

SELF-DETERMINATION STARTING FROM THE INTENTIONAL BEHAVIOR OF THE CHILD. THE OBSERVATION OF PSYCHOMOTOR CHOICES IN AN ICF KEY IN KINDERGARTEN

L'AUTODETERMINAZIONE A PARTIRE DAI COMPORTAMENTI INTENZIONALI DEL BAMBINO. L'OSSERVAZIONE DELLE SCELTE PSICOMOTORIE IN CHIAVE ICF NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Valeria Minghelli^{a*}, Lucia Pallonetto^b, Rosanna Perrone^c, Carmen Palumbo^{d1}

^{a,b,c,d} *Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno, Salerno, Italy.*

vminghelli@unisa.it; lpallonetto@unisa.it; rperrone@unisa.it; capalumbo@unisa.it

Abstract

The kindergarten carries out the fundamental task of providing for the overall formation of the child, promoting the integral development of the personality and pursuing for it the principles of bio-psycho-social well-being, self-determination and quality of life. This horizon of meaning presupposes as essential the recognition and enhancement of the personal factors of the individual; these factors, together with a facilitating context, contribute to determine the outcomes of disability and functioning.

By framing psychomotor activities in schools in a bio-psycho-social perspective and exploiting the use of technologies, the aim of this contribution is to consider the observation of psychomotor behavior as an element of orientation of the designing of effective times, spaces, relationships and inclusive interactions; spontaneous play as a "place" and the ICF as a privileged observation "tool", to facilitate the identification of emerging skills and the planning of interventions within the proximal development zone of each child. This is in order to orient inclusive strategies and verify the results of an approach that recognizes the expression of subjectivity as an indispensable principle of self-determination.

La Scuola dell'Infanzia svolge il fondamentale compito di provvedere alla formazione globale del bambino, promuovendone lo sviluppo integrale della personalità e perseguendo per esso i principi di benessere bio-psico-sociale, autodeterminazione e qualità della vita. Questo orizzonte di senso presuppone come imprescindibili il riconoscimento e la valorizzazione dei fattori personali dell'individuo che, insieme con un contesto facilitante concorrono a determinare gli esiti della disabilità e del funzionamento.

Inquadrando le attività psicomotorie in ambito scolastico in una prospettiva bio-psico-sociale e sfruttando il ricorso alle tecnologie, l'obiettivo del presente contributo è quello di considerare l'osservazione del comportamento psicomotorio come elemento di orientamento della progettazione di tempi, spazi, relazioni e interazioni inclusive efficaci; il gioco spontaneo come "luogo" e l'ICF come "strumento" di osservazione privilegiati, per favorire l'individuazione delle competenze emergenti e la pianificazione degli interventi nell'ambito della zona di sviluppo prossimale di ciascun bambino. Questo al fine di orientare le strategie inclusive e verificare gli esiti di un approccio che riconosca l'espressione della soggettività come principio irrinunciabile di autodeterminazione.

Keywords

Inclusion; kindergarten; psychomotricity; video; self-determination.

Inclusione; scuola dell'infanzia; psicomotricità; video; autodeterminazione.

¹ Pur essendo frutto di un lavoro condiviso, Valeria Minghelli PhD Student in Corporeità didattiche, tecnologie ed inclusione è autrice dei paragrafi "ICF, Psicomotricità e Autodeterminazione alla Scuola dell'Infanzia", "Il video feedback come strumento formativo-inclusivo"; Lucia Pallonetto PhD Student in Corporeità didattiche, tecnologie ed inclusione è autrice dei paragrafi "Le potenzialità inclusive del movimento in chiave psicomotoria", "Conclusioni"; Rosanna Perrone PhD Student in Corporeità didattiche, tecnologie ed inclusione è autrice del paragrafo "La pratica psicomotoria come contesto privilegiato di osservazione in chiave bio-psico-sociale". La Prof.ssa Carmen Palumbo Professore Associato di Metodi e didattiche delle Attività Motorie (settore M-EDF/01) è il coordinatore scientifico dell'interno contributo.

«Personalmente, io credo nel bambino e credo al bambino, credo nell'originalità di essere del bambino, non tanto come persona in sé ma come persona in divenire. Credo all'educatore che è capace di rispettare e favorisce l'evoluzione di questa originalità. Credo nell'educazione che mette il bambino al centro del dispositivo educativo. E, credere al bambino, è innanzitutto offrirgli tenerezza ed affetto ed un quadro di vita il più possibile regolare perché egli possa vivere e provare un sentimento di sicurezza necessario allo sviluppo di tutte le sue funzioni prassiche, relazionali, intellettuali. Il bambino è un essere di movimento.»

