



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Scuola di Scienze della Salute Umana

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze e Tecniche dello Sport e delle
Attività Motorie Preventive e Adattate

ISTRUIRE AL MOVIMENTO O EDUCARE ATTRAVERSO IL MOVIMENTO?

STRATEGIE DI SVILUPPO PSICO-MOTORIO IN
ETA' EVOLUTIVA ATTRAVERSO IL MOVIMENTO
BIOLOGICO.

STUDIO SPERIMENTALE

Relatore

Prof. Giovanni Innocenti

Correlatore

Dott. Stefano Spaccapanico Proietti

Candidato

Elia Tommaso Cappelli Sasson

Anno accademico 2020/21

ABSTRACT

Lo studio “muove” i propri passi da temi cari alla Teoria e Metodologia del Movimento Umano come l’importanza dell’attività motoria e soprattutto dell’educazione corporea-motoria nella scuola primaria, si concretizza “poggiandosi” sulle solide basi neuro-psico-pedagogiche dalle principali teorie di sviluppo relative al bambino e ambisce ad “elevarsi” a Prospettiva Metodologica e Sistemica per una Didattica Interdisciplinare coerente con i bisogni della fascia d’età presa in considerazione. Incontrando in maniera “aperta” e “costruttiva” le criticità e le opportunità che il contesto socio-culturale e scolastico creano rispetto al corretto sviluppo psico-motorio del bambino, ci si è immersi nell’importanza del ruolo educativo che il corpo e il movimento rappresentano nella scuola. Partendo dalla visione “dualistica”, tipica del pensiero cartesiano, e passando poi per un’identificazione etologica di corpo, si è arrivati al concetto di “Corpo Incarnato” – tra le intuizioni “radice” di Maria Montessori e le più moderne Teorie Neuroscientifiche della “Mente Diffusa” e dell’*Embodiment*, – per andare a definire chiaramente quello che ogni bambino è e rappresenta, quello di cui ha bisogno, quello che deve “essere” e come può “vivere” in maniera più evolutiva, libera ed adattabile possibile.

L’obiettivo è stato quello di dimostrare l’importanza di come stimoli virtuosi, forniti nei giusti momenti, possano rappresentare un catalizzatore significativo nel corretto sviluppo del bambino. Si è valutata, in particolar modo, una proposta cognitivo-motoria per lo sviluppo degli Schemi Motori di Base. Lo studio ha permesso così di dare un valore determinante alle pratiche e ai pilastri ontologici che caratterizzano il Movimento Biologico e il suo ruolo nella strutturazione dei requisiti psico-motori relativi all’età dello sviluppo, nonché il contributo significativo che tale meta-metodo potrebbe apportare nell’acquisizione di tutti quegli schemi motori e capacità necessarie alla corretta definizione di uno schema corporeo funzionale alla vita e per la vita.

The study "moves" its steps from themes dear to the Theory and Methodology of Human Movement such as the importance of motor activity and above all of bodily-motor education in primary school, it takes concrete form by "leaning" on solid neuro-psychic-pedagogical foundations from the main development theories relating to the child and aims to "rise" to a Methodological and Systemic Perspective for an Interdisciplinary Didactics consistent with the needs of the age group taken into

consideration. By meeting in an "open" and "constructive" way the criticalities and opportunities that the socio-cultural and school context create with respect to the correct psycho-motor development of the child, we are immersed in the importance of the educational role that the body and movement represent in the school. Starting from the "dualistic vision", typical of the Cartesian thought, and then following along with an ethological identification of the body, we have defined the concept of "Incarnate Body" - between Maria Montessori's intuitions and the most modern Neuroscientific Theories of the "Diffuse Mind" and Embodiment, - to go and clearly define what each child is and represents, what he needs, what he must "be" and how can it "live" in the most evolutionary, free and adaptable way possible.

The aim was to demonstrate how virtuous stimuli, provided at the right times, may become an important catalyst in the correct development of the child. In particular, a cognitive-motor proposal for the development of Basic Motor Schemes has been evaluated. The study has thus made it possible to enhance the value of the practices and of the ontological pillars which characterise the Biological Movement and its role in structuring the psycho-motor requirements related to the age of development, as well as the significant contribution that this meta-method may give for the acquisition of all those motor schemes and skills needed to correctly define a body scheme which is functional to life and for life.

*A Daniele Sasson, artista, fotografo, artigiano dell'immagine, professore,
attore di vita, visionario, ma soprattutto Padre...*

Grazie.



Daniele Sasson - Omaggio a Man Ray, Prato, Siena, 1981

INDICE

INTRODUZIONE

VII

CAPITOLO 1 - BAMBINO – Teorie di sviluppo, bisogni, ambiente, società, criticità e soluzioni

1.1 WHO – CHI È IL BAMBINO?	1
○ <i>Teorie generali di sviluppo</i>	2
○ <i>Teorie specifiche di sviluppo</i>	3
○ <i>Sviluppo motorio</i>	3
○ <i>Sviluppo sistema nervoso</i>	5
○ <i>Sviluppo percettivo</i>	7
○ <i>Sviluppo cognitivo</i>	7
○ <i>Sviluppo sociale</i>	15
○ <i>Sviluppo emotivo</i>	16
○ <i>Considerazioni</i>	16
1.2 WHAT - DI COSA HA BISOGNO IL BAMBINO?	
○ <i>Etologia</i>	18
○ <i>Teoria dei Bisogni di Maslow</i>	23
○ <i>Bisogno di Movimento</i>	25
1.3 WHERE – WHEN – DOVE E QUANDO CRESCE IL BAMBINO?	
○ <i>Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana</i>	28
○ <i>La valenza educativa del corpo – Dualismo</i>	29
○ <i>Criticità e considerazioni</i>	30
○ <i>I progetti, possibile soluzione?</i>	33
1.4 WHY - PERCHE' È IMPORTANTE IL MOVIMENTO NELL'ETA' DELLO SVILUPPO?	
○ <i>Sviluppo Tipico Vs Atipico</i>	36
○ <i>Periodo Critico</i>	38
○ <i>Educazione motoria ecologica e sviluppo motorio nella scuola dell'infanzia per combattere la povertà educativa</i>	41

CAPITOLO 2 - MOVIMENTO BIOLOGICO – Origini, contesto socio-culturale, idee, lineamenti metodologici operativi;

2.1 WHO – CHI È IL MOVIMENTO BIOLOGICO?	
○ <i>Il Progetto – Meta-metodo</i>	44
○ <i>Alle Radici del Movimento – “Cogito ergo sum”</i>	47
2.2 WHERE - WHEN - DOVE E QUANDO CI TROVIAMO?	52

○ <i>Il corpo nel nostro tempo</i>	52
○ <i>Perché fitness e sport non sono Movimento</i>	57
2.3 WHAT - IN WHAT WAY? ATTRAVERSO LE FAMIGLIE DELL'AZIONE	
○ <i>Basi cognitive del comportamento motorio</i>	60
○ <i>Movimento Biologico: Lineamenti Metodologici Operativi</i>	63
○ <i>Le Famiglie dell'azione</i>	65
2.4 WHY - PERCHE' C'E' BISOGNO DI MOVIMENTO E PERCHE' IL MOVIMENTO BIOLOGICO È LA RISPOSTA?	
○ <i>Il Movimento</i>	70
○ <i>Perché proprio il Movimento Biologico?</i>	73
CAPITOLO 3 - STUDIO SPERIMENTALE	
3.1 INTRODUZIONE E OBIETTIVO	78
○ <i>Obiettivi curriculari dell'Educazione Motoria per l'età evolutiva</i>	81
○ <i>Obiettivi Interdisciplinari classi I</i>	85
○ <i>Obiettivi Interdisciplinari classi II</i>	87
○ <i>Scelta del campione</i>	90
3.2 MATERIALI E METODI	
○ <i>Programmazione e svolgimento dell'intervento</i>	91
○ <i>Attività ed esperienze proposte</i>	94
3.3 RACCOLTA DATI	
○ <i>Considerazioni</i>	116
○ <i>Test PS@S</i>	117
○ <i>Postazioni</i>	118
○ <i>Valutazione</i>	120
3.4 RISULTATI	121
CAPITOLO 4 - CONSIDERAZIONI CONSUNTIVE	
3.5 ANALISI DEI RISULTATI	124
3.6 DISCUSSIONE	125
3.7 CONCLUSIONI	126
3.8 PROPOSTE PROGETTUALI PER FUTURI SVILUPPI	127
RINGRAZIAMENTI	
LETTERATURA DI RIFERIMENTO	131
BIBLIOGRAFIA - EMEROGRAFIA - SITOGRAFIA - ICONOGRAFIA	

INTRODUZIONE

L'idea e la successiva strutturazione del progetto di tesi derivano da un insieme di eventi, incontri, relazioni, idee, studi, sentimenti e decisioni che hanno contribuito, negli ultimi anni, in modo significativo, alla mia crescita personale e soprattutto a far sviluppare in me quella volontà necessaria ad intraprendere questo percorso nonostante le avversità e le difficoltà che hanno colpito il mondo recentemente.

Lo studio è stato possibile poiché inserito nel contesto scolastico attraverso il progetto “Sport e Scuola Compagni di Banco”, relativo alle classi I e II della scuola primaria, a cui avevo aderito anche l'anno precedente, individuando la possibilità di un futuro e possibile progetto di tesi, se propriamente strutturato, che in qualche modo riprendesse i temi della mia prima compilazione a conclusione della laurea triennale.

Così è stato e grazie all'aiuto e al sostegno di Stefano, il mio correlatore durante questo percorso, ma maestro e guida nella vita, sono riuscito a strutturare, definire e soprattutto mettere in pratica gli obiettivi prefissati portando a termine, nonostante le criticità del momento, lo studio sperimentale.

Sono riuscito ad unire studio, lavoro, passione, amicizie e prospettive di vita durante questi mesi di progetto, rendendo tutto molto più bello e appassionante, ma soprattutto credendo fortemente in ciò che facevo e per chi lo facevo, i bambini: futuri adulti.

Nello studio sono stati esposti temi noti come l'importanza del movimento e soprattutto dell'educazione motoria nella scuola primaria, passando dalle principali teorie di sviluppo relative al bambino, ed arrivando a definire quali siano i loro reali bisogni nella fascia d'età presa in considerazione. Si sono definite le criticità e le opportunità che il contesto socio-culturale e scolastico creano rispetto al corretto sviluppo psico-motorio del bambino ed è stata identificata l'importanza e il ruolo educativo che il corpo e il movimento rappresentano nella scuola.

Partendo dalla visione “dualistica”, tipica del pensiero cartesiano, e passando poi per un'identificazione etologica di corpo, si è arrivati infine al concetto di “Corpo Incarnato” per andare a definire chiaramente quello che ogni bambino è e rappresenta, quello di cui ha bisogno, quello che deve “essere” e come può “vivere” in maniera più evolutiva, libera ed adattabile possibile.

Sono stati ripresi, dal mio primo lavoro di tesi relativo alla laurea triennale, ed ampliati, dei concetti fondamentali per definire quello che c'è da sapere rispetto al Movimento Biologico, dalle origini ai lineamenti metodologici operativi, da come viene considerato

ed utilizzato il corpo nel nostro tempo alle *famiglie dell'azione*, da come il movimento faccia parte necessariamente del nostro essere e della nostra quotidianità a come purtroppo venga discriminato e accantonato per dare spazio a modelli estetici e prestativi non coerenti con i reali bisogni di vita.

Si è cercato, in sintesi, di creare un quadro di riferimento generale, sia rispetto al bambino che al Movimento Biologico, che descriva in maniera più possibile dettagliata tutti i lineamenti necessari per comprendere l'importanza, la necessità e l'attendibilità dello studio descritto nell'ultima parte della tesi.

In esso, vengono delineati gli obiettivi a cui si è guardato in fase di strutturazione e programmazione degli interventi, vengono esposti i metodi utilizzati durante le lezioni e come sia stato possibile valutare i miglioramenti dei singoli bambini attraverso test strutturati e validati.

Lo scopo principale del lavoro sperimentale è stato quello di dimostrare l'importanza di come stimoli virtuosi, forniti nei giusti momenti, possano rappresentare un catalizzatore significativo nel corretto sviluppo del bambino.

Si è valutata, in particolar modo, una proposta cognitivo-motoria per lo sviluppo degli Schemi Motori di Base, schemi che durante le lezioni non sono mai stati stimolati in maniera standardizzata e ripetitiva; si è ricercato, piuttosto, uno sviluppo indiretto ed una presa di coscienza attraverso esperienze motorie-sensoriali guidate, attività ludiche strutturate, giochi di abilità e destrezza, attività di gestione autonoma ed esperienze individuali, di coppia o di gruppo.

Lo studio ha permesso così di dare un valore determinante alle pratiche e ai pilastri ontologici che caratterizzano il Movimento Biologico e il suo ruolo nella strutturazione dei requisiti psico-motori relativi all'età dello sviluppo, nonché il contributo significativo che tale meta-metodo potrebbe apportare nell'acquisizione di tutti quegli schemi motori e capacità necessarie alla corretta definizione di uno schema corporeo funzionale *alla vita e per la vita*.

CAPITOLO 1 - BAMBINO – Teorie di sviluppo, bisogni, ambiente, società, criticità e soluzioni

1.1 WHO – CHI È IL BAMBINO?

Prima di inoltrarci nella parte di tesi relativa ai bisogni del bambino, al contesto socio-culturale con relative criticità e problemi e alla definizione di quello che viene chiamato sviluppo tipico e atipico, risulta necessario fornire un quadro di riferimento generale rispetto a quelli che sono i mutamenti fisiologici e cognitivi del bambino stesso in età dello sviluppo.

Ho ritenuto più che esaustivo l'utilizzo di un estratto del libro: *“Movimento e apprendimento scolastico - Prospettive metodologiche e sistemiche per una didattica interdisciplinare nell'educazione motoria”* - Parte II pp 57-94. Habluetzel Esposito E., Pattoia M., Spaccapanico Proietti S. Aracne, Roma, 2021.

Ad esso ho aggiunto considerazioni personali e cercato di ampliare alcuni punti focali, a mio parere di fondamentale importanza, per l'inquadramento generale della figura del bambino nella visione pedagogica finalizzata ad uno studio funzionale allo sviluppo psico-motorio in ambiente scolastico.

“Pillole di psicologia dello sviluppo

Questo quadro teorico di riferimento non poteva non iniziare con dei riferimenti agli aspetti riferibili ai mutamenti psicologici che intervengono nell'essere umano in quello che viene definito “periodo dello sviluppo” o “età della crescita”, ovvero quel periodo della vita, che va dalla nascita alla cosiddetta maturità, ove maggiormente si evidenziano quei mutamenti che impattano negli aspetti emotivi e comportamentali di ogni individuo.

Gli aspetti dei cambiamenti che intervengono in età dello sviluppo sono molteplici e differentemente individuabili, a seconda della prospettiva che viene considerata.

Occorre distinguere tra le cosiddette “teorie generali dello sviluppo”, o metateorie dello sviluppo, quelle cioè che affrontano i temi di cosa e come si sviluppa l'uomo offrendo un quadro complessivo di riferimento, e le “teorie specifiche”, le quali indirizzano e approfondiscono lo studio in elementi circoscritti come gli elementi quantitativi di accrescimento oppure gli elementi qualitativo-evolutivi. Sicuramente nello sviluppo umano intervengono una molteplicità di fattori: genetici, ambientali, sociali, educativi, ecc. E, come accennato, per ognuno di questi ambiti si aprono approfondimenti di studio specifici i quali, pur nella loro importanza, non sono e non potranno essere mai assunti a teorie generali dello sviluppo.

Teorie generali di sviluppo

Comportamentismo

Ispirato alle teorie positiviste, il comportamentismo è una radice meta-teorica ormai largamente diffusa, ma costituita da molteplici, e talvolta contrastanti, costrutti teorici specifici. Di base lo sviluppo segue gli stimoli provenienti dall'ambiente esterno nella forma di stimolo-risposta — condizionamento classico pavloviano — o risposta stimolo — condizionamento operante skinneriano. Oggi le moderne teorie comportamentiste sono allargate a contenere, oltre che i paradigmi inerenti stimolo e risposta, anche elementi d'ambiente come le relazioni sociali ed elementi intrinseci come attenzione e motivazione.

Secondo Bandura, il cui lavoro ha travalicato l'impronta iniziale costruttivista per inserirsi nell'alveo del costruttivismo sociale, gli stimoli possono essere anche maturabili intrinsecamente dai soggetti sotto forma, ad esempio, di appagamento o soddisfazione personale. Infatti Bandura conferisce ad elementi come il senso di appagamento e di efficacia il ruolo di co-costruttori dell'apprendimento.

Cognitivismo

Questo approccio meta-teorico concepisce il cervello come un sistema capace di elaborare sequenzialmente informazioni.

Proprio in quanto sistema, il cervello nei costrutti cognitivisti è ritenuto indagabile sia nel suo complesso che nei suoi elementi costituenti. Il conoscere le caratteristiche di ogni componente in profondità, e del sistema intero, permette di ottimizzare e rendere efficaci, efficienti ed economici gli interventi.

Con il cognitivismo perdono significato in gran parte i costrutti legati a causa-effetto, stimolo-risposta e l'essere umano viene considerato capace di generare azioni frutto di elaborazioni personali.

Importante base scientifico-biologica di riferimento del cognitivismo è sicuramente costituita dalle emergenti ricerche neuro-scientifiche, le quali da una parte con gli studi sulle reti neurali in parte hanno avallato, per così dire, il concetto di cervello elaboratore, e dall'altra hanno spinto anche la riformulazione di alcune teorie sulla percezione e sulla reazione plastica del cervello che poi diverrà quell'insieme di costrutti noti come connessionismo.

Costruttivismo

Rappresenta il quadro di riferimento più complesso, se così si può dire, che mette in risalto inizialmente con il suo precursore, lo statunitense George Kelly, all'inizio degli anni '50, come il sapere, l'apprendimento, la realtà siano concetti soggettivi e non oggettivabili o, meglio, non descrivibili come strutture valide per ogni persona, ma semmai individuabili come potenziali processi.

Il costruttivismo in corollario propone un concetto di relazione tra esseri umani generante e autogenerante. L'ambiente inteso come insieme di metodi, strutture, contenuti, tecnologie e relazioni è l'elemento sul quale focalizzare lo studio causale sullo sviluppo psicologico e sull'apprendimento. Qui l'ambiente nel quale si maturano i cambiamenti psicologici dell'individuo viene visto come una struttura concentrica con al centro la persona e poi, via via, gli ambienti-sistema cosiddetti influenti, dai più vicini (famiglia, scuola, sfera amicale, ...) a quelli più lontani (comunità locale, sfera sociale di appartenenza, ...).

Teorie specifiche di sviluppo

Le principali teorie dello sviluppo indagano, in sostanza, i processi evolutivi cercando aspetti esplicativi che possano ricondurre a principi generali.

Questo approccio dà dei punti di riferimento importanti nello studio dello sviluppo, tuttavia alcuni psicologi hanno ritenuto opportuno cominciare ad analizzare le differenze che appaiono in modo evidente osservando i bambini.

Se si considerano le interazioni tra individuo e ambiente, apprendimento e insegnamento, si possono delineare differenze sia a livello sociale (inter-individuali) che a livello personale (intra-individuali), che non riguardano solo i tempi e i ritmi, le cosiddette fasi di sviluppo, ma anche differenze nei meccanismi alla base dell'apprendimento.

Gli studiosi hanno approfondito i diversi aspetti nei quali i bambini possono differire, tra questi ci sono il temperamento, la popolarità e il ritmo nell'acquisizione della lingua materna.

Il temperamento «definito come il comportamento di un individuo quando interagisce con l'ambiente», comprende delle caratteristiche (adattabilità, intensità delle risposte, livello di attività, ecc.) importanti perché causano reazioni diverse dell'ambiente e dell'adulto.

Sviluppo motorio

Nell'affrontare il tema dello sviluppo motorio occorre partire dall'analisi del bambino nel periodo prenatale, poiché già dalla settima settimana è possibile notare delle piccole estensioni del capo, ancor prima della comparsa del battito, che avviene tra il quarto e il quinto mese.

Da questo momento in poi il repertorio di motricità del feto si arricchisce di nuovi schemi motori: movimenti delle braccia, delle gambe, delle dita e del capo, stiramenti, movimenti di suzione e deglutizione, singhiozzi e sbadigli.

Tali movimenti non sono disordinati e caotici, ma sostanzialmente simili a quelli osservabili poi nel neonato.

Dal quarto mese la madre può avvertire i movimenti del feto che non sono propriamente di natura riflessa, bensì spontanea; essi si verificano in seguito a stimoli interni ed esterni, prevalentemente sonori, percepiti dal bambino attraverso il liquido amniotico. Tra la ventiseiesima e la ventottesima settimana i movimenti diventano più rapidi e frequenti per poi ridursi negli ultimi mesi quando il

bambino sembra meno attivo per via della riduzione degli spazi e di una parziale regolarizzazione dei ritmi sonno-veglia.

Lo sviluppo motorio, osservabile dopo la nascita, è significabile oggi attraverso numerose e differenti teorie, alcune anche di difficile o discutibile rilevanza scientifica, altre fondate su stretti elementi empirici per i quali si possono ipotizzare correlazioni.

Secondo la cosiddetta “teoria classica dell’apprendimento motorio”, detta anche maturazionista, di Gesell e Amatruda il rapido passaggio dalla completa dipendenza alla parziale autonomia del bambino è dovuto alla maturazione delle strutture neuro-fisico-anatomiche.

Con lo sviluppo del sistema nervoso i movimenti inizialmente riflessi passano sotto il controllo della corteccia e si ha, per esempio, il passaggio dal riflesso di presa alla prensione volontaria.

Inoltre secondo questo approccio lo sviluppo motorio segue delle leggi universali che sono la progressione cefalo-caudale (i bambini maturano prima il controllo del capo, poi degli arti superiori e poi di quelli inferiori) e la progressione prossimo-distale (prima controllano le parti vicine al tronco e poi, via via, quelle più lontane).

Vedendo la teoria classica come riduttiva o sintetica alcuni studiosi hanno, nel tempo, proposto dei modelli in approfondimento o alternativi.

Ad esempio l’approccio noto come human information processing (HIP), o dell’elaborazione dell’informazione, di chiara impronta cognitivista, vede la mente umana simile a un computer all’interno del quale ci sono modelli gerarchici che diventano più complessi a mano a mano che il soggetto matura esperienza.

Un altro approccio è quello dei cosiddetti “sistemi dinamici” (Dynamic systems approach), sviluppato negli anni ’80 in più momenti prevalentemente dagli studiosi Esther Thelen, Beverly Ulrich e Jody Jensen sulla base di molteplici riferimenti precedenti tra i quali si possono citare anche gli importanti studi degli anni ’70 del neuropsichiatra infantile italiano Adriano Milani Comparetti, fratello maggiore di Don Lorenzo Milani.

Secondo questa teoria lo sviluppo motorio non è dovuto ad un solo sistema, ovvero alla progressiva maturazione del sistema nervoso centrale, ma all’interazione di più sistemi tra loro, tra cui il sistema nervoso, ma anche la forza di gravità, le caratteristiche biomeccaniche dell’individuo, le superfici di appoggio, la motivazione e le informazioni sensitive.

Importante riferimento teorico nell’ambito dell’educazione motoria è anche quello fornito dagli studi di Francesco Casolo, secondo il quale lo sviluppo motorio necessita di prerequisiti strutturali e prerequisiti funzionali: i primi si riferiscono allo sviluppo dei sistemi nervoso e muscolo-scheletrico, i secondi includono la strutturazione dello schema corporeo, la funzione di controllo dei segmenti, la funzione di controllo della lateralità, la funzione di orientamento spazio-temporale e altre. Per questo motivo non è possibile separare lo sviluppo motorio da quello morfologico.

Casolo individua un andamento della crescita secondo una curva ad S e distingue l’alternanza di due fasi: proceritas e turgor.

La prima prevede un rapido aumento della lunghezza dei segmenti corporei ed è solitamente associata a un allungamento della muscolatura che risulta indebolita e meno efficace.

Nei periodi di turgor invece si assiste a una «compensazione ponderale» da parte del sistema muscolare, il quale aumenta il trofismo e la capacità di mantenere la postura e guidare i movimenti. Sempre secondo Casolo, nei periodi di aumento ponderale i bambini riescono a apprendere più facilmente nuovi compiti motori mentre durante i periodi di proceritas occorre mantenere le abilità raggiunte e contrastare i contraccolpi psicologici che derivano dal senso di estraneità del bambino nei confronti di un corpo che non gli risponde più come prima.

Le differenze individuali nelle tempistiche delle diverse tappe dello sviluppo motorio osservate, quindi, si pongono come riflessione critica rispetto al rigido modello maturazionista e pongono la necessità di considerare i fattori proposti dalla teoria dei sistemi dinamici e da Casolo.

Occorre sottolineare che, se pur spesso fisiologici, alcuni ritardi rispetto alle tappe convenzionali possono essere rischiosi per lo sviluppo di importanti funzioni cognitive e motorie. Per questo l'osservazione diventa elemento cruciale per rilevare eventuali criticità e, in caso, intervenire tempestivamente.

Lo sviluppo di un patrimonio motorio più o meno ampio dipende in parte dallo sviluppo morfologico, prevalentemente determinato in modo genetico, ma anche e soprattutto dalle esperienze che il bambino fa nei primi anni di vita. Vi sono dei periodi critici nei quali gli stimoli ambientali, compresi gli interventi educativo-formativi, hanno profondi effetti sulle funzioni psico-motorie. Tale evidenza arricchisce di responsabilità il ruolo delle agenzie educativo formative (famiglia, scuola, ...) con le quali il bambino interagisce

Sviluppo del sistema nervoso

Con la crescita avviene lentamente anche quel processo di maturazione del sistema nervoso centrale che rende più efficiente la veicolazione delle informazioni, la cosiddetta mielinizzazione. Le esperienze sensoriali, soprattutto nei primi anni di vita, hanno un ruolo fondamentale nella progressiva costruzione dell'architettura cerebrale, ciò è dimostrato anche dagli studi sugli effetti della deprivazione sensoriale durante i primi mesi dello sviluppo.

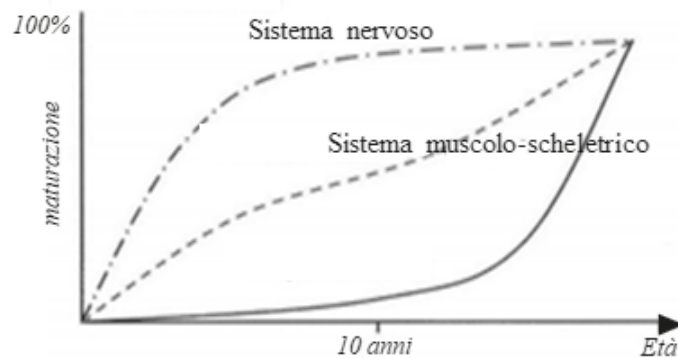
Grazie alla neurofisiologia, sappiamo che la creazione di sinapsi tra neuroni di diverse parti del cervello è determinata in gran parte dalle esperienze che facciamo; queste eccitano contemporaneamente neuroni diversi, i quali formano tra loro nuove connessioni, che si sostituiscono a quelle preesistenti, in un processo continuo di rimodellamento delle reti neurali e nervose.

Questo processo prende il nome di neuroplasticità ed essa «vale non soltanto per i bambini e gli adolescenti, ma per tutti noi, lungo l'intero arco della nostra vita».

Essere a conoscenza della plasticità neuronale vuol dire sapere che, quando i bambini stanno seduti davanti ai videogiochi o guardano la televisione, il loro cervello crea un tipo di connessioni diverse da quelle che crea quando svolgono delle attività motorie o interagiscono in presenza con altre persone.

Carmelo Bosco e Paavo Komi mettono in relazione lo sviluppo di tre sistemi: nervoso, muscolo-scheletrico e sessuale.

Velocità di maturazione dei diversi apparati



Secondo i loro studi, il primo raggiunge quasi la massima maturazione già entro i primi dieci anni di età; al contrario lo sviluppo sessuale è pressoché fermo fino a quell'età per poi incrementare rapidamente la sua velocità e completarsi intorno ai vent'anni.

Il sistema muscolo-scheletrico si trova a metà tra i due, con uno sviluppo che sembra procedere in modo abbastanza lineare nel tempo (figura).

La rapidità della maturazione nervosa pone la necessità di lavorare molto sull'aspetto coordinativo entro la fine della scuola primaria, finché i prerequisiti fisiologici lo consentono.

Allo stesso tempo la lentezza dello sviluppo muscolo-scheletrico mostra l'insensatezza di "allenare" le capacità condizionali, soprattutto la forza, prima dei 16 anni.

Le ultime due affermazioni pongono dei punti fondamentali di intervento e dimostrano l'importanza del motivo per cui risulta necessario lavorare in maniera qualitativamente e quantitativamente adeguata in determinati momenti dello sviluppo.

Risulta evidente in che modo il fattore "tempo", inteso come periodo di vita e non come quantificazione per misurare un determinato momento, sia determinante per andare a fornire in maniera adeguata e strutturata, ma soprattutto funzionale i giusti stimoli, che, inseriti nel giusto periodo, andranno a sviluppare in maniera adeguata quei prerequisiti e requisiti a cui veniva fatto riferimento precedentemente.

Se non vengono forniti i giusti stimoli relativi ai giusti bisogni nei giusti momenti, che andranno a sviluppare in maniera mirata tutte le componenti psico-motorie d'interesse, risulterà difficile, successivamente, recuperare quelle qualità rimaste indietro e svilupparle in momenti non idonei.

"L'argilla è necessaria per modellare un vaso. Ma il suo uso dipende dal vuoto interno che si riesce a creare." - Lao Tzu

“Sviluppo percettivo

Appare opportuno fare la distinzione tra sensazione e percezione. La prima è l'effetto che uno stimolo ha sull'apparato sensoriale. La percezione invece è un processo che prevede analisi e selezione delle sensazioni e l'elaborazione delle informazioni che giungono da esse.

Secondo la prospettiva empirista il neonato è una tabula rasa perciò solo l'avvicinarsi di innumerevoli esperienze costruisce l'abilità di discriminare e dare significato agli stimoli che altrimenti sarebbero privi di significato. Per gli empiristi quindi la capacità di percepire è frutto di un processo di apprendimento.

Più recentemente si riconoscono studi che ammettono l'esistenza di abilità percettive innate senza però sminuire l'importanza dell'apprendimento nel processo di comprensione dell'ambiente.

Un passaggio importante nello sviluppo percettivo è l'evoluzione dal modello unimodale all'associazione delle informazioni ovvero alla coordinazione intermodale.

Le due principali prospettive che si sono succedute sono quella di Piaget e quella di Gibson.

Secondo il primo, l'integrazione sensoriale non avviene prima di un anno, in quanto il bambino deve accumulare esperienze: deve vedere, toccare, ascoltare, annusare un oggetto prima di potere integrare le informazioni che lo riguardano.

Per la Gibson invece il processo di coordinamento intermodale inizia dai primi mesi di vita, grazie a strutture innate che mettono il bambino in contatto con il mondo.

A sostegno della precoce integrazione c'è l'evidenza che i neonati spesso usano un organo di senso per esplorare uno stimolo ricevuto da un altro organo, ad esempio girano la testa nella direzione da cui hanno sentito provenire un rumore o allungano il braccio verso un oggetto che vedono distante.

Verso i sei anni si ha un ulteriore sviluppo della percezione dovuto alla maturazione di nuove capacità cognitive.

Sul piano neurofisiologico si completa la connessione tra le cellule della corteccia cerebrale, s'incrementa la mielinizzazione e matura il potenziale bioelettrico cerebrale.

Viene perciò superato il sincretismo e si ha una crescente capacità analitica, che consente di articolare in modo gerarchico l'ampio spettro di stimoli provenienti dall'ambiente. Parallelamente, si sviluppa la capacità di assumere una prospettiva reversibile, che consente di passare facilmente dal tutto alle parti e viceversa e si perfeziona la capacità di raggruppare in classi elementi con aspetti comuni, al di fuori dei semplici attributi di colore e forme.

Sviluppo cognitivo

Lo scopo degli studi sullo sviluppo cognitivo è essenzialmente indagare come il bambino arrivi a comprendere il mondo che lo circonda, quali siano i cambiamenti che intervengono, e come questi siano influenzati dall'ambiente o dalla genetica, e se la componente sociale abbia un'influenza o meno in tali processi.

Sviluppo cognitivo secondo Piaget

La prospettiva di Jean Piaget, partendo dallo studio sull'adattamento degli esseri viventi, porta alla convinzione di come l'intelligenza sia una particolare tipologia di adattamento la quale, seguendo lo sviluppo biologico, costruisce nuove strutture mentali che servono a comprendere e significare il dominio, materiale e immateriale, di esistenza dell'individuo.

Piaget sostiene che la persona è, e debba essere, un attivo costruttore della sua conoscenza.

Nella sua teoria dello sviluppo cognitivo di impronta organismica, lo sviluppo cognitivo presenta sia strutture variabili sia funzioni invarianti, perciò vi si riscontra uno sviluppo sia orizzontale che verticale dell'intelligenza.

Nella continua relazione osmotica tra la persona e l'ambiente lo sviluppo è identificabile come una sorta di ricerca di equilibrio; sia organicamente che dal punto di vista intellettuale. In questo processo, o meglio insieme di processi, si ritrovano sempre gli stessi meccanismi funzionali, ovvero le cosiddette funzioni invarianti che riguardano come l'individuo determini modificazioni nel comportamento, sotto forma di accomodamento o assimilazione, ridefinendo i propri schemi mentali a fronte di eventuali squilibri provocati da mutazioni ambientali quali, ad esempio, necessità o problemi.

Ciò provoca una continua evoluzione negli stati di equilibrio, che Piaget definisce come strutture variabili, a descrivere, poi, il progresso verticale lineare che è proprio della pista costruttivista. L'assimilazione consiste nell'immagazzinare dati e tende alla conservazione, mentre l'accomodamento consiste nel modificare gli schemi presenti per adattarli alle nuove informazioni e tende perciò alla novità.

Dall'equilibrio di queste due funzioni complementari risulta l'adattamento di cui fa parte anche la maturazione intellettuale o l'intelligenza.

Le strutture variabili possono anche essere riconosciute e distinte in quelli che Piaget chiama stadi dello sviluppo. Le caratteristiche del bambino in uno stadio saranno diverse da quelle presenti nello stadio successivo ma includeranno e modificheranno quelle che aveva nello stadio precedente (integrazione gerarchica tra stadi).

STATI TEORICI DELLO SVILUPPO SECONDO JEAN PIAGET

<i>Senso-motorio</i>	<i><24 mesi</i>
<i>Preoperatorio</i>	<i>2-6 anni</i>
<i>Operatorio Concreto</i>	<i>7-12 anni</i>
<i>Operatorio Formale</i>	<i>>12 anni</i>

Riassumendo in breve:

- Stadio Senso motorio

Il bambino conosce il mondo tramite azioni e informazioni sensoriali. È una fase in cui il bambino assimila, incorpora le caratteristiche percettive e motorie della realtà,

traducendole in atti prima semplici e isolati come afferrare o mordere gli oggetti e poi più complessi e coordinati come afferrarli e lanciali. La conoscenza deriva dalla percezione dell'ambiente e sulle azioni concrete sugli oggetti.

- **Stadio preoperatorio**

Alla base di questo stadio c'è la conquista della capacità rappresentativa, che consiste nella utilizzazione di significati (immagini, figure, gesti, parole, numeri) connessi a significati. Ciò che marca il passaggio dallo stadio precedente a questo è la comparsa della funzione simbolica.

Il bambino sperimenta e affina la propria capacità di ragionamento. Tuttavia la percezione mantiene ancora un primato sulla rappresentazione. La mancanza a questa età di alcune proprietà logiche essenziali del pensiero, come la generalità, induce il bambino a ritenere, ad esempio, che i nomi degli oggetti abbiano gli stessi attributi materiali degli oggetti, che facciano materialmente parte degli oggetti stessi, come il colore e la loro forma, invece di essere puri simboli.

- **Periodo operatorio concreto**

È caratterizzato da un grande cambiamento nello sviluppo intellettuale dei bambini: l'emergere delle operazioni mentali. Questo è il periodo in cui il pensiero comincia a liberarsi delle sue caratteristiche di egocentrismo e irreversibilità e assume la forma che è tipica del pensiero logico. I bambini si svincolano dagli aspetti percettivi della realtà e il pensiero diventa più flessibile e più efficace; in questo stadio il pensiero del bambino può applicare le operazioni logiche agli oggetti solo se gli oggetti sono presenti, se può vederli e manipolarli, quindi se si resta nel concreto e manca ancora la capacità di riflettere su nozioni puramente ipotetiche e astratte.

È in grado di classificare gli oggetti, e di fare la seriazione, possiede cioè l'abilità di organizzare mentalmente gli elementi secondo criteri come l'altezza, il peso, il tempo o la velocità in modo da disporli su un continuo.

- **Stadio delle operazioni formali**

Lo stadio delle operazioni formali costituisce il livello più avanzato di pensiero nel quale i bambini sono capaci di ragionare su rappresentazioni e quindi su oggetti astratti; le operazioni quindi non sono più meramente concrete ma possono essere anche logico-formali. La capacità di effettuazione di operazioni formali in aggiunta a quelle concrete

permette il ragionamento su processi astratti anche attraverso ipotesi e deduzioni come ragionare sul futuro e creare realtà diverse usando solo l'immaginazione. I ragazzi acquisiscono la capacità di prevedere le conseguenze delle proprie azioni e quindi di formulare ipotesi sui possibili percorsi che un evento o una loro iniziativa possono causare.

Si trovano in definitiva per la prima volta in una realtà multidimensionale nella quale la variabile tempo è determinante, con le possibili conseguenze delle azioni e delle scelte in mezzo ad una moltitudine infinita di nuovi stimoli interni ed esterni. Strategiche diventano le loro capacità di valutazione, risposta, adattamento ed intuizione per le opportune scelte positive che si troveranno a fare.

