

REFLEXIONES DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES MOTORAS Y LÚDICO DEPORTIVAS EN LA ESCUELA DE LA INFANCIA Y EN LA ESCUELA PRIMARIA ITALIANA

de *Maurizio Sibilio*

ÍNDICE

PARTE PRIMERA

LAS ACTIVIDADES MOTORAS EN LA ESCUELA DE LA INFANCIA ITALIANA

I.1. LA ESCUELA DE LA INFANCIA : INDICACIONES NORMATIVAS

de *Maurizio Sibilio y Carmen Palumbo*

I.1.1 Antecedentes históricos: desde las primeras referencias al principio de la escuela de la infancia

I.1.2 Excursus histórico-legislativo de las indicaciones normativas después del nacimiento de la escuela de la infancia

I.2. ASPECTOS DIDÁCTICOS Y LA COMPLEJIDAD EN LAS TENDENCIAS DEL 1991 EN CAMPO DE LA CORPORALIDAD Y DE LA MOTRICIDAD

de *Maurizio Sibilio y Antinea Ambretti*

I.3. LOS PEQUEÑOS Y GRANDES INSTRUMENTOS EN LA ESCUELA DE LA INFANCIA

de *Maurizio Sibilio, Rosa Sgambelluri y Stefania Carrozza*

I.3.1 Actividad física y juego en la escuela de la infancia

I.3.2 Los pequeños instrumentos de la escuela de la infancia

I.3.3 Los grandes instrumentos en la escuela de la infancia

I.3.4 Los instrumentos para la educación psicomotor en la escuela de la infancia

I.3.5 Espacios para la construcción de un ambiente de aprendizaje psicomotor en la escuela de la infancia

PARTE SECUNDA

LAS ACTIVIDADES MOTORAS Y DEPORTIVAS EN LAS ESCUELA PRIMARIA ITALIANA

II.1 ÁREA EPISTEMOLÓGICA

II.1.1 EL ENFOQUE eurístico Y LAS raICES interdisciplinarIA PARA EL Estudio de LAS ciENCIAS motor-DEportivAS DE CÁRACTER educativo

de Nadia Carlomagno

II.1.1.1 La complejidad epistemológica de las actividades físicas y deportivas de carácter educativo

II.1.1.2 Hacia un marco epistemológico motor-deportivo.

II.1.2 LAS NUEVAS TEORIAS DE LAS NEURO-CIENCIAS EN AYUDA DE LA CORPORALIDAD Y DE LA DIDÁCTICA EN LAS INDICACIONES NACIONALES

de Filippo Gomez Paloma

II.1.2.1 Embodied cognition

II.1.2.2 Corporalidad y emotividad en la didáctica

II.1.2.3 Corporalidad y didáctica en las Indicaciones Nacionales

II.2 ÁREA INTEGRATIVO-FORMATIVA

II.2.1 ACTIVIDADES DEPORTIVAS E INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA ITALIANA: DISPOSICIONES LEGISLATIVAS E INDICACIONES PROGRAMÁTICAS

de Michela Galdieri

II.2.1.1 Normas europeas para la integración de los minusvalidos

II.2.1.2 La integración de los minusvalidos en Italia

II.2.2. EL MÉRITO DEL GRUPO EN LAS ACTIVIDADES FÍSICAS DE LA ESCUELA PRIMARIA

de Maurizio Sibilio y Paola Aiello

II.2.3. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ÁMBITO MOTOR-DEPORTIVO DEL EDUCADOR EN LA ESCUELA PRIMARIA

de Maurizio Sibilio

II.3 ÁREA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA

II.3.1. LA EVALUACIÓN MOTOR-DEPORTIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA EN ITALIA

de Francesca D'Elia

II.3.1.1 La especificidad de la evaluación motor en ámbito educativo

II.3.1.2 La evaluación motora en la escuela primaria: competencias, recursos y demandas

II.3.1.3 La especificidad de las características para evaluar en ámbito motor

II.3.1.4 Protocolos de evaluación compatibles con el sistema educativo

II.3.2. LA PREVENCIÓN MOTOR EN LA ESCUELA PRIMARIA: EL UTILIZO DIDÁCTICO-DIAGNÓSTICO DE LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA VALORACIÓN POSTURAL

de Maurizio Sibilio y Giuseppe Baldassarre

II.3.2.1 El ciclo del camino-examen dinámico

I.1 LA ESCUELA DE LA INFANCIA : INDICACIONES NORMATIVAS

de *Maurizio Sibilio y Carmen Palumbo*

I.1.1. Antecedentes históricos: desde las primeras referencias al principio de la escuela de la infancia

Podemos claramente encontrar huellas de la infancia en el pasado, pero el término “escuela de la infancia” aparece por primera vez en el año 1640 en la “*Informatorium Scholae Maternae*” de Comenio, que enseña a los padres unas sugerencias para que el contexto familiar resulte un buen curso formativo, reconociendo la presencia y la importancia materna a lo largo de la educación de los hijos. El ejemplo de Comenius se propone entonces como modelo educativo, pero este no incluye todavía el concepto de una Institución para la infancia.

La pedagogía de la infancia tiene viejos orígenes y antiguas tradiciones que vienen de la filosofía y recientemente de la psicología, diferentemente de la escuela materna, que nace como institución y que sólo hace unos siglos tiene mayor importancia en particular a partir de la época de la Restauración. Es importante reconocer las necesidades de la infancia y el enfrentamiento entre distintos modelos educativos ha subrayado una necesidad de construir una Institución escolar para ayudarlo en los procesos formativos en esta etapa de la vida del niño. En este marco es necesario recordar personajes como: Locke, Rousseau, De Saussure e Pestalozzi, que han ofrecido una visión científica e innovativa que ha representado un presupuesto para el nacimiento de un segmento de escuela que ha ido asumiendo una importancia central para la formación de una persona.

Es útil recordar que hasta el siglo dieciséis los procesos educativos se desarrollaban sólo en el interior del contexto familiar, que en Italia era de tipo patriarcal, que preveía una lógica educativa que direccionaba los niños al trabajo, ignorando a menudo la importancia de la instrucción.

Gracias a la formación de un nuevo modelo familiar de tipo nuclear, que nace a partir de la industrialización de los siglos XIX e XX, surgió por primera vez la necesidad de construir una escuela específica para la infancia. La sociedad italiana, para reconocer la importancia materna durante el proceso formativo del niño, empezó a ocuparse de la situación de los huérfanos, empezando de la educación. Además se expresó en Italia en estos años un proceso de emancipación femenina, que permitiendo un natural crecimiento, casi no garantizaba la educación materna del niño.

Un excursus legislativo expresa como, sin unas leyes orgánicas, el nacimiento y el desarrollo de los institutos infantiles en Italia, han permitido el avance de muchas instituciones privadas, que han transformado mano a mano institutos de hospicio en verdaderas instituciones para la educación infantil.

Las guarderías infantiles nacen a partir de dos modelos culturales, el primero custodialístico-asistencial y el segundo escolar-asistencial.

El primero siguiendo una dirección formativa asistencial, se funde sobre autoritarismo y conservatorismo, tuvo difusión en las zonas industrializadas, el segundo, apuntaba al aprendizaje de valores dominantes como paternalismo y conformismo.

En Europa las primeras fundaciones de institutos para la infancia, son en Francia con la **Salle d'asile** del 1770, gracias a un pastor protestante F. Oberlin, al cual siguieron el instituto asistencial de Adelaide Piscatory De Pastoret, fundado en París en 1801. En 1816 nació en Escocia una interesante institución, la escuela infantil R.Owen, inspirada por la utopía de la emancipación de la infancia desheredada.

En Italia Ferrante Apporti ha sido uno de los primeros que fundaba su escuela sobre principios pedagógicos, intendingo sotraer a los niños de las salas de custodia al agnosticismo. Sus investigaciones, que apoyaban los derechos de los niños, dieron lugar a unas instituciones: la primera escuela para niños en Cremona en 1828, en la misma ciudad en 1833 una escuela infantil gratuita en la que podían ir incluso los niños pobres, en 1834 una escuela que recibiese también a las niñas, en fin en 1834 una escuela infantil de carácter rural que contestase a las necesidades de los pueblos campesinos, como S.Martino dell' Argine.

Durante los mismos años, en Alemania, Fröbel¹, había propuesto su primer jardín de la infancia o kindergarten (1840), según muchos países europeos se inspiraron para la institución de institutos educativos.

Los jardines de niños, constituyeron las primeras escuelas para la infancia, fundadas en el juego y el uso de materiales estructurados (los dones de Fröbel de carácter simbólico).

Su propuesta educativa, a pesar de sus finalidades de valorar a la infancia, tuvo muchas críticas por parte de muchos que reelaboraron los métodos y las indicaciones.

Se marca sobre todo la gran contradicción de Fröbel en "la concepción espontaneística de la educación y el aparato didáctico, es decir el uso de los dones, que transforma la experiencia infantil en algo mecánico y artificial"².

Sin embargo, actualmente está considerado como el fundador de la pedagogía de la infancia, para la importancia del juego y la espontaneidad infantil.

El nacimiento de guarderías en Italia, gracias a un estudio del contexto legislativo-histórico, de los modelos sociales y de las teorías dominantes, está relacionada con la renovación italiana

¹ Friedrich Fröbel (1782-1852). Pedagogo alemán nacido en Oberweissbach (Turingia). Fue discípulo de Johann Heinrich Pestalozzi, acuñó el término «jardín de niños» (en alemán, Kindergarten), centrando su actividad en animar el desarrollo natural de los pequeños a través de la actividad y el juego. Publicó en el libro "la educación del hombre" del 1826 sus ideas.

² Catarsi, E. (1998). *La nuova scuola dell'infanzia*. Milano: RCS Libri, p. 27.

risorgimental. La primera acta relacionada a las guarderías infantiles y a una específica obra de control y vigilancia, viene de la legislación del estado Piemontés con el Acta regia (**R.D.) del 2 de octubre 1848** que en el artículo 3 establece que “es tarea del Ministerio de los interiores vigilar sobre las guarderías infantiles”, retomando ya lo que se había afirmado en las Regie Patenti del 30 de noviembre 1847.

Con el **R.D. del 21 de diciembre del 1850 N. 1122** se aclara, en el artículo 8, que es tarea del Ministerio de la pública instrucción vigilar sobre las guarderías, mientras que al Ministerio de los interiores concierne las atribuciones.

Con el **R.D. del 21 de agosto 1853 N. 1599**, en el artículo 1 se aclara por primera vez que “en las guarderías están destinados para la educación e instrucción de los niños” y el artículo 72 afirma “*que las guarderías nacen gracias a los comunes, cuerpos morales, Asociaciones o privados*”.

La **ley Casati del 13 de noviembre de 1859 N. 3725** representa la primera ley orgánica italiana de la instrucción pública, no mencionando de alguna manera las guarderías infantiles.

El 1880 marca un importante etapa en Italia para la fundación de principios educativos a través del **R.D. DEL 30 de septiembre de 1880**.

Después de una década la pública instrucción italiana con la **Circular del Ministerio N.821** del 27 de abril 1889, se afirma la necesidad de instituir las guarderías y los jardines de niños como preparación a la escuela futura. El acta n. 881, respeta la autonomía de la escuela de la infancia y la riqueza de los privados, marca la necesidad de enseñar su importancia educativa, sus caracteres de institución de preparación a etapas escolares futuras, según el principio de continuidad vertical de la acción educativa.

En esta época las hermanas Agazzi³ instituyeron a Mompiano (1895) una “escuela materna” intentando evitar abstractismo y escolarismo, intentando ofrecer a los niños un ambiente doméstico natural y al mismo tiempo educativo, fundado sobre ejercicios de vida práctica, para que la escuela de la infancia se caracterizase como “escuela del niño, para el niño, por el niño”.⁴

Sólo en 1845 abrieron en Italia también los jardines de la infancia, regulados por el Estado y las escuelas femeninas que se preocupaban de la formación de las maestras jardineras.

La legislación italiana que aprobó la legitimación de las guarderías infantiles fue gracias a las innovaciones introducidas por las hermanas Agazzi, la Montessori y Decroly, que apoyaban el concepto según *los niños tenían derechos*.

³ Rosa (1866-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945), fueron dos pedagogas italianas nacidas en Volengo, en la provincia de Verona, fueron las fundadoras de un jardín infantil para niños pobres cerca de Brescia en el que trataron de dar un ambiente familiar y afectivo a la educación infantil. El método derivado de praxis educativa es denominado método de las Hermanas Agazzi o de Mompiano, en honor a la ciudad donde lo desarrollaron.

⁴ Capaldo, N. (1998). *Lineamenti di storia della scuola dell'Infanzia*. Roma: Fabbri Editore, p. 46.

Maria Montessori en 1907 abrió en Roma la casa del niño, afirmó sus teorías didácticas y sus modelos, fundados sobre los condicionamientos sociales del niño, sobre el análisis de los niños minusválidos y sobre una posible aplicación de los principios metodológicos de la educación especial a la didáctica general de estos niños y de los normodotados. Su sistema teórico y sus modelos institucionales, que anticiparon la reflexión sobre los “ambientes de aprendizaje”, originaron un movimiento pedagógico llamado “Sociedad Montessori”⁵.

En 1919 el ministro Credaro nombró una comisión que tenía que dar normas a la organización de institutos infantiles y en 1914 nacieron “los programas Credaro para guarderías y jardines de la infancia”, inspirados al modelo de Fröbel y elementos de las Agazzi. En los programas el reformador afirma unos principios de relevancia psico-pedagógica, que aclaran las etapas del proceso de aprendizaje del niño y de importancia de la experiencia durante la infancia en cuanto “al niño no le hace falta leer, escribir o calcular ... no quiere conocer de los libros ... sino tiene que aprender a hacer, a hacer y pensar”.

El acta Gentile de 1923 inspirada al espiritualismo católico y acabada en 1928 con el “Testo unico” estableció que la escuela materna constituye el primer grado de preparación a la escuela primaria y no siendo escuela estatal, la vigilancia administrativa pertenece al Ministerio de la pública instrucción, que se tiene que ocupar de la preparación de los docentes.

Los programas Credaro, por la carencia y la insuficiencia de la preparación de los docentes, habían afirmado la necesidad de una cualificación profesional, y la Riforma Gentile definió la exigencia de instruir escuelas que formaran los docentes. Sucesivamente se fueron formando instituciones gracias a entes religiosos, las escuelas planificadas magistrales. La Riforma Gentile hubo también : “*el mérito de considerar la educación infantil como primer paso del orden escolar primario, saliendo de la simple dimensión educativa , a la que siempre estuvo relacionada*”⁶.

El 15 de febrero 1939 fue publicado por el ministro Bottai la “**Carta della scuola**” que propuso una escuela primaria bienal con la peculiaridad de una escuela pre-primaria que guiase las nuevas generaciones hacia el fascismo.

La “carta della scuola” no fue respetada según normas actuales, sino con una acta del 23 de septiembre 1940 N.14810 fueron publicados los nuevos programas didácticos de la escuela materna que se quedaron hasta la caída del fascismo en el año 1943.

Sólo el 24 de mayo del 1945 vieron la luz nuevos programas didácticos de la escuela materna que empezaron a funcionar el año siguiente, inspirados a la pedagogía activista. Los programas piensan

⁵ En 1960 Nancy McCormick Rambusch, funda la sociedad Montessori .

⁶ Cives, G. (1990). *La Scuola Italiana dall'unità ai giorni nostri*. Firenze: La Nuova Italia. In Capaldo, N. (1998). *Lineamenti di storia della scuola dell'Infanzia*. Roma: Fabbri Editore, p. 64.

quitar de las escuelas maternas materias de enseñanza, operando sobre las experiencias concretas de los niños.

El primer cambio sustancial hubo en el 1958 con las “**Tendencias para la actividad educativa en la escuela materna**” inspiradas por las visiones de las Agazzi y de la Montessori sobre la “centralidad del modelo educativo de la familia y de la educación religiosa”⁷.

La escuela materna fue interpretada por las Tendencias del 1958 como apoyo de la educación familiar, centrandose en el desarrollo fisio-psico-espiritual del niño y en la necesidad de alejar la emarginación social. Respeto a estas tendencias hubieron muchas criticas en cuanto proponieron “*una imagen de niño afuera de la historia y de la realidad ... y una imagen de maestra que con su actitud, proponía en una escuela cerrada y sin proyectos educativos, la espontanea actividad infantil*”.

Al principio de los '70 con el boom económico , la sociedad italiana hubo un profundo cambio, que llevó a las mujeres al acercamiento al mundo del trabajo, solicitando por lo tanto a la institución de una escuela materna que ayudase las madres trabajadoras durante la infancia de los hijos.

La reflexión sobre la escuela materna resultó en Italia de una importancia rilevante que llevó a la **ley 444 del 18 de marzo 1968**, con la que se instituye la escuela materna estatal, finalizada a la promoción del desarrollo infantil, y la preparación a la escuela primaria a través de la educación, la asistencia y la integración por medio de la familia. Se configuran la, matriculación facultativa y la frecuencia gratuita y la disponibilidad de secciones para los minusválidos, junto a la presencia de dos figuras profesionales: educadora y asistente. La norma favoreció la formación de un plan plurienal para escuelas maternas estatales , en particular en el sur de la península, en respuesta a las demandas de los sindicatos que promocionaron iniciativas en las que se afirmaba que “*el derecho al estudio empieza con los 3 años*”⁸. De esta manera surgieron en muchos comunes escuela de infancia. La difusión territorial venía entonces de la disponibilidad de recursos y estructuras locales, indispensables para crear condiciones idoneas.

En fin las leyes, afirmando el derecho al estudio en Italia, nunca han prefijado la obligatoriedad de la escuela materna, reduciendo por eso las intervenciones económicas estructurales de este tipo de escuela.

⁷ Acta del presidente de la Republica del 11 de junio 1958, n. 784. *Tendencias para la escuela de la infancia*.

⁸ Spinosi, M., (2009). In *Infanzia, Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6*, Numero 1, gennaio-febbraio.

I.1.2 Excursus histórico-legislativo de las indicaciones normativas después del nacimiento de la escuela de la infancia

La ley 444/1968, que dio lugar a la escuela de la infancia estatal, estableció a partir de su definición, Nuevas Tendencias⁹, para la escuela estatal, que fueron promulgadas en 1969 con la ley N.647. Que junto a confirmar las tendencias antecedentes, subrayó la importancia de la familia a lo largo del proceso educativo, pidiendo a la escuela de establecer una relación con la familia para formar el niño a una continua evolución.

La primera parte de las tendencias ha vuelto a proponer las finalidades de la escuela de la infancia, ya mencionadas con la ley 444/1968, marcando el hecho de que la asistencia tiene que ser mirada” al *desaparecer de los efectos de las carencias, de retrasos y de experiencias negativas*”¹⁰ que influyen de manera negativa sobre el niño.

Las Tendencias del 1969 indicaron en la familia el lugar donde direccionar las relaciones del niño con el mundo exterior y por eso dieron a la escuela de la infancia, una función no sustitutiva, sino de integración de la familia en el proceso educativo.

La segunda parte de las Tendencias contiene las propuestas didácticas relativa a nueve sectores de actividades: la educación religiosa, la educación afectiva, emotiva, moral y social, el juego y las actividades de vida práctica, la educación intelectual, lingüística, la libre expresión pictórico-gráfica, la educación musical, física y sanitaria. Según el acta ministerial, pertenecía a la escuela el papel de utilizar estrategias idóneas, fundadas sobre principios de individualización y participación a la vida de grupo.

Las Tendencias marcan la función educativa de la escuela, que aunque resulte como preparación a la escuela primaria, se conforma como etapa de formación con sus especificidades.

De hecho en la escuela de la infancia no estaban previstas actividades relacionadas a programas sistemáticos y diferenciados según temas culturales, considerando inadecuadas algunas de las experiencias disciplinares.

Sin embargo las Tendencias del 1969 representaron, en una época que implicó a nivel político y cultural el país, un cambio en la visión de la escuela, un nuevo instrumento, abierto y pluralista.

La escuela de la infancia por eso, registró un fuerte desarrollo a partir del año 1969/69 y luego fue renovada a través de varias actas legislativas hasta alcanzar la actual arquitectura didáctica-organizativa.

⁹ Acta del Presidente de la República del 10 de septiembre 1969, n. 647. *Tendencias de las actividades educativas*.

¹⁰ Acta del Presidente de la República del 10 de septiembre 1969, n. 647. *Tendencias de las actividades educativas*. Primera Parte, direcciones generales, Punto N. 6_Aspectos educativos de la asistencia.

La etapa siguiente a las Tendencias del '68, en Italia corresponde al cambio de los criterios pedagógicos de: educación permanente, realización del derecho al estudio, cualificación del personal y escuela como comunidad educativa que inspiraron el marco cultural de las **ley 820/1971**, **ley “delega” 477 de 1973** y **“decreti delegati” de 1974**, **la ley 517 de 1977**.

Particularmente con la ley “delega” 477 de 1973 se vuelve a establecer la relación entre escuela y comunidad de pertenencia, definiendo las funciones del docente y su libertad didáctica, introduciendo con los órganos colegiales los principios democráticos de descentración y participación de docentes y familias.

Los “decreti delegati” de 1974 establecieron que, hasta cuando no se iban a establecer las direcciones didácticas para la escuela de la infancia, los docentes y los comitatos de valoración al servicio se tenían que instituir en las Direcciones Didácticas de la escuela primaria del círculo de pertenencia, garantizando una fuerte participación de los docentes y órganos colegiales.

La siguiente **ley n.903 de 09/12/1977** relacionada a la reclutación de docentes para la escuela de la infancia estatal, estableció la paridad entre hombres y mujeres.

La **ley n.463 de 09/08/1978**, junto a la reducción del horario de enseñanza, de 36 h a 30 h, estableció que se tenían que efectuar 20 h semanales para actividades adjuntivas obligatorias. Esta normativa, eliminó las figuras de los asistentes y puso dos docentes por cada sección con *“momentos de conpresencias para el intercambio de experiencias, para una reflexión de las actividades desarrolladas y la predisposición de las intervenciones siguientes”*¹¹.

Con la **circular ministerial (C.M.) n.261 del 05/08/1982** se pidió a los docentes de explicar las programaciones educativas y se incluyeron a la escuela de la infancia las disposiciones de la ley 517/77 para la intergración de niños minusválidos.

La **ley 121 del 25/03/1985** después de unos años trató el tema de la religión, y se extendieron a todas las escuelas italianas, incluso la de la infancia, los contenidos de los acuerdos entre Estado e Iglesia, que preveía el enseñanza religiosa en la escuela gracias a la disponibilidad de los mismos docentes. La misma ley estableció que incluso personas cualificadas podrían ocuparse del enseñanza religiosa en la escuela.

El siguiente acuerdo entre Iglesia y Estado del 13/06/1990 estableció que las actividades religiosas tenían que organizarse en unidades didácticas que realizar a lo largo del año escolar por un total de sesenta horas.

¹¹ Tinagli, M. (1991). *Il tempo dell'infanzia. I nuovi Orientamenti per la scuola materna*. Novara: Istituto Geografico De Agostini, p.83.

Con la **ley 467 del 9 de Agosto de 1986** trataron el tema del calendario escolar, estableciendo en fecha 30 de junio el acabar de las actividades en la escuela de la infancia.

La **C.M. n.270 del 20 de octubre 1986** trató los problemas de las secciones en la escuela, estableciendo para las escuelas con muchas secciones un consejo de Intersección.

El contrato de trabajo del personal de la escuela de 1988, recibido en acta del presidente de la Republica (**D.P.R.) n. 339 del 23 de agosto 1988**, volvió a cambiar los horarios de los docentes de la escuela de la infancia, llevado a 27 horas anuales, con ochenta hora obligatorias para compromisos institucionales.

En los '90 se registró un aumento de alumnos de la escuela de la infancia, y este segmento formativo se volvió en un cruce importante desde el punto de vista pedagógico, relacionado también a las novedades pedagogicas reformistas de la escuela primaria de aquellos años.

Los temas fundamentales tratados fueron, la posible obligatoriedad de la escuela de la infancia, su aspecto didáctico y organizativo, y el reconocimiento de su autonomia. Una entre las muchas exigencias fue la revisitación de las Tendencias del 1969, que resultaban ya poco adaptas a las demandas de la sociedad y a sus desarrollos psico-pedagogicos, se pedian entonces nuevos enfoques para favorecer y direccionar los procesos educativos.

El ministro Galloni instituyó, de hecho, con el **Decreto Ministerial del 4 de febrero 1988** una comisión para que se revisionaran las Tendencias del 1969 y fue redactó una primera acta llamada relación de medio término, conocido como relación Zoso-Scurati, en la que se reconoció la centralidad y la autonomia de la escuela de la infancia. El acta marcó la proyectualidad de la escuela, a través de un currículum de experiencias formativas, podría permitir a los niños de utilizar las moltitudes, sugiriendo conservar en la escuela un tiempo de 35 a 40 horas por semanas, desarrolladas en cinco días y durante menos de diez meses por el año.

Los docentes hicieron un cuestionario, que permitió utilizar un mapa de las necesidades de las tendencias de las actividades de la escuela de la infancia estatal, formalizadas con el **Decreto Ministerial del 3 de junio de 1991**.

Las Tendencias del 1991 fueron unas relaciones de gran importancia pedagógica, que caracterizó la escuela de la infancia como un servicio educativo de calidad, fundandose sobre las proyectualidades educativas.

Según las Tendencias del 1991, la escuela de la infancia tenía que animar el niño hacia comportamientos “*de seguridad, estima en sí mismo, confianza en sus capacidades*”¹², porque el niño de la nueva escuela de la infancia es “*un sujeto activo y con competencias, relación de*

¹² Rubagotti, G. (1990). *Gli Orientamenti 1991 per la scuola materna*. Milano: Fabbri Editori, p.91.

interacción entre patrimonio biológico y experiencias que ha vivido a partir del nacimiento en su ambiente social y cultural”¹³.

El acta ministerial introdujo por primera vez una lógica curricular, coherente con el carácter de la escuela de la infancia y de configurarse como ambiente educativo, *de aprendizaje, educación y de vida*¹⁴ que se identifica en un contexto lleno de significados para los niños guiados por docentes competentes y expertos, sobretodo en las dinámicas afectivas, sociales y cognitivas.

La instalación de las Tendencias representó un intento de síntesis entre distintos significados de los currícula, los que más se acercaban a la estructuración y organización didáctica de los conocimientos, y los que más se fijaban en los procesos didácticos-metodológicos, fijándose en mapas conceptuales y campos de experiencias que permitiesen a los niños de 3 a 6 años de lograr autonomía y una organización activa de la experiencia.

En los campos de experiencias los infantes se enfrentaban con las primeras formas del saber, con los sistemas simbólico-culturales, probando al mismo tiempo nuevos lenguajes, alfabetos, mapas y “lentes” para focalizar realidades nuevas y desconocidas. Muchos son los marcos teóricos que surgen de las Tendencias del 1991, como por ejemplo el principio de Bruner que afirma que la inteligencia se sustenta a través de la mediación didáctica, con acciones y operaciones significativas que alejan los datos de la experiencia y la reconstrucción simbólica¹⁵.

Al entrar en vigor de las aplicaciones de las Tendencias, la escuela de la infancia fue implicada en asuntos del Plan Ministerial de aplazamiento del acta ministerial.

En el año 1994 nacieron dos proyectos importantes: el proyecto Arco iris y el proyecto A.S.C.A.N.I.O.

Con la C.M. n. 199 del 9 de junio del 1994 fueron predispuestas actividades de educación a la salud, a través del proyecto Arco iris, reconociendo a la escuela de la infancia una importancia en la adquisición de estilos de vida y modelos de vida capaces de promover un global bienestar en la vida de los niños.

El proyecto A.S.C.A.N.I.O. (Actividad Experimental Coordinada Inicio Nuevas Direcciones Organizativas), empezó con el C.M. n.70 del 25 de febrero del 1995 revelándose como una experimentación interesante que mejorase la acción formativa de la escuela de la infancia a través de la creación de un equipo de docentes.

¹³ Catarsi, E. (1998). *Op. cit.*, p. 92.

¹⁴ Acta ministerial del 3 de junio 1991. *Tendencias para las actividades educativas de la escuela de la infancia estatal*, Parte IV DIDÁCTICA Y DE ORGANIZACIÓN Art. 1 – disposiciones de métodos

¹⁵ Bruner, J. (1967). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando Editore, p. 7.

En el 1995 con la C.M. n. 4094 del 21 de junio hubo una etapa histórica de la escuela de la infancia, en cuanto los docentes fueron llamados a evaluar la posibilidad de actuar en este segmento de la escuela, con documentos de evaluaciones.

El año siguiente, con la afirmación de las normas comunitarias, se trató del tema de la competencia lingüística en la escuela de la infancia en referencia a los niños de 3 a 6 años y con la C.M. del 3 de enero del 1996, se afirmaba las ventajas del aprendizaje de una lengua extranjera.

La tecnología también fue asunto tratado en relación con el mundo de la escuela, también porque fue creciendo el uso de juegos y videojuegos tecnológicos y durante el año 1997/98, la escuela fue implicada en el proyecto de desarrollo de las nuevas tecnologías didácticas promovidas por el Ministerio de la Pubblica Istruzione.

La reconversión de los docentes empezó con el C.M. n.183 del 30 de mayo del 1995, que permitió la realización de un plan de actualización del personal de la escuela, para que se expresen las directivas de las Tendencias del 1991.

El 1996 fue una etapa fundamental para la formación de docentes, en cuanto por primera vez se promulgó un acta el **D.P.R. del 31 de julio 1996 n. 471** con el que se estableció que el acceso a la enseñanza era posible sólo si hubiesen conseguido una licenciatura específica. Por eso nació la carrera en ciencias de la formación primaria “para la formación cultural y profesional de docentes de la escuela primaria y de la infancia”¹⁶.

La ley 59/97 sobre la autonomía escolar y la siguiente D.P.R. n.275 del 8 de marzo 1999, introdujeron en las distintas escuelas, la autonomía didáctica y administrativa, permitiendo de esa manera de actuar un cambio de flexibilidad en la escuela, desde un proceso formativo rígido a un modelo proyectual, centrado en las actividades de grupo, una didáctica interactiva y personalizada.

El 7 de Agosto del 1998 con la C.M. n.352 se introdujo el principio de fusión administrativo, didáctico y organizativo de escuelas de distintos grados, como escuela de infancia, primaria y secundaria, que reglamenta el Ministerio, estableciendo que los docentes de la escuela de la infancia se tengan que enfrentar con otros docentes, que ya están en poseso de una licenciatura específica.

La ley del 28 de marzo 2003, N.53, actualmente en vigencia en Italia, conocida como **Riforma Moratti**, ha valorizado todas las innovaciones didácticas introducidas por la autonomía escolar. En particular con la escuela de la infancia, se reconoce una importante contribución “a la educación del desarrollo afectivo, psico-motor, cognitivo, moral, religioso y social de los niños y niñas para

¹⁶ Acta ministerial 11/2/1991. licenciatura en Ciencias de la formación primaria, ORDINAMENTO DIDATTICO, Art. 1 – Finalidades de carrera

promocionar potencialidades de relación, de autonomía, de creatividad y aprendizaje”¹⁷ y garantiza la igualdad de las oportunidades creativas.

Se afirma, por lo tanto que “contribuye a la formación integral y en su autonomía didáctica, realiza la continuidad a través del complejo de servicios para la infancia y la primaria”¹⁸.

La ley 53/2003 introdujo un sustancial elemento de innovación en la escuela de la infancia, el principio de anticipación, que permite a los niños con dos años y cuatro meses, de matricularse, estableciendo en el artículo 2 “Se pueden matricular a la escuela de la infancia, niños que hayan cumplido los 3 años hasta el 30 de abril del año escolar de referencia, relacionado también a las nuevas organizaciones introducidas”. La ley ha revisitado las Tendencias del 1991, relacionado a las exigencias de los niños pequeños, a sus distintas etapas de evolución, que necesitan unas específicas soluciones didáctica-metodológicas.

En el artículo 7, se expresa que para los años escolares a partir del 2003 hasta el 2006, la fecha de anticipación se desplaza al 28 de febrero del año escolar de referencia.

La ley pide, además, a los docentes de la escuela de la infancia, de construir un puente con las familias, una mayor atención a los procesos de continuidad “con los servicios antecedentes y siguientes”¹⁹.

El acta legislativa n. 59/2004 que ha disciplinado la ley 53/2003 ha vuelto a expresar las finalidades de la escuela de la infancia, algunos de los principios que en la ley habían representado sólo compromisos, fueron regulamentados: difusión de la escuela de la infancia y posible matriculación anticipada, preinscripciones conformes a la continuidad vertical y horizontal, disponibilidad de diferentes horarios, personalización de cursos formativos, la adecuada documentación a la coordinación didáctica.

La anticipación a la matriculación fue suspendida en el 2004 por la C.M. 29 del 5 de marzo, que pidió la integración de nuevas profesiones y de las necesarias condiciones organizativas²⁰ para apoyar la norma sobre la anticipación escolar.

Después de dos años con la ley 296/2006, se instituye la posibilidad para los niños con dos años y tres de entrar en secciones experimentales agregadas, abrogando el artículo 2 del n. 59/2004.

Es necesario subrayar que en el 1992 el OCSE había publicado en el proyecto INES (indicadores nacionales de los sistemas educativos) los primeros indicadores, que habían permitido en Italia un enfrentamiento internacional en ámbito educativo, y una comprobación de las actividades desarrolladas en la escuela de la infancia.

¹⁷ Ley del 28 de marzo 2003, n.53 Art. 2. *Sistema educativo de instrucción y formación.*

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ Circular Ministerial del 5 de marzo 2004, n. 29 *Significado y ámbitos de algunos institutos y actividad de la escuela de la infancia y primaria*, 1. Escuela de la infancia (*articoli 1, 2, 3 e 12 del Decreto legislativo*)

Las **Indicaciones nacionales de los planes educativos en la escuela de la infancia** del 2004 han representado el primer instrumento de actuación de la ley 53/2003.

Las indicaciones fueron presentadas como un “género literario”²¹ innovativo y capaz de recibir el marco de referencia de las Tendencias del 1991, juntadolas en un contrexto de cambios culturales y técnico-juridicos, que habian producido un sistema decentrado y una autonomia “condizionada”²².

La función de las Indicaciones Nacionales ha sido de establecer “los niveles esenciales de prestación, a los que todas las escuelas tienen que respetar, garantizando el derecho personal, civil, social y una instrucción de calidad”²³ y han definido incluso de la escuela de la infancia, describiéndola como “un ambiente educativo de experiencias concretas y aprendizamientos reflexivos que junta a, un proceso de desarrollo unitario, las distintas formas del sentir, hacer, actuar, expresar, pensar, relacionar del comunicar”²⁴ en el que valorar las personalizaciones del enseñanza, favoreciendo la dimensión del juego la experiencia directa con la natura, las cosas y los materiales.

El 3 de julio del 2007 ha sido promulgado un acta ministerial al que se juntaron las disposiciones para el curriculum relacionado a la escuela de la infancia italiana, finalizado a una discontinuidad con las Indicaciones nacionales en los contenidos y en los métodos.

Las Indicaciones Nacionales del 2007 no han dado informaciones relativas a las progamaciones, sino han representado una solicitud a la responsabilidad de las escuelas y a la responsabilidad educativa de las competencias de los docentes. Las metodologias de las Indicaciones Nacionales retoman las impostaciones de las Tendencias del 1991, indicando de 5 campos de experiencia: el sí y el otro, el cuerpo y el movimiento, los lenguajes, creatividad, expresión, los discursos y las palabras, el conocimiento del mundo.