B. Aucouturier
(Bassano, seminario del 13-14 Febbraio 2010)

ICF, Psicomotricità e Autodeterminazione alla Scuola dell'Infanzia

L'inclusione ha subito, nell'ultimo ventennio, un significativo cambio di prospettiva a partire dall'introduzione dell'International Classification of Functioning, ICF (OMS, 2001; 2007) ed è tuttora al centro di importanti variazioni normative e programmatiche, ancora inconcluse.

L'incalzante avvicinarsi normativo in materia di disabilità, nel contesto culturale nazionale, costituisce l'emblema della complessità sottesa ad interventi educativo-didattici inclusivi efficaci e reali. Parallelamente, seppur a fatica, l'ICF sta contribuendo a determinare importanti riflessioni in tema di progettazione di attività educative e didattiche che intendano costituirsi come strumenti di formazione, crescita e soprattutto di inclusione.

Nel nuovo assetto scientifico e normativo, la disabilità non corrisponde più ad una mera condizione ontologica del soggetto: è invece la risultante dell'interazione tra "fattori personali" e "contesto sociale e ambientale" di riferimento. In tale ottica, il "funzionamento" dell'individuo è considerato il frutto degli esiti positivi di questa interazione (OMS, 2001, p. 21).

Le variabili contestuali assumono, dunque, una posizione determinante sulle possibilità di evoluzione o involuzione del deficit. Il contesto socio-ambientale deve rappresentare esso stesso un'occasione evolutiva individualizzata e personalizzata per promuovere, per tutti e per ciascuno, il raggiungimento del successo formativo e del benessere bio-psicosociale e il perseguimento dei principi di autodeterminazione e qualità della vita (Shalock e Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015). In altre parole, con l'ICF «si apre la strada al lavoro educativo, che è un lavoro finalizzato alla crescita delle persone, ma anche alla trasformazione del contesto affinché divenga promotore di 'ben-essere', attraverso un'architettura pedagogica disegnata per tutti» (Moliterni, 2018, p. 87).

La normativa sui bisogni educativi speciali (MIUR, 2011; 2019) affida alla scuola dell'infanzia, un duplice ruolo preventivo e inclusivo di assoluta importanza. Negli anni d'oro dello sviluppo evolutivo, a scuola, il bambino con disabilità ha l'occasione costante e intensiva di essere inserito in un contesto sociale formale, all'interno del quale sperimenta le prime forme di relazione, esplorazione e conoscenza, condivisione di tempi, spazi, materiali volte a mediare le esperienze. In ogni situazione strutturata e non, il bambino è chiamato a sviluppare funzioni adattive, in un micro-contesto significativo di vita reale che funge da training, per l'acquisizione di capacità pronte ad esser generalizzate nei differenti contesti, in una prospettiva orizzontale e longitudinale.

Il cambiamento paradigmatico attorno al concetto di inclusione, rimanda ad un allontanamento da processi di integrazione, che tuttavia continuano ad affiorare all'interno di pratiche inclusive generalizzate, correttive e/o abilitative del comportamento, che rischiano in una loro applicazione tout court di limitare e reprimere la libera espressione del bambino con disabilità.

Per perseguire per il soggetto, indipendentemente dal suo stato di salute, i principi di benessere bio-psico-sociale e qualità della vita, è impossibile prescindere dai fattori personali di ciascuno. I principi di individualizzazione e personalizzazione presuppongono la considerazione delle difficoltà del soggetto, rispetto alle quali è opportuno predisporre un contesto facilitante, e delle sue potenzialità, rispetto alle quali il progetto inclusivo deve favorire il progredire efficace lungo la scala di sviluppo prossimale di ciascuno. Gli interventi educativo didattici devono avere in debita considerazione le attitudini, le inclinazioni, gli interessi, le motivazioni dell'individuo e devono partire esattamente da queste per poter progettare in maniera inclusiva efficace.

Nel riferirsi al costrutto di “indipendenza”, «gli operatori e i disabili non parlano della stessa cosa. [...] I disabili interpretano l’indipendenza non come fare cose da soli o senza aiuto, ma come capacità di avere un controllo e prendere decisioni rispetto alla propria vita» (Oliver, 1990, p. 91; Booth & Ainscow, 2002, trad. it. 2008, p. 14). Questa apparentemente semplice considerazione rimanda ad un costrutto, a nostro avviso indispensabile, allorché si intenda parlare di inclusione: l’autodeterminazione. Questa, «prima ancora di essere una capacità, è una necessità, che per essere raggiunta richiede non soltanto una serie di competenze della persona ma anche un contesto favorevole e una serie di supporti sociali» (Deci e Ryan, 1985; 2000; Cottini, 2016, p. 16).

