

CORPO MOVIMENTO GIOCO

A cura di Fabrizio M. Pellegrini

Le attività motorie nella Scuola dell'Infanzia



1. Il senso di una direzione

A proposito dell'educazione corporeo-motoria nella scuola dell'infanzia, viene in mente una sorta di parabola pedagogica in forma di curva gaussiana che muove **dall'accoglienza** per procedere **all'educazione** e ne definisce poi nel tempo i suoi significati e i suoi contenuti nelle diverse **forme di apprendimenti di ciascuno di noi**.

Accoglienza, allora, vuol dire capacità di riconoscimento e di risposta ai bisogni educativi immateriali e materiali, che abitano nella vita e nell'esperienza del bambino concretamente esistente nella sua condizione individuale e sociale.

Educazione, a sua volta, vuol dire capacità di interpretazione e di proposta per cogliere, all'interno stesso di questa condizione, tutte le occasioni opportune per avviarsi a percorrere tracciati di perfezionamento e di miglioramento, sotto tutti gli aspetti nei quali la scuola può sostenere lo sviluppo di una personalità umana.

Apprendimento in quanto in ultima analisi, il percorso resta sempre lo stesso: dalla naturalità, attraverso la cultura, alla personalizzazione dei saperi individuali. M. Boschetti Alberti scriveva di “nobilitazione” mentre M. Montessori di “supernatura”. Il messaggio in un caso o nell’altro è molto chiaro: la scuola attraverso le attività motorie non crea ma perfeziona e, perfezionando umanizza e rende la persona, fin dall’infanzia, unica e irripetibile.

2. Le attività motorie e l'unità corpo-psiche

Il dato da cui muove ogni pedagogia odierna è quello dell'unità della persona. Questo è anche un dato particolarmente importante per l'educazione motoria ed è traducibile in termini scientifici nel binomio “somapsiche”: il che vale a dire che la corporeità è incomprendibile se non se ne coglie lo sviluppo nel contesto degli altri parametri della personalità, e cioè dell'intelligenza, dell'affettività, della relazionalità. In sostanza, per quanto ci interessa qui, le attività di educazione motoria non si possono pensare come “esercizi” miranti a impegnare questa o quella parte del corpo.

Dal momento in cui il bambino lascia la famiglia per la scuola, si dovrà formulare una didattica che abbia rispetto della natura unitaria e dinamica della realtà personale.

Per poter operare in questo senso e, quindi, avere chiari criteri per definire obiettivi e metodi dell'attività motoria del bambino, si dovrà avere piena consapevolezza del rapporto unitario tra corpo e psiche, che abbiamo visto essere determinante nelle dinamiche di affermazione ed espressione della personalità.

La famiglia stessa non può non avere interesse a prendere atto della natura unitaria del bambino in quanto persona, che tuttavia si configura in termini differenti a seconda delle teorie della personalità considerate. In particolare per quanto riguarda l'educazione motoria, è importante tenere conto di due concezioni di fondo molto diverse:

La prima concezione considera gli schemi motori quali strumenti privilegiati mediante i quali l'individuo si pone in relazione con l'ambiente. In altri termini, i rapporti con l'ambiente assumono significato in relazione alle percezioni dell'io corporeo, e di conseguenza, nella costruzione della realtà in cui l'individuo si impegna creativamente, egli è sempre condizionato da quelle percezioni.

In questa prospettiva, l'educazione motoria assume una connotazione particolare, in quanto l'unità corpo-psiche risulta fortemente sbilanciata nel senso della corporeità e perciò delle attività motorie.

L'educazione fa quindi leva sulle sensazioni, sulla dinamica motoria, sulle fasi di sviluppo dell'io corporeo, sull'organizzazione della corporeità nello spazio e nel tempo. È comprensibile come la centralità che corpo e motricità assumono in questa concezione abbia accentuato il ruolo riabilitativo della psicomotricità: l'interesse a soggetti portatori di turbe psicomotorie non poteva non focalizzare l'attenzione degli educatori sulle espressioni del corpo.

La seconda concezione mantiene fermo il rapporto organico fra psiche e corpo, ma in essa si ha un ribaltamento delle posizioni: gli aspetti psichici assumono un ruolo preminente. Alla considerazione del corpo si sostituisce quella della soggettività individuale del vissuto, con la creatività e le istanze di comunicazione quali tratti dominanti nella relazione dell'individuo con l'ambiente: sono questi i tratti che si pongono come fattori condizionanti l'espressione del corpo.

Non a caso viene messa in risalto la funzione simbolica del movimento: il vero significante non è l'io corporeo, ma il gesto simbolico, cioè la proiezione comunicativa dell'individuo allorché attiva una relazione con l'ambiente. Qui l'educazione motoria viene concepita quale incentivo che anima il movimento corporeo, ma che intende promuovere spontaneità e creatività nell'interazione

comunicativa che il bambino attiva nel contesto. Quindi, in qualche misura, si circoscrive la significatività del ruolo che il corpo deve esercitare nei processi della personalità.