No están indicados los verdaderos objetivos del aprendizaje, sino que simplemente se ofrecen las metodologias de la enseñanza para programar las actividades didácticas, para conseguir desarrollar competencias en los distintos campos de experiencia.

El acta del nuevo curriculum se parte en dos: la primera parte se reaciona con la observación, la segunda con la descripción curricular. Los cinco puntos de la primera parte constituyen las areas identificativas de la escuela italiana:

- *la escuela y su escenario*
- *la centralidad del sujeto que aprende*
- *los objetivos de ciudadanía*
- *el nuevo Humanismo*

²¹ Porcarelli, A. (2004). *Voci della scuola*. IV volume. Napoli: Tecnodid, pp. 165-173.

²² Ley constitucional n. 3/2001. *Reforma del titulo V de la Constitución*.

²³ Indicacionesi Nacionales para los planes Personalizados delas Actividades educativas de la escuela de la infancia, 2004. Objetivos nacionales de aprendizaje.

²⁴ Indicaciones nacionales, 2004, Allegato A.

- *la centralidad del currículum.*

La segunda parte ha aclarado el significado del currículum y su función de valorar la didáctica, la autonomía proyectual de la escuela.

Las nuevas Indicaciones han recibido una nueva filosofía de la didáctica finalizada a construir capacidades que sepan ayudar al niño con el relacionarse con los conocimientos y con el mundo. En este marco la tarea de la escuela de la infancia es de construir, con una específica recomendación del Consejo Europeo, “*las competencias llave para el aprendizaje permanente*”²⁵.

Hace poco el D.N.L. 137 del 1 de septiembre 2008, en coordinación con la ley 169/2008 ha aclarado el alto perfil educativo de la escuela de la infancia, marcando la necesidad de edificar gradualmente, ya de los 3 a los 6 años, los principios del vivir civilmente, el artículo 1 del acta establece que en todas ordenes de escuela, incluso la escuela de la infancia, tienen que activarse acciones de sensibilización y formación de adquisición de conocimientos y conciencias de valores de Ciudadanía y Constitución”.

Las últimas innovaciones que implican la escuela italiana se encuentran en el Plano Programático de la Pubblica Istruzione italiana del 25/09/2008 que afirma:

- la posibilidad de instituir secciones con un sólo docente
- la matriculación de niños con 2/3 años de zonas de montaña, islas y pequeños pueblos
- la reintroducción del instituto de anticipación y el desarrollo de “secciones primavera”.

A partir de este corto recorrido histórico-legislativo se nota que a formar los modelos actuales en vigencia en la escuela italiana, hayan contribuido muchos empujes culturales y sociales que han caracterizado el país a lo largo de su historia. Actualmente la escuela italiana se pone como incubador del sentido civil, ambiente de aprendizaje privilegiado que consigue construir en los niños competencias capitalizables, favoreciendo actitudes individuales y colectivas, indispensables en una sociedad compleja, en cuanto “en el futuro el sujeto tendrá que aprender enseguida los cambios de situaciones complejas e imprevisibles ... se irá encontrando con unas variedades de objetos físicos, de situaciones sociales, culturales y contextos geográficos. Se irá encontrando bajo presiones de informaciones fragmentarias y discontinuas. La comprensión del mundo es posible sólo si se percibe el sentido, entender el funcionamiento, y encontrar su propio camino: esta es la tarea fundamental de la escuela”²⁶.

²⁵ Cresson, E. (1995). *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva, Libro Bianco su istruzione e formazione*. Lussemburgo: Commissione Europea, cit. in RIVISTA DIGITALE DELLA DIDATTICA: Educazione – *Il compito formativo della famiglia, della scuola e della società* di Umberto Tenuta

²⁶ Cresson, E. (1995). *Commissione Europea, insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva, Libro Bianco su istruzione e formazione*, Lussemburgo: cit. in RIVISTA DIGITALE DELLA DIDATTICA: Educazione – *Il compito formativo della famiglia, della scuola e della società* di Umberto Tenuta

BIBLIOGRAFÍA

- Agazzi, A. (1955). *Oltre la scuola attiva- Storia essenza significato dell'attivismo*. Brescia: La Scuola
- Bruner, J. (1967). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando Editore
- Capaldo, N. (1998). *Lineamenti di storia della scuola dell'Infanzia*. Roma: Fabbri Editore
- Catarsi, E. (1998). *La nuova scuola dell'infanzia*. Milano: RCS Libri
- Frabboni, F. (2002). *La scuola dell'infanzia domani*. Napoli: Tecnodid
- Froebel, F. (1993). *La formazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia
- Montessori M. (2000). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti
- Porcarelli, A. (2004). *Voci della scuola, IV volume*. Napoli: Tecnodid
- Rubagotti, G. (1990). *Gli Orientamenti 1991 per la scuola materna*. Milano: Fabbri Editori
- Spinosi, M. (2009). *Infanzia, Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6, Numero 1, gennaio-febbraio*
- Tinagli, M. (1991). *Il tempo dell'infanzia. I nuovi Orientamenti per la scuola materna*. Novara: Istituto Geografico De Agostini

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- **Acta Legislativo n. 59/2004** - Definición de las normas generales relativas a la escuela de la infancia y al primer ciclo de instrucción, según el artículo 1 de la ley del 28 de marzo 2003, n. 53.
- **Acta Legislativo n. 59/2004** - Allegato A – *indicaciones nacionales en los planes para la escuela de la Infancia*, art. 12 comma 2.
- **D. L. 1 septiembre 2008, N. 137** – Disposiciones urgente en materia de instrucción y universidad.
- **Ley N. 169 del 30 de octubre 2008** – Conversión en ley del DL 137/08 – Disposiciones urgentes en materia de instrucción y universidad.
- **D.M. 3 junio 1991** – tendencias para la escuela de la infancia estatal
- **D.M. del 31 julio 2007** – nuevas indicaciones para la escuela de la infancia y primaria
- **D.P.d.R. 11 junio 1958, n. 784** – tendencias para la escuela de la infancia
- **D.P.R. 10 septiembre 1969, n. 647** – tendencias de la actividad educativa
- **D.P.R. N. 275 del 8 marzo 1999** – normas relacionadas a la autonomía de las instituciones escolares, art. 21 de la ley del 15 de marzo 1997, n. 59.

- **Ley 59/97** - Delega al Gobierno para conseguir funciones y tareas a las regiones y entes locales, para la reforma de la Pública Administración y para la simplificación administrativa
- **Ley constitucional n. 3/2001** - Reforma del Título V de la Constitución
- **LEY del 28 de marzo 2003, n.53** - Delega al Gobierno para definir las normas generales sobre la instrucción y de los niveles esenciales de las prestaciones en materia de instrucción y formación profesional.

I.2. LOS ASPECTOS DE LA DIDÁCTICA Y LA COMPLEJIDAD EN LAS TENDENCIAS DEL 1991 EN EL CAMPO DE LA CORPORALIDAD Y DE LA MOTRICIDAD.

de *Maurizio Sibilio y Antinea Ambretti*

..... El niño es un descubridor : un hombre que nace
de una nebulosa, como ser indefinito y epléndido
que busca su propia forma

1

La sociedad de los' 90, en rápida y continua evolución ha expresado la necesidad de un cambio profundo en las instituciones, en particular en las educativas; “se trata de definir un intervención formativa, en la cual se encuentran, uniéndose, componentes genotípicas y fenotípicas, entonces aspectos biológicos y culturales, situaciones económicas y sociales, políticas y culturales, elementos estructurales e instrumentales de carácter relacional cognitivo no siempre de fácil interpretación”².

Un importante desafío cultural ha sido lo de implicar y capitalizar el empuje de demanda al debate pedagógico para trazar la nueva identidad no sólo en la escuela de la infancia, “que implica entonces que la escuela tenga un papel activo, en colaboración y armonía con la familia, para conseguir una plena afirmación de significado y valoración de la infancia según principios de igualdad, libertad y solidaridad”³.

A la hora de definir en un contexto cultural de innovación la diferencia entre orientaciones del 1969 y nuevas tendencias del 1991, intentamos presentar una imagen de la infancia, dándole una nueva e interesante identidad, a través de una gradual atención en la faja de 3 a 6 años.

En un complejo marco que acompaña la definición de los principios que inspira este segmento de la escuela, se introduce el fenómeno educativo a lo largo de la infancia, su especificidad su función socio-educativa “por lo tanto, el desarrollo del actitud a la contextualización y globalización de conocimientos que se definen como imperativos para la educación”⁴.

En este escenario nacen nuevas tendencias para la escuela de la infancia que ofrecen un modelo de niño como sujeto activo que se relaciona con el ambiente no sólo a través de un cambio de informaciones, sino también se vuelve protagonista de su historia, vive la escuela ya en sus

¹ Montessori, M. (2007). *Il segreto dell'infanzia, gli elefanti saggi* - Opere di M. Montessori. Milano: Garzanti, p.131.

² Sarracino, V. (2003). *L'Educazione nel terzo millennio*. In Corbi E. & Sarracino, V. *Scuola e politiche educative in Italia dall'unità a oggi, Studi e ricerche storico – educative*. Napoli: Liguori, p.113.

³ Acta Ministeria del 3 de junio 1991. *Tendencias de las actividades educativas en las escuelas de la infancia estatal*. Parte I Infancia, Sociedad, Educación art.2 La condición de la infancia y de la familia.

⁴ Morin, E. (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p.19.

primeros años de vida como “lector” y agente de la realidad que lo rodea en cuanto “tiene la necesidad de un pensamiento ecologizante”, en el sentido de que se sitúa en cada evento, información o conocimiento en una relación inseparable con su ambiente cultural, social, económico, político y naturalmente natural”⁵.

Con esta nueva perspectiva pedagógica llega un modelo de niño que cambia las rígidas reglas, procedentes de los modelos sociales y adaptados en diferentes casos ritualmente en la familia volviéndose “objeto y testigo-instrumento de la misma, símbolo de las necesidades de la familia y por la cual se constituye la afectividad, la continuidad, la autoafirmación, el reconocimiento, la cura”⁶.

Cuando esta nueva identidad resulta ser bilateral, compleja y entonces pluridimensional: niño-hijo y niño-escolar, a través de la concurrencia de dos instituciones, familia y escuela, en el mismo tiempo construyen juntas un proyecto formativo en cuanto “el infante no es maduro para vivir”⁷.

La escuela de la infancia descrita por las tendencias de los ’90 pide un nuevo interés crítico relacionado a las viejas instituciones de la escuela retomando un diferente enfoque formativo que considera al niño como expresión de un derecho para “procurarse” todos los instrumentos útiles para contrastar la realidad en cuanto [como las niñas y los niños son seres humanos, tienen derechos inalienables sancionados también por la Constitución”⁸.

Al principio de los ’80 la escuela de la infancia tenía ya un reconocimiento formal como natural y necesario presupuesto de la escolarización primaria, trazado por la Comisión Ministerial comprometida con la elaboración de programas de la escuela primaria, la cual en una relación había afirmado “sin ninguna obligación, al contrario secundando los intereses que ya con cinco años están vivos y suportados por el ambiente, no pocos dicen que el último año de la escuela de la infancia, que está ya frecuentado por la mayoría de los niños, tiene que volverse incluso parte de derecho de la escuela obligatoria”⁹.

En realidad esta fase de profunda reflexión pedagógica y metodológica en Italia se había realizado primero a través de una redefinición de la escuela de la infancia, analizando de manera crítica las tendencias del ’69.

A la representación de una infancia hecha sólo de espontaneidad que exprese la esfera afectiva como única dimensión existencial, se registra el aspecto cognitivo del desarrollo del niño, remarcando en la faja de 3 a 6 años la necesidad de una primera revisión. Esta dimensión del

⁵ Morin, E. (2000). *Op. cit.*, p.19.

⁶ Saraceno, C. (1976). *Anatomia della famiglia*. Bari: De Donato, p.139.

⁷ Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza, p.559.

⁸ Acta Ministerial del 3 de junio 1991. *Tendencias para las actividades de las escuelas de la infancia estatales*. el niño sujeto de derecho art.3 parti I Infancia, Sociedad, Educación.

⁹ Frabboni, F. (1982). *Asilo e scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia, p.324.

proceso educativo-formativo, considera la importancia de todas las experiencias del niño, afirma que “la vida mental tiene que ser vivida con los demás, está hecha para que se comunique y se desarrolle gracias a códigos culturales, costumbres etc”¹⁰.

Este marco es necesario reconocer la capacidad del niño de ser protagonista en la construcción de su formación, activamente comprometido en la adquisición de su identidad, síntesis del desarrollo de la dimensión psico-física que se forma gracias a una gradual armonización de potencialidades cognitivas, sociales y emotivas.

En esta perspectiva tiene decisiva valoración el estudio y la revisitación de las modalidades de contacto del niño con la realidad, sus distintos códigos de acceso al conocimiento, incluso el físico. Afectividad, emotividad y cognición en la experiencia física y corpórea satisfacen a la especificidad de las necesidades de cada niño y sus ritmos y tiempo de desarrollo.

Las tendencias del 1991 presentan la centralidad de una parte dedicada a las dimensiones de la evolución que subraya los rasgos de un niño que ya trae un equipaje de experiencias que se mezcla con las variables experiencias escolares, afirmando una nueva sensibilidad relacionada con principios subjetivos unidos al perfil físico.

En el documento de las tendencias surge la necesidad de dar espacio a la infancia que actúa, manipula, comunica y aprende en un sistema socio-cultural que pueda configurarse como “el primer grado del sistema escolar”¹¹.

En un marco no sólo terminológico, sino también metodológico, la vieja escuela de la infancia tiene que enfrentarse con la nueva, abandonando el concepto de maestra, vicaria de madre para llegar a una nueva configuración de escuela que se funde en las necesidades de la infancia que la escuela tiene que satisfacer.

En el 1991 las nuevas tendencias proponen una nueva línea pedagógica de la didáctica que intenta construir las competencias del niño a través de la interacción entre patrimonio biológico y de la experiencia gracias al campo de experiencia “el cuerpo y el movimiento”.

Es este el primer campo de didáctica que con un empuje de innovación intenta intervenir en la realidad, sobre cosas y personas afirmando el protagonismo y la responsabilidad de actuar.

Mientras en el 1969 se referían a la educación física, a la construcción de habilidades y capacidades corporales, separándolas del nivel cognitivo, en el 1991 se fortifica una relación entre cuerpo-mente que considera la importancia de desarrollar los distintos aspectos de la personalidad “por lo tanto, la educación física se soluciona, en fin, en educación de la personalidad en la complejidad de sus aspectos”¹².

¹⁰ Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, p.9.

¹¹ Frabboni, F. (1982). *Asili nido e scuola materna*. Firenze: La Nuova Italia, p.337

¹² Ley del 18 de marzo 1968 n°444.

La esfera corpórea hasta 1991 no había encontrado la justa colocación en una escuela en la que la educación física se dirige a la construcción de la dimensión física y comportamental, a través de ejercicios figurativos de movimiento y de imitación.

El cambio de tendencias consiste en la conciencia de la valoración del cuerpo como condición funcional, relacional, cognitiva, comunicativa y práctica, lugar de integración entre esfera intelectual y afectiva que se funden en el comportamiento físico.

La enseñanza de actividades físicas en la escuela de la infancia está dirigida por el campo de la experiencia cuerpo y movimiento, que se traduce en las posibilidades operativas que reflejan la vida diaria del niño.

En el texto ministerial el cuerpo y el movimiento constituyen el contexto formativo y operativo en el que se sintetiza la didáctica, lugar de afirmación del desarrollo de sistemas simbólicos y cuadros conceptuales.

La operatividad en campos de experiencias viene primero en un ambiente lleno no sólo de variantes emotivo-afectivas y luego de elementos relacionales y experimentales.

La selección del término “campo” y “experiencia”, valoran a un niño que bajo el signo de la pluralidad, experimenta más actividades, más instrumentos, más estrategias gracias a una formación que madura en un continuo construir de una “actividad interesante que lleva al niño a intentar experimentar, reflexionar sobre el experimento”¹³.

En la estructuración de las tendencias el niño físicamente construye y comparte con las demás relaciones corpóreo-quinestésicas a través de una integración entre experiencias que edifican activamente los procesos de aprendizaje gracias al hacer y actuar. Una fisicidad que cruza el cuerpo y el movimiento está presentada en llave psico-física y socio-física, que por un lado apunta al desarrollo de las capacidades senso-perceptivas y de esquemas físicos básicos, y por el otro lado a la gradual adquisición y dominio de movimiento útiles para reaccionar con el ambiente.

Una corporalidad ya no sólo de entrenar sino también de utilizar haciendo palanca con distintas experiencias dinámicas, llaves eficaces para entrar en algunos conocimientos teóricos y construir distintos conceptos. En el campo de la experiencia “el cuerpo y el movimiento” la corporalidad y la fisicidad “contribuye al crecimiento y total maduración del niño promocionando la toma de conciencia de la valoración ... y práctica para desarrollar en orden todos los niveles de atención formativa”¹⁴.

El área corpórea presentada en un documento programático, sintetiza la peculiaridad del movimiento en la escuela de la infancia finalizado a la conciencia de la valoración del cuerpo como contribución para el desarrollo de una imagen positiva.

¹³ Dewey, J. (1963). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia

¹⁴ Acta Ministerial del 3 de junio 1991. *Tendencias de la escuela de la infancia estatal*.

La esfera corpórea se pone como privilegiado canal de interacción y comunicación, lleno de una propia estructura y potencialidad que el niño desarrolla en equilibrio consigo mismo y con los demás.

Gracias a la didáctica de las actividades físicas en la escuela de la infancia en niño potencia sus funciones senso-físico-perceptivas, dando a la dimensión corpórea una valoración llena de significado. La enseñanza infantil gracias al utilizzo del cuerpo y del movimiento permite actuar, percibir el cuerpo y el “otro”, aprender a dominar los espacios experimentando las estrategias para actuar de forma eficaz. En la escuela de la infancia, después de las primeras fases de escolarización el niño cumple sus primeras elecciones autónomas en plan físico, direccionando sus acciones en el espacio hacia un prefijado objeto y reaccionando con los compañeros. Maria Montessori había anticipado esta impostación didáctica en sus teorías subrayando la importancia de “ayudar el natural desarrollo psico-físico del niño”¹⁵.

Además en las indicaciones se reconocen las solicitudes teóricas de Bruner sobre el carácter constructivo y de colaboración del pensamiento y la influencia de las solicitudes procedentes del ambiente a los alrededores, incluso el corpóreo-físico de carácter didáctico, visto como apoyo de los procesos de aprendizaje, en cuanto “no aprendemos una manera de vivir y de explicar la mente sin asistencia, ayuda, desnudos delante del mundo”¹⁶.

Por ejemplo la mano, que es el primer elemento corpóreo “permite a la inteligencia no sólo de expresarse, sino también de entrar en relaciones particulares con el ambiente”¹⁷.

Volviéndose protagonista de la socialización durante la infancia, junto a obtener un papel culturalmente esencial, es expresión de operatividad, relación, capacidad constructiva de la persona. Escribiendo y manipulando el niño mejora su fisicidad, las acciones hábiles y los gestos precisos el mismo tiempo contruye algunos procesos de acceso al conocimiento. La corporalidad es entonces un instrumento que desarrolla y muda en acción un estilo cognitivo: los niños inventan formas o personajes, manipulan objetos y materiales, crean una imagen física y sustancia a una idea o concepto muy significativo que se ate a su sistema representativo.

En las indicaciones cada parte del cuerpo en movimiento se configura como “material en bruto”¹⁸ a disposición de la elaboración cognitiva. En la filosofía de los campos de la experiencia, el ambiente y el niño están relacionados, producen procesos que Piaget llama asimilación y acomodación, alternando la adquisición de nuevas informaciones corpóreo-quinestésicas con su sistematización y posible reutilizo. En la escuela de la infancia según la dimensión lúdico-física el niño experimenta

¹⁵ Montessori, M., Catarsi, E., (1994). *L'asilo e la scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia, p.121.

¹⁶ Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza, p. 318.

¹⁷ Montessori, M. (2007). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti editore, p.108.

¹⁸ Butterworth, G. (1986). *Infanzia ed epistemologia*. Milano: Unicopli, p.210

la funcionalidad fisiológica de sus respuestas corpóreas, aprende a sentir diferencias de sentido producidos por distintas acciones. Cada vez que al niño le ofrecen la posibilidad de saltar o lanzar etc., se abre una original oportunidad de autoevaluación de carácter motor, la toma de conciencia de sus límites y sus potencialidades.

En particular entran en juego en las actividades de movimiento, la inteligencia corpórea kinestésica que Gardner relaciona al actuar y manipular de los objetos y también al solucionar según el uso de la corporalidad.

Cuerpo y movimiento en la escuela de la infancia construyen entonces el progresivo desarrollo de la cognición, que reconoce una propedéutica de lo físico respecto a la construcción conceptual.

A lo largo de la evolución, que implica al niño de 3 a 6 años, el cuerpo se pone como “medio de conocimiento y comunicación consigo mismo, con los demás y el ambiente”¹⁹.

El niño en la escuela comunica y elabora lo que ha vivido y sus expectativas en ámbito motor relacionadas al mundo a través del canal corpóreo “el cuerpo no es sólo como receptor mudo, sino también capaz de expresar conceptos, producir e intercambiar signos”²⁰.

Gracias a la didáctica de las actividades físicas se reflexiona sobre la capacidad de aprender y finalizar las acciones para conseguir algo y realizar una educación del niño a comportamientos subjetivos y colectivos socialmente útiles, como el respeto por las normas, el reconocimiento de papeles, respetar al otro.

El cuerpo y el movimiento crean una posible relación con la realidad a los alrededores, la exteriorización de lo que se ha vivido y emociones, expresando de manera original sus potencialidades y manifestando su subjetividad.

Primero el aula ofrece una posibilidad corpórea para enfrentarse y relacionarse con los compañeros, con los cuales relaciona sus capacidades, experimentando comportamientos físicos cada vez siempre más especializados y complejos.

El cuerpo en la escuela de la infancia presentada por las Tendencias del '91 expresa dimensiones físico-cognitivas:

1. Funcionalidad
2. Senso-perceptivas
3. Relacionales
4. Comunicativas
5. de volver a elaborar
6. Creativas

¹⁹ Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente, l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi, p.23.

²⁰ Ivi, p.34.

En este marco se puede considerar y analizar la dimensión corpórea en dos aspectos, el primero se fija en el conocimiento del sí mismo corpóreo, mientras que el segundo se funda en la representación kinestésica procedente de la relación con el otro.

La motricidad y la corporalidad contribuyen al crecimiento y maduración psico-física del niño y se tienen que considerar como el hilo conductor de la acción educativo-didáctica, porque el docente según una visión cara a la Montessori, es “un ser que pone al niño en relación con su reactivo”²¹ y en ambientes estimulantes “considera el movimiento igual que otros lenguajes del proceso de maduración de la autonomía personal”²². El cuerpo y el movimiento, en la didáctica de las tendencias marcan un ejemplo evolucionado de enfoque al trabajo de la Montessori, traducido de manera que se reciban las filosofías de los campos de la experiencia, ofreciendo al niño “su liberación de los atamientos que limitan las manifestaciones naturales”²³.

En los campos de experiencia, particularmente relacionados a “cuerpo y movimiento se subrayan más la centralidad formativa y la pregnancia didáctica de la dimensión motora ... rellenando significativas y distintas funciones, a partir de la cognitiva hasta la socializante y creativa”²⁴ representan la modalidad “según el niño utiliza y perfecciona sus lenguajes verbal y no verbal, abriéndose hacia nuevas fronteras de relación”²⁵.

El potencial simbólico-expresivo de la dimensión corpórea implica también el aspecto lúdico, de hecho los juegos físicos en la escuela de la infancia resultan una original oportunidad de solicitar procesos de socialización y compartición de necesidades y emociones experimentando la colaboración, el enfrentamiento, la compartición, el encuentro y el choque.

La actividad lúdico-física secunda la necesidad del niño de hacer proyectos y realizar estrategias de interacción física consigo mismo, con el otro y con el ambiente, a partir de un natural conocimiento de su propia dimensión corpórea a través de “la estructuración del sí corpóreo visto como capacidad de reconocer su dimensión corpórea marcando la diferencia entre sí mismo y mundo”²⁶.

Gracias a una correcta gestión de la corporalidad el niño vive “la experiencia del cuerpo como símbolo del Yo y como actor en las relaciones con el mundo de los demás”²⁷.

En las diferentes fases de construcción de la identidad corpórea durante la infancia, el niño “va de una fase de la globalidad a una de análisis en la que la relación cuerpo y acción se evoluciona”²⁸ produciendo muchas fases de adaptación que siguen su desarrollo auxológico y psico-motor.

²¹ Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Oscar Mondadori, p115.

²² Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen, p. 179

²³ Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Oscar Mondadori, p115.

²⁴ Acta Ministerial del 3 de junio 1991. *Tendencias de las actividades de la escuela de la infancia estatal*. Parte III Indicaciones curriculares, Art. 2 Campos de la experiencia educativa.

²⁵ Frabboni., F. & Pinto Minerva, F., (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza, pp.151-152.

²⁶ Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento*. Napoli: CUEN, p.87.

²⁷ Vayer, P. (1986). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando, p.26.

El cuerpo y el movimiento son en esta época de la evolución del niño una síntesis de una identidad que se va formando gradualmente en un proceso de elaboración, en el que se integran muchos estímulos y relaciones, conectados al cognitivo y al físico, “según una visión integral que mire al desarrollo de una única identidad de mente y cuerpo”^{29, 30}.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertolini, P. & Frabboni, F. (1989). *Verso nuovi orientamenti per la scuola materna*. Firenze: La nuova Italia
- Bordogna, F. (1995). *Guida didattica operativa per campi di esperienza integrati*. Milano: Juvenilia Editore
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli
- Butterworth, G. (1986). *Infanzia ed epistemologia*. Milano: Unicopli
- Catarsi, E. (1994). *L'asilo e la scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia
- Cinquetti, P. & Mischi, (1980). *L'espressione psicomotoria, proposte per l'attività ludica psicomotoria, logico percettiva, musicale per la scuola dell'infanzia*. Roma: Edital Roma
- Corbi, E. & Sarracino, V. (2003). *Scuola e politiche educative in Italia dall'unità a oggi, Studi e ricerche storico – educative*. Napoli: Liguori Editore
- Dewey, J. (1963). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Frabboni, F. (1982). *Asili nido e scuola materna*. Firenze: La Nuova Italia
- Frabboni, F. & Pinto, M. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: La Terza
- Frabboni, F. (1997). *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia*. Roma: La Nuova Scientifica
- Le Boulch, J. (1986). *Educare con il movimento*. Roma: Armando Editore
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori
- Montessori, M. (2007). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti editore
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Nisi, M. & Martini, D. (1995). *Guida didattica secondo i nuovi orientamenti*. Milano: Raffaello Editore

²⁸ Sibilio, M., (2001). *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen, p87-88.

²⁹ Acta Ministerial del 3 de junio 1991. *Tendencias de las actividades de la escuela de la infancia estatal*. Parte I Infancia, Sociedad, Educación, art.3 en niño sujeto de derechos.

- Pesci, G. (1987). *Educazione motoria conoscenze, competenze e abilità dell'insegnante*. Roma: Armando Editore
- Raperini, (1992). *Progettare e ricercare nella scuola dell'infanzia*. Milano: Carlo Signorili Editore
- Saraceno, C. (1976). *Anatomia della famiglia*. Bari: De Donato
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente, l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi
- Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen
- Vayer, P. (1986). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando editore

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- D.M. 3 junio 1991. *Tendencias de las actividades de la escuela de la infancia estatal*
- Ley del 18 de marzo 1968 n°444

I.3. LOS PEQUEÑOS Y GRANDES INSTRUMENTOS EN LA ESCUELA DE LA INFANCIA

de Maurizio Sibilio, Rosa Sgambelluri y Stefania Carrozza

*“Queréis cuidaros de la inteligencia de vuestro
escolar?*

*Cuidad de la fuerza que tiene que gobernar.
Entrenad con frecuencia su cuerpo; permitiéndolo
que sea firme y sano para que resulte sabio y
razonable.....*

*qué trabaje , qué actue, qué corra, qué grite
que sea hombre para el vigor y luego
para la razón”*

(J. J. Rousseau)

Premisa

El cuerpo y el movimiento son los primeros instrumentos que tiene el niño durante las etapas evolutivas, permiten modular las propias experiencias y perfeccionar la capacidad de adaptarse al ambiente. A través del cuerpo el niño manipula los objetos a su alrededor, aprende a dar sentido al mundo de los objetos, de los espacios , de las personas que lo rodean y gracias a la función sensorio-motor descubre la dimensión afectiva, relacional y emotiva , en cuanto “el cuerpo como sistema de relaciones, nace psicológicamente cuando el niño consigue reconocerse como identidad de un dentro y de una afuera, cuando se descubre causa de las acciones, cuando se reconoce como protagonista de su propia historia, construida en relación con intersubjetividad y un universo rítmico-espacial-temporal”.³¹

En este marco, todos los espacios físicos, externos e internos , de la escuela de la infancia, resultan fundamentales y la actividad física representa una modalidad original del hacer escuela que considera la corporalidad del cuerpo como núcleo del proceso educativo.

I.3.1. Actividad física y juego en la escuela de la infancia

En las tendencias educativas de la escuela de la infancia (Acta Ministerial del 3 de junio 1991), el juego y las experiencias concretas y operativas, se reconocen como un potencial creativo e

³¹ Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza, p.43.

interactivo a nivel relacional, social, cognitivo, expresivo y no sólo como actividades de proponer y efectuar sino sobretodo como metodología que tienen que conotar los cursos didácticos durante la infancia.³²

Las Indicaciones Nacionales para el currículo para la escuela de la infancia del 2007, representan una importante referencia para la proyectación de programas y para las actividades que se tienen que desarrollar a clase, que no se pueden sólo construir a partir de modelos normativos, sino que necesitan de una justa metodología aplicada a las dinámicas interpersonales y a las especificidades que caracterizan la etapa infantil.

En la escuela de la infancia los currículos escolares están divididos por campos de experiencias, reconocidos como lugares del hacer y actuar del niño que ofrecen la posibilidad de sustentar los alumnos en los procesos de edificación de conocimientos y competencias. En particular el campo de experiencia de la motricidad y corporalidad, puede ofrecer al niño la posibilidad de aprender a través de una relación con los demás y con el ambiente fijándose en la experiencia y el movimiento durante las fases de exploración, juego y comprensión de los fenómenos.

La dimensión corpórea durante la etapa de construcción de la imagen personal de niños de 3 a 6 años pide un uso de las capacidades relacionales, expresivas y perceptivas, permitiendo al niño de participar activamente al descubrimiento gradual del mundo, reconociendo sus límites y sus capacidades a través de “el proceso por tentativos y fallos, permitiendo de esta manera al niño de profundizar y sistematizar los aprendizajes y de reiniciar procesos de simbolización y formalización”³³.

Las actividades físicas en la escuela primaria piden para la realización de juegos individuales y de grupo, la activación de experiencias finalizadas al fortalecimiento de las capacidades relacionales, sensoriales, expresivas y rítmicas del alumno para “una dimensión fundamental para el crecimiento, la evolución, la formación y la construcción de una identidad personal y social del niño, un elemento importante que las actividades de la escuela de la infancia se traen”³⁴.

El juego durante la infancia para expresar un potencial educativo, pide por parte de la escuela el hecho de que se planifiquen lo que se ha vivido durante el juego y relativos conocimientos, configurando de esta manera las posibles implicaciones en la esfera emotiva, relacional, cognitiva y afectiva.

La importancia educativa de las espontáneas formas estructuradas y codificadas del juego, con particular referencia a los juegos de movimiento, depende de su dimensión simbólica y concreta,

³² Corona, F. (2008). *Gioco ed attività ludico-motorie e sportive nella scuola: indicazioni didattiche*. Lecce: Pensa, p.33.

³³ Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*.

³⁴ Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza, p.126.

que tiene que ser organizada, estructurada y programada a través la selección de espacios y materiales que tenemos que utilizar.

El utilizo de instrumentos codificados , que los niños no pueden utilizar facilmente en los distintos contextos, representa cualquier actividad didáctica que se fija en la actividad física y por eso pide competencias especificas por parte del docente.

I.3.2. Los pequeños instrumentos de la escuela de la infancia

Los pequeños instrumentos son elementos definidos “codificados”, porque de los mismos se conoce la forma, el material, el peso, las finalidades de estos.

Son de simple utilizo en presencia de niños en cuanto sus dimensiones permiten ser manipulados agilmente por sus características de peso y forma, solicitando a menudo la curiosidad, la motivación y la creatividad del alumno en cuanto “el instrumento entoces no es una llave de violín que abre siempre la misma puerta , tiene que ser como un arco de violín que produzca sonidos y sensaciones cada vez distintas”³⁵.

Se diferencian de los grandes instrumentos no sólo por la dimensión, sino también porque son ayudas mobiles que se utlizan con el cuerpo, permitiendo un utlizo que se fije más en la función dinámica, en la fácil empuñadura, en la manipulación y en el impulso.

Los pequeños instrumentos, elementos privilegiados de las actividades cualitativo-motor y de la manualidad, favorecen el desarrollo de las capacidades coordinativas y aritcolares y se pueden juntar en un inventario de los que a menudo se utilizan en la escuela italiana:

- ✓ La pequeña cuerda, es un instrumento de cáñamo o de material sintético con nodos en las estremidades, utilizada a menuda en las actividades de resorridos o entrenamiento atlético, para mejorar la cordinación mano-pie, la capacidad de excursión articular. El utilizo de la pequeña cuerda pide una adaptación de su longitud relacionandola a la estatura del sujeto que la utiliza y a las necesidades de las acciones motoras y de los gestos que se tienen que hacer.
Durante la infancia la cuerda sirve en los juegos simbolicos, para delimitar espacios de acciones, ayudar las actividades simbolicas y perceptivas del niño, sin utilizarlas para juegos de complejas actividades coordinativas.
- ✓ La baqueta, es un pequeño instrumento de plástico o madera de forma cilíndrica largo en media de 90 a 120 cm, a menudo utilizado en actividades físicas para mejorar la excursión articular de los miembros superiores y del hombro, útil para mejorar las actividades istónicas de manos y brazos. Mejora y mantiene la soltura de hombros y caja torácica. Con los niños de 3 a 6 años la

³⁵ Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria tecnica e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Napoli: CUEN, p.111.

baqueta se relaciona con su valor simbólico y a su capacidad de incidir en la estructuración espacial del niño.