“La sequenza è universale, ma può variare l'età alla quale i diversi bambini passano da uno stadio all'altro.

Ad ampliare la teoria piagetiana intervengono prima John Flavell²⁵ e, successivamente, Kurt Fischer²⁶ [1980]; i quali sostengono come ci sia un cosiddetto livello ottimale di sviluppo, ovvero una sorta di rendimento massimo in apprendimento che un bambino è capace di esprimere in presenza di fattori facilitanti quali, ad esempio, istruzioni chiare, contenuti significativi e alta motivazione.

Il livello ottimale aumenta con l'età e viene raggiunto in modo discontinuo rispetto ai diversi compiti. Perciò nessuno nega che ci siano delle tappe fondamentali che tutti i bambini raggiungono nello stesso ordine, ma queste vanno intese più come sequenzialità orientative che come rigide strutture.

A partire dagli anni '70 si è evidenziato un ulteriore elemento critico rispetto alla teoria piagetiana, ovvero la non considerazione degli elementi riferibili ai contesti socio-culturali.

Sviluppo cognitivo secondo Vygotskij

L'è Vygotskij è ritenuto il primo ad aver teorizzato che lo sviluppo cognitivo del bambino dipende prevalentemente dal contesto socio-culturale in cui cresce. Secondo Vygotskij il compito degli insegnanti dovrebbe essere di regolare il proprio supporto tarandolo sulle specifiche esigenze dei singoli bambini e sulla dimensione delle rispettive zone di sviluppo prossimale, le quali possono rivelarsi soggettivamente più o meno ampie.

Per Vygotskij, il bambino è da ritenere fin dalla nascita un essere sociale e il linguaggio nasce proprio per il bisogno di comunicare con i soggetti con i quali si trova in contatto.”

Attraverso la consultazione e la rielaborazione personale di documenti web-bibliografici si dimostra che tale teoria enfatizza l'interazione tra gli individui in fase di sviluppo e la cultura in cui vivono oltre a prendere in esame l'apprendimento umano, in larga misura,

come un processo sociale. La teoria non si interessa solo all'influenza degli adulti sull'apprendimento individuale, ma anche al modo in cui le credenze e gli atteggiamenti culturali incidono sull'istruzione e l'apprendimento.

Occorre sottolineare che la teoria dello sviluppo cognitivo di Vygotskij è uno dei fondamenti del costruttivismo, nella misura in cui afferma che i bambini, lungi dall'essere semplici destinatari passivi, costruiscono la propria conoscenza, e quindi il proprio schema corporeo, a partire dalle molteplici e poliedriche informazioni che ricevono dall'esterno.

Vygotsky sostiene che la società svolge un ruolo centrale nel processo di attribuzione di senso e quindi pone a fondamento della sua teoria sullo sviluppo l'interazione sociale in tutte le sue possibili manifestazioni.

Secondo Vygotskij, i bambini hanno davanti a sé un lungo periodo di sviluppo cognitivo nel quale ogni diversa realtà di appartenenza fornisce quelli che egli chiama strumenti di adattamento cognitivo attraverso i quali i bambini riescono ad utilizzare le loro abilità mentali di base in funzione alla cultura in cui crescono.

Lev Vygotskij afferma quindi che l'apprendimento è un aspetto necessario e universale del processo di sviluppo culturalmente organizzato, in particolare della funzione psicologica umana.

In altre parole, l'apprendimento sociale tende a precedere lo sviluppo cognitivo vero e proprio e il linguaggio è il mezzo primario attraverso il quale avviene il trasferimento delle esperienze.

Una funzione prettamente sociale diventa in questo modo lo strumento di base per lo sviluppo del funzionamento cognitivo e alla fine del periodo pre-scolare il linguaggio viene interiorizzato fino a trasformarsi in pensiero.

Come Piaget, Vygotskij afferma che i bambini nascono con le competenze necessarie per un completo sviluppo cognitivo. Secondo l'autore, tali funzioni mentali di base sono l'attenzione, la sensazione, la percezione e la memoria.

Attraverso l'interazione di queste funzioni con l'ambiente socio-culturale del bambino, si sviluppano processi e strategie di pensiero più complessi ed efficaci, che l'autore chiama funzioni psichiche superiori. In questo modo il bambino effettua un salto di qualità differenziandosi dal livello di vita biologica degli animali inferiori e acquisendo la consapevolezza di sé e delle esperienze umane.

Vygotskij ritiene che le funzioni cognitive, anche quelle che si svolgono in autonomia, sono influenzate dalle convinzioni, dai valori e dagli strumenti di adattamento cognitivo

della cultura nella quale l'individuo si sviluppa e che, quindi, sono determinate da un punto di vista socioculturale da cui deriva che gli strumenti di adattamento cognitivo variano a seconda della cultura di appartenenza.

La teoria socioculturale di Vygotskij infine, affermando che ogni cultura presenta delle peculiarità più o meno marcate che la differenziano dalle altre anche in seguito ad eventi e cambiamenti storici repentini e drammatici, suggerisce che sia il corso sia il contenuto dello sviluppo cognitivo non sono poi così universali come invece ritiene Piaget.

La zona di sviluppo prossimale

La zona di sviluppo prossimale costituisce uno dei concetti più importanti della teoria dello sviluppo cognitivo di Vygotskij e riguarda la distanza tra il livello di sviluppo reale, determinato dalla risoluzione di problemi in maniera individuale, e il livello di sviluppo potenziale, determinato dalla risoluzione dei problemi sotto la guida di un adulto o in collaborazione con altri coetanei più abili.

In sostanza, la zona di sviluppo prossimale include tutte le conoscenze e abilità che l'individuo non può ancora comprendere o svolgere da solo, ma che è in grado di imparare con una guida. A mano a mano che il bambino migliora le sue abilità e conoscenze, progressivamente si estende anche la zona di sviluppo prossimale.

Vygotskij ritiene che sia l'area in cui risulta prezioso l'aiuto di una persona più esperta nel processo di apprendimento. In altre parole, l'insegnante dovrebbe proporre al bambino problemi sempre di livello un po' superiore alle sue competenze in modo da trarre il massimo beneficio, in termini di apprendimento, dall'aiuto di un esperto. Se il processo è attivato correttamente il bambino acquista una nuova abilità, la zona di sviluppo attuale si amplia e una nuova zona di sviluppo prossimale si crea espandendo le possibilità di apprendimento.

In questo contesto di apprendimento si evidenzia l'importanza del gioco. Genitori e insegnanti possono farne uso per scoprire e individuare la zona di sviluppo prossimale del bambino e condurlo a essa. Si tratta di quella zona costituita dalle attività limite che rappresentano per l'allievo vere e proprie sfide che, in funzione del livello di sviluppo, possono essere superate con un piccolo aiuto.

L'interazione tra pari è efficace per sviluppare le competenze e le strategie in quanto vengono utilizzati stimoli che normalmente hanno una zona di sviluppo prossimale simile. Per tale ragione si suggerisce di impiegare esercizi di apprendimento

cooperativo nei quali i bambini meno competenti possano crescere con l'aiuto dei compagni più abili.

“Sviluppo cognitivo secondo Bruner

Jerome Bruner mette insieme l'importanza del contesto socio-culturale di Vygotskij con l'enfasi sui processi della mente della scienza cognitiva. Lo psicologo statunitense sostiene che non siano importanti solo i risultati dell'apprendimento ma anche gli atti mentali che li producono.

Secondo Bruner nel processo di apprendimento intervengono successivamente tre forme di rappresentazione che sono la rappresentazione esecutiva, se basata sull'azione, la rappresentazione iconica se si riferisce all'immagine e la rappresentazione simbolica se si associa al linguaggio.

Nel primo anno di vita il bambino codifica la realtà in base alle azioni che svolge nell'ambiente, ad esempio giocando con un oggetto costruisce l'immagine mentale del giocare. La rappresentazione esecutiva prosegue anche da adulti per le attività tipicamente fisiche come nuotare o correre.

Più tardi emergono le immagini, che si costruiscono con i diversi sensi (immagini visive, uditive, olfattive...) e vengono utilizzate fino ai sei, sette anni circa. Le rappresentazioni mentali sono delle realtà presenti nella mente del bambino che egli non può riferire verbalmente poiché non possiede ancora la rappresentazione simbolica. Quest'ultima consente di codificare la realtà con i differenti linguaggi: la lingua, i numeri e la musica, ecc.... E, essendo suscettibile alla creatività, consente di ampliare notevolmente la realtà rappresentata mentalmente dal bambino, permettendogli anche di ragionare in termini concettuali astratti. Dopo aver focalizzato sui processi, Bruner si riferisce a Vygotskij per spiegarne la causa, attribuendola alla sfera socio-culturale. Nello sviluppo un ruolo importante è detenuto dall'adulto: la sua azione, definita scaffolding, impalcatura, consiste nel fornire una struttura-appoggio mentale temporanea da rimuovere ad apprendimento maturato e che serve a compensare la distanza tra le richieste degli stimoli e le abilità esprimibili del bambino.

Infine, egli identifica nella narrazione una modalità cognitiva vera e propria con la quale organizzare l'esperienza e attribuirle significato.

Sviluppo cognitivo secondo l'approccio dell'elaborazione dell'informazione

Più che una vera teoria, lo human information processing (HIP) dell'elaborazione dell'informazione, è un modo di rivolgersi allo studio della mente, ai suoi processi e a come questi cambiano con l'età.

L'HIP nacque negli anni '50 come ambito di ricerca ispirato dall'allora nascente attenzione alla cibernetica nel contesto anglosassone.

Questo approccio parte dal presupposto che il nostro cervello sia una sorta di self-evolving computer, anche se molte informazioni non vengono percepite a livello cosciente, i messaggi potrebbero indurre effetti nel nostro sistema di elaborazione delle informazioni ed essere successivamente disponibili a livello inconscio.

Per assolvere un compito cognitivo, il soggetto parte dall'analisi del compito che gli serve per scegliere le operazioni più appropriate. Con il tempo, i processi di elaborazione e di risposta

diventano più rapidi grazie all'accumulo delle esperienze fatte. Infatti, secondo l'HIP, lo sviluppo cognitivo è di natura quantitativa e quindi i processi della mente non subiscono variazioni durante la crescita del soggetto.

Questa prospettiva è in contrasto con la teoria di Piaget, non solo per la quantitatività e la continuità dello sviluppo che propone, ma anche per l'enfasi che l'Hip pone sulla prestazione elaborativa a discapito della competenza. Infatti, se per lo psicologo svizzero è importante ciò che il bambino sa o non sa fare, per l'approccio dell'elaborazione dell'informazione ciò che importa è l'ottimizzazione dell'efficienza, efficacia ed economicità dell'elaborazione che porta al risultato.

In cascata l'HIP considera il concetto d'intelligenza come insieme di sistemi sinergici, alla stregua di specifici apparati elaborativi differenziati per i singoli compiti.

L'Hip identifica i processi dell'elaborazione dell'informazione sia nella capacità di base di elaborare che nelle strategie di elaborazione. Entrambe si evolvono con l'età con una dinamica che si basa sull'elaborazione di nuovi metodi e strategie elaborative, spesso mutate dall'ambiente esterno, che poi diventano patrimonio acquisito.

Sviluppo cognitivo secondo la teoria della mente

In sostanza questa teoria considera l'apprendimento anche come la maturazione di un insieme strutturato di abilità che guida un sistema (animato o inanimato!) nella previsione. Questa premessa serve per spiegare cosa s'intende quando si parla di psicologia del desiderio; i bambini fino a due anni interpretano le azioni sulla base dei desideri che le muovono e spiegano le reazioni emotive come soddisfazione o meno dei desideri. Verso i tre anni passano a una psicologia della credenza–desiderio perciò sono in grado di capire che le azioni delle persone non dipendono solo dai desideri ma anche dalle credenze. Inizialmente assumono che le credenze siano sempre vere, poi capiscono che talvolta i comportamenti derivano dall'assunzione di false credenze, che non rispecchiano la realtà.”

Avere una teoria della mente significa riuscire ad attribuire stati mentali, ovvero credenze, emozioni, desideri, intenzioni, pensieri, a sé e agli altri e assumere, sulla base di questi presupposti, il proprio e l'altrui comportamento (Sempio et al., 2005)

Si tratta di un'abilità utilizzata quotidianamente e serve ad avere rappresentazioni del funzionamento della mente altrui che permettono di gestire gli stati interni e le relazioni sociali al meglio. Infatti, proprio grazie alla teoria della mente è possibile spiegare, predire e agire sul comportamento proprio e altrui (More C. Frye D., 1991).

Sviluppo sociale

“Secondo lo psicologo dello sviluppo Shaffer lo sviluppo sociale del bambino riguarda «il modo in cui i bambini interagiscono con gli altri, e quindi gli schemi di comportamento, i sentimenti, gli atteggiamenti e i concetti manifestati dai bambini in relazione alle altre persone e al modo in cui questi diversi aspetti variano durante la crescita».

Accettare il concetto di sviluppo sociale significa assumere che il neonato è un essere sociale dalla nascita e che acquisisce maggiore competenza dalle esperienze di interazione e relazione. Tale concezione prese il via a partire dagli anni '60 poiché sino ad allora prevalente era stato il concetto di socializzazione e le competenze sociali del bambino erano intese in chiave di apprendimento, secondo paradigmi centrati sul ruolo svolto dall'adulto.

Si può supporre che la conoscenza degli altri e di sé progrediscono congiuntamente, nel senso che via via che il bambino comincia a capire cosa gli altri provano, riesce anche a capire sé stesso e utilizza, contemporaneamente, la conoscenza che ha di sé per comprendere le emozioni e i sentimenti degli altri.

Lewis e altri ritengono che la consapevolezza di sé si sviluppi gradualmente nel primo anno, mentre la capacità del bambino di definirsi e distinguersi in termini di categorie quali età, sesso e dimensioni viene maturata intorno ai due anni. Il guardarsi e riconoscersi allo specchio è stato ed è uno dei riscontri più semplici per comprendere l'avvenuto passaggio dal primo al secondo momento. Per stabilire se il bambino abbia coscienza degli altri, invece, non esiste un esperimento efficace come quello dello specchio. Ci sono però dei criteri indiretti, molti dei quali trovano riscontro nella cosiddetta teoria dell'attaccamento la cui trattazione esula dal presente lavoro.

Comprendere le regole e i valori alla base di una cultura e di una società è uno degli aspetti dello sviluppo sociale che consente al bambino di diventare un membro attivo e consapevole della comunità. La complessità del concetto di regola, si comprende rilevando le reazioni delle persone nel momento in cui le osservano o le trasgrediscono. Ad esempio trasgredire una regola può comportare emozioni di imbarazzo, colpa o vergogna; mentre il rispettare le regole può portare autostima, orgoglio e soddisfazione.

Altra prospettiva riguarda il come e quanto le regole e la loro strutturazione guidino i comportamenti socialmente accettati, ed i loro cambiamenti che sono per definizione evidenza di apprendimento. Tale visione è parte essenziale delle teorie dell'apprendimento di stampo comportamentista nelle quali approvazione, punizione, disapprovazione o incoraggiamento agiscono in interazione con le caratteristiche individuali determinando, appunto, l'apprendimento.

È un fatto che il bambino debba comprendere il significato sociale delle regole, capire le motivazioni che ne giustificano l'esistenza e considerare le conseguenze del suo infrangimento.

Un altro aspetto sicuramente importante nello sviluppo sociale riguarda le relazioni con i coetanei. Queste ci indicano molto sullo stato di sviluppo sociale del bambino.

Sviluppo emotivo

Sulle emozioni si basano lo sviluppo affettivo e i legami di attaccamento con l'adulto di riferimento prima e con gli altri poi. Inizialmente lo studio delle emozioni fu terreno di approfondimento della filosofia. Sicuramente la prima prospettiva che l'uomo ha adottato rispetto alle emozioni fu quella di contrapporne il ruolo alla componente razionale.

Ancora oggi questo modo di intendere il lato emotivo è estremamente diffuso e viene spesso correlato a componenti psicologiche istintive e animalesche.

Partendo dall'assunto consolidato del ruolo delle emozioni nell'adattamento all'ambiente, esse sono viste come delle esperienze complesse che non riguardano solo la sfera cognitiva e affettiva, ma anche quella relazionale e ambientale.

Le emozioni sono, in sostanza, risposte determinate da stimoli interni ed esterni e si sviluppano progressivamente a partire dalla nascita e si delineano nella comprensione intorno agli 8–10 anni di età.”

Considerazioni

Dopo la stesura di un quadro di riferimento generale rispetto ai sistemi che vanno a definire lo sviluppo psico-motorio e alle principali teorie di riferimento riguardo alla strutturazione dei vari sistemi fisiologici e cognitivi, risulta chiaramente evidente la stretta connessione e relazione fra di essi.

Sviluppo motorio, neuronale, percettivo, cognitivo, sociale ed emotivo vengono a priori divisi per definirne meglio ed in maniera sistematica i vari “campi d'azione” e le varie teorie di definizione che apparentemente rappresentano, ma questa suddivisione risulta discriminante e scorretta se si valutano e immaginano come indipendenti.

Se rappresentassimo tali sistemi come indipendenti ci rifaremmo necessariamente al concetto “dualistico” che separa nettamente il corpo, *res extensa*, dal pensiero, *res cogitans*. Non solo verrebbe quindi esaltata la separazione mente-corpo, ma si stabilirebbe anche una gerarchizzazione che vedrebbe la prima collocata in una posizione di superiorità rispetto al secondo.

È noto come, nel corso dei secoli, il corpo sia stato per lo più ridotto ad oggetto subalterno, considerato come “un supporto, uno strumento da piegare ai propri bisogni e alle esigenze della mente, o addirittura da domare, qualora non pensato come un ostacolo o addirittura un carcere in cui si è costretti a vivere”.

Il concetto di dualismo, fortunatamente surclassato, verrà ripreso nei capitoli successivi per una più ampia e approfondita analisi, soprattutto riguardo a come “non deve essere inteso” il corpo e di conseguenza i vari sistemi di riferimento che ad esso fanno riferimento.

Fortunatamente questa idea, portata avanti per diversi secoli è stata ampiamente abbandonata lasciando spazio a quello che viene definito appunto sviluppo psicomotorio, per cui la visione costruttivista, assieme alla variante etologica rappresenta il quadro di riferimento principale. Tutti concetti ampiamente definiti successivamente.

Tornando al punto focale rispetto alla rilevanza della correlazione fra i diversi sistemi, in questo capitolo sono stati volutamente ampliati alcuni aspetti dello sviluppo cognitivo e in particolare quelli ritenuti fondamentali per chiarire e definire meglio la funzione della socializzazione, del gioco e delle relazioni interpersonali nel periodo dell'età dello sviluppo e valutarne conseguentemente i risultati che ci possiamo attendere.

Appare evidente l'importanza che queste funzioni, attraverso esperienze, sensazioni, relazioni e confronti, rappresentano per fornire i giusti stimoli che andranno a definire una corretta strutturazione del proprio schema corporeo e di tutte le funzioni ad esso connesse. Funzioni che, se definite in maniera corretta nel periodo dello sviluppo, saranno successivamente fondamentali per andare a rispondere a molti dei bisogni definiti e specifici che accompagneranno poi le età pre-adolescenziale, adolescenziale, adulta ed anziana.

In definitiva, in una visione ampia e sistemica lo sviluppo adeguato di queste funzioni può portare ad un generale potenziamento della capacità di adattamento intelligente e costruttivo ai cambiamenti continui a cui ogni essere umano è esposto durante l'intera vita.

1.2 WHAT – DI COSA HA BISOGNO IL BAMBINO?

Prima di illustrare quali siano i bisogni relativi alla sfera psico-motoria del bambino è utile capire da dove essi derivino e soprattutto perché, a livello di specie “animale” (in fondo è questo che siamo), necessitiamo di una così ampia gamma di stimoli e di relazioni di qualità per conseguire la maturità strutturale di tutti i sistemi fisiologici e cognitivi, definiti nel capitolo precedente, che vanno a delineare il nostro sviluppo psico-motorio.

La definizione di uno schema corporeo funzionale e una buona adattabilità ai cambiamenti sono capacità che non vengono fornite in maniera incondizionata, ma derivano piuttosto dalla complessa rielaborazione personale agli stimoli, alle esperienze e alle molteplici situazioni in cui ogni essere umano si trova “immerso” dal momento in cui viene al mondo.

Stimoli che possono e devono essere forniti, in maniera adeguata e misurata, anche e soprattutto nel contesto scolastico, con piani mirati e strutturati ai relativi livelli di sviluppo, coerentemente coi progetti formativi generali di ogni età. Un attento lavoro di questo tipo in età scolare, vista l’obbligatorietà dell’Istruzione e quindi la sua diffusione democratica su tutte le fasce sociali della popolazione del nostro Paese, può contribuire a rendere migliori le generazioni future.

Etologia

Per una stimolante comprensione dei bisogni dell’uomo viene proposto un estratto del testo: *“Architettura delle funzioni: lo sviluppo neuromotorio del bambino fra normalità e patologia”* (specifiche in bibliografia) per creare una connessione fra le caratteristiche della struttura animale, intesa come essere vivente coscientemente meno sviluppato, quindi con bisogni meno complessi, e quelle dell’essere umano, in quanto l’uomo deriva necessariamente da quelle strutture e fa riferimento ad esse per la definizione delle proprie “impalcature” più complesse che vanno poi a modellare e a definire il proprio schema corporeo.

“Premessa

Lo studio degli animali può essere di aiuto nella comprensione dell'essere umano? Rapportare il cucciolo d'uomo agli altri cuccioli viventi può aprire nuovi orizzonti per l'interpretazione dei comportamenti del bambino?

Può essere utile perché gli animali assomigliano all'uomo, ma permettono di affrontare i problemi in maniera semplificata e isolata? Può essere utile perché possibile un confronto?

Nelle pagine che seguono individueremo alcune caratteristiche dello sviluppo di alcune specie animali facendo qualche riferimento all'etologia, ovvero allo studio comparato dei loro comportamenti. Tali studi si basano sul fatto che il modo di agire di tutti gli organismi è regolato da leggi determinabili e prevedibili; gli animali maturano nel corso del loro sviluppo giovanile un repertorio fondamentale di moduli comportamentali che si evolvono sulla base di programmi di sviluppo ereditati filogeneticamente. L'analisi comparata del comportamento spiega perché un certo organismo si comporta in un modo anziché in un altro. È importante chiedersi, quindi, in quale misura e in quale modo gli adattamenti filogenetici determinano il comportamento del piccolo d'uomo.

L'uomo come ogni mammifero ha molte doti predisposte, ma ha anche una infinità di capacità apprese. Vi sono tuttavia adattamenti filogenetici che hanno avuto influenza sulla percezione, sul pensiero, su alcune sequenze motorie, su alcune risposte, sulle motivazioni e sulle stesse capacità di apprendere.

Per esempio con l'evoluzione delle cure parentali sono nati gli strumenti comportamentali per la socievolezza, l'amore ed i legami interpersonali che hanno aperto la strada alla vita sociale.

Facendo attenzione a non cadere in banali esemplificazioni, ma considerando che il comportamento animale si presta meglio di quello umano allo studio dell'analisi oggettiva, essendo impossibile quella soggettiva, possiamo vedere l'affinità di alcuni comportamenti presenti nel mondo animale con quelli dell'uomo, come la gelosia, il gioco, le cure verso la prole.

Queste vaste analogie tra i sistemi comportamentali dell'uomo e di alcune specie animali, ci permettono di affermare che entrambi sono stati selezionati geneticamente in modo convergente da una stessa pressione selettiva.

E quali osservazioni fare per altre attività, come il gioco per esempio che è un comportamento osservato solo fra i giovani mammiferi, ma anche fra alcuni uccelli e alcuni pesci. Diversi etologi vedono in esso l'attività necessaria a consumare energie ma anche la funzione di esplorazione nella quale i giovani imparerebbero a conoscere l'ambiente esterno, oppure l'esercizio della destrezza che li educa alla sopravvivenza.

È un'attività quindi con un significato di conservazione della specie, oltretutto mantenuta anche per la loro valenza di piacere che sembra essere rilevante nelle specie più evolute.

[...]

I cuccioli che si sviluppano fino ad uno stadio avanzato nell'utero materno, sono in grado di affrontare le difficoltà anche a poche ore dalla nascita.

In questi casi i piccoli vengono solo per brevi periodi curati, puliti e leccati.

Non necessitano di addestramento, in alcuni casi devono solo apprendere come fare per trovare il capezzolo materno per nutrirsi. I piccoli cercano d'istinto l'angolo formato dalle zampe della madre con

il ventre, ma devono imparare a cercare l'angolo delle zampe posteriori e non quello delle anteriori; in questo sono indirizzati dalla madre, in poche ore però, diventano autosufficienti.

Le scimmie antropomorfe nascono immature, la durata media di gestazione nel gorilla è superiore ai nove mesi, nello scimpanzé è di otto, ma il loro sviluppo è più rapido di quello dell'uomo di circa uno-due terzi.

Importante chiedersi come mai alcune specie partoriscono neonati inetti ed altre neonati già completamente abili. Non sempre ciò è correlato alla complessità del comportamento di un animale e non è un fenomeno presente solo nelle specie più evolute. Abbiamo visto che anche animali relativamente semplici necessitano di un lungo apprendistato.

Perché l'uomo nasce così immaturo nonostante la lunga gestazione ed impiega un periodo così lungo per diventare indipendente?

Ciò dipende da diversi fattori ma sicuramente è importante l'esigenza di quella determinata specie.

Cure parentali prolungate assicurano il proseguimento della specie, aiutano il cucciolo a superare le difficoltà iniziali della vita. Inoltre il rapporto intimo protratto con i genitori inciderà su quello che sarà il comportamento dell'adulto, favorirà la conoscenza fra generazioni, l'insorgere di tradizioni e quindi di abitudini apprese. Le funzioni modulari apprese prevalgono su quelle geneticamente determinate e diviene perciò maggiore l'adattabilità del soggetto al contesto.

Tanto più il cucciolo è inetto tanto più tempo dovrà passare con i suoi genitori per imparare così più cose da loro. L'uomo è, fra i mammiferi, colui che ha la prole considerata più inabile e che deve apprendere gran parte dei suoi comportamenti. Sicuramente avere un periodo lungo di sviluppo è proficuo per la specie.

Tutti gli animali che si spostano in branco alla ricerca di acqua e cibo come gli gnu, le antilopi, le zebre, gli elefanti e le giraffe, partoriscono cuccioli che in poco tempo sono pronti a seguirli.

In questi mammiferi è sicuramente più economica e funzionale una gravidanza lunga ed un addestramento breve che non comprometta o rallenti l'esodo del branco e la ricerca di cibo.

Nell'uomo quando si verifica l'esigenza dello spostamento, come nelle popolazioni nomadi, essa viene facilmente soddisfatta anche se il cucciolo d'uomo non può spostarsi da solo, perché comunque è facilmente trasportabile visto che cresce più lentamente rispetto qualsiasi altra specie. I bambini infatti raddoppiano di peso in circa ventisei settimane e raggiungono il peso dell'adulto in 18 anni, mentre per esempio le foche grigie raddoppiano il peso in una settimana e mezzo e lo triplicano in tre, nutrendosi solo di latte materno, o le balenottere azzurre, che alla nascita misurano otto metri, dopo sette mesi diventano diciassette metri e moltiplicano di sette volte il peso iniziale, sempre nutrendosi di solo latte materno.

Nel bambino è possibile quindi una sorta di estero gestazione: può essere trasportato sul dorso come si osserva nelle popolazioni di eschimesi Netsilik; viene sistemato nella parte posteriore del giaccone di pelliccia (attiggi) della madre, in modo tale da avere la pancia e il torace contro la schiena della stessa in una posizione quasi seduta con le gambe che ne circondano la vita o sulla schiena del padre nell'equivalente del madai cinese.

Una stessa unità simbiotica si ritrova nei marsupiali e nelle scimmie, che possono partorire neonati non abili e addestrarli gradatamente grazie alla possibilità di mantenerli aggrappati a loro.

È altamente vantaggioso imparare gradatamente perché questo conduce a comportamenti sempre più complessi e raffinati, ma ciò viene mantenuto nel corso della filogenesi solo quando garantisce la sopravvivenza della specie.

Erroneamente il bambino è considerato il cucciolo più inabile e non autonomo, infatti se per autonomia si intende la capacità di assolvere alle proprie esigenze, il bambino, alla pari del pulcino, mette in atto delle funzioni per assolverle già nei primi giorni di vita. Il pulcino è in grado di seguire la madre a poche ore dalla nascita, il bambino è in grado di comunicare i propri bisogni all'adulto, il quale può decodificarli e soddisfarli.

Si può ipotizzare pertanto che nell'uomo l'accudimento si protragga a lungo in quanto esso è attivato dalla necessità di sapere. "La lunga infanzia dell'uomo serve all'apprendimento, a riempire la riserva della memoria con tutti i beni di tradizione accumulata, compreso il linguaggio.

Infatti il linguaggio stesso non è scritto integralmente nel codice genetico, l'esposizione al linguaggio è la condizione indispensabile per l'apprendimento dello stesso. Se il bambino non è esposto alla parola detta, la possibilità di acquisirlo è compromessa "contrariamente a quanto affermato da un'antica tradizione, l'uomo non è, da questo punto di vista l'animale che ha il linguaggio ma, piuttosto l'animale che ne è privo e deve perciò riceverlo dal di fuori.

L'elemento chiave è quindi la trasmissione della tradizione, che ha come fondamento l'acquisizione del linguaggio.

È importante mantenere tempi adeguati all'infanzia dove non prevalga il vizio pedagogico di voler a tutti i costi insegnare tutto in maniera preordinata, ma dove il bagaglio delle usanze venga trasmesso in maniera spontanea e non organizzata. "

Il comportamento motorio del bambino, secondo questo approccio, può essere studiato, seguito e anche guidato, oltre che in relazione alle classiche tappe di sviluppo e in base alle fasce di età, piuttosto e preferibilmente attraverso le esigenze che il bambino stesso incontra e alle risposte a queste esigenze attraverso la variabilità del movimento e della sua organizzazione, ovvero attraverso le più diversificate strategie che il Sistema Nervoso Centrale attua al fine di assolvere alle molteplici necessità quotidiane.

Entra in gioco in modo determinante quindi il soddisfacimento delle esigenze e si osserva che le proposte operative concrete finalizzate alla risoluzione di problemi, e quindi un approccio per 'problem-solving' più che per singola tecnica, permette l'acquisizione di una modalità di intervento trasferibile e applicabile ad infinite situazioni che diventa pertanto per il bambino un vero e proprio bagaglio esperienziale e favorisce più di ogni altro approccio il suo sviluppo globale.

Il processo di apprendimento, è noto, richiede che il soggetto sia partecipe e protagonista ed è importante che si renda conto di quello che si sta apprendendo, di

come lo si sta facendo, di quello a cui può servire e perché ha qualità cognitive, ma anche sociali ed affettive e coinvolge l'interesse della persona.

Il cucciolo dell'uomo impara non tanto mettendo in campo la memoria, quanto le sue conoscenze ed esperienze pregresse che fungono da filtro rispetto alla novità, consentendo di far proprio ciò che riconosce in continuità con gli schemi logici e culturali del proprio pensiero. Trame, evidentemente, suscettibili di sempre ulteriori definizioni.

Il bagaglio di esperienze in possesso del bambino è segnato affettivamente, ed egli tende ad impegnarsi maggiormente nelle attività che gli rievocano dinamiche positive: in generale, siamo propensi ad apprendere se riteniamo di poter corrispondere all'impegno richiesto, se pensiamo di possedere gli strumenti adeguati, se riteniamo che l'impegno abbia un fine utile.

In definitiva i bambini (ed anche gli adulti, seppure in altri termini) apprendono più semplicemente e con maggiore "successo evoluzionistico" quello che a loro piace.

In questo contesto il docente di scienze motorie ricopre un ruolo di presenza e di guida, progetta le esperienze e segue e accompagna il bambino, si "prende cura" del percorso che il bambino stesso sceglie, sulla base delle proprie caratteristiche, sviluppando in questo modo competenze preziose e basilari per la sua crescita, quali l'autonomia e conseguentemente la stima di sé stesso.

Teoria dei bisogni di Maslow

È importante definire ora quali sono realmente i bisogni a cui si deve fare riferimento quando si parla di età dello sviluppo, psicomotricità, schema corporeo ecc. Uno dei modelli più conosciuti, ma sicuramente uno dei più funzionali, quando parliamo di bisogni è la Piramide dei Bisogni di A. Maslow.



Partendo dalla base della Piramide motivazionale (o dei Bisogni) troviamo:

- i bisogni FISILOGICI: Movimento, fame, sete, sonno, termoregolazione, ecc. Sono i bisogni connessi alla sopravvivenza fisica dell'individuo. Sono i primi a dover essere soddisfatti a causa dell'istinto di autoconservazione;
- i bisogni di SICUREZZA: protezione, tranquillità, prevedibilità, soppressione di preoccupazioni e ansie, ecc. Devono garantire all'individuo protezione e tranquillità;
- i bisogni di APPARTENENZA: essere amato e amare, far parte di un gruppo, cooperare, partecipare, ecc.; questa categoria rappresenta l'aspirazione di ognuno di noi a essere un elemento della comunità;
- i bisogni di STIMA: essere rispettato, approvato, riconosciuto, ecc. L'individuo vuole sentirsi competente e produttivo;
- i bisogni di AUTOREALIZZAZIONE: realizzare la propria identità in base ad aspettative e potenzialità, occupare un ruolo sociale, ecc. Si tratta dell'aspirazione individuale a essere ciò che si desidera sfruttando le nostre facoltà mentali e fisiche.

Mentre i bisogni fondamentali, una volta soddisfatti tendono a non ripresentarsi, i bisogni sociali e relazionali tendono a rinascere con nuovi e più ambiziosi obiettivi da raggiungere. Per Maslow, infatti, l'autorealizzazione richiede una serie di caratteristiche di personalità, competenze sociali e capacità tecniche.

È necessario conoscere i bisogni fondamentali ed irrinunciabili dei bambini per essere in grado di soddisfarli. La soddisfazione di questi bisogni vitali permette ai bambini di crescere in modo armonioso e sereno, verso l'autonomia e l'auto-realizzazione.

Un punto in aggiunta alla teoria è la definizione di spinta motivazionale.

La motivazione viene definita da Maslow come una spinta dettata dai bisogni che sono alla base del comportamento. La motivazione unisce pertanto quelle che sono le nostre necessità e valori con quello che sappiamo fare: ossia unisce le nostre competenze con i nostri valori personali.

In altre parole quando si presenta un bisogno, ovvero quando vi è uno squilibrio tra ciò che desideriamo e la nostra situazione, la motivazione ci spinge ad agire unendo le nostre competenze e i nostri valori.

Esistono tre tipologie di motivazione:

- Primaria: motivazioni di natura fisiologica che implicano azioni necessarie alla nostra sopravvivenza, come per esempio bere o mangiare.

- Secondaria: si presenta nei casi di natura sociale o individuale, derivati dal processo di socializzazione degli individui, come per esempio la competizione o la cooperazione.

- Terziaria o di livello superiore: Queste motivazioni riguardano la sfera della persecuzione dei propri obiettivi in base ai propri valori e ideali

Riprenderemo il concetto di Motivazione nel capitolo “*What*” rispetto al Movimento Biologico, definendo in che modo essa occupi un ruolo fondamentale nella pianificazione e definizione di una “Azione”.

Bisogno di Movimento

Tornando ai vari bisogni definiti da Maslow è doveroso notare che, alla base della piramide, all'interno dei bisogni fisiologici, alla pari dei bisogni geneticamente necessari per non morire (respirare, mangiare, dormire, riprodursi ecc.) è presente il Bisogno di Movimento. L'autore ha inserito questo bisogno eguagliandolo agli altri del livello ritenendo che esso sia una funzione senza la quale l'uomo morirebbe.

Risulta evidente, anche secondo il modello etologico, che senza questa funzione non sarebbe stata possibile una corretta evoluzione, una corretta definizione della specie e quindi non sarebbe stata possibile la nostra esistenza. Ma allora perché oggi, nonostante tutti questi dati di fatto, non c'è più spazio per il movimento, o non viene dato spazio ad esso?

Probabilmente una delle principali motivazioni è che i bisogni, pur rimanendo gli stessi definiti nella Piramide di Maslow, si sono invertiti di posizione, una variazione data dall'occidentalizzazione della società che porta fin da piccoli a spostare i propri obiettivi sul raggiungimento di alcuni bisogni non necessari alle reali richieste del periodo di sviluppo.

A qualunque età, dal periodo della pre-adolescenza in poi (dai 10 anni), i bisogni dettati dalla società, inquadrabili in parte nei bisogni di stima, autorealizzazione e appartenenza, ma con valore meno esistenziale, prendono il controllo rispetto a quelle che risultano le reali necessità per un corretto sviluppo psico-motorio, tralasciando completamente l'aspetto "motorio", se non con fine prestazionale e sportivo, e fornendo importanza solamente alla parte cognitiva, come se fosse possibile separarla da quella corporea (senso-motoria).

È perciò fondamentale andare a lavorare correttamente ed in maniera organizzata, attraverso laboratori specifici, nelle fasce di età precedenti a quella suddetta, quindi nella prima infanzia (da zero a due anni), nella seconda infanzia (da due a sei anni) e nella fanciullezza (da sei a dieci anni) così da strutturare delle solide basi che saranno poi utili nelle successive fasi di sviluppo.

Questa "mancanza di movimento" oltre a contribuire alla definizione di uno schema corporeo errato e quindi un errato e non funzionale approccio di vita al mondo, è causa di molti aspetti negativi relativi anche la salute stessa del bambino e del futuro adulto che sarà.

Come definito nell'articolo di Francesco Casolo, *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED / anno XVII / n. 1/ 2019 - Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria*:

“I bambini di oggi hanno un grande bisogno di movimento sia sotto l'aspetto quantitativo, per scongiurare effetti derivanti dall'ipocinesi, che qualitativo per non incorrere nell'analfabetismo motorio. Questa carenza di attività motoria nel corso dell'età evolutiva e in particolare negli anni della scuola primaria, da un lato causa la riduzione delle capacità funzionali, e dall'altro riduce sensibilmente le sollecitazioni per uno sviluppo armonico della persona sia per il dominio fisico-motorio che per quelli psichico e sociale (Bar-Or et al., 1973; Shepard, 1993).