3. Dal rapporto corpo-psiche al concetto di movimento

Ricorrendo agli studi attuali, **è possibile superare i limiti delle due concezioni esposte**. In esse, infatti, vi è un difetto di impostazione, perché non basta postulare l'unità inscindibile della persona, se poi si privilegiano la corporeità o gli aspetti psichici del vissuto corporeo.

Occorre piuttosto esplorare natura e significato del movimento, inteso come una struttura del comportamento, struttura che si caratterizza per due elementi: quello “esterno”, costituito da movimenti, modificazioni fisiologiche, produzioni materiali oggettivamente osservabili; e quello “interno”, soggettivo, implicante l'esistenza di attività mentali che si svolgono parzialmente sul piano della rappresentazione. È a questo elemento “interno” che si deve prestare attenzione.

La sua incidenza sulla motricità è chiara e riconduce alla distinzione tra movimento *involontario*, che rientra nel campo dei riflessi (risposte automatiche agli stimoli che agiscono sull'organismo), e *movimento volontario*.

Ambedue hanno radice nel sistema nervoso; tuttavia, il movimento volontario trova le sue motivazioni nel complesso dei processi mentali. Il tratto di volontarietà implica l'intenzionalità del movimento, quindi la consapevolezza di uno scopo da conseguire, e questo significa che il movimento volontario non appartiene esclusivamente all'ambito neuromotorio.

Questi rilievi sono oltremodo pertinenti in relazione alla didattica dell'educazione motoria: la rappresentazione dello scopo del movimento non è solo fattore di sostegno dell'intenzionalità, ma anche elemento che concorre decisamente al conseguimento della coordinazione motoria. Se si esaminano i movimenti volontari, *o prassie*, si constata che essi sono attivati da finalità diverse (difensive, appropriate o semplicemente ludiche) ed esplicitano motivazioni primordiali (come l'alimentazione, la difesa, l'esplorazione, ecc.), tutte riferite a fattori ambientali. Queste dinamiche confermano che le prassie scaturiscono da flussi interattivi tra fattori neurofisiologici e fattori psicologici e mentali del bambino.

Quali sono gli elementi più significativi che cooperano nell'attuazione dei movimenti volontari ?

Per dare una risposta adeguata si dovrebbe far luce su un'altra nozione, quella di *coordinazione motoria*. Essa implica il controllo dei movimenti e questo controllo non può essere esercitato che dallo stesso bambino. Nota in proposito H. Gardner (uno psicologo molto noto per i suoi studi sul sistema nervoso centrale) che «l'operazione del sistema di movimento è terribilmente complessa, richiedendo la coordinazione di una varietà estrema di componenti». È auspicabile che l'identificazione degli elementi più significativi delle prassie possa fornire dati utili per una interpretazione meno approssimata della natura della coordinazione motoria.

L'attuazione di un movimento volontario si verifica per la concorrenza di diversi fattori, di cui i più rilevanti sono, assieme ai due fattori più generali, **quali l'intelligenza e la motivazione:**

- **la motricità**, cioè la capacità di movimento resa possibile dai neuroni presenti nella corteccia cerebrale;
- **lo schema corporeo**, che il filosofo-psicologo M. Merleau Ponty interpretava non come « il semplice risultato delle associazioni stabilite nel corso dell'esperienza, bensì [come] una presa di coscienza globale delle posture nel mondo complesso delle senso percezioni e delle loro interrelazioni » ; e che è condizione per la coordinazione spazio-temporale, perché il movimento ha il corpo

come riferimento, oltre che lo spazio e il tempo.

Per quanto riguarda la materia in discorso, pare che le prassie, che si configurano per il tramite della motricità e attraverso la coordinazione spaziale resa possibile dallo schema corporeo, abbiano la loro prima origine nella mente, nella quale operano le motivazioni (l'intenzione e lo scopo dell'azione), generate dalle interazioni fra il soggetto e l'ambiente; ma quanto ai primi due fattori, a ragione H. Gardner può affermare che «l'attività motoria volontaria è il risultato di una sottile interazione fra sistemi percettuali e motori».

Non può sfuggire la rilevanza che questa struttura delle prassie ha quando le attività motorie si trasferiscono dalla famiglia nell'ambiente didattico della scuola materna. L'iter didattico che qui si profila è lineare: i bambini non saranno impegnati in movimenti che esercitino questa o quella parte del corpo; la volontarietà del movimento richiede necessariamente un grado di consapevolezza dello scopo per il quale ci si impegna in attività motorie.

Con ciò si respinge l'esecuzione di un esercizio fisico fine a sé stesso. Il bambino è persona, e come tale è intensamente proteso alla piena realizzazione di sé: i movimenti che l'adulto promuoverà dovranno perciò gratificare gli interessi conoscitivi, emotivo-affettivi, relazionali dei piccoli. Naturalmente ciò non vuol dire che l'attività motoria debba risolversi nel quadro dei movimenti che spontaneamente e in forma immediata i bambini intendono esprimere. Alla scuola, soprattutto, non può mancare - come si vedrà - un progetto educativo: solo che gli obiettivi di tale progetto devono essere coerenti con le istanze che governano il processo di formazione della personalità dei bambini.



