



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

MUOVERSI PER CRESCERE

Un'esplorazione delle dimensioni e delle pratiche di movimento
in alcune Scuole dell'Infanzia di diverso indirizzo

Relatore: Giuliana Pento

Laureanda: Sabrina Fuser
Matricola: 1202286

Anno accademico: 2023-2024

*A mia nipote Isabel,
che ha reso la mia vita bella da morire
e riesce a rendere la fatica un immenso piacere.*

INDICE

INTRODUZIONE	6
1. IL CORPO E IL MOVIMENTO NEL PERCORSO DI CRESCITA DEL BAMBINO ...	8
1.1 La dimensione della corporeità nello sviluppo.....	8
1.2. Il corpo al centro della personalità del bambino	10
1.3. La dimensione del corpo in ambito educativo.....	12
1.4 La dimensione del movimento nello sviluppo	13
1.4.1. Lo sviluppo motorio	13
1.4.2. Il ruolo dell'ambiente nello sviluppo motorio.....	19
1.4.3. Apprendere il movimento.....	22
1.4.4. Sviluppo dell'intelligenza e motricità: un'unità inscindibile	25
2. IL VALORE DEL CORPO E DEL MOVIMENTO NEL CONTESTO EDUCATIVO ..	29
2.1. Perché educare all'attività motoria in età evolutiva?	31
2.1.1. Motricità e sviluppo affettivo-sociale.....	33
2.1.2. Motricità e scrittura, lettura, matematica.....	34
2.2. Il valore del corpo e del movimento nelle normative.....	36
2.2.1. Normative internazionali.....	36
2.2.2. L'educazione motoria nelle normative scolastiche.....	38
3. PROGETTARE L'EDUCAZIONE MOTORIA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA .	41
3.1. La progettazione didattica delle attività motorie.....	45
3.1.1 La scelta delle attività.....	48
3.1.2. Itinerari metodologici.....	50
3.2. La lezione di educazione motoria.....	53
3.3 La valutazione delle attività motorie.....	61
4. CORPO E MOVIMENTO NEI DIVERSI INDIRIZZI DI SCUOLA DELL'INFANZIA	64

4.1 SCUOLA DELL'INFANZIA MONTESSORIANA	64
4.1.1 Quadro generale e principi educativi.....	64
4.1.2 Corpo, movimento e attività motoria	68
4.2 SCUOLA DELL'INFANZIA REGGIANA.....	79
4.2.1 Quadro generale e principi educativi.....	79
4.2.2 Corpo, movimento e attività motoria	83
4.3 SCUOLA DELL'INFANZIA STEINERIANA	88
4.3.1 Quadro generale e principi educativi.....	88
4.3.2 Corpo, movimento e attività motoria	92
4.4 SCUOLA DELL'INFANZIA IN NATURA	99
4.4.1 Quadro generale e principi educativi.....	99
4.4.2 Corpo, movimento e attività motoria	103
4.5 SCUOLA DELL'INFANZIA STATALE TRADIZIONALE.....	111
4.5.1 Quadro generale e principi educativi.....	111
4.5.2 Corpo, movimento e attività motoria	114
4.6 GIOCO E MOTRICITÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	118
5. IL DISEGNO DI RICERCA	126
5.1. La ricerca in educazione.....	126
5.2. Gli obiettivi e le domande di ricerca	128
5.3. Il contesto e i partecipanti	128
5.4 Lo strumento di ricerca	130
6. I DATI RICAVATI DALLA RICERCA	132
6.1. Scuola dell'Infanzia Montessoriana	132
6.2. Scuola dell'Infanzia di ispirazione Reggiana.....	140
6.3. Scuola dell'Infanzia Steineriana.....	145
6.4. Scuola dell'Infanzia in Natura.....	155
6.5. Scuola dell'Infanzia Statale Tradizionale.....	162

6.6. Confronto dei dati quantitativi	167
6.7. Discussione dei dati.....	176
CONCLUSIONI	179
RIFERIMENTI	181
Bibliografia	181
Normativa.....	187
Sitografia.....	187
ALLEGATI	188
Allegato 1: intervista	188
Allegato 2: progetto psicomotricità scuola Montessoriana.....	191
Allegato 3: griglia di valutazione corpo e movimento Scuola Montessoriana	195
Allegato 4: ptof. Scuola dell’Infanzia di ispirazione Reggiana	196
Allegato 5: griglia di valutazione corpo e movimento Scuola Steineriana.....	197
Allegato 6: “Quattro salti nel vento” - laboratorio di gioco e movimento.....	198
Allegato 7: progetto psicomotricità Scuola Statale Tradizionale.....	200
RINGRAZIAMENTI	202

INTRODUZIONE

Il presente elaborato ha l'obiettivo di esplorare e indagare il ruolo del corpo e del movimento all'interno del contesto pedagogico e didattico in diversi indirizzi di Scuola dell'Infanzia: Montessoriana, Reggiana, Steineriana, Scuola in Natura e Scuola Statale Tradizionale. Inoltre, lo studio intende analizzare e confrontare le pratiche di movimento adottate in ciascuna di queste realtà, al fine di individuare analogie e differenze, nonché valutare in che misura le Scuole seguono le linee guida teoriche e normative inerenti a corporeità e motricità. La tesi è strutturata in sei capitoli, ognuno dei quali si propone di approfondire aspetti teorici, pedagogici e didattici studiati durante l'intero percorso. Inoltre, l'elaborato presenta i dati risultanti delle interviste condotte presso le Istituzioni coinvolte nell'indagine di ricerca.

Nel primo capitolo, si affrontano le tematiche fondamentali legate al ruolo del corpo e del movimento nel percorso di crescita del bambino. Si inizia esplorando la dimensione della corporeità nello sviluppo, evidenziando come il corpo sia un elemento centrale nell'esperienza di crescita e come influenzi profondamente la formazione della personalità del bambino. Si analizza quindi il ruolo fondamentale che il corpo riveste nell'ambito educativo, considerando come esso sia essenziale per l'apprendimento e lo sviluppo globale del bambino. Successivamente, ci si concentra sulla dimensione del movimento nello sviluppo infantile, esaminando lo sviluppo motorio e il ruolo determinante dell'ambiente circostante. Si discute anche come la motricità sia strettamente correlata allo sviluppo dell'intelligenza, rivelando così l'unità inscindibile tra mente e corpo nella crescita del bambino.

Il secondo capitolo analizza le ragioni per cui è essenziale promuovere l'attività motoria alla scuola dell'infanzia, evidenziando come lo sviluppo motorio sia intimamente connesso allo sviluppo affettivo e sociale. Si discute anche il legame tra l'apprendimento di competenze fondamentali come scrittura, lettura e matematica e lo sviluppo motorio, sottolineando come un buon livello di abilità motorie possa influenzare positivamente le prestazioni scolastiche. Inoltre, si esamina il valore attribuito al corpo e al movimento nelle direttive globali che sottolineano l'importanza dell'educazione motoria nell'ambito dell'istruzione e, infine, si esplorano le normative nazionali riguardanti l'educazione motoria nelle istituzioni scolastiche.

Il terzo capitolo è dedicato alla progettazione didattica dell'educazione motoria nella scuola dell'infanzia. In primis, esso si concentra sulla selezione e sull'organizzazione delle attività, discutendone la scelta in base agli obiettivi educativi e alle esigenze dei bambini, scegliendo gli itinerari metodologici appropriati per favorire un apprendimento completo e significativo. Successivamente, approfondisce il concetto di lezione di educazione motoria, analizzando le diverse fasi che la compongono e fornendo linee guida pratiche per la sua realizzazione. Si considerano anche gli aspetti legati alla gestione della lezione e al coinvolgimento attivo dei bambini durante l'attività motoria. Infine, viene affrontato il tema della valutazione delle attività motorie, esaminando le modalità e gli strumenti utilizzati per valutare il progresso e il livello di competenza motoria dei bambini.

Il quarto capitolo è dedicato all'esplorazione del corpo e del movimento nei diversi indirizzi della scuola dell'infanzia, addentrandosi nelle specificità pedagogiche di ciascun approccio educativo. Si inizia analizzando la Scuola dell'Infanzia Montessoriana, esaminando il quadro generale e i principi educativi che guidano questa metodologia. Si approfondisce poi il ruolo del corpo, del movimento e delle attività motorie all'interno di questo contesto. Lo stesso schema viene seguito anche per la Scuola dell'Infanzia Reggiana, Steineriana, la Scuola dell'Infanzia in Natura e quella Statale Tradizionale, ognuna delle quali offre una prospettiva unica sul coinvolgimento del corpo e del movimento nel contesto educativo. Infine, si dedica attenzione al tema del gioco e della motricità, considerando come queste componenti siano trasversali a tutti gli indirizzi educativi esaminati.

Il quinto capitolo, intitolato "Il disegno di ricerca", esplora il contesto della ricerca in ambito educativo, delineando gli obiettivi e le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine. Inoltre, fornisce una panoramica sul contesto e sui partecipanti coinvolti nello studio, e descrive lo strumento di ricerca utilizzato per raccogliere i dati.

Il sesto e ultimo capitolo, infine, si concentra sui dati raccolti durante la ricerca. Si analizzano i risultati ottenuti dalle interviste somministrate alle scuole coinvolte nell'indagine e si confrontano i dati quantitativi emersi dallo studio.

1. IL CORPO E IL MOVIMENTO NEL PERCORSO DI CRESCITA DEL BAMBINO

*Il corpo proprio è nel mondo come il cuore nell'organismo:
mantiene continuamente in vita lo spettacolo visibile,
lo anima e lo alimenta internamente, forma con esso un sistema.*

M. Merleau-Ponty

1.1 La dimensione della corporeità nello sviluppo

Nel corso del XIX secolo, emerge una concezione culturale radicalmente innovativa e pregnante del corpo, tanto da poterla definire una vera e propria rivoluzione culturale. Il corpo diventa il fulcro di molteplici attenzioni e cure, con la biologia, la fisiologia, l'anatomia, l'igiene e la medicina che contribuiscono a un trattamento così approfondito del corpo da indurre inevitabilmente la formazione di un nuovo atteggiamento culturale. (Carraro, 2008)

È da questo punto che il corpo diviene un protagonista dei tempi moderni ed è sottoposto ad un'incessante opera di pedagogizzazione. (Carraro, 2008)

In questo contesto, emerge chiaramente l'importanza del corpo nello sviluppo dell'essere umano. La creazione e l'assimilazione dei modelli di realtà, infatti, avvengono tramite le connessioni che l'individuo stabilisce con il proprio corpo, contestualizzato nell'ambiente sociale e culturale circostante.

Le ricerche condotte da Piaget¹ e Bruner² mettono in rilievo come, sin dai primi anni di vita, gli individui si attivino con determinazione nell'acquisire informazioni dall'ambiente esterno, incorporandole nei propri modelli di realtà attraverso il movimento, che costituisce la base della capacità di apprendimento.

In altre parole, la nostra esperienza si costruisce e si organizza attraverso l'interazione dinamica di un corpo in movimento nell'ambiente circostante. L'esperienza del corpo crea

¹Jean Piaget (1896 – 1980) è stato uno psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero. Considerato il fondatore dell'epistemologia genetica, ha contribuito in modo significativo allo studio sperimentale delle strutture e dei processi cognitivi coinvolti nella costruzione della conoscenza durante lo sviluppo umano, influenzando profondamente la psicologia dello sviluppo.

²Jerome Seymour Bruner (1915 - 2016) è stato un influente psicologo statunitense che ha apportato significativi contributi all'evoluzione della psicologia cognitiva, della psicologia culturale e della psicologia dell'apprendimento.

la condizione essenziale di vincolo che permette l'espressione e la realizzazione della conoscenza. Questa condizione non solo delimita le possibilità di azione e pensiero, ma, apre spazi di libertà nell'esperienza dell'essere e del conoscere. (Lo Presti, 2017)

Armonia corpo-mente: un approccio olistico

Edelman (1995) sostiene che il cervello si è evoluto per svolgere funzioni adattive, ma è importante notare che tale evoluzione non avrebbe potuto verificarsi in modo autonomo, poiché è strettamente connessa all'apparato muscolo-scheletrico e ai vincoli che esso impone all'organismo. Di conseguenza, lo studio del movimento dovrebbe concentrarsi sulla diversità dell'ambiente in cui si sviluppano le modifiche funzionali dell'organismo, anziché aderire a un concetto troppo semplificato il quale assume che il sistema nervoso stimoli direttamente i muscoli, che a loro volta muovono le ossa.

Sin dai primi anni del XX secolo, sono stati compiuti diversi sforzi nel tentativo di descrivere l'individuo senza ricorrere a un approccio dualistico. Questi tentativi miravano a sviluppare una rappresentazione unificata e olistica dell'individuo. Tale descrizione si basa su tre argomentazioni (Carraro, 2008):

- L'aspetto fisico è intrinsecamente influenzato dai pensieri della persona, essendo strettamente connesso a essi;
- Il pensiero, quale aspetto ideale dell'esistenza umana, è connesso e influenzato dalla condizione corporea, dallo stato di salute e dal movimento;
- L'intera persona costituisce un'entità più grande della somma delle sue parti.

“Corpo e psiche non vanno separati. Eppure molti medici lo ignorano, ed è proprio per questo che sfuggono loro così tante malattie: perché non vedono il tutto. Questo rimprovero, che Platone lanciava già nel IV secolo a.C. non ha perso oggi di attualità.” (Castelli, Pellai, Rocca, Vicini, 2004, p.34)

Negli anni Settanta, dunque, pedagogisti, psicologi, antropologi ed educatori hanno enfatizzato l'importanza di considerare la persona nella sua totalità, comprendendo sia il corpo che la mente. In questo contesto, si è riconosciuta la presenza di diverse forme di intelligenza: sensoriale, simbolica, emotiva, relazionale e cognitiva, che devono essere considerate congiuntamente per garantire uno sviluppo armonico del bambino, anche all'interno delle istituzioni educative. Questa prospettiva di rinnovamento scolastico, con

una maggiore attenzione al bambino come entità complessa di corpo e mente, vuole sottolineare l'importanza di creare uno spazio in cui il bambino possa muoversi, saltare, correre, giocare, riflettere, pensare, emozionarsi, relazionarsi e apprendere liberamente. (Lusetti, Reghitto, 2022)

1.2. Il corpo al centro della personalità del bambino

Il corpo rappresenta il primo punto di riferimento che il bambino percepisce (Squassabia, Spiritelli, 2005) e nel quale si manifestano e acquistano significato gli avvenimenti e le circostanze della vita. (Pento, 2020) Esso costituisce il mezzo attraverso il quale ci relazioniamo, costruiamo abilità e conoscenze ed esploriamo il mondo esterno. (De Angelis, Botes, 2017)

Il filosofo e psicoanalista Umberto Galimberti³ sostiene che *“[...] Il mondo non è ciò che io “penso”, ma ciò che “vivo”, che “abito” [...] Solo abitandolo col corpo posso conoscere il mondo e la giusta forma delle sue cose, il mondo e le sue cose, a loro volta, inviano informazioni sul mio corpo. Sono infatti gli oggetti del mondo a indicare al corpo le sue possibilità, è la loro fisionomia ad allontanarlo o ad avvicinarlo, è il loro mistero ad attrarlo.”* (Galimberti, 2005, p.125-127)

Attraverso il corpo e i suoi sensi, dunque, si configura la percezione di "essere nel mondo". Questa concezione va oltre la semplice somma delle informazioni provenienti dai singoli organi, definendo il benessere complessivo della persona. (Weyland, 2017)

Come affermato precedentemente, il corpo è la prima risorsa di cui il bambino si serve e prende consapevolezza, difatti, sin dalla nascita, il neonato si esprime mediante il pianto, il gorgheggio, il sorriso, il rossore, la contrazione muscolare e altre manifestazioni corporee, che veicolano forti messaggi emotivi. Le condizioni di benessere, disagio o bisogno del bambino ricevono risposte specifiche da coloro che si prendono cura di lui, non solo attraverso le parole e l'intonazione della voce, ma soprattutto tramite posture, atteggiamenti, gesti e azioni. Questa forma di comunicazione, chiamata funzionale, è fondamentale per la sicurezza emotiva del bambino. È attraverso questi scambi corporei

³ Umberto Galimberti (Monza, 1942) è un filosofo, saggista e psicoanalista italiano. Il suo lavoro più significativo si concentra sullo studio del pensiero simbolico come fondamento primario e autentico della psiche umana, seguito poi da un'analisi del pensiero logico-metafisico e razionale.

che si instaura una comunicazione autentica, dando inizio alla costruzione della dimensione relazionale e della storia personale di ciascun individuo. (Pento, 2020)

Sparkes (1996) afferma che la formazione dell'identità personale è strettamente legata all'esperienza del proprio corpo, il quale rappresenta simultaneamente il primo simbolo e il principale influente nella definizione del sé.

È importante notare che il corpo, in quanto entità polisemica, conserva la memoria delle esperienze personali vissute, dei sentimenti più intimi e delle aspirazioni individuali. Gardner⁴ (2004) sottolinea che il corpo è la sede del senso personale di sé, delle emozioni uniche e delle qualità umane che influenzano la percezione degli altri. Fin dalle prime fasi della vita, l'esistenza di un individuo come essere umano influenza il modo in cui gli altri lo trattano, e presto esso inizia a considerare il proprio corpo come qualcosa di distintivo e speciale.

Le Boulch⁵ (1981), altro importante autore, sostiene che la corporeità in movimento costituisce la prima ed efficace modalità educativa e risponde ai bisogni del bambino, stimolando l'acquisizione di prerequisiti fondamentali per sviluppare gradualmente abilità e competenze più avanzate a livello fisiologico, cognitivo e sociale.

In sintesi, il bambino inizia a familiarizzare con il mondo attraverso l'azione, spinta dalle emozioni e dai bisogni. Successivamente, egli crea rappresentazioni basate su queste esperienze, utilizzando il linguaggio per costruire una conoscenza che condivide con il mondo. Si sviluppa così un processo dinamico che coinvolge il corpo, l'azione, le emozioni, l'affettività, il pensiero, il linguaggio, le relazioni e il contesto in una continua interazione. (Lusetti, Reghitto, 2022)

Sul versante didattico-educativo, quindi, è fondamentale che i bambini abbiano l'opportunità di vivere costantemente esperienze significative attraverso l'azione e la manipolazione. Soltanto in questo modo imparano e il corpo, in tutte le sue forme di

⁴ Howard Gardner (1943) è uno psicologo cognitivo ed educatore statunitense noto per la sua teoria delle intelligenze multiple. Secondo Gardner, l'intelligenza non è un'unica entità, ma comprende diverse intelligenze indipendenti, come linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporea-cinestetica, intrapersonale, interpersonale e naturalistica.