In letteratura il costrutto di autodeterminazione, declinato in ambito motorio, è posto in relazione con i comportamenti motori spontanei del soggetto, espressione della motivazione intrinseca che comporta il «provare a fare qualcosa di nuovo, sfidare se stessi su un’abilità già appresa o sviluppare nuove abilità» (Ryan e Deci, 2007, p. 2, traduzione dell’autore).

Gli studi affermano che «se i comportamenti intrapresi dai partecipanti sono intrinsecamente motivati, un’attività verrà eseguita per interesse, piacere, e/o soddisfazione, laddove lo scopo dell’attività è l’attività stessa senza l’influenza di conseguenze, o minacce di origine esterna o interna» (Deci et al., 1996; Sanli et al., 2013, p. 2, traduzione dell’autore).

In questa ottica, la disabilità si colloca all’interno di un approccio evolutivo che sposta il focus sulla promozione dell’uguaglianza in termini di opportunità e scelte, riconoscendo e rafforzando il diritto alle libertà (Sen, 2006; Nussbaum, 2006).

In piena continuità con questa prospettiva, l’ICF apporta una importante rivoluzione paradigmatica, invitando a considerare non già e non solo lo stato di salute del soggetto, bensì le sue possibilità di funzionamento in termini di attività e partecipazioni. Ciò rende quanto mai necessario orientare l’intervento educativo verso le potenzialità corporeo-espressive, comunicative e partecipative del bambino, già e soprattutto a partire dalla scuola dell’infanzia. Occorre considerare sin da subito l’intenzionalità, le manifestazioni spontanee, veicolate da e con il corpo, come espressione chiara e tangibile della volontà, della soggettività, degli interessi e delle competenze del bambino: in sintesi, delle possibilità di funzionamento di quest’ultimo all’interno del contesto dei pari.

Un contesto estremamente favorevole in cui questa dimensione evolutiva, a nostro avviso irrinunciabile, può esprimersi è il gioco, in particolare nelle sue declinazioni spontanee pensato e implementato in chiave psicomotoria, che riconosce «una completa integrazione tra mente e corpo, [...] e che intende supportare i processi di sviluppo dell’infanzia, valorizzando il bambino come essere di globalità, che manifesta e realizza se stesso attraverso la pienezza della propria azione nel mondo [...]» (Formenti, 2009, p. 15).

Coerentemente con i principi di matrice ICF, infatti «l’intervento psicomotorio, fin dalle sue origini, ha sempre cercato di pervenire, teoricamente e praticamente, all’unità bio-psico-sociale dell’individuo mettendo al centro del suo interesse le aree di confine tra dimensioni biologica e psichica» (Gison et al., 2012, p. 8). Le riflessioni normative e programmatiche e i più recenti approdi neuroscientifici declinati in ambito educativo, rimarcano l’importanza di tornare a considerare l’unità psicosomatica come elemento imprescindibile di progettazione, osservazione e verifica degli interventi educativo e didattici inclusivi.

Alla luce di queste riflessioni, l’obiettivo del presente contributo è quello di considerare l’osservazione del comportamento psicomotorio come strumento di orientamento della progettazione di tempi, spazi, relazioni e interazioni inclusive efficaci; il gioco spontaneo come “luogo” e l’ICF come “strumento” di osservazione privilegiati, per favorire l’individuazione delle competenze emergenti e la pianificazione degli interventi nell’ambito della zona di sviluppo prossimale di ciascun bambino. Questo al fine di orientare le strategie inclusive e verificare gli esiti di un approccio che riconosca l’espressione della soggettività come principio irrinunciabile di autodeterminazione.

Le potenzialità inclusive del movimento in chiave psicomotoria

L’inclusione, posta in chiave ICF, presuppone la considerazione non più e non solo delle difficoltà di ciascun bambino ascrivibili a situazioni di disabilità, bensì richiede che del singolo vengano osservate e rilevate aree di funzionamento nelle componenti di attività e partecipazione. Ciò implica la necessità di osservare e riconoscere le diverse capacità, potenzialità, iniziative spontanee di ognuno. È necessario, dunque, consentire al bambino di partecipare in maniera personale ed efficace alle differenti

situazioni strutturate e non, attuate nel contesto classe, nelle quali vengano rispettati i bisogni, i ritmi, gli stili di apprendimento di ciascuno e vengano adoperate strategie individualizzate e personalizzate (MIUR, 2011).