In letteratura sono presenti studi condotti su campioni di bambini in età scolare che dimostrano una correlazione positiva tra il livello di attività fisica e il grado di apprendimento e intelligenza a scuola (Sibley, Etnier, 2003) e che l'attività motoria, abbinata ad una dieta “sana”, migliora le funzioni cognitive (Cotman, 2007; Hillman, 2008). Inoltre le alterazioni del profilo lipidico, dell'adiposità e dei valori pressori che si riscontrano nei soggetti giovani ipocinetici, tendono a persistere anche nell'età adulta (Ortega, 2008).

Alla luce di tutto ciò l'infanzia e la fanciullezza diventano periodi fondamentali dell'arco di vita in quanto i bambini che mantengono livelli elevati di attività fisica sono meno propensi a sviluppare fattori di rischio per le malattie cardiovascolari (Boreham, 2001; Strong, 2005), più propensi a tenere controllato il proprio peso corporeo (Gutin, 2002; Lemura, 2002; Kimm, 2005) e in grado di contrastare in modo significativo il sovrappeso e obesità infantile (Wang, 2006). Dal punto di vista qualitativo si assiste ad una diminuzione progressiva nelle abilità motorie causata a sua volta dall'impoverimento delle singole capacità motorie condizionali e coordinative (Jones et al, 2011). Il tempo dedicato all'attività ludico-motoria è diminuito e ciò si riscontra non solo in ambito scolastico ma anche nei momenti di tempo libero extrascolastico dove si nota l'aumento dei giochi “sedentari” a danno di quelli motori.

Le cause di questa situazione sono molteplici ma le più significative si ritiene possano essere:

- 1) l'avvento dei giochi elettronici, ormai intriganti ed interessanti nel bambino più che i giochi di movimento, oltre ad essere meno faticosi;*
- 2) la carenza di spazi sicuri e protetti all'aperto in quanto i vecchi “cortili” oggi fungono da parcheggio di autovetture;*
- 3) la mancanza di proposte motorie nel sistema scolastico ove oggi manca una vera e propria educazione al movimento e ove ancora si ritiene che i giochi si debbano utilizzare solo per i momenti di ricreazione.*

In tutti i paesi industrializzati e dunque anche in Italia vi è un urgente bisogno di efficaci programmi di attività motoria che diventa un utile mezzo di prevenzione e una priorità di sanità pubblica.”

Risulta così evidente come il movimento, sotto forma di programmi di intervento specifici e guidati, ma soprattutto quantitativamente misurabili e qualitativamente adatti, sia un'arma fondamentale non solo per il corretto sviluppo del bambino, ma anche per

una prevenzione mirata rispetto quelle che sono le problematiche e le malattie sistemiche dovute ad un'inattività e immobilità cronica.

Per concludere, riprendendo le parole di un collega Andrea Bonaposta:

“L'essere umano è l'esperto definitivo di movimento e i movimenti che è capace di eseguire sono una moltitudine. Un uomo non potrà mai nuotare come un delfino, correre veloce come un ghepardo o arrampicarsi come una scimmia, ma potrà raggiungere livelli più che soddisfacenti in tutte e tre questi ambiti. L'essere umano è il generalista definitivo.

Nessun altro animale ha la nostra capacità di performare un range così ampio di movimenti.

Il nostro corpo ha centinaia di muscoli, migliaia di tendini e legamenti e un numero smisurato di tessuto connettivo che avvolge e collega il tutto. Siamo letteralmente progettati per muoverci.

Questa straordinaria possibilità di movimento è stata determinante anche nella prospettiva evolutiva, per andare a caccia di cibo, sfuggire ai pericoli e quindi per la sopravvivenza, per la diffusione della specie nel pianeta, per l'adattamento ai cambiamenti del clima.

Ed è proprio il legame tra movimento e sopravvivenza che acquista spessore.

È importante capire che la funzione primaria del movimento è la sopravvivenza, perché questo ci aiuta a capire meglio come la nostra mente interagisce con il corpo.”

1.3 WHERE - WHEN - DOVE E QUANDO CRESCE IL BAMBINO?

Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana

Avendo inquadrato precedentemente gli aspetti biologico-funzionali, cognitivo-emotivi e le varie tipologie di sviluppo relative alla sfera psico-motoria del bambino, risulta ora necessario definire quale sia il contesto socio-culturale in cui esso si trova, il periodo storico di riferimento, le offerte formative e le leggi che definiscono tali curricula, punti fondamentali per chiarire i vantaggi e le criticità relative ad una corretta proposta motoria inserita in ambiente scolastico. Luogo che potenzialmente potrebbe e dovrebbe essere considerato punto di riferimento essenziale quando guardiamo il bambino nella sua complessità e non come oggetto “divisibile” nell’espressione dualistica tipica del pensiero cartesiano.

Ho trovato molto interessante riportare e commentare un estratto dell’articolo di Carmela Belgianni: “*Educazione corporea e al movimento. Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana*” pubblicato nella Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport 1 (2017), nello specifico le pagine di riferimento sono 18-25.

In questa pubblicazione, oltre a definire con chiarezza quelli che dovrebbero essere gli ormai oltrepassati concetti relativi al dualismo cartesiano, purtroppo ancora presenti nel contesto scolastico, vengono evidenziate le criticità del sistema di istruzione, sia dal punto di vista legislativo che pratico. Si passa poi a definire quello che dovrebbe significare la valenza educativa del corpo nel processo d’insegnamento nella Scuola Primaria.

“Introduzione

Nei contesti formali di apprendimento, le attività motorie e sportive potrebbero esprimere un ruolo educativo di maggiore efficacia rispetto a quanto non si verifichi già oggi nella generalità dei casi. Una valorizzazione di queste dimensioni della formazione sarebbe auspicabile anche in considerazione di come le normative vigenti siano volte nella direzione di una presa in carico e di una gestione più consapevole dei soggetti nelle loro soggettività e complessità. In questa prospettiva di cambiamento, le Scienze Motorie e Sportive sarebbero chiamate a dare il loro determinante contributo in un processo di miglioramento dell’offerta formativa scolastica. Queste discipline hanno incontrato critiche e incomprensioni circa le loro effettive potenzialità formative, e questo è avvenuto a causa sia del permanere di un approccio culturale che separa la dimensione del corpo da quella della mente (Galimberti, 2002; Sarsini, 2005; Gamelli, 2011; Cunti, 2016) sia della scarsa importanza attribuita

all'insegnamento delle Scienze Motorie nel contesto scolastico, con il risultato che le funzioni cognitive, psichiche e motorie non sono attivate in maniera integrata ai fini di uno sviluppo umano sintonico. Significativa appare, allora, l'apertura di uno spazio in cui la dimensione corporea, motoria e istintuale si sintonizzi con quella cognitiva giungendo anche a gestire e a fronteggiare problemi pratici in una maniera integrata che non lasci fuori alcuna delle tre dimensioni della soggettività, ossia quella emotiva, quella cognitiva e quella dell'agire (Bertagna, 2004; Cunti, 2017).

La valenza educativa del corpo – Dualismo

Possiamo rilevare come la dimensione corporea e, soprattutto, il modo in cui questa è stata tradotta nell'esperienza educativa risentono delle visioni culturali che storicamente si sono avvicinate (Sarsini, 2005; Frasca, 2006), in particolare, risulta evidente come la corporeità sia stata sminuita, mortificata o, addirittura, negata, in virtù di un approccio dualistico fortemente frenante dal punto di vista dello sviluppo di soggettività integrate e volte all'emancipazione.

*Il dualismo teorizzato nel Seicento da Cartesio, che separa nettamente il corpo, *res extensa*, dal pensiero, *res cogitans*, non solo esalta la separazione mente-corpo, ma stabilisce anche una gerarchizzazione che vede la prima collocata in una posizione di superiorità rispetto al secondo. È notorio come, nel corso dei secoli, il corpo in educazione sia stato per lo più ridotto ad oggetto subalterno, considerato come “un supporto, uno strumento da piegare ai propri bisogni e alle esigenze della mente, o addirittura da domare, qualora non pensato come un ostacolo o addirittura un carcere in cui si è costretti a vivere” (Balduzzi, 2002, p.11).*

L'avanguardia rappresentata dalla psicomotricità, cui la specificità pedagogica delle Scienze Motorie deve molto, ha tentato di superare lo schema dualista psiche-soma e di ridefinire la dimensione corporea anche rispetto alle altre. Un apporto significativo in campo educativo è stato garantito negli anni '50 e '60 dall'attività di ricerca di Jean Le Boulch, Bernard Aucouturier, Andre Lapierre e Pierre Vayer (Le Boulch, 1971; Vayer, 1971; Aucouturier, 1984; Lapierre, 2001), i quali, hanno introdotto, sebbene ognuno dalla propria prospettiva teorica, un'idea di inscindibilità di corpo e mente e una concezione educativa della corporeità come integrazione di aspetti cognitivi, affettivi e relazionali.

A tal proposito, Galimberti (2008) afferma che “non ci sono due realtà, quella psichica e quella fisica, ma un'unica presenza che dice nel corpo il proprio modo di essere al mondo”. Il corpo è quindi un agire, un sentire, oltre che un pensare, e rappresenta “la costruzione di un sistema di sapere personalissimo e singolare che è inscritto nelle nostre mani, nelle nostre gambe, nei nostri occhi, nelle nostre capacità di resistenza fisica alle sollecitazioni quotidiane, nel nostro sistema cardiovascolare e motorio, nella nostra capacità di coordinazione e di controllo maturo che interviene nel nostro agire nello spazio” (De Mennato, 2006“

In questo contesto è utile sottolineare ciò che Galimberti afferma considerando il corpo come un insieme di sentimenti, azioni, sensazioni, movimenti, espressioni che interagiscono fra di loro e si esprimono con gli altri attraverso un “controllo maturo”

nello spazio, nel mondo. Risulta necessario che questo corpo sia in qualche modo “pronto” a questa interazione, che inizia dal momento della nascita e dura per tutta la vita, e che questo controllo sia strutturato in maniera corretta e funzionale alle caratteristiche del mondo.

Gioca un ruolo fondamentale in questa strutturazione un corretto intervento psicomotorio fornito nella giusta fascia di età, così da potere mettere le basi per uno sviluppo funzionale e concreto, ma soprattutto adattabile rispetto tutti quei sistemi descritti nei capitoli precedenti che vanno poi a definire lo schema corporeo (controllo maturo) di ognuno, essenziale per l’approccio al mondo circostante.

“...Nonostante le consapevolezze teoriche e la corrispondente crescita della qualità dell’intervento pratico a ridosso dello sviluppo della prospettiva psicomotoria, occorre prendere atto del fatto che l’idea di una mente distaccata dal corpo è ancora molto presente nei contesti scolastici.

La scuola appare ancora dualista e nella pratica quotidiana prevale una dimensione intellettualistica, che si esaurisce nel logos, a scapito della complessità del corpo; fin dalla scuola dell’infanzia si lavora verso prodotti finiti e si dimenticano i processi; si punta sul pensiero formale e si trascurava la sua incarnazione (Gori, 2011).

Nelle attività motorie e sportive riscontriamo interpretazioni e pratiche che attengono al movimento e al corpo; la didattica di queste attività, poi, appare per lo più separata da quelle delle altre discipline ed è, troppo spesso, caratterizzata dal pensare ai corpi in movimento soltanto dal punto di vista del lasciare spazio allo sfogo, della liberazione dalle fatiche delle menti e da pratiche volte a far conseguire l’efficienza fisica attraverso forme di “addestramento”, fatto di ripetizioni e di avvicinamento alla prestazione ideale (Cunti, 2013)”

Criticità e considerazioni

L’approccio attuale alla psicomotricità risulta purtroppo ancora molto poco definito in ambiente scolastico, non per insensibilità o volontà dei singoli insegnanti di portare avanti metodi non funzionali, ma per una errata definizione dei bisogni che portano a strutturare un iter curriculare non realmente funzionale a quelle che risultano le reali necessità di vita del bambino.

Sembra che si possa ritrovare una relazione interdisciplinare a senso unico quando facciamo riferimento all’educazione motoria, senso direzionato ovviamente solo dalle altre materie verso quest’ultima. Ma se guardiamo ad esse con un occhio meno critico e meno standardizzato è facile scoprire come nell’educazione motoria, intesa come

“espressione autentica di sé e come linguaggio motorio integrato nel processo di maturazione della personale autonomia dei soggetti”, siano presenti a priori la geometria, la matematica, l’italiano, la geografia, l’arte, la musica, senza bisogno di creare inutili e forzate connessioni.

In quest’ottica:

“Corpo e movimento costituiscono un nucleo fondamentale nel processo evolutivo e formativo, in quanto contribuiscono alla crescita e alla maturazione globale del soggetto, promuovendo la presa di coscienza del valore del corpo e il raggiungimento di traguardi importanti come la conquista dell’autonomia, la costruzione dell’identità personale e l’acquisizione di competenze. La Scuola Primaria deve tenere conto del valore del corpo e del movimento, soprattutto prendendo in esame sia il corpo come espressione autentica di sé negli aspetti relazionali, comunicativi, espressivi ed operativi sia il movimento come linguaggio motorio integrato nel processo di maturazione della personale autonomia dei soggetti.

Molti sono gli elementi che identificano l’attività motoria come formativa; essa è formativa sia perché, attraverso l’apprendimento delle conoscenze e delle abilità motorie, la persona può crescere in consapevolezza sia perché, attraverso le esperienze motorie e di gioco, l’allunno è sollecitato in modo concreto a esercitare la responsabilità personale e l’intenzionalità. Da tali elementi discende la necessità di non ridurre l’insegnamento delle scienze motorie a una semplice sequenza di movimenti da ripetere ma di adottare, invece, un agire riflessivo e ragionato.

La scuola deve essere in grado di creare le condizioni migliori affinché, attraverso le attività ludico-motorie, sia possibile facilitare e promuovere nuove scoperte, sperimentare il piacere di superare nuovi ostacoli e imparare ad adottare nuove strategie di movimento, cosicché queste attività diventino un’ulteriore possibilità di conquista di autonomia personale e di gratificazione attraverso anche la crescita dell’autostima.

La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentarne il successo sono fonte di gratificazione conseguente al piacere di padroneggiare il proprio corpo con gesti funzionali ed efficaci, che consentano al bambino di ampliare gradualmente la propria esperienza motoria attraverso il confronto con sempre nuovi stimoli. Durante il processo evolutivo del bambino nella Scuola Primaria, assume particolare importanza la possibilità di crescere sia sul versante cognitivo sia su quelli emotivo e motorio attraverso il confronto con gli altri: il bambino va guidato nel processo di esplorazione del mondo sociale in cui è immerso e ciò comprende anche l’acquisizione di regole della vita di gruppo.

L’apprendimento che viene proposto concerne la possibilità di sperimentare forme di comportamento e regole sociali correlate, in un contesto diverso da quello della famiglia. Fulcro essenziale della realizzazione dell’intervento educativo diventa “il gioco”; non vi sono dubbi, infatti, circa il ruolo di primaria importanza che la dimensione ludica gioca nella liberazione e nell’evoluzione del potenziale espressivo dell’individuo.

Accanto al valore del gioco e dell’espressività attraverso il movimento, non bisogna trascurare il piacere e la gioia che il bambino prova nel muoversi, nel correre e nel saltare, soprattutto allorquando si tratti di sperimentarsi e di fare nuove scoperte. Attraverso il gioco e l’educazione motoria il bambino esplora il

mondo che lo circonda ed impara attraverso le regole a condividere gli spazi sociali. Svolgere insieme attività che chiamano in causa i corpi significa rafforzare il sentirsi parte, insieme con altri, di esperienze significative per l'elaborazione di un senso di appartenenza. Dimensione ludica e attività motorie di gruppo aprono a spazi privilegiati di sperimentazione di contenuti fondamentali per la crescita personale e sociale dei bambini, quali l'autostima, il rispetto per l'altro e la responsabilità, il riconoscimento e la valorizzazione della diversità, la solidarietà nel gruppo, l'altruismo e la cooperazione. Solo in quest'ottica le regole non saranno vissute come inutili imposizioni, da ignorare appena possibile, ma risulteranno uno strumento indispensabile sia nel contesto ludico- motorio e sportivo sia in tutti i settori della vita sociale. “

Secondo questo concetto, quindi, “tutte le discipline, compresa quella che si occupa del movimento, concorrono in maniera unica e imprescindibile a realizzare il fine dell'educazione”, risultando per questo tutte su un unico piano di importanza e di necessaria presenza. Perché sappiamo, oggi, che “nell'atto del conoscere l'uomo interpella l'unitarietà e l'interesse delle dimensioni che lo costituiscono” (Vicini 2017). La scuola oggi è tesa al raggiungimento di obiettivi che sono mutati rispetto al passato. Mutamento che è in accordo rispetto all'evoluzione del contesto socioculturale in cui viviamo, ma che purtroppo risulta invece incoerente con le risposte che vengono fornite in ambiente scolastico.

Sostenere un percorso educativo privo della dimensione corporeo-motoria, come di altre dimensioni, vuol dire continuare a privilegiare quel paradigma separatorio che la scuola ha necessità di abbandonare, pregiudicando la qualità dell'azione educativa.

I piani educativi di riferimento sono ovviamente regolati da leggi e decreti ministeriali che però non risultano ben definiti per quanto riguarda il monte orario.

“La più recente produzione legislativa accoglie in buona sostanza i significati di cui finora si è scritto, con riferimento alle attività motorie nell'ambito della Scuola Primaria, e in particolare evidenzia l'importanza dell'apertura interdisciplinare (D.P.R n.254/2012); le attuali indicazioni richiedono agli operatori di riflettere su questi cambiamenti dal punto di vista della loro professionalità e della programmazione, gestione e valutazione del lavoro didattico. Pur tuttavia, non si può omettere di segnalare come le migliori intenzionalità corrano il rischio di non trovare realizzazione; nella scuola primaria, infatti, non vi è una norma che definisca il monte ore da dedicare all'educazione motoria, ma vengono, piuttosto, fissate delle soglie minime.

In applicazione della Legge 148/90, fu emanato il D.M. 10.9.91 con il quale si indicava l'impossibilità di adottare schemi orari che prevedessero meno di due ore di educazione motoria a settimana; per la scuola primaria sono suggerite due ore settimanali, di cui solamente una deve essere garantita e questa non prevede la presenza di docenti con titolo specifico per coordinare le attività in questione. Altro principale

ostacolo ad una piena affermazione delle attività motorie nella scuola primaria è costituito dalla carenza di una formazione inerente alla dimensione corporea e del movimento e, in particolare, specifiche competenze da parte dei docenti; a riguardo, in tantissimi casi, dette attività vengano proposte “come premio per chi è bravo e sta attento e non come un bisogno e un diritto fondamentale al movimento e alla salute” (Vicini, 2017).

I progetti, possibile soluzione?

In favore della situazione critica relativa alla mancanza di una figura di riferimento che porti avanti l'educazione motoria nella scuola primaria, sono stati creati e portati avanti negli anni progetti, strutturati appositamente allo scopo di cercare di introdurre e valorizzare l'attività motoria nel contesto scolastico. Progetti potenzialmente utili e funzionali a quanto riportato nelle pagine precedenti, ma in cui purtroppo è chiaro riscontrare molti punti deboli, soprattutto quando si valutano realmente durata, continuità e contenuti.

“Per il potenziamento e la valorizzazione dell'educazione motoria nella Scuola Primaria in Italia nasce il progetto “Alfabetizzazione motoria nella scuola primaria”, messo a punto dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (M.I.U.R.), dal Comitato Olimpico Nazionale Italiano (C.O.N.I.), e dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri nel 2009. Esso voleva rappresentare per il mondo della scuola una risposta concreta e coordinata all'esigenza di diffondere l'educazione motoria fin dalla scuola primaria; la strategia proposta nel progetto prevedeva che l'insegnante titolare fosse affiancato da un consulente esperto in orario curricolare (2 ore a settimana), in vista del raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze motorie previste dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo. Dal 2010/2011, si è avviata una sperimentazione triennale che ha consentito la rivisitazione del progetto denominato Alfabetizzazione Motoria nella scuola primaria; il 2013/2014 è stato definito anno di transizione avendo sancito il passaggio verso la realizzazione del “Progetto Sport di Classe”, che vede anche il sostegno del Comitato Italiano Paralimpico (C.I.P.) e che ha portato l'inserimento del Tutor sportivo scolastico all'interno del Centro Sportivo Scolastico. Il tutor svolge un ruolo di supporto, in quanto affianca l'insegnante titolare della classe deputato a gestire le due ore di educazione motoria; egli ha il compito di partecipare alle attività del Centro Sportivo Scolastico per la scuola primaria, fornendo supporto organizzativo/metodologico/didattico, secondo le linee programmatiche dettate dall'Organismo Nazionale M.I.U.R – C.O.N.I – C.I.P.

Pure in presenza di intenzionalità coerenti con lo spirito delle Indicazioni Nazionali (D.P.R n. 254/2012), sono da rilevare un serie di criticità che attengono ai modi in cui il progetto ha incontrato e incontra la realtà della Scuola Primaria Italiana. L'educazione al corpo e al movimento nella Scuola Primaria dovrebbe costituire una “componente strutturale e ineliminabile del più generale processo educativo della persona umana” (Bertagna, 2004, p.30), in quanto tale, un impegno imprescindibile di tutti i

docenti. Nella fattispecie, la presenza di Tutor Sportivi Scolastici che in tantissimi casi finiscono per svolgere le attività senza l'apporto attivo del docente fa sì che l'ambito motorio venga avallato come una componente aggiuntiva, il cui valore consiste principalmente nel fatto che l'insegnamento sia svolto da personale esperto, specializzato in scienze motorie."

Avendo partecipato attivamente a diversi progetti, uno dei quali ha reso possibile questa tesi, ho potuto constatare in prima persona le criticità e i punti a favore di essi, criticità dovute non necessariamente a problemi strutturali dei progetti stessi, ma invece originate da un errato e incoerente contesto d'inserimento.

Una delle prime critiche che purtroppo devo esporre è quella relativa alla libertà di adesione al progetto, alle scuole viene fornita la possibilità di scegliere se introdurre un esperto della materia all'interno dell'offerta formativa annuale oppure lasciare quelle "due ore settimanali" alla sorte, sperando che una maestra dal cuore d'oro sacrifichi due delle sue preziosissime ore alla causa. Se il progetto esiste, ed i fondi sono stanziati, va tolta la possibilità di scelta per creare una sorta di continuità nell'istruzione della materia.

Risulta più che discriminante, rispetto a questo insegnamento, dare la possibilità di scegliere.

I progetti sono inoltre strutturati con un senso logico poco chiaro. Attualmente esistono due progetti, uno relativo alle classi prime e seconde ed uno relativo alle classi quarte e quinte. Risulta evidente che, lasciando la classe terza scoperta e dividendo i progetti sotto due diverse istanze, non sia possibile creare nemmeno le basi per un piano di formazione strutturato in un curriculum verticale.

Altro punto a sfavore del progetto è la disponibilità di un monte orario molto ristretto, relativo ad un totale di sedici ore per classe da distribuire nell'intero anno scolastico.

Ovviamente va riconosciuto anche il valore positivo che questi interventi apportano nonostante le criticità. Risulta significativa la valenza educativa che apporta un progetto del genere, anche se di breve durata, in quanto le persone che guidano le lezioni sono esperti di psicomotricità, esperti del movimento coscienti di quali siano le giuste attività ed esperienze da proporre.

Le scuole però, non sempre sono organizzate per ospitare tali progetti anche se sarebbero interessate, spesso non esistono spazi congrui alla materia e di conseguenza non esistono materiali utilizzabili. Emblematico è osservare che nel caso in cui siano

presenti spazi e materiali fruibili è grazie al fatto che nella stessa struttura è presente una società sportiva che co-gestisce la palestra con la scuola.

Come è possibile notare purtroppo sono veramente molti i punti da migliorare per cercare di apportare un piano mirato e strutturato di educazione motoria nella scuola primaria fino a che non verrà finalmente introdotta la materia nel curriculum annuale in maniera definitiva.

Per concludere:

“In definitiva, la scuola dovrebbe creare anche le condizioni organizzative, gestionali e pratiche per far sì che l'attività motoria non resti marginale o superflua, da limitare a poche ore nell'ambito della programmazione settimanale. Ciò richiede, in particolare, il richiamare le numerose evidenze scientifiche che riconoscono all'ambito ludico-motorio valenze educative fondamentali. Pertanto, sembra indispensabile auspicare che: “tutti coloro che operano nel campo dello sport e delle attività motorie sviluppino, attraverso una specifica formazione, un sapere pedagogico che permetta loro di interpretare e comprendere criticamente i valori educativi di queste fondamentali pratiche umane, di impegnarsi continuamente nella ricerca del senso e nella sperimentazione di nuove modalità per il loro insegnamento” (Isidori, 2008, p. 12). Consentire agli alunni di agire il proprio corpo e la propria mente significa anche far sì che la palestra non sia solo lo spazio dell'attività motoria ma anche il luogo in cui le attività si colleghino con altre discipline come l'aritmetica, la geometria, la geografia, e la musica.

La palestra, inoltre, è il luogo che permette l'incontro, il dialogo, le relazioni interpersonali, la cooperazione e la collaborazione nel gioco. Dalle Indicazioni Nazionali per il Curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione emerge chiaramente come sia fondamentale, fin dai primi gradi scolastici, lavorare didatticamente sul corpo, sulla costruzione del Sé, sulla valorizzazione della corporeità come canale di conoscenza e come modo primario e privilegiato di presentarsi agli altri e di stare con gli altri. Dal momento che il corpo è ciò che ci mette in relazione con noi stessi, con gli altri e col mondo, diviene fondamentale che la scuola focalizzi il proprio intervento didattico con l'intenzionalità pedagogica e formativa di valorizzare la corporeità invece di limitarla attraverso una didattica scolastica mortificante e inibente (Collacchioni, 2016).

In coerenza con quanto richiamato, il ruolo degli insegnanti dovrebbe caratterizzarsi per il saper sviluppare, attraverso il movimento, le potenzialità dei ragazzi a partire dalle loro storie di vita e nel rispetto delle loro diversità o difficoltà; è fondamentale che essi sappiano educare al movimento, in funzione di un ampliamento delle possibilità di espressione di sé attraverso il piano corporeo e delle potenzialità di tipo motorio, avendo cura in particolare degli alunni che appaiono impacciati o poco interessati al movimento e all'essere attivi.”

1.4 WHY - PERCHE' È IMPORTANTE IL MOVIMENTO NELL'ETA' DELLO SVILUPPO?

Durante l'ultimo anno di studi una delle materie che ho seguito e studiato con più interesse e passione è stata Pedagogia, forse perché mi ha sempre attratto l'educazione e i diversi ambiti di studio connessi ad essa o forse perché il professore è riuscito trasmettere con successo i punti fondamentali della materia.

Quando mi sono trovato a rispondere alla domanda presente nel titolo di questo capitolo ho subito pensato che quanto detto fino a questo momento sarebbe risultato senza senso o comunque incompleto se non avessi fatto riferimento, necessariamente, a quanto appreso dagli studi relativi allo sviluppo Tipico ed Atipico del bambino. Ho quindi ripreso in mano il testo di pedagogia di Chiara Pecini e Daniela Brizzolara – *“Disturbi e traiettorie atipiche del neuro sviluppo. Diagnosi e intervento”* 2020; e le dispense forniteci dal professor Saverio Fontani per cercare di strutturare e definire un quadro completo rispetto a quello che viene denominato Sviluppo Atipico.

Sviluppo Tipico Vs Atipico

“Lo sviluppo del bambino non può essere insegnato a priori, è ormai noto che i bambini non hanno bisogno di stimoli selettivi e circoscritti, standardizzati e ripetitivi, poiché devono essere in grado di poter seguire liberamente i loro “istinti”, mettendo in atto le proprie “guide interne”, le loro “spinte interiori”. Questo non vuol dire lasciare “campo libero” alla spontaneità incontrollata del bambino, ma permettere che la sua mente possa modellarsi grazie all’interazione con il mondo circostante.

Questo è reso possibile dalla plasticità sinaptica che plasma il cervello in base alle esperienze e al comportamento. Il bambino si costruisce grazie alle funzioni sensomotorie, che costituiscono la base della cognizione, prima di sviluppare un pensiero astratto.

Compito dell’educatore è creare le condizioni, strutturare un ambiente adatto a far emergere quei bisogni che provengono dalla parte più interna della personalità infantile e dare le giuste risposte.

In passato si riteneva che il bambino piccolo non avesse una vita psichica mentre oggi è certo, come afferma anche la Montessori, che l’unica parte di lui che è in pieno fermento durante il primo anno di età è il cervello. La mente del bambino è la “più potente macchina di apprendimento dell’universo”.

Per lungo tempo la mente del bambino è stata considerata vuota e passiva, come se la sua fosse una sorta di “inerzia cognitiva”. In realtà la sua mente, il suo sistema nervoso centrale è massimamente attivo proprio in questi anni: il processo di sinaptogenesi (crescita e potenziamento delle sinapsi) è infatti massimo proprio nei primi mille giorni di vita del neonato. La mente del bambino è quindi più potente e

sensibile di quella dell'adulto, apprende con facilità e spontaneità elaborando tutte le informazioni sensoriali che riceve dall'ambiente e dal proprio corpo, imparando in maniera indelebile.

L'attenzione del bambino è prevalentemente esogena, ovvero i bambini sono molto attenti a tutto e più consapevoli di noi, sebbene si tratti di una consapevolezza differente.

La mente infantile, che si esprime attraverso le azioni continue del neonato e l'attività costante del bambino, segue un preciso programma dettato dalla maturazione del cervello e dall'attivazione delle aree cerebrali.

Negli ultimi decenni le neuroscienze hanno fortemente contribuito alla comprensione dell'epigenetica che rivela non solo un nuovo modo di concettualizzare il comportamento dei nostri geni ma favorisce anche una nuova prospettiva sulla comprensione diagnostica e prognostica dei disturbi del neuro sviluppo e delle disabilità in età evolutiva.

Il comportamento umano infatti deriva dall'intreccio di tre diversi fattori che rappresentano le fonti della variabilità individuale:

- *i geni,*
- *l'organizzazione personale*
- *l'ambiente*

di conseguenza, oltre ad una sempre più accurata conoscenza dell'organizzazione morfologica e funzionale delle strutture cerebrali e della loro plasticità nel corso dello sviluppo tipico e atipico, è stata sempre più studiata la variabilità individuale nella fitta rete di connessioni tra le diverse aree del sistema nervoso.

In particolare nel contesto dello sviluppo atipico, il contributo dei fattori genetici e ambientali nelle differenze individuali dei circuiti cerebrali e del comportamento assume un ruolo determinante.

La plasticità del sistema nervoso centrale suggerisce che l'ambiente possa avere un ruolo fondamentale nel definire i confini e i passaggi fra sviluppo tipico e atipico in quanto un ambiente giustamente arricchito, in grado cioè di rispondere ai bisogni neuromotori, emotivi, cognitivi e relazionali, età correlati, può avere un forte valore preventivo dei disturbi del neuro sviluppo o delle eventuali comorbilità correlate.

Lo SVILUPPO TIPICO è lo sviluppo “atteso”, ossia l'insieme delle competenze (motorie, linguistiche, cognitive, di relazione ecc...) che ci si aspetta, da un punto di vista intuitivo o sulla base di una analisi statistica, che un bambino acquisisca durante la crescita, mediamente, ad una determinata età e con determinate modalità.

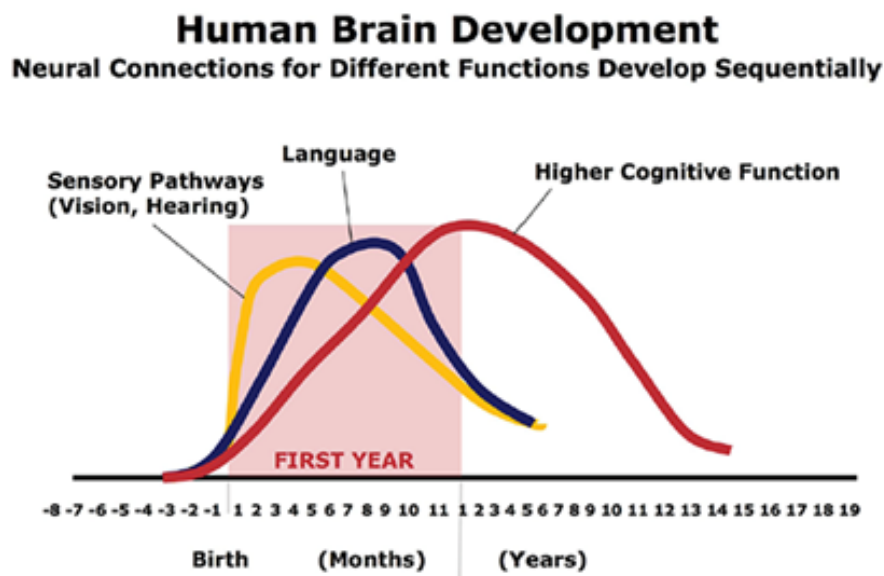
Con il termine SVILUPPO ATIPICO si intendono tutti quei comportamenti che si discostano dalle caratteristiche tipiche dello sviluppo infantile. I parametri di base sono definiti dalla frequenza di incidenza nella popolazione di un comportamento e possono definirsi di ordine quantitativo o qualitativo.”

Risulta evidente l'importanza che gli stimoli forniti nelle fasce di età dello sviluppo ricoprono rispetto alla formazione e al modellamento di tutte quelle strutture e sistemi

fondamentali quando facciamo riferimento allo sviluppo psico-motorio del bambino. Sviluppo che deve essere quindi definito tipico se coerente con le attese connesse alla fascia di età o atipico se discostante da tali caratteristiche.

Per cercare di incrementare la possibilità di una corretta definizione del cosiddetto sviluppo tipico è stato definito in letteratura un *periodo critico* entro il quale è possibile intervenire in maniera concreta cercando di fornire i giusti stimoli nel momento di massima plasticità neuronale.

Periodo Critico



“Il concetto di periodo critico o periodo di vulnerabilità, rappresenta una specifica finestra temporale in cui la plasticità neuronale risulta massima e i circuiti neuronali in risposta agli stimoli provenienti dall'ambiente esterno sono maggiormente sensibili, sia in termini di sviluppo che di recupero funzionale. Tali periodi rappresentano un complesso sistema che può coinvolgere diverse funzioni e sistemi, e in relazione al tipo di stimolo indotto dall'esterno possono essere sia positivi che negativi e conseguentemente influenzare lo sviluppo neuronale.

Senza determinate esperienze, in determinati periodi, alcune funzioni psicologiche non si sviluppano. Lo studioso Lenneberg (1967) racchiude il periodo critico dai 18 mesi alla pubertà.

Tornando ai periodi sensibili (come li definisce la Montessori) chiamati oggi periodi cruciali, dai 0 ai 5/6 anni, le prime esperienze che il bambino compie in questi anni lasciano vere e proprie “impronte biologiche” nel suo cervello, dunque qualunque cosa che accada nell'arco di questi anni, influenzerà il futuro cognitivo/motorio ed emotivo del fanciullo. Molti avevano infatti intuito che un bimbo che

trascorre un'infanzia felice e serena, circondato dall'amore e dal supporto equilibrato degli adulti, crescerà in maniera armonica e potrà avere solide basi per il resto della sua esistenza.

Il lavoro della mente assorbente, oggi confermato da molte ricerche neuropsicologiche e neurofisiologiche, è un lavoro costruttivo capace di compromettere il futuro. Ogni gesto e ogni parola che l'adulto pronuncia, rimarrà scolpita nella mente del bambino. Pertanto, bisogna prestare attenzione ai nostri comportamenti, valutare e pensare a tutte le parole che pronunciamo durante i periodi cruciali e adottare atteggiamenti finalizzati alla crescita di giuste connessioni cerebrali.

Ogni esperienza infantile modifica il cervello plastico in maniera tale che esso non torna mai allo stato iniziale, questo perché il cervello è un organo progettato per modificarsi in risposta alle esperienze che noi facciamo. L'apprendimento e l'esperienza (motoria, cognitiva, emotiva, sociale, culturale) hanno dunque un ruolo centrale nel plasmare le connessioni della rete neurale, poiché il cervello non è un organo rigido ma plastico. Dunque la plasticità è modificata dall'esperienza quotidiana: parliamo in questo caso di epigenesi, ovvero l'espressione di programmi codificati geneticamente innescata da stimoli ambientali. Lo sviluppo epigenetico individuale risponde all'eredità genetica che ci predispone al cambiamento e all'apprendimento."

Ed è per questo motivo che il modo in cui un genitore, insegnante o educatore si comporta con il bambino o il modo in cui lo stimola, influisce a tutti gli effetti sul suo sviluppo cerebrale.

Ecco qual è il compito, di noi educatori/genitori/insegnanti: fare in modo di modificare e PLASMARE in maniera corretta quelle reti neurali indirizzando naturalmente il bambino verso un ottimale sviluppo cognitivo e NEURO-PSICOMOTORIO, attraverso i giusti stimoli forniti da esperienze motorie e sensitive guidate.