⁵ Jean Le Boulch (1924 – 2001) è stato un medico francese, professore di educazione fisica e fondatore della psicocinetica.

espressione, diventa un prezioso strumento per l'insegnamento. (Ambretti, Palumbo, Sgambelluri, 2019)

Il bambino e il mondo degli oggetti

In concomitanza con lo sviluppo del sé **corporeo**, il bambino dirige la sua attenzione verso l'ambiente circostante. Attraverso l'esplorazione e la manipolazione degli oggetti, assimila nuovi modi per interagire con la realtà.

Il periodo della scuola dell'infanzia risulta particolarmente favorevole per questo processo, poiché il bambino esce dal contesto familiare, fino ad allora unico punto di riferimento culturale e sociale, affrontando nuove situazioni che lo stimoleranno a cercare nuovi adattamenti nei confronti del proprio corpo, del mondo esterno e degli altri. (Squassabia, Spiritelli, 2005)

L'esplorazione del mondo degli oggetti, oltre a consentire al bambino di potenziare le sue capacità di interazione con l'ambiente circostante, gli permette di affrontare direttamente situazioni problematiche. Queste esperienze, vissute in prima persona, favoriranno lo sviluppo del linguaggio del corpo e, in un equilibrio delicato tra processi cognitivi, motori ed emozionali, contribuiranno alla formazione del linguaggio della mente. (Squassabia, Spiritelli, 2005)

1.3. La dimensione del corpo in ambito educativo

In ambito educativo viene proposto un approccio socio-costruttivista che considera il corpo come veicolo fondamentale di conoscenza e apprendimento. Ciò consente di sviluppare programmi formativi che pongono la corporeità al centro dell'azione didattica, integrando e arricchendo gli approcci tradizionali ancora influenzati dal vecchio dualismo mente-corpo. I luoghi del corpo diventano spazi di costruzione individuale e sociale, offrendo opportunità educative attraverso le forme e i contenuti della comunicazione culturale ed educativa, contribuendo allo sviluppo delle relazioni sociali. L'esperienza percettiva si struttura sempre tramite il corpo, essenziale per lo sviluppo cognitivo e le forme di conoscenza. Pertanto, il corpo non è solo veicolo di sensazioni ed emozioni ma una struttura biopsichica che influisce sulla percezione, conoscenza e affettività. Le pratiche educative dovrebbero integrare il corpo come aspetto centrale

dell'apprendimento, utilizzando l'azione e l'esperienza corporea come strumenti chiave. L'approccio pedagogico enfatizza il "fare" come esperienza di apprendimento, con particolare attenzione alla valorizzazione del corpo-mente in azione e interazione, promuovendo la riflessione, l'espressione di sé e il gioco. Questo orientamento sottolinea l'importanza di pratiche didattiche che mettono il corpo al centro, per favorire efficaci strategie di apprendimento. (Lo Presti, 2017)

1.4 La dimensione del movimento nello sviluppo

Il movimento è un tratto intrinseco nella specie umana ed è essenziale per il suo sviluppo. Esso costituisce un efficace mezzo attraverso il quale è possibile acquisire informazioni nuove, contribuendo così a migliorare la comprensione di sé stessi, degli altri e dello spazio circostante.

Il movimento, funge da strumento di crescita e adattamento, consentendo di canalizzare gli impulsi in modi socialmente accettabili. Prepara l'individuo per la convivenza civile nella società adulta, aumentando la consapevolezza dei modelli di comportamento sensoriale e motorio. Inoltre, favorisce l'acquisizione di nuove abilità, promuove lo sviluppo e il potenziamento dell'autostima, facilita un migliore adattamento all'ambiente e contribuisce a instaurare un sano rapporto con il proprio corpo. (Montesano, 2019)

Numerose ricerche scientifiche hanno chiaramente dimostrato che l'attività fisica ha un impatto specifico e significativo su aspetti biologici, strutturali e psicologici dell'individuo, incidendo in particolare sulla salute del sistema cardiovascolare, respiratorio, nervoso e muscolo-scheletrico. Pertanto, è impossibile raggiungere uno sviluppo completo e adeguato della persona in assenza di movimento. (Pento, Sichi, 2021)

1.4.1. Lo sviluppo motorio

“Quando si parla di sviluppo motorio ci si riferisce allo sviluppo psicomotorio poiché si tratta di un processo di crescita integrato e sinergico fra la dimensione motoria e psichica del bambino.” (Pento, Sichi, 2021 p.19)

Durante il periodo che va dalla nascita all'adolescenza, si verifica una continua e progressiva integrazione di strutture e connessioni neuromuscolari del bambino che permettono l'esecuzione di tutti i movimenti tipici della specie. (Pento, 2020)

Secondo la teoria classica o maturativa proposta da Gesell⁶ e Amatruda, nei primi due anni di vita si osserva una rapida evoluzione delle capacità motorie. Si ipotizza che ci sia una relazione causale tra lo sviluppo di nuove strutture neuroanatomiche e l'emergere di nuove abilità motorie. (Camaioni, Di Blasio, 2007)

Tuttavia, è importante notare che lo sviluppo motorio non può essere considerato solamente un fattore naturale interno all'individuo, bensì si concretizza attraverso un continuo processo di interazione con l'ambiente circostante. (Pento, 2020) Lo sviluppo motorio, infatti, rappresenta la risultante dell'interazione tra sistema genetico, ambiente ed esperienza. (Fumagalli, Tessaro, Tortella, 2012).

In merito a questo argomento, Piaget e Vygotskij⁷ sostengono l'approccio organistico, il quale concepisce l'individuo come un organismo attivo e costruttore delle proprie conoscenze. Secondo tale prospettiva, il cambiamento rappresenta un aspetto fondamentale del comportamento umano. Ogni nuova scoperta non è semplicemente il risultato di una predisposizione innata o dell'impatto diretto dell'ambiente esterno, ma si realizza piuttosto attraverso un'interazione reciproca tra l'individuo e l'ambiente circostante. (Camaioni, Di Blasio, 2007)

Vi è quindi una stretta relazione tra organismo e ambiente e tale interazione dà vita ad un sistema dinamico che è in costante auto-organizzazione.

Tutti i teorici dello sviluppo riconoscono che gli esseri umani e gli altri esseri viventi possono essere descritti su molti livelli di organizzazione, da quello molecolare e cellulare, attraverso il livello complesso dell'attività neurale e del comportamento, fino alle relazioni annidate con l'ambiente sociale e fisico. Tutte le teorie dello sviluppo considerano questi livelli come interagenti tra loro. Essi sono concettualizzati come

⁶ Arnold Lucius Gesell (1880-1971), celebre per le sue indagini e il suo apporto nel campo dell'igiene e dello sviluppo del bambino, fu uno psicologo, pediatra e docente statunitense presso l'Università di Yale.

⁷ Lev Vygotsky (1896-1934) è stato uno psicologo e teorico dell'educazione russo. Riconosciuto come il pioniere dell'epistemologia genetica, che esamina scientificamente le strutture e i processi cognitivi nella formazione della conoscenza durante la crescita, ha apportato significativi contributi al campo della psicologia dello sviluppo.

qualcosa di più di una semplice interazione, infatti, sono visti come integralmente fusi insieme. (Thelen, 2005)

Secondo Parlebas⁸ (1981), è essenziale sottolineare l'importanza dell'esperienza motoria durante l'infanzia, poiché funge da indicatore per diverse dimensioni della personalità, suddivise in:

- **Dimensione biologica**, che comprende gli aspetti fisici come velocità, forza, mobilità e resistenza;
- **Dimensione cognitiva**, che abbraccia tattiche, tecniche, coordinazione e tutte le abilità cognitive e sensoriali;
- **Dimensione affettiva**, concentrata sulle emozioni e sulla motivazione;
- **Dimensione socio-relazionale**, relativa ai rapporti sociali con i compagni;
- **Dimensione espressiva**, che riguarda la capacità di trasformare il movimento in linguaggio.

È importante comprendere che se un bambino non pratica i movimenti fondamentali come strisciare, camminare, correre, afferrare e lanciare quando il suo sistema nervoso è pronto, questi schemi potrebbero non raggiungere il loro completo potenziale. (Pento, 2020) Inoltre, secondo Adolph⁹ e Berger, l'apprendimento di abilità motorie come sedersi, muoversi a carponi e manipolare oggetti contribuisce significativamente alla crescita cognitiva. Acquisire competenze motorie specifiche aiuta anche il bambino a anticipare ed evitare situazioni pericolose. (Adolph, Kretch, 2012)

Studi recenti nell'ambito dell'epistemologia hanno evidenziato che il completo sviluppo del processo motorio avviene tipicamente intorno ai 12 anni. Durante il periodo che va dalla nascita ai 12 anni, si verificano significativi apprendimenti motori che è importante sostenere, consolidare e arricchire. Questi apprendimenti costituiscono la base per sviluppare comportamenti motori più specifici in futuro. Alcune ricerche indicano che anticipare l'apprendimento di determinate abilità prima che il bambino sia pronto dal punto di vista della maturazione potrebbe rivelarsi inefficace.

⁸ Pierre Parlebas (1934) è un sociologo e studioso francese specializzato nell'ambito dell'educazione fisica e dello sport moderni.

⁹ Karen E. Adolph è una psicologa e professoressa nota per le sue ricerche nel campo dello sviluppo motorio infantile

Alla luce di questo, la scuola e le altre agenzie educative dovrebbero porsi come ambienti formativi per lo sviluppo motorio. In questi contesti, bambini e giovani possono trovare opportunità adeguate a sviluppare gradualmente le loro abilità motorie, apprendere una varietà di competenze, costruire una positiva percezione di sé e un senso di autoefficacia. Questi ambienti dovrebbero inoltre favorire lo sviluppo delle potenzialità e delle attitudini personali. (Pento, 2020)

Lo sviluppo motorio nella fascia 3-6

Durante il periodo della scuola dell'infanzia, si osservano notevoli progressi dal punto di vista del movimento. Due schemi motori di base possono essere combinati in diverse modalità, come camminare mentre si lancia una palla, o spostarsi sugli sci alternando l'appoggio delle racchette.

Nei bambini, inizia a svilupparsi un concetto chiaro dell'immagine corporea, intesa come chiara percezione del proprio corpo, delle sue parti e delle specifiche posizioni che stanno assumendo o vorranno assumere.

A tre anni, il bambino inizia ad avvicinarsi a una relativa maturità. Il processo di mielinizzazione¹⁰ dei nervi motori, che trasmettono gli stimoli per il movimento, si completa consentendogli di controllare in modo sempre più accurato i movimenti. (Pento, 2020)

A partire dai quattro anni, si osserva nei bambini un'iniziale manifestazione della preferenza di lato (Tortella, Generosa, Fumagalli, 2020), la quale si consolida definitivamente con l'affermarsi della dominanza laterale tra i cinque e i sei anni (Tortella, Fumagalli, 2019). In concomitanza con questo processo, si completa la maturazione della capacità di mantenere l'equilibrio (Tortorella, Generosa, Fumagalli, 2020).

Gli obiettivi, i contenuti e i metodi delle attività fisiche, pertanto, differiscono da quelli destinati agli adulti e devono essere considerati soprattutto in una prospettiva a lungo

¹⁰ Processo di maturazione delle fibre nervose consistente nella copertura di queste con la guaina mielinica prodotta dagli oligodendrociti, cellule gliali specializzate nel fornire sostegno e nutrimento alle cellule nervose del sistema nervoso centrale.

termine. Ciò, è dovuto al fatto che i bambini si trovano ancora in una fase di crescita in cui si verificano molteplici cambiamenti fisici, psicologici e psicosociali.

Per garantire uno sviluppo psicofisico completo, è essenziale che i bambini partecipino a una quantità significativa di attività fisica. Poiché il movimento è fondamentale per lo sviluppo, l'attività fisica durante l'infanzia e l'adolescenza dovrebbe essere promossa senza riserve, adeguandola all'età e allo sviluppo. (Pento, 2020)

Le linee dello sviluppo motorio

Per quanto riguarda lo sviluppo motorio, Riccio (2011) pone l'attenzione su quattro dimensioni specifiche del concetto di evoluzione in diverse fasce d'età:

- **Lateralizzazione:** il processo attraverso il quale il bambino acquisisce consapevolezza che il suo corpo è composto da due parti simmetriche e sviluppa la preferenza per l'uso dominante di un lato, destro o sinistro;
- **Schema corporeo/immagine corporea:** la consapevolezza che il bambino sviluppa riguardo al proprio corpo, comprese le parti che lo compongono e le loro funzioni a livello motorio, grafico e mentale;
- **Orientamento spaziale:** la consapevolezza del bambino riguardo alle relazioni spaziali tra oggetti, elementi ambientali e il proprio corpo, comprendendo concetti come dentro-fuori, sotto-sopra, avanti-indietro, vicino-lontano, etc.;
- **Orientamento temporale:** la capacità del bambino di comprendere le relazioni temporali e causali tra eventi che si susseguono, includendo concetti come prima-dopo, prima-adesso-dopo, etc.

Dimensione motoria e psicomotoria nei bambini dai 3 ai 4 anni (Riccio, 2011)

DIMENSIONI EVOLUTIVE	
Dimensione motoria	Il bambino sale e scende le scale, ma quando ha paura le scende un po' male; comincia a saper lanciare la palla verso un compagno, però quasi sempre sbaglia e lui la deve andare a recuperare; sa costruire una torre con dei pezzi da costruzione, però deve guardare quella costruita da un altro.
Dimensione psicomotoria	
Lateralizzazione	Per prendere la matita, i colori, il cucchiaino e altre cose, in genere usa quasi sempre la stessa mano; quando gioca a pallone usa quasi sempre lo stesso piede, naturalmente, quando riesce a colpire il pallone; se gioca a usare il cannocchiale guarda quasi sempre con lo stesso occhio.
Schema corporeo/ Immagine corporea	Quando disegna un omino fa un testone enorme con gli occhi e la bocca grandi; le braccia e le gambe, se si ricorda, le attacca dove capita; sa dire come si chiama e se è maschio o femmina; sa dire il nome delle parti del suo corpo, riesce a dire quante bocche e nasi ha.
Orientamento spaziale	Sa riconoscere se una scatola è aperta o chiusa; sa che cosa vuol dire sotto e sopra, vicino e lontano, lungo e corto, davanti e dietro e di fianco.
Orientamento temporale	Sua mamma crede che non capisce quando dice: "prima devi mangiare dopo giocare", lui invece capisce e sa che cosa vuol dire prima e dopo, ma non gli va di aspettare perché ha sempre voglia di giocare. Solo quando la mamma gli promette qualcosa di veramente importante riesce ad aspettare, ma per poco.

Dimensione motoria e psicomotoria nei bambini dai 4 ai 5 anni (Riccio, 2011)

DIMENSIONI EVOLUTIVE	
Dimensione motoria	Il bambino è padrone del corpo, sa stare in equilibrio su un piede per 6/7 secondi; riesce a infilare un filo in un ago da ricamo; usa le forbici con una certa destrezza, ma non sa seguire un percorso obbligatorio.
Dimensione psicomotoria	
Lateralizzazione	Prende gli oggetti sempre con la stessa mano; calcia sempre con lo stesso piede; l'occhio dominante è sempre lo stesso.
Schema corporeo/ Immagine corporea	Disegna un omino sempre con la testa grande, occhi, bocca, naso e un corpo; sa chiamare le varie parti del corpo in modo sempre più preciso, anche le più piccole; comincia a dire quante mani e quanti occhi ha.
Orientamento spaziale	Copia un cerchio, una croce, un quadrato e anche un triangolo seppure in modo deformato; sa anche disegnare una pallina dentro o fuori da un cerchio, sotto e sopra un tavolo o davanti e dietro a una casa.
Orientamento temporale	Sa dire guardando le figure quel che è successo prima e quel che è successo dopo; comincia a usare le parole ieri, domani, l'altro giorno ma non le capisce molto.

Dimensione motoria e psicomotoria nei bambini dai 5 ai 6 anni (Riccio, 2011)

DIMENSIONI EVOLUTIVE	
Dimensione motoria	Il bambino usa bene la matita; è coordinato nei movimenti, riesce a fare il salto in lungo; si allaccia le stringhe delle scarpe da solo.
Dimensione psicomotoria	
Lateralizzazione	Su se stesso distingue la destra dalla sinistra, ma si confonde se deve riconoscere la mano alzata di una persona che gli sta davanti; sa dire se un oggetto è a destra o a sinistra.
Schema corporeo/Immagine corporea	Nell'illustrazione dell'omino disegna tutte le parti; è diventato bravissimo nel dominare le varie parti del corpo; sa anche dire quante dita ha in una mano e in tutte e due.
Orientamento spaziale	Nel riprodurre un disegno mantiene le distanze tra le figure; copia bene le figure geometriche; sa dire dove abita.
Orientamento temporale	Sa dire la sua età; sa usare in modo giusto i concetti di ieri, oggi e domani; sa riordinare una serie di vignette.

1.4.2. Il ruolo dell'ambiente nello sviluppo motorio

L'ambiente è molto importante per lo sviluppo della motricità, infatti “[...] *La crescita è determinata da una biologia che si compie attraverso l'ambiente fisico e relazionale: ambiente nel quale il bambino partecipa in modo costruttivo.*” (Pento, 2021, p.22). Come afferma anche Winnicott¹¹ (2003), l'ambiente svolge un ruolo fondamentale nel determinare la realtà interna del soggetto e influisce sull'acquisizione di fiducia e sicurezza in se stessi e negli altri.