È evidente che ciò comporta una revisione del progetto educativo/didattico, che deve tener conto delle caratteristiche individuali, cognitive, corporee e relazionali e prevedere azioni educative mirate e corrispondenti. In quest'ottica è necessario che la pianificazione degli interventi sposti il focus: dal singolo al gruppo e viceversa. Vanno facilitati i legami e le relazioni all'interno del gruppo dei pari e privilegiato l'uso del gioco come forma principale di socializzazione, all'interno della quale ogni situazione anche di complessità e conflitto, rappresenta un'importante occasione di sviluppo di funzioni adattive e schemi imitativi funzionali alla crescita integrale della personalità.

«La scuola dell'infanzia rappresenta un momento ed uno spazio privilegiato per costruire le basi della relazione educativa e affettiva, e delle esperienze di accoglienza e di integrazione di tutte le diversità mediante l'organizzazione di contesti educativo-didattici flessibili e inclusivi, in grado di promuovere la partecipazione» (UNESCO, 2005; MIUR, 2009; Chiappetta Cajola, 2014, p. 28). Negli anni della scuola dell'infanzia il movimento è parte integrante, se non addirittura soggetto stesso dell'apprendimento in tutti i diversi ambiti del fare e dell'agire. Buona parte della relazione e dell'educazione avviene con e attraverso la corporeità, che anche quando non rappresenta il fulcro del processo di apprendimento, si costituisce come un valido supporto per i processi didattici, anche attraverso la pratica del gioco.

Il gioco è l'approccio naturale che il bambino ha nei confronti della realtà, una dimensione nella quale passano tutte le forme di costruzione di competenze esecutive, linguistiche, logiche e scientifiche. La pratica psicomotoria presuppone la centralità del corpo, del movimento e del gioco e la personalità stessa del bambino è determinata dall'interazione tra questi. L'azione è uno strumento polivalente perché assume funzioni di apprendimento, socializzazione, acquisizione di maggior sicurezza e consapevolezza del sé.

Indubbiamente le attività motorie nel contesto della scuola dell'infanzia si sviluppano in forma di gioco, in un ambiente di apprendimento rilassato e ludico e in un tempo disteso (MIUR, 2012), rispettando sempre le finalità cognitive, socializzanti e creative. È importante che il docente sia in grado di variare le proposte e di lasciare la possibilità al bambino di agire rispetto ad esse in modo spontaneo e autonomo. L'orientamento dell'insegnante deve essere quello di creare le migliori condizioni affinché il bambino possa esprimersi con la maggior libertà e creatività possibili, lasciando al docente il solo compito di sollecitarlo nella ricerca delle forme motorie, espressive e comunicative più efficaci per se stesso (Borgogno, 1983).

Porre l'attenzione al movimento, all'azione ed al gioco del bambino significa, tuttavia, superare una visione meramente funzionale e prestazionale assumendo la prospettiva per cui il corpo costituisce un mediatore di conoscenze (Sibilio, 2002), che non deve esser educato esclusivamente attraverso esercizi codificati. È necessario promuovere una progettualità specifica in grado di ricevere, accogliere e contenere il bisogno corporeo propriocettivo, espressivo, attivo e manipolativo del bambino e di «indirizzare il gioco spontaneo, attraverso un percorso intenzionalmente pensato e condotto da persone professionalmente formate a un'attenzione ai linguaggi espressivi del corpo e alla loro evoluzione» (Formenti, 2009, p.52).

La psicomotricità persegue l'obiettivo di favorire la libera espressione delle scelte del bambino, delle sue potenzialità e del vissuto interiore, soprattutto attraverso il linguaggio corporeo, attraverso la predisposizione degli elementi spazio-temporali e dei materiali atti a stimolare le iniziative spontanee del bambino. In questa prospettiva, la considerazione del movimento e delle azioni in chiave psicomotoria presuppone come necessarie la flessibilità, la trasversalità e la pluridimensionalità delle azioni e delle iniziative corporee intraprese dal bambino. «Il corpo, dunque, non è un esecutore, ma parte integrante del processo di conoscenza» (Palumbo, 2018, p.10).

Nella relazione tra il bambino e l'insegnante, l'investimento motorio diviene soggetto e oggetto di una relazione in cui il bambino si specchia per definire se stesso: «Maestra guardami: dimmi che l'emozione che provo in questo salto, in questa corsa, in questo lancio, è una cosa mia, è buona; che ciò che ho dentro di così intensamente piacevole è buono, che io sono portatore di cose buone, il mio corpo è un contenitore di cose buone, in definitiva io sono buono, bello, bravo, capace» (Nicolodi, 1992). Risiede qui il senso di questa riflessione: è necessario restituire al bambino il suo potere d'azione, il senso delle sue scelte, accoglierle come

positivamente riconosciute e significativamente interpretate, per consentirgli di percepirsi efficace, di investire sulle proprie volontà e di ampliare il proprio bagaglio esperienziale a partire dalla libera espressione dei propri interessi.