- ✓ El clave, es un instrumento sintético o de madera largo 40-50 cm y con un peso de 150 gramos, su forma se parece a la de una botella, con una forma que se afila hacia lo alto (el cuello), una cabeza de forma aplastada llamada pomo. Es un instrumento articular y dinámico porque favorece las articulaciones de hombro, mano y brazos, puede ser un elemento físico de un percurso, determinando la trayectoria de ejecución que se tiene que cumplir. Con los niños de la escuela de la infancia se puede utilizar a menudo el clave para actividades de dramatización o actividades que permiten juegos de movimiento.
- ✓ La pelota, es un pequeño instrumento de grande difusión puede ser de goma , material sintético o de cuero, de dimensiones variables. En particular la pelota esponja es uno de los instrumentos utilizado a menudo en la escuela de la infancia, puede ser de distintas dimensiones pero que no supera nunca los 180 gramos. Las bolitas son instrumentos de pequeñas dimensiones de goam, esponja u otros materiales sintéticos. La pelota es el instrumento que más se utiliza en los juegos de la infancia y favorece las actividades ludicas individuales y de grupo, favorece la motricidad, la coordinación de habilidades que piden la integración entre estímulos .
- ✓ El aro, es un pequeño instrumento de madera de forma circular, con un diametro interior de 80 a 90 cm, y un peso mínimo de 300 gramos. Se utiliza en muchas aplicaciones lanzos, giros etc., el aro desarrolla la capacidad articular de los miembros superiores y favorece el empleo de habilidades de coordinación dinámica general y segmentaria junto a las habilidades oculo-manual y oculo-pódica. En la escuela de la infancia se puede utilizar como “estación” de un percurso, instrumento para la construcción de conceptos espaciales y geométricos.
- ✓ La cinta, es un instrumento formado por una baqueta, un lazo y un nodo. La baqueta puede ser de distintos materiales : de plástico, madera u otros materiales sintéticos mientras que la cinta es una larga franja de 6 metros aproximadamente de material sintético o raso. El nodo en fin está formado por unos anillos metalicos que conectan el lazo a la baqueta.
- ✓ La complejidad del utilizo técnico, la necesaria excursión articular, la precisión y control de la cinta, no permiten un uso técnico a los niños de 3 a 6 años.
- ✓ Los elasticos, son cuerdas o cables que se tienen que fijar en soportes fijos, para actividades en contrarresistencia que activan mecanismos musculares en prevalencia isométrica, el utilizo de elasticos , presenta riesgos ejecutivos y un significativo empleo relacionado al uso de la fuerza no está aconsejado para la escuela de la infancia o tiene que corresponder con actividades simbolicas o senso-perceptivas finalizadas al utilizo de conocimiento de los materiales y de sus características, como estabilidad y variabilidad de longitud.

- ✓ Los bolsillos, llamados también “Sorin” del método de “Simone Sorin”, que relacionaba su uso al mejorar del equilibrio, la armonía postural, las actitudes estáticas, estático-dinámicas, dinámicas, coordinación oculo-manual. Las características del instrumento, son coherentes con las características y finalidades de la escuela de la infancia, que sienten la necesidad de establecer un bienestar psico-físico, en contraste con estilos de vida que pueden ir contra la esfera de la salud.
- ✓ Los cepos Bauman, son pequeños instrumentos de madera parecidos a zuecos, el nombre viene del psicólogo italiano Emilio Bauman, primer alumno de Rodolfo Oberman. Se pueden utilizar en la escuela de la infancia en actividades relacionadas al desarrollo de habilidades de equilibrio, a la coordinación oculo-podálica y oculo-manual, a la motricidad y se pueden emplear en distintas actividades físicas. Los cepos son un recurso para cursos y actividades simbólicas de actividades de dramatización que se centran en la experiencia corpórea.
- ✓ Los conos o conos forados, son instrumentos de plástico, ligeros y fáciles que utilizar en cursos lúdico-motrices. Son instrumentos que se pueden fácilmente transportar y por eso tienen un fuerte valor simbólico, son versátiles en sus posiciones, se pueden colocar en el espacio, y pueden devenir instrumentos para crear un escenario en el que los niños se sientan protagonistas en colocar y volver a colocar los conos en el espacio, realizando una eficaz actividad física finalizada y conciente.

I.3.3 Los grandes instrumentos en la escuela de la infancia

Los grandes instrumentos son elementos codificados y distintos de los pequeños no sólo en dimensiones, sino también por sus distintos usos. Se encuentran en los gimnasios de las escuelas. El instrumento que más se utiliza y que resulta el más eficaz es seguramente el suelo, que junto a las paredes del gimnasio, representa un importante recurso para la didáctica para sus usos y para las muchas oportunidades aplicativas.

Otros instrumentos también resultan importantes para la realización en campo motor, lúdico-deportivo, como el banco, el respaldo, el cuadro sueco, la escalera horizontal, la escalera recta, la escalera ortopédica, el trampolín, el eje de equilibrio, la barra, los anillos, la pedana para subidas y los colchones. Todos estos instrumentos dan la posibilidad al cuerpo de relacionarse con el instrumento valorando las distintas capacidades físicas.

De los grandes instrumentos que más se utilizan mencionamos:

- ✓ El banco, utilizado a menudo en la pesística, puede emplearse para ejercicios relacionados a circuitos lúdicos, como subir, bajar o también pasar por debajo del instrumento.

- ✓ El respaldo, es un instrumento de larga difusión parecido a una grande escalera fijada en la pared. Los peldaños se llaman “grados” de dimensiones de 3.5 cm (distantes entre ellos 12 cm) fijados en dos barras laterales llamadas “montantes”. Cada e escalera se llama “campada”, por esta razón cada respaldo puede ser único, doble , triple según el numero de campadas. El respaldo se utiliza para actividades de tracción y suspensión que resultan poco aconsejadas durante la infancia. El utilizo didáctico del respaldo, pide, en la escuela ,a niños de 3 a 6 años un bajo cargo y vigilancia por parte del docente, en las fasis de desplazamientos verticales o en actividades articulares.
- ✓ El cuadro sueco, está formado por ejes verticales llamados “montantes” y horizontales llamados “grados”que se encuentran formando cuadrados de 50 cm. Está suspendido en el aire a través de cadenas para dar movilidad durante las fasis ejecutivas de los ejercicios y de los distintas actividades fisicas, que pueden ser de pasajes desde un cuadrado hacia otro en subida, bajando o de lado. Es oportuno conocer bien la técnica de los ejercicios para evitar accidentes fisicos, en cuanto cada pasaje pide especificos movimiento de tracción, empuje, coordinación.³⁶ Se utilizan las mismas indicaciones del respaldo, teniendo pero en cuenta la mayor complejidad del instrumento por su oscilación durante las ejecuciones de ejercicios.
- ✓ La barra, normalmente utilizada para ejercicios de gimnástica artistica, se puede regular en altitud y se puede adaptar en suelos no nivelados. Tiene un zueco que le sirve de apoyo y protección. La barra también no se utiliza mucho durante la infancia, a pesar de algunas actividades de exploración y trepamientos guiados.
- ✓ El eje de equilibrio, instrumento movil y regulable, importante para mejorar las actividades perceptivas del niño, poniendo en juego sus capacidades creativas y su equilibrio.
- ✓ La viga,instrumento de 5 metros de madera, de 16 cm de altura con estructura ovoide y de 10 cm ancho se apoya sobre dos apoyos llamados “barras graduables” de 50 a 120 cm. Se aconseje su utilizo de forma asistida para mejorar las actividades de equilibrio estático y dinámico, ayudandose con colchones y paracaídas, para que se eviten eventuales traumas de caidas.
- ✓ La pedana para subidas, fomada por cables y pértigas fijadas en la pared con viarables altura desde los 5 hasta los 6 metros, de difícil utilizo para los niños de 3 a 6 años, porque se presupone un empleo de musculos durante la etapa del trepamiento , que resultan inadecuadas para los infantes.

³⁶ Sibilio, M.,(2001). *Il Corpo e Il Movimento. Elementi di Teoria Tecnica e Didattica delle Attività Motorie per l'Età Evolutiva*. Napoli: CUEN, p.113.

- ✓ Las escaleras horizontales, son escaleras fijas montadas en estribos metálicos colgados en la pared a una altura de 2,50 metros, considerando sus complejidades no resulta ser un instrumento utilizable durante la etapa escolar de la infancia.
- ✓ Las escaleras oblicuas, se pueden colgar a las paredes para consentir ejercicios y sus inclinaciones depende de la altura de los distintos soportes fijados a la pared, se pueden utilizar para el mejoramiento de actividad propioceptivas, para mejorar el equilibrio estático y dinámico y para mejorar acciones de control físico.
- ✓ El minitrampolín ,puede ser simple o doble, según las tipologías en venta , puede ser una experiencia lúdica importante, sólo si asistida por el docente.
- ✓ Los colchones, son ayudas finalizados a la protección y pueden ser colchones o alfombras, paracaídas indispensables para la protección de la didáctica. Los colchones paracaídas sirven para un uso más lúdico, ofreciendo a los niños un momento de libertad de movimientos.

I.3.4 Los instrumentos para la educación psicomotor en la escuela de la infancia

La práctica psico-física en la escuela de la infancia, representa una metodología que favorece, gracias al cuerpo y al movimiento, la evolución armónica de las características de un sujeto, utilizando la dimensión corpóreo-quinestésica.

La educación psico-física se funde en una didáctica no directiva finalizada a garantizar en la escuela de la infancia los objetivos prefijados por las Tendencias y Las Indicaciones Nacionales del 2007 en relación a :

- adquisiciones a través de experiencias individuales o de grupo de significados, conceptos lingüísticos, numéricos, espacio-temporales y topológicos.
- Elaboración armónica de la imagen del sí del niño en relación a las etapas de evolución de la infancia.
- Al uso compensativo de la dimensión corpórea para la emergencia de los recursos personales del niño y de su fruibilidad complementaria o alternativa a nivel cognitivo, expresivo y relacional.

La educación psico-física se configura como metodología de la didáctica en cuanto “representa una modalidad educativa global necesaria a cualquier niño, tiene que considerarse como parte formante de la educación, y tiene que juntarse, entonces, a las actividades educativas”.³⁷

La práctica psicomotor educativa es un percurso que puede constituir en la escuela “un enfoque funcional a la formación de una persona, a partir del uso del movimiento. Sus objetivos , por lo tanto, no se definen en términos cuantitativos, de contenido de los conocimientos, la psicomotricidad

³⁷ Vayer, P. (2000). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando.

dando al niño los prerequisites funcionales e indispensables a los primeros grados de la instrucción, quiere prevenir los fracasos escolares que ponen hipotecas negativas en el desarrollo del infante y sobre sus posibilidades de socialización”.³⁸

La educación a través de la experiencia psicomotor durante el periodo de la infancia es un proceso de desarrollo de potencialidades del sujeto a través de un proceso de comunicación, en que se colocan el cuerpo y su específico lenguaje kinestésico.

El cuerpo según un enfoque psicomotor es objeto, instrumento, modalidad, ambiente de aprendizaje privilegiado a disposición de la didáctica de la infancia, entonces una institución escolar puede devenir un “verdadero gimnasio de la práctica psicomotor” capaz de ofrecer una “adecuada respuesta a las necesidades infantiles de movimiento, investigación y expresión emotiva”.³⁹

A nivel didáctico de las Tendencias de 1991 y las Indicaciones del Ministerio de la Pubblica Istruzione italiano a la hora de describir el campo de experiencia “cuerpo y movimiento” marcan la necesidad corpórea – kinestésica y motor-dinámica del niño de 3 a 6 años en cuanto “durante esta etapa la actividad física, relacionada con los adultos y otros infantes, traduce una natural expresión de movimiento, de investigación, de expresión que se tiene que satisfacer. Esta experiencia expresiva del cuerpo, llena de un contenido emocional, se organiza a nivel de un comportamiento global que favorece la función de arreglamiento”.⁴⁰

La didáctica psicomotor en ambiente educativo de la escuela de la infancia se direcciona a construir específicas experiencias que ayuden al niño a:

- mejorar la conciencia de sus emociones, gracias a actividades y juegos de movimiento que faciliten el enfrentamiento con los demás y la conciencia de su propia dimensión corporal ;
- realizar juegos simbólicos y dramatizaciones que expresen un significado emotivo a las experiencias didácticas;
- favorecer una estructuración del esquema corpóreo relativo a las etapas de desarrollo de 3 a 6 años;
- estructurar e interiorizar los esquemas motores útiles en los primeros procesos de construcción de la autonomía;
- integrar funcionalmente informaciones que vienen de canales perceptivos y exteroceptivos durante las distintas actividades de movimiento.

En la escuela de la infancia una adecuada actividad psicomotor pide estrategias didácticas y la “prioridad toca a una actividad global, lúdica, que deje placer, que permita al infante seguir la

³⁸ Le Boulch, J. (1989). *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*. Milano: Edizioni scolastiche, p. 15.

³⁹ Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza, p.45.

⁴⁰ Le Boulch, J. (1973). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*. Roma: Armando Editore, p. 84.

organización de su imagen del cuerpo y sirve como punto de salida a su organización praxica con su desarrollo de las actitudes de análisis perceptiva”.⁴¹

Un eficaz presupuesto para la actividad psicomotor es la selección de lugares adecuados, instrumentos, sonidos y condiciones climáticas, que pueden determinar eficaces ambientes para el aprendizaje.

II.3.5. Espacios para la construcción de un ambiente de aprendizaje psicomotor en la escuela de la infancia

En la escuela de la infancia las distintas actividades psicomotoras se pueden traducir en formas lúdicas que se pueden clasificar en:

- Actividades lúdico-motrices que constituyen los juegos de movimiento, experiencias no codificadas centradas en gozar de la ejecución física poco vinculada por normas.
- Actividades lúdico-simbólicas que constituyen un verdadero proceso de simbolización, de simulaciones de eventos e interpretaciones de personajes que se traducen en la dramatización de situaciones verdaderas o de fantasía. Estas actividades permiten realizar un proceso de identificación del niño con un personaje o un papel, experimentando la capacidad de expresar papeles y responsabilidad, favoreciendo de esta manera los procesos de reciprocidad indispensables para la socialización.
- Actividades lúdicas con normas que corresponden a juegos codificados que a través de una precisa fijación de las normas piden a los niños de respetar tiempos, papeles, modalidades, vínculos de un pequeño modelo que simula el contexto social
- Actividades lúdicas de construcciones que corresponden a la expresión del niño de sus capacidades para utilizar canales comunicativos y distintos enfoques cognitivos. La comunicación oral, gestual e icónica, el uso de materiales como la creta, el uso de instrumentos musicales son las diferentes pistas de la dimensión corpóreo-quinestésica que permite expresar en estas distintas modalidades diferentes habilidades que tiene el infante.

Las distintas actividades lúdicas que se pueden hacer a través del enfoque motor en la escuela de la infancia necesitan de espacios y materiales para la construcción de un lugar capaz de contestar a las necesidades expresadas o inexpressadas de los niños, suportando la capitalización emocional de las experiencias senso-motrices, con muchos registros y canales comunicativos. El aula en la que se puedan desarrollar estas actividades y prácticas tiene que respetar tres ámbitos físicos:

a) Un espacio que satisface el gozo sensorio-motor pedido por las necesidades del niño de su hacer y actuar.

⁴¹ Le Blouch, J. (1973). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*. Roma: Armando Editore, p. 84.

En el espacio del juego senso- motor el niño busca en libertad sus actitudes, gracias el utilizo de objetos y el movimiento, guiado por el educador que obsarva sus comportamientos, que solicita situaciones problematicas para el singolo y para el grupo.

b) Un espacio para la contrucción, en los que el niño disponga de muchos materiales con los que experimenta limites personales y recursos inexpresados en lugares tradicionale como una aula.

El espacio del juego simbólico tiene que favorecer la pulsionalidad del niño , utilizando objetos simbólicos como conos u otros objetos colorados o protegidos, con los que el educador puede favorecer un contacto. La construcción con la práctica psicomotor en la escuela de la infancia permite descargar la energia física y emotiva , expresando su pulsinalidada través del contacto corpóreo con otros objetos y la ocupación de un esapcio que no es sólo físico, sino que se vuele un espacio emotivo y relacional. En este marco el niño puede gozar totalmente del movimieto, de las distintas estimulaciones sensoriales que vienen de situaciones de “equilibrio y desequilibrio”.

c) Un espacio en el que se puedan construir juegos simbólicos y actividades de dramatización que necesita de materiales e instrumentos especificos. La fase de utilizo del espacio simbólico coresponde al momento en el que el niño consigue realizar una narración verdadera de su historia utilizando objetos materiales estructurados y no. Instrumentos y objetos utilizados en la etapa precedente para librar las distintas pulsiones emotivas en este espacio son utilizadas constructivamente.

Algunos de los materiales que se pueden utilizar son objetos comunes: tejidos , pañuelos de seda de varios colores, peluches, pelotas, papeles, etc.

II.3.6. Instrumentos para la práctica psicomotor en la escuela de la infancia

La construcción en la escuela de la infancia de un ambiente idóneo a las actividades psicomotores pide el empleo de algunos soportes e instrumentos como:

- *las pelotas grandes* para actividades psicomotores, realizadas en espumas PVC⁴², particularmente morbidas, su superficie favorece el contacto evitando deslizamientos, en varios colores tienen dimensiones de 26 a 45 cm.
- *El cilindro relleno*, con diámetro de 30 cm y 60 cm de longitud revestido de PVC. El cilindro tiene un tejido lavable , protegido por una superficie de protección que lo hace mórvido.
- *El semicilindro relleno*, uno de los instrumentos más difundidos, revestido de PVC, lavable, tiene las mismas características de un cilindro relleno.

⁴² Conocido como **polivinilcloruro** o con la relativa sigla **PVC**, es el polimero del vinilo. Es el polimero más importante de la serie de los monomeros vinilicos y es una de las materias plasticas de mayor utilizo en el mundo.

- *El paralelepípedo relleno*, es un instrumento de 40x40x80 cm, constituido por un monobloque sagomado en PVC.
- *El cubo relleno*, es un instrumento en PVC de 30x30x30 cm.
- *El triángulo relleno*, es un instrumento en PVC de 30cm por lado.
- *El cuneo relleno*, es un instrumento en PVC de 100x100x20 cm.
- *La pedana modular*, realizada en PVC tiene una estructura mórbida y enrollable, la parte superior es antideslize mientras que la parte inferior tiene mejor estabilidad al suelo.
- *El caño relleno*, de 60 cm de diámetro y 100cm de altura.
- *Los cables sin manopla*, son cuerdas de distintos colores de 2.5 metros.

En la escuela de la infancia los distintos instrumentos se pueden integrar con escaleras, colchones de varios tipos y formas, cojines y piscinas de plástico con bolitas de colores de distintas dimensiones. Los distintos apoyos pueden estar recintados formando específicas áreas de juego con muebles que se pueden fácilmente montar y desmontar por los mismos niños, que así realizan momentos de construcción autónoma. Los instrumentos, los soportes y los espacios en fin no son agentes neutrales en los procesos formativos de la infancia al contrario se integran en el proceso ⁴³ didáctico del docente que es coprotagonista del grupo durante los procesos formativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Allasia, C. (1984). *Teorie e modi del corpo*. Roma : La nuova Italia scientifica
 - Ambrosini, C., De Panflis, C. & Wille, A.M. (1999). *La psicomotricità: corporeità e azione nella costruzione dell'identità*. Milano: Xenia
 - Becci, L. & Balducci F. (1987). *L'educazione motoria applicata ai grandi attrezzi*. Urbino: Edizione Quattroventi
 - Biino, V. (2006). *Manuale di scienze motorie e sportive : giochi e lezioni per la scuola primaria*. Milano: Hoepli
 - Bobbio, A. (2008). *Il bambino tra teoria ed educazione. Visioni, interpretazioni e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Roma: Vita e Pensiero
 - Boscolo Anzoletti, A. (1958). *Lo sport nel mondo*. Milano: Edizione Vallardi F.
 - Busacchi, M., Nanetti, F. & Santandrea, M.C. (1983). *Psicomotricità: educazione e terapia*. Bologna: Esculapio
-

- Camerucci, M. (2008). *Psicomotricità: equilibrio tra mente e corpo. Identità e modelli educativi*. Perugia: Morlacchi Editore
- Capaldo, N., Neri, S., Prestipino, P., Rondanini, L. & Velardo, G. (1999). *Il Manuale della Nuova Scuola dell'Infanzia*. Roma: Fabbri Editore
- Casolo, F. & Melica, S. (2005). *Il corpo che parla: comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Roma: Edizioni Vita e pensiero
- Chiari, G. (1984). *Il corpo racconta: psicomotricità, comunicazione, teatralità, linguaggio*. Brescia: La Scuola
- Ciappina, S. & Nigro, A. (2002). *La psicomotricità nell'apprendimento*. Roma: Edizioni Scientifiche.
- Corona, F. (2008). *Gioco ed attività ludico-motorie e sportive nella scuola: indicazioni didattiche*. Lecce: Pensa
- Coste, J.C. (1981). *La psicomotricità*. Firenze: La Nuova Italia
- Cusatelli, G. (1984). *Enciclopedia europea*. Milano: Garzanti
- Di Pietro, M. & Dacomo, M. (2007). *Gioco e attività sulle emozioni: Nuovi materiali per l'educazione razionale*. Gardolo: Edizioni Erickson
- Fabbri, F. (1976). *Educazione attraverso il movimento*. Roma: AVE
- Formenti, L. (2006). *Psicomotricità. Educazione e prevenzione: la progettazione in ambito socio educativo*. Gardolo: Erickson
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia*.
- Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi Editore
- Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1982). *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma: Armando
- Le Blouch, J. (1973). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*. Roma: Armando Editore
- Le Boulch, J. (1989). *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*. Milano: Edizioni scolastiche
- Leporatti, C. (1993). *La scuola dell'infanzia, il curricolo, la continuità*. Milano: Franco Angeli
- Malfatti, M., Ravagni, R. & Paris, E. (1990). *Comunicazione e psicomotricità: il gioco come occasione per conoscere se stessi*. Trento: Amorth

- Moro, F. (1999). *Scuola 2000. Continuità e curricoli nella scuola di base*. Milano: Franco Angeli
- Novembri, A., Pagliuzzi, A., Flori V., Generoso, M. & Solito, E. (1996). *Ortopediatria, Manuale di ortopedia per il pediatra*. Firenze: Edizioni SEE
- Pistorino, A.M. (2005). *La psicomotricità e le sue applicazioni*. Roma: Marrapese
- Senarega, D. (2003). *Grandi e piccoli attrezzi: strumenti di approccio all'educazione motoria sportiva*. Torino: Cortina
- Sensini, N. (1999). *Ginnastica ritmica e piccoli attrezzi*. Milano: Carabà
- Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria tecnica e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Napoli: Cuen
- Squassabia, C. & Spiritelli, L. (2005). *Giocare per crescere*. Milano: La scuola.
- Stauffer, D. (2006). *Tone up: condizionamento muscolare per tutto il corpo con i piccoli attrezzi*. Cesena: Erika
- Vecchiato, M. (2007). *Il gioco psicomotorio. Psicomotricità psicodinamica*. Roma: Armando Editore
- Vvayer, P. (2000). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando Editore

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Acta Ministerial del 3 de junio 1991. *Tendencias de las actividades de la escuela de la infancia estatal*.

SECUNDA PARTE

**LAS ACTIVIDADES MOTORAS Y DEPORTIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA
ITALIANA**

II.1 ÁREA EPISTEMOLÓGICA

II.1.1 EL ENFOQUE EURÍSTICO Y LAS RAICES INTERDISCIPLINARIAS DEL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS MOTOR-DEPORTIVAS DE CÁRACTER EDUCATIVO

de *Nadia Carlomagno*

II.1.1.1 La complejidad epistemológica de las actividades físicas y deportivas de carácter educativo

La reflexión filosófica y pedagógica sobre la dimensión física de las personas se ha expresado en los diferentes sistemas teóricos, a menudo de forma explícita y a veces de forma implícita. En las últimas década, debido a las investigaciones sobre las relaciones que existe entre movimiento, cuerpo y cognición; la corporalidad ha adquirido una mayor explicitación de su complejidad a nivel científico por eso tiene actualmente un nuevo protagonismo heurístico.

El proceso de valoración de la dimensión compleja y múltiple de los aspectos corporeos-cinestéticos de la persona encuentra su premisa en la consideración del concepto de cuerpo como “medium” de conocimiento y comunicación, incompatible con una visión reducida de la dimensión material de la persona. La compleja visión de la dimensión corporal, de su potencial inexpressado, de la pluralidad de empleo del cuerpo y del movimiento que se desplaza desde un nivel operativo al cognitivo, supera la vieja simplificación dualística cuerpo-mente que había influenciado a lo largo del tiempo la reflexión científica y los diferentes contextos, incluso el contexto educativo.

El origen de esta simplificación filosófica, que ha dejado huellas durante mucho tiempo, retoma el pensamiento de Renè Descartes⁴⁴ “sólo pensar es una actividad con la que al hombre no le hace falta un cuerpo, comprobado dal hecho de que se puede imaginar de no tener un cuerpo y seguir viviendo, mientras que cuando acabo de pensar, acabo de existir por el simple hecho de que pensemos.

Entonces el pensamiento pertenece a mi esencia. Yo soy esencialmente una ‘cosa pensante’. Entonces sólo pensar se considera esencial, se puede comprobar entonces que mi mente y mi cuerpo sean dos sustancias diferentes”⁴⁵. Esta múltiple visión de la persona había ignorado la posible compatibilidad entre complejidad y unicidad, entre biológico y psíquico que sólo un enfoque interdisciplinario puede conseguir. Las investigaciones interdisciplinarias sobre la persona del

⁴⁴ Renè Descartes (1596-1650) filósofo, científico y matemático francés, conocido con el nombre italiano de Cartesio, es uno de los fundadores del pensamiento moderno. Su conocida máxima : ‘cogito ergo sum’ fue el principio para la formulación de los principios a los que se refiere el conocimiento científico.

² Descarte, R., *Obras filosóficas*, vol III, p. 24.

último siglo han establecido la superación de las rígidas fronteras que algunos ámbitos científicos habían creado entre psique y soma.

La investigación educativa ha ofrecido la posibilidad de utilizar muchas llaves heurísticas para el estudio de las relaciones entre cuerpo y aprendizaje, y permitir volver a dibujar la función del movimiento en el lenguaje, su protagonismo en el uso de los sistemas de la percepción, y su estratégico papel para el desarrollo de la potencialidad de la comunicación y su capacidad de ayudar a los procesos representativos para “dar cuerpo a los pensamientos y movilizar los discursos”⁴⁶.

Particularmente a las ciencias pedagógicas tienen el mérito de haber poco a poco aclarado la posible relación entre actividad de movimiento y los procesos educativos, dando a la dimensión corpórea una función central en el desarrollo psico-físico del ser humano. La evolución de las ciencias sociales y humanas está implícita en los diferentes sistemas paradigmáticos incluso cuando parecen alternativos o contrapuestos. Desde las solicitudes científicas de Dewey⁴⁷ a la metodología que apoya el ejemplo teórico de la Montessori⁴⁸, al enfoque heurístico de Bruner⁴⁹, a la visión de la dimensión sensorial de la cognición de Jean Piaget⁵⁰, surgen elementos que apoyan el protagonismo de la corporalidad en los procesos de formación de la persona y se subrayan las posibles conexiones entre acción y procesos educativos. Muchos de estos sistemas teóricos a lo largo del tiempo han hablado o intentado conectarse a elementos biofuncionales, teniendo un perfil de investigación con una impostación teórico-argumentativa. Las ciencias experimentales, en particular la ciencia biomédica de ámbito neuro y fisisiológico en las últimas décadas se están encaminando a una apertura a la reflexión teórica sobre una posible conexión entre evidencia científica relacionada a la investigación básica y a los modelos filosóficos y psico-pedagógicos. La necesidad de investigar sobre relaciones existentes entre dimensión biológica, psicológica y social del ser humano viene de la necesidad de afrontar asuntos neuro-biológicos de carácter experimental sobre la ‘materialidad del aprendizaje’ con algunos modelos filosóficos y psico-pedagógicos. El enfoque fenomenológico a los estudios de la corporalidad, relacionado en particular a las investigaciones sobre la relación entre acción y cognición de M. Merleau Ponty⁵¹, ha recientemente

⁴⁶ Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Maltini editore, p. 11.

⁴⁷ John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo estadounidense. Se licenció en filosofía después de haber trabajado en una escuela secundaria. Luego se alejó del enfoque idealista dedicándose al pragmatismo. Desde el 1894 hasta el 1904 enseñó filosofía en la Universidad de Chicago, donde dio lugar al laboratorio de la experiencia activa. Su obra se desplaza desde la psicología a la pedagogía, lógica y religión, ética y estética.

⁴⁸ Maria Montessori (1870 –1952). Pedagoga italiana, de formación médica. Trabajó con niños con discapacidad, elaborando un método que se podía utilizar incluso con infantes normodotados. El “método Montessori” se fija en la libre iniciativa del niño, que ayudado por los docentes, consigue aprender de manera autónoma.

⁴⁹ Jerome S. Bruner, ha sido profesor a la George Herbert Mead University, Graduate Faculty, New School for Social Research y fue director del del New York Institute for the Humanities en la New York University.

⁵⁰ J. Piaget, psicólogo y pedagogo suizo (1896-1980) se ha interesado particularmente a los problemas de la formación y desarrollo del lenguaje, construyendo por primera vez la que se llama “epistemología genética”

⁵¹ M. Merleau Ponty, (1908-1961) filósofo francés, considerado como heredero de Husserl

intensificado las relaciones entre ciencias filosóficas, ciencias pedagógicas y área neuro-científica. Los recientes estudios neuro-científicos han vuelto a definir la función del movimiento relacionada a los procesos de aprendizaje gracias al darwinismo neural teorizado por Edelman,⁵² a los estudios de Kandel⁵³ sobre los mecanismos de la memoria y a las investigaciones de LeDoux⁵⁴ sobre las relaciones entre experiencia del movimiento y conexión de las sinapsis. El equipo de Giacomo Rizzolatti⁵⁵ ha dado a la ciencia respuestas significativas sobre las capacidades de anticipación y de simulación del cerebro a nivel de las acciones y del movimiento finalizado a solucionar situaciones problemáticas, abriendo nuevas fronteras didácticas y nuevas perspectivas educativo-formativas a las actividades de movimiento. La premisa de un trabajo de investigación sobre nuevas figuras profesionales en los contextos socio-educativos pide la reconstrucción de un itinerario científico complejo y diferenciado que incluya la posible compatibilidad entre las recientes evidencias neuro-científicas y algunos modelos filosóficos y psico-pedagógicos. Este itinerario pide un desarrollo epistemológico que debería configurarse como una natural confluencia de enfoques y llaves de lectura que recíprocamente consigan “seguir más allá” de la tradición científico-cultural de pertenencia, para llegar a un complejo cuadro de referencia, que no se acabará en este trabajo de investigación, sin embargo será una útil premisa que justifica el perfil educativo de las actividades de movimiento y deportivas, subrayando cuando, como y donde estas actividades son útiles en la didáctica de los contextos educativos.

II.1.1.2 Hacia un marco epistemológico motor deportivo.

El largo recorrido de la educación y maduración científica de las ciencias físicas y deportivas de carácter educativo, que se desarrolla a partir de la filosofía clásica, ha necesitado un previo reconocimiento por parte de la pedagogía de la valoración educativa de ‘hacer y actuar’ físicamente. Es posible con esta llave remontar probablemente a un ejemplo científico de conocimiento que encuentra interesantes huellas en el siglo diecisiete, recibiendo durante siglos las ‘revoluciones’

⁵² Gerald M. Edelman, premio Nobel de medicina en el 1972, es director del Neurosciences Institute en California. Su gran objetivo es de crear una teoría de la conciencia y cerebro, en un marco biológico, a partir del desarrollo al evolución.

⁵³ E. R. Kandel (1929) psiquiatra, neurocientista y profesor de bioquímica y biofísica. Premio Nobel en fisiología y medicina por sus estudios sobre la memoria. Nació en Wien y se licenció en Harvard con una carrera en historia y literatura comparada. Aquí tuvo interés para la mente humana y los efectos mentales en nuestra vida cotidiana. De sus obras: E. R. Kandel, J.H. Schwartz, T.M. Jessel, *Principi di neuroscienze*, Milano, CEA, 1994; Eric Kandel, Jeffrey H. Schwartz, Thomas M. Jessel, *Fondamenti di neuroscienze del comportamento*, CEA, 1999; E. Kandel, *Psichiatria, psicoanalisi e nuova biologia della mente*, Raffaello Cortina, Milano, 2007; E. Kandel, *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*, Codice, 2007.

⁵⁴ Joseph LeDoux, considerado un importante investigador de neuro-bioquímica, trabaja en la Universidad de Nueva York. Entre sus obras: LeDoux, J. (2003). *Il cervello emotivo*. Milano: Baldini Castoldi Dalai; (2002) *Il sé sinaptico*. Milano: Cortina Raffaello Editore

⁵⁵ Giacomo Rizzolatti dirige el departamento de neurociencias en la Universidad de Parma. Sus estudios sobre la acción biológica, han revolucionado en estos últimos años el panorama de las neuro-ciencias cognitivas.

que han cambiado su equilibrio, volviéndose dinámico y flexible (Kuhn 1962). Una visión compleja y multidisciplinaria de la corporalidad del sujeto y del objeto en los procesos educativos necesita un nuevo enfoque al conocimiento, no sólo cuantitativo, sino también de investigación y centrado en métodos de análisis y de estudios de la realidad. Esta perspectiva se identifica en un sistema paradigmático que reconoce una dimensión central en la experiencia, que nos introduce al valor de la experimentación en la investigación. El enfoque científico de Newton puede ser un marcado ejemplo “dominó la cultura occidental durante más de dos siglos se cimenta en un pensamiento lineal y reductivo, en crisis en las primeras décadas del siglo veinte, a partir del desarrollo de la nueva física Fritjof Capra”. En este sentido muchos estudios, incluso los que distinguen aparentemente de los procesos de formación, representan una parte significativa del sustrato de la investigación de la experiencia física incluso en la educación. En la física de Galileo, en los modelos filosóficos de Comenio, Cartesio, Bacon y Locke, fueron introducidos por ejemplo juntos principios y costumbres experimentales en dirección de una explicación y previsión de los fenómenos, incluso aquellos físicos. Esta visión científica tuvo el mérito de investigación que pida el que se fundan en las raíces de los estudios médicos, físicos y filosóficos, pero que en el mismo tiempo exprese un límite a la dimensión psico-pedagógica de la experiencia corpórea y su potencial educativo.