In linea con la prospettiva costruzionista¹²- interazionista¹³, l'ambiente in senso lato, comprendente opportunità fisiche e umane, gioca un ruolo chiave nel determinare lo sviluppo del bambino. (Ascione, 2022)

Esso, inoltre, può facilitare o ostacolare le esperienze, rendendole accessibili o poco stimolanti. Questo processo avviene senza che i genitori o altre figure coinvolte nella crescita del bambino ne siano consapevoli. Ad esempio, un bambino che trascorre la

¹¹ Donald Woods Winnicott (1896 – 1971) è stato un pediatra e psicoanalista britannico.

¹² Il costruttivismo è una prospettiva psicologica che si è estesa, tra le altre cose, al campo dell'educazione. Questa scuola di pensiero sostiene che ogni individuo costruisce la propria conoscenza del mondo riflettendo sulle proprie esperienze.

¹³ Approccio sociologico di provenienza statunitense, il quale concentra la sua analisi sull'azione sociale intesa come un'attività capace di mettere in rapporto gli individui fra loro, nel più vasto contesto sociale.

maggior parte del tempo in un passeggino avrà opportunità motorie molto diverse rispetto a un bambino che si sviluppa su un pavimento caldo e morbido, ricco di stimoli che favoriscono lo strisciare e l'andare a carponi, come suggerito anche dallo psicologo-pediatra Gesell (1977). Infatti, i luoghi che offrono sicurezza, ma al contempo limitano le opportunità di esperienza per il bambino, sollevano la questione di trovare un equilibrio tra sicurezza e rischio. La presenza di ostacoli nell'ambiente naturale, ad esempio, costituisce un'opportunità per il bambino di confrontarsi con i limiti e di valutare il pericolo. Questo gli consente non solo di elaborare soluzioni, ma anche di affrontare eventuali delusioni o sconfitte. (Pento, 2019)

Uno studio condotto da Boldemann, nel 2006, presso il *Karolinska Institute* di Stoccolma ha esaminato l'attività di bambini di età compresa tra i quattro e i sei anni in un parco giochi in Svezia, rilevando che i bambini giocavano più a lungo e sceglievano più attività motorie quando l'ambiente presentava ombreggiature, arbusti e un terreno irregolare con varie superfici come erba, foglie, legno, sassi e sabbia. Il parco, dunque, può costituire uno strumento straordinario per la crescita del bambino. È importante considerare che un ambiente più semplice, naturale e meno strutturato offre opportunità creative per l'attività. (Squassabia, Spiritelli, 2005) Diversi studi, inoltre, indicano che soggiornare in un ambiente naturale favorisca lo sviluppo del bambino. Abitare in zone verdi e poter vedere, anche solo dalla finestra, habitat naturali contribuisce al miglioramento delle capacità di attenzione. (Squassabia, Spiritelli, 2005)

In linea con queste osservazioni sull'importanza dell'ambiente e della sua strutturazione, ricerche condotte recentemente dimostrano che anche la disposizione differenziata degli attrezzi da gioco in una scuola dell'infanzia influisce sull'utilizzo degli stessi, e genera livelli diversi di attività motoria durante il gioco. Da tali studi emerge l'importanza di una strutturazione controllata dell'ambiente per promuovere salute e benessere.

Inoltre, le attività di gioco libero spontaneo, sostenute dall'utilizzo di materiali e attrezzature pensati per essere a misura di bambino, non solo favoriscono lo sviluppo delle capacità motorie, ma anche delle competenze socio-relazionali (Ascione, 2022).

Lo spazio psicologico di libero movimento

Fin dai primi mesi di vita, il bambino sente l'impulso a crescere, manifestato nel desiderio di ampliare il proprio spazio psicologico di libero movimento. Esso, viene definito da Lewin¹⁴ come un contesto mentale e sociale in cui l'insieme dei fatti determinano il comportamento di un individuo, il quale agisce e prende decisioni autonomamente in base alle scelte disponibili all'interno delle dinamiche ambientali e relazionali che lo circondano. Pertanto, la struttura dell'ambiente percepita da un individuo dipende dai suoi desideri, dai suoi bisogni, dalle sue aspettative e aspirazioni. (Beleza, Soares, 2019)

Questo spazio psicologico comprende diverse dimensioni: è un luogo fisico senza ostacoli, in cui il bambino si sente sicuro grazie alle sue abilità. Include anche la possibilità di chiedere aiuto, la comprensione dei confini di tutto quello che si può o non si può fare. I bambini che possono godere dell'opportunità di giocare in ampi contesti come cortili o giardini beneficiano di maggiore libertà di movimento, possibilità di esplorazione e gioco rispetto a coloro che sono confinati in spazi più ristretti. (Pento, Sichi, 2021)

L'ambiente di apprendimento motorio a scuola

Una scuola rappresenta un istituto formato da un gruppo di insegnanti che collaborano per implementare azioni educative all'interno di ambienti di apprendimento attentamente progettati e strutturati. È fondamentale considerare le relazioni che si sviluppano tra tutti gli individui presenti nello stesso contesto di apprendimento. Tutto questo è importante poiché le esperienze motorie dovrebbero essere significative dal punto di vista educativo, al fine di evitare momenti di formazione scadente o insignificante causati da una predisposizione inadeguata degli ambienti di apprendimento. Per prevenire tali situazioni, è essenziale che chi progetta l'ambiente di apprendimento si

¹⁴ Kurt Zadek Lewin (1890-1947) è stato uno psicologo tedesco naturalizzato statunitense e un pioniere della psicologia sociale. Ha contribuito all'idea che la nostra esperienza è basata su percezioni strutturate di oggetti e relazioni. Lewin è stato uno dei primi a studiare le dinamiche di gruppo e lo sviluppo organizzativo.

interroghi su come e perché propone e organizza attività motorie specifiche, adattandole soprattutto alle esigenze degli studenti apprendenti (Truffelli, 2018).

L'insegnante di attività motoria lavora in un contesto particolare, diverso dalla maggior parte delle altre discipline. Il luogo in cui avviene il processo di insegnamento-apprendimento non è la tipica aula con gli studenti seduti in modo ordinato, ma si caratterizza per ampi spazi e contesti variabili, in cui il movimento e lo spostamento degli alunni sono fondamentali per l'attività stessa. A tal proposito, Carraro afferma che *“Gli ambienti in cui l'insegnante di attività motoria può trovarsi ad operare sono luoghi del tutto peculiari come la palestra, la piscina, il campo sportivo all'aperto, la piastra polivalente, ambienti naturali come un parco o un giardino e diversi spazi non specifici adattati in qualche modo all'attività.”* (Carraro, 2008, p.36)

La scuola, pertanto, dovrebbe favorire un tipo di apprendimento motorio che sia vivo, esperienziale e vissuto, sfruttando un ambiente adeguato a promuovere dinamiche relazionali e stimoli esterni capaci di favorire lo sviluppo della personalità e delle conoscenze di ciascuno studente.

1.4.3. Apprendere il movimento

“L'apprendimento motorio consiste nell'acquisizione, nel perfezionamento, nella stabilizzazione e nell'utilizzazione delle abilità motorie.” (Pento, 2020, p.82). Esso viene definito come un insieme di processi associati con l'esercizio o l'esperienza che determinano un cambiamento relativamente permanente nella prestazione o nelle potenzialità di comportamento (Schmidt, Lee, 2014).

“[...] Vi è apprendimento tutte le volte che un'esperienza lascia nella persona delle tracce relativamente stabili che le permettono, quando si trova nelle condizioni di ripeterla, di dominarla in modo più sicuro.” (Pento, 2020, p.82)

L'apprendimento non è di per sé misurabile, in quanto si riferisce a processi interni all'individuo che determinano un cambiamento nel comportamento manifesto, ovvero nella prestazione osservabile. (Bortoli, Robazza, 2016)

L'insegnante che osserva, dunque, può cogliere solo la prestazione, la forma esteriore del movimento, e da essa dedurre se vi sia stato o meno un apprendimento. (Carraro, 2008)

Quando si può affermare che c'è stato apprendimento?

*"[...] Per capire se in un soggetto si è compiuto un processo di apprendimento è necessario far riferimento ad alcune **caratteristiche della prestazione** che indicano la concretizzazione di tale apprendimento"* (Carraro, 2008, p.70):

1. **Miglioramento**: dopo un certo periodo di tempo l'abilità si avvicina maggiormente al modello di riferimento del gesto richiesto;
2. **Costanza**: Man mano che procedono le esercitazioni, l'esecuzione del gesto nei tentativi successivi si fa più costante, con prestazioni simili;
3. **Persistenza**: quando la migliorata capacità di prestazione si mantiene per periodi di tempo sempre più lunghi, cioè quando diviene relativamente permanente;
4. **Adattabilità**: l'abilità viene svolta con successo sempre maggiore anche quando si modifica la situazione, ad esempio quando si aumenta il numero dei giocatori coinvolti.

Queste quattro caratteristiche non devono essere svincolate l'una dall'altra e non è sufficiente vederne realizzata una per sostenere che vi sia stato apprendimento.

Approcci teorici che spiegano l'apprendimento motorio

Al momento, si distinguono due approcci teorici principali (Bortoli, Robazza, 2016) nel contesto dell'analisi del controllo e dell'apprendimento motorio, differenziandosi nella loro concezione della percezione e nella gestione della relazione tra percezione e azione.

1. Il primo, più noto e diffuso, è l'**approccio cognitivista** che si basa su meccanismi centralizzati di elaborazione delle informazioni. Questo approccio sostiene l'esistenza di programmi motori che guidano l'azione, conferendo un ruolo di rilievo alla memoria nella comprensione di determinati stimoli;
2. Il secondo, è l'**approccio dinamico** che concepisce la percezione come un meccanismo diretto attraverso il quale l'individuo, senza richiamare la memoria, identifica immediatamente nell'ambiente le informazioni già presenti e funzionali

all'azione. Questo approccio è anche denominato ecologico, poiché tiene conto della complessa interazione tra individuo, compito e ambiente.

Gli stadi dell'apprendimento motorio

Il processo di apprendimento di una determinata abilità segue stadi distinti, indipendentemente dalla natura dell'attività, dall'età e dalle competenze preesistenti del soggetto. (Bortoli, Robazza, 2016)

1. Stadio verbale-cognitivo o sviluppo della coordinazione grezza: gli studenti si trovano di fronte a diverse sfide quando affrontano un nuovo compito, specialmente se complesso. La difficoltà principale consiste nel capire gli obiettivi dell'azione e quali passi compiere. Durante questa fase, sono comuni gli errori, anche piuttosto evidenti e possono variare notevolmente in tipologia e dimensioni. Durante l'esecuzione, che è ancora instabile, possono emergere movimenti scorretti poiché gli alunni stanno sperimentando diverse strategie nel tentativo di imparare l'azione desiderata.

Livello di esecuzione:

- Movimenti imprecisi e lenti;
- Uso improprio della forza;
- Maggiore dipendenza dalle informazioni visive;
- Ampiezza dei movimenti non adeguata alle caratteristiche del compito.

2. Stadio motorio o sviluppo della coordinazione fine: si ha una comprensione più approfondita del compito, e l'azione diventa più precisa, regolare e fluida. Gli errori diminuiscono in frequenza e gravità. L'esecuzione si allinea al modello tecnico desiderato e le sensazioni derivanti dal movimento diventano più precise. I movimenti diventano più veloci, alcune parti diventano automatiche, e i parametri del movimento si adattano alle richieste dell'ambiente. In condizioni favorevoli, il compito è eseguito agevolmente, mentre in situazioni difficili emergono ancora imperfezioni ed errori tipici della fase precedente. I cambiamenti sono più lenti e gradualmente rispetto alla fase precedente, essendo già una fase di perfezionamento tecnico. La permanenza in questo stadio varia

notevolmente, influenzata dalla complessità del compito, dalle caratteristiche individuali e dalla qualità dell'insegnamento.

Livello di esecuzione:

- Elaborazione più precisa e selettiva degli stimoli;
- Miglior utilizzo della forza;
- Ampiezza del gesto che si avvicina all'ottimale.

3. Stadio autonomo: viene raggiunto dopo una considerevole quantità di pratica. Il compito viene eseguito con sicurezza e minimo sforzo energetico. L'esecuzione è veloce, coordinata ed efficace anche in situazioni difficili, varie e imprevedute. Il gesto tecnico è eseguito in modo appropriato con pochi errori, e si ha un'elevata capacità di riconoscere e correggere rapidamente gli errori, accompagnata da sensazioni molto precise derivanti dal movimento. Si manifesta la capacità di concentrarsi su stimoli esterni, mantenendo un'esecuzione tecnica corretta.

Livello di esecuzione:

- Movimenti automatizzati e precisi;
- Adattabilità dei movimenti a nuove situazioni.

Queste fasi possono essere considerate come tappe di apprendimento che vanno dalle più semplici alle più complesse, senza separazioni nette e con passaggi graduati. Inoltre, variano da individuo a individuo in base alle caratteristiche personali e alle esperienze vissute in ciascuna fase. (Bortoli, Robazza, 2016)

1.4.4. Sviluppo dell'intelligenza e motricità: un'unità inscindibile

Nel momento in cui il bambino esplora la realtà attraverso il proprio corpo e stabilisce connessioni tra gli elementi, sta effettuando un processo di apprendimento che contribuisce allo sviluppo della sua intelligenza.

“[...]Grazie alle scienze biologiche e alle neuroscienze le nuove teorie psicologiche sullo sviluppo motorio hanno dimostrato che esiste una stretta correlazione fra attività fisica e prestazione cerebrale e che un'attività motoria quantitativamente e

qualitativamente efficace stimola i centri nervosi ad agire e accumulare esperienza.”
(Pento, 2020, p.32)

I sistemi neurologici e sensoriali interni ed esterni, noti come propriocettivi ed esteroceettivi, sono fondamentali per i processi di apprendimento futuri. Essi forniscono le informazioni necessarie per percepire e rispondere agli stimoli provenienti dall'ambiente sia interno che esterno. In effetti, questi sistemi sono strettamente correlati all'apprendimento del movimento e, non a caso, rappresentano la base per la nostra prima forma di conoscenza e interazione con il mondo attraverso i sensi e il movimento.

Nel corso del primo anno di vita, questi sistemi maturano e il controllo dei movimenti continua a perfezionarsi durante tutto il periodo dell'infanzia: i movimenti vengono ripetuti, dando origine a *pattern* sempre più stabili che coinvolgono diverse aree del cervello. Solo durante l'adolescenza il movimento inizia a somigliare a quello dell'adulto.
(Pento, 2020)

Il processo di sviluppo individuale si caratterizza per l'integrazione tra vita e movimento, mente e corpo. Questa interconnessione inizia con il linguaggio e si estende fino alle abilità più avanzate, inclusi gli aspetti metacognitivi e riflessivi. I movimenti, in questo contesto, vanno oltre il semplice meccanismo fisico; essi giocano un ruolo determinante nella formazione della mente, influenzano il processo di apprendimento e costituiscono la base fondamentale del linguaggio. (De Angelis, Botes, 2017)

Gli autori Tortella, Generosa e Fumagalli (2020) sostengono che lo sviluppo psicomotorio rappresenti un processo maturativo che avviene nei primi anni di vita del bambino e comprenda l'acquisizione di abilità motorie, cognitive e relazionali. Questo processo è influenzato sia dalla genetica e dalla maturazione del Sistema Nervoso Centrale (SNC), che dagli stimoli ambientali. Inoltre, esso è complesso e interconnesso ed è da considerare come un fenomeno olistico che non può essere separato nelle sue diverse fasi e aspetti.

Altri importanti studi, hanno rilevato che l'attività fisica ha un impatto positivo su diversi processi cognitivi come la velocità, il controllo esecutivo e le abilità visuo-spaziali¹⁵.

¹⁵ Le abilità visuo-spaziali si riferiscono alla capacità di percepire, agire ed elaborare rappresentazioni mentali in relazione alle coordinate spaziali. Queste competenze coinvolgono la modalità visiva di

In aggiunta, negli ultimi anni, c'è stato un significativo aumento degli sforzi nella ricerca scientifica per comprendere la correlazione tra attività fisica e successo scolastico. (Mariani, Piceci, Melchiori, 2019)

Sull'argomento, diversi autori hanno apportato significativi contributi:

- Secondo **Piaget** (Squassabia, Spiritelli, 2005), la teoria dell'evoluzione dell'intelligenza può essere intesa come un percorso che inizia con un livello di intelligenza strettamente legato ai sensi e al movimento, successivamente si sviluppa una fase di intelligenza rappresentativa, che evolve poi verso un livello di intelligenza topologica/percettiva, per svilupparsi, infine, in rappresentazioni concrete. Questo processo culmina nell'internalizzazione dell'azione, sottolineando che il pensiero si costruisce partendo dall'esperienza concreta e dall'azione;
- La teoria psicogenetica di **Wallon**¹⁶, fornisce un fondamento teorico per comprendere la dimensione motoria come parte essenziale della persona, poiché enfatizza l'integrazione del dominio affettivo, cognitivo e motorio. Questa teoria facilita la visione dell'individuo come un insieme, mettendo in luce le connessioni che contribuiscono alla formazione di questa totalità. (Almeida, Cintra, 2017) Sebbene l'oggetto di questa ricerca sia la dimensione motoria, è importante sottolineare che essa è inseparabile dalle dimensioni affettiva e cognitiva. L'autore, infatti, afferma che *“È contrario alla natura trattare il bambino in modo frammentario. A ogni età è un insieme inseparabile e originale.”* (Wallon, 2007, p.198);
- Secondo **Bruner**, la conoscenza si manifesta attraverso l'azione, mediante comportamenti motori adatti a una particolare situazione; (Pento, 2020)
- **Vygotskij**, sottolinea che l'attività mentale, simile all'attività pratica, si sviluppa attraverso azioni guidate da obiettivi consapevoli. Questa attività viene stimolata da input e influenzata dalle emozioni (Pento, 2020);

pensiero, consentendo di individuare rapporti spaziali tra l'individuo e gli oggetti, tra gli oggetti stessi e di percepire l'orientamento degli stimoli visivi.

¹⁶ Henri Wallon (1879-1962), è stato uno filosofo, psicologo e pedagogo francese. La sua indagine sulle emozioni considera gli aspetti affettivi, cognitivi e motori della persona, integrando la fisiologia, l'ambiente e l'educazione nella formazione psicologica individuale.