La pratica psicomotoria come contesto privilegiato di osservazione in chiave bio-psico-sociale

L'inclusione, inquadrata all'interno del paradigma dell'ICF, presenta molteplici elementi di parallelismo con la pratica psicomotoria, e con le attività motorie in generale (Minghelli et al., 2021): uno fra tutti la considerazione delle possibilità di funzionamento del bambino e l'attribuzione di centralità alle componenti di attività e partecipazione insieme con le variabili contestuali (OMS, 2001; 2007), che invitano a differenti riflessioni di progettazione condivisa. È fondamentale sottolineare quanto l'ICF non rappresenti esclusivamente uno strumento di osservazione, esso infatti ha favorito l'assunzione di una prospettiva differente nei confronti della disabilità, determinando una vera e propria rivoluzione paradigmatica nella promozione dell'inclusione.

La ricerca scientifica e le neuroscienze stanno contribuendo a confermare quello che la pratica psicomotoria in via empirica e teorica afferma da tempo: la circolarità esistente nel dialogo corpo, mente ed emozioni nel processo di crescita e sviluppo del bambino (Caruana e Borghi, 2016). In questa circolarità, «il piacere senso-motorio è l'evidente espressione dell'unità della personalità del bambino, perché crea la connessione tra le sensazioni corporee e gli stati tonico-emozionali» (Aucouturier et al., 1998).

Nel riflettere sulle potenzialità inclusive dell'approccio psicomotorio alla scuola dell'infanzia e nel ripensare la psicomotricità all'interno del nuovo scenario delineato emerge un forte parallelismo tra il costruito di unità psicosomatica proprio della pratica psicomotoria educativa e preventiva (Aucouturier et al., 1998) e quello di unità bio-psico sociale di matrice ICF.

Sia la psicomotricità che la Classificazione Internazionale sposano un approccio trasversalmente posto e condiviso tra gli ambiti clinico/abilitativo e educativo/scolastico. Entrambi promuovono il principio per cui l'inclusione passa attraverso una necessaria conoscenza e condivisione reciproca delle specificità dei due ambiti (Gison et al., 2012) e l'importanza di osservare il bambino in una prospettiva multidimensionale e olistica, che riconosce l'esistenza di un dialogo enattivo (Rossi, 2011) tra individuo e ambiente (fisico e sociale).

A sostegno di questa continuità, si pensi anche solo a quanto la psicomotricità sia considerata ormai da tempo, in ambito clinico/abilitativo, un efficace strumento per la promozione dello sviluppo psicofisico integrale del bambino con disabilità. L'allontanamento da un uso esclusivo della pratica in ambito terapeutico e l'implementazione della stessa nel contesto educativo, all'interno del gruppo dei pari, rappresenta già di per sé un principio inclusivo per antonomasia.

Da ciò si comprendono l'impossibilità di agire in maniera settoriale e la necessità di rivolgere lo sguardo e l'intervento sull'azione motoria, ludica e comunicativa, rispettandone la concatenazione e l'indivisibilità. Anche questo specifico elemento è particolarmente in linea con la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF.

«L'educazione inclusiva va incontro alle differenze per comprendere a fondo i punti di forza e di debolezza degli allievi [...]» invitando «[...] i docenti ad assumere il concetto di differenza come principio guida per un agire didattico inclusivo» (Di Gennaro et al., 2018). Il concetto di inclusione, specie nella prospettiva dell'autodeterminazione, ha lo scopo di strutturare l'intervento formativo a partire dalla centralità, dall'individualità e dalla diversità di ciascun soggetto, considerando le differenze come risorse, il contesto come uno strumento di potenziamento delle possibilità.

È necessario creare un ambiente di apprendimento che offra a ciascun bambino l'opportunità di essere “attivo” e “partecipe” di iniziative personali ed esperienze condivise, specie alla scuola dell'infanzia temporalmente lontana dai livelli prestazionali sottesi agli apprendimenti formali. In questo contesto, è fondamentale orientare i docenti «verso una conoscenza profonda ed una comprensione delle configurazioni soggettive dei propri alunni, emergenti dal modo in cui interagiscono punti di forza e di debolezza [...]» (Aiello, 2015, p. 23).