El estudio de la dimensión educativa del movimiento en sus diferentes formas pasó a través de una función recreativa de una pieza del pensamiento pedagógico, la misma que ha necesitado un enfoque a la investigación en plan complejo y sistemático. En esta llave compleja y de muchas dimensiones de la investigación sobre un significado educativo del movimiento en sus diferentes formas se añade la necesidad interdisciplinaria y holística de la perspectiva bio-educativa, de originar soluciones científicas y paradigmáticas que puedan reconducir a los esfuerzos heurísticos de analizar las posibles relaciones entre corporalidad y formación. Esta solución de sujetos y objetos de la acción de formación, investigando sobre la capacidad de la dimensión corporal de mejorar los procesos educativos, de construir el conocimiento a través de formas alternativas de la didáctica, de facilitar comportamientos y actitudes subjetivos y colectivos que sean socialmente útiles. El enfoque bio-educativo en esta perspectiva aparentemente híbrida de la investigación, subyace a la necesidad de construir una línea interdisciplinaria de investigación en la que se puedan confrontar las evidencias de las investigaciones experimentales. Dentro de un marco epistemológico de las ciencias físicas y deportivas de carácter educativo no puede prescindir de “las interferencias” disciplinarias⁵⁶, de un análisis de las contribuciones de diferentes sectores disciplinarios que confluyen en las ciencias de la educación, sistematizándolos y armonizándolos con los importantes

⁵⁶ Orefice, P. (2006) *Pedagogia*. Roma: Ed. Riuniti.

desarrollos de la investigación bio-médica particularmente relacionado al ámbito neuro-científico. Es un tentativo de armonizar que puede parecer no realizable pero que pida una visión compleja de diferentes sistemas teóricos, en los que surgan ya muchos puntos en contacto con la dimensión física, mucca argumentaciones que justifiquen implícitamente o explícitamente el carácter educativo. Este esfuerzo no se acaba en la deductiva construcción de elementos teóricos que apouan una tesis, no es sólo una “balsa pedagógica” lanzada para ayudar el vertiente físico, sino que vuelve a definir la mutidimensionalidad de las acciones educativas, abriendo nuevas fronteras a la didáctica; descubriendo potencialidades, abriendo nuevas pistas del actuar profesional del docente y de las figuras profesionales en ámbito de la formación. Un recorrido epistemológico de las actividades lúdico-físicas y deportivo-educativas pueden valorar lo extraordinario y lo rico de los seres humanos, creando una visión del hombre como “unitas multiplex”⁵⁷, descubriendo sus necesidades relacionadas a su ser mente y sentimiento, cuerpo y movimiento, emoción y cognición, entre biológico y dimensión social. Es justo este esfuerzo epistemológico que puede ayudar para afrontar este proceso heurístico ‘cum-plexus’ centrado en la investigación de nexos y relaciones existentes en cada sistema (social, cultural, educativo, etc.) que subrayan la necesidad de la persona de construir competencias y valores através de una llena y intencional afirmación de su propia dimensión corpórea. Las actividades físicas y lúdico-deportivas en los diferentes contextos educativos significados, permiten construir hipótesis para solucionar situaciones problemáticas, se ponen como preciosos instrumentos de medición con el mundo. En ámbito educativo, la consideración de la dimensión corpórea “ya no como objeto del mundo, sino como medio de nuestra comunicación con ello”⁵⁸, se acompaña a la idea de un cuerpo vivo, personal que nos retoma más allá de su visible materialidad: los sentimientos y los estrado de ánimo son de hecho invisibles pero se manifiestan a los demás através de un lenguaje corpóreo que tiene mayor importancia del contenido verbal en la determinación del significado del mensaje total. La dimensión física de la persona es una modalidad natural y eficaz de enfrentarse a los procesos de construcción de la convivencia civil, favoreciendo activamente y “quinestésicamente” la relación social en cuanto “el lenguaje depende y está enlazado de la comunicación no verbal existe mucca cosas que no se pueden expresar con calabra ... El utilizo correcto de la comunicación no verbale s una parte esencial de la capacidad social y de específicas competencias sociales”⁵⁹. La valoración social del cuerpo y del movimiento se retoma a la intrínseca capacidad de cadauno, a pesar de las diferencias lingüísticas y culturales, de utilizar la mímica y los gestos, de codificar significados para entender las intenciones de nuestro interlocutor, a partir de un concepto que “nuestro comportamiento en una

⁵⁷ Morin, E. (1977). *La Méthode*. Paris: Le Seuil, p.105.

⁵⁸ Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge, p.144.

⁵⁹ Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. International Universities Press, p. 2.

situación de interacción tiene valor de mensaje, es decir es comunicación, sigue por lo tanto que a pesar de que nos esforcemos no se puede comunicar”⁶⁰.

Las actividades físicas, cuando presentan experiencias activas y plurisensoriales, constituyen un núcleo fundamental del proceso de evolución y educativo del ser humano, contribuyen al alcanzar de metas importantes relacionadas con la conquista de la autonomía, a la construcción de una identidad personal y a la adquisición de competencias.

Esta llave de estudio de la dimensión corpórea puede conseguir surgir lo rico y lo extraordinario de la naturaleza humana, investigando y subrayando la relación entre cuerpo, movimiento, emoción y cognición, durante mucho tiempo menospreciado por una herencia histórica y por modelos filosóficos dualísticos y reductivos. Ya con las primeras manifestaciones del niño (llanto y sonrisa) surge la centralidad del sistema senso-perceptivo y de una corporalidad que apoya el desarrollo psíquico del infante en las distintas etapas del crecimiento a través de un gradual equilibrio entre acción y cognición, en cuanto” muchos siguen pensando que la inteligencia obedezca a leyes de aprendizaje...conocer a un objeto significa actuar con ello y mudarlo para conseguir la transformación...el hecho de que la inteligencia venga del acción lleva a una consecuencia fundamental, o sea que procede sólo gracias a los instrumentos del pensamiento, la inteligencia es una ejecución y coordinación de acciones, sean de forma interiores y reflexibles”⁶¹.

El natural empuje al hacer o al actuar físico que caracteriza la evolución de la persona pide una direccionalidad, una posible orientación que sepa valorar totalmente en distintos contextos educativos la dimensión corpóreo-quinestésica, ayudando el proceso de armonización entre sistema perceptivo, acción y cognición en cuanto “Los sentidos siendo exploradores del ambiente, abren al conocimiento. Los materiales de la educación de los sentidos tienen que ser ofrecidos como una especie de llave para que se abran puertas, como luz que nos deje ver más particulares que en la oscuridad (estado inculto) no veremos”⁶². La experiencia física, en los diferentes contextos y formas, puede potenciar la relación que une acción y formación del pensamiento en cuanto “el pensamiento llega siempre de una situación de la experiencia. Nadie puede simplemente pensar, las ideas ni pueden nacer de la nada... es la naturaleza de la situación en la que se ha tenido una experiencia de una oscuridad, una duda, un conflicto o una cualquier molestia, en una situación experimentada que lleva a la investigación y por lo tanto a la reflexión”⁶³.

En este marco los juegos y las actividades de movimiento pueden ser originales y eficaces instrumentos para la formación de la persona y pueden dar ocasiones significativas para aprender

⁶⁰ Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication-A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: Norton, p. 41.

⁶¹ Piaget, J. (1971). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking Press, pp. 26-27.

⁶² Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti, pp. 180-184.

⁶³ Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: Heath & Co, p. 170.

reglas y principios éticos y morales, fundamentales para socializar⁶⁴. La importancia de un estudio que ayude la definición epistemológica en la educación de las actividades físicas y del deporte, junto a brindar interesantes soluciones para interpretar las necesidades físico-formativas en diferentes contextos, contribuye a investigar sobre la pluralidad de posibles campos de aplicación. El estudio sobre potencialidades de la dimensión corpórea no pueden ignorar los sobre la inteligencia ya no como única manifestación del potencia cognitivo del hombre, sino como una modalidad para solucionar problemas a través del uso de canales perceptivos, instrumentos, y distintos enfoques, incluso el kinestésico, “person can learn using kinesthetic or spatial performances”⁶⁵. Con estas premisas, aquí sólo mencionadas y que merecen más tratamiento en el desarrollo de la investigación, se unen las contribuciones del campo bio-médico, en particular con referencia al ámbito neuro-fisiológico, bio-químico y neuro-biológico.

En bio-médica técnicas siempre más sofisticadas y poco invasivas como PET y FMRT, han permitido la ‘imagen funcional’ (es decir observar el cerebro en actividad dando una posible lectura biológica de las teorías del aprendizaje, demostrando la importancia de sistemas perceptivos y físicos en la formación de estructura en las que brotan las “funciones globales”, o sea aquellas actividades que dan origen a la categorización, a la memoria, y a todos aquellos comportamientos que permiten adaptarse a las personas⁶⁶. A partir de estos estudios actuar se configura como verdadero escultor de los sistemas cognitivos, elemento intencional de la persona que tiene la capacidad de evolucionar sus características innatas. En este marco la acción tiene una identidad dinámica, capaz de integrar la identidad genética con las demandas del ambiente⁶⁷. Estos estudios subrayan la complejidad de la acción física que puede ser mano a mano automática y voluntaria y que puede expresar una función para solucionar situaciones problemáticas y por eso inteligentes, incluso en los casos en los que se puede demostrar la no intencionalidad. Una dimensión física que puede responder a un “problem solving” situacional dirigido a la dimensión emotiva de la inteligencia humana y no de la conciencia. Los estudios experimentales sobre la acción física confirman la existencia de un sendero cortical bajo y rápido que excluyendo la neocórtex con el estímulo emotivo remanando a cualquier elaboración consciente sólo en una fase postuma, determina respuestas en tiempo cortos y deja que algunos recuerdos y reacciones emotivas pueden formarse sin ninguna participación cognitiva consciente⁶⁸.

⁶⁴ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

⁶⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

⁶⁶ Edelman, G. (1987). *Neural Darwinism. The Theory of Neuronal Group Selection*. New York: Basic Books.

⁶⁷ Kandel, E.R., Schwartz, J.H. & Jessell, T.M. (2000). *Principles of Neural Science*. New York: McGraw-Hill

⁶⁸ LeDoux, J.E. (1996). *The Emotional Brain: the Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon & Schuster, p. 170.

La dimensión corpórea en sus distintas formas es la representación exterior de fenómenos emotivos, porque las primeras emociones sean negativas o positivas (tristeza, alegría, rabia, sorpresa, miedo, disgusto etc.) determinan un complejo de modificaciones fisiológicas que tocan nuestro cuerpo: aceleración del latido cardíaco, hipersudoración, respiración irregular, aumento de la presión en caso de alegría, rabia etc., deceleración de la frecuencia cardíaca, reducción de la respiración en caso de tristeza etc. En la expresividad la dimensión emotiva incide sobre la postura, mímica facial y gestualidad⁶⁹. En contextos educativos el movimiento puede representar una solución alternativa para conseguir el conocimiento y la construcción de diferentes modalidades para lograr la autonomía. Durante la formación de minusválidos, no se puede no evidenciar que la corporalidad representa hace unos años un recurso didáctico. En los últimos años el uso del cuerpo y del movimiento en la didáctica, ha caracterizado muchas de las prácticas didácticas de los docentes de apoyo que han disfrutado empíricamente de la corporalidad como estrategia para la enseñanza y la integración. La alianza metodológica entre corporalidad y enseñanza en ámbito educativo se traduce en el uso didáctico del cuerpo y del movimiento para construir conocimientos y favorecer una eficaz consolidación de los procesos mnemónicos. En este sentido se unen las evidencias experimentales sobre los mecanismos neuro-biológicos de la memoria y del aprendizaje⁷⁰ que junto a subrayar el papel esencial de algunas estructuras cerebrales, han permitido reconducir posibles relaciones entre mecanismos del aprendizaje, experiencia corpórea y emoción: si es verdad que los input sensoriales que vienen del mundo exterior dejan huellas por algunos minutos en la MCP (memoria a corto plazo), la experiencia físico-quinestésica puede ayudar a la consolidación de huellas mnemónicas a medio o largo término, conectando la participación emotiva de la acción corpórea a la información en cuanto “aplicada a nuestros esfuerzos, la emoción se puede revelar un motor capaz de conseguir mayor eficacia”⁷¹.

Los estudios de Hebb, contextualizados en la dimensión corpórea de la didáctica, permiten reflexionar sobre el límite entre lo que un hombre es genéticamente determinado y su adaptabilidad, interpretando el cuerpo y el movimiento como expresión de un “sexto sentido”, capaz no sólo de consolidar información sino también anticipar acciones. Según estudios neuro-biológicos sobre la proactividad cerebral de Berthoz son un claro ejemplo de una natural armonización entre pluralismo cognitivo teorizado por Gardner y las evidencias de estudios experimentales en campo bio-médico. De hecho la que Gardner define “inteligencia corpóreo-quinestésica” está descrita por Berthoz como sexto sentido, capacidad que se nota antes de moverse y cumplir acciones. El cerebro antes de todo

⁶⁹ Ekman, P. (2004). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication*. New York: Owl Books.

⁷⁰ Hebb, D. (1980). *Essay of Mind*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates; (2002). *The Organization of Behavior. A Neuropsychological Theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

⁷¹ Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, p. 123.

calcula la posición de su propio cuerpo, actúa en relación con el espacio a su alrededor y se relaciona con las circunstancias, demostrando que es mucho más parecido un simulador que a una máquina proactiva, que refleja al mundo sus preguntas”⁷².

La didáctica a través de actividades físicas y lúdica-deportivas, en cualquier contexto educativo, es potencialmente capaz de implicar, permite flaquear informaciones frías y repetitivas que sirven a la construcción de conocimientos, con estímulos capaces de llegar a implicar emotivamente, influenciando el sistema mnemónico en cuanto a la trama de nuestra mente y de nuestros comportamientos va por continuos ciclos de emoción seguidos por sentimientos con los que llegamos a conocer y que cada vez generan nuevas emociones, en una polifonía continua que marca y acompaña pensamientos específicos en la mente y en las acciones específicas en el comportamiento”⁷³.

Es necesario, por lo tanto, definir un corolario de conocimientos que apodere una didáctica consciente de las potencialidades corpóreas a partir del binomio cuerpo-emociones.

En este marco herístico las actividades físicas se predisponen al desafío educativo, poniéndose como extraordinarios contenedores sociales, ambientes privilegiados para las relaciones humanas, importante para el desarrollo del potencial cognitivo y del sistema vicariante. En presencia de un déficit o una desventaja el ser humano puede utilizar la acción física en sus formas, utilizando el potencial interactivo y proactivo de unidades neurales llamadas “mirror”. Estas estructuras neurales se encuentran en áreas deputadas al movimiento, son capaces de activarse no sólo a la hora de actuar, sino también cuando vemos cumplir la misma acción “el sistema de neuronas espejo del hombre ... codifica actos físicos transitorios e intransitivos, es capaz de seleccionar el tipo de acto y la secuencia de movimientos que lo componen, en fin no necesita de una real interacción con objetos, activándose incluso cuando la acción es simplemente mimada”⁷⁴.

Estas consideraciones marcan la necesidad de un enfoque al estudio del movimiento educativo que supere el límite entre disciplinas ventajosas de un conocimiento que enseñe un pensamiento complejo capaz de desarrollar en docentes e investigadores una actitud a solucionar y un análisis de las mismas desde diferentes puntos de vista.

Los muchos conocimientos y las ciencias con sus estatutos autónomos (antropología, biología, psicología, sociología, filosofía, neuro-fisiología) pueden hacer de la investigación en campo educativo, y en específico del sector de las ciencias físicas, un recorrido de flexible y abierta investigación al análisis de cada situación problemática presente en los contextos educativos y

⁷² Berthoz, A. (2002). *The Brain's Sense of Movement*. Harvard University Press, p. 21.

⁷³ Damasio, A.R. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace, p. 60.

⁷⁴ Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So Quel che Fai. Il Cervello che Agisce e i Neuroni Specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 121.

formativos ,permetten definir conocimientos, habilidades y recursos personales importantes para un utilizzo eficaz y profesional del movimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, R. (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary*. London: Blackwll Publishing.
- Ausubel, D. P. (1978). *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York: Rinehart and Winston.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. International Universities Press.
- Baddeley, A. (1997). *Human Memory: Theory and Practice*. UK: Psychology Press.
- Barile, E. (2007) *Dare Corpo alla Mente . La Relazione Mente/Corpo alla Luce delle Emozioni e dell'Esperienza del Sentire*. Milano: Bruno Mondatori.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind; collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler Pub.
- Berthoz, A. (2002). *The Brain's Sense of Movement*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Act of meaning* Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carlomagno, N. (2007) . *Il laboratorio Corpo e Drammatizzazione come Modalità Didattica Alternativa per l'Accesso ai Saperi*. Napoli: P.M.P. Press Point.
- Carlomagno, N. (2007) *Attività Motorie e Sportive a Carattere Educativo: dalla Teoria alla Prassi Educativa*, in “*Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*” di Sibilio, M., Roma: Aracne.
- Carlomagno, N., Galdieri, M.(2008). *I Vincoli Interdisciplinari per la Definizione della Cornice Epistemologica del Versante Educativo delle Attività Ludico-Motorie e Sportive*, in “*Quaderni del Dipartimento 2007-2008- Università degli Studi di Salerno, Dipartimento Scienze dell'Educazione*”. Lecce: Pensa Editore.
- Carlomagno, N., Galdieri, M. Sibilio, M.(2008). *Le attività motorie e sportive per facilitare l'apprendimento dei saperi scientifici*. Chinesiologia nr. 2/2008.
- Carlomagno, N. D'Elia, F. (2008). *The Epistemological frame of the Educational Front of the Motor-Sporting Activities for an Innovative Vision of the Didactics*. Faculty of Kinesiology, Croatia: University of Zagreb. ISBN: 978-953-6378-79-1.
- Contini, M.G. (1990). *Per una Pedagogia delle Emozioni*. Firenze, La Nuova Italia.
- De Bono E. (1967). *The use of lateral thinking*. London: Cape.

- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- Damasio, A.R. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- De Mennato, P. (2006). *Per una Cultura Educativa del Corpo*. Lecce: Pensa Multimedia
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: Heath & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Edelman, G. (1987). *Neural Darwinism. The Theory of Neuronal Group Selection*. New York: Basic Books.
- Ekman, P. (2004). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication*. New York: Owl Books.
- Farnè R. (2008). *Sport e Formazione*. Guerini Scientifica.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books Inc.
- Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hardy, C.A. & Mawer, M. (1999). *Learning and Teaching in Physical Education*. London: Routledge.
- Hebb, D. (1980). *Essay of Mind*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hebb, D. (2002). *The Organization of Behavior. A Neuropsychological Theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Egan, K. (1997). *The Educated mind. How Cognitive Tools Shape our Understanding*, Chicago: The University Press.
- Kandel, E.R., Schwartz, J. H. & Jessell T. M. (2000). *Principles of Neural Science*. New York: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Frabboni, F. (1993) *Manuale di Didattica Generale*. Bari: Laterza.
- Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e Biologia. Una Nuova Alleanza*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E. & Santoianni, F. (2002). A cura di. *Le Scienze Bioeducative: Prospettive di Ricerca*. Napoli: Liguori.
- Galimberti, U. (1983). *Il Corpo*. Milano: Ed. Feltrinelli.

- Gamelli, I.(2001). *Pedagogia del Corpo*. Roma: Meltemi.
- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1975). *La Symbolique du mouvement: psychomotricité et education*. Paris: Epi.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain: the Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon & Schuster.
- LeDoux, J. E. (2003). *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. Penguin Books.
- Mantegazza, R., (1999). *Con la Maglia Numero sette. Le Potenzialità Educative dello Sport nell'Adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Maturana, H., Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Holland: Reidel Publishing Company.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago, Illinois: Aldine-Atherton.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mialaret, G. (1985). *Introduction aux Sciences de l'éducation*. Genève : Bureau international de l'Education, UNESCO.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti
- Morin, E. (1977). *La Méthode*. Paris: Le Seuil.
- Morin, E. (1999). *La Tete Bien Faite* . Paris: Le Seuil.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge concept maps as facilitative tools in schools and corporations*, N.Y: L. Erlbaum Associates, Mahwah.
- Orefice, P. (2006). *Pedagogia*. Roma: Ed. Riuniti
- Piaget, J. (1971). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking Press.
- Polidoro, R.J. (2000). *Sport and physical activity in the modern world*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So Quel che Fai. Il Cervello che Agisce e i Neuroni Specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Shön, D.A. (1993). *Il Professionista Riflessivo: per una Nuova Epistemologia della Pratica Professionale*. Bari: Dedalo.
- Sibilio, M. (2001) *Il Corpo e il Movimento*. Napoli: Cuen.
- Sibilio, M., (2002) *Il Laboratorio come Percorso di Ricerca*. Napoli: Cuen.
- Sibilio, M., (2002) *Il Laboratorio come Percorso Formativo*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M. (2003). *Le Abilità Diverse*. Napoli: Ellissi
- Sibilio, M. (2002). *Il Corpo Intelligente*. Napoli: Ellissi

- Sibilio, M. (2005). *Lo Sport come Percorso Educativo*. Napoli: Guida Editore
- Sibilio, M. (2008). *Il Gioco e le Attività Motorie e Ludico-Sportive: Cenni Storici e Codici Pedagogici*. Lecce: Pensa Editore
- Sibilio, M., Gomez Paloma, F. (2004). *La formazione Universitaria del Docente di Educazione Fisica. Le Nuove Frontiere dell'Educazione attraverso il Corpo*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M., Carlomagno, N., Galdieri, M. D'Elia, Gomez Paloma F. *The Importance of Mirror Neurons Research in the Epistemological Structure of Didactics for Motor and Sport Activities* in Atti dell' International Scientific Conference On "Theoretical, Methodology And Methodical Aspects Of Physical Education"2, Belgrado , Serbia, 11/12/2008
- Sibilio, M., Carlomagno, N., D'Elia, F., Galdieri, M. & Gomez Paloma, F. *The contribution of mirror neurons research for the epistemology of didactics for motor activities* in Atti del 1ST International Symposium On "Perception And Action In Early Development", Polo di Ricerca Avanzata di Bio-medicina e Bio-ingegneria dell'Università Campus Bio-Medico, Roma 11/12/2008
- Smyth M.H. & Wing A.M., (1984). "*Movement, Action and Skill*", in: IDEM (Edd.), *The Psychology of Human Movement*. London: Academic Press.
- Vigotskij L.S. (1980). *Il Processo Cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication - A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: Norton.

II.1.2 LAS NUEVAS TEORIAS DE LAS NEURO-CIENCIAS EN AYUDA DE LA CORPORALIDAD Y DE LA DIDÁCTICA EN LAS INDICACIONES NACIONALES

de Filippo Gomez Paloma

II.1.2 .1. Embodied cognition

El siguiente estudio representa un análisis cultural y científica de nuevas teorías sobre la embodied cognition en ámbito didáctico, es decir la recaída de las mismas sobre las Indicaciones Nacionales para el currículum con relativa declinación de los objetivos de aprendizaje y metas de competencia. La visión innovativa del concepto de cognición, de hecho, considera los procesos cognitivos radicados en la interacción del cuerpo con el mundo. Margaret Wilson, de la University of California de Santa Cruz, afirma que esta posición mira actualmente a distintas versiones, en las cuales algunas están más controvertidas que otras. Se distinguen y valutan las siguientes seis versiones:

1. La cognición depende del tiempo;
2. La cognición está situada;
3. Soluciona el cargo del trabajo a través del ambiente;
4. El ambiente toma parte del sistema cognitivo;
5. La cognición sirve para actuar;
6. La cognición autónoma se funda sobre el cuerpo.

Esta afirmación se funda sobre estudios de las últimas investigaciones en ámbito neuro-científico, estudios que nos permiten llegar a una clara y funcional manera de este concepto empezando de elementares mecanismos de las redes neurales.

La plasticidad de las redes puede ser definida como modelación de la morfología y de la función de las redes inductas por la experiencia.

Este proceso se funda sobre complejos cambios, que dependen de la actividad en las neuronas, que modulan la capacidad de las redes neurales de mudar, elaborar y conservar una información.⁷⁵

Después de un primer tiempo de desarrollo determinado genéticamente, los circuitos neurales se modifican y se modelan según la experiencia (evolución epigenética).⁷⁶ Por lo tanto, conexiones sinápticas que son poco utilizadas se debilitan hasta desaparecer, mientras sinápsis utilizadas a menudo se vuelven más fuertes y por lo tanto aumentan.

Estos cambios influyen en la elaboración de la información entre input y output de la red, plasmando el flujo en definitivo.⁷⁷

⁷⁵ Cfr., Gallo, B. (2003). *Neuroscienze e apprendimento*. Napoli: Simone Editore

⁷⁶ Cfr., Siegel, D.J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

⁷⁷ Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L. & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain* 119.

Esquematizando los puntos importantes de las nuevas investigaciones neuro-científicas para reflexionar sobre eventuales recaídas en ámbito didáctico, particularmente en la relación cuerpo/aprendizaje, podemos considerar incisivos los siguientes puntos.

1. Los estudios de LeDoux dicen que las modificaciones en la conectividad de las sinapsis subyacen al aprendizaje y que la memoria representa la consolidación de estos cambios durante el tiempo “cuando los input débiles y fuertes hacia una célula son activos al mismo tiempo, el débil camino resulta potenciado gracias a su asociación con el camino fuerte”⁷⁸.
2. La teoría de Giacomo Rizzolatti, en la que surge que los *mirror neurons* son una clase de neuronas que se activan de manera selectiva cuando se cumple una acción y cuando se observa alguien actuando. Las neuronas del observador “reflejan” lo que pasa en el cerebro del sujeto observado; como si fuese el mismo observador a cumplirlo.⁷⁹
3. La teoría de la *embodied cognition* de Vittorio Gallese cierra un concepto de conocimiento que se funda en los estados corpóreos y en los sistemas específicos de nuestro cerebro, subrayando el papel fundamental del sistema sensorio-motor en las representaciones y operaciones cognitivas⁸⁰. Un antecedente del descubrimiento de los *mirror neurons*, o sea la teoría de la evolución del lenguaje de Rizzolatti y Arbib (1998), el descubrimiento de neuronas *mirror* audiovisivas (Kohler, 2002) y la de las neuronas *mirror* de la boca (Ferrari, 2003) echan raíces para una nueva investigación para que se investigue sobre la implicación de actividad cognitiva lingüística a la hora de entender una acción.

Qué significa esto en el mundo de la formación? Qué es lo que implican estas teorías neuro-científicas en las dinámicas de las relaciones educativas en ámbito didáctico?

Primero, empezando por la teoría del “descarga y conecta” de Donald Hebb,⁸¹ la pedagogía del cuerpo del investigador Ivano Gamelli⁸² y la de las emociones de Maria Grazia Contini⁸³ han investigado sobre varios elementos científicos para justificar científicamente la importancia afectiva de la corporalidad y su relativa recaída de la misma en ámbito didáctico. La plurisensorialidad y la

⁷⁸ LeDoux, J. (2002). *Il sé sinaptico*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 190.

⁷⁹ Cfr., Rizzolatti, G. e Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina Editore.

⁸⁰ Gallese, V. & Goldman, A. (1998). *Mirror neurons and the simulation theory of mindreading*. *Trends in Cognitive Sciences: 12*.

⁸¹ Donald Hebb, psicólogo canadiense, que ha trabajado en el Instituto de Neurología de Montreal y los Yerkes Laboratories of Primate Biology, con su teoría descarga-conecta ha representado un nuevo horizonte de la didáctica, un campo desconocido abierto al protagonismo de nuevas metodologías de enseñanza, un campo neurobiológico y psicológico que ha animado una visión de la acción didáctica direccionada y soportada por experiencias motoras y corpóreas “cuando los input débiles y fuertes hacia una célula son activos en el mismo momento, el sendero débil resulta potenciado gracias a su relación con el sendero fuerte”. Este enfoque neurodidáctico permite aclarar implícitamente el papel de la didáctica y analiza las causas que favorecen el aprendizaje mediante metodologías de enseñanza interdisciplinaria.

⁸² Cfr. Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.

⁸³ Cfr. Contini, M.G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: Nuova Italia.

pedagogía que soportan la educación y la emoción, han subrayado el marco cultural en el que es necesario intervenir con descubrimientos científicos de carácter biológico; en un marco que quiere metabolizar de forma funcional las innovativas teorías, casi como si las esperara.

El descubrimiento de las neuronas espejo, de hecho, contribuye a revisar la manera de entender la relación entre acción, percepción y procesos cognitivos, es a partir de esto que tenemos el encuentro con la didáctica a través de la fenomenología de la percepción.⁸⁴

Esto significa que a la hora de cumplir algo, somos capaces al mismo tiempo de prever las consecuencias. Esta clase de previsión es resultado de una actividad de la acción. Si fuese posible establecer un proceso de equivalencia física entre lo que es actual y lo que viene recibido, gracias a la activación del mismo sustrato neuronal en ambas situaciones, sería posible una forma directa de comprensión del actuar de los demás.

Percebir una acción y entender su significado por lo tanto, significa simularla interiormente de hecho, el sistema de neuronas espejo determina el nacer de un espacio de acción compartido, en el que se genera por lo visto el proceso de comunicación y comprensión intersubjetiva. La raíz de la subjetividad humana es en realidad una intersubjetividad originaria.

Husserl, por ejemplo, en el segundo volumen de las *Ideen* habla de un enfrentamiento con los recientes descubrimientos de la neuro-fisiología. Según la fenomenología, cada ser humano gracias a su cuerpo, está en un espacio, entre cosas, y a cada otro cuerpo vivo une una propia vida psíquica puesta empáticamente, por lo tanto cuando un cuerpo se mueve y se encuentra en lugares nuevos, se desplaza también su psique que es continuamente unida al cuerpo vivo.⁸⁵

Las neuro-ciencias, entonces, para contextualizar sus estudios, necesitan de una contribución ampliamente reconocida gracias a las afirmaciones de Maurice Merleau Ponty al que nos acordamos plenamente. El, de hecho, afirma la necesidad de “encontrar un origen del objeto en el mismo corazón de nuestra experiencia.”⁸⁶ Nuestras experiencias nos sugieren significados, nos permiten hacer hipótesis y “este proceso pone en evidencia el método espontáneo de la percepción, aquella especie de vida de los significados que nos deja leer la ausencia del objeto y deja aparecer sólo a través de ella sus propiedades sensibles”⁸⁷.

De hecho el objeto/sujeto de nuestro recorrido resulta ser el cuerpo en su interacción e integración con un específico ambiente de aprendizaje, en el que los estímulos sensoriales, ofrecen una original llave de acceso a los conocimientos disciplinarios y no, por eso “el flujo de informaciones

⁸⁴ Cfr. Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Librairie Gallimard. Tr. it. (2003): *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.

⁸⁵ Husserl, E. (2008). *I problemi fondamentali della fenomenologia. Lezioni sul concetto naturale di mondo*, a cura di V. Costa, Quodlibet.

⁸⁶ Merleau Ponty, M. (1945). *Op. cit.*, p. 118.

⁸⁷ *Ivi*, p. 186.

procendentes de organos sensoriales y la continua interacción con el ambiente determinan luego de que manera el cerebro toma forma”⁸⁸.

Recientes aporaciones de las neuro-ciencias en ámbito pedagogicos y didacticos empiezan a onsiderar el cuerpo como parte del proceso de aprendizaje en cuanto “la mente no sólo tiene que moverse de un cogito no físico hacia un reino de tejidos biologicos, sino también conectarse con un intero organismo que tiene un cerebro y un cuerpo integrados y en plena interacción con un ambiente físico y social”⁸⁹.

Por lo que se refiere al tema del embodiment y de la corporalidad, el diálogo entre estudios psicologicos, investigaciones cognitivas, neuro-ciencias y construcción de modelos matematicos, por un lado, y fenomenologicos y estudios culturales y sioticos del lenguaje por el otro, hoy se podría hablar de un cambio : la creación de modelos intermedios, como el estudio de esquemas espacio-temporales a través de ellas percipimos en un ambiente y en relaciones de coordinación cuerpo/espacio y cuerpo/objetos.⁹⁰

Otro elemento que tenemos que considerar en un estudio de relación cuerpo/aprendizaje es la garancia que la afectividad condiciona el aprendizaje y los procesos cognitivos.

A nivel biológico, en una parte de nuestro cerebro, se situa la emotividad y “está relacionada con el ambiente gracias a las vias nerviosas, que llevan al cerebro las sensaciones y percepciones y que está integrada a la corteza cerebral : “Los afectos, entonces, son el magma originario del yo”, “los ladrillos de su identidad”, porque dominan el sujeto y le dan una estructura.

Entre los procesos emotivos y el aprendizaje existe una profunda relación, porque este “se desarrolla siempre en una relación afectiva”. La relación educativa significa presencia existencial de un educador para el educante.⁹¹

A través del paradigma de la embodied cognition, entonces, se intentan estudiar modalidades de interacción reciproca, que permiten crear modelos del sí/otro. La empatía, está concebida como capacidad de intuir y leer entre lineas, captar espías emocionales, coger señales no verbales que indican un estado de animo y de intuir la valoración de un evento para el interlocutor, sin dejarse guiar por esquemas de atribución y significado: así resulta posible entender actitudes y comportamientos en apariencia absurdos y contestar de manera satisfactoria las necesidades especificas de un sujeto⁹².

⁸⁸ Ivi, p. 177.

⁸⁹ Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi, p.341

⁹⁰ Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. University of California, Berkeley, and University of Oregon New York: Basic Books.

⁹¹ Goleman, D. (2000). *Lavorare con l'intelligenza emotiva*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.

⁹² Gallese, V. (2006). A neurophysiological perspective on social cognition. *Brain Res. Cog. Brain Res.*, 1079: 15-24.

Como ya dicho, en Francia, Maurice Merleau-Ponty rechazó el dualismo de Cartesio que define el cuerpo como simple suma de partes sin interioridad (cuerpo/sujeto) y el alma como algo presente sin distancia (conciencia/ sujeto) .

Justo lo contrario, la experiencia del cuerpo nos revela una forma de existencia compleja, que no se reduce a una simple somaticidad: si se piensa en ella como una totalidad de procesos en tercera persona – vista, motricidad, sexualidad – nos damos cuenta que estas “funciones no pueden estar conectadas entre ellas y el mundo a través de relaciones de casualidad, pero están todas implicadas en un único drama.

“El cuerpo no es, entonces, un objeto, una cosa o un hecho, y por la misma razón la conciencia que tenemos no es un pensamiento. Sea que se hable de cuerpo ajeno o de cuerpo propio, existe una única manera de conocer el cuerpo humano: viviéndolo, y hacer propio el drama que lo está cruzando”⁹³.

II.1.2.2 Corporalidad y emotividad en la didáctica

Entrando en el mérito profundo de la recaída de todo lo que se refiere a la didáctica, la lectura de los signos que manifiesta la corporalidad en relaciones interpersonales describe, además, una fuerte conexión entre inteligencia emotiva y corpóreo-quinestésica; esta interacción no se para a una simple interdependencia, expresa también oportunidades de construcciones cognitivas.

Thomas Hatch, un colega de Howard Gardner en el proyecto Spectrum, la escuela fundada sobre el concepto de las inteligencias múltiples,⁹⁴ en ocasión de algunos momentos de experimentación y observación relacionados a la activación de inteligencia interpersonal, afirma que comportamientos como “reconocer los sentimientos de los compañeros” o “establecer con ellos conexiones rápidas y fáciles”, denotan un talento que va maturando a lo largo de toda su vida. Se identifica en cuatro componentes de la inteligencia interpersonal:

- capacidad de organizar grupos
- capacidad de solucionar
- capacidad de establecer relaciones personales
- capacidad de analizar situaciones sociales

A todas estas se antepone la necesidad de un cuerpo que muestra señales coherentes con el mensaje que comunica; en el trabajo del interlocutor, es natural analizar bien si la semeiotica corpórea y física del sujeto se direcciona y da fuerza al significado de las informaciones que tiene que transmitir⁹⁵.

⁹³ Merleau Ponty, M. (1945). *Op. cit.* p. 123.

⁹⁴ Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza.* Milano: Feltrinelli.

⁹⁵ Watzlawick, P., Beavin J.H. & Jackson, D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana.* Roma: Astrolabio

La conciencia del mecanismo de estos procesos ayuda al ser humano a intervenir en el complejo ámbito educativo, donde variables humanas, sobrepasan y es fundamental buscar puntos de referencia. La claridad y la conciencia de la interacción emotiva y corpórea como elaboración cognitiva expresa, por lo tanto, nuevas fronteras en el marco didáctico y alimenta las modalidades alternativas que hoy en día la colectividad pide.⁹⁶

La organización de la acción formativa, tiene que ser vista según estrategias didácticas justas, para que el individuo logra aprender con el máximo de la eficiencia y construyan redes conceptuales que permitan la construcción de una estructuración sistemática de conocimientos, abiertos, y por eso capitalizables, de verdaderas redes de conocimientos, “creando condiciones posibles, cognitivas y afectivo-motivacionales, de comprensión del nuevo, de un aprendizaje autónomo”⁹⁷.

Por lo que se refiere a la percepción y lectura que Domenici tiene de la construcción de la conciencia, es interesante reflexionar sobre las influencias de nuevas investigaciones sobre el embodied cognition.