- **Aucouturier**¹⁷ e **Lapierre**¹⁸, eminenti studiosi che si ispirano alle teorie di Wallon e Piaget della psicologia cognitiva, osservano come i bambini possano apprendere le emozioni in modo completo attraverso il movimento. Sostengono che nell'ambito educativo dovrebbe essere adottato un approccio che permetta ai bambini di sperimentare le emozioni in modo spaziale e temporale. In linea con le idee di Piaget, affermano che l'intelligenza si sviluppi partendo dall'esperienza senso-motoria (Ambretti, Palumbo, Sgambelluri, 2019);
- La prospettiva di intelligenza secondo **Gardner**, viene concepita come la capacità del sistema cognitivo di risolvere problemi, apre la strada a un nuovo ruolo e scopo educativo per le attività motorie e sportive. (Valentini, Cinti, Troiano, 2018).

In conclusione, dal punto di vista motorio, è necessario esporre il bambino a stimoli appropriati fin dalla tenera età, in modo da favorire lo sviluppo integrale della persona, l'espansione delle sue reti neurali e, di conseguenza, la crescita delle aree cerebrali coinvolte. Se mancano o sono insufficienti questi stimoli allo sviluppo, si può verificare una limitata formazione delle strutture cerebrali o una maturità funzionale inferiore (Pento, 2020). Dal punto di vista didattico e pedagogico, quindi, una competenza motoria ben sviluppata offre diverse occasioni formative e interventi che abbracciano tutte le fasi del percorso educativo. (Valentini, Cinti, Troiano, 2018)

¹⁷ Bernard Aucouturier (1934) è un pedagogista, educatore, docente di educazione fisica, psicomotricista francese, fondatore e formatore della PPA (Pratica Psicomotoria Aucouturier).

¹⁸ André Lapierre è uno psicologo e professore canadese, noto per i suoi contributi alla psicologia dello sviluppo e alla psicologia educativa.

2. IL VALORE DEL CORPO E DEL MOVIMENTO NEL CONTESTO EDUCATIVO

Premessa

Tutti abbiamo la consapevolezza che il corpo è progettato per il movimento e che la crescente sedentarietà rappresenta un fattore di rischio per la salute. Numerosi dati indicano una stretta correlazione tra attività fisica, condizione fisica e benessere generale. Malgrado questa consapevolezza emerge una tendenza diffusa verso la sedentarietà e il disinteresse verso l'attività fisica, specialmente nel periodo dell'infanzia e adolescenza, quando essa potrebbe fornire il suo contributo più significativo. (Castelli, Pellai, Rocca, Vicini, 2004)

“[...] Purtroppo, la maggior parte dei bambini si muove poco rispetto al passato. Il gioco di movimento è limitato da abitazioni poco spaziose e inadeguate alla libera esplorazione, sono scomparsi i cortili in favore dei garage condominiali, mancano spazi verdi e attrezzati dove poter giocare con sicurezza, le strade sono intasate dalle automobili e quindi pericolose, i bambini vengono spesso portati a scuola in auto.”
(Pento, 2020, p.18)

Secondo le indagini condotte da *Save the Children*¹⁹ nel 2012, il 73% dei genitori italiani afferma che i propri figli trascorrono un tempo molto limitato all'aperto. Inoltre, un ragazzo su quattro dedica almeno tre ore al giorno a guardare la televisione o utilizzare il computer. Per i bambini in età prescolare, le opportunità di attività fisica al di fuori dell'orario scolastico sono estremamente limitate, e per il 20% dei bambini italiani, queste attività sono considerate troppo costose. Sorprendentemente, il 57% dei genitori di bambini obesi o in sovrappeso e poco attivi non ritiene necessario che i propri figli aumentino la pratica di attività motoria. (Tortella, 2013)

Un modello di vita caratterizzato dalla sedentarietà tende a radicarsi durante l'infanzia, persistendo e talvolta peggiorando nel corso della vita. Le ricerche sostengono chiaramente che i bambini che praticano poca attività fisica hanno maggiori probabilità

¹⁹ Save the Children (STC), creata il 19 maggio 1919, è una delle più grandi Organizzazioni internazionali indipendenti e opera in 116 paesi con una rete di 30 organizzazioni nazionali e una struttura internazionale (Save the Children International). Save the Children nel mondo è una Organizzazione Non Governativa (ONG) con status consultivo presso il Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite.

di sviluppare problemi di salute da adulti e spesso presentano un livello generale di benessere psico-fisico inferiore. Questa situazione contribuisce all'aumento di malattie come obesità, diabete e patologie cardiovascolari, generando anche impatti negativi sulle relazioni interpersonali. (Castelli, Pellai, Rocca, Vicini, 2004)

La *World Health Organization*²⁰ (2013) presenta alcune statistiche: nel 2010, si è stimato che circa 42 milioni di bambini al di sotto dei cinque anni fossero in condizioni di obesità o sovrappeso, di cui 35 milioni appartenevano a nazioni in via di sviluppo.

Fin dalla più giovane età, quindi, è fondamentale tramettere il valore della motricità come elemento indispensabile per una crescita sana. Questo favorirà la sensibilizzazione e la conoscenza della cultura del movimento come stile di vita, da perseguire autonomamente, per il bene della salute e per lo sviluppo in tutti i campi dell'essere umano. (Valentini, Venturi, 2021)

Il riconoscimento dell'importanza del movimento e dell'azione corporea nello sviluppo infantile ha radici nel primo Novecento, grazie alle teorie e alle applicazioni di pedagogisti illuminati. Maria Montessori²¹, ad esempio, perseguiva la formazione integrale del bambino, compreso lo sviluppo dell'intelligenza, attraverso attività manipolative, esplorative e la libertà di movimento (Pento, 2020).

Dato che i bambini in età prescolare dedicano la maggior parte della loro giornata nelle scuole dell'infanzia, che spesso costituiscono la sola opportunità per l'espressione di movimento e gioco con i coetanei, è importante avviare un processo di ricerca-azione con le insegnanti. (Cristofoli, 2012)

La scuola, a tal proposito, deve svolgere un ruolo chiave nel promuovere la salute attraverso l'educazione continua. Per perseguire questo obiettivo è necessario il coinvolgimento attivo di bambini, genitori, insegnanti, dirigenti, associazioni ed enti del

²⁰ L'Organizzazione Mondiale della Sanità è un istituto specializzato dell'ONU per la salute. È stata istituita con il trattato adottato a New York nel luglio del 1946, entrato in vigore nel 1948 e ha sede in Svizzera, a Ginevra.

²¹ Maria Tecla Artemisia Montessori, conosciuta come Maria Montessori, è stata un'illustre pedagogista, educatrice e medico italiana. È famosa a livello internazionale per il suo metodo educativo, ampiamente adottato in molte scuole dell'infanzia, primarie e secondarie in tutto il mondo.

territorio al fine di promuovere uno stile di vita attivo e sano tra gli studenti. (Castelli, Pellai, Rocca, Vicini, 2004)

Inoltre, è indispensabile aumentare i livelli di conoscenza dell'attività fisica attraverso percorsi formativi di ricerca, formazione e azione per insegnanti e genitori, creando opportunità di pratica. Solo la conoscenza e l'esperienza possono promuovere lo sviluppo e il pieno potenziale di ciascun individuo. (Fumagalli, Generosa, Tortella, 2020)

2.1. Perché educare all'attività motoria in età evolutiva?

In Italia e in molti paesi europei, c'è una tendenza diffusa a considerare l'insegnamento dell'educazione motoria nelle scuole, di ogni ordine e grado, meno rilevante rispetto ad altre discipline come matematica, lingue e scienze. Questo aspetto diventa motivo di preoccupazione se confrontato con le recenti scoperte delle neuroscienze cognitive, le quali indicano che molteplici processi cognitivi e linguistici sono strettamente legati alle interazioni percettive e fisiche del corpo umano con l'ambiente circostante. (Mariani, Picci, Melchiori, 2019)

Dati quasi sperimentali, infatti, indicano che l'introduzione di un maggior numero di ore dedicate all'educazione fisica, anche a discapito di altre materie, non ha effetti negativi sul rendimento scolastico. Inoltre, osservazioni trasversali evidenziano una correlazione positiva tra il successo accademico, l'attività fisica e il benessere fisico, con un impatto benefico sulla concentrazione, la memoria e il comportamento in classe. L'aumento delle ore di educazione motoria nella scuola può contribuire al miglioramento delle abilità motorie e al benessere generale dei bambini, influenzando positivamente le variazioni fisiologiche, la funzionalità motoria e le performance cognitive. (Pento, 2020)

In pratica, i dati evidenziano che l'attività motoria a scuola contribuisce a:

- Prevenire malattie cardiovascolari, endocrinologiche e osteoarticolari in età adulta, le quali sono correlate all'obesità infantile, spesso associata alla mancanza di attività fisica; (WHO, 2007)
- Favorire il miglioramento della salute mentale, includendo la gestione della depressione e di altre condizioni psicologiche; (Tortella, 2013)

- Promuovere la consapevolezza del proprio corpo e l'interiorizzazione dell'immagine corporea: le abilità motorie di un bambino sono fortemente legate alla sua capacità di sviluppare un'immagine mentale del proprio corpo. L'acquisizione di questa consapevolezza costituisce uno degli obiettivi principali nella programmazione delle scuole dell'infanzia e primaria; (Castelli, Pellai, Rocca, Vicini, 2004)
- Indurre benefici effetti comportamentali a livello intellettuale, emotivo e sociale, promuovendo il benessere psicologico; (Pento, 2020)
- Favorire una maggiore capacità di concentrazione, memoria e autostima, con effetti positivi sui processi di apprendimento; (Pento, 2020)
- Migliorare le abilità motorie attraverso l'esercizio, il movimento sistematico e l'allenamento; (Castelli, Pellai, Rocca, Vicini, 2004)
- Le neuroimmagini, tra le scoperte più recenti, forniscono una solida base scientifica per sostenere l'idea che l'attivazione e il movimento del corpo abbiano un impatto positivo sul processo di assimilazione di una lingua straniera.

Il focus delle ricerche attuali è incentrato sul collegamento tra il movimento corporeo e l'apprendimento delle lingue. La consapevolezza di tale connessione risale a secoli fa, risalendo ai tempi di Aristotele²², il quale nella scuola peripatetica²³ promuoveva l'effetto benefico del movimento sul processo di apprendimento e pensiero. Negli ultimi dieci anni, l'attenzione si è concentrata sull'esplorazione scientifica delle correlazioni neurologiche tra movimento, memoria e apprendimento. Considerando la lingua come un'abilità motoria intrinseca al parlare, si evidenzia il coinvolgimento del movimento nella sua acquisizione. Parlare e ascoltare rivestono ruoli cruciali nell'interazione comunicativa e nel processo di apprendimento delle lingue straniere (LS); (De Angelis, Botes, 2017)

- Sviluppare la capacità di lavorare insieme e cooperare con gli altri: la cooperazione e la collaborazione costituiscono competenze trasversali essenziali,

²² Aristotele, filosofo, scienziato e logico dell'antica Grecia, è considerato una delle menti più universali, innovative, prolifiche e influenti nella storia, sia per l'ampia portata che per la profondità dei suoi contributi in vari campi di conoscenza.

²³ La scuola peripatetica fu una delle grandi scuole filosofiche greche, fondata da Aristotele.

rappresentando una strategia fondamentale anche nel contesto del processo di apprendimento. (Castelli, Pellai, Rocca, Vicini, 2004)

2.1.1. Motricità e sviluppo affettivo-sociale

L'attività motoria è stata riconosciuta come fonte di numerosi benefici per gli alunni, tra cui lo sviluppo affettivo e sociale. Il bambino, infatti, non vive isolato, ma crescendo i contatti con le altre persone tendono ad aumentare sempre di più, e porsi in relazione con esse diventa pian piano fattore di quotidianità. (Squassabia, Spiritelli, 2005)

Lo **sviluppo affettivo**, si configura attraverso la formazione graduale di legami positivi con diverse figure, tra cui quelle materne e parentali, amici, insegnanti, allenatori, coetanei di entrambi i sessi, nonché con animali, oggetti e luoghi (Pento, 2020).

La postura e la motricità giocano un ruolo significativo nella comunicazione con gli adulti. Intorno ai due mesi, il bambino diventa più attivo, inizia a controllare i movimenti degli arti e sviluppa la capacità di focalizzare l'attenzione sul volto della madre, stimolando così l'interazione con la figura materna. Le attitudini e i comportamenti dell'adulto, su cui il bambino dipende completamente, riflettono modelli culturali che influenzano anche lo sviluppo motorio. (Tortella, Tessaro, Fumagalli, 2012)

Dal punto di vista dello **sviluppo sociale**, il bambino partecipa attivamente al proprio processo di socializzazione, stabilendo legami di attaccamento con diverse persone e vivendo in una rete densa di relazioni sociali, sia familiari che extrafamiliari. Le relazioni con i coetanei rappresentano un contesto importante in cui il bambino sperimenta regole e posizioni sociali. A partire da 18 mesi di età, esso si dimostra capace di comprendere gli altri bambini e di saper modificare il proprio comportamento adottando modalità di reazione sempre più complesse nell'interazione con i pari. A riguardo, è stato osservato che i bambini che hanno rapporti di amicizia con i coetanei sono più avanzati nel gioco sociale e nella cooperazione rispetto a quelli che non hanno amici. Inoltre, l'amicizia in età prescolare favorisce l'adattamento scolastico successivo. (Pento, 2020)

2.1.2. Motricità e scrittura, lettura, matematica

L'acquisizione delle competenze di lettura, scrittura e far di conto è strettamente connessa alla percezione, conoscenza e consapevolezza del proprio corpo, accompagnate da una solida lateralizzazione. (Valentini, Cinti, Troiano, 2018)

Nel libro *"Giocare per crescere. Attività motoria nella scuola dell'infanzia"*, gli autori Squassabia e Spiritelli (2005) mettono in evidenza l'importanza del movimento come strumento fondamentale per acquisire tre competenze basilari che rivestono un ruolo indispensabile nella vita di ciascun individuo: leggere, scrivere e contare.

SCRITTURA

Nel momento in cui il bambino affronta l'atto di scrivere, è necessario che possa coordinare abilmente i movimenti nello spazio, seguire una sequenza corretta e garantire fluidità nei gesti. L'apprendimento della scrittura richiede, quindi, la padronanza sicura di gesti grafici che sono delicati e complessi.

Quindi, alla scuola dell'infanzia, attraverso un'attività in cui l'aspetto motorio è predominante, il bambino deve acquisire una serie di prerequisiti quali:

- Buona coordinazione oculo-manuale
- Indipendenza segmentaria
- Controllo neuromuscolare
- Buona organizzazione oculo- manuale
- Indipendenza delle dita
- Buona pressione e buona prensione
- Buona lateralizzazione
- Corretta modalità di tenere penne e/o matita
- Corretto senso del ritmo
- Buona capacità di decontrazione

Se alla scuola dell'infanzia, per esempio, si gioca molto con la palla e i vari piccoli attrezzi controllandoli, lanciandoli e manipolandoli si lavora per strutturare ed educare questi famosi prerequisiti. Penna e palla, infatti, viaggiano parallelamente in quanto entrambe corrono, rallentano, accelerano, si fermano, eseguono curve, eseguono linee, girano etc.

LETTURA

La lettura è un'attività che si svolge in uno spazio e in un tempo specifici, evidenziando la necessità di una buona competenza nell'organizzazione spazio-temporale per leggere efficacemente.

Nel processo di lettura, il bambino segue una direzione da destra a sinistra e dall'alto al basso, lungo linee parallele, mantenendo costantemente la stabilità nella percezione del percorso. L'attività fisica in palestra, pertanto, assume un ruolo significativo anche per la lettura, contribuendo a garantire che i bambini, specialmente durante la scuola dell'infanzia, acquisiscano i prerequisiti essenziali per affrontare questo compito con sicurezza.

Le attività da affrontare a scuola sono le seguenti:

- Giochi o esercizi di organizzazione spazio-temporale
- Giochi esercizi di successione e strutturazione spazio-temporale
- Giochi o esercizi di percorsi con attrezzi disposti in modi diversi
- Giochi o esercizi grafo-motori
- Giochi esercizi di educazione al ritmo

MATEMATICA

Esaminando il campo della matematica, emerge chiaramente che i concetti matematici possono essere assimilati più facilmente attraverso il gioco e la manipolazione di oggetti. Ad esempio, nel calcolo, vengono utilizzati termini come "prendo", "metto", "tolgo", "aggiungo" e così via. Questi sono termini connessi all'azione e al movimento individuale. Ogni operazione matematica implica un qualche tipo di movimento, e proprio attraverso quest'ultimo, il bambino può interiorizzare prerequisiti e concetti fondamentali che gli consentono di sviluppare una comprensione del concetto di numero, della manipolazione numerica e di concetti come l'insieme di oggetti simili, grandezza, e così via.

In palestra, è possibile creare situazioni che facilitano e promuovono l'apprendimento di tali concetti attraverso attività che coinvolgono l'uso di attrezzi come palle, cerchi e clavette e che propongano:

- Esercizi di giochi di raggruppamento
- Esercizi di giochi di somma
- Esercizi di giochi di sottrazione
- Esercizi di giochi di separazione
- Esercizi di giochi di raggruppamenti di oggetti in base a grandezze, colori, forme

2.2. Il valore del corpo e del movimento nelle normative

2.2.1. Normative internazionali

Organizzazione Mondiale della Sanità

È ancora oggi valida la definizione proposta nel 1946 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) che definisce *“La salute uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non semplicemente l'assenza di malattia o di infermità”*. (Rocca, 2004, p. 17)

Questa definizione ha portato ad un cambiamento di prospettiva nella medicina, che non si è limitata alla cura delle malattie, ma è orientata anche alla prevenzione e alla promozione della salute. In questo contesto, il concetto statico di salute, intesa come semplice assenza di malattia, è stato superato da un'idea dinamica che vede la salute come un bene da costruire attraverso stili di vita e comportamenti sani. Tra questi comportamenti sicuramente rientra l'attività fisica. (Rocca, 2004)

Secondo i dati dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, il numero di giovani in sovrappeso o obesi nel mondo sta aumentando. In Italia, il 22,2% dei giovani è in sovrappeso e il 10,6% è obeso. (WHO 2014)

Per fare fronte a questo, nel 2019, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato per la prima volta delle linee guida riguardanti l'attività fisica e la salute nei bambini da 0 a 5 anni, basandosi sulle numerose evidenze scientifiche di questi ultimi anni. Sin dalla nascita, è consigliabile garantire al bambino l'opportunità di svolgere attività motoria. In particolare, si raccomanda di mettere il bambino in posizione prona per almeno 30 minuti al giorno, distribuiti durante la giornata. Questo gli permette di allenare i muscoli del collo, del tronco e dell'addome, favorendo così il movimento di striscio, di

gattonamento, la posizione seduta e la deambulazione verticale. (Tortella, Generosa, Fumagalli, 2020)

Le nuove linee guida dell'OMS evidenziano che i bambini dai tre ai cinque anni dovrebbero impegnarsi in almeno 180 minuti di attività fisica di qualsiasi tipo, a qualsiasi intensità, di cui un'ora svolta a un'intensità moderata o elevata durante la giornata. Evitare di rimanere seduti in carrozzine, passeggini, seggioloni, etc. per più di un'ora consecutiva, e limitare il tempo trascorso davanti agli schermi (TV, tablet, smartphone, etc.) a meno di un'ora al giorno. È consigliato un sonno di qualità compreso tra 10 e 13 ore, inclusi i riposini, con orari di sveglia costanti e regolari.