Il gioco spontaneo strutturato in chiave psicomotoria, fondato sull'assunto di un simultaneo coinvolgimento delle dimensioni corporee simboliche relazionali e astratte sottese alle iniziative autonome, diviene occasione per ciascun bambino di esprimere e riconoscere, in maniera naturale, i propri bisogni, interessi e attitudini.

L'idea è di sostenere il ricorso all'ICF, come già testimoniato in letteratura (Gomez Paloma & Ianes, 2014; Moliterni et al., 2018; Chiappetta Cajola, 2015) anche in ambiti differenti da quello esclusivamente inclusivo (Gison et al., 2012), come stru-

mento privilegiato di osservazione del funzionamento del bambino in una dimensione altrettanto preziosa, quella del gioco spontaneo, delle scelte psicomotorie che consentono al bambino di intraprendere con se stesso e con il mondo un processo di esplorazione e conoscenza a partire dal suo personale interesse e bisogno.

Il video feedback come strumento formativo-inclusivo

In questa sede, si intende, inoltre, introdurre una ulteriore intersezione tra gli ambiti, attraverso il ricorso al video feedback. La letteratura scientifica in materia, ne riporta impieghi diagnostici, formativi e funzionali nei differenti ambiti preposti a promuovere l'inclusione: abilitativo, scolastico e familiare (Poslawsky et al. 2015; Green et al., 2010; Gison et al., 2019). Diversi studi empirici stanno contribuendo a dimostrare quanto, nell'intervento con bambini con disturbo dello spettro autistico, il video-feedback «offre al genitore l'opportunità di riflettere sulle sue interazioni con il bambino e sulle risposte del bambino all'interazione, con particolare attenzione alle sequenze di interazione positive e di successo» (Poslawsky et al. 2015, p. 590, traduzione dell'autore).

Come mai prima d'ora anche in ambito formativo universitario, durante l'emergenza sanitaria, le tecnologie hanno assunto il ruolo di unica interfaccia possibile tra gli interlocutori della formazione (docenti/discenti) ma anche di strumento in grado di favorire l'osservazione, la simulazione, la progettazione di interventi inclusivi efficaci (Gomez Paloma & Minghelli, 2022).

In letteratura, il ricorso al video nei processi di formazione, è considerato un «amplificatore pedagogico in grado di facilitare l'osservazione delle attività, riducendo il divario tra teoria e pratica» (Impedovo, 2018; Colella & Vasciarelli, 2020, p. 18; Gomez Paloma & Minghelli, 2022); un mezzo utile in grado di rendere tangibile la complessità propria di contesti classe reali (Colella & Vasciarelli, 2020, p.23); nonché un utile strumento di mediazione in grado di far cogliere gli aspetti corporei dell'azione, della relazione e dell'interazione del bambino con gli altri (bambini e adulti di riferimento) e con l'ambiente. La letteratura attesta l'efficacia del ricorso al video feedback nella loro applicazione nel contesto abilitativo-clinico. Il ricorso al video rappresenta una strategia particolarmente efficace nell'affinare, nei caregiver, la capacità di individuazione di funzioni cardine, barriere e facilitazioni presenti nel contesto. Inoltre, il video feedback facilita le possibilità di condivisione delle strategie da adottare, nonché il riconoscimento delle «manifestazioni espressive del bambino in relazione al proprio profilo sensoriale» (Gison et al., 2019, p. 34).

Nel favorire la visione ripetuta dei differenti frame e nella riflessione (Schön,1999) sulle azioni, sulle pratiche, sulle strategie attuate ed osservate, il video feedback assume un elevato potere di mediazione nel consentire una efficace individuazione delle competenze emergenti del bambino, delle interazioni efficaci, degli schemi di azione funzionali.

Inquadrando le attività psicomotorie in ambito scolastico in una prospettiva bio-psico-sociale e sfruttando il ricorso alle tecnologie, come strumenti di implementazione di pratiche di osservazione efficaci, si intende cogliere le potenzialità dei tre strumenti di inclusione (pratica psicomotoria, ICF e video feedback) e promuoverne un potenziamento reciproco, possibile all'interno di un uso combinato e condiviso degli stessi.