Di seguito vengono inseriti riferimenti bibliografici interessanti per chi ritenga utile approfondire l'argomento attraverso studi e articoli che definiscono meglio:

- il corretto sviluppo psico-motorio del bambino;
 - gli effetti dell'attività fisica sugli schemi motori e lo sviluppo cognitivo;
 - gli effetti positivi dell'attività fisica, in età scolare, sulla salute;
-
- Zeng, Nan; Ayyub, Mohammad; Sun, Haichun; Wen, Xu; Xiang, Ping; Gao, Zan - *“Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review”*. BioMed Research International, 2017;
 - Riethmuller, AM; Jones, RA; Okely - *“Efficacy of Interventions to Improve Motor Development in Young Children: A Systematic Review”* AD (2009);
 - William B. Strong; Robert M. Malina; Cameron J.R. Blimkie; Stephen R. Daniels; Rodney K. Dishman; Bernard Gutin; Albert C. Hergenroeder; Aviva Must; Patricia A. Nixon; James M. Pivarnik; Thomas Rowland; Stewart Trost; François Trudeau - *“Evidence Based Physical Activity for School-age Youth.”* 2005;
 - Daniel J. McDonough, Wenxi Liu, and Zan Gao. Effects of Physical Activity on Children's Motor Skill Development - *“A Systematic Review of Randomized Controlled Trials”*. 2020;
 - Håvard Lorås – *“The Effects of Physical Education on Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis”*. 2020;

Educazione motoria ecologica e sviluppo motorio nella scuola dell'infanzia per combattere la povertà educativa

Ho ritenuto di maggiore interesse rispetto ad altri un articolo i cui viene esposta l'importanza dell'educazione fisica nella scuola dell'infanzia nella prevenzione della "povertà educativa".

Il testo di riferimento si intitola: *"Educazione motoria ecologica e sviluppo motorio nella scuola dell'infanzia per combattere la povertà educativa"*, Patrizia Tortella, Manzo Generosa, Guido Fumagalli; Formazione e insegnamento XVIII-2020;

Viene definita l'importanza che l'attività fisica ricopre nel periodo prescolare assumendo un ruolo capitale per lo sviluppo integrale del bambino/a. Le ricerche evidenziano i suoi effetti nei diversi ambiti della vita, da quello motorio, cognitivo, socio-relazionale, affettivo nonché le conseguenze di sedentarietà e inattività. Viene fornita un'analisi del concetto di "sviluppo umano" elaborato dalla Nussbaum per il quale risulta che l'attività fisica svolga un ruolo importante anche in questo ambito e può essere uno strumento utile per contrastare e ridurre la diffusione della povertà educativa. L'ambito più adatto per operare in tal senso è senza dubbio quello della scuola dell'infanzia, il centro di incontro di più del 90% di bambini/e dai 3 ai 6 anni.

"Numerosi studi (Adolph, 2016; Diamond, 2016) hanno evidenziato che lo sviluppo è fortemente influenzato da ambiente, contesto e soprattutto dall'esperienza (Edelman, 1987; Gottlieb, 1991; Newell, 2010).

Senza esperienza non c'è sviluppo di competenza e ciò che si conosce, se non è rivisitato, viene dimenticato e perso (Edelman, 1987).

Nella sua prospettiva ecologica dello sviluppo Karl Newell (2010) invita a considerare i diversi vincoli, quali: 1-ambiente fisico, 2-contesto umano, 3-caratteristiche del soggetto e 4-tipo di compito possibile. Il variare di uno di questi vincoli promuove diverse opportunità e diverso sviluppo del soggetto.

Una recente review (Diamond & Ling, 2019) evidenzia che attività fisica associata a consapevolezza, mindfulness, meditazione promuove inoltre lo sviluppo di funzioni esecutive, processi cognitivi superiori, fondamentali per il successo scolastico e sociale."

Mi ha colpito molto come il termine utilizzato dagli autori cerchi di rappresentare la realtà definendo l'attività fisica come di fondamentale importanza per salute, benessere e qualità della vita, contribuendo in primo luogo allo sviluppo umano delle persone alla pari del PIL, quindi del prodotto interno lordo di un paese.

L'idea di benessere non poteva, riferiscono gli autori, considerare solamente lo sviluppo economico senza includere lo sviluppo della persona:

“Attività fisica e sviluppo umano

L'attività fisica è fondamentale per salute, benessere e qualità della vita e contribuisce allo sviluppo umano delle persone. L'economista pakistano Mahbub ul Haq e Amartya Sen (premi Nobel) hanno per primo parlato di “indice di sviluppo umano”, per spostare l'attenzione dal PIL, indicatore di sviluppo economico, alle politiche di sviluppo incentrate sulla persona. L'idea di benessere non poteva, infatti, considerare solamente lo sviluppo economico senza includere lo sviluppo della persona. Dal 2010 l'indice di sviluppo umano è determinato dalla media aritmetica di:

1-speranza di vita,

2-istruzione (alfabetizzazione),

3-reddito nazionale lordo pro-capite.

Sen riconosce che l'indice non può spiegare l'intreccio dinamico di fattori che determinano lo sviluppo umano e la qualità della vita, in particolare rispetto a sanità e istruzione.

Egli ritiene che le capabilities siano i fondamenti dello sviluppo umano in quanto rappresentano le libere scelte operate dalle persone e le basi per il superamento delle disparità. Esse sono dinamiche e si modificano con il cambiamento delle circostanze. Si può parlare di capabilities di base e avanzate.

Come mostrato nella figura 1,

le capabilities di base sono:

1-sopravvivenza nella prima infanzia,

2-educazione primaria,

3-tecnologia di base,

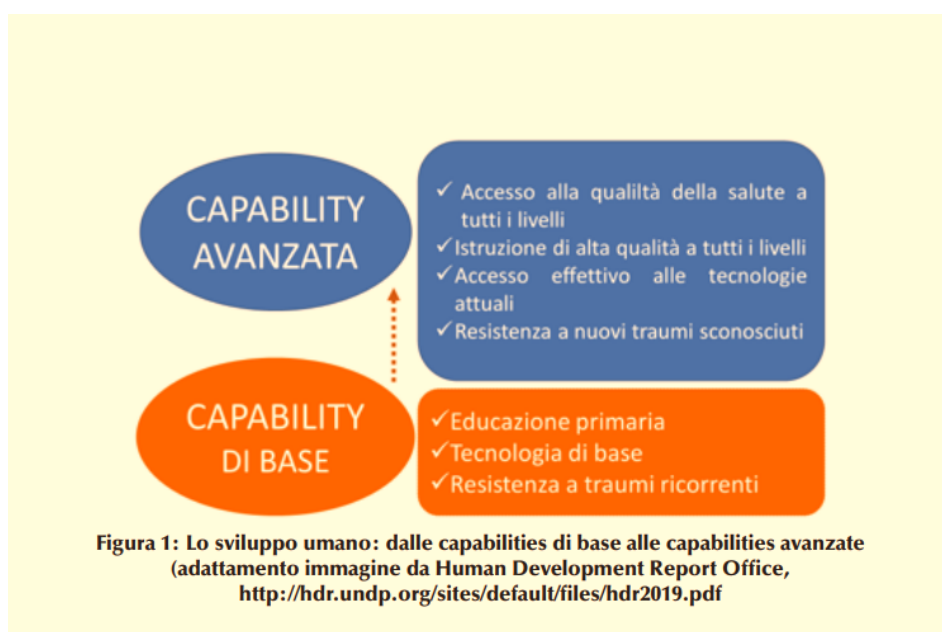
4-resistenza ai traumi ricorrenti.

le capabilities avanzate sono:

1-accesso alla qualità della salute a tutti i livelli;

2-effettivo accesso alle tecnologie,

3-resistenza a traumi nuovi, sconosciuti.



Martha Nussbaum (2000), studiosa statunitense di filosofia antica, ha ricercato un modello che mettesse in relazione l'universalismo dei diritti umani, le diverse situazioni culturali, la concretezza dei bisogni degli individui. Ha messo a punto il concetto di "capacità umane", viste come potenzialità di ciascun individuo", che devono essere curate, promosse dalla comunità umana e dalle organizzazioni internazionali. Ha riscritto la carta dei diritti umani, in termini di "capacità essenziali del funzionamento umano", elencando quelle da garantire per rendere una vita degna di essere vissuta; in particolare la Nussbaum pone l'accento su salute fisica, integrità fisica nonché sensi, immaginazione e pensiero, emozioni; ma include anche ragion pratica, appartenenza, poter controllare il proprio ambiente politico, materiale. Infine, importante è il gioco come opportunità, tra l'altro, di poter ridere, divertirsi e godere nelle attività ricreative.

In pratica la capacità umana esprime la capacità della persona di realizzare il suo stato potenziale, di sentirsi libera di fare ciò che ha scelto di fare. L'ISTAT e il CNEL (2013) hanno sviluppato l'indice di "benessere equo e sostenibile (BES), per valutare il progresso di una società dai punti di vista sociale, ambientale, con misure di disuguaglianza e sostenibilità. "

Da quanto descritto nei paragrafi precedenti, emerge in che modo povertà educativa e movimento siano intimamente connessi al concetto di salute. La salute è un elemento fondamentale per il benessere e la qualità della vita. Essa ha conseguenze in tutte le età della vita su condizioni, comportamenti, relazioni sociali, opportunità, scelte.

"Il problema può essere ricondotto al concetto di "Povertà educativa": si tratta di una condizione in cui il bambino/a viene privato del diritto all'apprendimento, delle opportunità culturali e educative e del diritto di giocare. Vengono a mancare le "capacità" menzionate da M. Nussbaum (2000) di poter fare ciò di cui si sente la necessità.

Come si può riuscire a superare la "povertà educativa"?

Per promuovere un'efficace educazione al movimento dei bambini è necessario intervenire sull'educazione/istruzione degli adulti che andranno poi a lavorare con i primi.

L'attività fisica è fondamentale per lo sviluppo integrale del bambino/a, per lo sviluppo motorio e cognitivo, per l'avvio di stili di vita attivi, per sviluppare competenze sociali, per prevenire patologie croniche, metaboliche, cardiocircolatorie, cancro. La scuola dell'infanzia, come la scuola primaria è frequentata da quasi tutti i bambini/e in età 3-10 anni ed è il luogo in cui è possibile far convergere le diverse azioni educative ai fini dell'implementazione dell'attività fisica e dello sviluppo delle competenze motorie. È anche il luogo ideale per un'azione congiunta di prevenzione e superamento della "povertà educativa". Per riuscire in questo obiettivo è necessario il coinvolgimento attivo di bambini/e, genitori, insegnanti, dirigenti, associazioni ed enti del territorio. È indispensabile elevare i livelli di conoscenza dell'attività fisica con percorsi formativi di ricerca-formazione-azione per insegnanti e genitori e creare opportunità di pratica. Solo conoscenza ed esperienza possono promuovere capabilities per lo sviluppo e la realizzazione di ciascuno. "

CAPITOLO 2 - MOVIMENTO BIOLOGICO – Origini, contesto socio-culturale, idee, lineamenti metodologici operativi

2.1 WHO - CHI È IL MOVIMENTO BIOLOGICO?

Il Progetto – Meta-metodo

Il Movimento Biologico (da ora MB) è un progetto nato dalle idee del Dr. Stefano Spaccapanico Proietti, con l'intenzione di offrire un'alternativa concreta a quanti vogliano riappropriarsi del vero senso del Movimento (con la 'M' maiuscola), facendo dell'esercizio fisico una pratica completa per la propria evoluzione di essere umano.

Nel complesso, il MB può essere considerato un meta-metodo, quindi una ampia riflessione sui metodi o metodologia, in breve, uno studio di metodi.

Il movimento non è una manifestazione oggettivabile e circoscrivibile a una serie di "gestualità" parziali e specifiche, tipiche dello sport o del fitness, così come non è riducibile alla tecnica esecutiva di un esercizio, all'intensità di una performance o alla quantità di chilometri percorsi.

Il movimento è un processo *ancestrale* (dal latino *antecessor* – predecessore -, da *ante* - prima - e *cedere* -andare) alla base della nostra esistenza umana e in quanto processo ancestrale, è il principio orientativo che precede e sovrasta qualsiasi sua specifica "tipizzazione".

"Il movimento è vita. La vita è un processo. Migliora la qualità del processo e migliorerai la qualità della vita stessa". Così affermava M. Feldenkrais il secolo scorso. Egli aveva individuato il movimento come chiave di volta per la consapevolezza, in quanto esso è in grado di allineare azione, emozione, sentimento, pensiero. È la modalità dell'uomo di connessione e interazione con noi stessi e con il mondo, la manifestazione dei nostri bisogni, delle nostre funzioni vitali, delle nostre intenzioni.

Chi, oggi, pratica una delle tante forme di esercizio fisico propinate dal mercato del fitness ha accettato, consapevolmente o inconsapevolmente, che venissero prestabiliti

dei confini strutturali e concettuali entro cui comprimere e reprimere i principi del *movimento* umano.

Chi lo ha fatto, e continua a farlo, asseconda la corrente predominante, che è fatta di rotte commerciali e non di vortici di pensiero; di merci, articoli e prodotti per il corpo e non di frutti del *movimento*.

Chi lo ha fatto si è chiuso in un recinto e poi, del recinto, ha buttato via le chiavi.

Si è fatto trasportare (suo malgrado) in una gabbia non tanto ben architettata, lasciandosi investire da una valanga di attrezzi fin troppo ingegnerizzati, chiusi dentro ad uno spazio, il cui perimetro, inalterabile, ha le sembianze di un sistema pericolosamente indicizzato.

E tutto si svolge dentro ad un sistema che replica e ripropone soltanto stimoli involutivi; esercizi che, a ben guardare, rappresentano solo versioni leggermente diverse degli stessi movimenti, spesso corroborati, sostenuti, guidati e accompagnati, in modo sterile, da macchine, attrezzi e strumenti. Facsimili, copie, riproduzioni a cui si presta l'abito dell'innovazione... Salvo poi toglierglielo quando ci accorgiamo che quella che pensavamo fosse una novità è tutt'al più un passo di fianco; quasi mai un passo in avanti.

Il MB si distacca dal modello tradizionale di palestra, di fitness, di esercizio e di sport. In MB non c'è spazio per la frustrazione della competizione, per la specializzazione di singole discipline e pratiche o per l'approssimazione e per la banalizzazione dell'esercizio, così come per la superficialità nell'approccio al movimento.

Il MB nasce con l'intento di generare dentro di sé, ed intorno a sé, un contesto nuovamente "evoluzionistico" in cui il movimento torni ad essere un processo ancestrale alla base della nostra stessa esistenza.

Combinazioni diverse e diverse connessioni tra i sistemi di movimento, un codice "nuovo" con cui pensare al movimento, per imparare a nutrirsi del movimento stesso, per ridefinire un paesaggio riscoperto, il movimento *amico*. La forza bella e utile.

Gli esseri umani in quanto esseri viventi hanno dei bisogni primari legati alla struttura del loro corpo e uno dei primi Autori che ha affrontato il concetto di bisogni dell'essere umano è stato Abraham Maslow, il quale negli anni, ampliando i suoi studi, ha codificato diverse tipologie di bisogni e li ha classificati in un preciso ordine gerarchico-funzionale. Fra i vari bisogni uno dei primari è il bisogno di *muoversi*. Siamo organismi e sistemi complessi nati e generati soprattutto attraverso il movimento ed è la nostra capacità di muoverci in maniera più complessa rispetto ad altri esseri viventi che ci ha

portato al vertice della catena alimentare e nella condizione di poter “dominare” il mondo.

Il movimento è un bisogno primario per l'essere umano; dal punto di vista scientifico esso è una funzione, come altre, dei nostri sistemi biologici (respiratoria, cardiaca, vascolare, fonatoria, ecc.). Ma se chiedessimo ad ogni persona la propria definizione di movimento ne scaturirebbero certamente di completamente differenti.

Il movimento, infatti, è una funzione che ha a che fare con varie dimensioni:

- organica
- cognitiva
- espressivo – relazionale
- comunicativa
- simbolica - rappresentativa

La caratteristica principale che si trova alla base della natura dell'uomo, della nostra *salvezza*, è che queste funzioni sono adattabili in quanto sono *adattative*.

La funzione motoria, in particolare, può essere modificata in maniera plastica in relazione allo stimolo che diamo al nostro corpo: più lo stimolo sarà diversificato, variegato, multidimensionale e multidirezionale, più la plasticità di questa funzione si concretizzerà rendendoci adattabili e non adattati.

Questo è un concetto estremamente importante che andremo a riprendere più avanti, in quanto, nella maggior parte dei casi, le proposte motorie “partorite” dall'industria del fitness tendono a creare soggetti “adattati” e non “adattabili”.

Ne deriva ovviamente una questione di importanza basilare perché mentre un soggetto *adattato* è semplicemente *addomesticato* a qualcosa, il soggetto *adattabile* è un sistema autonomo in grado di utilizzare il proprio corpo in maniera più flessibile e plastica in relazione alle richieste quotidiane: lavorative, relazionali, ludiche e ricreative.

Il presupposto del MB è che “siamo un corpo” ed in quanto corpo, la qualità della nostra funzione motoria condiziona la qualità della nostra vita.

Ciò che siamo dipende, anche, da come ci muoviamo.

Paradossalmente, pur essendo “nati per muoverci” ed “evoluti attraverso il movimento”, viviamo l'epoca storica in cui l'essere umano si muove di meno in assoluto.

I telecomandi rendono possibile aprire il cancello senza scendere dalla macchina per non fare fatica, non accendiamo più la luce tramite l'interruttore perché la domotica è

arrivata al punto di riuscire a captare la temperatura corporea e accendere automaticamente luci o ad alzare/abbassare il termostato.

Le persone non si muovono abbastanza e questo rappresenta un problema da risolvere per la comunità scientifica (e non solo), ed è “dovere” degli specialisti del movimento, dei laureati in Scienze Motorie, creare un’inversione di rotta.

All’ipocinesia che caratterizza il nostro tempo, quella che possiamo definire come “industria del fitness” ha provato ad offrire delle soluzioni.

Prima non c'era bisogno di allenarsi in palestra, fare un corso fitness, fare sport, perché lo stile di vita dei nostri nonni non lo rendeva necessario: ci si spostava a piedi o in bicicletta, si lavorava nei campi, si mangiava di meno e in modo naturale.

Alle Radici del Movimento – “Cogito ergo sum”

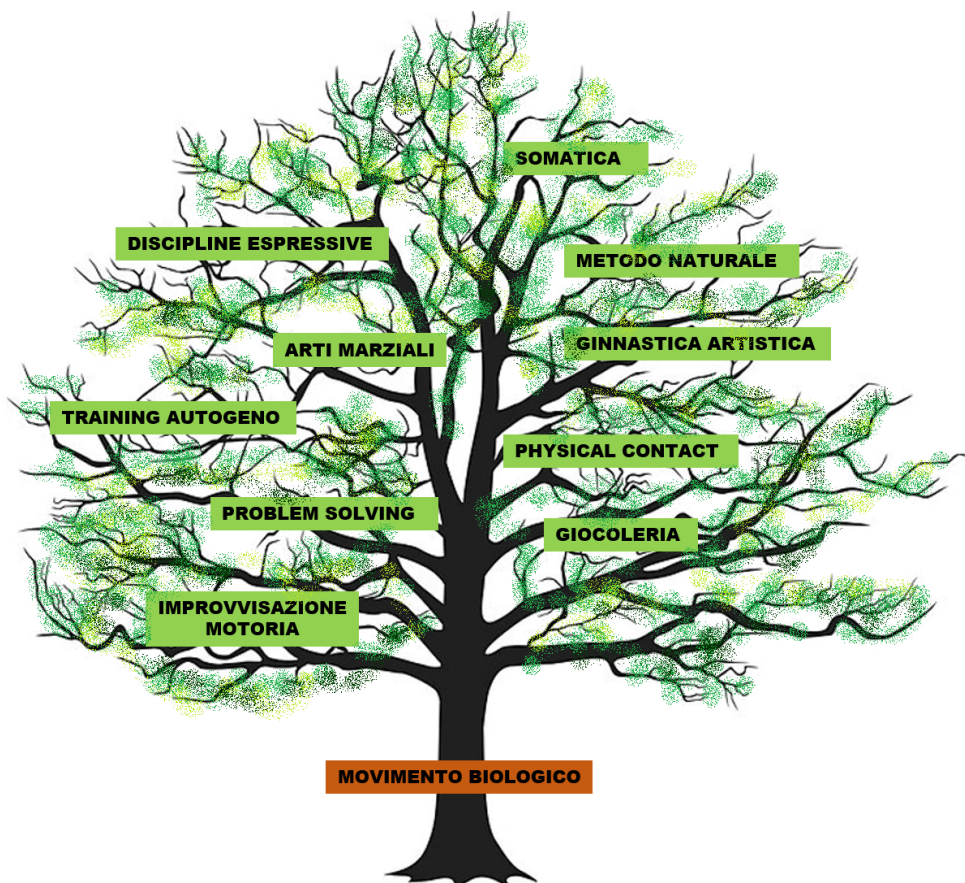
Il MB si prefigge di tornare alle “radici” del movimento, ovvero andare anche a ricercare nel passato le intuizioni riguardanti il movimento umano (antica Grecia, mondo latino, primi del ‘900).

Nessuno ha creato niente di nuovo oggi, sono state riprese idee del passato e sono state adattate alla società moderna; già nei primi anni del ‘900 c'era chi vedeva l’uomo attraverso una concezione olistica, di integrazione, ponendo grande attenzione a non creare separazione fra sfera psicologica e motricità. Attenzione che poi, purtroppo, si è andata a perdere, nell’epoca dei metodi, degli schemi e delle procedure, alimentata più dall’aspetto del business e meno da quello sociale e corporeo, o comunque, di crescita dell’essere umano.

Il MB si propone, come introdotto precedentemente, come un meta-metodo, uno *studio di metodi*; è un percorso di ricerca, un insieme di proposte motorie il più possibile vicine ai reali bisogni biologici dell’essere umano, da un punto di vista cognitivo, emozionale, neuromuscolare, relazionale, insomma a 360 gradi, in cui si tenta di creare contaminazione fra le varie discipline, le varie pratiche, i vari studi, annullando quella separazione tipica che si viene inevitabilmente a creare quando si struttura un “metodo”. Lo “slogan” del MB è un riadattamento del *cogito ergo sum* di cartesiana memoria: *moveo ergo sum* (mi muovo, quindi esisto). L’intento è ristrutturare la storica separazione tra mente e corpo, elicitando l’intuizione che il movimento, praticato con consapevolezza ed in maniera integrata ed integrale, possa rappresentare lo strumento

attraverso il quale – riprendendo le ricerche pionieristiche di Maria Montessori, attualmente confermate e sostenute dalla Naurofenomenologia e da tutte le Neuroscienze dell'*embodied mind* – la mente si incarna nel corpo attraverso il movimento, determinando, conseguentemente, tutte le istanze della vita.

Nel MB si attua una ricerca al fine di creare integrazione fra quello che c'è di buono in tante discipline, in tanti contenitori e lo si fa andando a pescare tra i più grandi studiosi del passato, più o meno recente, e le varie discipline orientali e occidentali.



I vari elementi da cui il MB attinge si rifanno ad un insieme di concetti, sub-unità, mezzi e strumenti all'interno di queste istituzioni:

- ***Scienza della complessità***

La scienza della complessità studia le interrelazioni tra i fenomeni della vita, nascendo essa stessa come interrelazione tra le diverse discipline: coniuga le scienze naturali con le scienze umane, scardinando in tal modo tutti i presupposti alla base della cultura moderna stereotipata e “specializzante”.

La scienza della complessità consente di comprendere come funziona l'insieme, svolgendo un'analisi sia del tutto che delle relazioni tra le parti che compongono il tutto, in un sistema dinamico di relazioni.

Non si tratta solo di cercare i punti di contatto già esistenti tra le diverse discipline, secondo un approccio interdisciplinare – già di per sé indispensabile per non continuare a ragionare per compartimenti stagni che non comunicano tra loro – ma anche e soprattutto di far emergere, attraverso una modalità transdisciplinare, una “scienza nuova”, la scienza della complessità.

In breve, per riuscire a traghettare il pensiero di questo nuovo secolo da modalità ormai vecchie ed inadeguate ad un modo nuovo di intendere la presenza umana sulla Terra in modo sostenibile, è indispensabile partire dalle singole discipline del sapere già esistenti, per connetterle tra loro e, facendole dialogare, permettere l'emergere di un nuovo tipo di conoscenza umana fondata su un nuovo modo di concepire la “scienza”.

- ***Somatica***

La Somatica ha come maggiori esponenti lo scienziato israeliano Moshé Feldenkrais (1904-1984) e l'ideatore della psicoterapia corporea detta Analisi Bioenergetica, lo psicoterapeuta statunitense Alexander Lowen.

- ***Metodo naturale***

È il metodo studiato ed ideato da Georges Hébert (1875-1957), pioniere dell'educazione fisica nell'esercito francese che sviluppò un sistema di addestramento noto come “la méthode naturelle”.

- ***Discipline marziali***

Capoeira, Judo, Jiu Jitsu, Aikido, Kung Fu.

- ***Arti espressive***

Danza, Teatro Corporeo e in generale tutte le arti che si basano sul linguaggio simbolico, ovvero una modalità espressiva e comunicativa basata su azioni che stimolano l'elaborazione e l'emersione di pensieri e/o emozioni attraverso la loro rappresentazione. Queste tecniche invitano la persona a riflettere e a comunicare quello che pensa o sente attraverso un “mezzo” intermedio che nel nostro caso è il corpo.

- ***Ginnastica artistica***

Da questa disciplina vengono ripresi per la maggior parte andature, esercizi con anelli, sbarra, parallele e la parte di verticalizzazione.

- ***Physical contact***

Il contatto fisico è una parte essenziale del percorso per comprendere la psicologia umana dell'interazione con gli altri. Alcuni praticanti delle dinamiche sociali si riferiscono a questo come "kino" o "arte del tocco". La parola kino deriva dal termine cinestetico, che è in realtà un approccio all'apprendimento attraverso il contatto fisico e tattile. La forma più elementare di kino nelle dinamiche sociali sarebbe la sensazione trasmessa nella fermezza di una semplice stretta di mano.

- ***Training autogeno***

Il training autogeno è un metodo di auto distensione mente-corpo che può essere di sostegno in momenti di difficoltà. È fondamentale il controllo della respirazione e la presa di coscienza del proprio sé corporeo. È di particolare aiuto in situazioni di ansia e stress nelle quali avvengono molte attivazioni a livello fisico ed emotivo, ma anche alla fine di un allenamento per ristabilire la tranquillità.

- ***Giocoleria***

“La giocoleria è l'arte di manipolare con destrezza uno o più oggetti”. La manipolazione degli oggetti da parte del giocoliere può comprendere lanci ed equilibrismi di tali oggetti sul corpo.

Gli oggetti utilizzati sono palle e palline di diversa grandezza, bastoni, cerchi, legnetti, parallelepipedi, corde, qualunque oggetto sia in grado di stimolare la produzione di nuove esperienze.

- ***Improvvisazione motoria***

L'improvvisazione è un'attività multidimensionale articolata, basata su una performance creativa estemporanea. Praticando l'improvvisazione, i partecipanti espandono abilità sofisticate come codifica sensoriale e percettiva, memorizzazione e richiamo della memoria, controllo motorio e monitoraggio delle prestazioni.

- ***Problem solving***

Per problem solving si intendono tutti i meccanismi, tecniche e attività che pongono l'individuo in una situazione di scelta e di ragionamento al fine di risolvere un problema, fisico o mentale che sia. Si vanno così a strutturare tutti i prerequisiti che sono necessari per una corretta efficacia nell'organizzazione spaziale, temporale, nella strutturazione dello schema corporeo e nell'aggiustamento motorio.

- ***I giochi di movimento***

Si tratta di pratiche che, attraverso il codice del gioco (curiosità, sospensione del giudizio, apertura alla scoperta, cooperazione, intuizione, ecc.) consentono di vivere le esperienze corporee in un setting privo di meccanicismo, stereotipie, modelli da emulare, all'interno di una dimensione ludica creativa e generativa.

Le differenti esperienze di MB, derivate da una sintesi integrativa di Pratiche afferenti a metodi, tecniche, stili, filosofie, epoche, sono raccolte e codificate all'interno di una specifica tassonomia: le *Famiglie dell'azione*.

Tutte le proposte motorie presenti nel MB sono declinate in termini di azioni in quanto tutto ciò che facciamo è un'*azione*.

In fisiologia l'azione è una sequenza programmata di atti motori contraddistinta da uno scopo (Mandolesi, 2012). È, quindi, l'insieme di una serie di elementi, anche semplici, che si compongono fra di loro a formare un atto motorio finalizzato a "qualcosa".

Queste sono le "Famiglie dell'azione" che caratterizzano il MB:

- Sensazione – percezione
- Respirazione
- Relazione – interazione
- Reazione
- Coordinazione, integrazione, esplorazione
- Mimazione, immedesimazione, incarnazione, simbolizzazione
- Vocalizzazione
- Senza azione – meditazione

Nei capitoli successivi verranno esposte in maniera più completa e chiara.

2.2 WHERE – WHEN – DOVE E QUANDO CI TROVIAMO?

Il corpo nel nostro tempo

Chiunque, o sicuramente la maggior parte delle persone che al giorno d'oggi pensi al termine “movimento” oppure “attività fisica”, si riferirà involontariamente al contesto idealizzato dall'industria del fitness, palestre, centri sportivi ecc. non per superficialità, ingenuità o ignoranza, ma solamente perché la maggior parte delle proposte motorie, se così si possono chiamare, offerte dalla società, e quindi dal “mercato”, sono gestite da questa industria.

Negli ultimi 20-30 anni gli stili di vita occidentali, lavoro, vita sociale, cultura, hanno trasformato i modi di gestione del tempo e hanno trasformato radicalmente anche i “bisogni” andando così ad intaccare quelle che sono le proposte motorie, diventate, purtroppo, non coerenti con i reali bisogni biologici dell'essere umano, rimasti invariati. Ci vogliono decine di migliaia di anni per cambiare la genetica dell'uomo e di conseguenza i bisogni.

L'industria del fitness ha creato un modello motorio banalizzato, parcellizzato, parziale e superficiale attorno all'anima estetica e a quella funzionale-meccanicistica; questo modello è diventato purtroppo il punto di riferimento di tutta la società, e di conseguenza, in parte, anche del contesto scolastico.

Al centro dell'industria del fitness non ci sono state e non ci sono soluzioni pensate per l'essere umano fruitore dei propri servizi, bensì proposte pensate per il solo “cliente-consumatore” di quei servizi. Si susseguono immagini di corpi costruiti, slogan pubblicitari che inneggiano all'eterna giovinezza, applicazioni per dimagrire, t-shirt e leggings tecnici, integratori alimentari che fanno di precipitato chimico e scarpe ipertecnologiche per piedi sempre più “stupidi”.

In sintesi, è stato creato un sistema *ad hoc* costruito su bisogni motori fittizi, che non risponde alle reali richieste del corpo umano.

L'impressione è che il corpo, invadentemente esibito nella sua bellezza costruita e ricostruita, sia in realtà un corpo vuoto, non eloquente, senza profondità, omologato a canoni estetici alla moda, parcellizzato, anatomizzato; un corpo che è pura esteriorità, in fin dei conti neutralizzato e banalizzato... Per dirla con le parole di Sandro Vero (2008): “*un corpo disabitato*”.

In questo contesto, gli attori in scena sono impegnati a mantenere una costante, e talvolta ossessionante, preoccupazione verso l'immagine del proprio corpo, poiché apparire ed essere sono assolutamente coincidenti.

Il corpo è... in quanto si mostra.

La fonte dell'appagamento non è più nel corpo come tale, ma in qualcosa che viene cercato aldilà di questo: l'immagine.

Il soggetto iper-moderno s'identifica con il suo corpo "perfetto", poiché è a questo che la società del benessere assegna il compito di garantire che si può essere felici; afferma infatti che l'apparire del corpo curato nella sua forma, può testimoniare la consistenza dell'essere (Vero, 2008).

"C'è più ragione nel tuo corpo che nella tua migliore sapienza" (Nietzsche). Il tempo dell'apparenza, della forma, dell'estetica, dell'immagine, sta lasciando spazio ad un TEMPO "ORGANICO", naturale, biologico... Ecco, mi piace pensare che questa frase di Nietzsche possa essere lo "slogan" del tempo organico.

Il proprio corpo è per ognuno, in modo paradossale, il luogo più lontano (l'altrove) e quello più vicino (l'intimo). Perché il corpo "altrove" e il corpo "intimo" si incontrino è necessario un lungo cammino, quasi una "rinascita" (Salonia, 2008).

Il movimento, l'esercizio fisico e, più in generale, un nuovo modo di pensare al fitness può rappresentare un itinerario di ricerca della saggezza del corpo, può portare a comprendere e migliorare il proprio essere-nel-mondo in modo completo ed organico. Un itinerario che parta dalla prospettiva del "corpo che ho" e giunga alla consapevolezza del "corpo che sono" (Salonia, 2008).

Si entra in questa dimensione attraverso il codice cinestetico: l'imparare a sentire il proprio corpo, nelle varie parti e nel suo insieme, al di là del codice visivo e di quello funzionale.

Merleau-Ponty parla di "corpo vissuto" per tradurre questa conoscenza intima del corpo che fa esclamare: "Io sono un corpo!"

Questa propriocezione del corpo crea lo "schema corporeo implicito", cioè un'immagine del proprio corpo che risulta non dal corpo reale ma unicamente dalle parti (e dalla totalità) percepite a livello proprio cinetico.

Come emerge nel libro: *“UMANIZZARE IL MOVIMENTO - Abitare la corporeità attraverso il Movimento Biologico”*:

“Parlare del corpo equivale a parlare della persona umana nella sua interezza.

Corpo e anima si uniscono in una totalità per una concezione unitaria della persona umana.

Ed è in questa dimensione che il movimento riveste una valenza educativa, formativa e trasformativa.

Attraverso le pratiche motorie, l'uomo «impara a disporre di sé.

Il movimento è il “mezzo” per conoscere il mondo, per agirvi. È il movimento che permette al corpo di ascoltare, gustare, vedere, toccare, esperire, conoscere e conoscersi.

Occorre intraprendere un itinerario di esperienza incarnata che ci accompagni dalla prospettiva del “corpo che ho” alla consapevolezza del “corpo che sono”.

Un corpo che non sia concepito come «mera fisicità o corpo oggettivo (das korper), ma come corpo vivente e vibrante (das leib).

Nel percorso che va dal “corpo che ho”, al “corpo che sono” si percorrono tre vie.

- 1. La via dello sguardo estetico-estatico*
- 2. La via della funzionalità*
- 3. La via della conversione fenomenologica*

Nella via dello sguardo estetico il corpo umano è “bello da vedere”, riduce il corpo alla sua immagine: lo giustifica, qualifica, compara, gli attribuisce senso attraverso un unico senso: la vista.

Attraverso la via della funzionalità si comprende il corpo non solo quando lo si vede ma anche quando si sperimenta la sua funzionalità, il suo muoversi, il suo manipolare l'ambiente.

La terza via è quella della “conversione fenomenologica”. Questa via, in effetti, porta all'intimo dell'esperienza corporea, una dimensione altra dove tacciono le parole della mente e dal silenzio emergono parole nuove, parole che “sanno” di corpo e richiamano l'integrità corpo-anima del bambino, del poeta [...].

Si entra in questa dimensione attraverso il codice cinestetico: l'imparare a sentire il proprio corpo, nelle varie parti e nel suo insieme, al di là del codice visivo e di quello funzionale.

Questa propriocizione del corpo crea lo “schema corporeo implicito”, cioè un'immagine del proprio corpo che risulta non dal corpo reale ma unicamente dalle parti (e dalla totalità) percepite alivello proprio cinetico.

La propriocizione, assieme all'interocizione, è il senso che ci permette di considerare il corpo in cui viviamo come il nostro corpo, diverso dagli altri oggetti che incontriamo nello spazio, in quanto è l'oggetto che ci permette di avere un punto di vista egocentrico da cui percepire il mondo.

La propriocizione e l'interocizione rendono il corpo un “corpo vivente e vissuto”, indissolubilmente legato da un lato al mondo fisico (gli stimoli recepiti dai sensi) e dall'altro

al mondo mentale (percezioni, emozioni, pensieri, ecc.).

L'apprendimento di questa terza via avviene quando il bambino attraverso esperienze specifiche (quali l'essere toccato, il toccare, l'essere riconosciuto nelle esperienze corporee) sviluppa un senso intimo delle varie parti del corpo (e del corpo nel suo insieme) differente e non sovrapponibile con le parti (e il corpo) reali.

L'innata curiosità di esplorare l'ambiente che ci circonda, associata all'atavica volontà di autonomia ed indipendenza, ci porta a conquistare la capacità di rotolare, di strisciare, di gattonare, di stare seduti e manipolare oggetti. Poi, in un lento percorso di "prove ed errori" diventiamo sempre più abili a muoverci: possiamo stare in piedi, camminare, manipolare con più finezza un cucchiaino e così possiamo imparare a nutrirci da soli. Possiamo giocare con gli oggetti che incontriamo, possiamo imitare con il nostro corpo i nostri genitori e diventare una cuoca o un dottore, un elefante o un serpente, comparire e sparire.

Il Movimento ci accompagna in tutti i primi anni della nostra vita e ci fa diventare ciò che siamo perché ci permette di fare esperienza.

Per esemplificare le tre vie:

- *Codice visivo – vedo, osservo, guardo la mia mano*
- *Codice funzionale – la apro, prendo oggetti, manipolo, creo*
- *Codice propriocettivo – la sento, la incarno, la "abito"*

La bellezza vera del corpo è data dal modo in cui lo si "vive": un corpo abitato con pienezza vibra, emana una sensazione calda e luminosa di sensualità e vitalità, e produce uno sguardo nuovo per il proprio e per gli altrui corpi (Salonia, 2008).

Nel corpo che mi accomuna a ogni uomo e al tempo stesso mi personalizza, proprio lì è incisa la mia unicità, la mia irripetibilità.

Il corpo è portatore di una sua memoria profonda: esso conserva tracce invisibili ma realissime di ciò che l'uomo ha vissuto, provato e sofferto.

Il corpo è il libro del tempo, il libro su cui restano registrate emozioni, sofferenze ed esperienze di un passato che non è dietro a noi ma dentro di noi.

Il corpo parla, e parla un linguaggio che anticipa e trascende l'espressione verbale. È dunque essenziale ascoltare il proprio corpo.

Il corpo è il nostro modo di essere nel mondo, di prendervi parte, di rispondere ai suoi molteplici richiami e alle sue sollecitazioni di gioia o di dolore, cose tutte che plasmano il nostro corpo fino a renderlo immagine fedele del nostro carattere, di chi noi siamo (Manicardi, 2013).