Piano d'azione globale per l'attività fisica 2018-30

Il "Piano d'azione globale per l'attività fisica 2018-2030, approvato nel 2018 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, stabilisce gli obiettivi strategici da perseguire mediante interventi politici al fine di ridurre del 15% la diffusione mondiale dell'inattività fisica tra gli adulti e gli adolescenti entro il 2030.

In tutto sono quattro gli obiettivi strategici per aumentare l'attività fisica e ridurre il comportamento sedentario.

Tra questi, il terzo (creare persone attive), parla dell'importanza di rafforzare l'offerta di educazione fisica di buona qualità e più esperienze positive e opportunità di ricreazione attiva, sport e gioco per ragazze e ragazzi, applicando i principi dell'approccio a *whole of school* (intero ciclo scolastico) per stabilire e rafforzare la salute nell'arco della vita e l'alfabetizzazione fisica, promuovendo la fruizione e la partecipazione all'attività fisica in base alla capacità e alle abilità.

Il Piano sottolinea che il gioco e la ricreazione attiva sono elementi importanti per la crescita sana e lo sviluppo nei bambini, compresi quelli sotto i cinque anni.

Inoltre, fornire un'educazione fisica di qualità e ambienti scolastici di supporto può impartire: competenze fisiche di salute per sani e attivi stili di vita per tutta la vita, prevenire delle malattie non diagnosticate e disturbi mentali e rafforzare i risultati accademici. (Pento, 2020)

2.2.2. L'educazione motoria nelle normative scolastiche

Il sistema educativo italiano odierno, che è in costante evoluzione attraverso continue riforme, sta prendendo consapevolezza dell'importanza di promuovere uno sviluppo armonico della persona, con particolare attenzione alla salute, che avrà un impatto positivo sul benessere dell'intera nazione in futuro.

La legge 107 del 2015, nota come "La Buona Scuola", sottolinea l'importanza della prevenzione dell'obesità, che può e deve essere affrontata anche da professionisti dell'istruzione e della formazione. Questa legge pone l'accento su concetti fondamentali come l'educazione alimentare, l'educazione motoria e l'attività fisica, che sono spesso visti solo come attività ludico-ricreative. Tuttavia, non è ancora prevista la figura di un docente specializzato in questo ambito. Inoltre, è necessario ripensare l'educazione al corpo e al movimento in modo interdisciplinare, promuovendo la consapevolezza dei valori sottesi alla motricità per lo sviluppo della persona. Questo approccio permetterà di integrare comportamenti e pratiche motorie all'interno delle singole discipline, superando la distinzione tra corpo e mente che ha caratterizzato la tradizione educativa per secoli. (De Angelis, Botes, 2017)

La scuola, quindi, dovrebbe trasformare il suo ambiente in un luogo dove l'attività fisica è considerata importante tanto quanto qualsiasi altro linguaggio. Ciò avviene attraverso esperienze motorie che utilizzano vari metodi ed obiettivi educativi, al fine di promuovere uno sviluppo completo e armonioso degli alunni. (Sarsini, 2008)

In merito a questa tematica, sono intervenute anche la Commissione dell'Unione Europea, il Parlamento Europeo e il Ministero della Pubblica Istruzione che invitano gli insegnanti a promuovere, attraverso l'attività fisica, la consapevolezza di sé, dell'ambiente e delle proprie capacità motorie. Il benessere di sé stessi, la necessità per gli studenti di sperimentare uno stile di vita corretto e salutare, la prevenzione di patologie correlate alla sedentarietà, insieme ai principi essenziali di una corretta alimentazione diventano obiettivi educativi fondamentali. L'impegno, le motivazioni e gli interessi generati dalle attività motorie coinvolgono il bambino nella sua interezza e permettono la costruzione spontanea dei prerequisiti che facilitano l'apprendimento e l'interiorizzazione delle conoscenze disciplinari e delle regole che sottostanno alla convivenza sociale. Le macro aree di obiettivi a cui può essere ricondotto un lavoro motorio finalizzato e orientato nella

scuola dell'infanzia riguardano lo sviluppo delle capacità cognitive, delle relazioni con gli altri e con l'ambiente, così come il mantenimento della funzionalità dell'organismo e la crescita delle capacità e delle abilità motorie. Con queste premesse, si ritiene che nell'esperienza scolastica, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria, la scelta di valorizzare il corpo e le attività motorie sia una decisione culturale che deve essere supportata da una didattica efficace e appropriata. (Casolo, 2017)

L'Unione Europea ha sottolineato l'importanza dell'educazione fisica e sportiva a scuola con la raccomandazione n.6 del 2003, evidenziandone il ruolo nel trasmettere valori fondamentali come il *fair play*²⁴, la tolleranza, l'esperienza di vittoria e sconfitta, la coesione sociale, il rispetto per l'ambiente e l'educazione alla democrazia. (Casolo, 2017)

Inoltre, con la risoluzione del 13 novembre 2007, l'UE ha raccomandato a tutti i governi dell'Unione di rendere obbligatoria l'educazione fisica in tutte le scuole e a tutti i livelli, con almeno due ore settimanali e che siano insegnanti specializzati a occuparsene.

Infine, il Ministero della Pubblica Istruzione italiano ha pubblicato le prime Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione a settembre 2007, che contengono linee guida per l'insegnamento dell'educazione fisica e sportiva. (Casolo, 2017)

LE INDICAZIONI NAZIONALI

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia del 2012 sono strutturate attraverso campi di esperienza, ovvero ambiti dell'azione e dell'operare che facilitano un approccio completo alla costruzione dell'identità. Questo modello mira allo sviluppo dell'autonomia, delle competenze e della cittadinanza, concentrando l'attenzione sul "corpo in movimento". Si intende, quindi, promuovere una cultura del movimento e stili di vita che contrastino gli effetti negativi della diminuzione delle abilità motorie e si

²⁴ Il fair play, originato nel contesto sportivo nel Regno Unito dell'Ottocento, rappresenta un concetto di etica comportamentale esteso a diverse situazioni. Nell'ambito sportivo, sottolinea comportamenti leali tra avversari, coinvolgendo anche i tifosi, e include la prevenzione di atti come violenza e discriminazione razziale. Per promuovere il fair play su larga scala, le federazioni sportive spesso utilizzano slogan come "Di' no al razzismo" e "Il mio gioco è corretto".

pone l'obiettivo sulla sensibilizzazione dell'utilizzo del linguaggio corporeo come mezzo di comunicazione e relazione. (D'Elia, Raiola, 2019)

Inoltre, l'organizzazione del curricolo è stata ripensata concentrandosi sul recupero di tutte le forme di gioco e di movimento, sia libero che guidato, come opportunità per la scoperta e la costruzione dell'identità individuale e collettiva. In questo contesto, il "senso del movimento" non è solo il risultato dell'azione integrata dei recettori sensoriali della cinestesia, ma anche il fondamento per la creazione di significati più ampi attraverso le relazioni adattive che si stabiliscono tra il corpo e l'ambiente attraverso attività ludiche. Di conseguenza, nei documenti ministeriali del 2012 dedicati all'infanzia, è stata rivista l'importanza del contatto del bambino con la realtà e i suoi diversi codici ludici, tra cui quello motorio, con particolare attenzione all'uso ludico del corpo e del movimento. Questa molteplicità di aspetti del gioco motorio suggerisce di sfruttare le proprietà didattiche del gioco e del movimento, aprendo la strada a una possibile riprogettazione dei percorsi educativi fin dalla scuola dell'infanzia. Pertanto, è compito della scuola colmare questa lacuna accogliendo i suggerimenti educativi e inclusivi provenienti dalla psicomotricità, al fine di ricostruire le condizioni per comprendere quali forme di gioco siano più adatte per i bambini in età prescolare, in termini di temi, strutture, possibilità di variazione e trasformazione delle regole e di potenzialità di apprendimento. (Palumbo, Ambretti, Sgambelluri, 2019)

Alla luce di quanto affermato precedentemente, l'educazione al movimento assume quindi un preciso significato educativo. La funzione pedagogica dell'educazione motoria consiste nel far recuperare al bambino la consapevolezza del proprio corpo, aiutarlo a rispettare i suoi ritmi, conoscere i suoi punti di forza e valorizzare le sue caratteristiche personali, educarlo alla fantasia, all'espressività, alla creatività e alla relazione con gli altri. Sostenendolo in questa ricerca e accompagnandolo nel suo incessante bisogno di muoversi, esplorare, creare, provare sensazioni, e stabilire relazioni con gli altri, lo aiuteremo soprattutto a raggiungere un buon livello di autonomia e indipendenza, sviluppando competenze per vivere relazioni significative basate sul rispetto reciproco, sulla partecipazione e sulla collaborazione. (Pento, 2019)

3. PROGETTARE L'EDUCAZIONE MOTORIA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Premessa

Secondo l'UNESCO²⁵ (2015), un'attività motoria di qualità è un'esperienza di apprendimento pianificata, progressiva ed inclusiva che si sviluppa lungo l'intero percorso scolastico, iniziando dalla scuola dell'infanzia e proseguendo nell'istruzione primaria e secondaria. Questa forma di educazione costituisce la base per coinvolgere la persona in modo continuo nelle attività motorie. (McLennan & Thompson, 2015)

“L'educazione motoria nella scuola dell'infanzia ha una sua specifica identità e cerca di dare risposte corrette e coerenti all'apprendimento del linguaggio motorio secondo una logica orientativa e formativa.” (Pento, 2003)

Sostenere l'importanza dell'attività motoria sin dai primi anni di scuola dell'infanzia, implica una cooperazione trasversale con tutte le discipline, integrando un piano di interventi nella progettazione didattica, con particolare attenzione ai tempi di apprendimento individuali dei bambini. Questo mette in evidenza il ruolo del movimento come presenza costante nel percorso di crescita del bambino a scuola, incentivando lo sviluppo spaziale e la consapevolezza del corpo, facilitando l'assimilazione delle regole sociali e scolastiche. (Secli, 2017)

La didattica delle attività motorie si impegna a ottimizzare la qualità e l'efficacia delle lezioni nelle discipline legate al movimento, mirando a promuovere il successo nell'acquisizione di conoscenze cognitive, competenze sociali, benessere emotivo e abilità motorie degli studenti. (Casolo, 2017)

Tale didattica, richiede un approccio metodologico che coinvolga i fattori psicologico-motivazionali, organico-metabolici, percettivo-coordinativi, emotivi e comportamentali, favorendo le modalità di apprendimento in relazione alle caratteristiche del contesto in cui si svolge l'esperienza motoria. (Colella, 2019)

²⁵ Sigla di United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura).

Ciascun bambino presenta necessità e tempi di apprendimento specifici, rendendo essenziale un adeguato piano educativo-motorio. Le esperienze motorie e cognitive contribuiscono all'internalizzazione di schemi corporei, fondamentali in questa fase di crescita. (De Serio, 2014)

La proposta motoria, alla scuola dell'infanzia, pertanto, dovrebbe focalizzarsi sull'acquisizione delle competenze motorie di base, consentendo ai bambini di esplorare lo spazio e sfruttare appieno le potenzialità del proprio corpo. L'approccio dell'insegnante dovrebbe abbracciare obiettivi come identità, autonomia, autostima, promuovendo la consapevolezza corporea. La comunicazione, l'ascolto e l'interazione con i compagni rivestono altrettanta importanza. (Segrada, 2008)

La storia dell'educazione fisica

Il movimento umano ha sempre svolto un ruolo cruciale nella vita dell'individuo, consentendogli di interagire con l'ambiente fisico, sociale e culturale. Nel corso della storia, le attività di movimento come giochi, ginnastica, educazione fisica e sport hanno riflesso interesse e valori diversificati, spesso contrapposti, ma rappresentativi di un fenomeno versatile capace di rispondere alle molteplici esigenze umane nei vari contesti.

Dalle civiltà antiche fino all'età contemporanea, le attività di movimento hanno assunto differenti connotazioni, sviluppando diverse direzioni in relazione ai contesti specifici. Nell'Ellenismo, ad esempio, si delineò un primo modello di educazione fisica mirato a formare l'eroe agonale²⁶, leader politico e militare, incarnando forza fisica, coraggio e aspirazioni alla gloria e all'onore.

Nell'antica Roma, la sacralità degli agoni della cultura ellenica si trasformò in intrattenimento collettivo e strumento di aggregazione tra popolo e potere politico, configurando l'esercizio fisico come ludi circensi, spettacoli e svago per le masse, ma anche come mezzo politico per ottenere consenso, controllare umori e prevenire rivolte.

L'avvento del Cristianesimo spostò l'attenzione verso lo spirito, relegando l'educazione del fisico in secondo piano, mentre si sviluppava un modello culturale in cui l'esercizio

²⁶ Agg. attinente ad agone [Dal lat. *agonalis*].

Agone: competizione solenne di forza o d'ingegno presso i Greci e i Romani antichi.

motorio diventava un lusso riservato a un'élite, come nel caso della cavalleria, simbolo di forza, destrezza e nobiltà.

Nel XVI secolo, la valorizzazione dell'individuo come entità unitaria di anima e corpo portò a una rivalutazione della ginnastica, non più solo come preparazione alla guerra, ma come fondamento dell'educazione e della formazione fisica, riscattando la dimensione corporea a lungo trascurata nell'educazione.

Le scienze mediche, biologiche e pedagogiche contribuirono a dare significato ai sistemi e ai metodi della formazione fisica, dando origine a diverse scuole di educazione fisica europee. La ginnastica medica di Mercuriale²⁷, il passaggio dal diporto allo sport in Inghilterra e l'approccio morale della ginnastica tedesca evidenziano l'evoluzione della disciplina in varie direzioni. In Svezia, Ling²⁸ sviluppò una ginnastica medica e correttiva basata su uno studio razionale dell'educazione fisica, mentre in Francia si promosse una visione integrata, considerando la ginnastica come la scienza ragionata dei movimenti.

La storia delle attività di movimento, quindi, riflette la complessità e la diversità delle influenze culturali e sociali, contribuendo a plasmare il modo in cui comprendiamo e pratichiamo l'educazione fisica oggi. (D'Elia, Raiola, 2019)

La storia dell'educazione fisica nella scuola italiana

La Legge Casati²⁹ del 1859 segnò l'avvio dell'insegnamento obbligatorio della ginnastica riservato ai soli maschi e che inizialmente era di natura militare, mirava a preparare la popolazione per la conquista dell'Unità Nazionale.

²⁷ Girolamo Mercuriale (1530-1606) è stato un medico e filosofo italiano rinascimentale. È celebre per avere teorizzato per primo l'uso della ginnastica su base medica.

²⁸ Pehr Henrik Ling (1776-1839) fisioterapista e insegnante di ginnastica svedese. Inventò una pratica di allenamento che fonde tra loro tecniche di ginnastica fisioterapica con esercizi di allenamento tradizionale.

²⁹ La legge Casati del 13 novembre 1859, n. 3725, fu promulgata nel Regno di Sardegna e, con l'unificazione nazionale nel 1861, estesa a tutta l'Italia. Questa legge, chiamata così in onore del ministro della pubblica istruzione Gabrio Francesco Casati, rappresentò una riforma completa dell'ordinamento scolastico, compresi l'amministrazione, l'organizzazione per ordini e gradi e le materie di insegnamento. La legge confermò l'impegno dello Stato nel prendersi cura dell'istruzione, sostituendosi alla Chiesa cattolica, e introdusse l'obbligo scolastico nel Regno.

Nel corso del XX secolo, la disciplina ha attraversato significativi cambiamenti, trasformandosi da un approccio prevalentemente paramilitare a un orientamento più incentrato sull'educazione morale e civica.

Durante il periodo fascista, si consolidò un modello di educazione fisica che mirava a formare il carattere morale e la volontà degli studenti, affidando la realizzazione dei programmi degli insegnamenti secondari a Enti extrascolastici come l'Opera nazionale Balilla³⁰ che si dedicava all'organizzazione di attività addestrative e di iniziative salutistiche. Dopo la caduta del regime, i programmi del dopoguerra prospettarono un'educazione fisica connessa all'educazione morale e civile.

Il sistema scolastico italiano, successivamente, ha subito trasformazioni rilevanti, soprattutto con l'approvazione della prima legge organica sull'educazione fisica nel 1958. Questo ha portato a una ridefinizione dell'attività fisica, conferendole una dimensione disciplinare indipendente sia nei contenuti che negli obiettivi di apprendimento. (D'Elia, Raiola, 2019)

Negli anni '80, l'idea di attività motoria ha cominciata a prendere forma, come dimostrano i Programmi della scuola elementare del 1985, che promuovevano una formazione olistica e un riavvicinamento tra la sfera corporea e quella cognitiva. In particolare, il corpo era visto come elemento costitutivo della personalità e delle relazioni sociali, con un'enfasi sull'aspetto ludico-ricreativo della motricità. (De Angelis, Botes, 2017)

Negli anni '90, si è assistito a un periodo di rinnovamento e valorizzazione dell'educazione fisica in tutti gli ordini e gradi di scuola.