4. Comportamenti motori, affettività, comunicazione

È stato detto che anche se gli esseri umani preferiscono sottolineare la propria razionalità, la loro natura resta eminentemente emotiva e affettiva. Le emozioni e i sentimenti sono infatti il nostro principale legame con cose e persone, e le esperienze ci ammaestrano attraverso le emozioni che suscitano, prima che con i fatti e i ragionamenti su di essi. Questa pervasività di emozioni e sentimenti tocca anche la sfera della motricità. Basterà riflettere su una delle funzioni della emotività-affettività, quella *adattativa*. Emozioni e sentimenti sono da considerarsi meccanismi essenzialmente adattativi, necessari all'organismo per affrontare l'ambiente.

Pensiamo ai riscontri affettivi che la progettazione di certi comportamenti motori può generare in un bambino: piacere, soddisfazione o, al contrario stati di ansia, sfiducia in se stesso, oppure indifferenza, e via dicendo. Questi stati emozionali incidono in modo consistente nel coinvolgimento di ciascun bambino nelle attività motorie proposte. I fattori affettivo-emotivi sono strutturalmente integrati in ciascuna delle manifestazioni della personalità. Ricordiamo la metafora dell'automobile formulata da J. Piaget: l'affettività è come la benzina che alimenta il motore, l'intelligenza è come il motore che dà struttura e direzione al movimento dell'automobile. In altre parole, fra attività mentale e affettività c'è continua necessaria interazione.

Si tratta di un quadro che va tenuto presente particolarmente con i bambini di questa fascia d'età, nei quali il confronto con le situazioni e le sollecitazioni dell'ambiente generano emozioni o di ansia e timore o di entusiasmo sprovveduto, che vanno controllate dall'azione dell'adulto nell'intento di creare un clima disteso, sereno, adeguato a un'attività creativa.

Allo stesso tempo il comportamento motorio va considerato anche dal punto di vista comunicativo: il bambino di solito accompagna i propri movimenti con la parola. Nell'ambito della motricità fine egli mostra di avvertire la necessità di esprimere verbalmente ciò che fa e che intende fare.

Questo prova che il linguaggio verbale esplica una funzione nei confronti della motricità e autorizza l'utilizzazione didattica della parola, nel senso che al padroneggiamento dei movimenti il bambino arriva anche per il contributo esplicativo delle sollecitazioni verbali dell'adulto e delle sue proprie. Ma gli aspetti comunicativi del movimento hanno anche un'altra valenza. Un noto studioso della comunicazione, P. Watzlawick, cercandone un'appropriata definizione, avverte che «tutto il comportamento, e non soltanto il discorso, è comunicazione e tutta la comunicazione - compresi i segni del contesto interpersonale - influenza il comportamento».

Di questa seconda considerazione - la comunicazione influenza il comportamento - si è già detto qualcosa. Rimane la prima considerazione, che va interpretata appropriatamente.

Dire che «tutto il comportamento è comunicazione» porta naturalmente al centro dell'interesse il corpo, i cui comportamenti esplicitano comunque dei messaggi. Si sa che su questo concetto si sono appuntate critiche, che si concentrano soprattutto sull'esigenza di tenere distinti «comportamento» e «comunicazione», perché, si dice, quest'ultima trova realizzazione tramite un sistema di segnali, cioè un «codice», che non è proprio di tutti i comportamenti.

Senza addentrarsi nel dibattito relativo, è opportuno cercare di cogliere il significato del rapporto che si intesse fra linguaggio verbale e linguaggio del corpo. Quando ci esprimiamo verbalmente, il linguaggio trova completamento in quello che si denomina linguaggio non verbale. Questo utilizza un codice «analogico», che codifica gli aspetti non verbali della comunicazione.

Aspetti che possono essere così indicati: posizione del corpo (competenza prossemica), gesti (competenza cinesica), espressione del viso (competenza fisiognomica), inflessione della voce (competenza paralinguistica).

Da ciò si ricava che fra linguaggio verbale e linguaggio del corpo c'è complementarità nella sfera comunicativa. Rimane peraltro da chiarire se il linguaggio eserciti o possa esercitare una influenza sui comportamenti motori.

Qui si deve introdurre un richiamo alla *capacità di simbolizzazione*, che comincia a emergere nel bambino fin dal secondo anno di età. Denominiamo qui “simbolo” qualsiasi entità, materiale o astratta, che possa denotare qualsiasi altra entità: conoscenza comune, teorie scientifiche, narrazioni letterarie trovano la loro espressione in un sistema di simboli. È ben noto che simboli e sistemi di simboli sono gli strumenti con cui l'intelligenza dà luogo alla cultura e soprattutto a quella forma di essa che chiamiamo cultura storica.

La competenza simbolica rende possibile, cioè, il coinvolgimento dell'individuo nelle dinamiche culturali, mettendolo in grado di conoscere il mondo, oltre che attraverso azioni fisiche su di esso, attraverso comunicazioni interpersonali che socializzano le esperienze, ne moltiplicano l'apprendimento e l'accumulo, ne assicurano la trasmissione da una generazione all'altra. L'accrescimento della competenza simbolica aumenta così il potere della conoscenza. È possibile affermare che esso influenza anche l'apprendimento delle abilità motorie? H. Gardner, che abbiamo già citato, non ha dubbi riguardo ai comportamenti motori. Egli scrive: «Quando si è in grado di formulare un obiettivo a parole, di trasmettere istruzioni verbalmente, di sottoporre a critica le proprie prestazioni o di addestrare un altro individuo, i metodi con cui si acquista no e combinano abilità possono assumere carattere diverso.