Avere cura del corpo, sentirsi bene con il proprio corpo dovrebbe rappresentare un bisogno ed un impegno primario per ogni persona.

In questo senso occorre ripensare il concetto di fitness non circoscrivendolo e limitandolo a modelli meramente estetici o funzionali.

Il concetto di “fit” dovrebbe indicare, proprio a livello semantico, un sentire il proprio corpo in modo adeguato, “giusto”, per l’appunto.

Curare il corpo, renderlo “fit”, richiede soprattutto attenzione alle sue richieste e ai suoi feedback.

Il fitness, praticato nella pienezza della sua accezione intima e olistica, permette di includere il corpo nel proprio “spazio mentale” e, quindi, di arricchire e migliorare le sensibilità corporee.

Sviluppa l’attenzione dei cinque sensi, sperimenta in lungo e largo il corpo in movimento, vivi i verbi del corpo – estenditi e richiuditi, sostieni e lascia andare, apri e chiudi, diventa pesante e leggero, riposa e tenditi al massimo, ... – e percorrerai le strade che favoriscono e custodiscono l’esperienza di un Corpo vibrante, del Suo esserci nelle varie forme (Salonia, 2008).

Occorre, pertanto, alla luce di questa dissertazione di “senso”, guardare al movimento umano attraverso la Scienza della complessità: una scienza trasversale, applicabile all’economia, ai flussi migratori e a tutto quello che riguarda lo studio dei fenomeni antropologici, applicabile anche ai sistemi biologici (Gandolfi, 2008).

Per grandi linee, ognuno di noi, in quanto essere umano, è “composto” da sistemi complessi ovvero sistemi costituiti da un insieme di elementi le cui subunità elementari sono le cellule, e sono proprio le particelle atomiche e subatomiche che compongono il nostro substrato cellulare e che interagiscono fra di loro a costituire il nostro organismo ed è assolutamente imprevedibile quale sarà la risposta finale.

Attraverso la Scienza della complessità sappiamo che se sottoponiamo allo stesso stimolo lo stesso sistema possiamo ottenere in momenti diversi risposte differenti, non funziona come ci aspettiamo, ma funziona come “vuole” lui, quindi sono io che devo adattarmi al sistema e non il sistema che si adatta al mio protocollo.

Tornando al nostro “*schema fuori dagli schemi*” essendo l’uomo una realtà complessa, la proposta motoria che dovremmo proporre agli altri, ed a noi stessi in prima battuta, è una proposta che sfrutta i criteri della complessità, ovvero crea *connessioni*, crea *stimoli*

diversificati e stratificati, crea legami fra i vari sistemi di movimento e li valorizza e non separa, non semplifica come siamo abituati a subire - per quello che abbiamo visto essere stati i pilastri dell'industria del fitness -.

Perché fitness e sport non sono movimento

La domanda che quindi sorge spontanea è “Perché fitness e sport non sono movimento?”; cercherò di fare chiarezza riproponendo con un estratto del testo: *“UMANIZZARE IL MOVIMENTO – Abitare la corporeità attraverso il Movimento Biologico”*

“Il Movimento non è, nemmeno lontanamente, comparabile, paragonabile, avvicinabile o contiguo a ciò che propone il modello tradizionale di fitness, di sport o, più in generale, di esercizio fisico.

Nel Movimento non c'è spazio per la frustrazione della competizione, per la specializzazione di singole discipline o pratiche, non c'è spazio per l'approssimazione, per la banalizzazione dell'esercizio, per la superficialità nell'approccio alle pratiche corporee-motorie.

Il Movimento non è una manifestazione oggettivabile e circoscrivibile a una serie di “gestualità” parziali e specifiche, tipiche dello sport o del fitness.

Il Movimento non è riducibile alla tecnica esecutiva di un esercizio, all'intensità di una performance, alla quantità di km percorsi.

Il Movimento non contempla “esercizi”, “protocolli”, “metodi”, perché si basa su Esperienze non su “modelli di prestazione”.

Il Movimento è un processo ancestrale alla base della nostra esistenza umana. [Ancestrale: dal latino antecessor (predecessore), da ante (prima) e cedere (andare)]

Come processo ancestrale, il Movimento è il principio orientativo che precede e sovrasta qualsiasi sua specifica “tipizzazione”.

L'essere è definito dal Movimento.

L'importanza del Movimento è insita nel fatto che l'essere non può prescindere da esso.

L'assenza di Movimento non è compatibile con l'esistenza: «l'essere è in quanto si muove».

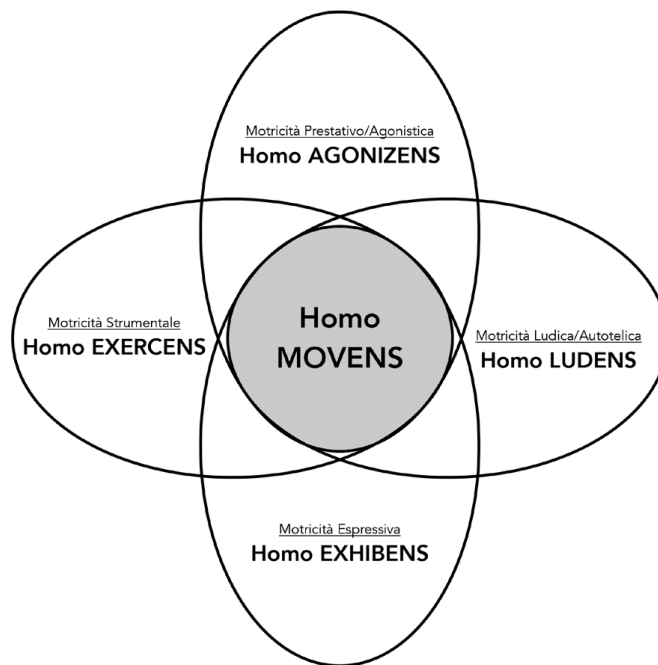
In fisiologia il Movimento è una funzione organica adattativa, cognitiva, relazionale, espressiva, comunicativa, emotiva.

Perché si possa sfruttare l'enorme potenziale che il Movimento può manifestare nella nostra evoluzione personale, è necessario pensare ad una pratica che coniughi al proprio interno tutte le molteplici dimensioni del Movimento come funzione.

Pertanto, al fine di concretizzare una proposta di Movimento coerente e realmente esaustiva

nei confronti dei bisogni di maturazione, sviluppo ed evoluzione del “capitale umano”, si rende necessario un processo di integrazione tra saperi motori, antropologia, scienze biologiche, scienze sociali, filosofia, ed ogni altra disciplina che si occupi di “corpo in Movimento”.

Un approccio che annulla l'idea di separazione tra saperi verso una tensione integrata ed integrale che coniughi le conoscenze biologiche (anatomia, fisiologia, biochimica, ecc.) con la fisica e la biomeccanica, e con le scienze psico-sociali (antropologia, filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia, ecc.) verso un approccio bio-psico-sociale al Movimento umano.



Il Movimento è qualcosa di più dei singoli movimenti. Ma, ancora una volta, qual è allora il rapporto tra movimenti e Movimento?

Questa volta cercheremo di arrivare ad una risposta esaustiva e “definitiva” attraverso l'introduzione del concetto di Homo Movens che adatteremo ai fini della nostra trattazione.

È all'interno del concetto di Homo Movens che possiamo collocare tutte le manifestazioni del Movimento umano.

La visione insiemistica sovrastante ben ci aiuta a visualizzare e comprendere il rapporto tra le varie dimensioni della motricità e l'Homo Movens.

Dimensione di motricità “strumentale” (Homo Exercens): legata all'utilizzo del corpo in movimento per scopi funzionali (lavorare, manipolare per costruire oggetti, esercitarsi strumentalmente al raggiungimento di obiettivi salutistici).

Dimensione di motricità “ludica” (Homo Ludens): associata a tutte le forme di motricità praticate per il puro piacere personale/sociale che ne deriva.

Rientra in questa dimensione il “gioco” in tutte le sue manifestazioni.

Quando parliamo di “gioco” non ci riferiamo allo sport chiaramente. [...]

Dimensione di motricità “prestativa-agonistica” (Homo Agonizans): caratterizzata da tutte le forme di motricità basate sulla competizione.

Rientrano in questa dimensione lo sport agonistico ed amatoriale finalizzato al risultato e tutti i concorsi basati sulla competizione tra corpi (body building, men physique, fitness contest).

Dimensione di motricità “espressiva” (Homo Exhibens): nella quale convergono tutte le arti performative ed acrobatiche (danza, teatro, circo, ecc.).

Tutte le singole dimensioni confluiscono all'interno del concetto di Homo Movens che rappresenta, pertanto, una sorta di “raccoglitore” di tutte le possibili manifestazioni della motricità umana, indipendentemente dalla finalità per cui essa venga a concretizzarsi ed indipendentemente dalle modalità con cui essa si manifesti.

Tuttavia, rifacendosi alle riflessioni elaborate nelle pagine precedenti, più che pensare ad un “raccoglitore”, potremmo immaginare un “generatore”.

L'Homo Movens è il “generatore” di tutte le possibili tipizzazioni di Movimento.

È verso l'Homo Movens che una pratica di Movimento davvero “funzionale alla vita” deve tendere, superando le lusinghe della specializzazione e l'allettante semplicità della parzializzazione, creando integrazione tra le molteplici dimensioni della motricità.

Occorre coniugare la dimensione meccanicistico-funzionale-strumentale con quella ludica; la dimensione espressiva con quella competitiva.

Quel “Corpo che Sono” che, per poter incarnare la Sua piena e vibrante realizzazione ed evoluzione, ha bisogno di tutti i codici del Movimento.

Ha bisogno della forza di un ginnasta e della capacità di rilassamento e concentrazione di un apneista; ha bisogno della velocità del pugile e della lentezza e controllo del praticante di tai chi, ha bisogno della volontà di un campione olimpico e della gioia spensierata di un bambino che corre dietro ad una farfalla; ha bisogno della potenza di un pesista e della leggiadria armonia di un danzatore; ha bisogno dell'eloquenza di un attore e del silenzio di un meditante.”

2.3 WHAT – IN WHAT WAY? ATTRAVERSO LE FAMIGLIE DELL’AZIONE

Basi cognitive del comportamento motorio

Prima di inoltrarci nella definizione di quelle che sono le Famiglie dell’Azione è fondamentale prendere in considerazione il discorso riguardo alle basi cognitive del comportamento motorio concentrandoci maggiormente sui sistemi neuro-motori, cercando di approfondire ciò che succede quando arriviamo a compiere un’*azione* definita come “una sequenza di atti motori finalizzata ad ottenere un determinato obiettivo”; un’azione così definita deve necessariamente partire da una *motivazione* (motiv-azione).

La *motivazione* nasce a livello cerebrale, dalla parte più ancestrale del nostro cervello, quello che viene definito lobo limbico (amigdala, ippocampo, giro del cingolo, ecc.), quello che ha a che fare con la parte riguardante i bisogni fisiologici come sete, sonno e vari istinti, quindi è qualcosa di profondamente radicato in noi a livello filogenetico.

C’è quindi una motivazione che mi spinge a mettere in atto questa serie di eventi, il cui primo è focalizzare la mia *intenzione* sul preparare il mio corpo a raccogliere tutte le informazioni sensoriali che mi servono per sapere come il corpo stesso è posizionato rispetto allo spazio circostante per erogare l’azione.

Dopo la genesi dei potenziali d’azione a livello del lobo limbico, che “determinano” la motivazione che “ci muove”, si generano, a seguire, dei “potenziali di preparazione” che coinvolgono le aree sensoriali, quelle associative, quella motoria e pre-motoria e che hanno l’obiettivo di predisporre i sistemi senso-motori all’azione.

L’intenzione ha, tra i suoi obiettivi peculiari, quello di permette di posizionare l’attenzione sulle sensazioni al fine di “filtrare” quelle più significative per la pianificazione dell’azione.

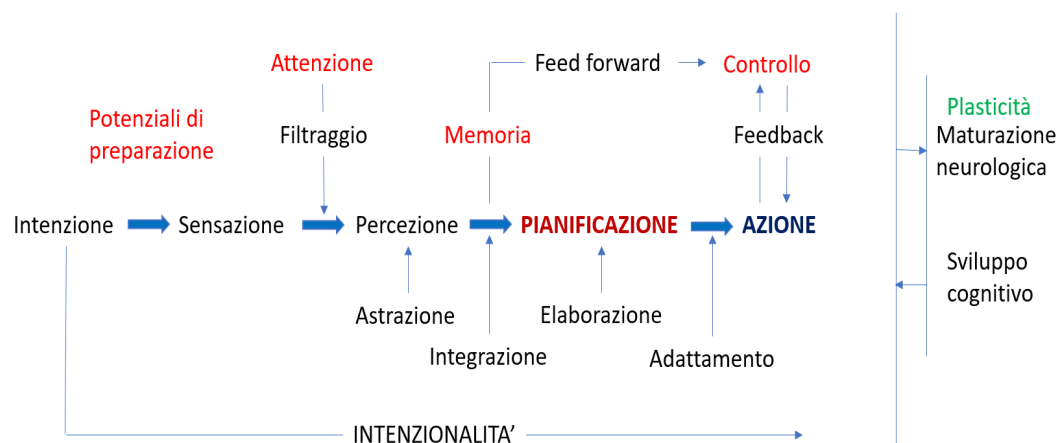
La *sensazione* da un punto di vista neurologico è esclusivamente una forma di energia che attiva un recettore specificatamente sensibile a quella forma di energia. Quindi abbiamo dei recettori specifici per energie specifiche.

Il nome che “diamo” alle sensazioni (sopra, sotto, caldo, freddo, teso, rilassato, flessa, esteso, ecc.) determina quelle che chiamiamo percezioni.

La *percezione* è, in sostanza, il nome che diamo alla sensazione, ma la maggior parte delle persone con cui interagiamo professionalmente hanno una così scarsa capacità di ascoltare il proprio corpo e un così scarso “vocabolario motorio percettivo” che dobbiamo cercare di aiutarle a ricostruirlo, o più spesso, a costruirlo *ex-novo*, perché senza questo requisito non può esistere la fase successiva ovvero la fase di *pianificazione*.

La *pianificazione*, a livello corticale, è la sequenza cinetica che dovrò mettere in atto per compiere l'azione.

La pianificazione di un gesto si basa sul background senso percettivo che ho, più elevato è il mio background senso-percettivo più elevata sarà la mia capacità di pianificare un movimento qualitativamente elevato, che poi verrà erogato. Se il mio background non è sufficientemente sviluppato effettuerò degli errori, ma è attraverso questi errori che il sistema nervoso impara a fare meglio quello che gli sto cercando di insegnare, quindi altro elemento chiave è non demonizzare l'errore che è invece l'elemento chiave del processo di apprendimento (lavoro sul positivo).



Il presupposto per qualsiasi azione è una sequenza di eventi che parte da un'intenzione focalizzata su ciò che voglio fare, seguita da un background di sensazioni che devono diventare un codice specifico che serve per pianificare quell'azione.

Riguardo le fasi dell'apprendimento motorio, e quindi le fasi con le quali l'azione stessa viene espressa e successivamente migliorata e interiorizzata, è necessario capire che

l'errore è fondamentale per imparare qualcosa e questo è uno dei concetti fondamentali da spiegare alle persone.

Anche ad età diverse le tappe dell'apprendimento motorio rimangono sempre le stesse:

- coordinazione grezza
- coordinazione fine
- sviluppo della disponibilità variabile

Quando viene somministrata un'esperienza motoria ad un soggetto, questa “entra”, in maniera sintetica, nel suo *schema corporeo*, ovvero interagisce con l'immagine tridimensionale che egli ha del proprio corpo nella sua globalità e degli elementi che lo costituiscono nello spazio e nel tempo.

Lo *schema corporeo* è quindi la rappresentazione di sé stessi nello spazio e nel tempo, è un qualcosa che si struttura nei primi anni di vita e che matura nell'età evolutiva, ma di fatto è allenabile per tutta la vita proprio in virtù della nostra plasticità corporea e neuronale.

Quello che facciamo somministrando esperienze motorie, se possibile di qualità, è impattare sullo schema corporeo delle persone, che al di là della definizione dataci da Le Boulch e Piaget, è sinteticamente l'impalcatura generale della motricità. Quindi tutto ciò che facciamo con il nostro corpo in movimento ha a che fare con lo schema corporeo.

All'interno dello schema corporeo ritroviamo tutto ciò che ha a che fare con i sistemi deputati a ricevere informazioni dall'ambiente esterno e dall'ambiente interno, ovvero tutto quello che è legato alle capacità senso percettive che stanno alla base di quella piramide dei bisogni.

Nello schema corporeo sono presenti gli schemi posturali statici e dinamici (eretto, flesso, piegato, esteso) e le combinazioni complesse degli schemi posturali statici e dinamici fra di loro che rappresentano gli *schemi motori di base*, che sono un'evoluzione degli schemi posturali e rappresentano quindi le subunità su cui si fonda la motricità umana.

All'interno dello schema corporeo troviamo anche le capacità legate più alla performance e quelle legate alla qualità del movimento, parliamo delle *capacità condizionali* e *capacità coordinative*.

Fra queste quelle a cui il MB presta maggiore enfasi, non per creare una separazione o uno squilibrio, ma, al contrario, perché di solito le persone se ne occupano di meno,

sono le capacità legate al “*come faccio quello che faccio*” e quindi quelle coordinative legate alla qualità del movimento.

Movimento Biologico: Lineamenti Metodologici Operativi

Per rappresentare meglio quanto spiegato possiamo attingere al libro: “*UMANIZZARE IL MOVIMENTO - Abitare la corporeità attraverso il Movimento Biologico*”

“I laboratori di Movimento Biologico sono esperienze integrate, integrali ed integrative che coniugano al proprio interno pratiche che attingono a contesti, scenari, metodi e stili diversi e, apparentemente, agli antipodi.

Questo, allo scopo di arricchire, attraverso un’esperienza non meramente osservata, ascoltata o compresa su un piano cervello-centrico, ma incarnata nella pienezza del corpo in Movimento, il “vocabolario motorio” dell’uomo, la sua complessità e l’armonia delle sue infinite sfumature.

Attenzione. Un aspetto è particolarmente rilevante.

In questo integrare, creare connessioni all’interno dei sistemi senso- motori, indurre relazioni tra le stratificate dimensioni della motricità, in un’unica esperienza senza soluzione di continuità, nello stesso corpo, per lo stesso corpo e con lo stesso corpo, si deve essere molto attenti a non trascendere nella confusione.

Per spiegarci meglio: non basta mettere insieme, senza criterio o, come sarebbe meglio dire alla luce della premessa di partenza, senza Senso, le lettere del nostro lessico motorio per ottenere una “Divina Commedia Motoria”.

Non è lecito avere la tentazione di banalizzare l’approccio di Movimento Biologico a una sorta di “macedonia” in cui, praticando un po’ di danza, un po’ di parkour, un po’ di esercizi a corpo libero, un po’ di esercizi vocali, un po’ di giocoleria, un po’ di pranayama, un po’ di sequenze marziali, ecc. si arrivi ad un qualche “sapore”.

Il “sapore” dell’evoluzione personale mediata dal Movimento, non si può che assaporare attraverso il sapere.

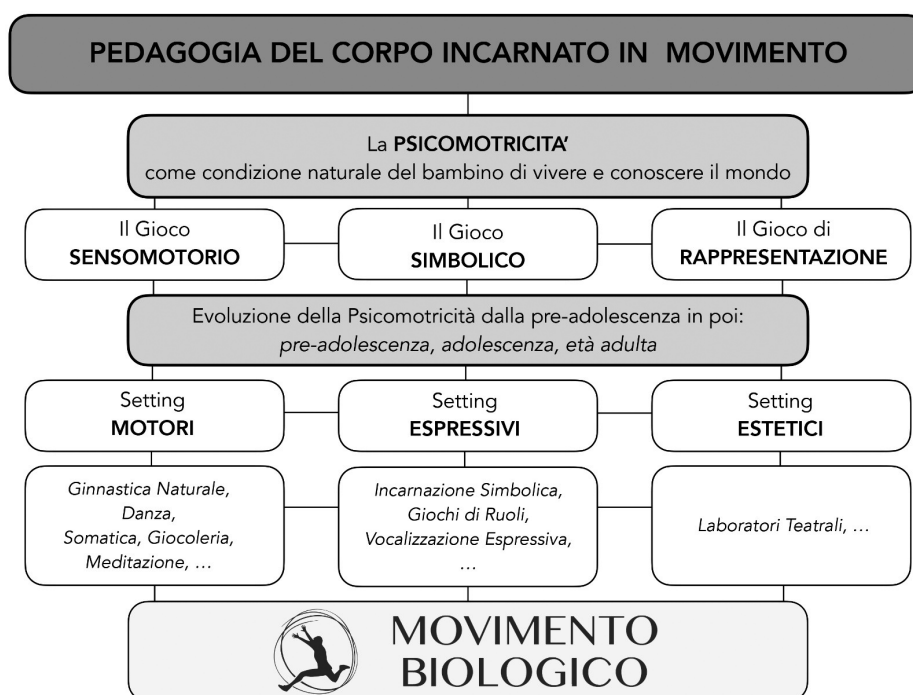
In questo senso, Movimento Biologico, nel costruire il processo operativo di pianificazione, erogazione, supervisione e verifica dei propri Laboratori Esperienziali, utilizza un rigoroso approccio progettuale che vede nel “setting psicomotorio” e nelle “famiglie dell’Azione” l’elemento di base per classificare le esperienze motorie che animano ciascun intervento laboratoriale.

Riprendendo ed adattando la brillante schematizzazione di Ivano Gamelli, possiamo delineare una sorta di dispositivo di sintesi che permetta di creare immediate connessioni, organiche e fluide, tra le differenti esperienze motorie che animano Movimento Biologico.

La psicomotricità è il presupposto fondante l'approccio operativo della "Pedagogia del Corpo".

La psicomotricità è «una condizione immediata, ontologica dell'es- sere umano. [...] Non è in prima istanza un costrutto metodologico, rappresenta bensì il modo peculiare di abitare la realtà (di sperimentarla e di conoscerla) del bambino. Una modalità di stare al mondo corporea, informata dai sensi e dall'azione concreta, esclusiva nei primissimi anni di età, prevalente fino al 7-8 anno di vita.

Gli interventi definiti all'interno della dimensione psicomotoria, vedono «nel gioco sensomotorio, in quello simbolico e in quello di rappresentazione (secondo una scansione che trova nelle tappe indicate da Piaget il riferimento comune) gli obiettivi da perseguire.»



Nella strutturazione dello studio sperimentale e delle proposte didattiche utilizzate in ambiente scolastico si è ovviamente fatto riferimento alla divisione dei diversi stadi di sviluppo secondo Piaget, in quanto, come esposto in precedenza, “*La psicomotricità è il presupposto fondante l'approccio operativo della “Pedagogia del Corpo”*”. Essendo la psicomotricità intesa come condizione naturale del bambino di conoscere il mondo e quindi intesa come parte fondamentale per la strutturazione di uno schema corporeo funzionale e fondamentale per il corretto sviluppo del bambino è stato necessario che tutte le pratiche d'intervento proposte guardassero in senso stretto alle quattro tappe.

La teoria sullo sviluppo cognitivo di Piaget ci interessa perché, dovrebbe essere ormai chiaro che, senza la dimensione psico-cognitiva non esiste motricità e viceversa. Quando facciamo riferimento a qualsiasi intervento scolastico, di qualsiasi curriculum, a qualsiasi età ed in qualsiasi ambiente sociale, deve quindi risultare strettamente interconnesso il rapporto fra sviluppo motorio e cognitivo, cercando così di strutturare il più appropriato piano educativo di riferimento.

Le famiglie dell'azione

Per esporre più chiaramente caratteristiche delle varie famiglie si è fatto riferimento, con una rielaborazione personale al libro: *“UMANIZZARE IL MOVIMENTO - Abitare la corporeità attraverso il Movimento Biologico”*

“[...] ciascuna famiglia è caratterizzata da una o più specifiche e qualificanti “sfumature” dell’azione.

Ogni famiglia contiene esperienze di Movimento che hanno l’obiettivo di arricchire il bagaglio di conoscenza e consapevolezza corporea del praticante.

L’ordine non è espressione di una gerarchia restrittiva, è piuttosto la manifestazione di una sequenza fisiologica che trova la sua concretizzazione in una metodologia operativa pratico-applicata che deve, necessariamente, orientare sé stessa verso una consecutio logica, anzi, fisiologica.”

- Sensazione-percezione

In questa famiglia rientrano tutti quegli esercizi ed *esperienze motorie* finalizzate ad educare il soggetto alla ricerca di una percezione fine del bagaglio sensoriale derivante dall’azione. La *percezione* è il processo psichico che opera la sintesi dei dati sensoriali in forme dotate di significato; in parole più semplici è il meccanismo mentale che permette di dare un significato cognitivo ad uno stimolo sensoriale.

Esempi: lavori di oculo-motricità, la stimolazione vestibolare, tutte le varie tipologie di esercitazioni di respirazione, le stimolazioni tattili e quelle propriocettive.

- **Respirazione**

In tutto ciò che viene proposto in MB gioca un ruolo fondamentale il respiro, che fa da tramite tra mondo interno e mondo esterno, consentendo di amplificare il senso del rapporto con il mondo.

È per questo che viene dedicato uno specifico spazio all'interno di ciascun Laboratorio Esperienziale, o ciclo di laboratori, alle pratiche di respirazione.

Si esperiscono le molteplici dinamiche respiratorie modulando volumi, ritmo, localizzazione, profondità, al fine di diventare padroni del proprio respiro, superando quegli automatismi che la vita può aver indotto in ciascun praticante.

- **Relazione-interazione**

In questa famiglia rientrano tutte le *esperienze motorie* caratterizzate dall'interazione con qualcuno o con qualcosa (una o più persone, un oggetto, uno strumento).

Queste esperienze presentano dei risultati molto variabili a seconda delle possibili interazioni:

- Interazione con una o più persone
- Interazione con uno o più oggetti
- Interazione mista:
 - Il partner ha l'oggetto
 - Il soggetto ha l'oggetto
 - Entrambi hanno oggetto

Esempi: physical contact, juggling.

- **Reazione**

In questa famiglia rientrano tutte le *esperienze motorie* caratterizzate dalla *reazione* ad uno stimolo.

La definizione di *reazione* come “azione che si contrappone ad altra in quanto più o meno direttamente provocata, motivata, determinata da questa; nell'ambito dei rapporti di convivenza si riferisce in particolare al comportamento di una delle due parti” ci aiuta a comprendere il significato.

In fisica per reazione si intende qualsiasi forza suscitata in risposta a un'altra forza e che, per il *principio di azione e reazione* è uguale e opposta a quest'ultima.

Ovviamente in questa famiglia ritroviamo gran parte dei lavori di relazione detti in precedenza, in quanto la definizione porta come postulato la necessità della presenza di una forza primaria da cui si origina una seconda forza uguale e opposta; c'è la possibilità quindi di unire *relazione* e *reazione* per alcuni versi.

La differenza principale tra le due è che nella *relazione* ci possono essere momenti di non-azione, oppure episodi in cui non c'è una vera risposta (*reazione*) proprio perché durante l'interazione con un soggetto o un oggetto non c'è per forza bisogno di *reagire*.

Nella famiglia della *reazione* invece lo scopo è quello di creare, suscitare, o anche inibire la stessa al fine di allenare coscientemente la parte cognitiva che va a elaborare lo stimolo per poi strutturare la risposta (*reazione*) calibrata.

Esempi: esperienze motorie di coppia, partnering, interazione con oggetti, palle, bastoni.

- **Coordinazione, integrazione, esplorazione**

La *coordinazione* è la capacità che permette di eseguire un qualsiasi movimento corporeo in modo efficace. È la capacità motoria che racchiude tutto ciò che ha a che fare con la qualità del movimento, quindi “come faccio quello che faccio”; il quanto e il come lo faccio riguarda più la parte condizionale. Coordinazione significa mettere ordine fra più azioni.

Nelle esperienze di *Integrazione* oltre a mettere ordine fra 2 azioni, le collego fra di loro (ad esempio l'equilibrio che è una capacità coordinativa speciale rientra nel blocco *coordinazione*, se ad un lavoro di equilibrio su un piede aggiungo di dover tenere una pallina in equilibrio su un blocchetto mentre bisogna evitare una pallina fatta oscillare da un filo, ottengo un lavoro coordinativo di tipo *integrativo*)

L'*esplorazione* è, fra le tre azioni, quella che si può insegnare e spiegare di meno, perché è un processo di scoperta, di sé stessi e del mondo esterno ed è solo grazie alle svariate esperienze che l'individuo fa con gli oggetti, con il suolo, con le persone ecc. che migliora il rapporto con essi e interiorizza le risposte in modo tale che, una volta di fronte ad uno stimolo simile ad uno già vissuto, sarà in grado di attuare un *transfer* per far fronte in modo migliore alla nuova proposta.

La famiglia dell'*esplorazione*, estremamente importante per le sue possibilità di sviluppo e di miglioramento per l'essere umano, nella nostra quotidianità purtroppo viene poco esperita e vissuta.

- **Mimazione, immedesimazione, incarnazione, simbolizzazione**

“Tutti argomenti che, riferiti al Movimento, possono in prima istanza, dare impressione di aleatorietà, di impalpabilità, o anche di vacua teatralità, di spettacolarizzazione. Detto forse in una parola, di astrazione.

Tale riorganizzazione, riacutizzazione, valorizzazione, e vogliamo anche dire ottimizzazione dei sensi, si concretizza in particolari sessioni di pratica il cui fine è permettere ai partecipanti di empatizzare con gli elementi della natura universale, fino alla ri-scoperta di esserne anche loro parte integrante.

Siamo nel luogo in cui focalizzare l'attenzione sulle forze della natura ci fa penetrare in esse e da esse, fino a non avvertire più limiti fra il corpo uomo e il corpo mondo.

Immedesimarsi nell'altro, in quello che ha voluto rappresentarci, e nell'ambiente, incarnarne le attitudini anche più impercettibili, ci abilita e riabilita ad uno stile di intenzione, comprensione e compassione che difficilmente potremo toglierci di dosso.

E il nostro essere Umani, rifocillato, ringrazierà“

In questi laboratori si ri-scoprono, attraverso pratiche di matrice principalmente teatrale, nuove possibilità espressive, emotive, simboliche, rappresentative ma anche squisitamente logico-procedurali.

- **Vocalizzazione**

“Essa rappresenta un grande tabù per la maggiorparte delle persone. Senza dubbio lo è in gran parte dei contesti di educazione attraverso il movimento.

La voce viene considerata “altro” dal corpo, una dimensione separata dal movimento. In realtà la voce è «un gesto antropologico del corpo».

In questa famiglia non avviciniamo alla voce come «veicolo della parola», bensì, percorrendo le strade aperte da Demetrio Stratos, pioniere di una vocalità corporea utilizzata nel lavoro educativo e formativo come un «linguaggio non verbale composto da suoni e rumori con i quali si manifesta la vibrazione psicocorporea. Si tratta di una sensibilizzazione all'ascolto, un modo trasversale di ascoltare se stessi e gli altri in un abbraccio totale; ma anche un sistema per vivere le emozioni, per elaborarle, e sulle quali lavorare a fini educativi.”

- **Senza azione**

È stata volutamente enfatizzata la privazione (*senza*) dell'azione per indicare che c'è bisogno anche di momenti di non-azione.

In questa famiglia rientrano tutte le pratiche in cui non siamo in presenza di una sequenza di movimenti e abbiamo invece l'ascolto di quello che è lo *stato di quiete*

corporea. Può essere paragonato alla meditazione, al *cool-down* post allenamento, si tratta insomma di momenti in cui volontariamente si ricerca l'assenza della maggior parte degli stimoli, che siano di natura sensoriale o altro, per ristabilire, o meglio ricercare, la quiete all'interno del nostro organismo.

Alcuni esempi possono essere la “tecnica di rilassamento muscolare progressivo di Jacobson”, la “mindfulness” o altre pratiche contemplative.

Rimanere in una posizione senza variazioni rispetto alla postura iniziale non è semplice come sembra, nella società odierna dove le persone sono sempre di corsa, sempre di fretta, non riusciamo più ad ascoltare quello che succede, né all'esterno, né all'interno del nostro corpo.

2.4 WHY – PERCHE' C'E' BISOGNO DI MOVIMENTO E PERCHE' IL MB È LA RISPOSTA

Il Movimento

Nei capitoli precedenti sono state affrontate due grandi tematiche, da un lato la parte relativa al bambino e dall'altro quello che riguarda la generalità del Movimento Biologico.

Per quanto riguarda la prima si è cercato di rispondere alle principali domande attraverso l'esposizione delle varie teorie dello sviluppo e delle criticità relative ad esse, attraverso un'analisi del contesto socio-culturale contemporaneo con la sua visione dualistica (corpo vs mente), esponendo poi la predisposizione al modello etologico per andare a studiare quelli che sono i bisogni e le pratiche necessarie per una corretta strutturazione dello schema corporeo. Schema che, se non strutturato in maniera adeguata, corretta e funzionale, può incidere negativamente sul corretto sviluppo del bambino.

Rispetto la seconda tematica - il Movimento Biologico - si è cercato di illustrare gli elementi caratterizzanti questo meta-metodo attraverso varie tematiche che possono sembrare a primo impatto relativamente distanti dal pragmatismo della didattica quotidiana, ma che, in realtà, sono più che concrete ed avvalorate da molteplici studi, pratiche e riferimenti bibliografici. Oltre a spiegare cosa sia questo meta-metodo e come si possa mettere in pratica si è cercato di sottolinearne gli elementi di differenziazione rispetto ai "modelli" di movimento standardizzati che vanno in contrapposizione ai reali bisogni dell'uomo (fitness e sport), così da suscitare una riflessione rispetto a cosa è realmente "corretto" o meno quando facciamo riferimento alla parola Movimento. Si è parlato di Movimento, fitness, pedagogia, psicomotricità, famiglie dell'azione, schema corporeo, corpo abitato vs corpo disabitato per arrivare alla pedagogia del corpo incarnato.

L'ultimo capitolo riferito al MB deve cercare di rispondere ad una domanda molto complessa ovvero: Perché il Movimento Biologico potrebbe essere una valida proposta per lo sviluppo psico-motorio in età evolutiva?

In realtà si è ampiamente risposto alla domanda nei capitoli precedenti, magari in maniera indiretta, ma sicuramente con modalità chiare ed esaustive. Per cercare di avvalorare l'idea portata avanti nella tesi riutilizzo le parole di Stefano Spaccapanico

Proietti nel libro: *“UMANIZZARE IL MOVIMENTO - Abitare la corporeità attraverso il Movimento Biologico”*:

” Moshe Feldenkrais affermava:

“Il Movimento è vita. La vita è un processo. Migliora la qualità del processo e migliorerai la qualità della vita stessa.”

Per dare una risposta a questi bisogni [biologici, relazionali, emozionali, simbolici, ecc], in autonomia, devo assolvere ad una serie di funzioni che sono indissolubilmente legate al Movimento.

Per garantire l’ossigenazione, e quindi la sopravvivenza, delle mie cellule, devo respirare e, che ne sia consapevole o meno, la respirazione è una funzione di dominio motorio.

Per fornire al mio corpo i nutrienti necessari alla vita, devo mangiare, e mangiare significa masticare, e anche questa volta, che ne sia consapevole o meno, la masticazione è una funzione di dominio motorio.

Anche i successivi processi digestivi legati al transito degli alimenti nei vari tratti del canale digerente hanno a che fare con il Movimento: la peristalsi intestinale - ovvero il complesso di contrazioni del tubo digerente - provoca la propulsione del cibo ingerito verso le parti terminali del colon.

Per entrare in contatto con l’ambiente esterno osservandone le caratteristiche, potendo decidere come modificare il mio comportamento contingente, devo “guardarmi intorno”, e per guardarmi intorno, devo muovere occhi e testa nello spazio.

Per comunicare con l’altro, devo utilizzare un linguaggio – scritto, parlato, corporeo/gestuale – e per farlo devo necessariamente attingere alla funzione motoria.

Posso modulare, grazie alla fine sinergia tra i muscoli della parete addominale ed il diaframma, il flusso d’aria che attraversa le corde vocali.

Posso impugnare una penna e scrivere su un foglio bianco.

Posso far scorrere i polpastrelli delle mie dita su segni in bassorilievo (lettura tattile per nonvedenti).

Qualunque sia la modalità che scelga, posso comunicare solo attraverso forme di Movimento.

Per manifestare o ricevere un gesto d’affetto che sia benefico per la mia interiorità, che si tratti di una carezza, di un bacio, di un abbraccio, ho bisogno di Movimento.

Anche la dimensione cognitiva (attenzione, linguaggio, apprendimento, ecc.), in realtà, ha molto più a che fare con il Movimento di quanto molti di noi possano aver mai pensato.

Quando io “passo da un pensiero all’altro”, ad esempio, sto compiendo un atto “motorio” o meglio, posso dire che sto “passando da un pensiero all’altro” perché nella mia esperienza, il mio corpo è “fisicamente” passato da un luogo ad un altro.

Questo aver fatto esperienza dell’essere “passato da un luogo ad un altro”, mi permette di

comprendere questo passaggio immateriale, non fisico, che è a carico del pensiero.

Allo stesso modo, sentire un'emozione che "stringe il cuore" ha a che fare con il Movimento: stringere è un atto motorio.

Concepire qualcosa che è "dentro di me", ancora una volta, che ne sia consapevole o meno, è un atto psichico/cognitivo che non può prescindere dall'esperienza motoria: il concetto di "dentro" e "fuori" l'ho appreso attraverso il gioco che è una delle tante manifestazioni del Movimento.

Ho infilato una forma piena in una cava, ho saltato dentro e fuori da un cerchio, ho tirato un pallone dentro o fuori da un canestro, ecc.

Tutto questo (e non solo chiaramente) ha contribuito a definire, nella mia psiche, i concetti di "dentro" e "fuori" il "Corpo che Sono".

Potremmo continuare a lungo.

In realtà, ciò che è davvero importante è facilmente sintetizzabile: «il Movimento è necessario alla vita».