Le indicazioni più recenti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca propongono un approccio educativo e formativo dell'educazione fisica, evidenziando la relazione tra attività di movimento e sviluppo cognitivo, relazionale, personale, emotivo e sociale. A tal proposito, quindi, si raccomanda di progettare la didattica in funzione di specifici obiettivi di apprendimento che rimandano a conoscenze, abilità e competenze,

³⁰ L'Opera nazionale Balilla, istituita durante il periodo fascista con la legge 3 aprile 1926, n. 2247, era un'organizzazione giovanile del Regno d'Italia dedicata all'assistenza e all'educazione fisica e morale della gioventù. Il nome "Balilla" fu ispirato da un episodio storico del giovane Giovan Battista Perasso, mentre l'inno ufficiale era il brano "Fischia il sasso" composto da Giuseppe Blanc.

sottolineando la dimensione trasversale e interdisciplinare dell'educazione fisica nella formazione globale della persona. (D'Elia, Raiola, 2019)

3.1. La progettazione didattica delle attività motorie

“Recentemente la dimensione progettuale si è spostata da un “focus” centrato sul docente ad uno basato sull'allievo, passando così da un ragionamento basato sulle Unità Didattiche ad uno basato sulle Unità di Apprendimento. Ma, in un caso e nell'altro, la definizione degli obiettivi risulta essere un momento cruciale del percorso. È questo uno dei compiti fondamentali dell'insegnante all'inizio del processo di progettazione e di pianificazione.” (Carraro, 2008, p.39)

La progettazione delle attività motorie richiede che l'insegnante dimostri professionalità attraverso una selezione di metodi e strategie, frutto di una riflessione accurata, al fine di evitare approcci superficiali. Il percorso di apprendimento e insegnamento dovrebbe pertanto essere strutturato in tre fasi principali: la progettazione, l'attività pratica e la valutazione. (Pento, 2020)

La progettazione curricolare

La progettazione curricolare può essere realizzata seguendo precise regole che assicurano un approccio didattico orientato alla didattica per competenze³¹. Tra gli strumenti più efficaci utilizzati troviamo l'Unità di Apprendimento (UDA), in cui vengono descritti i traguardi di competenza, attraverso la realizzazione di compiti significativi, e gli obiettivi di apprendimento, che riguardano conoscenze e abilità. (Pento, 2020)

Le Unità di Apprendimento dovrebbero presentare le seguenti caratteristiche (Pento, 2020):

- **Descrizione:** le UDA possono essere esposte in forma tabellare o testuale;
- **Titolo:** deve essere distintivo;

³¹ La didattica per competenze si propone di fornire agli studenti non solo conoscenze teoriche, ma anche abilità e atteggiamenti pratici, preparandoli in modo attivo ad affrontare situazioni reali e promuovendo l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite.

- **Destinatari:** indicano la classe o il gruppo a cui è rivolta l'azione;
- **Sintesi dei destinatari:** descrizione sintetica dei destinatari;
- **Compito di apprendimento e competenza:** si individua in modo preciso il compito di apprendimento e la competenza coinvolta;
- **Obiettivi:** si formulano gli obiettivi relativi a quella determinata competenza e ai compiti che la sottendono, descrivendo in modo chiaro e preciso comportamenti osservabili e conoscenze;
- **Contenuti, tempi e metodi:** utili a raggiungere gli obiettivi;
- **Modalità valutative:** si specificano le modalità attraverso le quali verrà valutato il progresso e l'acquisizione delle competenze.

Altri criteri essenziali per la progettazione delle Unità di Apprendimento includono la scelta di esperienze differenziate, sia nei contenuti che nelle forme di organizzazione impiegate, la previsione di attività adeguate all'età, alle capacità fisiche e alle possibilità di apprendimento degli allievi, nonché la predisposizione di attività che favoriscano la partecipazione simultanea del maggior numero di allievi e l'utilizzo più adeguato del materiale disponibile.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze

Al termine della scuola dell'infanzia, vengono definiti i traguardi per lo sviluppo delle competenze nei vari campi di esperienza. Essi, rappresentano punti di riferimento fondamentali per gli insegnanti, offrendo indicazioni culturali e didattiche per orientare l'azione educativa verso la crescita completa degli studenti. Nella scuola di primo ciclo, tali traguardi fungono da criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro distribuzione temporale, sono vincolanti, impegnando le istituzioni scolastiche nell'assicurare che ciascun alunno li raggiunga. (Indicazioni Nazionali, 2018)

Obiettivi di apprendimento

La formulazione e la definizione degli obiettivi di apprendimento rivestono un ruolo essenziale nella strutturazione del curriculum, delle unità didattiche e delle singole lezioni. Il raggiungimento degli obiettivi è indicativo del successo nel percorso formativo.

In pratica, insegnanti e studenti devono collaborare per definire e condividere obiettivi sempre più specifici, contribuendo alla costruzione del curriculum nelle singole scuole, espresso nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). (Carraro, 2008)

Che cosa è un obiettivo di apprendimento?

Per "obiettivo" si intende la descrizione di una prestazione che gli studenti devono dimostrare per essere considerati competenti. La caratteristica chiave di un obiettivo è la descrizione del tipo di comportamento che deve essere raggiunto. Per formulare obiettivi significativi, Mager³² suggerisce di porsi tre domande fondamentali (Pento, 2020):

1. Che cosa dovrebbe essere capace di fare l'allievo?
2. In quali condizioni dovrebbe essere capace di farlo?
3. In che modo dovrà essere fatto?

Poiché gli obiettivi delineano il livello specifico di prestazione da raggiungere entro un periodo predeterminato, vengono classificati in base alla tempistica necessaria per il loro conseguimento (Carraro, 2008):

- **Obiettivi a breve termine:** conseguibili in poche lezioni;
- **Obiettivi a medio termine:** conseguibili entro alcune settimane o mesi;
- **Obiettivi a lungo termine:** conseguibili in uno o più anni.

La formulazione degli obiettivi operativi richiede quattro caratteristiche chiave (Carraro, 2008):

1. Devono essere espressi in modo preciso, chiaro e inequivocabile;
2. Devono descrivere un'attività identificabile attraverso un comportamento osservabile;
3. Deve essere indicato accuratamente il contesto in cui il comportamento si manifesta;
4. Devono specificare il livello di prestazione accettabile e i criteri di valutazione.

³² Robert Frank Mager (nato nel 1923), pedagogista statunitense, è famoso per le sue ricerche nell'ambito delle metodologie didattiche. Ha sviluppato un approccio derivato dal comportamentismo per la definizione degli obiettivi educativi.

Gli obiettivi hanno un potente effetto motivazionale che influisce positivamente sull'apprendimento e sulla prestazione. Inoltre, consentono di identificare competenze e comportamenti, fungendo da punto di riferimento per confrontare la prestazione attuale con quella desiderata.

Tra gli obiettivi indicati nei documenti ministeriali, si fa riferimento allo sviluppo degli schemi motori come parte integrante di un processo di crescita psicofisica che inizia all'età di tre anni con l'ingresso a scuola. Durante questa fase delicata della vita e dell'educazione, si promuove l'acquisizione di abilità motorie sempre più complesse, dove la motricità assume un ruolo essenziale in cui il corpo si arricchisce di significati comunicativi ed espressivi, contribuendo all'autonomia personale e sociale dello studente. Da qui la necessità di elaborare proposte didattiche strutturate (Sibilio, 2014), consentendo al docente di stimolare la consapevolezza della corporeità e delle relative condotte motorie del bambino, scegliendo contesti variabili e condizioni diversificate nell'ambito delle attività ludico-motorie, permettendo al bambino di rappresentare appieno la varietà dell'esperienza esistenziale (Mariani, 2003).

3.1.1 La scelta delle attività

Quali e quante attività motorie è consigliabile proporre ai bambini della scuola dell'infanzia? Rispondere a questa domanda non è semplice, considerando la vasta gamma di opzioni ludiche e motorie disponibili sin dai primi anni di vita. La scelta dovrebbe orientarsi verso le attività motorie che i bambini preferiscono ed importante ricordare che non è il bambino che deve adattarsi al movimento, ma viceversa. Pertanto, le proposte di giochi, attrezzature e spazi vengono adattate al periodo di sviluppo e al livello medio di abilità degli alunni nel gruppo.

Le attività dovrebbero essere polivalenti per garantire uno sviluppo motorio completo. I giochi e le situazioni-problema dovrebbero incoraggiare relazioni sociali positive tra i coetanei e gli insegnanti, promuovendo valori morali ed etici come il rispetto delle regole, il senso civico e la responsabilità reciproca. (Casolo, 2017)

Partendo già dalla scuola dell'infanzia, sarebbe corretto proporre attività che prevedano oltre a tutte le forme di gioco anche l'arrampicata, l'acrobatica, i salti, la danza e dove è possibile il nuoto e attività in ambienti naturali. (Pento, 2020)

Criteria metodologici nella scelta della attività

“L'insegnante, nella scelta delle attività da inserire nelle lezioni, deve tenere conto di vari criteri metodologici che sollecitano, da una parte, la motivazione e dall'altra rispettano le caratteristiche fisiologiche e psicologiche individuali degli allievi.” (Castelli, Cavalli, 2004, p. 81)

I principali criteri metodologici sono:

- Scegliere giochi coinvolgenti adatti ai bambini più piccoli;
- Scegliere attività significative, possibilmente in forma ludica;
- Dichiarare gli obiettivi da raggiungere tramite le attività proposte;
- Prediligere spazi all'aperto;
- Insegnare ad elaborare strategie per raggiungere obiettivi personali.

L'importanza di fiabe e storie nella scelta delle attività

“Il mondo delle fiabe, delle storie, dell'imitazione del mondo degli adulti, ha da sempre attratto e stimolato la fantasia dei bambini, specialmente quelli della scuola dell'infanzia. Giocare con fiabe, racconti e riproduzioni della vita dei grandi diventa un passo obbligatorio specialmente nell'attività in palestra.” (Squassabia, Spiritelli, 2005, p.125)

Il docente, attraverso il racconto e l'illustrazione di dati fantastici non replicabili nella vita quotidiana, incoraggia i bambini a esplorare questo mondo immaginario tramite giochi in palestra, reinterpretando verbalmente quanto esposto. Partecipando attivamente al gioco, l'insegnante si trasforma in vari personaggi, come maghi, streghe ed orchi, stimolando la fantasia dei bambini. Questa immersione nel mondo fantastico, dove oggetti e animali sono vivi e parlano, favorisce l'ascolto attento delle favole incentrate su figure potenti come re, regine e fate.

Le storie diventano un'opportunità per creare attività psicomotorie che permettano agli alunni di esplorare la fantasia attraverso esercizi motori. Le attività possono essere integrate come gioco finale o inserite all'inizio o a metà di una lezione, senza divisioni

rigide. La messa in scena delle storie in palestra può essere seguita da riproduzioni grafiche in aula, creando un percorso educativo fluido e integrato. (Squassabia, Spiritelli, 2005)

3.1.2. Itinerari metodologici

L'apprendimento significativo emerge dalla corretta organizzazione di un sistema di relazioni che collega tre elementi fondamentali:

- La struttura conoscitiva dello studente, le sue capacità e disponibilità ad apprendere;
- La struttura del compito;
- L'insieme delle operazioni messe in atto dall'alunno per apprendere.

Il metodo didattico è un modo per facilitare questa organizzazione, al fine di creare le condizioni che consentano l'apprendimento.

Non esiste un unico metodo educativo, poiché la metodologia e la didattica non si limitano all'insegnamento tradizionale, ma includono anche pratiche orientate alla discussione, alla cooperazione, alla metacognizione, all'analisi e all'elaborazione creativa, con modalità operative specifiche per raggiungere tali obiettivi. (Pento, 2020)

Le strategie di Mosston

Le strategie di **Mosston**, nell'ambito dell'educazione motoria, non seguono una classificazione gerarchica e sono selezionate in base a diversi fattori, tra cui obiettivi, caratteristiche motorie, cognitive e motivazionali degli studenti, tipologia del compito e contesto operativo. È possibile che più metodi coesistano all'interno della stessa lezione.

In seguito sono illustrate alcune delle principali strategie (Pento, 2020):

- 1. Insegnamento attraverso comandi:** l'adulto guida l'attività fornendo istruzioni precise sul compito. Questa strategia richiede una risposta specifica degli studenti e implica il controllo del loro comportamento e delle prestazioni. L'uso di questa strategia non prevede necessariamente un clima poco democratico e si richiede la riproduzione imitativa di un gesto o si propongono giochi di regole;
- 2. Insegnamento per compiti:** favorisce l'autonomia degli studenti nel comportamento e consente una certa individualizzazione nell'apprendimento,

tenendo conto delle differenze individuali. Gli studenti possono affrontare un compito unico o una serie di esercizi correlati alla stessa abilità ma con gradi diversi di difficoltà;

3. **Insegnamento per valutazione reciproca o peer tutoring:** consente agli studenti di individuare gli errori nell'esecuzione di un compagno. Gli alunni possono lavorare in coppia o in gruppi più piccoli, e l'insegnante fornisce criteri di osservazione per aiutare l'allievo nella sua funzione di osservatore. È importante sottolineare che non sono previsti giudizi di valore sulla persona osservata;
4. **Insegnamento per lavoro individuale o auto-apprendimento:** gli studenti sono autonomi nell'apprendimento e lavorano individualmente, stimolati all'autovalutazione. L'insegnante deve pianificare sequenze precise di livelli di apprendimento e fornire schede di programma individuale e di autoverifica;
5. **Risoluzione dei problemi:** gli studenti affrontano situazioni motorie non ben definite o incomplete, senza un modello esecutivo fornito dall'insegnante. Questo stimola la comprensione degli aspetti cognitivi del compito. Per i bambini più piccoli è consigliabile proporre una dimostrazione parziale del problema per aiutarli a trovare le possibili soluzioni;
6. **Scoperta guidata:** simile alla risoluzione dei problemi, ma con ipotesi risolutive delimitate dall'insegnante. Ad esempio, l'insegnante chiede: *“In che modo possiamo saltare da un cerchio ad un altro?”* Gli studenti sono incoraggiati a trovare soluzioni in termini di movimento;
7. **Libera esplorazione:** gli studenti esplorano liberamente esperienze motorie, spesso senza la guida diretta dell'insegnante. questo approccio è utile per scoprire oggetti o materiali strutturati e per incoraggiare l'interazione libera con l'ambiente; In queste ultime tre strategie, l'insegnante pone domande e quesiti piuttosto che fornire soluzioni dirette, incoraggiando risposte in termini di movimento. Il percorso intrapreso per trovare la soluzione diventa più importante del risultato stesso, e l'entusiasmo della scoperta non deve essere sopraffatto dalla preoccupazione del risultato;
8. **Apprendimento Cooperativo o Cooperative Learning:**
Questo approccio, di origine nordamericana, sta guadagnando interesse anche nell'ambito italiano. Si basa sulla creazione di piccoli gruppi in cui gli studenti

collaborano per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Il successo di un singolo membro produce benefici per l'intero gruppo, promuovendo strategie di aiuto reciproco, assistenza e scambio di informazioni in un clima positivo di collaborazione.

Approccio didattico lineare e non lineare

La selezione dei metodi di insegnamento, secondo il modello di Mosston-Ashworth, comporta anche la scelta dell'approccio didattico, ossia di come affrontare l'insegnamento e, di conseguenza, di come gli studenti imparano. Questo coinvolge complesse interazioni tra la quantità e la qualità delle proposte didattiche, che influenzeranno ulteriori apprendimenti. (Pesce, 2015)

L'approccio didattico può essere lineare o non-lineare, con effetti differenziati sulle modalità di apprendimento, coinvolgendo fattori psicologici e sociali, nonché valorizzando le differenze individuali. (Colella, 2019)

Un insegnante che adotta un approccio didattico lineare organizza le attività in modo sequenziale, procedendo da esercitazioni più semplici a compiti via via più complessi. Questo può portare a problemi motivazionali dovuti alla ripetitività e alla mancanza di varietà nelle modalità organizzative.

D'altra parte, un approccio didattico non-lineare, basato su stili di insegnamento di produzione come la scoperta guidata e la risoluzione dei problemi, favorisce l'apprendimento in contesti autentici. Gli insegnanti che seguono questo approccio consentono agli studenti di sperimentare e scoprire autonomamente le varianti esecutive delle abilità motorie, promuovendo la motivazione intrinseca.

La didattica non lineare riconosce l'importanza della personalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento. Sebbene possa richiedere più tempo per l'apprendimento motorio rispetto all'approccio tradizionale, valorizza le differenze individuali e offre un'esperienza motoria più significativa. Inoltre, essa non solo promuove la comprensione di come le abilità motorie sono acquisite in un contesto disciplinare, ma favorisce anche la trasferibilità in altri contesti. Attraverso gli stili di produzione, come la scoperta guidata e la risoluzione dei problemi, si mette l'accento sull'individuo e sulle complesse interazioni tra gli studenti, il compito e l'ambiente.

In sintesi, la scelta degli stili di insegnamento e dell'approccio didattico gioca un ruolo cruciale nella creazione di un ambiente di apprendimento motorio significativo, rispettando le diversità individuali e promuovendo la motivazione intrinseca. (Colella, 2019)

3.2. La lezione di educazione motoria

La lezione di educazione motoria dovrebbe offrire esperienze di apprendimento adattate alle esigenze degli studenti, tenendo conto delle loro specifiche necessità. Questo approccio mira a favorire lo sviluppo di abilità motorie, conoscenze e competenze sociali, promuovendo contemporaneamente uno stile di vita attivo e sano. (McLennan & Thompson, 2015)

Le fasi della lezione

La lezione si articola solitamente in tre parti: una fase iniziale, seguita da una fase centrale, in cui si svolgono le attività, e una fase conclusiva. (Squassabia, Spiritelli, 2005)

- **Fase iniziale:** i bambini si preparano cambiati e arrivano nel luogo della lezione entrando ordinati e formando un cerchio. Durante il momento iniziale, l'insegnante introduce l'attività facendo riferimento alle esperienze precedenti. I bambini vengono ascoltati, aiutati a ricordare e ad esprimersi in modo ordinato;
- **Fase centrale:** prende avvio l'attività. L'insegnante coinvolge attivamente gli studenti attraverso l'esplorazione, l'utilizzo di strumenti e la sperimentazione di nuovi movimenti. Si lavora generalmente su due o tre proposte di gioco, seguendo gli argomenti programmati;
- La **fase finale** consiste nel ristabilire la calma e la normalità, eseguendo esercizi di rilassamento o allungamento e concentrandosi sulla respirazione. I bambini, inoltre, vengono incoraggiati a ricordare e condividere le loro riflessioni sulle esperienze vissute.