La padronanza di funzioni simboliche come la rappresentazione e l'espressione fornisce agli individui possibilità di mobilitare capacità corporee per comunicare messaggi diversi.

Una volta che il funzionamento simbolico umano è diventato realtà, il sistema motorio ne risulta modificato per sempre: il fiorire della simbolizzazione crea un grande abisso fra l'intelligenza corporea qual è praticata dagli esseri umani e l'intelligenza corporea quale si manifesta in altri animali». Sono concetti che offrono immediate possibilità di dedurre indicazioni metodologico-didattiche relativamente all'educazione motoria.

5. Le motivazioni fondamentali dell'educazione motoria

L'educazione motoria costituisce, nell'attuale scuola dell'infanzia, il primo dei campi di esperienza educativa. Con questa espressione si indicano negli attuali Orientamenti i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino, intesi come settori specifici e individuabili di competenza, nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, muovendosi «nel concreto di un'esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento».

Ogni campo di esperienza, poi, «presenta i suoi peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori di verifica e implica una pluralità di sollecitazioni ed opportunità»; quanto alla `organizzazione delle attività', essa «si fonda su una continua e responsabile flessibilità e inventività operativa e didattica in relazione alla variabilità individuale dei ritmi, dei tempi e degli stili di apprendimento, oltre che delle motivazioni e degli interessi dei bambini».

È evidente, allora, che anche lo sviluppo dell'attività motoria deve essere sottoposto alle medesime regole pedagogiche e didattiche che riguardano ogni altro campo di esperienza, e che si possono condensare nel rispetto di una piena e avvertita curricolarità.

Procediamo, quindi, secondo una scansione di passaggi disposti in una progressione organica di momenti di giustificazione curricolare.

Il primo elemento è quello che rimanda a una motivazione antropologica, che gli attuali Orientamenti esprimono in termini di «presa di coscienza del valore del corpo inteso come una delle espressioni della personalità e come condizione funzionale, relazionale, cognitiva, comunicativa e pratica da sviluppare in ordine a tutti i piani di attenzione formativa».

Appare quindi evidente una valorizzazione della corporeità, che riecheggia una complessa serie di elaborazioni, alcune delle quali meritano di venire, sia pur brevemente, riprese. Per esse, la corporeità:

- costituisce la persona in una rete di relazioni, che la connette a tutto il resto dell'essere e la rende, in una certa misura, un microcosmo in se stessa;
- è un tratto della unicità, irripetibilità, individualità, singolarità del soggetto;
- è condizione, strumento e veicolo insopprimibile di comunicazione;
- è un elemento di definizione storica della condizione di vita delle persone, criterio di determinazione della qualità della loro esistenza;
- è condizione della presenza attiva del soggetto, condizione della sua azione nel mondo e sul mondo;
- è un dato problematico sul piano morale, vale a dire è un aspetto di realizzazione di valori o disvalori nella libertà della scelta esistenziale.

È fuori dubbio il superamento di un approccio puramente igienico-sanitario, o anche semplicemente fisiologico, a favore di una motivazione pedagogica ad ampio raggio, per la quale questo campo di esperienza «contribuisce alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino».

Il tema pedagogico di fondo, quindi, resta sempre quello dell'integrità, che può essere poi fatto rifrangere in alcune più particolareggiate istanze:

- l'interconnessione degli effetti formativi;
- la multidimensionalità delle proposte educative;
- l'interiorizzazione delle esperienze motorie;
- la promozione dello «sviluppo di un'immagine positiva di sé».

I tracciati sui quali procedere a questi fini sono segnati da cadenze di questo genere:

- **strutturazione e integrazione della personalità**, come sviluppo, funzionamento, equilibrio, miglioramento del corpo;
- **autocoscienza**, come accettazione del proprio corpo, senso della propria identità psicofisica, valorizzazione del corpo e delle sue abilità di base, rispetto e volontà di vivere secondo principi di salute;
- **autoespressione**, come spirito di indipendenza e di iniziativa, capacità di autonomia, creazione, decisione, fiducia in sé stessi;
- **comunicazione sociale**, come atteggiamenti di cooperazione, responsabilità, intelligenza, immaginazione.

Occorre poi segnalare anche una precisa motivazione etico-culturale, che rimanda alla crescente rilevanza della corporeità e della motricità come categorie di rappresentazione e di modificazione del comportamento, attraverso l'impiego dell'immagine variamente distorta, manipolata e mistificata, del blocco corpo-movimento.

Gli esempi non mancano certo, e vanno dalla pornografia all'edonismo, dal consumismo al mito del superuomo, dall'horror al culturismo, dal primitivismo all'estetismo, e via discorrendo. Non ci si può nascondere il fatto che schemi di vita e criteri di valore passano, ormai con sempre maggiore frequenza, per sentieri di proposta e di fascinazione, che vedono nel corpo e nel movimento il loro

terreno di affermazione e di seduzione.