In virtù delle riflessioni elaborate sino a questo momento, è immediata l'intuizione di come il Movimento abbia un rilevante valore pedagogico nel generare quel costante percorso evolutivo attraverso il quale la persona diventa pienamente sé stessa, in tutte le molteplici dimensioni della propria personalità.

Questi presupposti ci rendono palese ed evidente come il Movimento possa e debba rivelarsi come un potente strumento di educazione permanente o lifelong learning/education, in un costante processo di auto-educazione.

Cercheremo di giungere alla definizione di una "Pedagogia del Corpo Incarnato in Movimento" attingendo al pensiero di Ivano Gamelli, Alba G.A. Naccari, Francesco Casolo e Giuseppe Mari, provando a creare un'integrazione funzionale tra le loro brillanti intuizioni e dissertazioni.

Per Gamelli la Pedagogia del Corpo «non si circoscrive in uno spazio e in modalità educative specialistiche di intervento.

È piuttosto un'attitudine formativa trasversale segnata dalla dimensione della scoperta, dall'apertura ai sensi, dalla messa in gioco di pensiero-corpo-emozione nella relazione. [...]

Il suo obiettivo è mostrare vie pedagogiche (con i bambini come con gli adulti) per progetti e interventi dove la ricerca sul corpo si sposa in modo fluido con le strategie formative di impronta narrativa, riconducibile in particolare alla metodologia autobiografica.

Essa intende far emergere un particolare stile educativo e formativo fondato sulla narrazione e sulla memoria, su certe ritualità, sulla scelta attenta dei luoghi, delle parole, dei gesti, delle posture, dei silenzi».

L'educazione alla quale ci siamo abituati, è stata brutalmente orientata verso una deriva razionale, meramente cognitiva. Il corpo è il grande "assente" e quando il corpo è assente perché l'unica invitata al tavolo dell'educazione è la mente, ci si dimentica che l'educazione, in origine, «consiste anzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi»: «Educare significa impegnarsi per dar corpo ai pensieri e per mobilitare i discorsi».

«Il corpo è l'espressione visibile di tutto quello che c'è in ogni singola persona: le caratteristiche somatiche, la postura, la gestualità, l'atteggiamento, ma anche i sentimenti e le emozioni, le tensioni, le paure.

Educare la corporeità vuol dire educare la persona ad ascoltare i messaggi che il proprio corpo invia, a scoprire la propria forza e i propri limiti, a reinventare la modalità di percezione di sé stessi e dell'ambiente esterno, a rinnovare continuamente l'immagine di sé accettando il proprio corpo che si trasforma nelle varie tappe della vita.

L'educazione della corporeità rappresenta l'educazione della persona in tutto il suo essere, incentrata nel riconoscimento, accettazione e valorizzazione del proprio "essere corpo"».

Quello che noi consideriamo corpo è molto di più che un insieme di organi, di muscoli e di ossa: è l'espressione di un'armonia psico-cognitiva e biologica, che si evidenzia con una sorta di vitalità, padronanza coordinativa, funzionalità organica, salute biologica, consapevolezza e disponibilità creativa: è corporeità.

Il Movimento ha un valore eminentemente pedagogico «nel favorire il processo attraverso il quale la persona diventa se stessa, incarnandosi nell'unicità della sua personalità, non solo in età evolutiva ma in tutta la vita dell'essere umano».

«L'incarnazione dura tutta la vita, come se il mondo invisibile dello spirito necessitasse di molto tempo e di diverse opportunità per manifestarsi sempre più compiutamente nel mondo visibile.

Il movimento corporeo, opportunamente proposto, in tutte le età, può essere un valido facilitatore per supportare il processo di incarnazione nelle varie direzioni che lo caratterizzano. »

Perché proprio il Movimento Biologico?

(Consultazione con rielaborazione personale di documenti web-bibliografici)

Perché è necessario "riprogrammare lo schema corporeo" attraverso il movimento così che, in un processo ciclico o, forse sarebbe più corretto dire, spirale, un "nuovo" schema corporeo possa e sappia "riprogrammare il movimento".

Questa doppia "riprogrammazione" può essere elicitata e sviluppata attraverso un movimento integrativo, integrato ed integrale: il Movimento Biologico.

Per "riprogrammazione del movimento" si intende un tipo di lavoro volto a ristabilire lo schema corporeo dei soggetti, nel nostro caso, dei bambini. Lo schema corporeo sappiamo che inizia a formarsi dalla nascita e continua in linea di massima sino al quattordicesimo anno di età. Quando si parla di schema corporeo, non si può non citare (come introdotto nelle pagine precedenti) Jean Le Boulch, uno dei più grandi ricercatori in tale campo.

Secondo Le Boulch lo schema corporeo (o immagine del corpo) può essere intesa come la conoscenza immediata del proprio corpo, sia in condizione statica che in movimento,

in rapporto alle diverse parti, fra loro in relazione e soprattutto nei rapporti con lo spazio e con gli oggetti che lo circondano.

Lo schema corporeo quindi non è solo dato dalla consapevolezza dei movimenti del proprio corpo in rapporto al mondo esterno, ma è caratterizzato da una componente tonica (emotiva) che lo rende molto più complesso. Infatti Le Boulch lo definisce come *il fulcro intorno al quale si organizza l'intera personalità*.

Secondo l'autore l'immagine del corpo si costruisce seguendo le tappe dello sviluppo per raggiungere, ad ogni livello di organizzazione della personalità, un'unità provvisoria, che deve ricostruirsi ad ogni tappa.

Ad ognuna di tali unità corrisponde un concetto diverso di schema corporeo, che però non è mai in grado di tradurre compiutamente realtà sempre differenti. Effettivamente il termine di schema corporeo indica volta a volta, il "corpo subito", il "corpo vissuto", il "corpo percepito", il "corpo rappresentato", i quali hanno significati differenti nei diversi momenti evolutivi, dipendenti da una parte dalla maturazione e dall'altra dall'esperienza relazionale:

- *Corpo subito (0-3 mesi)*: nel quale il bambino si manifesta a livello motorio attraverso il proprio corpo che "sente" prevalentemente per le stimolazioni provenienti dall'esterno; la motricità è riflessa ed il bambino dipende totalmente dalla madre.
- *Corpo vissuto (3 mesi - 3 anni, fase senso-motoria di Piaget)*: attraverso l'esplorazione del proprio corpo e quello della madre inizia il processo di differenziazione tra sé e l'altro. I riflessi arcaici dal secondo al sesto mese sono tutti scomparsi. Prima con il lancio degli oggetti nello spazio (8 mesi), poi con l'uso strumentale dell'adulto (10-12 mesi), poi con la deambulazione autonoma (12-15 mesi), si forma la coscienza del proprio corpo come strumento di esplorazione e conoscenza del mondo. Vi è un impegno globale della motricità ed una percezione del corpo legata all'azione. Questo è un periodo molto importante in quanto il bambino acquisisce le posture fondamentali (supina, prona, seduta, carponi, in ginocchio, eretta); ha una conoscenza del corpo relativa alle parti più elementari (testa, occhi, naso, bocca, orecchie, capelli, braccia, pancia, glutei, gambe) e comincia a configurarsi un "io" attraverso l'imitazione dell'adulto.
- *Corpo percepito (4-6 anni, fase pre-operatoria di Piaget)*: è la fase della percezione del corpo come unità, come immagine simmetrica. Nel periodo precedente la percezione era rivolta principalmente verso il mondo esterno (guardare, toccare, sentire); in questo periodo la percezione si rivolge verso il proprio corpo, il bambino è

capace di portare la propria attenzione sulle singole parti del proprio corpo oltre che sulla totalità e ciò dipende dall'interiorizzazione che è un momento di presa di coscienza dell'io. Nell'attività motoria emerge un maggior controllo posturale e tonico ed un affinamento nell'attività prassica. Grazie poi all'affermarsi della dominanza, lo spazio viene organizzato in modo migliore. In questo periodo il bambino acquisisce una conoscenza di parti del corpo più complesse (articolazioni, organi interni), una coscienza dell'orientamento del corpo nello spazio, un più preciso apprezzamento delle durate temporali.

- *Corpo rappresentato (7-12 anni, fase delle operazioni formali di Piaget):* ricopre l'aspetto preoperatorio dello schema corporeo. È la percezione della tridimensionalità del corpo, della successione dei suoi gesti, movimenti, spostamenti. Il corpo è il punto di riferimento per l'orientamento e la strutturazione spaziale. Il bambino passa ad una rappresentazione di tipo dinamico del suo corpo. Grazie a questo il bambino riesce a percepire e rappresentare il proprio corpo in movimento, riuscendo a perfezionare i movimenti fini. È in grado di staccarsi dall'azione concreta e di rappresentarsi anche attraverso la rappresentazione grafica e verbalmente. In questo periodo il bambino giunge ad individuare la destra e la sinistra e riesce a proiettare questa distinzione in rapporto agli oggetti ed allo spazio esterno (lateralizzazione). Si può facilmente dedurre che la formazione dello schema corporeo è un processo molto complesso, grazie al quale il soggetto prende coscienza del proprio corpo e di ciò che egli può fare attraverso esso.

È molto importante conoscere le varie fasi dello schema corporeo e ciò che lo caratterizzano, in quanto è fondamentale per il bambino ricevere i giusti stimoli al fine di creare una percezione del corpo corretta e funzionale.

Ciò che è meraviglioso, invece, è il fatto che tutto questo percorso di crescita sia innato. La formazione dello schema corporeo avviene sin dalla nascita, per poi perfezionarsi in modo ottimale anno dopo anno tramite il vissuto corporeo. Non è possibile andare a modificare la genetica che fornisce questa sorta di "dote innata", ma è invece possibile lavorare sul vissuto corporeo, che andrà indirettamente, ma in maniera concreta, a modificare lo schema corporeo.

È qui che finalmente andiamo a rispondere alla domanda.

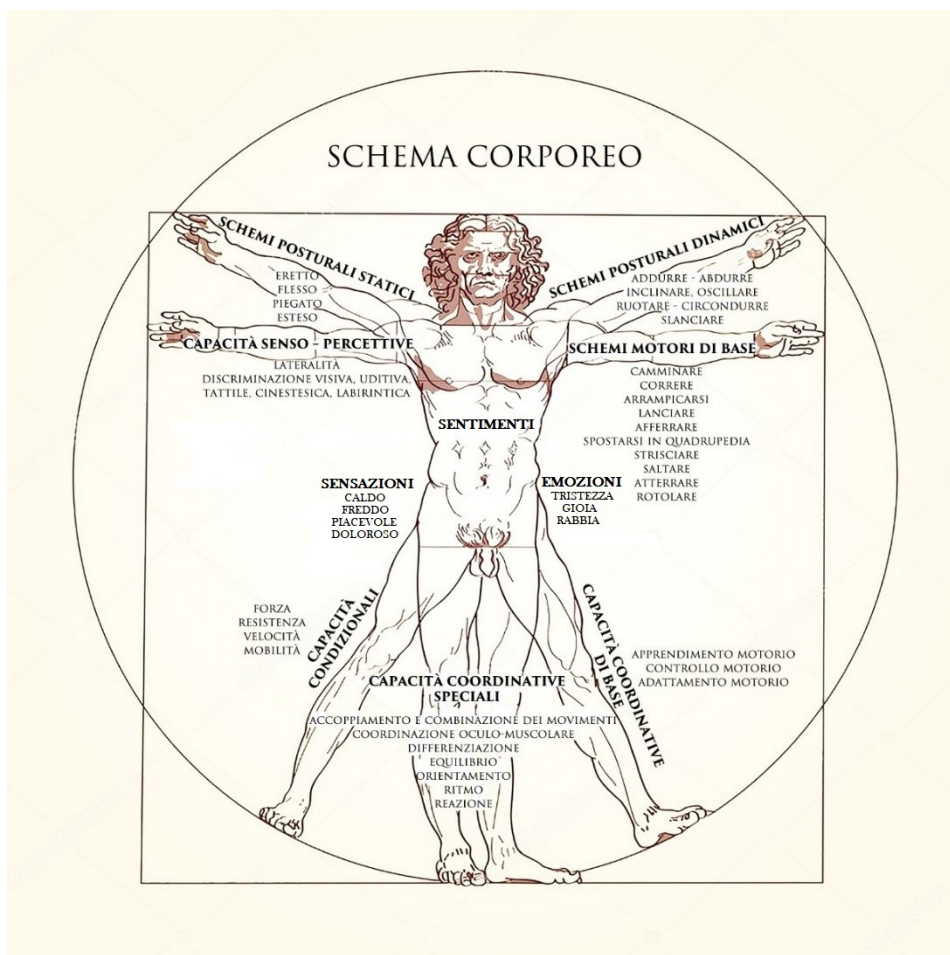
Se è realmente vero che esiste uno schema corporeo e che questo schema è fornito dalla nascita e che per "programmarlo" o "riprogrammarlo" sia necessario lavorare sul vissuto corporeo, quindi sulla variabilità della pratica intesa come differenziazione di

tutti quelli stimoli motorio-cognitivo-sensitivi nella fascia di età dello sviluppo, ma in generale in tutta la vita, allora il Movimento Biologico sicuramente attua un ruolo fondamentale in questo “piano”.

L’infinita variabilità di esperienze, attività, giochi, movimenti che si ritrovano nelle pratiche di MB sono sicuramente una valida proposta in ambiente scolastico, certamente per le possibilità di sviluppo motorio, ma soprattutto per quello che riguarda la complessità cognitiva ed emozionale strettamente interconnessa al movimento.

L’interdisciplinarietà che si mette in pratica in ambiente scolastico proponendo queste attività è un altro punto fondamentale quando cerchiamo di rispondere alla domanda. I continui trasferimenti alle altre materie curriculari rendono le pratiche fondamentali per il corretto sviluppo psico-motorio del bambino.

Con questi concetti il MB non si definisce come unico concetto, come unica teoria, come unico metodo, ma sicuramente si può posizionare nel contesto come una possibile pratica, necessaria al corretto sviluppo nel periodo critico e di conseguenza alla strutturazione dello schema corporeo.



Le proposte riguardanti il MB prevedono una serie di attività finalizzate a creare *esperienze motorie* nuove nell'individuo che derivano da diverse discipline e metodi: dalle tecniche senso-percettive-motorie alla forza organica, dal floorwork all'interazione con partner, dal training ideo-motorio al rilassamento muscolare progressivo, dal problem solving motorio alla juggling, dai giochi di ruolo all'improvvisazione motoria. Le esperienze motorie nuove forniscono continuamente nuovi e diversi stimoli psicomotori che sollecitano e strutturano nuovi *schemi motori*, nuove *interconnessioni neurali*, nuove *emozioni*, nuove *sensazioni*, nuovi *schemi posturali*, ecc. insomma, vanno a strutturare, modificare e definire quello che chiamiamo lo *schema corporeo* che alla fine non è niente di meno che la forma complessa, il contenitore, delle singole parti, che può essere quindi modificato in maniera plastica in relazione agli stimoli che diamo al nostro corpo.

Più gli stimoli saranno diversificati, variegati, multidimensionali, multidirezionali e multidisciplinari più la plasticità di questa funzione si concretizzerà rendendoci adattabili e non adattati a quelli che saranno i reali bisogni di vita.

CAPITOLO 3 - STUDIO SPERIMENTALE

3.1 INTRODUZIONE e OBIETTIVO

Lo studio sperimentale ha come punto cardine l'importanza dell'attività motoria, intesa come esperienza di vita, per la maturazione e lo sviluppo psico-motorio nella fascia di età definita come "evolutiva".

Oltre l'aspetto puramente divulgativo rispetto quelle che sono le caratteristiche psico-fisiche, i bisogni, le azioni e le sensazioni relative ai bambini nella fascia di età critica, ho voluto centrare lo studio sulla possibilità di miglioramento, integrazione ed evoluzione delle attuali proposte motorie in ambiente scolastico, purtroppo ad oggi quasi nulle. Miglioramento che potrebbe essere fornito, in parte, dagli studi svolti da Movimento Biologico, trasformati in reali attività ed esperienze di vita, giochi di socializzazione e sviluppo personale, sviluppo sociale, crescita psico-fisica, mentale e corporea, guardando alla corporeità come insieme di sensazioni, emozioni, sentimenti, esperienze, atteggiamenti, soluzioni e risoluzioni.

Trasmettere l'importanza del movimento in questa fascia di età, come lungo tutta la vita, è l'obiettivo principale che si vuole prendere in considerazione, correlando lo stesso a quelli che sono gli effettivi risultati della ricerca. Ovviamente, un altro punto fondamentale è stato quello di dimostrare, grazie anche agli esiti positivi dei test, che le attività, giochi ed esperienze che sono state proposte hanno effettivamente una valenza significativa nello sviluppo psico-motorio dei bambini. Sviluppo che comprende la strutturazione di uno schema corporeo corretto, purtroppo difficile da valutare a livello pratico, su cui abbiamo cercato di lavorare attraverso quelle che sono state "esperienze" più che giochi e attività pratico-ludiche.

È chiaro che lo studio sia stato solamente in grado di dare valore positivo alle attività svolte in ambiente scolastico e alle modalità con cui esse sono state proposte, ma non di definire delle linee guida generali di intervento, in quanto il campione, per quanto numeroso sia, è purtroppo circoscritto a poche classi di due soli comprensivi scolastici. Altro limite è stato purtroppo il fattore tempo, sarebbe stato interessante strutturare gli interventi per un periodo più importante, sia dal punto di vista di ore settimanali che di mesi di lavoro.

Durante la fase di elaborazione e strutturazione degli interventi, al fine di creare il migliore percorso educativo possibile, sono state studiate le indicazioni curriculari nazionali di ogni singola materia, per le classi I e II delle scuole primarie, esposte successivamente. Partendo dall'educazione motoria, in primis si è ricercato quanto più possibile una sorta di interdisciplinarietà con le altre materie. I punti a favore dello studio che dimostrano una importante traslazione fra l'educazione motoria e le altre materie sono molteplici. Se oltrepassiamo il concetto dualistico, utilizzato fino a pochi decenni fa in ambiente scolastico, che vedeva il corpo – e le sue esigenze motorie – come qualcosa di fuorviante rispetto agli apprendimenti nozionistici disciplinari, possiamo “entrare” in un nuovo agire pedagogico che veda il “Corpo in Movimento” come soggetto privilegiato per l'apprendimento integrato di qualsiasi sapere disciplinare. Le pratiche psico-motorie proposte nello studio, che portano il bambino a vivere e conoscere il mondo attraverso esperienze rivolte al corpo incarnato in movimento, e non alla “sola” mente cognitiva, sono un potente volano per incarnare e dare un senso corporeo agli oggetti di studio delle altre materie curriculari.

Non è stato purtroppo possibile quantificare sperimentalmente questi miglioramenti indiretti, sarebbe stato necessario ovviamente un monte orario maggiore, una maggiore disponibilità e “apertura mentale” di alcune maestre al progetto, sondaggi e questionari, valutazioni psico-cognitive ecc.

È stata invece chiara e misurabile la gioia, la voglia di apprendere, la bontà, la dolcezza, l'ingenuità, la curiosità, che ogni bambino ha investito e mi ha trasmesso durante tutta la durata del progetto, abbandonandosi alle attività proposte e facendo proprie le esperienze, incarnandole e costruendo un pezzettino alla volta il proprio vissuto corporeo. Ovviamente non è sempre semplice e scontato lavorare con i bambini, non è tutto rose e fiori, spesso la voglia di scoprire li porta a non seguire ciò che viene proposto, o ad interrompere le attività iniziate, ma è proprio questa la bellezza di queste esperienze, e la bellezza dei bambini: ognuno è libero di scoprire a modo proprio il percorso migliore per portare a termine il compito, e se ha bisogno di intraprendere una strada diversa da quella indicata è libero di farlo, senza giudizi, né pregiudizi.

Le maestre mi hanno spesso chiesto dei “voti”, anzi no, dei giudizi, ora si chiamano così, da dare ai bambini, delle misurazioni, ed io rispondevo quasi di getto, senza pensare troppo alla risposta, che a tutti avrei dato il massimo, scatenando ovviamente una piccola, ma accesa discussione che terminava sempre con un sorriso ingenuo da parte di entrambi. La mia risposta, in quel momento forse troppo superficiale e poco

argomentata, si basa sul fatto che per le esperienze proposte è illogico, innaturale e non funzionale dare delle valutazioni perché non servono, o meglio non esistono valutazioni nel modo di scoprire il mondo. Mondo inserito nel contesto scolastico, ma inteso come ambiente esterno.

I giudizi sarebbero stati: in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato.

È chiaro che proponendo per la prima volta un gioco, un'esperienza o un'attività psicomotoria ci troveremo nella situazione "in via di prima acquisizione", è necessaria sistematicamente una prima acquisizione quando ci troviamo di fronte ad un compito nuovo ma, dopo pochi minuti, avrò già attuato delle scoperte e degli adattamenti che porteranno il giudizio a "base", per quello che possa significare il termine in relazione a qualcosa. Per lo stesso principio dopo altrettanti minuti avrò oltrepassato quello step che mi inserirà nella valutazione "intermedio" e così via proseguendo verso "avanzato".

Tutte le esperienze proposte esulano da valutazioni per il semplice motivo che risulta riduttivo, ma soprattutto impossibile, valutare queste esperienze, è impossibile valutare un bambino che scopre come fare una capovolta attraverso un racconto o una favola, la scoperta non è valutabile, è valutabile il modo in cui si mette in atto la capovolta al momento di una possibile "gara", ma a quel punto cambia completamente il contesto, la matrice didattica, e il "senso" profondo dell'esperienza motoria stessa.

È chiaramente valutabile l'impegno, la voglia, la gioia che ogni bambino dona allo scopo, ma anche questo punto è falsato dal fatto che in questo periodo di sviluppo si mettano il cento per cento delle emozioni in qualsiasi esperienza a patto che essa ripaghi allo stesso modo.

Durante esperienze che si basano sulla scoperta guidata, ogni bambino, mette in atto un percorso a sé stante che percorre le "4 tappe di giudizio" e sposta, a fine attività, il proprio vissuto corporeo ad un livello leggermente più alto, ma quando si troverà di fronte ad una nuova esperienza ripercorrerà necessariamente le 4 tappe di giudizio, per spostarsi sempre ad un livello leggermente superiore a quello di partenza.

Forse è per questo motivo che nella scuola non c'è spazio per l'educazione motoria, perché intesa così, intesa come libera esplorazione, libero arbitrio, libera scoperta del mondo e di se stessi, libero movimento liberi suoni e rumori, liberi pensieri e idee, dovrebbe esulare da giudizi, da voti, ma ovviamente una materia senza voti, che potenzialmente è più "efficace" di qualsiasi matematica, geometria, italiano, arte o musica proposte in modalità "frontale" non è concepibile nel mondo scolastico, e viene rifiutata già prima di partire.

Obiettivi curriculari dell'Educazione Motoria per l'età evolutiva

Oltre a quelle che vengono considerate le competenze-chiave, a cui ogni insegnante, a prescindere dall'ambito disciplinare che sovrintende, deve fare riferimento, vengono definite, nell'ottica di circoscrivere gli obiettivi specifici di apprendimento, le indicazioni relative ai singoli ambiti disciplinari. Obiettivi, nel nostro caso, per i quali viene ipotizzato e ricercato il superamento entro il termine del periodo riferito della scuola primaria. Definito questo insieme, poi, di obiettivi generali e specifici, le varie scuole, definiscono il proprio curriculum all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, che farà da guida per i vari insegnanti, nella selezione dei contenuti e dei mezzi, al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dichiarati nella loro personale programmazione per una certa classe. Quello che segue è il piano formativo relativo all'educazione motoria offerto dalle scuole in cui è stato svolto lo studio sperimentale. A seguito è stato inserito anche il piano curriculare relativo alle altre materie d'insegnamento per definire e valorizzare l'interdisciplinarietà ricercata in fase di intervento.

- **STRUTTURARE SCHEMA CORPOREO (IDENTIFICAZIONE PERSONALE E CONOSCENZA DI SÉ)**
- **SCHEMI MOTORI DI BASE**
 - Saper migliorare la capacità di camminare.
 - Saper migliorare la capacità di correre.
 - Saper lanciare oggetti diversi.
 - Saper afferrare oggetti diversi.
 - Lanciare una palla con le mani, con una sola mano
 - Afferrare oggetti
 - Afferrare una palla con le mani, con una mano sola
 - Calciare, respingere e guidare un pallone
 - Camminare in vari modi (lento, veloce, ritmato).
 - Camminare in varie direzioni (lateralmente, all'indietro).
 - Camminare associando altri movimenti (paleggiando, calciando...).
 - Correre in vari modi (lento, veloce, saltellando).
 - Correre in varie direzioni (lateralmente, all'indietro).
 - Correre superando piccoli ostacoli.
 - Correre associando altri movimenti (paleggiando...).
 - Lanciare da fermi palle di diverso peso e dimensione.
 - Lanciarle in movimento.

- Lanciarle in modi diversi.
- Lanciarle in direzioni diverse.
- Effettuare la presa di oggetti da fermi.
- Effettuare la presa di oggetti in movimento.
- Effettuare la presa a due mani.
- Effettuare la presa con una mano sola.
- Controllare l'oggetto durante la presa.

- **CAPACITA' COORDINATIVE**

- Saper associare ai vari movimenti, rilassamenti e respirazione.
- Effettuare movimenti con alcune parti del corpo rispettando comandi
- Saper eseguire movimenti in simultanea ed in successione.
- Effettuare movimenti con entrambe le braccia.
- Effettuare movimenti con un braccio solo.
- Effettuare movimenti con entrambe le gambe.
- Effettuare movimenti con una sola gamba.
- Effettuare movimenti con il tronco.
- Eseguire alcuni movimenti in serie
- Coordinare e collegare in modo fluido il maggior numero possibile di movimenti naturali
- Eseguire capovolte in avanti

- **CONTROLLO POSTURALE STATICO E DINAMICO IN RELAZIONE A VARIABILI SPAZIO-TEMPORALI**

- Saper conoscere e riconoscere le varie parti del corpo.
- Saper prendere coscienza di sé come entità corporea
- Servirsi della motricità globale per eseguire movimenti liberi ed ordinati.
- Saper assumere posture designate e mantenere le posizioni indicate per un breve periodo
- Saper scoprire ed utilizzare segmenti corporei.
- Saper interiorizzare riferimenti corporei statici e dinamici.
- Muoversi tra gli oggetti seguendo determinate indicazioni

- **LATERALIZZAZIONE**

- Prendere coscienza della lateralità e consolidare la dominanza.
- Concetti spaziali di destra e di sinistra

- **RITMO**

- Camminare secondo andature libere o prestabilite.
- Correre liberamente o seguendo ritmi diversi.

- Effettuare arresti repentini a comando
 - Saper seguire un ritmo con semplici movimenti
 - Coordinare gli arti inferiori con quelli superiori in semplici esercizi ritmici
 - Saper produrre ritmi
 - Saper variare le diverse andature
 - Seguire un ritmo battendo le mani.
 - Seguire un ritmo battendo i piedi.
 - Seguire un ritmo battendo mani e piedi contemporaneamente.
 - Abbinare l'andatura al ritmo scandito dal tamburello
 - Abbinare l'andatura ad un semplice brano musicale
- **ORIENTAMENTO E CONOSCENZA DEGLI SPAZI**
 - Il corpo in relazione allo spazio e al tempo
 - Percepire la propria dimensione corporea in rapporto all'ambiente
 - Strutturare lo spazio tenendo conto delle coordinate: vicino-lontano, alto-basso, avanti-dietro, sinistra – destra
 - Orientarsi nello spazio assegnato.
 - Orientarsi nello spazio in rapporto agli altri.
 - Orientarsi nello spazio in rapporto agli oggetti
 - Assumere posizioni in uno spazio assegnato tenendo conto di coordinate spaziali
 - Muoversi in uno spazio assegnato tenendo conto di coordinate spaziali
- **MANIPOLAZIONE OGGETTI E COORDINAZIONE FINE**
 - Avvalersi della motricità fine.
 - Effettuare movimenti con polsi, caviglie
 - Effettuare rilassamenti dei segmenti corporei
- **ABILITA' ESPRESSIVE**
 - Imitare movimenti ed atteggiamenti di persone.
 - Imitare movimenti ed atteggiamenti di animali
 - Formare lettere con il corpo.
 - Formare numeri con il corpo.
 - Saper coordinare più movimenti ritmici in situazioni espressive.
 - Saper comunicare attraverso il gesto ed il movimento.
 - Utilizzare gesti, posture, movimenti per esprimere sensazioni.
 - Utilizzare gesti, posture, movimenti per esprimere sentimenti.
 - Utilizzare gesti, posture, movimenti per esprimere idee.
- **CAPACITA' SENSO – PERCETTIVE**

- Sviluppare la capacità di discriminazione tattile, visiva, uditiva
- Percepire, analizzare, selezionare informazioni con il tatto.
- Percepire, analizzare, selezionare informazioni con la vista.
- Percepire, analizzare, selezionare informazioni con l'udito
- Effettuare la respirazione corretta in modo guidato.
- Effettuare la respirazione in modo autonomo

- **CONOSCENZA GIOCHI DI MOVIMENTO E FAIR PLAY - CONOSCENZA E RISPETTO DEGLI ALTRI**

- Saper accettare tutti i compagni del gioco.
- Saper rispettare il proprio turno.
- Saper accettare cambiamenti di ruolo.
- Saper rispettare le regole nei giochi di squadra e nelle attività ludiche organizzate.
- Favorire l'inserimento nel gioco dei compagni in difficoltà.
- Attendere e rispettare il segnale di partenza nei giochi
- Attendere e rispettare il segnale di partenza nelle gare e nelle staffette
- Reagire con sportività alla eliminazione personale da giochi.

- **SALUTE E CURA DI SÉ**

- Conoscere le principali parti del corpo
- Localizzare le diverse parti del corpo su di sé.
- Localizzare le diverse parti del corpo su un compagno.
- Identificare le diverse parti del corpo in rappresentazioni grafiche

Obiettivi curriculari altre materie – Programmazione interdisciplinare – Classi I

LINGUA ITALIANA

- Ascoltare esperienze altrui.
- Ascoltare, comprendere ed eseguire un comando.
- Ascoltare e rispondere alla richiesta posta.
- Ascoltare ed intervenire nelle conversazioni in modo pertinente e rispettare il proprio turno di parola.
- Esprimere i propri bisogni.
- Riferire esperienze personali spontaneamente e su richiesta.
- Ascoltare la lettura dell'insegnante e rispondere a semplici domande.
- Riferire le idee principali di un racconto ed esperienze personali seguendo un ordine temporale.
- Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche e attività di interazione orale e di lettura.

MATEMATICA

- Contare in senso progressivo e regressivo, conoscere il precedente e il successivo.
- Eseguire operazioni di addizione e sottrazione tra numeri naturali
- Conoscere le coppie di addendi per formare il numero 10.
- Individuare e comunicare la posizione di oggetti nello spazio fisico sia rispetto al soggetto sia rispetto ad altre persone e oggetti, usando termini adeguati (sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra, dentro/fuori).
- Saper riconoscere e disegnare quadrati, rettangoli, cerchi e triangoli.
- Risolvere situazioni problematiche in contesti reali.
- Registrare le misurazioni effettuate.

SCIENZE

- Esplorare e descrivere oggetti e materiali
- Osservare e sperimentare sul campo
- Osservare e prestare attenzione al funzionamento del proprio corpo per riconoscerlo come organismo complesso, proponendo modelli elementari del suo funzionamento.

STORIA

- Conoscere la successione e la ciclicità: le parti della giornata, la settimana, i mesi dell'anno, le stagioni.
- Comprendere la successione delle azioni e degli eventi: individuare il prima e il dopo.
- Comprendere la successione ora-poi- dopo – infine.
- Successione e ciclicità:

- notte e di
- dei momenti della giornata
- dei giorni della settimana
- dei mesi dell'anno
- delle stagioni

GEOGRAFIA

- Avere la percezione del proprio schema corporeo.
- Avere consapevolezza della segmentazione corporea.
- Utilizzare correttamente gli indicatori topologici e di posizione.
- Orientarsi in spazi conosciuti.
- Avere la padronanza della destra e della sinistra.
- Riconoscere la direzione di uno spostamento
- Comprendere il significato di spazi aperti e chiusi.
- Individuare i confini di uno spazio.
- Saper determinare i confini di uno spazio.
- Riconoscere regioni aperte e chiuse.

MUSICA

- Discriminare ed interpretare gli eventi sonori (suoni e rumori).
- Ascoltare brani musicali ed interpretarli attraverso i disegni, i colori, i movimenti del corpo.
- Esplorare le diverse possibilità espressive della voce.
- Eseguire sequenze ritmiche con il corpo e con gli oggetti rispettando tempi e pause.

ARTE E IMMAGINE

- Rappresentare liberamente emozioni, stati d'animo, situazioni attraverso la drammatizzazione (vissuti, testi, musiche).
- Rappresentare figure umane con uno schema corporeo strutturato.
- Esplorare, descrivere, osservare la realtà per cogliere l'orientamento e le relazioni dello spazio (sopra, sotto, primo piano, ecc.).
- Esplorare in maniera guidata le immagini per riconoscere le relazioni spaziali e le differenze di forma.
- Identificare gli elementi che compongono un'immagine (linee, colori, forme, ritmi).

Obiettivi curriculari altre materie – Programmazione interdisciplinare – Classi II

ITALIANO

- Ascoltare e comprendere richieste, istruzioni e regole comunicate oralmente.
- Esprimere le proprie esperienze utilizzando un linguaggio adeguato.
- Intervenire nel dialogo, nelle conversazioni, nelle discussioni in modo ordinato e pertinente.
- Ascoltare e comprendere le letture dell'insegnante e trattenere informazioni.
- Rilevare la successione logico-temporale dei fatti in un testo ascoltato.
- Individuare gli elementi di un testo: personaggi, luoghi, tempi.
- Completare un racconto inserendo la parte iniziale, centrale e finale in modo coerente.
- Dare una conclusione diversa a una storia letta o ascoltata.
- Eseguire giochi linguistici di vario tipo.

MATEMATICA

- Comprendere la numerazione in base 10.
- Riconoscere il valore posizionale delle cifre.
- Consolidare il concetto di addizione.
- Consolidare il concetto di sottrazione come resto.
- Acquisire il concetto di sottrazione come differenza.
- Eseguire moltiplicazioni con moltiplicatore di una cifra anche con il cambio.
- Memorizzare la tavola pitagorica e saperla utilizzare.
- Intuire il concetto di divisione come contenenza e come distribuzione.
- Eseguire semplici divisioni. Localizzare oggetti nello spazio utilizzando punti di riferimento.
- Rappresentare nello spazio grafico posizioni e relazioni tra oggetti.
- Eseguire i movimenti dati in un percorso; dare istruzioni per far eseguire un percorso; rappresentare i percorsi eseguiti.
- Conoscere i concetti topologici: confine, incrocio, linea aperta, linea chiusa, regione.
- Riconoscere linee rette e curve.
- Riconoscere nell'ambiente le principali figure piane e solide.
- Riconoscere situazioni problematiche e cercare una soluzione.

SCIENZE

- Individuare, attraverso l'interazione diretta la struttura di oggetti semplici, analizzarne qualità e proprietà descriverli nella loro unitarietà e nelle loro parti, scomporli e ricomporli, riconoscerne funzioni e modi d'uso.
- Descrivere semplici fenomeni della vita quotidiana legati ai liquidi, al cibo, alle forze e al movimento, al calore, ecc.
- Osservare i momenti significativi nella vita di piante e animali. Individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali.
- Avere familiarità con la variabilità dei fenomeni atmosferici (venti, nuvole, pioggia, ecc.) e con la
- Riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente

STORIA

- Comprendere la successione e la ciclicità di fenomeni ed eventi;
- Comprendere la contemporaneità degli eventi;
- Comprendere la funzione e l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione e la rappresentazione del tempo: orologio e calendario.
- Comprendere la durata degli eventi.
- Successione del giorno e della notte, dei giorni della settimana, dei mesi, dell'anno, delle stagioni;
- Conoscenza ed uso dell'orologio
- Orientarsi nel calendario.
- Individuare relazioni causa-effetto.
- Individuazione di relazione di causa ed effetto tra fatti ed eventi;
- Formulazione di ipotesi sugli effetti possibili di una causa e viceversa;
- Utilizzo dei connettivi temporali della successione e della contemporaneità: ora, prima, dopo, infine, mentre...

GEOGRAFIA

- Localizzare gli oggetti nello spazio prendendo come punto di riferimento sé stesso.
- Compiere percorsi in direzioni diverse individuando punti di riferimento.
- Descrivere verbalmente e con libere rappresentazioni grafiche percorsi eseguiti nello spazio vissuto e quotidiano.
- Conoscere e usare termini che definiscono relazioni topologiche.
- Riconoscere e denominare gli elementi costitutivi essenziali di alcuni spazi vissuti.
- Scoprire la funzione di uno spazio e dei suoi elementi costitutivi.

- Osservare e riconoscere diversi paesaggi.

MUSICA

- Discriminare ed interpretare gli eventi sonori (suoni e rumori).
- Riconoscere e localizzare la sorgente e la provenienza dei suoni.
- Ascoltare ed esplorare le diverse possibilità sonore del proprio corpo.
- Rappresentare attraverso segni grafici sequenze ritmiche.
- Produrre e riprodurre suoni, sfruttando le possibilità del corpo.
- Eseguire semplici canti in gruppo, collegandoli alla gestualità e al movimento di tutto il corpo.
- Eseguire ritmi su basi musicali e non.
- Utilizzare suoni e musiche collegandoli ad altre forme espressive.
- Usare la voce nelle sue molteplici possibilità espressive.