Nella fase di apprendimento o acquisizione di un'abilità, è consigliabile fornire poche informazioni agli allievi, concentrandosi su elementi esecutivi essenziali anziché su criteri complessi che potrebbero generare confusione. All'inizio è fondamentale indirizzare l'attenzione verso le informazioni principali del compito e, se necessario,

aggiungere in seguito agli elementi. Inoltre, è auspicabile che l'insegnante non impieghi troppo tempo a fornire informazioni. Questo non solo perché l'obiettivo principale è il movimento, ma perché la capacità di attenzione, soprattutto nei bambini più piccoli, è limitata. (Pento, 2020)

La lezione, nelle sue componenti, deve essere flessibile e variabile e la progettazione delle attività deve essere aperta a modifiche, consentendo di affrontare ciò che non è stato completato in momenti successivi. (Squassabia, Spiritelli, 2005)

È opportuno ricordare, infine, che “[...] Si consigliano moduli dai 40 ai 50 minuti, con la raccomandazione di affrontare l'attività motoria con frequente cadenza. I bambini dovrebbero essere coinvolti nell'attività in palestra almeno una volta al giorno e comunque non meno di tre volte alla settimana.” (Squassabia, Spiritelli, 2005, p.19)

La presentazione delle attività

“Nella fase di presentazione dell'attività “È importante che tale presentazione susciti la motivazione e spieghi le finalità del lavoro agli allievi. L'attività viene presentata in modo collettivo e il tempo dedicato a questo momento dipende dal tipo di obiettivi proposti.” (Pento, 2020, p.95)

Ogni attività da compiere si articola in tre dimensioni: il contenuto (movimento richiesto), l'orientamento all'obiettivo (qualità e aspetto dell'esperienza di movimento) e l'organizzazione (gestione di tempo, spazio, individui e gruppo).

Per una presentazione chiara ed efficace, è essenziale (Carraro, 2008):

- Definire obiettivi chiari ed evidenziarne i punti principali;
- Organizzare la presentazione in un ordine sequenziale per concentrarsi su un concetto o indicazione alla volta;
- Evitare digressioni e ambiguità nelle frasi e pronunce;
- Utilizzare procedure specifiche e concrete come riferimento;
- Monitorare la comprensione degli studenti attraverso domande, richieste di riassumere con le loro parole e ripetizione dei concetti più difficili.

La dimostrazione: il ricorso a un modello

“L'informazione verbale dell'insegnante accompagnata da complementi visivi è di fondamentale importanza per l'apprendimento, in quanto permette la formazione di un'immagine su ciò che si deve realizzare.” (Pento, 2020, p.95)

La dimostrazione consiste nel mostrare modelli di movimento corretti agli alunni e dare un'immagine guida completa. Questo è particolarmente necessario alla scuola dell'infanzia, dove i bambini hanno limitate esperienze motorie, ed è difficile per loro comprendere chiaramente come eseguire un gesto senza dimostrazione. Il fatto di far dimostrare a un compagno principiante, anche se può dare un'immagine parzialmente errata del movimento, ha il vantaggio di far identificare gli studenti in colui che sta dimostrando il gesto. Questo permette di concentrare l'attenzione sugli aspetti più significativi del movimento da compiere, che sono maggiormente accessibili a coloro che hanno la stessa esperienza, e di evidenziare eventuali problemi nell'esecuzione e le possibili soluzioni per superarli. (Carraro, 2008). Inoltre, la qualità della dimostrazione da parte dei pari può superare quella dell'insegnante stesso. (Pento, 2020)

La combinazione di informazioni verbali e visive emerge come uno dei metodi più efficaci per far comprendere agli allievi come eseguire un esercizio motorio. L'attenzione, soprattutto nei bambini alla scuola dell'infanzia, è limitata, quindi le informazioni devono essere brevi e incentrate su stimoli verbali relativi agli elementi critici delle attività. Il linguaggio utilizzato varia con l'età e l'esperienza degli allievi: per i più piccoli, si preferisce il linguaggio simbolico e fantastico, diventando più concreto e tecnico con l'aumentare dell'età.

Insegnanti capaci di alternare il linguaggio tecnico con espressioni più fantasiose otterranno risposte più significative, soprattutto da parte dei bambini più piccoli. (Carraro, 2008)

In aggiunta, anche l'uso di supporti visivi adeguati in termini di dimensioni o l'impiego di video può altresì facilitare la comprensione dell'abilità proposta. (Pento, 2020)

L'importanza dell'esperienza

Numerose ricerche hanno rilevato che lo sviluppo è notevolmente influenzato dall'ambiente circostante, dal contesto e, soprattutto, dalle esperienze vissute. L'acquisizione di nuove abilità durante l'infanzia sembra essere estremamente specifica: si assimila ciò che viene messo in pratica, e ciò che diventa pratica abituale si integra nel processo di apprendimento. Senza esperienza, non si assiste allo sviluppo delle competenze, e le conoscenze acquisite, se non sono soggette a revisione periodica, tendono a sfumare e andare perdute nel tempo. Per apprendere qualcosa e sviluppare nuove competenze, è essenziale dedicare tempo all'esperienza, alla pratica, alla solidificazione e all'automatizzazione del processo. (Tortella, Generosa, Fumagalli, 2020)

Carraro (2008) afferma che *“La quantità di esercitazioni aumenta la persistenza nel tempo della capacità di prestazione.”* (p.73)

Alcune pratiche per assicurare un livello ottimale di lavoro includono:

- ✓ Incrementare il tempo dedicato all'attività fisica, minimizzando i momenti di inattività, ad esempio evitando attese in coda per l'utilizzo delle attrezzature;
- ✓ Limitare la durata delle spiegazioni;
- ✓ Richiamare l'attenzione degli allievi durante i momenti di distrazione;
- ✓ In gruppi numerosi, alternare regolarmente la partecipazione attiva dei sottogruppi e assegnare compiti di osservazione e valutazione ai sottogruppi temporaneamente non coinvolti;
- ✓ Proporre esperienze multilaterali: anche all'interno di uno stesso programma motorio è bene proporre esperienze variate modificando le richieste o le condizioni esecutive.

La relazione insegnante - allievo

L'efficacia dell'esperienza di apprendimento risiede principalmente nell'interazione tra insegnante e allievo. Comportamenti di interazione aperta, che incoraggiano l'espressione dei bisogni dell'allievo, favoriscono la familiarizzazione con l'apprendimento. Lezioni troppo rigide e autoritarie possono limitare lo sviluppo e ridurre la voglia di concentrarsi e apprendere. (Pento, 2020)

In altre parole, durante l'apprendimento l'insegnante dovrebbe comprendere gli aspetti psicologici, sociologici e cognitivo-emotivi della fase di sviluppo dell'età, essere a conoscenza delle principali modalità di apprendimento motorio, gestire in modo adeguato le strategie di motivazione e le forme di comunicazione verbale e non verbale, cercare attività, esercitazioni e giochi inclusivi che rispettino i criteri di accettabilità sociale. Per favorire l'apprendimento e la motivazione personale, è importante creare un ambiente di apprendimento che sia vissuto come un'esperienza piacevole e coinvolgente, un gioco, dove lo scambio di informazioni avvenga in un contesto di apprendimento collettivo. (Casolo, 2017)

Le funzioni dell'insegnante durante la pratica

Per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante durante la pratica, l'autrice Judith Rink (2001) propone una distinzione fondamentale tra gli interventi che influenzano direttamente i comportamenti degli studenti e quelli che invece hanno un impatto indiretto.

Gli interventi che **influenzano direttamente** i comportamenti degli studenti sono:

- Mantenere un ambiente di apprendimento sicuro, prestando attenzione alla disposizione degli attrezzi, alla scelta dell'organizzazione più adeguata durante le esercitazioni, all'assistenza diretta da parte dell'insegnante e al tempo dedicato all'attività motoria;
- L'insegnante dovrebbe muoversi tra gli alunni per chiarire e rafforzare i compiti di apprendimento proposti;
- Osservare ed analizzare le risposte degli studenti per comprendere ed identificare gli errori. È fondamentale determinare la posizione da cui osservare, definire anticipatamente ciò che si intende osservare e utilizzare strategie per gestire l'attenzione quando si osserva un gruppo numeroso;
- L'insegnante può fornire feedback riassuntivi, descrittivi, sul risultato ottenuto, sulla prestazione degli studenti, correttivi, valutativi, negativi o positivi;
- Modificare i compiti individualmente o per piccoli gruppi;
- Mantenere un ambiente di apprendimento produttivo.

Gli interventi che **influenzano indirettamente** i comportamenti degli studenti sono:

- Partecipare alle attività con gli studenti, facendo arbitrariamente da modello. È importante che l'insegnante si metta in gioco con i bambini, che sia coinvolgente e diventi un modello da imitare;
- Il docente dovrebbe essere in grado di conciliare le necessità degli studenti, come ad esempio il bisogno di bere, con quelle dei compiti, senza negarle a priori, ma imparando a riconoscerle e adattando le concessioni;
- L'insegnante non dovrebbe sottovalutare i bisogni degli studenti riguardo all'espressione delle proprie emozioni ed esperienze, ma dovrebbe essere in grado di trasferire tali conversazioni durante i momenti in cui la lezione rallenta o durante le routine, senza compromettere l'impegno generale della classe;
- Il docente deve essere in grado di gestire, anche chiedendo aiuto al personale ausiliario, gli eventi di infortunio o malessere che possono colpire gli studenti.

Le competenze trasversali dell'insegnante

Le competenze dell'insegnante di attività motoria non si limitano alla semplice capacità di spiegare, dimostrare e correggere esercizi, attività o gesti tecnici. Al contrario, richiedono una scelta culturale e professionale precisa, dove il docente si dota delle competenze culturali, psicologiche, sociali e motorie necessarie per affrontare in modo professionale le sfide del processo insegnamento-apprendimento. (Casolo, 2017)

In questo contesto, le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno un vantaggio in quanto operano già all'interno di una concezione educativa olistica. Tuttavia, la pedagogia delle condotte motorie dovrebbe fornire loro stimoli e strumenti specifici per guidare l'osservazione e sfruttare al massimo le informazioni osservando i bambini durante il gioco (Ferretti, 2008). In particolare, lo sviluppo delle capacità e delle abilità motorie stimolato dalle attività ludico-motorie e corporee avviene in modo naturale, attraverso l'esperienza di schemi posturali e motori adattati a diverse situazioni di gioco (Casolo, 2011).

Oltre a quelle presentate in precedenza, altre ricerche hanno rilevato che l'insegnante ha il compito di guidare le attività di apprendimento attraverso una valutazione attenta degli

studenti, esaminandone i livelli di sviluppo, gli stili e i ritmi di apprendimento. Basandosi su queste osservazioni, egli deve definire obiettivi specifici per l'insegnamento ed è responsabile di selezionare informazioni, temi di studio, metodi e tecnologie didattiche in grado di motivare gli studenti a impegnarsi in attività motorie che favoriscano l'apprendimento.

Il docente deve anche promuovere il consolidamento delle conoscenze, capacità e atteggiamenti acquisiti dagli studenti. Valutare i risultati del processo di apprendimento di ciascuno è essenziale, e in caso di carenze, è tenuto ad attivare interventi compensativi, di recupero, di approfondimento e di arricchimento. (Bocchetti, 2021).

In aggiunta, è fondamentale che l'insegnante tenga sempre presenti gli aspetti chiave e trasversali a tutte le materie, con particolare attenzione a valori primari come identità, autonomia e autostima per favorire la conoscenza e la consapevolezza del proprio corpo. (Alegiani & Lenoci, 2013).

In conclusione, creare un clima favorevole all'apprendimento basato sul rispetto reciproco, sulla cooperazione e sulla compartecipazione è fondamentale. L'efficacia comunicativa dell'insegnante, comprendendo le basi teoriche della comunicazione e utilizzando strategie comunicative adeguate, gioca un ruolo significativo nel successo pedagogico. La relazione comunicativa vincente spesso dipende da elementi non verbali come il tono della voce, la postura e lo sguardo, oltre agli interventi verbali impositivi. (Casolo, 2017)

La motivazione dello studente

Lo studente rappresenta l'elemento centrale nel processo didattico. La sua volontà di apprendere è fondamentale, poiché le competenze dell'insegnante e un ambiente favorevole hanno un impatto limitato senza la sua partecipazione attiva. Oltre alle caratteristiche fisiche influenzate dalla genetica e agli stili di vita, è essenziale valutare il livello psicomotorio dello studente, ossia le sue abilità motorie.

È evidente che chi possiede maggiore destrezza impara più facilmente, utilizzando le esperienze passate per ridurre gli errori e acquisendo padronanza nei movimenti. La motivazione ad apprendere è un altro elemento chiave che influenza la capacità di concentrazione e l'atteggiamento verso la fatica e l'errore. La presenza di motivazione

intrinseca facilita l'apprendimento, ma essa può anche essere indotta dall'esterno (motivazione estrinseca) attraverso le relazioni con un buon insegnante e un ambiente adatto. La chiara comprensione del compito richiesto dall'insegnante è fondamentale per il successo nell'apprendimento motorio. L'attenzione alle istruzioni, ai modelli proposti e la comprensione della successione temporale degli atti sono determinanti. Situazioni problema adeguate all'età, momenti di consapevolezza, spiegazioni chiare e feedback verbali sono essenziali per guidare lo studente nel comprendere come iniziare, controllare e correggere il movimento.

Infine, la gratificazione personale derivante dal compito svolto contribuisce significativamente alla facilità nell'apprendimento. Il successo nell'esecuzione di nuovi compiti e la verifica costante dei progressi consolidano la consapevolezza dello studente delle proprie capacità, promuovendo la *self-efficacy*³³. (Casolo, 2017)

Strategie per promuovere la motivazione

Il clima motivazionale in classe è notevolmente influenzato dall'atteggiamento dell'insegnante nei confronti degli studenti. Ad esempio, se durante le lezioni gli studenti sono spinti a confrontare costantemente le proprie prestazioni con quelle dei loro compagni, se vengono organizzate numerose competizioni con vincitori e vinti, e soprattutto se l'insegnante fornisce feedback basati su confronti, il clima risulta orientato alla competizione. D'altro canto, se i *feedback* si concentrano sull'impegno e sui progressi nell'apprendimento, accettando gli insuccessi come opportunità di crescita e miglioramento, il clima diventa orientato ai compiti, creando un ambiente tranquillo, soddisfacente e divertente per gli studenti.

Ricerche hanno dimostrato che un clima orientato ai compiti favorisce il divertimento e il benessere degli studenti, contribuendo a creare un ambiente sereno. Inoltre, il divertimento e il successo hanno effetti positivi a lungo termine, poiché aiutano gli studenti a sviluppare sicurezza, stima di sé e fiducia nelle proprie capacità all'interno di un contesto positivo e piacevole. Questo, a sua volta, può promuovere competenze, valori e stili di vita sani, con la convinzione che tali individui, da adulti, sceglieranno un'attiva

³³ Termine introdotto dallo psicologo sociale Albert Bandura, si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e attuare azioni necessarie per gestire situazioni e raggiungere obiettivi prefissati. Questa convinzione influenza il pensiero, le emozioni, la motivazione e il comportamento delle persone.

partecipazione a uno stile di vita sano. Questo dovrebbe essere uno degli obiettivi principali dell'educazione fisica. (Pento, 2020)

Il ruolo del *feedback*

Per facilitare l'apprendimento degli allievi, l'insegnante può fornire un *feedback* sulla loro esecuzione, noto come *feedback* estrinseco. Oltre a fornire informazioni sulla prestazione, esso contribuisce a mantenere l'attenzione sull'obiettivo di apprendimento e stimola la motivazione e l'impegno degli studenti.

Il *feedback* può essere suddiviso in due categorie principali: valutativo e correttivo. Il feedback valutativo consiste in una forma di giudizio sulla correttezza con cui l'allievo ha eseguito il compito, rappresentando una valutazione della prestazione.

D'altro canto, il *feedback* correttivo fornisce informazioni sulle azioni che l'allievo dovrebbe o non dovrebbe compiere in future prove. Si concentra su suggerimenti costruttivi per migliorare le prestazioni. (Carraro, 2008)

Si dimostra più efficace fornire un *feedback* positivo, approvativo, rispetto a uno negativo o disapprovativo, poiché il primo è in grado di motivare in misura maggiore. È importante tener presente che un'interazione costante può gradualmente perdere la sua efficacia, e *feedback* troppo critici possono compromettere il clima favorevole all'apprendimento. (Pento, 2020)

3.3 La valutazione delle attività motorie

“Valutare significa determinare un valore ed esprimere un giudizio sui risultati conseguiti in relazione ad un percorso e ad un processo di apprendimento.” (Carraro, 2008, p.78)

Il processo di valutazione non si limita a emettere giudizi conclusivi, ma assume un ruolo fondamentale nella fornitura di un *feedback* utile al miglioramento continuo del processo di apprendimento e delle azioni future. (Pento, 2020)

“È fondamentale non confondere la valutazione con la verifica, ovvero con la registrazione, trascrizione e comparazione dei dati rilevati e definiti in un certo momento.”

Quando si verifica si mette in atto un processo di misurazione e di rilevazione.” (Carraro, 2008, p.78)

I tipi di valutazione

Esistono tre principali tipi di valutazione, la valutazione iniziale, la valutazione formativa e la valutazione sommativa.