Riprendiamo da A. Canevaro - uno dei maggiori esperti italiani della materia - una penetrante presentazione dei `miti' e dei `malintesi' in virtù dei quali il corpo viene concepito, ad es., come «sostituto di una natura perduta, surrogato di una religione mancante, primitivo, arcaico, spontaneo, felice, innocente, istantaneo, libero dalla storia, trasparente, rivelatore della verità, liberato, liberatore, rivoluzionario, deviante, linguaggio universale, offerta immediata, verità tangibile».

A queste alterazioni bisogna, pertanto, dare una tempestiva e precisa risposta pedagogica.

Un itinerario educativo non può essere privo di una motivazione psicoevolutiva, che gli Orientamenti presentano in forma di `traguardi di sviluppo' prospettati secondo una duplice scansione, comprendente da una parte lo «sviluppo delle capacità senso-percettive e degli schemi dinamici e posturali di base», e dall'altra la «progressiva acquisizione della coordinazione dei movimenti e della padronanza del proprio comportamento motorio nell'interazione con l'ambiente». La progressione consiste nel passaggio da una capacità di adattamento «ai parametri spazio-temporali dei diversi ambienti», a una «capacità di progettare e attuare la più efficace strategia motoria e di intuire-anticipare quella degli altri e le dinamiche degli oggetti nel corso delle attività motorie».

Ne viene, quindi, una tipica sequenza: adattamento spazio-temporale -> progettazione-attuazione di strategie motorie proprie - intuizione-anticipazione di strategie motorie altrui.

Il senso intrinseco di tutta la progressione consiste nella costruzione della `capacità di controllo', idea nella quale si condensa la finalizzazione a un pieno possesso della propria corporeità, in relazione a tutte le opportunità di movimento. Per essere ancora più espliciti, diremo che il cammino da intraprendere racchiude, in definitiva, un passaggio dall'affettività alla razionalità e un passaggio dall'egocentrismo alla socializzazione.

6. La centralità del gioco

Sono queste le premesse della mediazione didattica, nella quale ha luogo il trasferimento delle istanze generali nella prevenzione e realizzazione delle attività. Si tratta, a questo riguardo, di trovare tutte le forme `linguisticamente' valide, ovviamente in termini di linguaggio del corpo, per conseguire i traguardi voluti. Senza indulgere a schemi troppo specialistici, si tratta di realizzare una didattica provveduta di capacità e funzionalità comunicative dei contenuti, rispetto ai soggetti nei vari contesti scolastici offerti dalla programmazione.

Fra le modalità operative concrete, «la forma privilegiata di attività motoria - citiamo ancora dagli Orientamenti - è costituita dal gioco», al quale si attribuisce, oltre al compito di sostanziare e realizzare nei fatti «il clima ludico della scuola dell'infanzia», la caratteristica di adempiere a «rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante a quella creativa».

In materia, «occorre ... conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali».

Quanto detto a proposito dei giochi consente, a questo punto, di fare una puntualizzazione iniziale della linea conduttrice del discorso didattico:

- nessuna concessione al puro e semplice gioco disorganico non finalizzato (nessuno spazio, quindi, a uno spontaneismo ludico selvaggio);

- nessuna anticipazione in forma di 'lezione', oppure di 'esercizio' formalizzato precoce;
- avviamento dell'itinerario di sviluppo a partire da forme ludico-motorie naturali e possibilmente conosciute dal bambino;
- introduzione progressiva di 'operatori' simbolici, razionali, rappresentativi dell'esperienza immediata;
- organizzazione e sviluppo di tutto il campo percettivo;
- osservazione continua del comportamento dell'alunno;
- avviamento a forme di autogiudizio e di autovalutazione promozionale;
- stimolazione e sostegno degli atteggiamenti di relazione e di comunicazione;
- stimolazione e sostegno di comportamenti e atteggiamenti di ipotesi e di ricerca (libertà di espressione, incoraggiamento di nuove soluzioni motorie);
- sviluppo e fissazione delle nozioni fondamentali intorno alla spazio-temporalità e al movimento (modalità, contrasti, intensità, direzione, orientamento, posizionamento, ecc.).

Gli Orientamenti introducono, a questo proposito, l'espressione «regia educativa» per caratterizzare l'attività dell'insegnante volta a predisporre «ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio», e suggeriscono che l'insegnante potrà anche esercitare un ruolo di «conduzione» nel caso di «giochi di regole», mentre, a proposito del «gioco-dramma», ipotizzano un intervento volto a «creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere creativamente» e a «stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci». Ma su questi aspetti di metodo e di stile di insegnamento ritorneremo in modo approfondito più avanti.

7. Traguardi e obiettivi

Esiste di fatto un problema pregiudiziale da considerare, ossia la questione se gli obiettivi dell'educazione motoria nella scuola materna vadano formulati scanditi in ciascuno dei tre anni del corso oppure globalmente. I pareri in merito sono discordi. Vi è chi pensa che si debbano approntare obiettivi differenziati, perché gli effetti dello sviluppo corporeo sono evidenti e specifici in ciascuno dei tre anni.