Por ejemplo, la convivencia de la exigencia de volver innovativos los procesos metodológicos para que los conocimientos resulten significativos, la implicación emotiva y empática del alumno, a nivel corpóreo, determina la génesis de nuevos conocimientos que se unen fácilmente a los que ya conocen.⁹⁸ Los conocimientos, por lo tanto, tienen que resultar “sistemáticos, o sea tienen que representar un conjunto orgánico y coherente y que posean una estructura en la que cada elemento tenga sentido...estables, en el sentido que tienen que durar en el tiempo, facilitar el uso de la memoria funcional o, mejor dicho, semántica respecto a la mecánica, ... básica, no sólo en un sentido tradicional de conocimientos, sino también y sobre todo en su reciente evolución ... capitalizable, que más que otros permitan a quien los posee de utilizarlos como medio intelectual de penetración y dominio de conocimientos”⁹⁹.

La sugerencia para conseguir una construcción de conocimientos aprobados por Domenici, está ofrecida por Antinucci: “hay una manera diferente de aprender, que no viene sólo de la interpretación de textos o de la reconstrucción mental. Viene, a través de una percepción y acción motora sobre la realidad. Cpto un objeto o un evento con la vista, el oído, el tacto; intervienen en ello con mi acción y esto produce un cambio en mi percepción, cambio que se relaciona a la acción que acabo de cumplir y de la naturaleza del objeto. Como la acción es nota, porque producida por mi mismo, la persecución diferencial – la reacción que compruebo – produce un conocimiento del otro

⁹⁶ Gomez Paloma, F. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper...essere*. Napoli: Guida Editore, p. 209

⁹⁷ Domenici, G. (1999). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza, p. 15

⁹⁸ Ausubel, D.P. (1965). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

⁹⁹ Domenici G. (1999). *Op. cit.*, pp. 11-14

término, la natura del objeto. Este aprendizaje se llama perceptivo-motor, justo porque se funda sobre ciclos de experiencias y percepción-acción”¹⁰⁰.

Tomando en consideración estos principios científicos tenemos que reflexionar para buscar nuevas actas didácticas, el interés común, en este sentido, es de valorar las últimas investigaciones neurocientíficas sobre la relación psico-pedagógica corporalidad/aprendizaje, a partir de un paradigma científico que sirve de marco teórico para llegar al cuadro de experiencias propuestas y a las actividades de carácter educativo.

En contextos educativos llamados situacionales¹⁰¹, de hecho, las acciones con el cuerpo y a través del movimiento, como unión entre conducta técnica y significado interactivo-simbólico, podrían representar un instrumento que sirve a la adquisición de la plasticidad y flexibilidad mental, así manipulando, junto a nuevas tesis bio-pedagógicas, la visión prospectiva de la vida bajo el perfil cultural.

El cuerpo y el movimiento pueden, a través de una intervención miradas, crear circunstancias y contextos aptos a la “construcción” de mentes creativas, gracias a juegos finalizados a las solicitudes de problem solving físicos.

En el ámbito de este concepto, es importante conectarnos a la lectura que Pierre Parlebas con el término socio-motricidad, quiere decir el estudio de una acción que expresa un comportamiento y dicho comportamiento, marca una comunicación.

Según Parlebas “un acto físico pone en juego afectividad y fantasías del sujeto que juega, incluye planos conscientes y no. El cuerpo que juega se encuentra en un cruce entre educación del cuerpo, de afectos y de la mente; durante el tiempo utiliza una forma original y única de comunicación. La acción durante el juego tiene importancia comunicativa y su específico lenguaje. Una persona que juega, actúa con comportamientos que se reconducen a necesidades comunicativas y a símbolos sociales”¹⁰².

A partir de esta interpretación es posible coger la misma actividad física, con el uso del cuerpo, necesita un profundimiento cultural y una coherente elevación semántica, que pueda asociar a las técnicas de las disciplinas, elementos metodológicos y didácticos fundados sobre la comunicación. La asociación técnica y la comunicación pueden conectarse a través de un Pensamiento Lateral de Edward de Bono¹⁰³.

¹⁰⁰ Gallo, B. (2000), *Op.cit.*

¹⁰¹ Se definen contextos de situación aquellos espacios en los que se construyan continuamente circunstancias (situaciones) que, siendo ricas de variables (tácticas, técnicas, espaciales, temporales, prestacionales, etc.), implican continuas elecciones y decisiones del sujeto que participa.

¹⁰² Parlebas, P. (1989). La sociomotricità: aspetti cognitivi e affettivi. *Educazione fisica e sport nella scuola*, 94, 51-63. Roma: Fiefs.

¹⁰³ De Bono, E. (2002). *Il meccanismo della mente*. Milano: ECS Libri.

Una atención al cómo, entonces, y no sólo al qué, capaz de cambiar los recorridos didácticos clásicos a través de una lectura que no sea sólo en llave bio-mecánica – de prestación, sino también comunicativo-relacional.

En mérito de las características de la acción física a través del cuerpo, el sujeto tiene que:

- elegir, interpretar informaciones para autoregularse (feed-back);
- hacer hipótesis (anticipaciones) sobre el desarrollo de situaciones y producir acciones adecuadas.

Esto significa que, en las actividades físicas (por ejemplo juegos deportivos en equipo), el individuo, tiene que seguir “normas técnicas” para mejorar las prestaciones, necesita de una capacidad motor-previsional.

Esta última está conectada a la capacidad de interpretar e integrar diferentes niveles de información externa o interna, abstracta o contingente, simbólica, física e interpersonal.

En una contextualización, la acción motora gracias al cuerpo se pone en dos niveles :

1. socio-relacional, relacionado a un contexto interpersonal y socio-cultural, se coloca a un nivel interactivo-simbólico;
2. operativo, en cuanto verifica el adecuamiento inteligente del movimiento a las situaciones y a sus manipulaciones en conseguir algo; este se coloca a un nivel estratégico-táctico.¹⁰⁴

Al primer nivel, socio-relacional, se coloca a nivel interactivo-simbólico y está representado por la información sensorial que está vinculada a una dimensión semántica y a sus reglas, por las cuales el feed-back pertenece al nivel de la categorización simbólica y subordinariamente al senso-perceptivo. Se gana, así, significado a nivel expresivo y comunicativo y exactamente:

- a nivel expresivo, la acción física se configura como un complejo de signos corpóreos (gestos, posiciones) que transmiten mensajes, a menudo relacionados con actitudes y estados emotivos.
- a nivel comunicativo, es una estrategia que de acuerdo o en desacuerdo con la palabra, influencia intencionalmente al destinatario.

El dominio cultural que se ocupa del nivel socio-relacional se llama socio-motricidad.

Las conductas físicas de los que actúan en una específica actividad y/o disciplina física, gracias al cuerpo “pueden considerarse como signos en los que el significante es comportamiento observable y el significado está formado por un relativo proyecto táctica”¹⁰⁵.

A la hora de la acción, de hecho, el sujeto libra índices observables por otros : direccionando el cuerpo, posicionado etc. Esta conformación de signos da lugar a una decodificación fundada en complejos procesos cognitivos.

¹⁰⁴ Nanetti, F., Cottini, L. & Busacchi, M. (1996). *Psicopedagogia del movimento umano*. Roma: Armando Editore

¹⁰⁵ Parlebas, P. (1989). *Op.cit.*, n. 94, pp. 51-63.

La semiótica de la motricidad, semioticidad, nace para marcar el complejo sistema de signos asociados a comportamientos físicos y distingue una semioticidad de lectura del ambiente natural (índices naturales) y una codificación y decodificación de comportamientos físicos. Las actividades de baja semioticidad con las que se desarrollan en un contexto previsible (esquemas físicos cíclicos) y están caracterizados por estereotipos ambientales imprevisibles (juegos creativos y en equipo), que se traduce en decisiones físicas de adaptación.

A nivel operativo, se pone a nivel estratégico – táctico, y está presente cuando una acción física toma su significado de medio operativo para conseguir situaciones espacio-temporales complejas y de cambio. El adecuamiento del acto físico a los cambios del contexto situacional pide la adquisición de mapas motoras elásticas que permitan producir, transformar y adaptar los movimientos según la necesidad del momento.

Las ciencias psico-pedagógicas, entonces, han aprobado y por eso construido, gracias a las experiencias empíricas e investigaciones argumentativas válidas, un puente de conexión entre actividades físicas y valores educativos y formativos, reconociendo a la dimensión corpórea un importante papel a lo largo del desarrollo psico-físico del niño.

Muchos autores (J. Dewey, J. Bruner, J. Piaget, H. Gardner, D. Goleman, D.P. Ausubel, J.P. Novak) han contribuido a valorar la dimensión corpórea – kinestésica como base de aprendizaje, reconociendo una pluralidad de formas mentales independientes pero que se relacionan, revalorando la mente emotiva capaz de condicionar nuestro actuar racional y la comunicación de nuestras emociones y han afirmado una revaloración de los juegos físicos y de las distintas formas de juego por medio del cuerpo, que es instrumento de formación y expresión personal de sujetos¹⁰⁶.

Actualmente, con la atribución de las neuro-ciencias, es posible declinar las teorías científicas que explican los escondidos mecanismos fisiológicos y bioquímicos del sistema nervioso y construir, nuevas actas para contextualizar estos procesos en el mundo de las ciencias humanas.

II.1.2.3 Corporalidad y didáctica en las Indicaciones Nacionales

Según este cuadro científico de la corporalidad relacionada a procesos de aprendizaje y contextualización didáctica, podemos interpretar nuevas líneas en los programas de las Indicaciones Nacionales del Ministerio de la Pública Instrucción, que intenta entender cuanto estos documentos sean coherentes con los emergentes descubrimientos culturales.

La evolución de los términos con los que se llama la actividad física en la escuela de los '70 hasta hoy es testigo de un nuevo enfoque a la cultura de la corporalidad y del movimiento en el currículum de base.

¹⁰⁶ Cfr., Sibilio, M. (2007). *Il ruolo del laboratorio ludico- sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: Aracne.

En los '70, se hablaba de Educación física, en los '80 de Educación motora y sólo con los '90 en la escuela de la infancia se empieza a hablar, con las Tendencias de 1991, de cuerpo y movimiento¹⁰⁷; por fin se le dan a los docentes tareas de crear ambientes llenos de distintas oportunidades.

Con la aprobación de la ley 53/2003, se introduce el término de corporalidad como valoración, considerando como condición de evolución de todas las dimensiones de la persona¹⁰⁸.

Con los dos años de experimentación del Ministro Fioroni (Indicaciones para el currículum) en el 2007 ya tenemos la definición de “Cuerpo en Movimiento” en la escuela de la infancia y “Cuerpo, movimiento y deporte” en la escuela primaria y secundaria en el marco cultural lingüístico-artístico-expresivo. Las nuevas normativas que disciplinan las actividades físicas y deportivas durante la escuela, entonces, direccionan una cultura hacia conceptos de corporalidad, movimiento y de deporte. En las actas actuales, se ve que la educación está finalizada para una toma de conciencia de la valoración del cuerpo, que es expresión de la personalidad, como condición relacional, comunicativa, expresiva, operativa.

El acta de Fioroni del ministerio de la pública instrucción, solicita los docentes a dejar vivir experiencias cognitivas, sociales, culturales y afectivas, que no discriminen, que no aburren, construir algo positivo, que ponga en evidencia la capacidad de ofrecer al alumno su protagonismo y su conciencia de las competencias físicas adquiridas a lo largo del proceso de formación a través de:

- el movimiento, en todas sus formas, sus valoraciones y significados atribuidos según la experiencia;
- la dimensión corpóreo-motor, que es marco experiencial para la construcción de la conciencia;
- la actividad motora y deportiva, en pleno respeto de su licidad;
- la conquista de habilidades físicas simples y complejas para ampliar el patrimonio físico y utilizarles en las situaciones relacionales.

En las Indicaciones para el primer ciclo, está marcada de “estar bien con si mismo” a través de una conciencia del sí y del ambiente y de sus propia posibilidades de movimiento.

La conciencia y la seguridad del sí se expresan en las Indicaciones, en

1. construcción de una identidad¹⁰⁹
2. reflexionar sobre los cambios morfo-funcionales de su propio cuerpo para aceptarlos como expresión de crecimiento y del proceso de maduración de cada individuo,

¹⁰⁷ Sibilio, M. (2001). *Il corpo e movimento*. Napoli: CUEN.

¹⁰⁸ Gomez Paloma, F. (2004). *Corporeità ed emozioni*. Napoli: Guida.

¹⁰⁹ Acouturier, B. et al., (1989). *La pratica psicomotoria. Rieducazione e terapia*. Roma: Armando.

3. estar bien consigo mismos. La conciencia y seguridad de si mismos y construcción de una identidad, se traducen en cuidarse de si mismos y de su propio bienestar.¹¹⁰

La sugenencia de este objetivo presupone una comprensión y adaptación de estilos de vida saludables y correctos a través de:

- la prevención de problemas conectados con la ipocinesia;
- la valoración de experiencias físicas y deportivas extraescolares;¹¹¹
- los principios esenciales de una correcta conducta alimentar;
- una puntual información de los efectos sobre el organismo de sustancias que llevan a dependencia.

En realidad, el mismo concepto de bienestar no se limita sólo a condiciones orgánicas de salud que se expresan de forma científica con ausencia de déficit y/o patologías, sino se configura como modelo cultural de carácter social, en cuanto marca el papel fundamental de los factores ambientales como elementos de participación del hombre y a su plena realización. Las competencias adquiridas a través del movimiento, además; suponen la realización de muchos gestos que van a partir de mímica de la cara a las distintas actuaciones lúdico-deportivas. Para un alumno expresar instancias comunicativas y ulteriores inquietudes de distinta naturaleza que no consigue comunicar con una comunicación verbal,¹¹² significa desarrollar genuinidad e incanalizar las energías emotivas a través de la participación activa de la dimensión física.

La actividad motora-deportiva encuentra su sitio en la escuela, sobretodo, con la experimentación de la victoria y derrota, la gestión y control de las emociones.¹¹³

Luego, la conquista de las habilidades simple y complejas es una meta difícil, que se traduce con el experimento del éxito de los alumnos¹¹⁴, incentivando el autoestima enriqueciendo la experiencia de estímulos nuevos.

Compartir luego, experiencias en equipo, de cooperación y trabajo de equipo, promueve el valor y el respeto para las reglas y valores éticos que están a la base de una convivencia civil.

Según Piaget “sólo la cooperación lleva a la autonomía ... la cooperación del trabajo en equipo está promovida al factor esencial del progreso intelectual”¹¹⁵ el trabajo en equipo puede ser una manera para conocerse las tareas se desarrollan si los componentes unen sus capacidades y se juntan para una meta común.

¹¹⁰ Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.

¹¹¹ Fugione, M. & Corona F., (2008). *Didattica e tirocinio. Modelli formativi per docenti*. Roma: Aracne.

¹¹² Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D., (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.

¹¹³ Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.

¹¹⁴ Gomez Paloma, F. (2005). Azione motoria e sportiva. Processi cognitivi e modelli psicopedagogici. *Chinesiologia*, n. 3.

¹¹⁵ Piaget, J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.

Los docentes, entonces, están comprometidos a dejar vivir a los alumnos los principios de una cultura lúdico-deportiva que llevan las normas de respeto para sí mismo y el antagonista, de lealdad y sentido de pertenencia y responsabilidad, control de la agresividad, y negación de cualquier forma de violencia.

El juego y el deporte, asumen la función de facilitadores y mediadores de relaciones y “encuentros”. De esta manera las distintas formas individuales se reconocen y experimentan evitando que las diferencias se muden en desigualdades¹¹⁶.

Entrando en el específico, los objetivos y las metas de aprendizaje de “cuerpo, movimiento y deporte”, en las indicaciones nacionales del 2007, objeto ya al final de experimentación bienal, se refieren a :

1. cuerpo y funciones senso-perceptivas
2. movimiento del cuerpo y su relación espacio-tiempo
3. el lenguaje del cuerpo como medio comunicativo-expresivo
4. el juego, el deporte, las normas y el fair play
5. seguridad y prevención, salud y bienestar.

Para conseguir estos objetivos de aprendizaje y competencias de las Indicaciones Nacionales 2007, están previstas para el primer punto (cuerpo y funciones senso-perceptivas) :

- reconocer y nombrar las partes del cuerpo de sí mismos y de los demás y representarlas gráficamente (tercer año);
- adquirir conciencia de las funciones fisiológicas (cardio-muscular y respiratoria) y de los cambios relacionados y consecuentes al ejercicio físico, modulando y controlando el empleo de capacidades condicionales (fuerza, resistencia y velocidad) adaptandolas a la intensidad del acto físico (quinto año);

El lograr de estos objetivos se traduce en la siguiente meta de competencia :

- el alumno tiene conciencia de sí mismo a través de la observación de su propio cuerpo

Para el segundo punto (movimiento del cuerpo y su relación espacio-tiempo) están previstos los siguientes objetivos de aprendizaje :

- coordinación y utilizo de distintos esquemas físicos;
- controlar las condiciones de equilibrio;
- organizar y direccionar el cuerpo en referencia al espacio, tiempo, ritmo (contemporaneidad, sucesión, reversibilidad);

¹¹⁶ Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*. Napoli: Ellissi Gruppo Simone.

- reconocer y reproducir simples secuencias rítmicas con el cuerpo y con instrumentos (tercer año);
- organizar conductas motoras siempre más complejas, coordinando distintos esquemas de movimiento en simultaneidad y sucesión;
- reconocer y evaluar trayectorias, distancias, ritmos ejecutivos y sucesiones temporales de las acciones físicas, organizando el movimiento en el espacio relacionado a sí mismos, los objetos, los demás (quinto año).

Conseguir estos objetivos se traduce en la siguiente meta de competencia :

- el alumno domina los esquemas físicos, adaptándose a las variables espaciales y temporales.

Para el tercer punto (el lenguaje del cuerpo como medio comunicativo-expresivo) están previstos los siguientes objetivos de aprendizaje :

- utilizar de manera personal cuerpo y movimiento para expresarse
- comunicar estados de ánimo, emociones y sentimientos, incluso en la recitación y baile
- asumir y controlar posiciones del cuerpo con finalidades expresivas (tercer año)
- utilizar de forma creativa modalidades expresivas también con dramatización consiguiendo transmitir emociones
- elaborar simples coreografías o secuencias de movimiento con música o estructuras rítmicas

Conseguir estos objetivos se traduce en la siguiente meta de competencia :

- el alumno utiliza un lenguaje corpóreo para comunicar y expresar sus estados de ánimo incluso con dramatización y experiencias rítmico-musicales

Para el juego y el deporte y la fair play (punto 4) están previstos los siguientes objetivos de aprendizaje :

- conocer y aplicar correctamente modalidades ejecutivas de muchos juegos de movimiento, incluso los juegos en equipo, al mismo tiempo asumir comportamientos de fianza hacia el cuerpo, aceptando los límites, cooperando e interactuando positivamente con los demás, concientes del valor de las normas y de lo importante que es respetarlas (tercer año)
- conocer y aplicar los básicos elementos técnicos de muchas disciplinas deportivas
- saber elegir acciones y soluciones para solucionar problemas físicos, y recibir sugerencias y correcciones
- participar activamente a los juegos deportivos y no; organizados como competiciones, colaborando con los demás, aceptando derrotas, respetando las reglas, aceptando diversidades, expresando sentido de la responsabilidad (quinto año)

Conseguir estos objetivos se traduce en la siguiente meta de competencia :

- el alumno experimenta distintas experiencias y disciplinas deportivas, experimenta gradualmente distintas gestualidades técnicas
- el alumno entiende en varias ocasiones de juego y de deporte el valor de las normas y la conciencia de respetarlas y que el respeto tiene que ser recíproco

Para la seguridad y prevención, salud y bienestar 8 punto 5 están previstos los siguientes objetivos de aprendizaje :

- conocer y utilizar bien los instrumentos y los espacios
- percibir y reconocer situaciones de bienestar relacionadas a la actividad lúdico-motora (tercer año)
- asumir comportamientos adecuados para la prevención y seguridad en los ambientes de vida
- reconocer la relación entre alimentación, ejercicio físico y salud, con adecuados comportamientos y estilos de vida saludables (quinto año)

Conseguir estos objetivos se traduce en la siguiente meta de competencia :

- el alumno se mueve en el ambiente respetando unos criterios de seguridad para sí mismo y para los demás
- el alumno reconoce principios esenciales relacionados a su bienestar psico-físico a través del cuidarse de su cuerpo y con un buen régimen alimentario

La actividad física y deportiva manifiesta la necesidad del cuerpo de expresarse¹¹⁷; el movimiento, de hecho, es una exigencia del hombre a lo largo de toda su vida. Con el deporte se puede mejorar la coordinación, la fuerza, la resistencia, la velocidad de perfeccionar las habilidades de entrenar la voluntad y aprender a superar el cansancio.

Desde un punto de vista psico-social, el deporte sirve de ayuda a la socialización, mueve al compromiso, estimula el coraje, promueve la lealtad, incentiva la comunicación interpersonal¹¹⁸ y la colaboración.

Para que se consiga esto, el deporte tiene que estar en función de la persona y no lo contrario. El lugar donde se practica deporte tiene que ser un ambiente amistoso de colaboración y espíritu de grupo, el logro de resultados incentiva a mejorarse. Las raíces de este enfoque positivo que pueden reconocerse también para los minusválidos¹¹⁹, existen en la escuela y en la dimensión educativa.

A nivel pedagógico, es oportuno leer la actividad lúdico-deportiva no como si fuese aislada. La práctica física tiene que ser algo mirado, con periódicas verificaciones, y tiene que considerarse como

¹¹⁷ Pacout, N. (1993). *Il linguaggio dei gesti, come scoprire la personalità attraverso il linguaggio del corpo*. Milano: Pratica.

¹¹⁸ Gardner, H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

¹¹⁹ Sibilio, M. (2002). *Abilità diverse*. Napoli: Simone.

instrumento de formación, porque permite al sujeto de relacionarse con capacidades físico-psíquicas y valores ético-sociales.

Actualmente en campo educativo, escolar y extra-escolar, durante el tiempo libre, la actividad física se configura como estrategia didáctica para favorecer el proceso de crecimiento en todas las dimensiones (física, cognitiva, afectiva, social) alimentando propensiones actitudinales y asumiendo estilos de vida saludables.

El acceso a la práctica física y deportiva es una “obligación” legal que está implicando sistemas e instituciones internacionales, europeas y nacionales¹²⁰.

La masificación de las actividades físicas y deportivas han puesto, además nuevas exigencias psico-pedagógicas, sociológicas y metodológicas, en cuanto es necesario organizar un plan sistemático para que todos puedan utilizarlas según inclinaciones, capacidades, potencialidades y necesidades.

A nivel metodológico, es necesario proponer actividades a los alumnos, según el justo nivel, teniendo en cuenta al mismo tiempo de capacidades y dificultades.

Conocer los puntos de fuerza y de debilidad de los alumnos es el recurso mejor para programar un trabajo con una clase y gestionar con éxito la proyectualidad. Ningún niño tendría que afrontar situaciones que puedan meterle en dificultades o en desconcierto, que lo pongan en fallecimiento o que le duelan. Al revés, una experiencia que ponga al alumno a un grado de dificultad accesible para él, resultará significativa y su ejecución le puede dar un sentido de competencia, ayudando por lo tanto de manera positiva a su crecimiento y auto realización.¹²¹

Conclusiones

El soporte que hoy las neuro-ciencias, con el estudio de los mecanismos de los correlatos neurales, ofrecen a la psico-pedagogía es tangible. Muchos son los autores que a través de las ciencias, dan fuerza a sus tesis en ámbito empírico-teórico-argumentativo.

La corporalidad y la didáctica, en sus relaciones psico-pedagógicas, entran en el objeto de investigación y permiten desarrollar campos de estudio en los que se pueda profundizar estos estudios.

Las Indicaciones Nacionales, en sus objetivos de la educación lúdico-deportiva testimonian la exigencia de alimentar este interés heurístico y solitan al mundo de la escuela para que se mantengan las innovaciones científicas para aplicarlas a la didáctica de la corporalidad, y para la construcción del saber, saber hacer y saber estar.

¹²⁰ Risoluzione del Parlamento Europeo, 2007.

¹²¹ Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

En específico, las clases de educación física, tienen que representar un espacio de investigación, donde hallar experiencias positivas, estar bien y aprender a respetar el otro.

En la práctica de la educación físico-lúdico-deportiva no se pide a los alumnos de imitar movimientos y acciones, el objetivo es dejar progresar los alumnos poniéndolos en condición de cambiar, a través de muchas experiencias, una variedad de acciones físicas, teniendo en cuenta la importancia de sus huellas que dejará para toda la vida.¹²²

A través de las actividades lúdicas y cooperativas se promueve la interacción de dimensiones de personalidades sociales, corpóreo-físicas, emotivo-afectivas se animan los alumnos a pensar de manera divergente solucionando con distintas respuestas según las habilidades de cada persona.¹²³

En programar distintas actividades tenemos que fijarnos en la edad de los sujetos. La evolución motora viene a través de unas etapas cronológicas o fases que permiten al niño desarrollar sus potencialidades y adquirir niveles superiores de motricidad. Es importante respetar estas etapas y según estas individualizar los distintos objetivos de aprendizaje, recordando que estos van siempre en relación con cada individuo.

Desde los 6 a los 10 años, es necesario tener en cuenta que el sistema nervioso central está en su máxima plasticidad¹²⁴ y por lo tanto el niño puede adquirir muchos condicionamientos y automatismos, a través de ejercicios de motricidad de tipo global.

Algunas de las actividades promovidas tendrán que relacionarse con la estructura de los esquemas físicos, con modalidades de trabajo distintas y en prevalencia lúdicas. Estas actividades tienen que practicarse en régimen aeróbico, porque permite el desarrollo de trabajos extendidos.

El tono muscular, en consecuencia de la falta de específicas hormonas relacionados a la maduración de específicos órganos sexuales, resulta modesto. Esto facilita los ejercicios de relajamiento, de elasticidad articular (stretching)¹²⁵ y de movilidad articular.

Vivir el propio cuerpo de manera consciente, personal, crítica, satisfactoria y creativa, conocer y controlar la propia motricidad y emotividad, relacionarse con las personas y con el ambiente, mudar las habilidades a nuevos conocimientos, son componentes fundamentales en el equilibrio del sujeto en su dimensión cognitiva, relacional, comunicativa, expresiva y operativa.

¹²² Parlebas, P. (1985). *Psychologie sociale et théorie des jeux. Etudes de certains jeux sportifs. Revue E.P.S., 193, 50.* Paris: M.Delaunay - B.During et B.

¹²³ Nanetti, F., Cottini, L. & Busacchi, M. (1996). *Psicopedagogia del movimento umano.* Roma: Armando Editore

¹²⁴ LeDoux, J. (2000). *Il sé sinaptico.* Torino: Raffaello Cortina.

¹²⁵ Gomez, Paloma F., (2003). *Lo stretching nelle attività motorie e sportive. Metodi e didattica.* Napoli: Cuen.

BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B., et al., (1989), *La pratica psicomotoria. Rieducazione e terapia*. Roma: Armando Editore
- Ausubel, D. P., (1965), *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Berthoz, A., (1998), *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Buccino, G., Lui, F., Canessa, N., Patteri, I., Lagravinese, G., Benuzzi, F., Porro, C.A. & Rizzolatti, G. (2004). Neural circuits involved in the recognition of actions performed by nonconspecifics An fMRI study. *J Cogn. Neurosci*.
- Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Dennett, D.C. (2005). *Sweet Dreams. Philosophical Obstacles to a Science of Consciousness*. Cambridge (Mass.): Mit Press; traduzione italiana, (2006), *Sweet Dreams. Illusioni filosofiche sulla coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fulgione, M. & Corona, F. (2008). *Didattica e tirocinio. Modelli formativi per docenti*. Roma: Aracne.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and Cognitive Science*.
- Gallese, V. (2006). A neurophysiological perspective on social cognition. *Brain Res. Cog.*
- Gallese, V. (2007). Before and below "Theory of mind": Embodied simulation and the neural correlates of social cognition, In ‘ ‘ Philosophical Transactions of the Royal Society B.’ ’.
- Gallo, B. (2003). *Neuroscienze e apprendimento*. Napoli: Simone Editore.
- Gardner, H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gomez Paloma, F. (2003). *Lo stretching nelle attività motorie e sportive. Metodi e didattica*. Napoli: Cuen.
- Gomez Paloma, F. (2005). Azione motoria e sportiva. Processi cognitivi e modelli psicopedagogici. *Chinesiologia, n. 3*
- Gomez Paloma, F. (2004), *Corporeità ed emozioni*. Napoli: Guida.
- Jeannerod, M. (2007). *Motor cognition. What actions tell to the self*. Oxford: University Press

- Lapiere, A. & Aucouturier, B. (1982). *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma: Armando
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. University of California, Berkeley, and University of Oregon
New York: Basic Books
- LeDoux, J. (2000). *Il sé sinaptico*. Milano: Raffaello Cortina
- Maturana, H.R. & Varela, F.J., (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Boston Studies in the Philosophy of Science [Cohen, Robert S., and Marx W. Wartofsky (eds.)], Vol. 42, Dordrecht (Holland), D. Reidel Publishing Co
- Ministero de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para el programa para la escuela de la infancia y primaria*. Roma.
- Nanetti, F., Cottini, L. & Busacchi, M. (1996). *Psicopedagogia del movimento umano*. Roma: Armando Editore
- Piaget, J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pacout, N. (1993). *Il linguaggio dei gesti, come scoprire la personalità attraverso il linguaggio del corpo*. Milano: Pratica
- Parlebas, P. (1985). Psychologie sociale et théorie des jeux. Etudes de certains jeux sportifs. *Revue E.P.S.*, 193, 50, Paris : M.Delaunay - B. Duing et B.
- Resolución del Parlamento Europeo, 2007
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina.
- Robazza, C. & Bortoli, L. (1990). *Apprendimento motorio: concetti e applicazioni*. Roma: Edizioni Luigi Pozzi.
- Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*. Napoli: Ellissi Gruppo Simone.
- Sibilio, M. (2001). *Corpo e movimento*. Napoli: CUEN.
- Siegel, D.J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Thomas, J.R., Nelson, J.K. & Silverman, S.J. (2005). *Research methods in Physical Activity*. USA: Human Kinetics.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- Wilson, M. (2002). Six Views of Embodied Cognition. *Press Psychonomic Bulletin & Review*. Santa Cruz (CA).

II.2 ÁREA INTEGRATIVO-FORMATIVA

II.2.1 ACTIVIDADES DEPORTIVAS E INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA ITALIANA: DISPOSICIONES LEGISLATIVAS E INDICACIONES PROGRAMÁTICAS

de *Michela Galdieri*

II.2.1.1 Normas europeas para la integración de los minusválidos

El derecho a las pares oportunidades y la igualdad de los minusválidos es ya hace tiempo objeto de atención de la Naciones Unidas y de otras organizaciones internacionales. La celebración en 1981 del “Año Internacional de los minusválidos”, promovido por la Asamblea general contribuye a la difusión del “Programa de acción mundial de los minusválidos”¹²⁶, una de las primeras disposiciones legislativas en tema de la integración social. El acta constituye el primer paso de un percurso siempre más complejo direccionado a la promulgación de normas estandard, a la formación de grupos de trabajo permanentes y sobre la definición de específicos planes de acción, finalizados no sólo a sensibilizar, informar y educar la comunidad internacional respeto a los problemas relacionados a los minusválidos, sino también a individuar contextos e instrumentos educativos y formativos útiles para la adquisición de la funcionalidad física y psíquica.

La experiencia acumulada a lo largo de la década, de los minusválidos de las Naciones Unidas, ha determinado en el 1993 la difusión de la Resolución “reglas estandard para las oportunidades de los minusválidos” en las que ha sido subrayado que “los estados tendrían que actuar para que aumente la conciencia en la sociedad acerca de los minusválidos, sus derechos, sus necesidades, su potencial y contribución ... y deberían garantizar que los programas de la instrucción pública reflexionen en cada aspecto el principio de plena participación e igualdad”¹²⁷.

Junto a la promoción de iniciativas políticas funcionales para que se levante la conciencia acerca de los minusválidos se acompaña el deber moral de la comunidad social de acrecer y aumentar en cada persona, a pesar de las discapacidades, la confianza en sus propias capacidades, mediante una política que garantice a cada persona las pares oportunidades también en las actividades deportivas. El art.11- Actividad recreativas y deporte- el artículo ha subrayado que “los Estados deberían tomar medidas para que los minusválidos puedan acceder a sitios para el deporte y actividades recreativas ... estas deberían incluir apoyos al personal en los programas de actividad recreativas y deporte, incluso proyectos que desarrollen métodos para el acceso y la participación de material informativo y programas de formación ... las organizaciones deportivas deberían animar a desarrollar oportunidades de participación en actividades deportivas también para minusválidos”.¹²⁸

¹²⁶ Resolución del 3 de diciembre 1982, n. 37152 - “*World Programme of Action concerning Disabled Person*”.

¹²⁷ Resolución de la Asamblea de las Naciones Unidas del 20 de diciembre 1993, n. 48/96 - *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Art.n.1.

¹²⁸ Resoluciones de la Asamblea de las Naciones Unidas del 20 de diciembre 1993, n. 48/96 - *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Art. 11.

Esta sensibilidad respecto a la práctica motora y deportiva constituye una importante etapa de un percurso de revaloración psicopedagógica, filosófica y neuro biofisiológica, de las posibles potencialidades corpóreo-quinestésicas del minusválido. La función adaptativa y comunicativo-relacional del cuerpo en sus distintas formas estáticas y dinámicas, ya se había marcado en las clasificaciones internacionales de la Organización Mundial de la Sanidad, que marcó su importancia a lo largo de los procesos de crecimiento y desarrollo psico-social de los minusválidos, y su función en los procesos de interacción social.

El “*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*” (ICIDH) del 1980 define los conceptos de minusválidos y discapacidad y ha aclarado que el “HANDICAP” es la condición de desventaja consecuencia de una discapacidad que en ciertos sujetos limita o quita el desarrollo normal de este sujeto relacionado con la edad, sexo y factores socio-culturales”.¹²⁹

El segundo documento del 2006 “*International Classification of Functioning, Disability and Health*” (ICF) marca la coincidencia de los “factores ambientales” indicando, con esta clase, las características del mundo físico y social relacionado a aquellos cambios de los hombres y del ambiente. En este sentido los factores ambientales se refieren en el acta ICF a servicios, sistemas, políticas y actitudes, prejuicios e ideologías, que pueden condicionar las prestaciones y los resultados de las distintas situaciones que acompañan cada día su camino de vida.

La clasificación en la descripción del estado de las personas, por lo tanto, ha evidenciado una referencia al problema estructural o funcional, a partir de la consideración de que el estado de salud es una compleja condición que no depende sólo del déficit, en cuanto a menudo el déficit no es un efecto de la discapacidad, sino una consecuencia de condiciones sociales inadecuadas que impiden la posible compensación de una discapacidad¹³⁰. Es entonces el contexto social que tiene que permitir la expresión de las habilidades, y la plena integración mediante la valorización de “contextos ambientales” como los corpóreo-motores. Garantizando la eliminación de barreras estructurales que puedan impedir percursos didácticos adaptados, el deporte y las actividades físicas representan un verdadero contenedor social y permitir la efectiva participación de sujetos minusválidos en percursos integrativos y formativos caracterizados por la especificidad de las procedimientos, de los contextos y de los instrumentos.

La Comunicación del 12 de mayo 2000, n.284 – “Hacia una Europa sin obstáculos para los minusválidos” – marca el derecho de los minusválidos de acceder igualmente a todos los ámbitos sociales, subraya la imposibilidad de acceder en muchos ambientes escolares y extra-escolares, la necesidad de un compromiso a sostener una estrategia global para afrontar y solucionar obstáculos a

¹²⁹ Cfr., O.M.S. (1980). “*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*” (ICIDH).