ARTE E IMMAGINE

- Riconoscere e usare gli elementi del linguaggio visivo: il colore, la linea, la forma e lo spazio.
- Esprimere sentimenti ed emozioni attraverso gli elementi del linguaggio visivo.
- Rappresentare liberamente emozioni, stati d'animo, situazioni attraverso la drammatizzazione (vissuti, testi, musiche).
- Osservare e riconoscere i segni, le forme, i colori, le linee, gli spazi di cui è composta un'immagine.
- Osservare, leggere, decodificare e interpretare immagini (mimica facciale, fumetti, ...).
- Distinguere e classificare i colori: primari e secondari.
- Individuare le diverse funzioni svolte da un'immagine.
- Individuare le funzioni di un'immagine dal punto di vista emotivo ed informativo.
- Cominciare a sviluppare sensibilità e rispetto per la salvaguardia dei beni artistici e culturali.

Scelta del campione

Lo studio è stato realizzabile perché inserito nel contesto scolastico attraverso il progetto regionale “Scuola Sport e Compagni di Banco”, finalizzato alla promozione dell'educazione fisica nella scuola primaria. Al progetto hanno la possibilità di partecipare solamente i laureati in Scienze Motorie, lo scopo del medesimo è cercare di inserire una figura adeguata alla tipologia di insegnamento nella scuola primaria.

Per ogni classe il progetto mette a disposizione un monte orario di sedici ore, suddivisibili secondo le esigenze scolastiche, delle maestre e dell'esperto che dovrà tenere le lezioni.

Avendo così a disposizione 16 ore abbiamo deciso di suddividerle in sedici interventi, al fine di rendere più continuativo che intensivo lo studio e di conseguenza il periodo di lavoro con i bambini; si è strutturato un piano di dodici incontri esperienziali effettivi più due, uno iniziale ed uno finale adibiti ai test di valutazione (PS@S).

Il campione comprende 107 bambini in totale, 57 maschi e 50 femmine, suddivisi in 6 classi, quattro seconde e due prime, a loro volta smistate in due diversi istituti comprensivi (Monteriggioni e Monteroni d'Arbia, provincia di Siena). L'età di riferimento è fra i 6-7 anni.

Durante gli interventi, proposti nei mesi compresi fra Febbraio e Giugno 2021, in piena pandemia, sono state rispettate tutte le norme di sicurezza previste dai protocolli di prevenzione della diffusione di SARS-CoV-2. Non è mai stata riscontrata una connessione, rispetto le varie quarantene interne ed esterne alla scuola, riconducibile alle ore di educazione motoria, per altro svolte in gran parte nei cortili esterni.

3.2 MATERIALI E METODI

Programmazione e svolgimento dell'intervento

LEZIONE	OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	ATTIVITA'	FAMIGLIA D'AZIONE
TEST			
1	- Schemi Motori di base - Capacità coordinative - Controllo Posturale - Lateralizzazione - Ritmo - Orientamento - Capacità Senso-Percettive	- ESPERIENZA RITMICA GUIDATA - GIOCO NAVE E SCOGLI (introduzione)	- Sensazione – percezione - Relazione – interazione - Reazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione
2	- Schemi Motori di base - Capacità coordinative - Controllo Posturale - Lateralizzazione - Manipolazione oggetti - Abilità espressive - Capacità Senso-Percettive - Fair Play	- LA CATENA DEI MOVIMENTI - BASTONI (INTRODUZIONE)	- Sensazione – percezione - Relazione – interazione - Reazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione - Mimazione, immedesimazione, incarnazione, simbolizzazione
3	- Schemi Motori di base - Capacità coordinative - Controllo Posturale - Lateralizzazione - Ritmo - Orientamento - Manipolazione oggetti - Abilità espressive - Capacità Senso-Percettive - Fair Play	- ANIMALI DELLO ZOO - ANIMALI NELLO ZOO	- Sensazione – percezione - Relazione – interazione - Reazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione - Mimazione, immedesimazione, incarnazione, simbolizzazione - Vocalizzazione
4	- Schemi Motori di base - Capacità coordinative	- GIOCO ISOLA - PALLINE	- Respirazione - Relazione – interazione - Reazione

	- Controllo Posturale - Lateralizzazione - Ritmo - Orientamento - Manipolazione oggetti - Abilità espressive - Capacità Senso-Percettive - Fair Play		- Coordinazione, integrazione, esplorazione
5	- Lateralizzazione - Orientamento - Manipolazione oggetti - Capacità Senso-Percettive - Fair Play	- ORIENTEERING	- Relazione – interazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione - Senza azione - meditazione
6	- Schemi Motori di base - Capacità coordinative - Controllo Posturale - Lateralizzazione - Ritmo - Orientamento - Manipolazione oggetti - Abilità espressive - Capacità Senso-Percettive - Fair Play	- PALLINE - BASTONI	- Sensazione – percezione - Respirazione - Relazione – interazione - Reazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione
7	- Lateralizzazione - Orientamento - Manipolazione oggetti - Capacità Senso-Percettive - Fair Play	- ORIENTEERING	- Relazione – interazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione - Senza azione - meditazione
8	- Schemi Motori di base - Capacità coordinative - Controllo Posturale - Lateralizzazione - Ritmo - Orientamento - Manipolazione oggetti - Abilità espressive	- CONTADINO E SACCO DI PATATE - PALLONI	- Sensazione – percezione - Relazione – interazione - Reazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione

	- Capacità Senso-Percettive - Fair Play		
9	- Schemi Motori di base - Capacità coordinative - Controllo Posturale - Lateralizzazione - Ritmo - Orientamento - Capacità Senso-Percettive	- STAFFETTA CON ANDATURE ANIMALI E PALLA - GIOCO NAVE E SCOGLI	- Sensazione – percezione - Respirazione - Relazione – interazione - Reazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione - Mimazione, immedesimazione, incarnazione, simbolizzazione
10	- Schemi Motori di base - Capacità coordinative - Controllo Posturale - Lateralizzazione - Ritmo - Orientamento - Manipolazione oggetti - Abilità espressive - Capacità Senso-Percettive - Fair Play	- PALLINE - BOWLING	- Sensazione – percezione - Respirazione - Relazione – interazione - Reazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione
11	- Schemi Motori di base - Capacità coordinative - Controllo Posturale - Abilità espressive - Capacità Senso-Percettive - Salute e cura di sé	- GIOCO MIMI - SCULTURE E SCULTORI	- Sensazione – percezione - Respirazione - Relazione – interazione - Reazione - Coordinazione, integrazione, esplorazione - Mimazione, immedesimazione, incarnazione, simbolizzazione - Vocalizzazione
12		- LEZIONE AUTOGESTITA	
TEST			

Attività ed esperienze proposte

Le lezioni si sono tenute nei mesi compresi fra Febbraio e Giugno 2021, in piena pandemia e sono state rispettate tutte le norme di sicurezza previste dai protocolli di prevenzione della diffusione di SARS-CoV-2.

Ogni singola lezione è stata strutturata per cercare di sviluppare, incrementare e rafforzare gli Schemi Motori di Base, le Capacità Coordinative e Condizionali e in generale tutta la sfera psico-motoria relativa ai bambini centrata sulla strutturazione dello schema corporeo e della motricità in generale.

Ogni attività è inoltre stata pensata per ricercare e/o creare un'interdisciplinarietà con una o più delle altre materie del curriculum scolastico.

I metodi utilizzati sono vari:

- ESPERIENZE MOTORIE-SENSORIALI GUIDATE
- PROBLEM SOLVING
- ATTIVITA' DI GESTIONE AUTONOMA
- ESERCIZI E GIOCHI CON INCREMENTO DELLA DIFFICOLTA'
- ESPERIENZE E ATTIVITA' INDIVIDUALI, DI COPPIA O DI GRUPPO
- ATTIVITA' DI MANIPOLAZIONE FINE
- ATTIVITA' DI COORDINAZIONE SEGMENTALE E GENERALE

Di seguito verranno espone tutte le attività, giochi, ma soprattutto le esperienze motorie che sono state proposte ai bambini durante le dodici lezioni comprese nello studio sperimentale.

ESPERIENZE, ATTIVITA' E GIOCHI

ESPERIENZA RITMICA GUIDATA

Tempi: 35' - 40';

In che modo: bambini in gruppo, lavoro singolo in interazione

Risorse e Materiali: tamburello, oggetti di legno o altro materiale per creare rumori e suoni diversi;

Cosa si chiede di fare: la prima parte dell'attività serve per far prendere confidenza ai bambini con l'ambiente e i vari suoni che verranno utilizzati durante la lezione. Con il tamburello viene prodotto un suono ritmico dall'insegnante e i bambini dovranno muoversi liberamente per la palestra, o in altro spazio disponibile, camminando "a ritmo" con lo strumento. In questa prima parte è possibile e necessario variare intensità del suono emesso dallo strumento e velocità del ritmo assieme a variazioni delle andature (salti a piedi uniti, camminare indietro, saltelli mono podalici, quadrupedia).

Dopo la sensibilizzazione iniziale è stato richiesto di chiudere gli occhi e cercare di muoversi liberamente per lo spazio disponibile continuando a seguire il ritmo ovviamente calibrato e semplificato, a fronte della maggiore difficoltà dovuta alla privazione della vista. Cercando di fare attenzione ai rumori prodotti dagli altri bambini ognuno deve cercare di evitare le piccole "collisioni" possibili sfruttando maggiormente il senso dell'udito. Quando il suono emesso dall'insegnante, che si muove nello spazio disponibile, viene interrotto, i bambini si "congelano" nella posizione in cui si trovano e dovranno indicare con la mano, SX o DX, scelta precedentemente dalla guida, da dove è provenuto l'ultimo suono emesso dallo strumento, mantenendo gli occhi serrati.

Successivamente alla serie sono stati aggiunti altri comandi per incrementare la difficoltà e la sensibilizzazione, ad esempio è stato richiesto di posizionarsi con tutto il corpo frontalmente all'ultimo suono emesso dopo l'interruzione o eseguire prima un giro sull'asse longitudinale e poi posizionarsi frontalmente al suono. Sono poi stati utilizzati due diversi strumenti per produrre due suoni differenti, uno a cui i bambini devono continuare a fare riferimento e l'altro di "disturbo" e sono state riproposte le richieste esposte precedentemente.

Scopo: nella prima parte dell'attività viene prediletto lo sviluppo degli schemi motori di base, equilibrio, schemi posturali statici e dinamici, del ritmo e dell'orientamento in

generale attraverso la variazione delle andature e dovuta alle diverse intensità e frequenze del suono emesso dall'insegnante.

Nella seconda parte della lezione si valorizza maggiormente lo sviluppo della percezione di sé (propriocezione) attraverso stimoli sensitivi uditivi e tattili. Privando i bambini della vista si riesce, attraverso gli stimoli uditivi prodotti dall'insegnante, a farli orientare e spostare nello spazio, così da andare a stimolare e produrre delle sensazioni diverse ed inconsuete che miglioreranno indirettamente anche l'equilibrio, gli schemi motori di base e l'attenzione.

Obiettivi interdisciplinari:

ITALIANO

GEOGRAFIA

MUSICA

GIOCO DELLA NAVE E DEGLI SCOGLI

Tempi: 10-15'

In che modo: bambini in gruppo, lavoro singolo in interazione

Risorse e Materiali: tamburello, oggetti di legno o altro materiale per creare rumori e suoni

Cosa si chiede di fare: Questa attività viene proposta successivamente alla lezione riguardante le “Esperienze Ritmiche Guidate”, nella medesima giornata o durante le successive ore. I bambini vengono divisi a piacere, alcuni saranno “scogli” e altri “navi”. Le navi dovranno raggiungere un “faro” che sarà impersonificato dall’insegnante. L’esperienza si basa su una breve storia che viene esposta ai bambini da parte dell’insegnante in cui si racconta del viaggio che dovranno fare le “navi” dal “porto” (un punto della palestra) al “faro”, stando attenti a non scontrarsi con gli “scogli” sparsi per lo spazio utilizzato. Dopo la suddivisione dei bambini in navi e scogli, randomizzata e da variare durante la medesima attività, viene chiesto alle navi di chiudere gli occhi e successivamente agli scogli di posizionarsi, immobili in una posizione a piacere, sparsi per lo spazio a disposizione. Le navi dovranno cercare di raggiungere il faro attraverso il suono che esso emetterà stando attenti a non cadere al momento della “collisione” con gli scogli. I bambini dovranno mantenere gli occhi chiusi durante il “viaggio” fino al faro.

Scopo: questa esperienza si collega necessariamente a quella precedente (esperienza ritmica guidata), cercando di aumentare il bagaglio sensoriale e motorio proposto nella prima attività. Qui viene aumentata la difficoltà aggiungendo “ostacoli” fisici oltre che quelli relativi alla privazione della vista, quindi i bambini dovranno necessariamente utilizzare la percezione tattile per capire se nella direzione in cui si stanno muovendo si possono scontrare con gli “scogli” e successivamente utilizzare tutti quegli schemi posturali per non perdere l’equilibrio e continuare nella direzione del “faro”.

Obiettivi interdisciplinari:

ITALIANO

GEOGRAFIA

MUSICA

LA CATENA DEI MOVIMENTI

Tempi: 10-15'

In che modo: bambini in gruppo, lavoro singolo in interazione

Risorse e Materiali: spazio adeguato alla richiesta; è consigliato l'utilizzo di musica

Cosa si chiede di fare: i bambini sono disposti in cerchio, il primo si sposta al centro, dice il suo nome ed esegue un movimento, più o meno semplice e ritorna successivamente nella sua posizione; il bambino alla sua destra dovrà a sua volta posizionarsi al centro del cerchio, ripetere il nome del bambino precedente più il suo ed eseguire il movimento eseguito dal compagno aggiungendone uno proprio in sequenza. Il bambino successivo dovrà ricordarsi, oltre i nomi, anche i movimenti precedenti e aggiungerne uno nuovo così via fino alla chiusura del cerchio. Se non venissero ricordati nomi e movimenti gli altri bambini possono aiutare chi si trova in difficoltà.

Scopo: solitamente si utilizza l'attività per diversi scopi, in primo luogo è utile ad inizio anno per far conoscere i bambini fra di loro e all'insegnante attraverso i vari nomi. Quando i nomi saranno chiari a tutti, più avanti nell'anno scolastico, si possono sostituire con altre parole cercando di sviluppare anche la capacità di memorizzazione relativa ad altri ambiti, oltre che imparare parole nuove. In secondo luogo risulta molto utile per ogni bambino posizionarsi al centro della scena rispetto agli altri compagni, soprattutto per i più timidi ed insicuri, per incrementare la propria autostima e sicurezza nel parlare e nel rivolgersi agli altri. Infine, oltre alla parte cognitiva, è molto utile come riscaldamento prima di introdurre nuovi giochi ed esperienze successive.

Obiettivi interdisciplinari:

ITALIANO

STORIA

GEOGRAFIA

MUSICA

ARTE E IMMAGINE

GIOCO DELL' ISOLA

Tempi: 10-15'

In che modo: bambini in gruppo, lavoro singolo in interazione

Risorse e Materiali: cerchi, coni o oggetti creare le "isole", musica

Cosa si chiede di fare: l'insegnante posiziona i cerchi (isole) sparsi nello spazio predisposto in cui bambini si muoveranno liberamente seguendo la musica. Quando l'insegnante interrompe la melodia i bambini dovranno rapidamente correre verso le isole facendo attenzione a dividersi in maniera "equa". In ogni punto dovranno esserci più o meno lo stesso numero di bambini. Se la disposizione dei bambini non sarà adeguata dovranno cercare di riposizionarsi in modo tale da rendere la divisione bilanciata.

Scopo: questo gioco stato proposto al fine di sensibilizzare i bambini rispetto le stime numeriche, divisioni di quantità, sottrazioni e somme rendendo i calcoli reali attraverso l'impersonificazione dei numeri nei bambini. Può essere utilizzato come riscaldamento iniziale prima di passare alle attività successive.

Obiettivi interdisciplinari:

ITALIANO

MATEMATICA

GEOGRAFIA

MUSICA

PIRAMIDE BOWLING

Tempi: 15-20'

In che modo: gruppi di due o tre bambini

Risorse e Materiali: almeno 10 bicchieri di carta/plastica e almeno una pallina da tennis a gruppo

Cosa si chiede di fare: ogni gruppo di bambini dovrà creare un castello di bicchieri e successivamente buttarlo giù con la pallina. Il castello può essere costruito a piacere dei bambini.

Scopo: il gioco serve a sensibilizzare i bambini all'utilizzo della manipolazione di piccoli oggetti e al lavoro di coppia/gruppo. Viene dato maggiore spazio alle capacità creative e alla libera espressione, lavorando anche sulla mira e sulla gestione della forza.

Obiettivi interdisciplinari:

ARTE

ITALIANO

MATEMATICA

GEOGRAFIA

MUSICA

GIOCO MIMI

Tempi: 15-20'

In che modo: coppie

Risorse e Materiali: spazio adeguato alla richiesta; è consigliato l'utilizzo di musica.

Cosa si chiede di fare: l'attività richiede di "mimare" il compagno nei movimenti del corpo, espressioni del volto, ma anche nei sentimenti e nel comportamento. Si può chiedere di rappresentare espressamente determinati stati d'animo, emozioni, oppure lasciare libero spazio di interpretazione ai bambini. Attraverso i diversi stati d'animo e i diversi movimenti del corpo si può chiedere di "rappresentare" la musica che, a seconda del ritmo e della tipologia di melodia, farà scoprire nuove espressioni, ovviamente lasciando campo libero all'immaginazione dei bambini.

Scopo: la struttura di questa esperienza si basa sullo sviluppo dell'espressività, delle emozioni, degli stati d'animo e situazioni attraverso la relazione con l'altro compagno. L'utilizzo della musica aiuta nello scopo aumentando la possibilità esplorativa ed espressiva di ogni bambino. A questo si collega uno sviluppo degli schemi motori di base interessanti e delle capacità coordinative e di equilibrio.

Obiettivi interdisciplinari:

ARTE

MUSICA

GEOGRAFIA

ITALIANO

GIOCO SCULTURE E SCULTORI

Tempi: 15-20'

In che modo: coppie

Risorse e Materiali: spazio adeguato alla richiesta; è consigliato l'utilizzo di musica.

Cosa si chiede di fare: un bambino sarà "lo scultore" mentre l'altro "la scultura". Lo scultore dovrà "modellare" la scultura così da rappresentare una scena od un personaggio di una brevissima storia che dovrà inventare sul momento. I ruoli poi si invertono. Il tema della storia può essere casuale o può essere fornito dall'insegnante.

Scopo: si riprendono gli scopi dell'attività precedente, con l'aggiunta che nella creazione della storiella ci sarà bisogno di utilizzare immaginazione e inventiva, lavorando sulla comprensione della successione e della ciclicità degli eventi propri del racconto e di come essi possano essere "rappresentati" dalle sculture al meglio. Vengono sviluppate inoltre le capacità dei bambini relative alla comunicazione, linguaggio e ascolto.

Obiettivi interdisciplinari:

ITALIANO

STORIA

SCIENZE

GEOGRAFIA

MUSICA

ARTE

ORIENTEERING

Tempi: lezione completa 50'

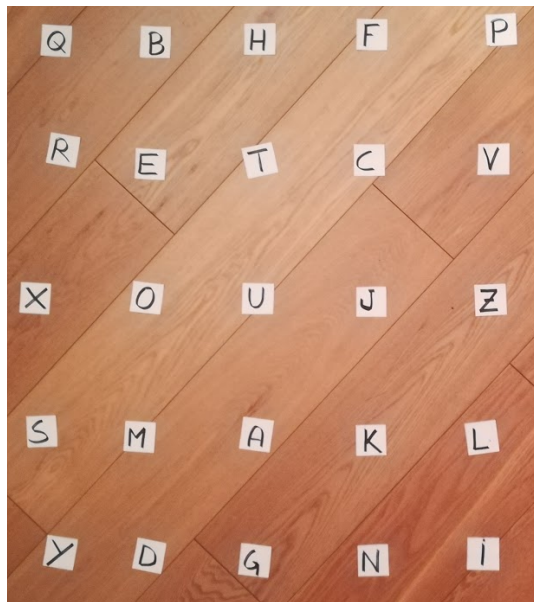
In che modo: singoli o a coppie (se qualche bambino ha difficoltà si può accoppiare con un compagno di livello più avanzato)

Risorse e Materiali: schede, lettere e numeri preparate precedentemente, segna spazi

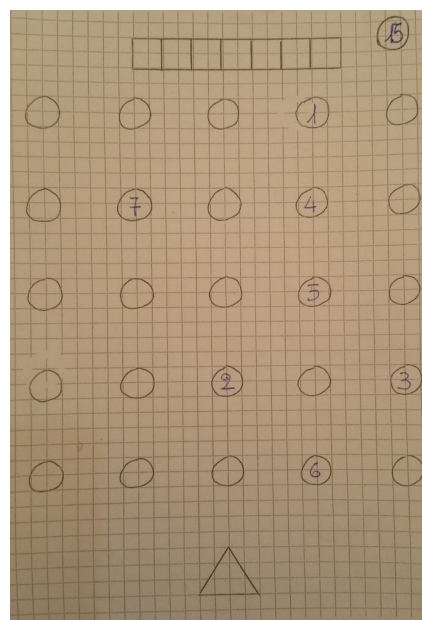
Cosa si chiede di fare: Quello che segue è un esempio di gioco ideato per far esercitare le capacità orientative dei bambini: si tratta di un gioco nel quale ogni giocatore deve formulare una parola di senso compiuto cercando le lettere che la compongono, scritte su pezzi di cartoncino, nascosti sotto a dei segna spazio, all'interno di un reticolo predisposto dal docente. I segna spazio hanno la funzione di rendere più visibile la posizione delle singole lettere e dare dei punti di riferimento maggiori.

Questo gioco può essere svolto con due metodologie diverse:

- A. Il reticolo delle lettere viene disposto in ordine numerico e i giocatori devono cercare le lettere nell'ordine in cui si trovano nella parola incognita; in questo caso si tratta di un'attività di tipo intuitivo ed osservativo.



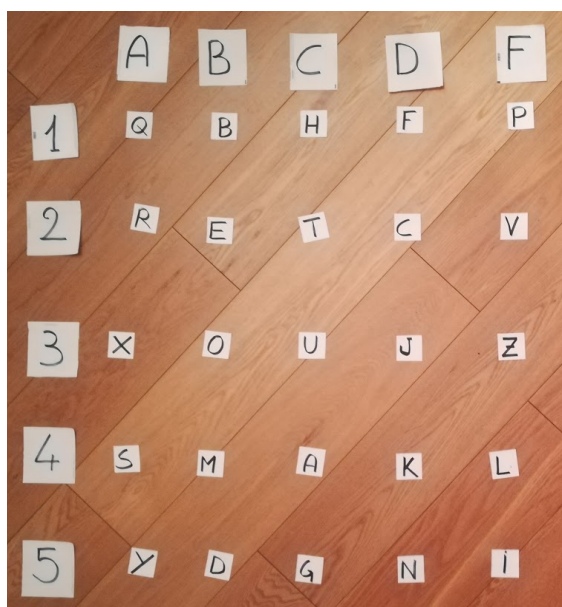
Fase 1. L'insegnante dispone le lettere sul pavimento e posiziona sopra ognuna i segna spazio in modo che la lettera sia visibile dal foro al di sopra di esso (nell'immagine non sono posizionati i segna spazio per motivi logistici);



Fase 2. Si distribuisce ad ogni giocatore, o coppia di giocatori, la mappa per individuare le lettere che compongono la parola. Esempio: l'immagine di destra è la mappa per individuare la parola "Falcone".

Fase 3. Il giocatore deve cercare le lettere, seguendo l'ordine dei numeri indicati sulla mappa per individuare la parola.

- B. Il reticolo delle lettere può essere strutturato utilizzando coordinate orizzontali e verticali (come nel gioco “battaglia navale” e nelle rappresentazioni cartografiche con l'utilizzo di meridiani e paralleli); in questo caso il gioco può richiedere maggiore capacità logica, rispetto alle modalità del gioco precedente.

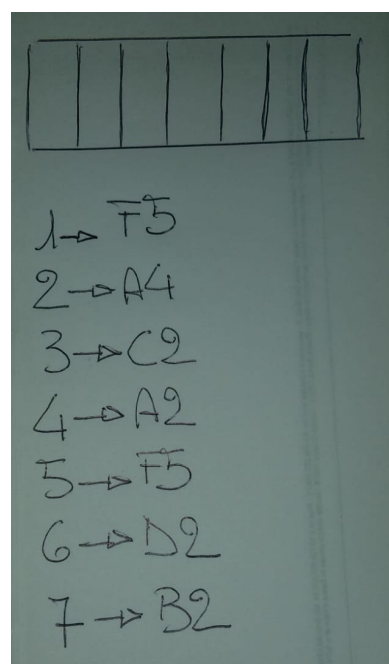


Fase 1. Come è stato fatto nella modalità di gioco precedente, l'insegnante dispone le lettere capovolte sul pavimento, e questa volta dispone anche le coordinate verticali e orizzontali. (nell'immagine non sono posizionati i segni spazio per motivi logistici);

Fase 2. Vengono consegnate ai giocatori le mappe con le coordinate per individuare le lettere che compongono la parola.

Esempio: l'immagine di destra è la mappa per individuare la parola “istrice”.

Fase 3. Il giocatore deve cercare le lettere, seguendo l'ordine dei numeri indicati sulla mappa per individuare la parola.



Scopo: viene basata l'esperienza sulle capacità di orientamento e osservazione. Si compiono percorsi in direzioni diverse partendo dalla localizzazione degli oggetti nello spazio in relazione a dove essi si trovano. Attraverso le coordinate fornite si può definire meglio le relazioni topologiche studiate nelle altre materie, mentre le parole che scopriranno, spesso sconosciute alla classe, andranno ad ampliare il vocabolario personale di ogni bambino.

Obiettivi interdisciplinari:

GEOGRAFIA

ITALIANO

MATEMATICA

CONTADINO E SACCO DI PATATE

Tempi: 20'

In che modo: coppie

Risorse e Materiali: spazio adeguato alla richiesta;

Cosa si chiede di fare: attraverso un breve racconto inventato dall'insegnante che parli di un contadino che raccoglie le patate e che le deve trasportare in cantina si cerca di trasmettere le sensazioni dei "rotolamenti assiali" e della "capovolta". Un bambino sarà il contadino mentre l'altro sarà il sacco di patate che, siccome "peserà troppo", verrà fatto rotolare dal contadino fino alla "cantina" (un punto scelto precedentemente dall'insegnante). In sintesi sarà uno dei due compagni a fare rotolare passivamente il secondo che apprenderà il movimento; verranno poi invertiti i ruoli. Lo stesso principio dei rotolamenti assiali può essere adattato alla capovolta, se le caratteristiche del gruppo lo permettono, altrimenti risulta necessario un momento iniziale in cui si spiegano i movimenti corretti per la capovolta.

Scopo: qui viene incrementata molto la parte motoria relativa allo sviluppo degli schemi motori di base, capacità coordinative e posturali, lateralizzazione e ritmo, e necessariamente anche le capacità condizionali. Il "contadino" che spinge il sacco di patate dovrà utilizzare necessariamente la forza delle braccia e delle gambe per farlo rotolare; il "sacco" a sua volta dovrà invece attingere dal bagaglio degli schemi motori per cercare di rispondere al meglio agli stimoli dati dal compagno.

Obiettivi interdisciplinari:

ITALIANO

SCIENZE

STORIA

GEOGRAFIA

MUSICA

ANIMALI DELLO ZOO e ANIMALI NELLO ZOO

Tempi: 25-30'

In che modo: bambini in gruppo, lavoro singolo in interazione.

Risorse e Materiali: racconto che comprenda gli animali interessati, materiali a piacere presenti nella scuola con cui i bambini possano interagire; consigliato l'utilizzo della musica.

Cosa si chiede di fare - ANIMALI DELLO ZOO: in questa esperienza l'insegnante racconta/legge un racconto, possibilmente che i bambini abbiano già letto o ascoltato in classe, in cui vengano rappresentati molti animali che interagiscono con l'ambiente circostante e con gli agenti atmosferici. Durante il racconto verranno mimati i movimenti e le andature degli animali, i versi e i suoni prodotti e come si comportano nella natura di fronte a ostacoli o agenti atmosferici come pioggia, vento, neve ecc....

Cosa si chiede di fare - ANIMALI NELLO ZOO: Successivamente alla prima esperienza, ad ogni bambino verrà assegnato uno specifico animale (più bambini possono essere lo stesso animale, magari anche a seconda del sesso) e verranno accompagnati in uno spazio precedentemente predisposto (lo Zoo), in cui a seconda della disponibilità della scuola verranno inseriti oggetti, attrezzi, giochi, materiali con cui gli animali possano interagire. In questa parte dell'esperienza i bambini devono interagire correttamente con gli altri a seconda del tipo di animale che rappresentano.

Scopo: attraverso queste due esperienze oltre a far conoscere animali e habitat diversi, anche sconosciuti, si vanno a sviluppare ed incrementare indirettamente le capacità coordinative, gli schemi motori di base e la lateralizzazione proponendo le varie andature comuni ad ogni animale. Il controllo posturale, sia statico che dinamico viene sollecitato in tutte le sue componenti proponendo movimenti che sfruttano la maggior parte delle possibilità di locomozione.

Obiettivi interdisciplinari:

ITALIANO

SCIENZE

GEOGRAFIA

STORIA

MUSICA

ARTE

STAFFETTA

Tempi: 30'

In che modo: divisi in 2 o 3 squadre

Risorse e Materiali: palloni da pallavolo, segna spazi

Cosa si chiede di fare: il gioco è rappresentato dalla classica staffetta, in cui ogni bambino di una squadra diversa deve percorrere un tratto e tornare al punto di partenza in modo che il secondo bambino della squadra possa a sua volta percorrere lo stesso tratto e così via fino a che tutti gli individui della squadra non abbiano portato a termine il percorso. I bambini sono disposti in fila indiana, a 15-20 metri di distanza ogni squadra ha un segna spazio che indica il punto che va raggiunto prima di tornare al punto di partenza. La variabile è data dalle diverse andature richieste per portare a termine il percorso e dall'utilizzo di un pallone. Riguardo le andature è possibile variare a seconda dei vari animali scoperti nell'esperienza precedente, a scelta dell'insegnante. Riguardo l'utilizzo del pallone è stato richiesto invece di portare a termine il percorso secondo le seguenti modalità:

- Palleggiare fino al segna spazio e tornare a corsa con la palla in mano
- Lanciare il pallone verso il segna spazio e riprenderlo con le mani prima che arrivi ad esso, tornare poi di corsa con la palla in mano
- Lanciare il pallone verso il segna spazio e fermarlo con un piede prima che arrivi ad esso, tornare poi di corsa con la palla in mano
- Posizionandosi di spalle al segna spazio lanciare il pallone verso di esso facendolo passare in mezzo alle gambe, fermarlo con un piede prima che arrivi ad esso, tornare poi di corsa con la palla in mano
- Le possibilità sono infinite, è necessario scegliere le attività a seconda di cosa si voglia incrementare

Scopo: la parte motoria qui viene prediletta rispetto alle altre materie, andando a stimolare lo sviluppo degli schemi motori di base, come camminare, correre, lanciare, afferrare, delle capacità coordinative, del controllo posturale e del ritmo. L'utilizzo del pallone aumenta, oltre che le abilità specifiche comuni all'utilizzo dell'oggetto, anche la coordinazione, nello specifico la capacità coordinativa oculo-manuale, utile soprattutto nel processo di lateralizzazione. Altro punto fondamentale è lo sviluppo della coordinazione utile al controllo posturale dinamico relativo alla corsa, spesso non del tutto sviluppata in questa fascia d'età.

Obiettivi interdisciplinari: GEOGRAFIA - ITALIANO

BASTONI

Tempi: 30-40'

In che modo: singoli o a coppie

Risorse e Materiali: bastoni, cerchi, è consigliato l'utilizzo della musica

Cosa si chiede di fare:

ATTIVITA' A

Viene dato un bastone e un cerchio a coppia. Un bambino si posiziona all'interno del cerchio, l'altro invece al di fuori, con il bastone in mano. Tutte le attività prevedono che un bambino utilizzi il bastone per "colpire" oppure "guidare" il compagno. Il cerchio viene utilizzato finché l'attività richiede lo stazionamento del bambino senza bastone all'interno di esso, successivamente non servirà. Le attività vengono proposte con difficoltà graduali. Il bastone viene ovviamente utilizzato ad una velocità lentissima.

- UN BAMBINO ALL'INTERNO DEL CERCHIO E COMPAGNO CON IL BASTONE FUORI:
 - Le proposte in cui il bambino debba rimanere all'interno del cerchio e schivare il bastone tenuto dal compagno prevedono che il primo:
 - Non stacchi i piedi da terra;
 - Rimanga in quadrupedia,
 - Rimanga all'interno del cerchio in piedi e schivi il bastone in libertà di movimento;
 - Le proposte in cui il bambino debba rimanere all'interno del cerchio e seguire il bastone tenuto dal compagno prevedono che il primo:
 - Cerchi di seguire con il solo sguardo la punta del bastone;
 - Cerchi di seguire con tutto il corpo la punta del bastone cercando di mantenere sempre una distanza di circa 20-30cm fra la fronte e la punta del bastone
- ENTRAMBI I BAMBINI SENZA CERCHIO: durante quest'attività non ci sono limiti spaziali se non quelli dati dai naturali confini dell'ambiente in cui si lavora.
 - Le proposte in cui un bambino debba schivare il bastone prevedono che:
 - Si sposti solo in quadrupedia;
 - Si sposti solo in piedi
 - Si sposti liberamente

- Le proposte in cui un bambino debba seguire il bastone prevedono che:
 - Si sposti solo in quadrupedia;
 - Si sposti solo in piedi
 - Si sposti liberamente

ATTIVITA' B

Viene dato inizialmente un bastone a testa e poi uno per ogni coppia.

- UN BASTONE A TESTA: Ogni bambino cerca di tenere in equilibrio il bastone:
 - nel palmo della propria mano;
 - nel palmo della propria mano, camminando;
 - nel palmo della propria mano, cercando di mettersi a sedere e rialzarsi;
 - su un altro punto anatomico, l'avambraccio,
 - su altri punti anatomici, le dita;
 - e fare passare il bastone da una mano all'altra.
- UN BASTONE A COPPIA:
 - un bambino tiene il bastone e l'altro lo "guida"; in questa variante un bambino ha in una mano il bastone da tenere in equilibrio, mentre l'altra è appoggiata sulla spalla del compagno che dovrà trasportarlo in giro per lo spazio facendo attenzione a non scontrarsi con i compagni.
 - un bambino tiene il bastone e l'altro lo "disturba"; il principio è il medesimo del precedente solo che invece di guidare il compagno dovrà disturbarlo, ovviamente in maniera pacata e moderata, cercando di far cadere il bastone.

Per tutta la durata della lezione è possibile utilizzare la musica e a fine di ogni attività vengono invertiti i ruoli.

ATTIVITA' C

Viene dato un bastone a testa, successivamente i bambini si dispongono in due file parallele di eguale numero, con il volto rivolto verso i compagni. Ognuno posizionerà il bastone in modo da creare un "percorso ad ostacoli" che verrà svolto a turno, da un bambino alla volta, partendo da uno dei due lati e proseguendo in ordine fino all'ultimo; quando il bambino ha terminato il percorso si posizionerà nel lato opposto a quello di partenza riprendendo il bastone e aggiungendo un ostacolo alla serie. Lo scopo è portare

a termine il percorso senza toccare gli ostacoli, i bastoni, posizionati in modo casuale dai compagni. L'attività può essere variata aggiungendo ulteriori ostacoli o richieste come camminare indietro o in quadrupedia,

Scopo: il punto fondamentale di questa attività è la libera esplorazione, lasciare campo libero ai bambini rispetto le risposte motorie da dare ai singoli stimoli. Tutti gli obiettivi curriculari relativi all'educazione motoria verranno presi in considerazione e sviluppati, ma soprattutto fatti propri perché ad ogni azione di un bambino che dovrà “colpire” corrisponderà una risposta dell'altro che dovrà in qualche modo “evitare” rendendo necessario quello schema motorio che metterà in pratica. In tutte le varianti dell'esperienza viene utilizzato il bastone, questo attrezzo aiuterà significativamente nello sviluppo delle capacità coordinative e delle abilità espressive e ritmiche sia nel momento in cui lo utilizzino direttamente che indirettamente.

Obiettivi interdisciplinari:

ARTE

MUSICA

ITALIANO

GEOGRAFIA

PALLINE

Tempi: 30-40'

In che modo: singoli o a coppie

Risorse e Materiali: palline da tennis o simili, piattini o simili

Cosa si chiede di fare:

ATTIVITA' A – SINGOLI: Ad ogni bambino viene data una pallina da tennis ed un piattino. Il bambino dovrà:

- mantenere la pallina in equilibrio appoggiata sul piattino prima con la mano destra e poi con la sinistra;
- mantenere la pallina in equilibrio appoggiata sul piattino mentre cammina per lo spazio disponibile, stando attento a non scontrarsi con gli altri compagni;
- mantenere la pallina in equilibrio appoggiata sul piattino mentre si siede a terra e si rialza;
- far cadere la pallina dal piattino, farla rimbalzare a terra e riprenderla al volo col piattino stesso (può essere variato il numero dei rimbalzi);

ATTIVITA' B – COPPIE:

Ad ogni coppia di bambini viene data una pallina da tennis ed un piattino.

- Un bambino ha la pallina e l'altro il piattino. Mantenendo una distanza adeguata, abbastanza ravvicinata:
 - Il primo fa cadere la pallina dalla sua mano e il secondo deve riuscire a prenderla e mantenerla in equilibrio col piattino dopo un rimbalzo a terra;
 - Il primo lancia la pallina verso l'alto, un lancio "controllato", e il secondo deve riuscire a prenderla e mantenerla in equilibrio col piattino dopo un rimbalzo a terra;
- Un bambino ha sia pallina che piattino. Questo bambino deve cercare di mantenere in equilibrio la pallina sul piattino mentre:
 - Il compagno lo "guida", o fisicamente (con una mano sulla spalla) o verbalmente (attraverso delle indicazioni vocali), nello spazio a disposizione, cercando di non collidere con gli altri bambini;

- Il compagno lo “disturba”, in modo controllato, cercando di fargli cadere la pallina.

Ad ogni coppia di bambini viene data una pallina legata ad un filo (il filo dovrà essere lungo circa 1m).