Ad es., si può facilmente osservare che il bambino di 3 anni corre, rallenta e si ferma a comando, ma la coordinazione dei suoi movimenti non è ancora accurata. A 4 anni c'è una maturazione di alcune capacità motorie: il bambino può modificare l'azione del corpo nella corsa o nel salto e sa fermarsi a comando. Il bambino di 5 anni, infine, si muove ormai con destrezza lungo un percorso, sa stare dritto su un piede, salta una corda correndo, ecc. Queste rilevazioni legittimerebbero la progettazione di attività motorie differenziate per anno di corso.

Vi è però chi perora la soluzione didattica globale, sostenendo che vi sono nella vita del bambino tappe evolutive che abbracciano più anni: ogni tappa si denota per alcuni tratti generali che caratterizzano tutti gli anni considerati nella fase evolutiva. Così, per i bambini di 3-5 anni si evidenzia un generale atteggiamento di 'discriminazione percettiva del proprio corpo', ed è un atteggiamento che prende il posto di quello relativo alla percezione del corpo semplicemente vissuto: cioè, il bambino intuisce il suo sé nelle manifestazioni del corpo. È allora chiaro che, se quegli atteggiamenti sono prevalenti nell'intera fase evolutiva, è psicologicamente e didatticamente più opportuno non formulare obiettivi centrati sulle differenze evolutive annuali.

È il caso, poi, di non perdere di vista sia l'individualità dei singoli bambini, sia la medesima organizzazione didattica. L'evoluzione psico-fisica di ciascun bambino non è giustapponibile a schemi evolutivi: il piccolo di 3 anni può rimanere ancorato alla percezione del 'corpo vissuto', così come può manifestare avanzamenti che sono specifici del bambino di 4 e 5 anni.

Da ciò si può facilmente comprendere che vi sono differenze individuali di sviluppo che non sono puntualmente coerenti con la schematizzazione in fasi evolutive legate ai 3, ai 4 o ai 5 anni di età. C'è inoltre da tenere presente che anche la scuola materna funziona sulla base di una specifica organizzazione, che non pare conformarsi all'individuazione della didattica per rigide annualità.

Una soluzione apprezzabile del problema va forse cercata nel criterio di flessibilità. Gli insegnanti hanno per compito la formulazione e la realizzazione di interventi che rispondano in modo adeguato alle risorse e alle esigenze di ciascun bambino. Pertanto, sul piano della progettazione educativa e didattica, si dovranno impostare i criteri e gli obiettivi essenziali: la specificazione seguirà con la programmazione, allorché gli insegnanti identificheranno gli obiettivi che ritengono conseguibili dai bambini che frequentano la scuola. In breve, si programmeranno anche attività specificamente connesse alle maturazioni che sono proprie del terzo, del quarto o del quinto anno di età; ma il tutto va gestito con sagacia per non correre il rischio di limitare, anziché promuovere, lo sviluppo delle risorse motorie di questo o quel bambino.

In questa sede si possono soltanto indicare obiettivi che siano consonanti con il tratto dominante della fase evolutiva 3-5 anni, cioè della prevalenza della discriminazione percettiva del proprio corpo. Vi si distinguono la percezione del mondo esterno e la percezione del proprio corpo: quest'ultima attiva la funzione di interiorizzazione, e quindi avvia nel bambino la presa di coscienza dell'io. Le capacità che devono essere conseguite sono così elencate:

- l'acquisizione dell'autonomia personale e la capacità di coordinare i movimenti del proprio corpo (a 3 anni il bambino corre, salta, si rotola, lancia, spinge, ecc., con buon grado di autonomia, anche se qualche incertezza si può verificare nella coordinazione dei movimenti);
- l'acquisizione dell'io corporeo;
- la capacità di autocontrollo (verso i 4 anni migliorano alcune capacità coordinative con le quali il movimento si fa più funzionale);
- la percezione del corpo nello spazio;
- la rappresentazione mentale dei rapporti topologici oggettuali (ritaglio di figure complesse, riconoscimento di grandezze diverse, relazioni spaziali, ecc.).

Gli obiettivi sopra elencati sono praticabili in ciascuno dei tre anni della scuola materna e hanno come meta il passaggio dalla dominanza del 'corpo vissuto' a quella del 'corpo percepito'; dovrebbe essere stimolata la rappresentazione del corpo nel suo insieme, delle sue posizioni e dei suoi movimenti; dovrebbe essere favorito un primo interesse a osservare e riflettere sulle caratteristiche e le potenzialità del corpo; ancora, risulterebbe educativamente congruo far emergere la coscienza delle proprie esperienze motorie.

I contenuti delle attività che possono avviare al conseguimento di quei traguardi sono molti, anche a ragione della loro necessaria contestualizzazione. Ogni situazione educativa radica in un ambiente che si distingue per modelli culturali e sociali, per retaggi storici, per caratteristiche naturali, ecc.