¹³⁰ Cfr., O.M.S. (2001). “*International Classification of Functioning, Disability and Health*” (ICF).

nivel social, arquitectónico y conceptual, que puedan impedir a los minusválidos de acceder a las actividades sociales.¹³¹

En el 2003 la Proclamación del Año Europeo de los ciudadanos minusválidos, junto a “al décimo aniversario de la adopción, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de las normas estándar sobre la paridad de oportunidades para los minusválidos, que permiten cumplir progresos importantes para los minusválidos en coherencia con los derechos y principios del hombre”¹³².

Ha afirmado la importancia del respeto de los objetivos comunes y planificaciones de acciones de sensibilización respecto a las distintas formas de handicap, contra cada forma de discriminación, al derecho de los niños y de los jóvenes a un mismo tratamiento incluso en presencia de déficit, en contextos educativos y actividades deportivas y recreativas.¹³³ La decisión del Parlamento Europeo n. 1982/2006 EC y del Consejo del 18 de diciembre 2006 relativo al Séptimo Programa Cuadro de la Comunidad Europea para la investigación y el desarrollo tecnológico¹³⁴ ha preveído la planificación de buenos procesos para los años 2007-2013. El programa ha evidenciado los progresos de la ciencia y de las tecnologías y ha subrayado la finalidad de la investigación y de las acciones políticas comunitarias es la de aumentar los beneficios para todo el mundo en los servicios e infraestructuras mediante el potenciamiento de la calidad de los servicios, el aumento de la flexibilidad y de la seguridad, la reducción de los límites estructurales en las curas sanitarias, en la movilidad, y sobretodo en la vida independiente y en la inclusión intentado de ampliar las ocasiones de participación en la comunidad social¹³⁵.

II.2.1.2 La integración de los minusválidos en Italia

El proceso de inclusión de los minusválidos en Italia y su relativo reconocimiento de potencialidad, recursos y habilidades “distintas”, ha pedido un percurso de largos cambios socio-culturales. Las varias disposiciones legislativas, a pesar de que hayan determinado la entrada de los minusválidos en la escuela, han apoyando durante mucho tiempo la existencias de clases diferenciadas, descuidando del derecho a la integración en la comunidad escolar y social el satisfacer de necesidades que integren los minusválidos. La ley n. 118 del 30 de marzo 1971, “Nuevas normas para los inválidos civiles y mutilados” había clasificado los sujetos con déficit intelectivos graves en

¹³¹ Cfr., Directiva del Consejo Europeo del 12 de mayo 2000, COM. n. 284 - “*Towards a Barrier Free Europe for People with Disabilities*”.

¹³² Decisión del Consejo Europeo del 3 de diciembre 2001, n. 2001/903/EC - “*European Year of People with Disabilities 2003*”.

¹³³ Ivi, Art. 2.

¹³⁴ Decisión del Consejo y del Parlamento Europeo del 18 de diciembre 2006, n. 1982/2006/ - “*Seventh Framework Programme of the European Community for research, technological development and demonstration activities (2007-2013)*”.

¹³⁵ *Seventh Framework Programme of the European Community for research, technological development and demonstration activities (2007-2013)* in: ICT - *Information and communication technologies* - Work Programme 2009-11, p. 73

escuelas especiales¹³⁶ mientras que hace poco con la Circular Ministerial del 8 de agosto 1975 n.227 intervenciones para los minusvalidos – se habían evidenciado los problemas de idoneidad de las estructuras escolares y la necesidad de utilizar docentes especializados para conseguir en la escuela, cursos de descubrimiento del sí mismo y de los otros mediante nuevos lenguajes expresivos, incluso los motores. Sólo con la ley del 4 de agosto 1977, n. 517 Normas sobre la valoración de los alumnos y sobre la abolición de exámenes de reparación, o sea otras normas de cambio del programa escolar- se ha asistido en Italia a un cambio de la escuela, gracias a la abolición de las clases diferenciadas, la supresión de escuelas especiales y la valoración de figuras profesionales de un equipo médico y socio-pedagógico. La ley Cuadro para la asistencia, integración social y los derechos de las personas con handicap n. 104 del 5 de febrero 1992, constituye el acto informativo italiano más importante para la materia de integración social, y favorece acciones socio-educativas finalizadas al mejorar de la vida de los estudiantes y de sus familias, la difusión de una cultura de servicios especializados y, en general, ha direccionado el crecimiento de la sociedad hacia comportamientos individuales y colectivos e incluso integrativos.

El acto ha representado una de las más complejas e innovativas normas del Europa de la época, ha intentado garantizar “el pleno respeto para las dignidades humanas y los derechos de las libertades y autonomías de los minusvalidos...la plena integración de la familia, en la escuela, en el trabajo y en la sociedad...intenta quitar las condiciones de desventajas que impiden el desarrollo de la persona humana y el logramiento de su máxima autonomía posible”¹³⁷.

La ley ha enseñado un gran esfuerzo para la afirmación de distintos derechos para los minusvalidos, incluso los que se refieren a las prácticas físicas y de acceso a lugares para el movimiento, considerando que las actividades motoras y deportivas sean “favorecidas sin limitación ninguna. Las regiones y los comunes, los consorcios de los comunes y la junta olímpica nacional italiana (coni) realizan, en coincidencia con las vigentes disposiciones, la accesibilidad y fruibilidad de estructuras deportivas y relativos servicios para personas con handicap”¹³⁸.

La ley ha establecido la obligación de asignar a las escuelas personal especializado, de utilizar instrumentos adecuados, mediante una programación coordinada de los servicios escolares con los recreativos y deportivos, gestido por entes locales o privados, asociaciones deportivas y/o sujetos del privado social. Además la presencia de la ley sobre la autonomía escolar del 15 de marzo 1997 n. 59 define en nuevo marco organizativo de la escuela, permitiendo de manera coherente el derecho a la instrucción e integración de los minusvalidos mediante la práctica deportiva.

¹³⁵ Ley n. 118 del 30 de marzo 1971 – “Nuovas normas para los mutilados y minusvalidos civiesi”, art. 28.

¹³⁷ Ley 5 febrero 1992, n. 104 – “Ley-cuadro para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas handicappate”, Artt. 1-2.

¹³⁸ Ivi, Art. 23

También los programas para escuela primaria del 1985 relacionados al periodo de la infancia y de la pre-adolescencia, han favorecido un gradual interés para la integración de los minusválidos. El cuerpo y el movimiento según los programas, tienen una función vicariante en las distintas y posibles experiencias escolares.

El Acta Ministerial del presidente de la República el 12 de febrero 1985, n.104 – Nuevos programas didácticos para la escuela primaria – ha dedicado a la educación motora un importante papel a lo largo del proceso de crecimiento del infante y ha reconocido “...la escuela primaria como condición relacional, comunicativa, expresiva, operativa, que favorece las actividades motoras y de juegos-deportes. En promocionar estas actividades, se considera el movimiento igual que otros lenguajes, totalmente integrado en el proceso de maduración de la autonomía personal, ten en cuenta de los objetivos formativos en relación con las otras dimensiones de la personalidad: morfológico-funcional, intelectual-cognitiva, afectivo-moral y social”¹³⁹.

En particular la tarea de la escuela es de promocionar, según los programas, el desarrollo de las capacidades relativas a las funciones senso-perceptivas, afinar los esquemas motores estáticos y dinámicos indispensables en el control del cuerpo y en organizar los movimientos, concurrer al desarrollo de coherentes comportamientos relacionales mediante experiencias de juego y de comienzo al deporte y conectar la motricidad con habilidades relativas a la comunicación gestual y mimica, para mejorar la sensibilidad estética y expresiva. La percepción, el conocimiento del cuerpo, la coordinación oculo-manual y segmentaria, la coordinación general y la organización espacio-temporal, constituyen los objetivos para conseguir el curso formativo, que tiene en cuenta de la metodología y didáctica, para las necesidades de los alumnos, sus distintas habilidades, en donde intentar proponer acciones formativas que respondan a las exigencias de alumnos”...con problemas motores, por lo tanto las intervenciones resultan relacionadas a los contenidos, los instrumentos y la duración, adecuadas a las relativas posibilidades y necesidades de cada infante.”¹⁴⁰

En el 1991 el D.M. del 3 de junio – Tendencias de las actividades educativas en la escuela de la infancia – dedica al cuerpo y al movimiento un específico campo de experiencia, marcando la importancia de las actividades lúdicas-deportivas para los minusválidos, “a los que se tiene que ofrecer la posibilidad de participar a las actividades físicas programadas, desarrollando curso que no les dejen afuera”¹⁴¹. El campo de experiencia “el cuerpo y el movimiento” ha marcado en las “tendencias” la importancia del movimiento, del desarrollo de los esquemas dinámicos y posturales y la planificación de programas de formación finalizados a la adquisición de la coordinación de movimientos relacionados con el ambiente. La educación a la salud y una correcta gestión del

¹³⁹ D.P.R. del 12 de febrero 1985, n. 104. *Nuevos Programas Didácticos para la escuela primaria*, p. 58

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 61.

¹⁴¹ D.M. del 3 de junio 1991 - *Tendencias de las Actividades Educativas en la escuela de la infancia estatal*.

cuerpo resultan ser los objetivos que se tienen que lograr mediante juegos libres, con reglas y juegos con materiales simbólicos.

En el 2002 las Recomendaciones de las Tendencias Nacionales para los programas de estudio personalizados en la escuela primaria, en coherencia con la ley 104 del 1992, han invitado a la escuela a un programa educativo personalizado funcional para volver a crear ambientes de aprendizajes que respeten las diversidades del alumno y sus potencialidades y han reconocido el contexto escolar como “ideal para valorar las experiencias del infante con sus conceptualizaciones, intuitivas, parciales y generales conciente que cada dimensión simbólica que anima el infante y sus relaciones familiares y sociales es inscindible de su corporalidad. En la persona, de hecho, no existen separaciones y el cuerpo no es un ‘traje’ de los individuos, sino mejor la forma de ser global en el mundo y el actuar en la sociedad”¹⁴². Las Recomendaciones del Ministerio, sugieren una práctica de actividad finalizada al conocimiento y denominación del cuerpo, al desarrollo y verbalización de la percepción sensorial y de los esquemas motores y posturales relacionados a tiempo y espacio, a la comunicación no verbal, al desarrollo de la lateralidad, reconocen la necesidad de una asistencia preventiva para los instrumentos que se tienen que utilizar y los ambientes, en actividades de grupo o individuales, la importancia de las normas de juego y competiciones, invitan al conocimiento de las relaciones alimentares, corporalidad, salud y bienestar.

Las Indicaciones Nacionales para la escuela de la infancia y la primaria, 2007 constituyen el acta más reciente del Ministerio de la Pùblica Instrucción italiano, marcando metas comunes para escuela de la infancia y primaria, subrayando que “participar a las actividades deportivas significa enfrentarse con otras personas y compartir experiencias de grupo, promocionando también la entrada de alumnos con diversidades, valorando de esta manera la cooperación del trabajo en equipo.”¹⁴³ El campo de experiencia “el cuerpo en movimiento: identidad, autonomía y salud” para la escuela de la infancia y la disciplina “movimiento, deporte y cuerpo” sirven a los alumnos para adquirir una conciencia del cuerpo parado y en movimiento, una autonomía personal, el dominio de los esquemas motores y posturales y una capacidad de cambio a las variables espaciales y temporales. El lenguaje del cuerpo con sus modalidades distintas pide, en las Indicaciones, un valorar de los juegos en distintas disciplinas deportivas funcionales también para adquirir conocimientos y competencias relativas a prevención y promoción de diferentes estilos de vida. La didáctica laboratorial centrada en la motricidad, la postura, en la coordinación motora y el equilibrio estático y dinámico, se junta a una didáctica que valora los juegos físicos y deportivos, en que se piden esquemas motores complejos, distancias y ritmos. La importancia de las Indicaciones del

¹⁴² M. P. I. (2002). *Indicaciones Nacionales para los planes de estudio Personalizados en la escuela Primaria*

¹⁴³ M.P.I. (2007). *Indicaciones Nacionales para el Programa de la escuela de la Infancia y para el Primer Ciclo de Instrucción*, p. 71.

2007, tiene importancia incluso en la capacidad de promocionar, por primera vez, afuera de los contextos escolares experiencias deportivas, reconociendo un papel informativo del docente, que direcciona los alumnos en las actividades deportivas, explicando las relaciones que existen entre deporte y formación extra-escolar.

Conclusiones

El sistema normativo italiano y europeo, en tema de handicap, promociona ya hace años el respeto para los minusválidos y su participación en la vida social, con el objetivo de construir normas que quiten los obstáculos ambientales, socio-económicos y culturales, que impiden la igualdad de las oportunidades. Las varias disposiciones legislativas han marcado la necesidad de mayor sinergia entre mundo de la escuela y mundo del deporte, para construir programas que valoren y redefinan el perfil de las competencias de los docentes, para garantizar la integración mediante la satisfacción de las necesidades personales, a partir de las potencialidades personales.

El análisis de los programas para la escuela primaria y de la infancia del 1985, hasta hoy, han evidenciado, en ámbito motor, el gradual interés del cuerpo, del movimiento y del deporte en los contextos escolares italianos, al mismo tiempo, se registra un aumento de la demanda de personal de competencia y especializado en campo motor.

El docente tiene que actuar siguiendo una didáctica que favorezca en el alumno la conciencia de sus potencialidades, que facilite un conocimiento del sí mismo, del ambiente y del otro a través de una conciencia de los sentidos vicariantes. La diversidad, en el periodo de la infancia, pide entonces una didáctica del movimiento que no deje atrás los elementos de auxiología, fisiología y biomecánica que son indispensables para operar en ambientes codificados y no codificados, eligiendo, construyendo y utilizando instrumentos, apoyos técnicos y tecnológicos.

La práctica del deporte y de las actividades físicas en la escuela italiana, sólo en esta perspectiva puede permitir al minusválido de construir competencias relacionales y afectivas, el descubrimiento de la importancia del juego, promocionando muchas oportunidades educativas e integrativas del movimiento, incluso en contextos extra-escolares, apoyándose también a algunos organismos territoriales (CIP, Special Olympic, Asociaciones del sector, etc.) con los que sea posible construir redes de soporte y promoción. Sólo en una sociedad abierta al cambio, al recibir las diferencias, y con respeto a las potencialidades individuales; una escuela puede garantizar un acceso al deporte para todos. Es necesario entonces que existan en Italia Instituciones que garanticen para la faja de edad de 3 a 11 años una flexibilidad organizativa para recibir las diversidades, potenciar las competencias de los docentes, promover el deporte como instrumento de integración mediante la

adquisición de conocimientos y habilidades que contribuyen a la formación de una autonomía personal del alumno minusválido.

BIBLIOGRAFÍA

NORMATIVA EUROPEA

- COM – UE 12 maggio 2000, n. 284 – “Towards a Barrier Free Europe for People with Disabilities”(Verso un’Europa senza ostacoli per i disabili).
- Decisione del Consiglio Europeo 3 dicembre 2001, n. 2001/903/EC - “European Year of People with Disabilities 2003” (2003: Anno Europeo dei disabili).
- O.M.S. (1980).“International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps” (ICIDH).
- O.M.S. (2001).“International Classification of Functioning, Disability and Health” (ICF).
- Parlamento Europeo. Decisione 18 dicembre 2006, n. 1982/2006/EC – Seventh Framework Programme of the European Community for Research, Technological Development and Demonstration Activities (2007-2013)- (Settimo Programma Quadro della Comunità Europea per la ricerca, lo sviluppo tecnologico e le attività sperimentali).
- Risoluzione dell’Assemblea Generale del 3 dicembre 1982, n. 37152 - “World Programme of Action concerning Disabled Person”- (Programma di azione mondiale riguardante le persone disabili).
- Risoluzione dell’Assemblea delle Nazioni Unite 20 dicembre 1993, n. 48/96 – Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (Regole Standard per le uguali opportunità per persone disabili).

NORMATIVA ITALIANA

- Ley 30 de marzo 1971, n. 118 - Nuevas normas para los mutilados y minusvalidos civiles.
- C. M. 8 de agosto 1975, n. 227 - Intervenciones para los alumnos con handicap.
- Ley del 4 de agosto 1977, n. 517 - Normas sobre la evaluación de alumnos y sobre la abolición de los exámenes de reparación y de otras normas de cambio del ordinamento escolar”.
- D.P.R. del 12 de febrero 1985, n. 104 – Nuevos Programas Didacticos para la escuela primaria.
- D.M. del 3 de junio 1991 - Tendencias de las actividades de la escuela de la infancia estatal

- Ley del 5 de febrero 1992, n. 104 - Ley-Cuadro para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas con handicap.
- Ley del 14 de marzo 1997, n. 59 - Ley sobre la autonomía de las instituciones escolares.
- M.P.I. (2002). Indicaciones Nacionales para los Planes de Estudio Personalizados en la Escuela Primaria.
- M.P.I. (2007). Indicaciones Nacionales para el Programa de la Escuela de la Infancia y primaria.

II.2.2. EL MÉRITO DEL GRUPO EN LAS ACTIVIDADES FÍSICAS DE LA ESCUELA PRIMARIA

de Maurizio Sibilio y Paola Aiello

“*Experimentar contextos de relaciones en las que se desarrollen actitudes positivas y realicen practicas en colaboración*”¹⁴⁴ representa una de las bases educativas de la escuela primaria. En este marco, el cuerpo, el movimiento, el deporte se vuelven partes fundamentales en el proceso de formación, en cuanto la dimensión corpórea del individuo representa un elemento importante para relacionarse.

A nivel didáctico, las Indicaciones Nacionales del 2007, marcan la importancia de animar a formas de aprendizaje colaborativo, porque “*aprender no es sólo un proceso individual. La dimensión comunitaria de aprendizaje tiene un importante papel*”¹⁴⁵.

Esta afirmación se relaciona con cuanto dicho en la premisa a los Programas de 1985, sobre el concepto de crear en la escuela un ambiente social positivo que se sirva de la organización de formas de trabajo en grupo y ayuda recíproca, importantes para crear un ambiente educativo de aprendizaje que garantice la relación entre instrucción y educación.

Una investigación que sustenta la importancia del trabajo en equipo en la escuela, con particular referencia al área lúdico-deportiva, pide antes de todo un análisis del concepto de grupo, subrayando un posible perspectiva psico-social.

Uno de los ejemplos teóricos más original es el dinámico de Lewin, según el grupo no es una simple agregación de personas sino una estructura abierta, evolutiva una “totalidad dinámica “y un cambio de estado de una de sus partes o de una fracción cualquiera, interesa el estado de todas las demás”¹⁴⁶.

Lewin desplaza una visión que considera el grupo como un conjunto de personas juntas (una pluralidad junta por un jefe o un ideal) a una visión que valora su unidad “en campo social y en campo físico las propiedades estructurales de una totalidad dinámica son distintas de las propiedades estructurales”¹⁴⁷.

La visión de Lewin configura el grupo, ya no como elemento sumativo sino como producto de una relación entre las partes que lo componen, “esta forma unitaria de grupo es todavía un resultado

¹⁴⁴ Ministerio de la Pùblica Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma, p.41

¹⁴⁵ Ivi, p.45

¹⁴⁶ Lewin, K., (1972). *Conflitti Sociali*. Milano: Angeli, p.152

¹⁴⁷ Ibidem

*final, determinado por aquellos intereses e ideales comunes que juntan muchos sujetos y les dejan actuar con competencia y determinación hacia intereses comunes”.*¹⁴⁸

En este marco , el proceso de maduración del grupo y su construcción se realiza a través de cuatro fases logico-cronológicas:

1. el interés común
2. la implicación de sujetos
3. la cooperación
4. la integración

Las últimas dos, que parecen más productivas, en los procesos de cambio y representan la potencialidad formativa del grupo, están subordinadas a la superación de obstáculos, que se oponen a su construcción como elemento unitario.

El gradual paso desde los momentos menos organizados hasta los en que se tienen que reconocer los intereses comunes y una motivación a la participación, tiene que ser contrastado por elementos afectivos y emotivos que se relacionan con la conservativa instancia de los distintos sujetos.¹⁴⁹

Baumeister e Leary¹⁵⁰, afirman que durante el pasado evolutivo del hombre, el proceso que consintió crear relaciones con los demás ha representado una ventaja para la supervivencia. Según otros, esta tendencia al ayudarse mutuamente determina sentimientos en contraste que se traducen en formas alternas de seguridad y amenaza, en cuanto la agregación de personas en una comunidad puede enfrentarse con la tutela de sí y la defensa de las convicciones y por eso se pueden obstaculizar los procesos de socialización y aprendizaje en un grupo¹⁵¹.

Uno de los aspectos centrales en el estudio del grupo es la relación , las dinámicas psíquicas que la queneran, sus formas pre-verbales, no verbales y verbales que reflejan códigos y reglas implícitas y explícitas¹⁵². La relación como fenómeno, es para el grupo una estructura compleja pero unitaria, capaz de asumir una propia original identidad, que omita los caracteres de la subjetividad que lo componen.

*“El grupo como totalidad no es una manera de decir, es un organismo vivo , a pesar de los organismos que lo componen. Tiene humores y reacciones ,un atmosfera y un clima”*¹⁵³.

¹⁴⁸ Sarracino V., Lupoli N., (2003). *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico*. Tecnodid Editrice, p.112

¹⁴⁹ Cfr., Frauenfelder, E., (1976). *Il lavoro di gruppo. Guida teorico-pratica alla strutturazione dei gruppi di apprendimento*. Firenze: Le Monnier, p. 16.

¹⁵⁰ Cfr., Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1975). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motiv.* “Psychological Bulletin” 117, pp. 497 -529

¹⁵¹ Cfr., Maissonneuve, J. (1973). *La dinamica di gruppo*. Milano: Celuc.

¹⁵² Neri, C. (2004). *Gruppo*. Roma: Ed. Borla, Roma, p. 11

¹⁵³ Cfr., Foulkes S. H., (1948). *Introduction to Group Analytic Psychotherapy: Studies in the social integration of Individuals and Groups*, London Heinemann, p.131.

Esta visión de grupo expresada por Faulkes nos manda a un modelo de red, en el que cada forma puede ser considerada una persona, relacionada a las otras personas a través de vínculos, que van a constituir el retículo del grupo en su totalidad. La red, de hecho, no es una simple suma de relaciones en pareja, sino tiene características de una totalidad, distintas de las de los vínculos.¹⁵⁴ En un grupo la “mentalidad” es el elemento de mayor interés, junto a los estados mentales del grupo, ya analizados por Bion. Elaborando su concepto de grupo de trabajo Bion, marca que en un grupo, como en un individuo, existe una mentalidad retrocedida (que corresponde al grupo masa de Freud) y una mentalidad evolucionada, que se expresa con la capacidad de cooperar para conseguir algo.¹⁵⁵ El término “grupo de trabajo” utilizado por Bion se refiere a una “dimensión mental” que, aunque esté, tiene que evolucionarse con la disciplina y el compromiso. La participación a un grupo de trabajo es un proceso constructivo que pide la disponibilidad de partes de los componentes, que Freud había indicado como características del Yo del individuo: atención, capacidad de pensamiento simbólico y de representación mental, para que los participantes puedan contribuir a la realización de metas comunitarias¹⁵⁶.

Bion subraya en sus estudios una visión macadamamente psicológica que se aleja de perspectiva sociológica que había caracterizado la primera parte de su investigación. Mc Dougall, subraya una necesidad de organización del grupo, importante para que se controlen las tendencias degradantes y para que la vida de grupo sea un instrumento con el que el hombre se pueda levantar de los animales¹⁵⁷.

Mc Dougall describe las condiciones que permiten al grupo volverse en una estructura organizada, intenta sistematizar los requisitos de esta estructura social. La primera es la necesaria continuidad que tiene que marcar la existencia del grupo, dando cierto equilibrio a la estructura. La segunda condición está relacionada con la representación conceptual del sistema del grupo, adecuada a su natura, su composición, a sus funciones y sus capacidades.

Una tercera condición es la capacidad de integración del grupo con otros similares, a pesar de que sean animados por diferentes ideales o dominados por diferentes costumbres. El grupo es, de hecho, no sólo una simple agregación de personas, es un producto cultural que tiene un conjunto de tradiciones, costumbres que determinan las relaciones entre los componentes.¹⁵⁸

¹⁵⁴ Bria, P. (1986). *Individuo, gruppo e matrice di base della socialità. Un riflessione sul gruppo in termini di bi-logica*. In *archivio di psicologia, neurologia, Psichiatria*, XLVI, pp.3-4.

¹⁵⁵ Neri, C. (2004). *Gruppo*. Roma,: Ed. Borla, p. 26

¹⁵⁶ Cfr. *Ibidem*

¹⁵⁷ La participación a la vida de un grupo degrada la persona, rinde sus procesos mentales parecidos a la muchedumbre, la cual brutalidad, inconsistencia, e impulsividad son el argumento de muchos escritores; sin embargo participando a la vida en grupo el hombre puede ser realmente humano., de esta manera se puede levantar del estado de salvaje (Mc Dougall, W. *The group mind*. London Cambridge, University Press, 1927).

¹⁵⁸ Cruciani, P. Sighele, Le Bon, Trotter e McDougall: le fonti di Psicologia delle masse pp.21- 6 In Neri, C., a cura di (1983). *Prospettive della ricerca psicoanalitica di gruppo*. Roma. Kappa.

Una lectura de grupo en llave psico-dinámica ha sido ofrecida por Karl Roger que ha marcado sobretodo el acento sobre la importancia terapeutica del grupo, subrayando la necesidad de utilizar sus características para autenticas relaciones interpersonales favoreciendo un desarrollo armónico de la personalidad.

El ejemplo de Roger es utilizable incluso en ambientes educativos, porque marca la importancia de un comportamiento no directivo del educador que tiene que simular las actitudes empaticas del terapeuta.

A partir de los estudios sociológicos y psicologicos surgen sugerencias interesantes para quien está implicado en la programación de cursos formativos, subrayando en la dimensión “grupo” un justo camino para que se favorezcan los procesos de crecimiento y aprendizaje del individuo en edad escolar.

Los estudios, a partir de la pedagogía del activismo, ha entendido hace tiempo la importancia del trabajo de grupo para valorar las instancias sociales del individuo, para la formación de la identidad y para garantizar su inserción en la sociedad fundada sobre principios democráticos.¹⁵⁹

Rogers Cousinet, en particular, prospectó una escuela en la que se facilitara, gracias al trabajo de grupo, el dialogo y la investigación espontanea por parte de los alumnos.

El aprendizaje en los trabajo de grupo resulta eficaz porque se funda sobre una experiencia concreta.¹⁶⁰

La importancia de las relaciones personales que nacen en un grupo , ha sido confirmada, en los últimos años por los resultados de los estudios de las relaciones entre mente y cerebro.

El mundo científico ha reconocido hace tiempo la dimensión relacional de la experiencia en un grupo, que tiene una importancia en los procesos cognitivos “la mente surge de las actividades del cerebro, donde sus estructuras están relacionadas a las experiencias interpersonales”¹⁶¹. Las investigaciones sobre la relación entre procesos cognitivos y relaciones interpersonales han revolucionado la visión física del hombre ,analizando las primeras modalidades según el hombre a partir del nacimiento establece relaciones con la realidad. En Italia estos estudios se han traducidos en actas programaticas de la escuela primaria italiana, en los programas del 1985 en referencia a la educación física y en las Indicaciones Nacionales del Ministerio de la pública instrucción.

Las actas ministeriales que han regulado las actividades didacticas desde el 1985 hasta hoy en Italia, marcan la importancia del trabajo en grupo, sea en su importancia socio-afectiva , sea cognitiva, se

¹⁵⁹ Cfr. Dewey, J. (1968). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

¹⁶⁰ Cfr. Cousinet, R. (1971). *Un metodo di lavoro libero per gruppi*. Firenze: La Nuova Italia.

¹⁶¹ Siegel, D.J. (2008). *La mente relazionale, neurobiologia dell'esperienza personale*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p.1.

realiza la experiencia de construcción intersubjetiva de conocimientos, referidos a “saber” saber ser” y “saber hacer” y por lo tanto parece funcional con los objetivos formativos de la escuela primaria. En las actas normativas se delimitan las características básicas de un grupo en ámbito escolar y la especificidad pedidas en el ámbito deportivo para la escuela primaria. Es importante por lo tanto aclarar los criterios a partir de los cuales se empieza a hablar de grupo en ambiente educativo :

- cuando existen relaciones entre los componentes
- cuando es visible una finalidad común
- cuando los componentes tienen ya la conciencia de formar parte de un grupo
- cuando resulta visible un sentido de pertenencia
- cuando su estructura interior está vinculada por normas y funciones de responsabilidad

En los contextos educativos la interdependencia , la coesión y la compartición de los objetivos deja que el grupo sea un setting ideal para solitar el proceso de crecimiento del sujeto , sea en sentido cognitivo sea afectivo-relacional.

La interacción que se desarrolla en su interior permite la circulación de ideas y experiencias que enriquecen el proceso formativo del individuo, tutelando la autonomía y la subjetividad. El método de trabajo de grupo en la escuela primaria, a pesar de que responda a las exigencias de socialización, es un importante recurso para contestar las exigencias del proceso de individualización de la actividad educativa.

La escuela absolviendo a sus tareas formativas , puede a través de las actividades en grupo “solitar los alumnos a una atención en los comportamientos del mismo grupo, para individuar aquellas actitudes que violan las dignidades individuales y el reciproco respeto, direccionados a experimentas contextos de relaciones donde sea posible realizar actitudes positivas y trabajos de colaboración.”¹⁶² La función del docente, en organizar trabajos de grupos, consiste en asumir un papel comprometido pero no invasivo, de simple dirección, dando las justas informaciones para el proyecto didáctico.

El docente está en el interior del grupo, forma parte importante de su experiencia, capaz de suscitar motivaciones e intereses ,el docente a través del grupo facilita la comunicación, evita eventuales obstáculos de la dimensión grupo, tiene que evitar los mecanismos de escapes del proceso de grupo , teorizados por Steiner, activando y manteniendo la concentración y la toma de conciencia de lo que se está haciendo.

Los aspectos generales y la dimensión metodológica del trabajo en grupo , con particular referencia a la escuela primaria, encuentra un específico campo de aplicación también en las actividades

¹⁶² Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma, p.41

educativas relacionadas a “Cuerpo, movimiento y deporte”. Las actividades físicas durante la infancia y adolescencia en la escuela, utilizan la dimensión grupo como modalidad, ocasiones para promocionar experiencias sociales, cognitivas y afectivas,¹⁶³ que resultan formativas.

Una de las dimensiones conectadas con las dinámicas de grupo que encuentra una interesante llave de lectura en ámbito físico y que puede dar interesantes sugerencias es el sistema de estatus, o sea las distintas posiciones respecto al poder. En esta perspectiva cada grupo tiene una propia estructura interna, caracterizada por los distintos papeles de los miembros de su interior, que se pueden definir como posiciones de poder que se expresan a través de normas compartidas y tipologías de comunicaciones adoptadas por los distintos componentes.

Ya con las primeras interacciones de los miembros del grupo, se determinan estas posiciones que pueden influenciar por habilidades o actitudes coherentes con las finalidades del grupo, o de las distintas características somáticas de los componentes.

El aspecto somático, entonces puede tener su valor, en la determinación de un estatus de un miembro de un grupo deportivo, en el momento en que este exhibe características de prestancia física y más capacidades para conseguir un objetivo, que se pide por la actividad física que se está practicando, dejando que surja un perfil performativo que condicione el nacimiento de una leadership entre varios componentes.

El grupo en este marco puede ser un espacio de afirmación para los que utilizan una dimensión física para solucionar problemas, a menudo en desventaja en situaciones didácticas, que en la escuela privilegian estilos cognitivos rígidos y tradicionales.

En esta dirección metodológico-didáctica de las Indicaciones Nacionales de 2007, la importancia de las experiencias del trabajo de grupo y la experimentación del trabajo en equipo puede ayudar la integración de alumnos minusválidos que teniendo éxito con sus acciones ayudan la autoestima y la identidad en su componente afectiva, cognitiva y comportamental, en contraste con los prejuicios con los que a menudo se enfrentan.¹⁶⁴

El estatus de un grupo ayuda a aumentar el nivel y la calidad del proceso de autovaloración de los miembros, que enfrentándose con las características de los demás desarrolla comportamientos positivos, proyectando unas expectativas sobre el posible desarrollo de sus capacidades.

El grupo en un marco físico, lúdico-deportivo, en la escuela primaria se ofrece a unas dinámicas de los juegos, con el dinámico mecanismo de las funciones y posiciones de los componentes como si fuese un papel, que resume los objetivos, tiempos, modalidades y relaciones interpersonales. Un

¹⁶³ Ivi, p.73.

¹⁶⁴ Cfr., Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma, p.73.

ejemplo, lo de los papeles, que en la escuela primaria puede volverse como contenedor de reglas sociales, donde cada papel puede ser igual al otro, mientras que el estatus presupone ya una jerarquía inicial.

Desde un punto de vista didáctico-metodológico el equipo deportivo en la escuela primaria puede ayudar la aceptación de la diversidad, en cuanto no todos los miembros consiguen actuar de la misma manera y conseguir interpretar bien un papel, experimentando en directo las diferencias de los miembros del grupo.

De hecho la metodología de grupos enseña que, también cuando se comparte un acuerdo en como se tiene que actuar en un papel, existe una singularidad prefijada por la persona que interpreta la tarea según sus actitudes y características.

La fase interpretativa de la escuela primaria, se vuelve a etapa informativa que ayuda a los niños a entender a través del uso del cuerpo, las características individuales, sus potencialidades, sus límites, su propensión a construir y mejorar actitudes, comportamientos y capacidades útiles en el contexto, en fin aprender a relacionar el movimiento con las competencias sociales.

Una lectura de la estructura interna de un grupo de niños y de las específicas didácticas, permite direccionar bien la acción educativa, utilizando la experiencia del cuerpo y del movimiento para direccionar los estudiantes a las relaciones positivas o a la tarea según la tipología de objetivo programado.

En las primeras etapas de la escuela primaria son útiles experiencias que favorecen el nacimiento de grupos informales (por ejemplo grupos de juego libre en momentos no estructurados) constituidos por elecciones espontáneas pueden ayudar la realización de experiencias de contenido afectivo que favorecen y mejoran las relaciones entre niños.

En una etapa de mayor evolución didáctica-educativa es posible utilizar experiencias de grupos para juegos en equipo, para que se consoliden en “competiciones” los valores de principios de solidaridad, jerarquización, respeto de las normas y responsabilidad .

Las normas constituyen una escala de valores, en las que se inspiran los componentes subjetivos y colectivos de los grupos, formales o informales, y representan un aspecto importante que caracteriza la tipología de un grupo.

En ámbito escolar, durante la escuela primaria, las reglas son implícitas, están escondidas de los comportamientos y poco solicitadas por los docentes. Las normas de los juegos infantiles y adolescentes se explicitan sólo en presencia de intervenciones correctivas o para permitir entrar actividades lúdicas y físicas codificadas, de carácter predeportivo y deportivo.

El juego físico y deportivo, como actividad deportiva durante la escuela primaria , favorece el aprendizaje de las competencias sociales, finalizada al “*desarrollo de una conciencia de valores*

*compartidos y de actitudes cooperativas y colaborativas que constituyen la condición para practicar una convivencia civil*¹⁶⁵.