L'osservazione delle scelte spontanee assume un'importanza fondamentale nell'instaurazione dell'attenzione congiunta con il bambino: vanno ricercate infatti, una sintonizzazione ed una sincronizzazione su un focus attentivo comune. Queste saranno senz'altro efficacemente raggiunte se ricercate all'interno dell'area di interesse e della zona di sviluppo prossimale del bambino, diversamente da quanto si verificherebbe se le attività, gli oggetti i materiali venissero proposti dall'adulto. È opportuno chiarire che questa scelta non riguarda esclusivamente un aspetto pragmatico e funzionale della progettazione: il riconoscimento dell'intenzionalità sottende il riconoscimento dell'identità stessa del bambino, orienta l'attribuzione di senso rispetto alle azioni intraprese, le connota del valore aggiunto dell'attenzione congiunta e della relazione efficace.

La possibilità di osservare il funzionamento, a partire dalle scelte intenzionali del bambino (siano esse ludiche, di investimento dello spazio, di comunicazione, di espressione di un interesse personale), e la strutturazione di attività collocate nella zona di sviluppo prossimale, vuol dire non solo poter strutturare un intervento educativo didattico maggiormente efficace in quanto collocato in una più proficua e calibrata zona di sviluppo prossimale, ma significa soprattutto, rispettare in una prospettiva evolutiva l'intenzionalità del bambino, riconoscerla come "buona" e attribuire un senso alle scelte del bambino.

In un momento storico così “caldo” in materia di inclusione, ci sembra quanto mai opportuno allontanarci da strategie abilitative centrate sulla performance, sulla correzione del comportamento disfunzionale, in favore di una prospettiva evolutiva che miri a riconoscere l’interesse, le competenze emergenti del bambino e considerarne il funzionamento come unica strada percorribile per la promozione di principi inclusivi che rispettino e valorizzino, realmente, le differenze, nell’ottica dell’autodeterminazione.

Siamo convinti infatti che la promozione dei principi di autodeterminazione del soggetto in vista del raggiungimento del benessere bio-psico-sociale, non possano prescindere dal rispettare la diversità e la specificità del bambino, già e soprattutto a partire dalla scuola dell’infanzia.

Conclusioni

Alla luce di quanto esposto sull’importanza dell’espressività e dell’intenzionalità motoria del bambino, è importante che la scuola preveda la strutturazione di una progettazione didattica inclusiva rispettosa delle individualità, che valorizzi le potenzialità dei singoli proprio a partire dalla considerazione delle iniziative spontanee e dalle personali e uniche modalità di investimento motorio.

È indispensabile, specie nei casi in cui vi sia una disabilità, offrire al bambino l’occasione di “dire la sua” con e attraverso il corpo. Specie laddove le capacità linguistiche comunicative siano compromesse, il corpo svolge una indispensabile funzione vicariante (Berthoz, 2011; Sibilio, 2017) in grado di consentire la partecipazione, la comunicazione, l’autodeterminazione.

È opportuno prevedere la strutturazione di spazi debitamente progettati al fine di favorire il coinvolgimento sicuro e spontaneo dell’unità psicosomatica del bambino, ricevuta e accolta dallo spazio e da un adulto che sia in grado di individuarne il bisogno e la potenzialità.

Si ritiene che, specie alla scuola dell’infanzia, in cui la comunicazione, la relazione, l’apprendimento più in generale si sviluppino principalmente in una dimensione corporea, il docente non possa prescindere dalla considerazione precipua della espressività psicomotoria sottesa al movimento e all’azione. È necessario promuovere, nel docente, la maturazione di competenze di osservazione delle azioni spontanee e delle relative competenze emergenti.

In relazione all’evoluzione normativa ed al quadro teorico descritto a proposito del parallelismo tra ICF e psicomotricità, si è inteso, in questa sede, promuovere il ricorso congiunto alla classificazione e alla pratica psicomotoria nel contesto scolastico per giungere ad un approccio integrato alla valutazione dell’investimento motorio spontaneo del bambino, come elemento principe per la rilevazione della intenzionalità.

Le differenti applicazioni dell’ICF in ambito motorio, presenti in letteratura, aprono nuovi scenari di implementazione dello strumento che orientano gli approcci e le progettazioni verso l’assunzione della prospettiva bio-psico-sociale. Ci sembra che questa trasversalità tra gli ambiti (clinico/abilitativo e educativo/scolastico), attraverso il ricorso ad un approccio olistico e ad un linguaggio condiviso, rappresenti una conditio sine qua non per poter progettare interventi educativi didattici inclusivi efficaci.