I contenuti delle attività devono essere definiti secondo il criterio della gradualità dello sviluppo motorio; nondimeno, chi gestisce la situazione educativa avrà chiaro che qualsiasi indicazione va contestualizzata e tradotta in concreti interventi didattici, a misura delle possibilità e degli interessi dei singoli bambini e del gruppo.

La coordinazione dinamica generale, ad es., si manifesta in gran parte della vita quotidiana del bambino. Essa, infatti, comprende tutte le azioni collegate alle sue necessità: mangiare, lavarsi, vestirsi, spogliarsi, scendere, salire, allacciare, slacciare, aprire, chiudere, ecc. Ciò significa che tali azioni costituiscono degli indicatori dello sviluppo motorio generale, preziosi per orientare l'azione educativodidattica.

Per ciò che concerne la capacità di coordinazione segmentaria, gli obiettivi e i contenuti si riferiscono alla coordinazione oculo-manuale (si pensi al movimento delle mani e alla loro coordinazione con la percezione visiva), a quella oculo-podalica (l'esempio in questo caso è il calciare) e a quella arti inferiori-arti superiori (ad es., nel saltare a corda). Converrà evitare l'uso di esercizi fini a se stessi, perché l'acquisizione della coordinazione e del controllo motorio va promossa tramite esperienze di gioco, di relazione, di comunicazione.

Un giusto rilievo merita, infine, anche l'organizzazione spazio-temporale, che i bambini vengono gradualmente conseguendo. Sarà cura degli insegnanti offrire opportunità di costruzione e di organizzazione dello spazio fisico e relazionale; di acquisizione di concetti relativi a spazio e orientamento (vicino/lontano, sopra/sotto, ecc.); di iniziale intuizione della successione temporale delle azioni; di intuizione di concetti relativi a tempo e spazio (prima/dopo, lento/veloce, ecc.). Su tutti questi aspetti ritorneremo più avanti (v. pag. 97), trattando la didattica delle attività motorie.

8. Concetti metodologici generali

‘Metodo’ etimologicamente vuol dire ‘seguire una via’ (*metà* = per, *odòs* = cammino, via); naturalmente, seguire la via migliore per un risultato efficace. Nella situazione educativodidattica, il ‘metodo’ trova fondamento in due fattori: quello oggettivo, relativo alla natura della disciplina da insegnare, e quello soggettivo, riferibile alle personalità dei singoli allievi. Esso configura l'itinerario lungo il quale questi due fattori interagiscono in vista della facilitazione dell'apprendimento, il che vale ovviamente anche nella scuola materna e per la sfera della educazione motoria. I metodi didattici per le attività motorie nella scuola materna si richiamano a due criteri pregiudiziali.

Il primo riguarda la connessione fra *i movimenti volontari*, o prassie, di cui si è già parlato, e *i movimenti riflessi*, cioè quelle condotte motorie immediate che si attivano di fronte a determinate stimolazioni, fondate su meccanismi conosciuti come ‘automatismi primari’, operanti come primi organizzatori dello sviluppo motorio. Il bambino di qualche mese ha un riflesso di prensione automatico, ma già dopo il sesto mese il movimento di prensione diviene volontario.

Ciò vuol dire che le prassie sostituiscono i movimenti riflessi? Meglio dire che questi movimenti sono incorporati nell'attività volontaria conservando la propria funzionalità. Ne consegue che sul piano didattico non si deve avere preoccupazione di insegnare i movimenti che hanno natura riflessa: semmai, l'intervento didattico sarà diretto a perfezionarli, attivandoli in situazioni diverse. Quando poi la motricità diventa volontaria, i movimenti si iscrivono nella vita psichica della persona e perdono la loro caratteristica di riflesso. Tutto ciò porta a considerare il secondo motivo pregiudiziale. Si imposterà una didattica correlata all'idea di *educazione al movimento*, oppure una didattica che implica *un'educazione con il movimento*? Le diversità fra le due alternative sono state rilevate nella letteratura specializzata. **L'educazione del movimento** comporta una didattica che prevede esercizi specifici e graduali, in relazione al perseguimento di traguardi formativi fondamentali.

L'obiettivo di tale impostazione è chiaro: le attività devono gradualmente assicurare nel movimento del bambino competenze di destrezza e capacità motoria.

Un progetto educativo delineato **secondo il criterio della ‘educazione con il movimento’** rifiuta la sistematica esecuzione di esercizi diretti a sviluppare le capacità motorie. In questa prospettiva, il movimento si afferma come mezzo di educazione globale della personalità. I sostenitori dell'alternativa aggiungono che una motricità efficace ed espressiva si traduce in equilibrio emotivo, che a sua volta è condizione necessaria per un buon sviluppo delle funzioni mentali.

Tuttavia, le due concezioni educative, così opposte l'una all'altra, appaiono unilaterali, mentre appare molto più razionale concepirle come complementari, poiché mettono in evidenza due aspetti di ogni progetto educativo che si integrano fra loro: nessun progresso culturale (ossia nessuna crescita personale attraverso le diverse abilità e attività dell'organismo) può aver luogo senza che le attività stesse controllino le abilità, rendendole strumentali alla crescita.