- Un bambino terrà la pallina dal filo con una mano, in modo che riesca a farla oscillare in maniera sagittale. L'altro bambino dovrà cercare di evitare la pallina, rimanendo con i piedi attaccati al pavimento. Successivamente potrà muoversi liberamente. Oltre che muovere la pallina in maniera rettilinea è possibile farla spostare circolarmente.

Scopo: questa pratica si ricollega necessariamente alla precedente e anche alla successiva, con la differenza che viene prediletto lo sviluppo delle capacità manipolative di piccoli oggetti in aggiunta alla coordinazione fine. Il continuo interagire con i compagni è fondamentale per sviluppare le qualità di rispetto e accettazione, ma soprattutto di relazione ed espressione, abilità utili nella vita per approcciarsi positivamente ed attivamente al rapporto interpersonale esterno alla scuola.

Obiettivi interdisciplinari:

ARTE

MUSICA

ITALIANO

GEOGRAFIA

PALLONI

Tempi: 20-30'

In che modo: singoli o a coppie

Risorse e Materiali: palloni da pallavolo, musica

Cosa si chiede di fare:

ATTIVITA' A – SINGOLI: un pallone a testa

- Ogni bambino dovrà prendere confidenza con la palla attraverso non solo mani e piedi, ma tutto il resto del corpo; viene chiesto di “toccare” la palla, appoggiata a terra con tutte le parti del corpo possibili, senza però interrompere mai il contatto fra bambino-palla-pavimento. Il bambino potrà e dovrà salire, rotolare, accasciarsi, muoversi, rimanere in equilibrio sulla palla, sarà necessario che si stenda a terra per toccare la pancia, rimanendo in appoggio con mani e piedi, e che a quel punto rotoli per toccare la palla con la schiena e che si sposti caudalmente se vuole toccare la zona lombare. Per aumentare la difficoltà è possibile richiedere specificatamente una parte del corpo con cui toccare la palla, in modo da imparare l'anatomia di base e raggiungere punti che non erano stati presi in considerazione.

ATTIVITA' B – COPPIA: un pallone a coppia

- Il principio è il medesimo dell'attività descritta precedentemente solo che al posto del pavimento c'è un secondo bambino. In questa attività i due compagni devono mantenere la palla fra di loro, cercando di muoversi liberamente e cambiare punto di contatto, ma senza fare cadere a terra l'oggetto.

Scopo: oltre ad avere molti punti in comune relativi alle attività delle palline e dei bastoni, qui cerca di sensibilizzare la classe rispetto la conoscenza di sé, soprattutto per quanto riguarda le varie parti anatomiche ed i relativi nomi, inizialmente da scoprire in maniera autonoma e dopo venendo guidati dall'insegnante.

Obiettivi interdisciplinari:

ARTE

MUSICA

ITALIANO

GEOGRAFIA

ATTIVITA' LIBERA - LEZIONE AUTOGESTITA

Tempi: una lezione intera

In che modo: a piacere

Risorse e Materiali: le risorse e i materiali disponibili a scuola di cui necessitano

Cosa si chiede di fare: Durante questa attività i bambini saranno “liberi” di proporre una loro lezione, avranno campo libero nella decisione dei giochi, delle attività e delle varianti da promuovere durante l’ora di lezione. Viene chiesto alla classe, la settimana precedente, di organizzarsi per strutturare una lezione in maniera autonoma, quindi decidere assieme, senza l’aiuto dell’insegnante, quali giochi e attività si andranno a strutturare. L’unica richiesta è quella di non portare attività già svolte in precedenza a meno che non siano variate in alcuni aspetti. I bambini dovranno organizzarsi e mettersi d’accordo per decidere tutti assieme tre giochi. Al momento dell’esposizione dovranno essere in grado di spiegare le attività all’insegnante che dovrà ovviamente prendere parte in maniera attiva alla lezione.

Scopo: i punti principali su cui si focalizza l’esperienza riguardano le capacità organizzative, relazionali e di linguaggio di ogni bambino. Avendo quasi completamente campo libero è necessario che la classe abbia sviluppato un forte legame di appartenenza e di rispetto che sarà fondamentale al momento della messa in pratica delle attività proposte per non sfociare in inutili litigi ed incomprensioni. Le capacità comunicative, sia interne alla classe, fra i singoli individui, che esterne, fra bambini ed insegnante, saranno messe alla prova e risulteranno sempre migliori e più solide a fronte dei momenti più critici necessariamente scaturiti sia in fase di strutturazione che durante la pratica.

Obiettivi interdisciplinari:

ITALIANO

ARTE E IMMAGINE

STORIA

GEOGRAFIA

3.3 RACCOLTA DATI

Considerazioni

Molti sono gli strumenti e le modalità di valutazione che sono stati promossi negli ultimi anni, questionari, test di prestazione, prove scritte e interviste orali: la scelta del Progetto PS@S è orientata a “ricercare/trovare” forme condivise per la crescita del sistema educativo in relazione agli obiettivi prefissati dalle indicazioni Ministeriali per gli alunni della Scuola Primaria.

Il fattore tempo, purtroppo troppo poco, la quantità considerevole di bambini da valutare e la necessità di acquisire dei dati concreti di valutazione delle abilità motorie, nello specifico degli Schemi Motori di Base, sono state le varianti principali che mi hanno indirizzato nella scelta di questo metodo di valutazione.

Il percorso originale è stato leggermente modificato per assecondare le esigenze del mio studio, sia pratiche che teoriche; spazi, materiali a disposizione, tempo, abilità da valutare. Sono state omesse alcune postazioni ed aggiunte altre.

Le valutazioni acquisite sono oggettive, sia quelle riferite alle singole postazioni del percorso che quelle relative al tempo. Ogni bambino è stato valutato singolarmente, senza considerare variabili come vissuto personale, frequenza di attività sportiva, e valori biometrici, solamente come svolge il percorso prima e dopo gli interventi.

Le valutazioni in entrambi i test sono state eseguite dal sottoscritto per ogni singolo bambino, cercando di eliminare possibili risultati falsati dovuti a variabili valutative di insegnanti diversi.

Test PS@S

- Di cosa si tratta:

realizzazione di un percorso standardizzato a tempo composto da stazioni per l'osservazione delle abilità motorie di base;
rilevazione dei tempi e del grado di abilità nelle singole stazioni

- A chi è rivolto:

il percorso può essere proposto a tutte le classi della scuola primaria ed agli alunni dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia;

- Gli strumenti:

registro o tabella con i descrittori delle stazioni e la rilevazione dei tempi;
con descrizione degli attrezzi, delle misure, della quantità;

- I materiali necessari:

piccoli attrezzi da palestra anche eventualmente adattati: cerchi, tappeti, coni, pallone segnaposto, materassino, ostacoli;
grandi attrezzi: spalliera, trave di equilibrio, canestro.

- Le Indicazioni operative:

il percorso è composto da quattro “lati” con 15 stazioni complessive; può essere “montato” in caso di mancanza di spazi, ad esempio con due/quattro lati adiacenti da eseguire in andata e ritorno;

è strutturato secondo le seguenti abilità e criteri metodologici:

- Coordinazione/precisione
- Equilibrio/controllo del movimento
- Agilità/ destrezza/ prestazione motoria nella frazione di tempo
- Schemi motori ed azioni complesse/combinazione di schemi di base

Postazioni

- PARTENZA DIETRO LA LINEA PANCIA A TERRA
- CORSA 4 METRI VELOCE
- SALTII A PIEDI PARI OSTACOLI 20 cm
- ROTOLAMENTI ASSIALI SU MATERASSINO IN UN SENSO E...
- ...CAPOVOLTA IN ALTRA DIREZIONE
- ARRAMPICARSI SULLA SPALLIERA (compresa anche la discesa)
- AFFERRARE PALLA AL VOLO (lanciata dall'insegnante)
- FAR ROTOLARE LA PALLA CON LE MANI FRA I CONI
- EQUILIBRIO SU PANCA CON PALLA IN MANO (la base di appoggio dovrà essere larga almeno 40 cm e lunga circa 3 m, la mano che dovrà essere utilizzata, destra o sinistra, viene decisa dall'insegnante subito prima che il bambino arrivi alla postazione)
- PALLEGGIARE 3 VOLTE ALL'INTERNO DEL CERCHIO, MANI UNITE
- TIRO A CANESTRO (cerco di toccare rete del canestro con il pallone, canestro da minibasket)
- SALTO A PIEDI ALTERNANTI (4 SALTII)
- CAMMINARE SU ASSE DI EQUILIBRIO (se non c'è disponibilità di un asse utilizzare una linea a terra)
- STRISCIARE (utilizzare degli attrezzi sotto cui sia possibile il movimento)
- ARRIVO NEL CERCHIO APPOGGIO MONOPODALICO (il piede su cui appoggiare viene deciso dall'insegnante subito prima che il bambino arrivi alla postazione)



Valutazione

La valutazione di ogni esercizio si basa su una scala di valori compresi fra 1 e 4:

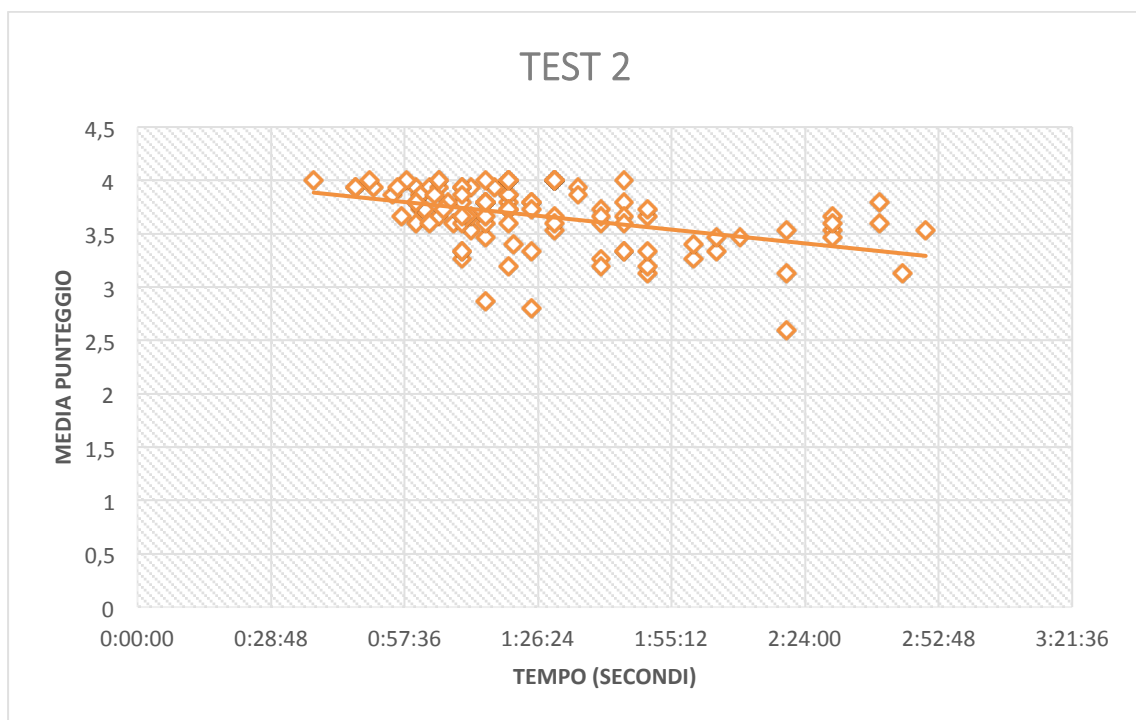
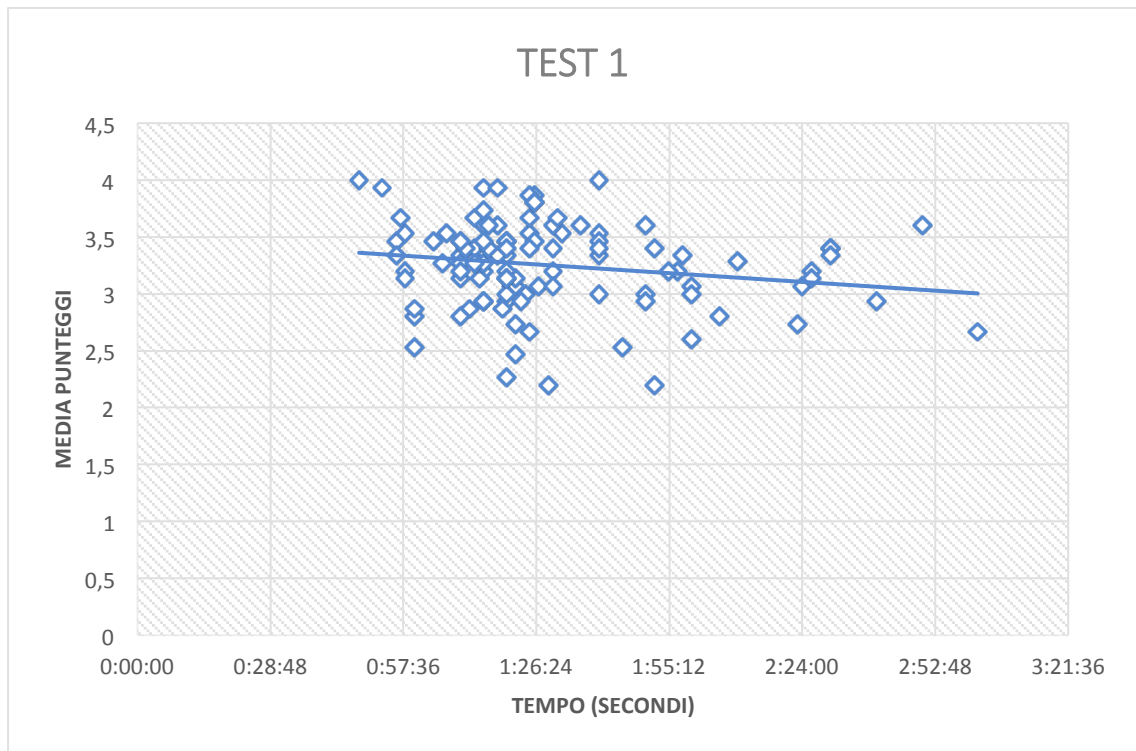
1 non esegue, 2 esegue in parte, 3 esegue correttamente, 4 esegue con padronanza

La valutazione iniziale e finale è stata sottoposta necessariamente agli stessi bambini e quindi allo stesso numero, al fine di non creare dati falsati.

Il valore di riferimento utilizzato nello studio è la media dei singoli voti del test.

ESERCIZIO	VOTO da 1 a 4	COMMENTO
PARTENZA PANCIA A TERRA		
CORSA 3 METRI		
SALTI A PIEDI PARI OSTACOLI		
ROTOLAMETI ASSIALI		
CAPOVOLTA		
CORRERE ATTORNO AD UNA DELLE 5 FIGURE		
AFFERRARE PALLA AL VOLO		
FAR ROTOLARE LA PALLA		
EQUILIBRIO SU PANCA		
PALLEGGIARE 3 VOLTE		
TIRO A CANESTRO		
SALTO A PIEDI ALTERNANTI		
CAMMINARE SU ASSE DI EQUILIBRIO		
SALTELLI A PIEDI UNITI		
ARRIVO NEL CERCHIO CON APPOGGIO MONOPODALICO		

3.4 RISULTATI



Per semplificare la lettura dei dati raccolti sono stati riportati nelle due tabelle i valori di riferimento rispetto alle valutazioni iniziali (TEST 1, grafico 1) e finali (TEST 2, grafico 2) di ogni bambino. Sull'asse delle ordinate è stata inserita la media del punteggio del test PS@S, mentre sull'ascissa il tempo (secondi) di riferimento che ogni bambino ha impiegato per portare a termine il percorso.

L'insieme di punti così ottenuto si chiama “nuvola di punti” e consente di studiare la dispersione, ovvero si misura quanto i valori presenti nella distribuzione distano da un valore centrale scelto come riferimento, nel nostro caso questo valore è rappresentato dalla linea, che viene chiamata “Linea di Tendenza”.

Il grafico 1 rappresenta i valori iniziali, valutati prima dell'intervento di studio, mentre nel grafico 2 si espongono i valori rilevati a fine progetto.

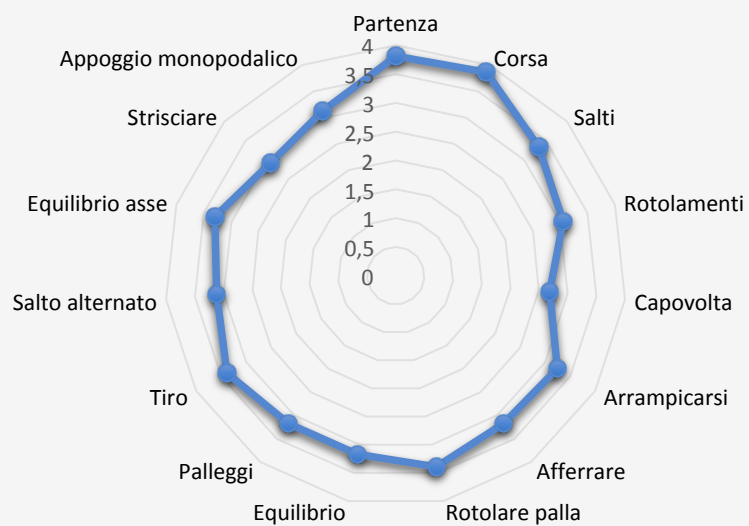
Mettendo a confronto i due grafici è possibile notare una discrepanza non poco significativa fra di essi, soprattutto se facciamo attenzione alla Linea di Tendenza. La linea nel grafico 2 si è spostata in alto e a sinistra rispetto a quella del grafico 1, significa che sono incrementati i valori delle medie rilevate (spostamento verso l'alto) e che sono invece diminuiti i tempi di esecuzione (spostamento verso sinistra).

Per quanto riguarda invece la “nuvola”, che rappresenta la dispersione, è facile notare che nel secondo grafico si sia decisamente compattata rispetto al primo, questo è dovuto al fatto che anche il campione studiato si sia modificato, “compattandosi”.

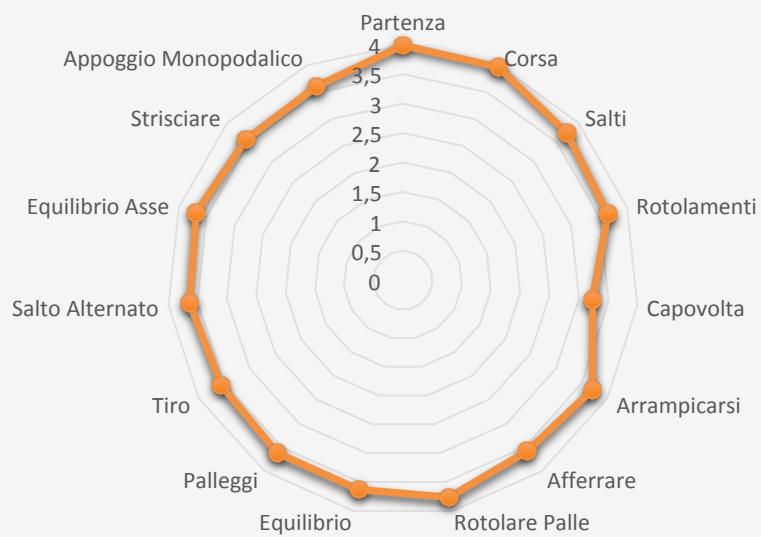
Nelle immagini successive sono state rappresentate le medie dei punteggi per ogni singola postazione del test. È possibile notare in modo più specifico ed immediato come si siano sviluppate ed incrementate le varie abilità raggiungendo livelli più che soddisfacenti nella maggior parte degli elementi del percorso.

Attorno al grafico vengono rappresentate le singole postazioni, mentre al centro, disposte in maniera verticale, sono riportati i valori delle medie.

TEST 1



TEST 2



CAPITOLO 4 - CONSIDERAZIONI CONSUNTIVE

4.1 ANALISI DEI RISULTATI

I dati statistici descritti nelle pagine precedenti ci permettono di elaborare e decodificare valutazioni e commenti che sintetizziamo in questi punti:

- Lo spostarsi della linea di tendenza verso l'alto e verso sinistra dimostra che il campione abbia incrementato il punteggio del test (linea spostata in alto) e abbia altresì diminuito il tempo di esecuzione (linea spostata verso sinistra) manifestando la “bontà” dello studio rispetto alle proposte messe in atto in ambiente scolastico.
- Il compattarsi della nuvola dimostra che il campione di partenza, molto eterogeneo rispetto alle caratteristiche valutate, si sia complessivamente addensato, posizionandosi complessivamente più vicino rispetto la linea di tendenza. Questo significa che le grandi discrepanze valutate inizialmente si sono ristrette in corso di studio, attraverso una corretta somministrazione di interventi e soprattutto una risposta positiva e partecipativa da parte dei bambini che hanno così potuto incrementare le loro abilità.
- La maggior parte dei punti nel secondo grafico si trova al di sopra del valore della media di 3,5, rispetto al primo che evidentemente discosta notevolmente da quella cifra. Ciò dimostra che oltre ad essere migliorato, il campione ha raggiunto anche livelli molto alti di valutazione aggiungendo un ulteriore punto a favore alle pratiche dello studio sperimentale.
- Tutti i bambini hanno migliorato il proprio punteggio, ma non tutti hanno migliorato il tempo, anzi in alcuni casi (poche unità rispetto al campione) è addirittura aumentato. Questo dato non è valutabile dalla linea di tendenza perché si riferisce ad un piccolo numero del campione e i miglioramenti del gruppo coprono ovviamente la minoranza. Ho voluto riportare la valutazione perché questo aumento di tempo nell'esecuzione è dovuto ad una maggiore attenzione nell'esecuzione del percorso stesso, ma soprattutto ad un notevole

incremento della media del punteggio, anche maggiore di altri bambini che hanno eseguito in minore tempo.

Dall'attenta analisi dei dati raccolti è stato possibile dedurre che le pratiche proposte in fase di studio abbiano incrementato in maniera determinante gli Schemi Motori di Base. Un possibile confronto fra i risultati ottenuti e quelli riportati in letteratura è purtroppo difficile in quanto non sono presenti studi simili, proposti nel medesimo contesto ed in cui siano stati effettuati lo stesso test e sottoposti i bambini alle stesse pratiche.

Le ipotesi fondanti lo studio di tesi che prevedevano la possibilità di uno sviluppo degli Schemi Motori attraverso pratiche di Movimento Biologico e la dimostrazione di come stimoli virtuosi, forniti nei giusti momenti, possano rappresentare un catalizzatore significativo nel corretto sviluppo del bambino sono state dimostrate ed avvalorate dagli evidenti miglioramenti dei bambini emersi in fase di valutazione.

4.2 DISCUSSIONE

Purtroppo le valutazioni, causa scarsità di tempo e di disponibilità, si sono limitate ai parametri relativi ai singoli Schemi Motori di Base, con un singolo test, ma sarebbe stato interessante poter definire la possibilità di studiare ed analizzare in che modo i miglioramenti si sarebbero potuti distribuire “indirettamente” anche alle altre materie curriculari o, altresì, alla sfera cognitiva e relazionale.

Un altro punto da considerare, che manifesta uno dei limiti dello studio, è che non è stato possibile utilizzare uno o più gruppo di controllo per valutare se e di quanto si sarebbero discostati i risultati fornendo:

- Stesse esperienze proposte in contesti diversi;
- Stesse esperienze proposte da educatori differenti;
- Differenti esperienze proposte dai medesimi educatori;
- Differenti esperienze proposte da differenti educatori.

Un altro limite del presente studio è costituito dal numero del campione, da non definirsi esiguo, tuttavia non abbastanza grande da garantire una rilevanza statistica particolarmente solida. In futuro potrebbe essere interessante applicare i principi e le

strategie operative di questo studio ad un campione più ampio, coinvolgendo più istituti comprensivi.

Un ultimo limite della tesi, che potrebbe influenzare l'interpretazione e la validità dei risultati, è la valutazione effettuata, che, per quanto oggettivabile, può essere influenzata dall'aspetto soggettivo dell'educatore che, per quanto si discosti dal fornire valutazioni personali, apporterà necessariamente delle modifiche in base alle proprie capacità personali (esperienza, capacità di osservazione ed interpretazione, ecc.).

4.3 CONCLUSIONI

Proprio in questi giorni sembrerebbe varata la Legge di Bilancio 2022 per cui nelle scuole primarie, dal prossimo anno, solo per alcune classi, gli alunni potranno praticare Educazione Motoria con un docente specializzato.

Una svolta storica, anche se per molti aspetti da delineare in maniera più approfondita. Sembrerebbe davvero che qualcosa si sia mosso, che un cambiamento sia in atto.

Detto ciò, non è stato semplice portare a termine il lavoro, le avversità che si sono presentate nell'ultimo anno, sia collettive, che personali, hanno in più modi interrotto il percorso, cambiato gli obiettivi, spostato l'attenzione su aspetti e punti inizialmente non presi in considerazione ma, nonostante tutto, se mi ritrovo a scrivere questo capitolo vuol dire che tutto è volto per il meglio e che tutti coloro abbiano contribuito, direttamente o indirettamente, alla stesura della tesi lo hanno fatto al meglio delle proprie potenzialità e delle loro possibilità.

Oltre all'aspetto puramente divulgativo, relativo al bambino e al Movimento Biologico, ritengo lo studio, e la tesi, un'esperienza di vita volta a testimoniare un percorso utile per ampliare la declinazione relativa alle competenze delle Scienze Motorie.

Il valore aggiunto che le pratiche del Movimento Biologico apportano è costituito dalla possibilità di fornire esperienze di qualità volte ad una scoperta guidata delle proprie possibilità e capacità, motorie e cognitive, e non alla semplice istruzione di metodi e pratiche, movimenti standardizzati finì a se stessi; non si tratta quindi di smettere di fare ciò che si fa o di smettere di proporre ciò che finora è stato insegnato, bensì cambiare la

“qualità” di come viene fatto ciò che si fa, perché il “*come faccio ciò che faccio*” è lo strumento principale per imparare ad “*essere*”.

Sono le giuste esperienze che fanno incarnare le azioni, gli schemi, le capacità attraverso la scoperta indiretta di quel movimento e non la proposta del singolo movimento schematizzato e standardizzato. Non vanno fornite solo risposte alle domande, motorie e cognitive, del bambino, bensì ulteriori quesiti che li aiutino a rispondere alle prime, fornendogli l’opportunità di scoprire in maniera libera, ma disciplinata, i propri metodi e mezzi per approcciarsi al mondo, alle relazioni, alle difficoltà e alle positività della vita.

In questa ottica si sviluppano le proposte del MB le quali sono *adattabili*, anzi, sono *interpretabili* da ogni singolo individuo; non vengono mai fornite serie di esercizi, ripetizioni, tempistiche, ma solamente *variazioni di difficoltà*, ritmo, coordinazione ecc. A favore della tesi proposta ritroviamo gli studi effettuati da Schmidt (1975) secondo i quali *maggiori sono le variazioni dei parametri applicati ad uno stesso programma motorio, tanto più preciso diviene lo schema del gesto ricercato, poiché la sua forza è in funzione della gamma di feedback sperimentata*.

Quello che veramente differenzia il Movimento Biologico è il fatto che in questa forma di “educazione” si cerca di evitare la specializzazione, l’addestramento e l’istruzione, intesa come la preparazione tecnica e culturale dei giovani che si compie in modo sistematico nella scuola, e di massimizzare invece il generalismo e la variabilità degli stimoli. Ciò significa che vengono privilegiate la qualità e la varietà delle proposte rispetto alla ripetizione, con lo scopo primario di massimizzare l’adattabilità e l’abilità del singolo individuo.

I bambini che verranno indirizzati verso questo tipo di attività ed esperienze saranno preparati a movimenti reali, quotidiani, mimici, umani e soprattutto potranno crescere e diventare persone in grado di adattare il loro schema corporeo a situazioni variabili, concrete e contingenti della vita.

4.4 PROPOSTE PROGETTUALI PER FUTURI SVILUPPI

Sarebbe interessante studiare come proposte del tutto differenti in uno stesso allenamento, in situazioni ambientali sempre diverse (palestra, campo, bosco, città)

possano incidere sui processi motori neuronali, quali aree dell'encefalo vengono maggiormente attivate, quali lavorano maggiormente, quali invece non si attivano affatto, al fine di migliorare le attività suggerite ed ampliare la tesi a favore della proposta del MB.

Altra possibilità di sviluppo futuro è l'ambito "preparazione sportiva", soprattutto per attività in cui sono richieste capacità coordinative molto sviluppate o gesti "open skills" in cui l'efficacia del gesto è variabile a seconda del contesto e delle situazioni psicomotorie in cui l'atleta si ritrova. Ne deriva la possibilità di uno studio che proponga le attività del MB a soggetti che dovranno successivamente affrontare attività agonistiche per capire se effettivamente si possa in qualche modo migliorare la preparazione sportiva anche attraverso tecniche diverse dalle proposte sport-specifiche, cercando di formare soggetti adattabili agli svariati contesti e situazioni in cui si possono ritrovare.

Potrebbe essere proposta l'attività a gruppi di fasce di età differenti al fine di studiare i miglioramenti a seconda delle diversità generazionali, e confrontare infine le capacità adattative rispetto ad altri gruppi di controllo che svolgono altre attività così da rafforzare o rimodulare i presupposti su cui si basa il MB.

Si potrebbe studiare come ragazzi con problematiche come Sindrome di Down, DSA, DOC, disturbi dello spettro autistico rispondano agli stimoli proposti dalle attività del MB. Capire se ci sono miglioramenti, oltre a quelli motori, anche dal punto di vista affettivo-emozionale, e quindi risposte positive a livello scolastico, sociale e anche di costruzione di rapporti con gli altri ragazzi e, in generale, nella società.

Le possibilità di inserimento del MB all'interno di diversi settori potrebbero essere infinite, dagli sport individuali a quelli di gruppo, e nei contesti più disparati, dalla scuola materna a tutti i cicli di istruzione, ad ogni comunità educativa, fino alle case di riposo.

La caratteristica fondamentale comune a tutte le proposte è *la libertà di interpretazione degli stimoli* che porterà all'acquisizione/creazione/ristrutturazione di schemi corporei sicuri, diversi, solidi ed adattabili alle diverse circostanze.

RINGRAZIAMENTI

Il percorso sembra giunto al termine, i cinque anni sono volati, mi sento cambiato, mi sento pieno e vuoto allo stesso tempo, mi sento felice e triste, mi sento turbato e rilassato, mi sento arrabbiato e sereno. In questi anni mi sono imbattuto in emozioni e sensazioni nuove, ho fatto esperienze importanti, ho conosciuto e accolto persone nuove che hanno contribuito alla mia crescita personale e spirituale, ho invece incontrato e respinto altri. Sicuramente l'anno più significativo di tutti è stato l'ultimo, la gioia che avrebbe dovuto portare questo traguardo, la tanto attesa laurea magistrale, è necessariamente velata, coperta anzi mascherata da sentimenti contrastanti che purtroppo non mi fanno vivere il momento nella maniera più serena possibile.

Ricorderò quest'anno, il 2021, da un lato per la conclusione della carriera da studente universitario, dall'altro, purtroppo, per la perdita di una figura fondamentale nella vita di una persona, di un ragazzo, di un uomo, mio padre, Daniele Sasson.

La prima persona che vorrei ringraziare è quindi Lui, probabilmente, se non fosse stato com'è stato, se non si fosse comportato come ha fatto, se non mi avesse cresciuto come pensava, se non si fosse relazionato con me a modo suo, se non avesse avuto le sue idee e le sue intuizioni, se non fosse stato un artista, se non fosse stato un inventore, se invece fosse stato un padre comune insomma, adesso non sarei qui a scrivere queste parole e se ci fosse ancora non sarebbero state sicuramente le stesse. Grazie.

A fianco a un padre c'è, di solito, un'altra figura di riferimento nella vita di un uomo, spesso anche più significativa, sentita e vissuta della prima, un faro da seguire, una stella da osservare, una persona da imitare e da amare, una madre, mia madre, Beatrice.

Tutte le sensazioni ed emozioni, tutte le esperienze, tutti i momenti di vita finora vissuti, belli o brutti che siano stati, li ho necessariamente condivisi con Lei, ho sempre trovato in essa un rifugio sicuro nel mezzo della tempesta, un sentiero segnato nella foresta o un saldo appiglio durante una scalata. L'unica certezza che ho in questo momento è data dall'amore che provo per lei, un amore che non verrà mai tradito, da nessuno dei due. A Beatrice, portatrice di beatitudine e felicità, Grazie.

Un altro amore, un amore a modo suo diverso dal precedente, ma di altrettanta importanza e bontà, è quello che mi viene trasmesso tutti i giorni da qualche anno ad oggi, dalla persona che ho scelto per accompagnarmi in questo percorso di vita, una donna, una compagna, un'amica, Marta. A Marta, Grazie.

L'ultima donna, ma che in realtà risulterebbe la prima se considerassimo l'ordine cronologico, che vorrei ringraziare, è mia nonna, Valeria, la donna più forte, intelligente, saggia e pura che abbia conosciuto fino ad oggi, una donna che per come la conosco ha donato la sua vita agli altri membri della famiglia, ha assistito ed assiste chi purtroppo non è più in grado di farlo in maniera autonoma e che non si è mai abbassata ed abbattuta di fronte alle avversità. A novanta anni compiuti non è scontato. Grazie Nonna.

Per concludere la famiglia, perché solo ora possiamo chiamarla così, Famiglia, ringrazio i miei fratelli, Uno e Due, Federico e Francesco, credo che se per far incontrare i nostri percorsi, e per viaggiare ora sulla stessa strada, sia servito un momento così difficile e duro, quando invece gli altri belli e sereni non sono bastati, il nostro rapporto sarà sicuramente più forte e vero di tanti altri, anche perché, se vi ricordate bene, volendo o “nolendo” siamo legati almeno per altre tre generazioni!

Tocca adesso ad un po' di maschietti, quei ragazzi ormai diventati uomini e che mi sono stati accanto negli ultimi dieci anni in tutti quei momenti terribilmente belli e piacevolmente brutti, uomini che sono sicuro saranno per sempre al mio fianco, anche se in futuro saremo lontani fisicamente, sono certo che rimarremo vicini nei nostri cuori e nei nostri pensieri. Loro sanno chi intendo, non c'è bisogno di fare nomi. Grazie Amici.

Ultimo ringraziamento, ovviamente non per importanza, va ad una persona che ho conosciuto casualmente qualche anno fa, ma che ho subito accolto all'interno della mia vita con estrema felicità e gratitudine. Un uomo colto, serio, ma divertente, una persona che ritengo vera, e che, attraverso le giuste domande, mi ha indirizzato verso scelte importanti, necessarie, che mi caratterizzeranno per il resto della vita. Se la tesi proposta è stata ideata, elaborata e definita è perché esiste Movimento Biologico ed è solo grazie a Stefano che questo progetto è nato. Un Grazie di cuore a Stefano che mi ha seguito e mi ha fornito sostegno durante tutto il percorso sperimentale.

LETTERATURA DI RIFERIMENTO

BIBLIOGRAFIA

1. Bertozzi L., Montanari L., Mora I. - Architettura delle funzioni: Lo sviluppo neuromotorio del bambino fra normalità e patologia; 2007;
2. Galimberti U. - Il corpo; 1983;
3. Gamelli I. - Pedagogia del corpo; 2011.;
4. Esposito Habluetz E., Pattoia M., Spaccapanico Proietti S. - Movimento e apprendimento scolastico – Prospettive metodologiche e sistemiche per una didattica interdisciplinare nell'educazione motoria; 2021
5. Kandel E. R., Schwartz J. H, Jessell, T. M. - Principi di neuroscienze; 2003;
6. Le Boulch J. - Educare col movimento; 2017;
7. Mandolesi L. - Neuroscienze dell'attività motoria: Verso un sistema cognitivo-motorio; 2012;
8. Manicardi L. - Il corpo; 2006;
9. Meraviglia M. V. - Complessità del movimento; 2004;
10. Pecini C., Brizzolara D. - Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento; 2020;
11. Piaget J. - La costruzione del reale nel bambino; 1973;

12. Sempio O. L., Marchetti A., Castelli I., Lecciso F., Pezzotta C. – Mentalizzazione e competenza sociale. La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico; 2005;
13. Spaccapanico Proietti S. - Umanizzare il movimento - Abitare la corporeità attraverso il Movimento Biologico; 2021;
14. Vero S. - Il corpo disabitato: semiologia, fenomenologia e psicopatologia del fitness; 2008;

EMEROGRAFIA

1. Belgianni C. - Educazione corporea e al movimento. Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana (Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport 1; 2017;
2. Cappelli Sasson E. T. - Chi siamo? Da dove proveniamo? Dove andiamo? Perché il movimento biologico come alternativa al Fitness – Tesi di Laurea, 2019;
3. Casolo F. - Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria - Pedagogia Oggi, Rivista SIPED, anno XVII, n. 1; 2019;
4. More C. Frye D. - Children's Theories of Mind Mental States and Social Understanding; 1991;
5. Schmidt R. A. - A schema theory of discrete motor skill learning. Psychological Review; 1975;

SITOGRAFIA

1. <https://www.guidapsicologi.it/articoli/la-teoria-dei-bisogni-e-la-piramide-di-maslow>
2. <https://www.riabilitazioneuropsicomotoria.it/2021/03/24/la-mente-del-bambino-e-il-cervello-plastico/>
3. <https://cervelliacena.wordpress.com/2019/02/12/plasticita-neurale-durante-linfanzia-i-periodi-critici/>
4. <https://movimentobiologico.eu/>
5. <https://annicacerino.com/?p=1757>
6. <https://lamenteemeravigliosa.it/teoria-dello-sviluppo-cognitivo-di-vygotskij/>

ICONOGRAFIA

1. <https://www.guidapsicologi.it/articoli/la-teoria-dei-bisogni-e-la-piramide-di-maslow>
2. <https://cervelliacena.wordpress.com/2019/02/12/plasticita-neurale-durante-linfanzia-i-periodi-critici/>