Dunque, in considerazione delle potenzialità della pratica psicomotoria, intesa come un contesto privilegiato per l’osservazione dell’intenzionalità e delle competenze emergenti del bambino, e della necessità di una comunicazione circolare tra gli ambiti, nasce l’idea di progettare metodologie e strumenti di osservazione comuni, che utilizzino un linguaggio ed un approccio condiviso, quale quello della Classificazione internazionale, per promuovere nei docenti, attraverso il ricorso al video feedback la capacità di osservare in chiave olistica il funzionamento del bambino, nelle componenti di attività e partecipazione, a partire dalle iniziative psicomotorie spontanee. In questa prospettiva si profila chiaramente quanto il ricorso al video, come strumento di osservazione delle pratiche didattiche, possa costituirsi come elemento di riflessione e mediazione delle strategie della progettazione didattica inclusiva, formando i docenti a saper riconoscere, ricevere e contenere il senso delle scelte motorie spontanee del bambino e strutturare, per esso, una progettazione inclusiva orientata alla valorizzazione delle differenze.

References

- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Aucouturier B., Darrault I., Empinet J.L. (1998). *La pratica psicomotoria, rieducazione e terapia*. Roma: Armando Editore.
- Booth T. & Ainscow M. (2002), Index for Inclusion, Bristol, CSIE, trad. it. *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson (2008).
- Borgogno, E. T. (1983). *Educazione psicomotoria*. Torino: Omega.
- Caruana F. & Borghi A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Colella, D., & Vasciarelli, E. (2020). La formazione degli insegnanti attraverso la video analisi. Attualità e prospettive. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni*, 10(1), 18-34.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Deci, E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E.L., Ryan R.M. (2000). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 1024-1037.
- Di Gennaro, D. C., Aiello, P., Zollo, I., & Sibilio, M. (2018). Agire didattico inclusivo: una questione di stile? Inclusive didactic action: a matter of style? *Pedagogia più didattica, Volume 4, Issue 1*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Formenti, L. (2009). *Psicomotricità a scuola. Promozione del benessere personale e relazionale*. Trento: Edizioni Erickson.
- Giaconi, C. (2015). Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive. In C. Giaconi, N. Del Bianco (2018). *Inclusione 3.0*. Milano: Franco Angeli.
- Gison, G., Bonifacio, A. & Minghelli, E. (2012). *Autismo e psicomotricità*. Trento: Erickson.
- Gison, G., Vallefucio, E., & Pepino, A. (2019). Piattaforma digitale per la progettazione degli interventi nel Disturbo dello Spettro Autistico SUPER (Sistema Unitario in una Piattaforma Educativa e Riabilitativa). *Il TNPEE*, 1(1), 27-41.
- Gomez Paloma, F. & Minghelli, V. (2022). Il ricorso al video nella formazione del docente della scuola dell'infanzia per la costruzione di competenze inclusive incarnate. *Media Education*, 13(1), 41-50.
- Gomez Paloma, F., & Ianes, D. (2014). *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*. Trento: Erickson.
- Green, J, Charman T, McConachie H, et al. (2010) Parentmediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. *The Lancet* 375(9732): 2152–2160.
- Impedovo, M. A. (2018). Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 279-288.
- Minghelli, V., D'anna, C., & Gomez Paloma, F. (2021). Bio-psycho-social approach to motor-sport activities in educational field: a multidimensional functioning. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 5(2).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Allegate al Decreto Ministeriale del 12 Luglio 2011.

- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019) Nota prot. n. 562-3-04-2019 “Alunni con bisogni educativi speciali, Chiarimenti”. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione.
- Moliterni, P., Magnanini, A., & Ferraro, A. (2018). L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 83-94.
- Nicolodi, G. (1992). «Maestra, guardami...». Bologna: Edizioni Scientifiche CSIFRA.
- Nicolodi, G. (2015). *L'educazione psicomotoria nell'infanzia: lo sguardo come presenza: principi, obiettivi e metodologia*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Nussbaum, M. (2006), *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. The Belknap press
- Oliver, M. (1990). The politics of disablement—New social movements. In *The politics of disablement* (pp. 112-131). Palgrave, London.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)*. Trento: Erickson.
- Palumbo, C. (2018). *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*. Napoli: Edises.
- Poslawsky, I. E., Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Daalen, E., Van Engeland, H., & Van Ijzendoorn, M. H. (2015). Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting adapted to Autism (VIPP-AUTI): A randomized controlled trial. *Autism*, 19(5), 588-603.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 1-19). Leeds: Human Kinetics Europe Ltd.
- Sanli, E. A., Patterson, J. T., Bray, S. R., & Lee, T. D. (2013). Understanding self-controlled motor learning protocols through the self-determination theory. *Frontiers in psychology*, 3, 611.
- Schön, D.A. (1999). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny. Issues of our time*. New York: W.W. Norton & Co.
- Shalock R.L., Verdugo Alonso M. A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Edizioni Vanni-ni.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente, l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.