Las actividades físicas y deportivas de un grupo de niños favorecen la armónica adquisición e interiorización de normas, representando en su conjunto la posibilidad original y natural de promocionar el valor del respeto a normas acordadas y compartidas y de valores éticos.

En la escuela, la importancia educativa del deporte y del movimiento surgen con claridad en las actividades físicas de grupo, expresando una importancia cognitiva, social, afectiva y expresiva en cuanto :

*“los juegos deportivos son el lugar de construcción del grupo , el gymnasio de las relaciones humanas, el laboratorio de momentos de cooperación , el recorrido de la solidaridad”*¹⁶⁶.

A nivel cognitivo el juego, y en el específico los “juegos deportivos” presentan una original capacidad de solucionar problemas gracias a la dimensión intelectual corpóreo-quinestésica.

Según estudios el enfoque plural del sistema cognitivo, el juego deportivo, en particular él en equipo, permite juntar sinérgicamente distintas formas intelectivas en cuanto: “en las actividades físicas y deportivas las distintas formas intelectivas humanas no sólo expresan la subjetividad e identidad comunicativo-corpórea, sino también se relacionan entre ellas”¹⁶⁷.

Los juegos en equipo no son sólo un espacio de la fisicidad y de la prestación, sino emplean la dimensión lingüística, lógico-matemática, espacial, intra-personal y interpersonal del niño útiles para entender los tiempos, programar estrategias y tácticas de juego, utilizar palabras llaves indicativas de acciones e intenciones.

La actividad solicitada por el grupo deportivo tiene importancia socio-relacional y una dimensión afectivo-expresiva.

La dimensión socio-relacional del grupo deportivo se expresa con términos de Piaget cuando ocurre el “decentamiento” o sea salir del propio punto de vista para fijarse en el punto de vista de los demás, efectuando en acción una práctica a la interacción de la comunicación social.

El juego de movimiento permite experimentar en la escuela de manera creativa y espontánea la disponibilidad social, la interdependencia, (la capacidad de ejercer su papel relacionado a los de los demás) la solidaridad (capacidad de determinar las finalidades del grupo para el bien común) el autogestión (capacidad de estar a las reglas de la actividad) la comunicabilidad, la reciprocidad (capacidad de respetar las decisiones y sentimientos ajenos)¹⁶⁸. Las actividades físicas en la escuela

¹⁶⁵ Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma, p.74.

¹⁶⁶ Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Guida, Napoli, p.23.

¹⁶⁷ Ivi, p.20.

¹⁶⁸ Cfr., Giugni, G. (1973). *Presupposti teorici dell'educazione fisica*. Torino: SEI, pp.190-191.

apoyan los procesos de socialización a través de una adquisición de una competencia social, que no es simplemente un resultado de predisposiciones innatas, sino que se aprende con una experiencia intencionalmente educativa.

Surgen con claridad las potencialidades de los trabajos de grupo, el carácter transversal del cuerpo y del movimiento y la importancia educativa del deporte, que puede devenir en la escuela un ambiente privilegiado para las relaciones humanas y lugar de desplazar valores y normas.¹⁶⁹

Desde un punto de vista afectivo-expresivo las actividades físicas de grupo permiten surgir los aspectos miméticos del estudiante como el miedo, la inseguridad, los conflictos, las inquietudes, las aspiraciones que toman forma gracias al movimiento, los gestos, las actitudes y los comportamientos “*La educación física resulta una ocasión para promocionar experiencias cognitivas, culturales y afectivas.*”¹⁷⁰

En las actividades físicas de grupo la noción de “campo” de Lewin tiene sentido de “campo de relaciones psicológicas” que ejerce cada miembro del grupo en una dinámica red de cambios centrada en el cuerpo y movimiento: “*existen personas que influyen con su manera de ser las otras personas (jefe informal), al revés existe quien no consigue influir cuanto quisiese, quien por timidez y por eso ni siquiera lo intenta (gregario), quien se anima más por la compañía que de las finalidades formativas prefijadas, y por lo tanto intenta distraer los componentes creando un clima de demotivación e incapacidad de autodeterminación*”¹⁷¹.

El grupo pero no representa sólo un lugar importante para la socialidad, porque juntarse no significa necesariamente cohesión e interdependencia positiva, por eso en ambientes educativos es necesario animar a los alumnos a través de eficaces acciones didácticas, dinámicas atractivas y no de repulsión para establecer las relaciones de cohesión del grupo.

En fin, el juego físico en la escuela puede ser medio de conocimientos y vehículo para la construcción de relaciones interpersonales significativas, “*instrumento para modular y controlar las emociones*”¹⁷². En una actividad lúdica el grupo puede ser “constructor de cultura”, actividad formativa que supera los límites de la expresión material, en cuanto “*se puede afirmar sin duda alguna que la civilización humana no ha agregado al concepto de juego características esenciales...el juego mismo supera los límites de una actividad simplemente biológica: es una función que contiene un sentido*”¹⁷³.

¹⁶⁹ Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma, p. 73.

¹⁷⁰ Ibidem

¹⁷¹ Naccari, A.G.(2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo libero*. Perugia: Morlacchi, p.212.

¹⁷² Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma, p.73.

¹⁷³ Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi, p.3.

Las acciones formativas direccionadas al logramiento de los objetivos de la proyectualidad educativo-didáctica de la escuela primaria, pueden utilizar las dinámicas comunicativo-relacionales existentes en la experiencia corpórea como una original modalidad de conducción de la actividad didáctica, que abre nuevas fronteras para un pedagogía del cuerpo y del movimiento¹⁷⁴.

BIBLIOGRAFIA

- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1975). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motive. *Psychological Bulletin*, 117.
- Bria, P. (1986). *Individuo, gruppo e matrice di base della socialità. Un riflessione sul gruppo in termini di bi-logica*. In archivio di psicologia, neurologia, Psichiatria, XLVI.
- Cousinet, R. (1971). *Un metodo di lavoro libero per gruppi*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Grada, E. (1999). *Fondamenti di Psicologia dei gruppi*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1968). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frauenfelder, E. (1976). *Il lavoro di gruppo. Guida teorico pratica alla strutturazione dei gruppi di apprendimento*. Firenze: Le Monnier.
- Foulkes S. H., (1948). *Introduction to Group Analytic Psychotherapy: Studies in the social integration of Individuals and Groups*, London: Heinemann.
- Giugni, G. (1973). *Presupposti teorici dell'educazione fisica*. Torino: SEI.
- Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi.
- Lewin, K. (1972). *Conflitti Sociali*. Milano: Angeli.
- Maissoneuve, J. (1973). *La dinamica di gruppo*. Milano: Celuc.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il Curricolo per la scuola di infanzia e per il primo ciclo di Istruzione*. Roma.
- Mc Dougall, W. (1927) *The group mind*. London: Cambridge University Press.
- Naccari, A.G. (2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo libero*. Perugia: Morlacchi.
- Neri, C., a cura di (1983). *Prospettive della ricerca psicoanalitica di gruppo*. Roma: Kappa.
- Neri, C. (2004). *Gruppo*. Roma: Borla.
- Sarracino, V. & Lupoli N., a cura di (2003). *Le parole chiave della formazione*. Napoli: Tecnodid.

¹⁷⁴ Cfr., Tinning, R. (2008). *Pedagogy, Sport Pedagogy, and the Field of Kinesiology Quest*. v60 n3 p 405-424.

- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Guida.
- Siegel, D.J. (2008). *La mente relazionale, neurobiologia dell'esperienza personale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Speltini, G. (2002). *Stare in gruppo*. Bologna: Il Mulino.
- Tinning, R. (2009). *Pedagogy, Sport Pedagogy, and the Field of Kinesiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

II.2.3 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ÁMBITO MOTOR-DEPORTIVO DEL EDUCADOR EN LA ESCUELA PRIMARIA

de *Maurizio Sibilio*

La definición de las competencias profesionales en la escuela de la infancia y primaria en Italia, pide una previa reflexión, que permita examinar las posibles diferencias y expresiones de la actividad de movimiento. Es importante describir y analizar la dimensión educativa de la motricidad en sus distintos contextos y su natural capacidad de expresar potencialidades cubiertas en plan cognitivo, comunicativo, relacional; indispensables para afirmar de forma activa y participada los derechos de la persona durante la infancia y la pre-adolescencia.

El movimiento y el deporte se pueden considerar como ambientes educativos privilegiados y armonizados con las necesidades de las personas, representan entonces espacios codificados para educar el niño a derechos civiles, en los que puede surgir de manera natural un proceso de democracia que se funda en socialidad, normas, respeto por el otro.

En un marco más amplio de las actividades de movimiento, el deporte confirma en muchas de sus categorías y manifestaciones, su matiz socio-educativa, capaz de garantizar algunos aspectos de la vida humana, con particular intensidad durante la época de evolución infantil, así como confirmado por algunos documentos internacionales italianos y europeos (*Acta internacional de la educación física y del deporte, 1991- Acta europea del deporte, 1992-Manifiesto europeo de los jóvenes y el deporte, 1995- Acta Olímpica CIO, 1994- Declaración de Helsinki, 1998-Declaración de Niza sobre el deporte, 2000- Código europeo de ética deportiva, 2001- Libro blanco del deporte, 2007*).

Ya a partir de la antigüedad, la práctica motora en sus formas abilitativas y de entrenamiento, ha sido una exigencia del percurso formativo y expresivo del cuerpo de las personas a lo largo del crecimiento, una respuesta social a las necesidades de enfrentamiento y búsqueda de la naturaleza humana.

En esta dimensión, el cuerpo y el movimiento constituyen, y han constituido, en la escuela una importante realidad de los procesos formativos del niño, una actividad activa de enfrentamiento con sí mismos y con los demás, con la que es fácil construir momentos de compartición, socialización y solidaridad. Las actividades físicas en la escuela favorecen las experiencias y el desarrollo de la autonomía personal que se realiza mediante formas distintas del movimiento, en contextos escolares y extra-escolares.

Las actividades físicas y deportivas se traducen “genericamente” dentro y fuera de los contextos educativos como clases únicas de actividad que al revés pueden ser distintas y en algunos casos disímiles. Cada ámbito motor-deportivo está enlazado por un estatuto epistemológico, que pide una

definición que dejara surgir las distintas características científico-culturales y técnicas, las distintas modalidades codificadas y no. El conocimiento de las peculiaridades de las actividades en campo educativo, pide el conocimiento de importantes enfoques teóricos, psico-pedagógicos, que sustenten la centralidad del movimiento, con el juego las actividades deportivas, durante el proceso de formación.

La educación moto- deportiva en la escuela está direccionada hacia la conquista de la autonomía de la persona, que con su cuerpo afirma durante la edad evolutiva, la importancia colectiva de la relación y la necesidad de adquirir con el cuerpo y el movimiento otros accesos para expresarse y conocer si mismos y el mundo.

Las dimensiones educativas de las actividades de movimiento son actualmente las que se centran en la motricidad que no se relaciona con actividades performativas, a conseguir éxitos, sino finalizada a lograr un nivel de maduración de las experiencias corpóreo-quinestésicas, que permitan conocer, experimentar, interpretar la realidad.

En este marco la actividad motor puede ser un importante llave de interpretación del espacio emocional del niño, construyendo programas alternativos y originales, en los que se desarrollen y coexistan características distintas y significativas a nivel educativo, que testimonien la relación entre corporalidad, emoción y cognición en cuanto “el secreto es que la mente es una extensión de las manos y de los instrumentos que se utilizan y de las actividades a las que se aplican”¹⁷⁵.

Educación física en la escuela primaria significa, “dejar que surgan y expandan” las distintas habilidades del infante, por las cuales la actividad didáctica permite asimilar la “física” del conocimiento, en cuanto gracias al movimiento el alumno se junta con el ambiente, en el que “la suma del espacio corpóreo interior y del espacio exterior es la acción”¹⁷⁶. En este cuadro, educar con el deporte y el movimiento permite “cocinar didácticamente” informaciones frías con experiencias “calientes”, capaces de desplazar contenidos disciplinares distintos de la memoria del infante.

En Italia se ha registrado que un gradual desarrollo de las actividades físicas en contextos extra escolares en particular en la franja de edad de infantes de 6 a 11 años (Instituto Nacional de Estadística ISTAT, 2006 investigación pluri finalidad “Aspectos de la vida cotidiana”).

Las distintas reformas hechas han cambiado los currículos de la escuela primaria, marcando el aspecto motor- deportivo, empezando con los programas del 1985, y a partir de las recientes Indicaciones del 7 de septiembre 2007, que han afirmado una creciente actividad motor - deportiva en las escuelas.

¹⁷⁵ Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, pp.165-166

¹⁷⁶ Galimberti, U. *Il corpo*. Milano: Feltrinelli, p.139

Es importante subrayar que las actividades deportivas en la escuela primaria, en Italia, respecto a los países europeos, como Inglaterra, Francia, Dinamarca, Bélgica, España y Eslovenia ha sido caracterizada por unas incompetencias de los docentes, que no estaban preparados cualitativamente en ámbito motor-deportivo.

En Italia, a pesar del artículo 3 n. 341 haya determinado en el 1990 la introducción de una nueva carrera de formación para docentes de escuela primaria y de escuela de la infancia, la preparación en ámbito motor-deportivo empezó sólo en el 1999, con los relativos primeros licenciados en el 2003.

Actualmente, en la escuela primaria italiana, la presencia de docentes, con competencias en la didáctica del movimiento, corresponde a un porcentaje todavía bastante bajo. La mayoría de los docentes no trabajan todavía de fijos en las escuelas, y por lo tanto cada año tienen que mudarse de instituto. Hoy, por lo visto, el mundo de la escuela italiana que recibe niños durante la edad evolutiva de 6 a 11 años, no tiene muchos docentes con competencia en el campo del movimiento. La complejidad del sector educativo-motor y lúdico-deportivo, pide adecuadas formaciones que se enlacen con los conocimientos, habilidades de los docentes en servicio, para construir un perfil indispensable para responder a las exigencias educativas, integrativas y inclusivas del contexto escolar.

Esta necesidad de construir perfiles competentes, representa una manera para responder a las distintas necesidades de la comunidad escolar. Un balance de las competencias en este campo de los docentes se enlaza a la necesidad de individualizar y gestionar recursos humanos que actúan en la escuela hace años, para restablecer las responsabilidades de los docentes, potenciando sus skills profesionales, generales y específicos que se traducen en conocimientos, habilidades y recursos personales.

En el específico, la enseñanza del movimiento en contextos educativos, pide unos previos conocimientos en campo bio-médico del cuerpo, de sus mecanismos físicos y biológicos, de las implicaciones psico-motoras conectadas a las distintas etapas del crecimiento, sobre aspectos auxiológicos y antropométricos. El estudio de los principios anatómico-fisiológicos y biomecánicos, de los mecanismos de funcionamiento de los sistemas y aparatos de nuestro cuerpo, permite al educador de entender la complejidad del cuerpo y las muchas variantes que pueden pasar entre persona y acción. Los conocimientos de varios campos de la ciencia, permiten al docente analizar las necesidades del infante, reconocer la relación causa- efecto del movimiento, sus límites y su complejidad.

En particular los conocimientos de la evolución psico-motor del niño permite analizar el crecimiento, las diferencias entre alumnos y la diversidad de género que expresa componentes

emotivas y relacionales, que caracterizan gestos, postura, lenguaje no verbal, en cuanto “el lenguaje está relacionado a la comunicación no verbal”¹⁷⁷.

Las competencias corpóreo-comunicativas del docente, durante la edad evolutiva, resultan el mejor instrumento didáctico, en cuanto “en los modales, posiciones y actitudes ... habla a través de un lenguaje que anticipa la expresión verbal”.¹⁷⁸ Se pide al docente un adecuado conocimiento de la dimensión corpóreo-quinestésica, que se puede utilizar no sólo en la didáctica del movimiento, sino también en cada etapa del proceso enseñanza/aprendizaje en cuanto “el comportamiento en una situación de interacción tiene valor de mensaje, es decir de comunicación, la consecuencia resulta que aunque nos esforcemos no se consigue comunicar”¹⁷⁹.

A nivel didáctico el educador tiene que crear ambientes de aprendizaje en los que sea posible incluir acciones preventivas, medidas preventivas, que reduzcan los riesgos relacionados al uso de específicos materiales, y a la gestión de métodos adecuados a las dinámicas de las actividades ejecutivas. Al educador se pide además la capacidad de modelar las actividades deportivas en los distintos contextos sociales, mediante técnicas para promover la organización y realización de actividades para sujetos de distintas condiciones socio-culturales y psicofísicas.

A nivel metodológico, el ambiente educativo para la infancia y la pre-adolescencia, impone una competencia por parte de los docentes de construir campos de experiencia centrados en el cuerpo y en el movimiento, según sea posible construir otras experiencias y conocimientos distintos en clave metacognitiva. El perfil de las capacidades didáctico-metodológicas incluye la capacidad de crear ambientes de aprendizaje en los que sea posible experimentar juegos, marcando un saber utilizar pequeños y grandes instrumentos, y una específica técnica durante y después de las etapas de la actividad. Los conocimientos del docente tendrán que implicar también las normas higiénicas relacionadas a las prácticas deportivas, en la escuela “que sea capaz de dialogar con un sistema complejo, respetando reglas, favoreciendo el encuentro entre escuela y otras ofertas deportivas externas ... su actividad en la escuela, no busca el resultado agnóstico, sino intenta interpretar el valor educativo de la participación, respetando la subjetividad de la persona, que en el deporte puede encontrar un medio de expresión y no sólo un espacio de competición”¹⁸⁰.

Esta heterogeneidad de intervenciones pide una formación científica articulada, que incluya saberes, habilidades y recursos personales, que permitan al educador utilizar una caja de instrumentos para el desarrollo del movimiento en la escuela.

¹⁷⁷ Argyle, M. (1992). *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*. Bologna: Zanichelli, p. 2.

¹⁷⁸ Lowen, A. (2003). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli, p. 3

¹⁷⁹ Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio, p. 41.

¹⁸⁰ Sibilio, M. (2003). *Educatori sportivi*. Napoli: Manna, p. 20.

Un curso formativo para docentes en servicio en escuela primaria, puede empezar a partir de un “balance de competencias individuales” del docente, que permita hacer un análisis de las necesidades.

Es necesario por lo tanto una precisa reconocimiento desde el punto de vista de los docentes, que resuma su historia personal y sus necesidades formativas, permitiendo construir un mapa de las prioridades, en las que se pueda insertar un plano formativo, finalizado a la construcción de competencias generales, transversales y específicas para el desarrollo de la actividad motor-deportiva en la escuela.

La construcción de las competencias didáctico-motor de los docentes de la infancia y pre-adolescencia, pide unos previos conocimientos relacionados a sus necesidades y sus demandas Según:

- a. Conocimientos
- b. Abilidades
- c. Actitudes profesionales significativas

El nivel de conocimientos que se tiene que investigar en los docente de la escuela primaria se refieren en el específico a :

- ✓ Principios anatómico-fisiológicos y a los mecanismos de sistema y de los aparatos
- ✓ Los aspectos biomecánicos que subtienden a los movimientos
- ✓ Las leyes auxiológicas que regulan el crecimiento
- ✓ Desarrollo psico-motor y evolución del niño
- ✓ Conocimientos básicos de instrumentos y técnicas en campo motor
- ✓ Teorías de juegos y reglas de juego-deporte
- ✓ Sistemas y modalidades para preparar espacios para actividades deportivas-educativas en la escuela
- ✓ Normas higiénico-sanitarias relacionadas a las actividades deportivas
- ✓ Técnicas de asistencia directa e indirecta para riesgos generales y específicos de las fases de preparación y de las ejecutivas
- ✓ Métodos de programaciones de las actividades físicas y deportiva en ámbito educativo
- ✓ Competencias normativas en materia educativa y deportiva de los Entes locales
- ✓ Potencial educativo y formativo del laboratorio de ámbito educativo-deportivo
- ✓ Normas que regulan las relaciones entre escuelas, los Entes deportivos, asociaciones y federaciones
- ✓ Conocimiento de las normas e Indicaciones ministeriales de las actividades motor-deportivas

- ✓ Complejidad y multidimensionalidad del fenómeno deportivo que se desarrolla en las distintas formas en la educativas, agnósticas, promocionales, integrativas, sociales, inclusivas etc. (indicar el nivel de conocimiento medio de las distintas clases de actividad física, social, educativa, etc.)
- ✓ Conocimiento de las distintas disciplinas deportivas, de las Federaciones y del CONI (Junta Olímpica Nacional Italiana)
- ✓ Conocimiento de las distintas teorías de valoración en ámbito deportivo

Los docentes tienen que expresar sus necesidades formativas según sus habilidades referibles a:

- ✓ Comunicación didáctica verbal y no verbal
- ✓ Decodifica del lenguaje oral y del corpóreo durante las actividades
- ✓ Capacidad de valorar las habilidades de cada uno
- ✓ Capacidad de valorar estrategias didáctica-metodológicas en ámbito motor-deportivo en las escuelas
- ✓ Gestión y resolución de problemas relacionados con ambientes de aprendizaje motor no codificados
- ✓ A la gestión, apoyo e interacción con el grupo en ámbito motor y deportivo de la escuela
- ✓ Utilizo de espacio e instrumentos deportivos
- ✓ Solucionar problemas organizativos relacionados a las distintas actividades deportivas
- ✓ Correcto utilizo de las técnicas de asistencia directa e indirecta de las actividades
- ✓ Utilizo de instrumentos y estrategias didácticas motor-laboratoriales
- ✓ Utilizo de las experiencias deportivas en las distintas formas didácticas, para favorecer los conocimientos de los programas y de las Indicaciones Ministeriales
- ✓ Utilizo del juego deportivo en la escuela
- ✓ Correcto utilizo de las técnicas deportivas
- ✓ Adecuado utilizo de instrumentos para entrenar niños
- ✓ Utilizo de técnica para valorar actividades físicas en ámbito escolar

El nivel de actitudes profesionales de los docentes que se tiene que formar o mejorar se tienen que referir a :

- ✓ Disponibilidad, registrada en experiencias concretas, en centrar en el otro la atención del otro y el compromiso cuando tenemos una comunicación didáctica
- ✓ Disponibilidad, registrada en experiencias concretas, en la existencia, de actitudes de apertura y colaboración hacia los demás
- ✓ Disponibilidad, registrada en experiencias concretas, para activar cursos cooperativos para realizar actividades didácticas

- ✓ Actitud al escuchar
- ✓ Utilizo, registrado en experiencias concretas, de unos códigos comunicativos, que incluyen el lenguaje del cuerpo
- ✓ Utilizo creativo, registrado en experiencias concretas, de la corporalidad de la didáctica.

A partir de estos previos conocimientos es posible describir un eficaz esquema de formación para los docentes de la escuela primaria italiana, permitiendo que experiencias formativas específicas se inserten en competencias que ya tienen los docentes en servicio, mejorando la eficacia de la acción didáctica y favoreciendo una plena integración con los presentes y futuros educadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Argyle, M. (1992). *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*. Bologna: Zanichelli.
- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2001). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Milano: Rizzoli.
- Lowen, A. (2003). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sibilio, M. (2003). *Educatori sportivi*. Napoli: Manna.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.

ÁREA DIDÁCTICA METODOLÓGICA

II.3.1 LA EVALUACIÓN MOTOR-DEPORTIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA EN ITALIA

de *Francesca D'Elia*

II.3.1.1 La especificidad de la evaluación motor en ámbito educativo

La evaluación en ámbito didáctico es un campo científico-disciplinar complejo que lleva unas tradiciones de investigación específica que han considerado, desde distintos puntos de vista, el estudio del proceso docimológico como “proceso sistemático que intenta determinar como los alumnos consiguen determinados objetivos”¹⁸¹. Los diferentes territorios incluyen praxis que no reducen el acto del evaluar a un simple comprobar y una simple misuración del fenómeno, sino consideran la realidad en su complejidad que incluye las características singulares de cada una de las personas con distinto título y con funciones específicas a lo largo del proceso de evaluación, y no es entonces agotable en variables seleccionadas y controlables.

En este marco la evaluación motor-deportiva cierra en sí misma su complejidad de los procesos didáctico-docimológicos y se ata a vínculos del sistema escolar en cuanto “evaluar en sentido educativo significa referirse a un campo disciplinar específico, extremadamente vario y en continuo cambio, que ni se agota en una práctica de misuración, ni de conductas individuales, en cuanto se explica en un proceso de atribución de sentido a operatividad compleja”¹⁸², se caracteriza por una especificidad de su estructura metodológica- instrumental, tan peculiar como descuidada.

La evaluación motor-deportiva durante el ciclo primario de estudios se tiene que enfrentar y modelar con la estructura educativa de la escuela, a sus particulares características, a sus funciones, a las metodologías adoptadas por la junta de docentes, distintas respecto a las que se utilizan en la práctica deportiva en ambientes extra-escolares. Un estudio de los sistemas de evaluación motor-deportiva en campo educativo durante la infancia y pre-adolescencia bien puede ignorar las demandas del contexto escolar relativo a los objetivos, a las metodologías y a las técnicas.

Existe una fuerte diferencia entre **práctica deportiva** (en federaciones o asociaciones deportivas) y **educación deportiva** (en escuela u otras agencias educativas), entre dos experiencias en apariencia similares pero que en sustancia son muy distintas y necesitan percorsi diferentes, en relación a los sujetos que cada vez se toman en examen y de las finalidades por las que la evaluación misma se realiza.

¹⁸¹ Giovannini, M.L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Ethel Editoriale, p. 48.

¹⁸² Bondioli, A. & Ferrari, M., a cura di (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Franco Angeli, p. 10.

La práctica deportiva sigue objetivos específicos relacionados a las prestaciones y al logramiento del resultado (meter goal, ganar un partido) a través del entrenamiento físico que, gracias a una metodología de entrenamiento centrada en gestos técnico-deportivos, en esquemas de juego, y en la táctica, se favorece el desarrollo de capacidades físicas relacionadas a mecanismos de reclutamiento de la energía (como la capacidad de mantener durante tiempo las acciones motoras) quedando inalterada la eficacia del movimiento en las etapas en las que expresa características condicionales o coordinativas específicas. La conducción de experiencias deportivas tiene que ser de profesionales con competencias técnicas, tácticas, metodológicas y docimológicas específicas.

La educación deportiva en ámbito escolar es metodológicamente direccionada por las indicaciones ministeriales y se finaliza a la educación de la persona a través del cuerpo “recetáculo del sentido individual del Sí, de los propios sentimientos e inspiraciones personales”¹⁸³ y utiliza el movimiento en cuanto la corporalidad y las actividades dinámicas son, potencialmente capaces de favorecer un crecimiento a nivel cognitivo, emotivo, afectivo, relacional, social, expresivo y comunicativo. En el específico en la escuela primaria, que recibe en Italia el delicado periodo de la edad evolutiva, los objetivos específicos de la Educación motor en los Programas del ‘85¹⁸⁴ y la disciplina Cuerpo, movimiento y deporte presente en las recientes Indicaciones Ministeriales¹⁸⁵, prevén que el sistema para evaluar tenga que responder a la exigencia de relevar y medir la relación entre acciones motoras y comportamiento del alumno durante la actividad, individuando índices y causas de las dificultades físicas y observando la capacidad del niño ejecutiva, y también “resolutivas” de situaciones problemáticas a carácter psico-cinético que dejan surgir la relación entre acciones, cogniciones, emociones y comunicaciones.

La evaluación de las actividades motor-deportivas en campo escolar no puede entonces ignorar las diferencias entre actividades físicas, deporte y educación deportiva, que son testigos de la complejidad motor-deportiva. La escuela, por sus finalidades educativas, por sus vínculos ambientales, estructurales, culturales, organizativos y didácticos no se puede parecer a una asociación deportiva¹⁸⁶. Los aspectos docimológicos relativos a la didáctica del movimiento o a la

¹⁸³ Gardner, H. (2005). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, p. 257.

¹⁸⁴ D.P.R. 12 febbraio 1985. *Nuevos Programas Didácticos para la escuela primaria*. Las actividades motoras deportivas en la escuela primaria gracias a la Educación motora permiten lograr metas relativas a las siguientes capacidades: percepción, conocimiento y conciencia del cuerpo - Coordinación oculo-manual y segmentaria - organización espacio-temporal - Coordinación dinámica general.

¹⁸⁵ Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma. Los objetivos específicos de aprendizaje relativos a la disciplina *cuerpo, movimiento y deporte* relacionan a : en cuerpo y las funciones sensorio perceptivas - en movimiento del cuerpo y su relación con el espacio - en lenguaje del cuerpo como modalidad comunicativo-expresiva - el juego, el deporte, las reglas y el fair play - seguridad, prevención, salud y bienestar.

¹⁸⁶ Sibilio M., Raiola G., D'Elia F., Galdieri M. & Carlomagno N. (2008). *Experimental Research in Motor and Sport Activities Field in Primary School in Italy: an Integrated Model of Action Research and Descriptive Research*. In Proceedings of 13th Annual Congress of ECSS. Estoril (Portugal): European College of Sport Science

enseñanza del movimiento en ambiente educativo, no pueden prescindir de un profundo conocimiento de todos aquellos aspectos que concurren a determinar la calidad.

II.3.1.2 La evaluación motora en la escuela primaria: competencias, recursos y demandas

Uno entre los niveles de especificidad de las actividades motor-deportivas en la escuela es la compleja red que suporta estas específicas experiencias, constituida por:

1. *Competencias generales, transversales y específicas de los docentes en campo motor-deportivo.*

La realización de actividades de evaluación motor-deportiva, en la escuela italiana, pide primero una preparación de los docentes en campo motor-deportivo a las demandas de los Programas y de las Indicaciones Ministeriales. En muchos casos los docentes tienen ya una buena competencia de la didáctica de todas las disciplinas, pero advierten carencias en campos del saber (los conocimientos), el saber ser (las actitudes), del saber hacer (las habilidades), y del saber dejar hacer en campo motor-deportivo.¹⁸⁷

2. *De los recursos a disposición en la escuela en coherencia con la autonomía escolar.*

La autonomía de las instituciones escolares desde el punto de vista didáctico, organizativo, financiero, de investigación y desarrollo¹⁸⁸, en Italia en campo de la educación motora y deportiva ha generado nuevos vínculos que se atan a la obligación de implicar a las comunidades de docentes y las familias para cada actividad que se puedan insertar en la oferta formativa, pero al mismo tiempo ha dado vida a nuevas oportunidades para mejorar la didáctica y la calidad de las distintas actividades físicas. En el específico es útil explicar que:

- la autonomía didáctica; implica la plena responsabilidad de los docentes y de las familias en determinar la nueva oferta formativa básica, y opcional (actividades por la tarde junto a las escolares). En campo motor-deportivo permite elegir las actividades que se desean hacer, los horarios y las estructuras (en la escuela o al exterior)
- la autonomía organizativa; permite a las familias y a los docentes de elegir las fechas semanales de las clases, la distribución y la frecuencia de las actividades a lo largo del año, programando las diferencias durante periodos
- la autonomía financiera; reconoce una responsabilidad de compra, selecciona las actividades que se tienen que financiar, instrumentos que comprar, elige profesionales externos a la escuela, pide ayuda al Ministerio de la Instrucción, a empresas o entes locales. En campo

¹⁸⁷ Ley del 15 de marzo 1997, n. 59 Art. 21.

¹⁸⁸ D'Elia, F., Carlomagno N., Galdieri M., Prospero R., Mantile G., Aiello P. & Sibilio M. (2009). Analysis of training needs for teachers to improve teaching activities in primary schools in the province of Naples (Italy). *Acta Kinesiologica* 3, 1: 12-17.

motor-deportivo significa elegir por parte de docentes y familias instrumentos que comprar, técnicos especializados

- la autonomía de investigación; significa decidir estudios útiles en la escuela y como estos se pueden realizar respetando los objetivos del Programa de la Oferta Formativa¹⁸⁹

3. *A partir de las demandas del Ministerio de la Pública Instrucción en términos de objetivos y metas que conseguir.*

En el 2007 el Ministerio de la Pública Instrucción ha introducido nuevas Indicaciones Nacionales para la escuela primaria, que en Italia proponen objetivos (distintos campos de estudio relacionados a conceptos y diferentes campos de experiencia en los que se tiene que organizar la didáctica) y metas (competencias y conocimientos a través del mejoramiento de habilidades y la construcción de comportamientos) específicos de la disciplina Cuerpo, movimiento y deporte.

En particular, las actividades en la escuela primaria tendrían que promover los siguientes objetivos:

- el cuerpo y las funciones senso-perceptivas
- el movimiento del cuerpo y sus relaciones con espacio y tiempo
- el lenguaje del cuerpo como modalidad comunicativo-expresiva
- el juego, el deporte, las reglas y el fair play
- seguridad y prevención, salud y bienestar¹⁹⁰

Las metas para el desarrollo de las competencias de 6 a 11 años indican las rutas que recorrer, estrategias en un currículum disciplinar motor-deportivo, que se desplazan:

- adquisición de una conciencia del sí mismo mediante la observación del propio cuerpo, el dominio de esquemas motores y posturales, adaptándose a los cambios espacio-temporales
- uso de un lenguaje motor y corpóreo para comunicar estados de ánimo mediante la dramatización y experiencias rítmico-musicales
- experimentar varias disciplinas deportivas, incluso con el uso de gestualidades técnicas
- respetar algunos niveles de seguridad
- tomar estilos de vida relacionados con el bienestar que previenen la conciencia del cuerpo y de su relación con la alimentación
- comprender reglas de juego y respetarlas incluso en actividades lúdicas¹⁹¹

Por primera vez en las nuevas metas se pide el “uso de la comunicación del cuerpo”, “el cuidar del propio cuerpo” y el “conocimiento del sí mismo”, que tienen unas características que rodean acerca

¹⁸⁹ Sibilio, M. (2009). *La complessità dei processi di valutazione motorio-sportiva in ambiente educativo con particolare riferimento al periodo dell'infanzia e della preadolescenza*. In Hughes M., Lipoma M. & Sibilio M. (2009). *La dimensione educativa della Performance Analysis*. Roma: Franco Angeli, pp. 376-377.

¹⁹⁰ Cfr. Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma

¹⁹¹ Cfr., Ibidem

de la experiencia del cuerpo, piden un complejo sistema de evaluación. Estas tres metas están enlazadas, según las Indicaciones Nacionales, para el desarrollo de:

- habilidades visuo-motrices
- habilidades perceptivo-motrices
- coordinación oculo-manual
- coordinación dinámico-general
- capacidad manual
- lateralidad
- habilidades gran motores y fino motores
- comportamientos que influyen las prestaciones

II.3.1.3 La especificidad de las características para evaluar en ámbito motor

Un sistema para evaluar en ámbito motor, tiene que integrar características docimológicas generales y algunas peculiaridades del modelo formativo específico adoptado en el contexto escolar.

En particular resulta importante, en las etapas de agradecimiento y juicio de comportamientos y actividades de movimiento en campo educativo, cuidar:

- la explicación de la modelación de demostraciones en sus detalles, la parte operativa que se pide y la modalidad de medición
- compartir el significado de la prueba, la concordancia y el valor de juicios expresados y actitudes que tienen que tomar los docentes durante la actividad
- la capacidad de reconocer el necesario nivel de habilidad o comportamiento objeto de evaluación motora
- confianza en el protocolo de evaluación y administración de test motor para comprobar la atendibilidad de los procesos motor-docimológicos
- la correspondencia entre objeto de evaluación y el resultado de la misma, permitiendo de esta manera de valorar el fenómeno en campo educativo

Si nos asomamos a un contexto educativo con estos parámetros es importante añadir estas características¹⁹²:

- “COMPATIBILIDAD” organizativa, didáctica y gestional. Es la capacidad de respetar durante la evaluación reglas organizativas, didácticas, gestionales y de estudio de la escuela
- “COERENCIA” con el Programa Formativo. La coherencia es la pertinencia del evaluar con cursos formativos programados por la escuela

¹⁹² Sibilio, M., Galdieri M. & Carlomagno N. (2008). *The motor-sport evaluation in the primary school in Italy*. In Proceeding of the 5th International Scientific Conference on Kinesiology. Zagreb (Croatia): Faculty of Kinesiology.