Così, il progresso culturale realizzabile attraverso il movimento diviene possibile soltanto a patto che il movimento stesso si raffini strumentalmente (educazione del movimento). In altri termini, non si può educare con il movimento senza una educazione del movimento stesso.

9. Metodi didattici

Risulta sempre più difficile accogliere talune, ancora diffuse, convinzioni circa una evoluzione spontanea della persona verso apprezzabili livelli di sviluppo e di apprendimento, fondata casualmente sull'occasionalità degli stimoli e sull'estemporaneità degli interventi metodologico-didattici.

Ancor più, un atteggiamento occasionale risulta inaccettabile quando si riferisce all'ambito educativo scolastico, in cui la programmazione delle attività e l'intenzionalità degli interventi prevedono l'utilizzo di procedure non casuali o episodiche.

Le attività motorie non possono prescindere da questi presupposti e si muovono, pertanto, sul piano del discorso metodologico, nell'ottica di quanto è stato in tempi più o meno recenti accolto e condiviso nell'intero complesso delle attività scolastiche.

Le ricerche più recenti, condotte negli Stati Uniti e nel Canada, propongono suggerimenti e nuovi elementi utili per un corretto e variato utilizzo dei metodi didattici e degli stili di insegnamento nel campo delle attività motorie. Si può partire dalla distinzione tradizionale tra stile di insegnamento direttivo e stile di insegnamento non direttivo.

E' utile ricordare che lo stile di insegnamento direttivo è centrato sull'insegnante e si riferisce a metodi didattici di tipo deduttivo; lo stile di insegnamento non direttivo è, invece, centrato sul bambino e si riferisce a metodi didattici di tipo induttivo.

Si può comprendere facilmente che lo stile direttivo è orientato verso scelte di tipo addestrativo e imitativo, mentre lo stile non direttivo è orientato verso scelte di tipo sperimentale e di approccio-scoperta.

In tal senso, si può far corrispondere allo stile di insegnamento direttivo i metodi prescrittivo, misto e dell'assegnazione dei compiti, mentre a quello non direttivo i metodi della risoluzione dei problemi, della scoperta guidata e della libera esplorazione (fig. 5.7).

Nessuna procedura di insegnamento, in realtà, si fonda su stili e metodi univoci e assoluti, né esiste, come ha notato giustamente M. Piéron, uno stile di insegnamento ideale o una gerarchia tra i diversi metodi didattici, in quanto a ciascuno di essi corrispondono obiettivi ed effetti diversi.

Si tratta, allora, di identificare l'itinerario da privilegiare nella combinazione tra stile di insegnamento direttivo e non direttivo e nell'interazione dei metodi didattici (fig. 5.8).

Nella fig. 5.9, a partire dalla combinazione degli stili di insegnamento, sono presentate le fasi progressive di applicazione dei diversi metodi, come itinerario e strategia nel rapporto di insegnamento-apprendimento.

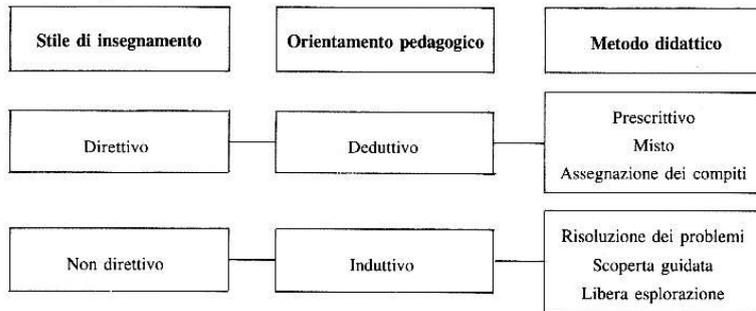
Lo schema ha la forma di un imbuto: nella parte superiore prevalgono i metodi induttivi, che prevedono ampie e diversificate risposte dei bambini agli stimoli proposti; man mano che si passa a metodologie di tipo deduttivo, la gamma di risposte si restringe e si incanala verso gli obiettivi

specifici che si intendono realizzare.

L'intenzionalità dell'intervento si riscontra nella consapevolezza di utilizzare procedure didattiche controllabili e verificabili con opportuni momenti di osservazione e di valutazione dei diversi livelli di apprendimento.

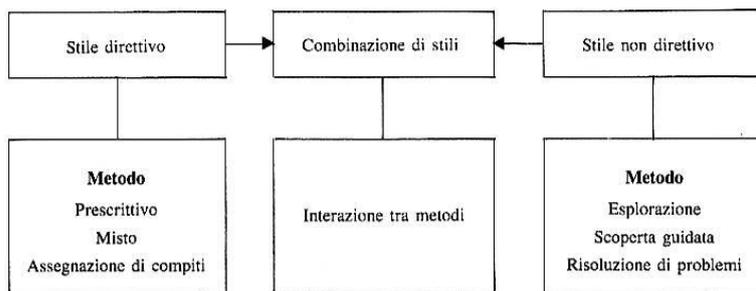
5.7

Stili di insegnamento e metodi didattici



5.8

Interazione tra metodi in rapporto agli stili di insegnamento



5.9

Fasi di applicazione dei diversi metodi