- “FUNCIONALIDAD” educativo-formativa. La funcionalidad es la capacidad de la evaluación de volverse momento formativo igual que otras etapas de la formación
- e “INTEGRABILIDAD” (entre prestaciones y actitudes). Es la capacidad de integrar el juicio de los fenomenos performativos y actitudes de los alumnos.¹⁹³

Para un eficaz evaluación es necesario integrar pruebas de evaluación motora relativa a las especificas habilidades con instrumentos y métodos de evaluar comportamientos que condicionan las prestaciones.

II.3.1.4 Protocolos de evaluación compatibles con el sistema educativo

La evaluación de actividades lúdico-deportivas en la escuela primaria, prevenida por las Nuevas Indicaciones del 2007, pide el utilizo de protocolos capaces de valora conjuntamente el campo motor, las distintas capacidades de las personas y los comportamientos que pueden influenar las prestaciones. Es necesario buscar entonces metodologias para evaluar y protocolos de trabajo que se vuelvan en veraderas actividades de trabajo integrables con las distintas actividades de la escuela que piden por parte del docente un utilizo de instrumentos especificos y metodologias idoneas para insertar en la oferta formativa de la escuela una armonica actividad de investigación.

Un ejemplo de sistemas evaluativo, que se puede relacionar con los objetivos de las Nuevas Indicaciones del 2007, y en particular a la parte dedicada al “Cuerpo y las funciones senso-perceptivas”; es el Developmental Tests of visual-motor integration (VMI) utilizado para evaluar las habilidades visuo-motores, fino-motores y gran-motores, y la coordinación oculo-manual, que se integra también con unas observaciones de comportamientos que influyen las prestaciones. El sistema VMI se constituye por tests que permiten evaluar las capacidades de los individuos de integrar las distintas habilidades visivas y las motores, constituye una copia de una secuencia evolutiva de formas geometricas que utiliza 27 item en la forma extesa de 18 item en forma reducida. El test suplementar de formas geometricas evalua la capacidad del niño de reconocer en tres minutos un máximo de 27 formas geometricas y el test suplementar de coordinación motora pide que el alumno tenga que trazar, en un percurso imprimido, una ruta siguiendo las formas estímulos indicadas en el formulario durante un tiempo de 5 minutos.

Se puede utilizar también un simple test gráfico, para estudiar la estructura visio-motor del infante. Este sistema llamado *Bender Visual Motor Gestalt Test* (Bender, 1979), es un sistema que copia unos dibujos, en la mayoría geometricos. El estudiante tiene que dibujar figuras de la misma manera

¹⁹³ Sibilio, M. (2009). *La complessità dei processi di valutazione motorio-sportiva in ambiente educativo con particolare riferimento al periodo dell'infanzia e della preadolescenza*. In Hughes M., Lipoma M. & Sibilio M. (2009). *Op. cit.*, p. 380

en la que se le ponen por delante, permitiendo a través del análisis de las reproducciones gráficas por parte del investigador, de interpretar el desarrollo perceptivo y motor de los sujetos. El test se desarrolla en la presentación de 9 figuras geométricas que se tienen que presentar al sujeto una a la vez, respetando la secuencia numérica de las singulas figuras. Este es un test muy estructurado. El tiempo medio de la ejecución tiene que ser en media de 6 minutos y la función de integración gestáltica visivo-motora incluye dos dimensiones: la percepción visiva y la expresión motora. El análisis del protocolo Bender en algunos casos permite evaluar cual de las dos áreas resulta más implicada. Es importante subrayar que esta distinción es simplemente funcional, porque la función perceptivo-motora resulta difícilmente delimitable.

Otro ejemplo de sistema para evaluar que se puede referir a otros objetivos preveidos por las Nuevas Indicaciones Nacionales “el movimiento y el cuerpo y sus relaciones con espacio y tiempo”, que pide por parte del educador un agradecimiento de las capacidades manuales, y de los comportamientos que influyen las prestaciones.

Por este objetivo se necesita una metodología adecuada a la faja de edad de 4 a 12 años.

Los varios tests, llevan en particular un test que pide la ejecución individual con tareas motrices con habilidades manuales, juegos con pelota y habilidades de equilibrio, y una checklist formada de 60 ítem, en los que 48 pertenecen a las habilidades motoras y 12 relativos al comportamiento de los sujetos influenciados en la performance. Las características instrumentales del del *Movement Assessment Battery for Children* representan en su conjunto, un ejemplo original, de uso integrado de una evaluación formal, que permite obtener puntos numéricos, y de una menos formal que valua las informaciones cualitativas que surgen de las observaciones motrices y comportamentales y del tener en cuenta de eventuales deficit o dificultades que puedan influenciar las prestaciones del infante. El potencial didáctico de este modelo se puede encontrar en dos instrumentos: los Test y una lista de control, que permiten definir, mediante juegos de fácil uso, un perfil de dificultades del infante en relación con las distintas acciones y los distintos ambientes de aprendizaje, organizando de manera eficaz y constante, un programa equilibrado y de recuperación. (Henderson *et. al.*,1999). Las características relacionadas al desarrollo de los test, la simplicidad y la familiaridad de los comportamientos, que se tienen que observar en la check list, rinden el instrumento de estudio flexible e insertable en las actividades escolares curriculares y extracurriculares, creando espacios que reciban la complejidad de la didáctica como “praxis finalizada al mejorar del enseñanza y del aprendizaje” (Kemmis S. & McTaggart R., 1988). El modelo educativo docimológico motor, junto a representar un proceso científico con el modelo de investig-acción, puede favorecer un proceso de evolución incluso en los niños minusválidos, mediante juegos. La metodología puede favorecer los docentes de soporte, que opera en la escuela

rimaria en campo motor. El *Movement Assessment Battery for Children* puede representar, pues una forma previa, intermedia y final para evaluar, que se pueda aplicar a nivel educativo personalizado, para los infantes minusvalidos en la escuela primaria.

En la escuela primaria se pide, además un sistema para evaluar adecuado para analizar los distintos aspectos del “lenguaje del cuerpo como modalidad expresiva”. Esta específica forma de valorar pide el uso de instrumentos capaces de reconocer en que medida el estudiante sabe utilizar su cuerpo y comunicar estados de ánimo, emociones y sentimientos, controlando las distintas posturas del cuerpo, incluso con formas expresivas como el baile. Para valorar entonces estos específicos comportamientos y estas peculiares habilidades, se pide el uso de un test capaz de agradecer algunos aspectos del control del cuerpo, de gestos y de posturas entre los que surge la lateralidad.

En este caso la valoración didáctico-motor puede servir de un ejemplo como los del test de la *Bateria Piaget-Head* (Galifret-Granjon, 1980) que permite estudiar la diferencia derecha-izquierda en el niño en sujetos de 6 a 14 años y se compone en dos series de pruebas:

- estructura del test de Piaget derecha/izquierda
- test mano-ojo-oreja de Head que permite valorar también las relaciones entre movimiento, canal visivo y estructura sonora, también en referencia a las necesarias evaluaciones de prerequisites para reproducir estructuras rítmicas.

“juego, deporte y fair play “ son los objetivos en coherencia con las finalidades educativo-deportivas de la escuela primaria, y se puede valorar utilizando el método de la Escalera de desarrollo motor de Oseretzky (Oseretzky, 1959) que incluye 6 pruebas según la edad en coordinación estática y dinámica general y oculo-manual, velocidad, movimientos contemporáneos de los miembros y precisión de ejecución. La escalera de Oseretzky se aplica a partir de los 6 años a los 16 años, e incluye seis fajas de edad y 6 pruebas específicas. En las pruebas destinadas a las distintas fajas de edad:

- ✓ la primera prueba es de coordinación estática
- ✓ la segunda prueba es de coordinación dinámica de las manos
- ✓ la tercera prueba es de coordinación dinámica general
- ✓ la cuarta prueba es de velocidad
- ✓ la quinta es de los movimientos contemporáneos (de los miembros superiores solos y luego de los miembros superiores con la ayuda de los inferiores)
- ✓ la sexta es de precisión ejecutiva

el material se sirve de objetos de uso común. Los resultados se apuntan en apóditos protocolos, en los que se registran las series de pruebas correspondientes a las distintas fajas de edad. Elaborando los resultados y las pruebas aprobadas, resultan las edades de desarrollo motor de los alumnos, que se traduce en un perfil en el que aparecen la edad y los meses.

El objetivo "seguridad y prevención, salud y bienestar", preveido por las Indicaciones Ministeriales en la escuela primaria, pide el uso de cuestionarios con respuestas cerradas capaces de construir un mapa del nivel de conocimiento de los alumnos, de los docentes y de las familias sobre las normas de seguridad, sobre factores alimentares y cinéticos que condicionan la salud y los estilos de vida adoptados en la escuela y en ambientes extraescolares. En fin los procesos de evaluación motor en ambiente educativo no pueden ignorar las posibles relaciones entre corporalidad y aprendizaje de los niños y no pueden prescindir de la plena conciencia de la unidad de las dimensiones afectivas, relacionales, sociales, kinestésicas, y cognitivas de la persona en los procesos formativos que surgen en cada acción didáctico-docimológica que implica cuerpo y movimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR*. Washington: American Psychiatric Association.
- Beery, K. E. & Buktenica, A. N. (2007). *VMI Developmental Tests of Visual-Motor Integration*. Firenze: Giunti.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (a cura di) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Carlomagno N., Raiola G., Galdieri M., D'Elia F., Minghelli V., Sibilio M. (2008). *Measurement for Evaluation of Motor and Sport Activities in the Educational Field during Childhood in Italy*. In Proceeding of 13th Annual Congress of the ECSS. Estoril (Portugal): European College of Sport Science.
- Cottini, L. (2003). *Psicomotricità. Valutazione e metodi nell'intervento*. Roma: Carocci.
- D'Elia, F., Carlomagno, N., Galdieri, M., Sibilio, M. (2008). *Sports, Motor Activities and Disability in Educational Contexts: Possible Characteristics and Applicative of the Movement Assessment Battery for Children*. In Proceeding of EUCAPA 2008. Torino (Italy).
- D'Elia, F., Carlomagno, N., Galdieri, M., Prosperi, R., Mantile, G., Aiello, P. & Sibilio M. (2009). Analysis of training needs for teachers to improve teaching activities in primary schools in the province of Naples (Italy). *Acta Kinesiologica* 3, 1: 12-17.
- Domenici, G. (1995). *Gli strumenti della valutazione*. Napoli : Tecnodid.
- Galifret Granjon, N. (1980). *Piaget-Head Battery*. Firenze: Giunti.

- Galdieri M., Carlomagno N., D'Elia F., Sibilio M. (2008). *Hypotheses of Didactic-Diagnostic and Integrated Models of the Motor Evaluation in the Primary School*. In Proceeding of EUCAPA 2008. Torino (Italy).
- Gardner, H. (2005). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Giovannini, M.L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Ethel Editoriale.
- Hughes M., Lipoma M. & Sibilio M. (2009). *La dimensione educativa della Performance Analysis*. Roma: Franco Angeli.
- Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma
- Kurtz, L.A. (2003). *How to help a clumsy child. Strategies for young children with developmental motor concerns*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sibilio M., Galdieri M. & Carlomagno N. (2008). *The motor-sport evaluation in the primary school in Italy*. In Proceeding of the 5th International Scientific Conference on Kinesiology. Zagreb (Croatia): Faculty of Kinesiology.
- Sibilio M., Raiola G., D'Elia F., Galdieri M., Carlomagno N. (2008). *Experimental Research in Motor and Sport Activities Field in Primary School in Italy: an Integrated Model of Action Research and Descriptive Research*. In Proceedings of 13th Annual Congress of ECSS. Estoril (Portugal): European College of Sport Science.
- Sibilio, M., Galdieri, M. & Carlomagno N. (2008). *Teaching programmes for sport and motor activities and gender diversity in the Italian primary school from 1955 until present day*. In Gori, G. *Sport and Gender Matters In western Countries: Old Borders and New Challenges*. Academia Verlag.
- Sibilio M. (2002a). *Il laboratorio come percorso di ricerca: l'esperienza laboratoriale a carattere motorio nel curricolo formativo degli insegnanti della scuola primaria*, Napoli: CUEN.
- Sibilio M. (2002b). *Il laboratorio come percorso formativo: itinerari laboratoriali per la formazione degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli : Ellissi.
- Sugden, D.A. & Henderson, S.E. (1999). *Movement Assessment Battery for Children*. London: The Psychological Corporation.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano : F. Angeli.

REFERENCIAS NORMATIVAS

- D.P.R. 12 febbraio 1985. *Nuevos Programas Didacticos para la escuela primaria.*
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

II.3.2.1 LA PREVENCIÓN MOTOR EN LA ESCUELA PRIMARIA: EL UTILIZO DIDÁCTICO-DIAGNÓSTICO DE LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA VALORACIÓN POSTURAL

de *Maurizio Sibilio y Giuseppe Baldassarre*

El análisis del movimiento se ha evolucionado gracias al estudio de teconologias y estudios bioingenieristicos. Las nuevas técnicas permiten evidenciar de manera poco invasiva informaciones en detalles de nuestro aparato locomotor. Sistemas innovativos como camaras y rayos, plataformas estabilometricas/dinamometricas y sistemas electromiograficos permiten efectuar valoraciones de factores estáticos, dinamicos del camino, según se evidencian alteraciones de gestos motores respecto a los pattern fisiológicos de movimiento, las asimetrías y las raras relaciones entre grandezas biomecanicas y actividad muscular.

Con estas técnicas es posible confrontar cuantitativamente las condiciones funcionales de un sujeto en distintas etapas de estudio, a través de metodologias, técnicas repetibles, confrontables, valorables y riproducibles.

Las Indicaciones del curriculum del primer ciclo de instrucción del Ministerio finalizadas a definir las actividades didáctica-formativas de la escuela primaria italiana, en vigencia en la escuela a partir del año escolar 2007/2008, en la sección dedicada al “estar bien consigo mismos” retoma la exigencia que en el curriculum de la educación al movimiento confluyan estilos de vida correctos y saludables, que junten también la prevención de patologias relacionadas a la ipocinesia,¹⁹⁴ el acta ministerial entrega a las actividades fisicas y deportivas la función de ayudar la construcción del bienestar de los niños, preveniendo alteraciones, relacionadas a los estilos de vida que puedan amenazar los estados de salud en cuanto “la importancia de las experiencias fisicas y deportiva en un contexto extraescolar, los principios de una vida alimentar correcta y una puntual información de los efectos de sustancias que llevan a dependencia”¹⁹⁵.

En el 1997 el programa de desarrollo de las tecnologias didácticas del Ministerio de la Pública Instrucción italiano,ha dado un fuerte empuje al utilizo de las teconologias y a sus conocimientos en las escuelas de todo grado y orden y en el 2000 el plano de acción del e-governement ha aprobado el aplazamiento tecnológico y de servicios de la pública administración en coerencia con el Plan de acción de la sociedad de la Información, y en el mismo año se ha afirmado como prioridad absoluta la transición hacia la sociedad de las informaciones. Por lo tanto ha crecido en la escuela italiana la

¹⁹⁴ Ministerio de la Pública Instrucción (2007). *Indicaciones para los programas de la escuela de la infancia y primaria*. Roma

¹⁹⁵ *Ibidem*

necesidad de construir competencias científico-tecnológicas y adquirir tecnologías que mejorasen la demanda formativa y el bienestar de los estudiantes.

A partir del 2001 el Ministerio de la Pública Instrucción ha realizado específicas actividades formativas (ForTIC, ECDL, E-Didateca) y ha comprado, por parte de las escuelas, infraestructuras tecnológicas (instrumentos tecnológicos, cableado institutos) favoreciendo una difusión de innovaciones didácticas como (proyectos Inclusion, NetDays, Vola con internet, Apprendere digitale, E-learning ,etc.). La escuela italiana ha intentado contestar a las demandas de una sociedad que crece,y gracias las nuevas tecnologías ha introducidos profundos cambios en las maneras de aprender y operar según:

- el utilizo de la escritura con wordprocesor
- encontrar informaciones con el motor de busqueda de internet
- dibujar con editor graphic
- comunicar con correos electronicos y mensajes virtuales
- determinar grupos de pertenencia mediante social network

Esta evolución de competencias, tecnologías, conocimientos y lenguajes ha producido un cambio incluso en los métodos de valoración e investigación en la escuela, indispensables para realizar los programas y preventivos de las Indicaciones Ministeriales y de los programas de enseñanza. Las competencias valutativas del docente, generales y específicas del campo motor, tienen que responder a la exigencia de reconocer el objeto de la valoración, elegir el mejor método y utilizar técnicas, protocolos y tecnologías eficaces.

La escuela primaria por sus características, relacionadas a alumnos de 6 a 11 años, pide particular atención a la postura y esquema corpóreo. La importancia del sistema postural y de su relación con el esquema corpóreo del niño, piden tecnologías e intervenciones específicas, para que se logren distintas investigaciones.

La valoración plantar, corpórea/funcional y motor se tienen que efectuar mediante test no invasivos que den informaciones sobre la postura que se puede entender como la posición del cuerpo en un espacio, sea en condiciones estáticas que dinámicas, se caracteriza por la exigencia del mantenimiento del equilibrio en una posición, como la humana, que está en una condición de continuas solicitudes de la gravedad. La postura representa la respuesta del organismo a esta fuerza, por eso el cuerpo necesita adaptarse a las condiciones estaticas y dinamicas, en relación con el ambiente que nos rodea y con los otros objetivos del movimiento.

Las características de la postura se fundan en un sistema complejo, al que se juntan factores neuro-fisiologicos y biomecanicos, pero también emotivos y relacionales³.

La práctica conservativa permite un primer screening para valorar la postura, pero una mejor valoración pide el uso de materiales tecnológicos y fiables que permitan adquirir y elaborar los datos.

La tarima Zebris FDM es una tecnología que mide gracias a un sistema, con sensores de fuerzas organizados en tres plataformas de distintas dimensiones, cada sensor produce su curva de calibración y las placas de medición son capaces de analizar estáticamente y dinámicamente el equilibrio de deambulación.

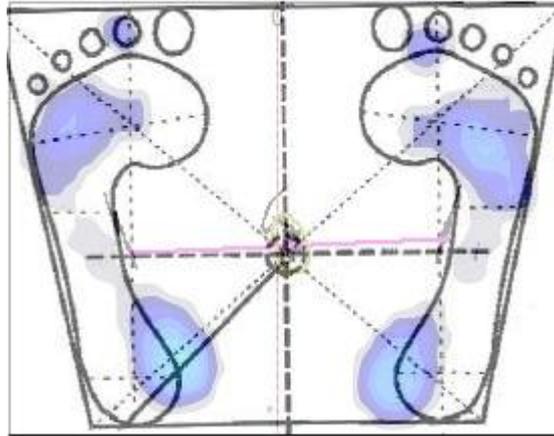
El sistema está conectado con un sistema USB al ordenador y no necesita de electrónica suplementaria y permite la implementación, junto a otros sistemas de medición como el EMG, las cámaras, los aceleradores etc.

La pedana se puede transportar de lugares externos e internos, como aulas, jardines, gimnasios y laboratorios de medición de la postura, el estudio estático y dinámico de las fuerzas de presión, el peso de forma isométrica, y en la parte anterior y posterior del pie, permitiendo la visualización de la gráfica y numérica de los valores correspondientes.

La tecnología registra la línea que une los puntos principales del COP (Center of Pressure) dando información sobre la distribución del peso y la relativa medición de datos que pueden analizarse con un programa Win FDM. Las posibles aplicaciones en ámbito escolar durante la infancia y pre-adolescencia son:

- Estudio de las presiones plantares (examen estático)
- Análisis del gesto motor durante el paso con doble o triple apoyo (paso) (Gay Cicle)
- Análisis individual (examen dinámico)
- Valoración de las oscilaciones del cuerpo (examen estábilométrico)

El examen estábilométrico/estático permite analizar la distribución del peso, de las superficies del pie, la posición del centro de la presión y del polígono de apoyo y de la presión de los pies (dx-sx) en el suelo con peso lateral y antero/posterior. (imagen 1)



(imagen 1)

Los datos observados mediante este examen permiten definir los parámetros básicos en los que se definen las informaciones de la morfología plantar y a las baropodométricos relevados con el examen dinámico. Las referencias a esta clase de análisis son:

COP= CENTER OF PRESSION= centro de presión

COM= CENTER OF MASS= centro de masa

COF= CENTER OF FOOT= ángulo centro de presión

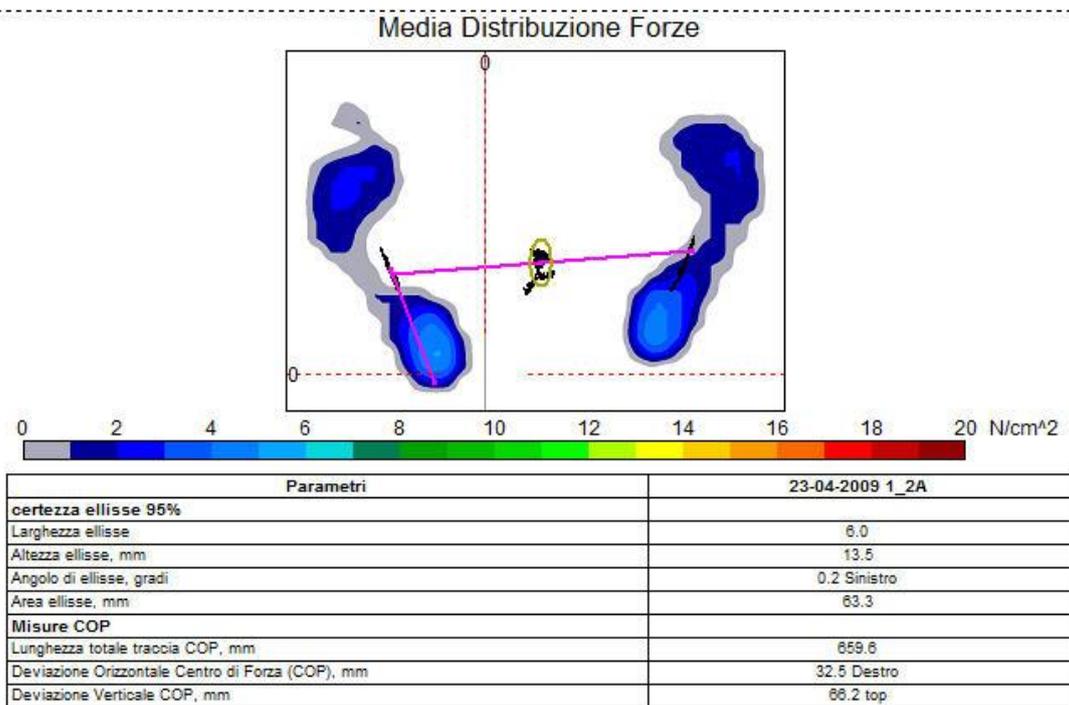
STATOKINESIOGRAMMA= representación en ovillo, es decir desplazamiento del COP en el plano (x; y)

STABILOGRAMMA= gráfico de las coordenadas x ; y del COP a lo largo del tiempo

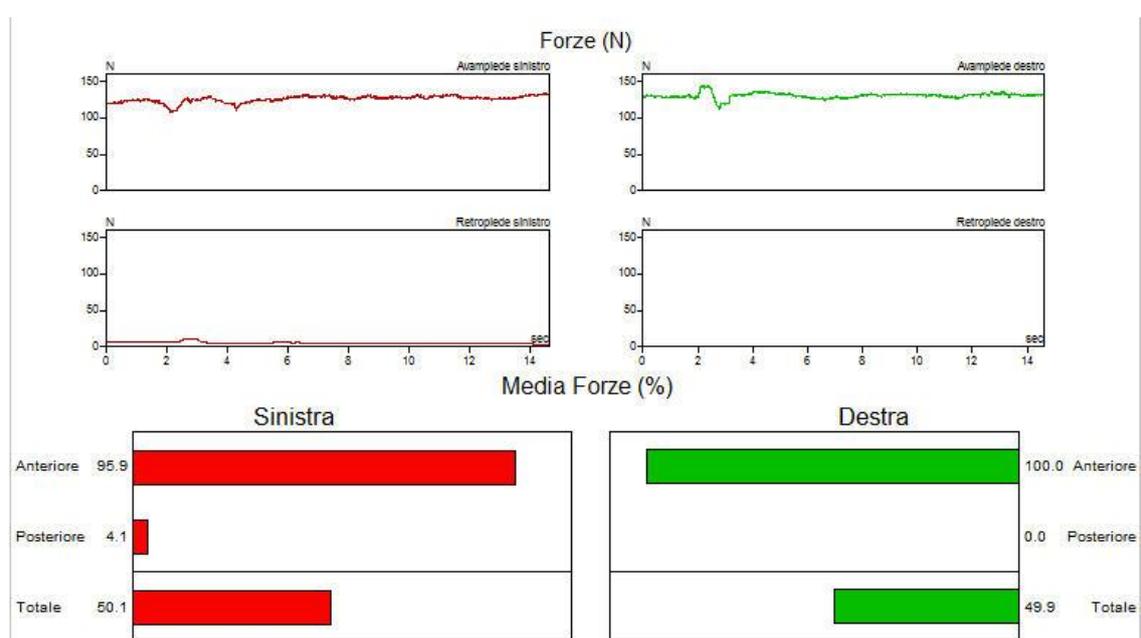
El examen establiométrico define el grado y la dirección de las fuerzas del cuerpo en dirección del suelo durante la actividad de carácter de oscilación finalizada al control del equilibrio durante la estación erecta de forma estática y permite analizar la distribución del peso del cuerpo respecto al polígono de apoyo podalico.

El auxilio de la tarima establiométrica en la escuela primaria permite evidenciar el cambio de oscilaciones de la postura del sujeto en ortoestasi, marcando la capacidad de ajustamiento del niño.

(imagen 2-3)



(imagen 2)



(imagen 3)

El alumno puede utilizar lúdicamente la tarima, que se puede inserir en un percurso partido en dos etapas:

- a) Los pies en cima de la tarima con los ojos abiertos, intentando alinear las puntas y los talones

- b) De pie en cima de la tarima con los ojos cerrados, intentado posicionar los pies de la misma manera

La prueba tiene una duración variable, según el protocolo y las exigencias didácticas.

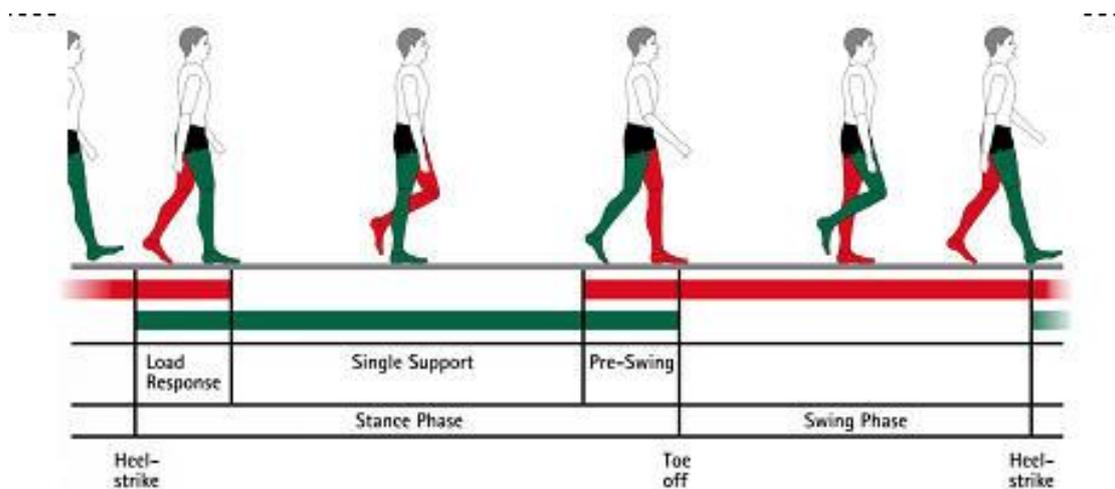
II.3.2.1 El ciclo del camino-examen dinámico

Para el análisis de la andadura (Gait Cycle) y entonces del periodo que pasa entre dos apoyos que siguen a un mismo miembro, es necesario considerar las principales funciones del aparato locomotor durante el camino y precisamente:

1. activación de una fuerza propulsiva
2. adaptación continua al mantenimiento de la estabilidad postural que se oponen a las variables del movimiento
3. absorción del choque del cargo del pie a la hora de entrar en contacto con el suelo

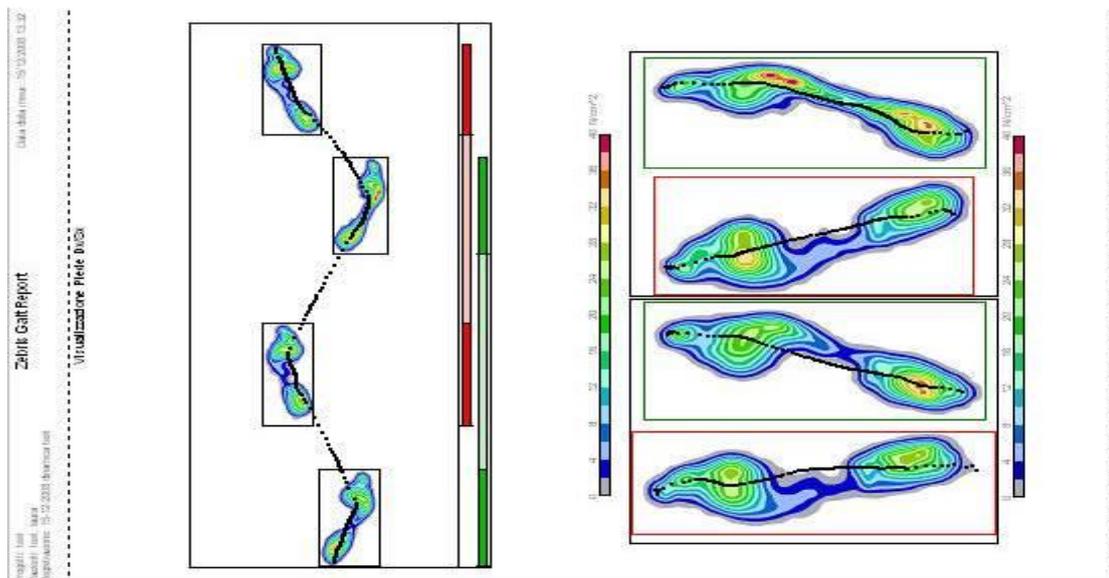
el estudio de la andadura se puede dividir en dos fases:

- a) **etapa de Stance**, o también etapa de apoyo que ocupa el 60 % del ciclo del paso, el apoyo disminuye sensiblemente durante el recorrido hasta el 35/37% en las pruebas de velocidad
- b) **etapa de Swing**, o también etapa de transferencia, en la que el miembro inferior se desplaza en adelante, para que se prepare al siguiente paso. (imagen 4)



(imagen 4)

El examen con la tarima evidencia las áreas de apoyo, el nivel y la dirección de las fuerzas estrinsecadas por los pies en el suelo durante el camino, estableciendo la presencia de alteraciones



(imagen 5)

e/o asimetrías dinámicas de los dos miembros inferiores, analizando cuantitativamente y cualitativamente las fuerzas a lo largo del camino.

La elaboración de los datos relevados por la tarima se puede obtener gracias al uso del software WINFDM (imagen 5).

En cuanto se acabe el examen se redacta un report en el que se evidencian los resultados vectoriales de las fuerzas, no sólo verticales, sino también medio-laterales y antero-posteriores y las etapas de stance y swing. (imagen 6)

Rotazione piede, deg	Sinistro	16.2	-40		60
	Destro	12.3	-40		60
Ampiezza passo, cm		7±0			100
Lunghezza passo, cm (%di lunghezza gamba)	Sinistro	19 (20)			130
	Destro	43 (46)			130
Tempo passo (Step time), sec	Sinistro	0.60			3
	Destro	0.67			3
Fase statica (Stance phase), %	Sinistro	70.1			100
	Destro	65.2			100
Risposta di carico in %	Sinistro	15.7			100
	Destro	-			100
Supporto singolo (Single support), %	Sinistro	37.0			100
	Destro	-			100
Pre-fase aerea (Pre-swing), %	Sinistro	17.3			100
	Destro	14.8			100
Fase aerea (Swing phase), %	Sinistro	29.9			100
	Destro	34.8			100
Total Double support, %		33.1			100
Lunghezza falcata, cm (% di lunghezza gamba)		79±17 (84±18)			200
Tempo progressione (Stride time), sec		1.31±0.04			3
Cadenza (Cadence), pass/min		46±1			100
Velocity, km/h		2.16±0.73			10
Variability of velocity, %		34			100

(imagen6)

El estudio con el apoyo de la tarima se puede mejorar con el uso de otras tecnologías como cámaras de rayos x con market reflejantes, sistema de relevancia de la velocidad, electrogoniómetros para calcular las medidas angulares de los segmentos y acelerómetros, en este trabajo sólo mencionadas pero reputadas indispensables para un análisis completo.

La tarima representa un importante instrumento para la medición en ámbito escolar de datos específicos de la postura de los estudiantes y sus puntos de fuerza son la transportabilidad, el software fácil e intuitiva que permite de acceder a informaciones simples y complejas a lo largo de las distintas investigaciones conocitivas.

En contextos educativos el uso de la tarima tendrá que integrarse con un cuestionario sobre estilos de vida (alimentación y costumbres alimentares) y sobre las experiencias deportivas de alumnos y padres.

Las previas mediciones, antes de cada investigación con el uso de la tarima, se refieren al peso, altura y edad del sujeto, que permiten recoger datos para establecer posibles relaciones.

El conjunto de estos datos puede permitir trazar un marco significativo de estilos de vida, de postura, experiencias motoras que se viven.

Es necesario subrayar que para conseguir un mejor resultado se tiene que recorrer a calculos de indices de referencia, que den un cuadro de lectura de los resultados.

En fin el utilizzo de tecnologias diagnosticas en la escuela primaria, piden competencias especificas de los docentes, capacidades y conocimientos del utilizzo de tecnologias y metodologias de investigaci3n en campos especificos, que s3lo una constante sinergia cient3fico-institucional escuela-universidad puede sostener.

BIBLIOGRAFÍA

- Baratto, L., Morasso, P., Re, C. & Spada, G. (2002). A new look at posturographic analysis in the clinical context: sway-density vs. other parameterization techniques. *Motor Control*, 6(3), 246-70.
- Baratto, M., Cervera, C. & Jacono, M. (2004). *Analysis of adequacy of a force platform for stabilometric clinical investigations*. Proceedings of 2nd International Symposium on Measurement, Analysis and Modelling of Human Functions.
- Ministero Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Roma.
- Gagey, P.M. & Weber, B. (2000). *Posturologia Regolazione e perturbazioni della stazione eretta 2° edizione riveduta ed ampliata*. Roma: Marrapese Editore.
- Morasso, P. & Schieppati, M.(1999). *Can muscle stiffness alone stabilize upright standing?.* *Neurophysiology* 82 (3), 1622-1626.