1. **Valutazione iniziale:** mira ad accertare negli allievi le capacità richieste per affrontare un determinato apprendimento. I risultati possono portare a rivedere gli obiettivi oppure suggerire l'utilizzo di strumenti più idonei o la scelta di modalità organizzative meglio pertinenti alla realtà della classe; (Pento, 2020)
2. **Valutazione formativa:** fornisce informazioni continue e dettagliate sul progresso degli allievi durante il processo di apprendimento permettendo interventi tempestivi per affrontare eventuali difficoltà. Viene suddivisa in 3 fasi: la valutazione iniziale, la valutazione intermedia con la somministrazione di uno stimolo e infine la valutazione dei risultati ottenuti; (Carraro, 2008)
3. **Valutazione sommativa:** si concentra sulla valutazione finale, viene effettuata al termine di un percorso significativo di insegnamento-apprendimento e valuta il livello di competenze motorie acquisite dagli allievi. (Carraro, 2008)

Gli scopi della valutazione

Quando si effettua una valutazione, è essenziale avere chiari gli scopi di indagine di seguito elencati (Carraro, 2008):

- 1) **Diagnosi:** particolarmente importante nelle prime fasi e può essere utile per identificare alunni con bisogni speciali;
- 2) **Determinare livelli:** consente di tracciare il percorso individuale, comprendere il livello di apprendimento attuale del bambino confrontandolo con quelli passati e con quelli di altri compagni. Questo aiuta a valutare i progressi degli studenti e contemporaneamente fornisce feedback sulla prestazione attuale per aiutarli a migliorare;
- 3) **Organizzare i gruppi:** la valutazione può contribuire all'organizzazione efficace del lavoro scolastico e alla formazione di gruppi in modo produttivo;

- 4) **Programmare i contenuti:** determinare le competenze attuali degli studenti, fornire informazioni essenziali per definire il programma di contenuti;
- 5) **Costruire norme di prestazione:** se la valutazione viene condotta su ampie popolazioni campionarie, consente di definire norme e standard di riferimento;
- 6) **Predizione:** attraverso la valutazione, oltre a descrivere un fenomeno, è possibile fare inferenze e previsioni;
- 7) **Motivazione:** la valutazione può fungere da forte stimolo motivazionale, consentendo agli studenti di vedere i progressi verso il raggiungimento degli obiettivi.

Gli strumenti per valutare

Esistono diversi tipi di strumenti disponibili per la valutazione:

- **Test motori:** misurano aspetti quantitativi della prestazione, come forza e resistenza, ma possono risultare limitanti per valutare abilità motorie in senso qualitativo. Inoltre sono standardizzati quindi valutano l'evoluzione di uno stesso individuo nel corso del tempo;
- **Osservazione sistematica:** consente di acquisire dati inerenti a comportamenti ritenuti rilevanti attraverso la selezione di campi di indagine specifici. Questo approccio consente di raccogliere dati sia quantitativi che qualitativi relativi all'apprendimento motorio, concentrandosi, in particolare, sugli aspetti coordinativi, espressivi, cognitivi, relazionali e conoscitivi.

In sintesi, la valutazione non è solo un processo di giudizio, ma un'opportunità di miglioramento continuo, adattandosi alle esigenze degli allievi e garantendo un'appropriata varietà di strumenti valutativi. (Pento, 2020)

4. CORPO E MOVIMENTO NEI DIVERSI INDIRIZZI DI SCUOLA DELL'INFANZIA

4.1 SCUOLA DELL'INFANZIA MONTESSORIANA

*Se v'è per l'umanità
una speranza di salvezza e di aiuto,
questo aiuto non potrà venire
che dal bambino,
perché in lui
si costruisce l'uomo.*

Maria Montessori

4.1.1 Quadro generale e principi educativi

Maria Montessori (1870-1952), è stata una celebre pedagogista, medico ed educatrice italiana che ha lasciato un'impronta indelebile attraverso i suoi notevoli contributi nel campo dell'istruzione. La sua fama si estende a livello internazionale grazie all'ideazione e alla diffusione del rinomato metodo educativo che porta il suo nome e che è stato adottato con successo in numerose scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di tutto il mondo. (Beltrami, Boccalini, 2017)

La Casa dei Bambini

La Casa dei Bambini rappresenta il primo esperimento di Maria Montessori, a cui è stato affidato l'incarico di realizzare un progetto educativo per i bambini dai tre ai sei anni (Borghi, 2019). Il 6 gennaio 1907, è stata inaugurata la prima Casa dei Bambini nel quartiere di San Lorenzo a Roma, in un contesto di estrema povertà. La scuola venne denominata così con l'intento di rispecchiare un ambiente in cui i bambini potessero sentirsi a casa, in un luogo accogliente e su misura per loro, dove avessero l'opportunità di vivere esperienze quotidiane di apprendimento. (Beltrami, Boccalini, 2017) In questo

contesto, la pedagoga condusse osservazioni approfondite e mise a frutto le sue sperimentazioni. Si appassionò profondamente al progetto, seguendone l'evoluzione con uno sguardo rigorosamente scientifico. Osservò la crescita del bambino e comprese l'importanza di “studiarlo” per proteggerlo da una prospettiva adulto-centrica.

La Casa dei Bambini presenta alcune fondamentali caratteristiche (Montessori, 2022):

- L'assenza di banchi: gli alunni non dovrebbero restare immobili ad ascoltare l'insegnante ed è necessario eliminare anche la cattedra del docente;
- Gli arredi hanno dimensioni, peso e misure adatte ai bambini: si trovano ad esempio piccole sedie, tavoli e lavabi. Inoltre, tappeti, tovaglie, vasellame, tavolette di sostegno e gli altri materiali devono essere facilmente trasportabili da tutti gli alunni;
- L'ambiente educativo non è troppo affollato, e gli oggetti presenti dovrebbero essere accessibili ai bambini che sono responsabili del loro riordino dopo l'uso, pulendo e lavando quando necessario.

Questi accorgimenti contribuiscono a rendere l'ambiente piacevole e accogliente per i bambini, i quali, imparando ad apprezzare le cose che li circondano e sviluppano la propensione a conservarle anziché sprecarle. Inoltre, questa concezione dell'arredamento è parte integrante della cultura comune delle scuole d'infanzia odierne, rappresentando un'eredità importante lasciata da Maria Montessori (Beltrami, Boccalini, 2017).

Scuole Montessoriane in Italia

Il 1° agosto 2013 il MIUR ha sottoscritto un accordo con l'Opera Nazionale Montessori³⁴ che sancisce la possibilità di istituire sezioni di scuola dell'infanzia e classi della scuola primaria seguendo il metodo di differenziazione didattica Montessori, anche negli istituti comprensivi statali. Questo significa che le scuole montessoriane possono essere anche pubbliche. In virtù di questa convenzione, inoltre, l'Opera Nazionale Montessori fornisce assistenza tecnico-metodologica alle istituzioni scolastiche statali attraverso i suoi formatori. Per poter esercitare l'insegnamento nelle scuole dell'infanzia montessoriane è necessario acquisire il certificato di competenza in "didattica differenziata". Questo riconoscimento viene ottenuto partecipando a specifici corsi di

³⁴ L'ONM per legge dello Stato italiano rappresenta il punto di riferimento ufficiale del Montessori in Italia. È un'organizzazione nazionale di ricerca e sperimentazione, di formazione e aggiornamento, di assistenza e consulenza, di promozione e diffusione con riferimento ai principi ideali, scientifici e metodologici montessoriani.

formazione promossi dall'Organismo Nazionale Montessori (ONM) e approvati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (Beltrami, Boccalini, 2017)

I principi del metodo Montessori

Il metodo Montessori concepisce l'educazione come un processo innato che si sviluppa spontaneamente nell'individuo, anziché essere trasmesso passivamente dall'insegnante. L'apprendimento, quindi, non avviene attraverso l'ascolto di parole, ma tramite esperienze pratiche vissute nell'ambiente circostante. La responsabilità del docente non è tanto quella di parlare, quanto quella di preparare e organizzare una serie di attività culturali in un ambiente appositamente strutturato. Questo **ambiente** deve essere **curato e ordinato** in modo da consentire agli alunni di accedere agli oggetti, esplorarli, muoversi liberamente e sentirsi a proprio agio in uno spazio progettato a misura di bambino. (Honegger Fresco, 2020)

Il concetto di **libertà** rappresenta un elemento fondamentale nel metodo Montessori. La pedagoga, infatti, sostiene che a scuola i bambini dovrebbero avere la libertà di scegliere, sperimentare ed imparare. Tuttavia *“libertà non significa fare quello che si vuole, ma operare scelte imparando a capire i propri bisogni e le proprie necessità, e organizzandosi per realizzarli rispettando regole ben precise”* (Beltrami, Boccalini, 2017, p.205). Le regole nella scuola Montessori sono poche, molto chiare e riguardano il rispetto degli spazi comuni, il rispetto del lavoro degli altri e del proprio impegno.

È opportuno ribadire che libertà non vuol dire che l'adulto rimane a guardare inerme, permettendo ai bambini di perdersi senza alcuna guida, ma esso si occupa della costruzione di uno spazio e di un tempo dove è possibile far fare esperienza ai bambini autonomamente.

Un altro concetto fondamentale, legato a quello di libertà, è **autonomia**. *“L'autonomia del bambino rappresenta un punto d'arrivo e la maestra ha il compito di aiutarlo a conquistarla”* (Borghi, 2019, p.46). In questa prospettiva, Maria Montessori considera l'indipendenza del bambino come un processo in evoluzione, non un risultato. L'autonomia non è un automatismo, deve essere guidata, compresa e, successivamente, interiorizzata. L'adulto, infatti, potrebbe incorrere nell'errore di servire eccessivamente il bambino, il quale, a sua volta, potrebbe abituarsi a essere servito e considerare naturale

che gli altri compiano le azioni al posto suo. Questo è estremamente “rischioso” perché, come diceva Montessori la persona che non agisce da sé non si perfeziona, non conquista se stessa” (Borghini, 2019).

Senza dubbio, i **materiali di sviluppo** costituiscono uno strumento fondamentale per la conquista dell'autonomia. Quando il bambino sceglie liberamente i materiali, lo fa perché se ne sente attratto, non perché è costretto. Quindi si dedica volontariamente a eseguire gli esercizi, osservando e analizzando, contribuendo così a mettere ordine nella propria mente (Porta, 2017).

Una caratteristica dei materiali Montessori è il “**controllo dell'errore**”, un meccanismo che spinge il bambino ad autocorreggersi. *“Non è quindi l'insegnante che corregge, ma l'alunno. E infatti nelle scuole Montessori i bambini non chiederanno spiegazioni all'adulto, è il materiale che parla e dialoga con le loro azioni”* (Beltrami, Boccalini, 2017, p.90). Ad esempio, nella costruzione della torre montessoriana questa si completa solo se i cubi vengono disposti in ordine, dal più grande al più piccolo. In questo modo, il bambino osserva attentamente, sperimenta, e ritenta finché raggiunge la corretta sequenza. Questa dinamica promuove l'autonomia poiché il processo di autocorrezione contribuisce a sviluppare la sicurezza e la fiducia in sé stessi, oltre allo sviluppo dello spirito critico. È importante sottolineare che l'obiettivo non è la perfezione, bensì la consapevolezza delle proprie capacità attraverso la conoscenza acquisita. L'aspetto più rivoluzionario del mondo Montessori, quindi, è proprio quello di sospendere ogni forma di correzione, di intervento diretto e invasivo nei confronti delle attività in cui i bambini sono impegnati, lasciando che siano loro stessi a compiere le scoperte necessarie (Montessori, 2022).

In aggiunta, Maria Montessori ha introdotto un approccio educativo controcorrente, opponendosi alla disciplina basata su autorità rigide e **premi/castighi** nell'educazione infantile. Considerava tali pratiche dannose, sottolineando che l'educazione è un processo interiore che non può dipendere da incentivi esterni. Il castigo, infatti, risulta inefficace e i premi generatori di emulazioni, invidie e vanità. La sua filosofia educativa poneva l'accento sull'aiutare i bambini a fare scelte basate sulla sensibilità interiore, e non sull'attesa del premio o sulla paura della punizione (Montessori, 2008).

Infine, non va dimenticato che la mente del bambino si forma attraverso esperienze dirette e le percezioni che ne derivano. Montessori la definisce una "mente assorbente",

dove le impressioni non solo entrano, ma plasmano la mente stessa. Le attività fisiche come toccare, giocare e correre preparano il cervello del bambino per abilità come leggere, parlare e pensare. La privazione di esperienze dirette toglie all'intelletto del fanciullo notevoli opportunità di sviluppo, poiché la natura fornisce gli strumenti e il loro utilizzo nell'ambiente contribuisce alla crescita (Montessori, 2022). In merito all'ambiente, Montessori dichiarava che *“una scarsa esposizione all'ambiente naturale coincide con uno sviluppo psichico parziale. Un'educazione che non immerge il bambino nella natura genera pigrizia, torpore e noia, costruendo perciò “un'anima rattrappita””* (Borghi, 2019, p.80).

4.1.2 Corpo, movimento e attività motoria

Il movimento secondo Maria Montessori

Il movimento è una delle meravigliose conquiste del bambino. *“L'argomento compare a più riprese in diverse opere di Maria Montessori che lo definiscono non uno “scarico di energie” bensì qualcosa di propedeutico allo sviluppo della mente e, perciò, alla guida della vita”* (Borghi, 2019, p.151). Montessori comprese ciò che oggi riconosciamo senza bisogno di richiamare la sua brillante previsione, vale a dire che non possiamo separare ciò che natura ha unito: mente e movimento sono due parti di un unico ciclo, altrimenti l'uomo si svilupperebbe come una massa di muscoli senza cervello (Novara, Beltrami, 2023). La prima manifestazione dell'intelligenza umana viene espressa proprio attraverso il movimento. L'errore educativo è credere che il pensiero vaghi, lasciando che i sensi rimangano inattivi e i muscoli inerti (Honegger Fresco, 2020). Pertanto, è fondamentale ricordare che l'esercizio fisico è al servizio della mente e che l'apprendimento è principalmente di natura motoria, e non si riduce mai a una questione puramente astratta e mentale. Il processo di apprendimento ha luogo quando i bambini partecipano attivamente ad azioni concrete, coinvolgendo movimenti, contatti fisici ed esperienze materiali (Novara, Beltrami, 2023). Montessori sosteneva che *“I concetti astratti vengono pian piano acquisiti entrando in contatto con le cose: per esempio, il bambino impara cosa vuol dire “freddo” toccando la neve, mangiando un gelato d'estate, giocando con l'acqua di un torrente, uscendo di casa in inverno. Tutte queste esperienze maturano in lui e sono possibili grazie al movimento, al fare, al toccare. Per questo*

l'educazione motoria e sensoriale, offrendo gli stimoli giusti, è così importante in questa età” (Beltrami, Boccalini, 2017, p.82). Attraverso i sensi e il movimento, il bambino stabilisce connessioni con il mondo, utilizzandoli in base alle sue necessità interiori. La formazione e la crescita della personalità avvengono vedendo, udendo e muovendosi. Sebbene i muscoli abbiano una funzione meccanica, l'Io li anima per raggiungere i propri scopi. L'educazione mira a consentire all'Io di possedere e controllare questi strumenti per perseguire i propri obiettivi. Il bambino, libero di muoversi, trova le condizioni ottimali per sviluppare in modo sano le sue abilità. (Montessori, 2022)

I primi cinque anni di vita rappresentano un periodo sensibile in cui il bambino è particolarmente ricettivo e incline al perfezionamento dei movimenti, organizzando le sue azioni in gesti sempre più mirati e, di conseguenza, intelligenti. Durante questi anni, egli sviluppa sia i movimenti globali che fini, selezionando quelli efficaci ed eseguendoli con scioltezza ed efficacia, eliminando ogni gesto goffo o inappropriato. L'interazione con materiali sensoriali, attività pratiche e stimoli appropriati può favorire il raggiungimento di un'elevata abilità motoria. (Montessori, 2021)

Il segreto del perfezionamento risiede nella ripetizione del movimento, ma è altrettanto importante che le attività siano graduali, permettendo al bambino di superare pian piano sfide sempre più complesse. Tuttavia, è importante non abbandonare il bambino a se stesso, poiché ciò lo renderebbe prigioniero dei suoi istinti, simile a quanto accade negli animali. Quindi, l'adulto deve consentirgli di essere libero come un individuo umano, ma al contempo, è importante che fornisca sostegno affinché possa esercitarsi nella palestra naturale della sua intelligenza. (Borghi, 2019)

Il ruolo della volontà nel movimento

Il primo atto di volontà del bambino riguarda la funzione motoria: il movimento dei muscoli, gli spostamenti nello spazio, e il coordinamento delle mani sono guidati dalla volontà creatrice del bambino. Non si tratta semplicemente di un impulso al movimento, ma di un movimento che obbedisce alla volontà e, al contempo, agisce come strumento della volontà stessa (Borghi, 2019). I muscoli, i cui movimenti sono controllati dal cervello, sono definiti muscoli volontari, indicando che sono guidati dalla volontà individuale, che rappresenta una delle più grandi manifestazioni della psiche (Novara, Beltrami, 2023).

La volontà assume un ruolo cruciale nello svolgimento delle attività, anche quando viene eseguita con entusiasmo, poiché richiede uno sforzo e implica il controllo degli impulsi verso un fine definito, che Montessori definisce morale. La volontà contribuisce a consolidare nell'ambito mentale l'ordine e la chiarezza, contrastando idee caotiche e incertezze. È per questo motivo che l'insegnante non deve sostituirsi al bambino, ma piuttosto prepararlo a prendere decisioni in autonomia. In questa prospettiva, volontà e movimento sono due concetti interconnessi. Educare il bambino alla volontà significa renderlo consapevole che volere è potere. (Montessori, 2022)

L'imitazione

Il bambino non si muove casualmente, bensì costruisce le necessarie coordinazioni per organizzare i movimenti sotto la guida del suo Io che comanda. Questo movimento formativo è caratterizzato da azioni specifiche, non si tratta di impulsi disordinati e sconsiderati, né di corse senza scopo o di manipolazioni casuali di oggetti. (Borghi, 2019) Al contrario, il movimento costruttivo trae ispirazione da azioni che il bambino ha osservato attorno a sé. Le azioni che cerca di imitare sono prevalentemente legate al maneggio e all'uso di oggetti, cercando di ripetere gesti simili a quelli compiuti dagli adulti. Perciò queste attività sono collegate agli usi dei vari ambienti familiari e sociali (Montessori, 2021). Le neuroscienze evidenziano che gli esseri umani possiedono neuroni specchio: quando un bambino osserva per la prima volta un compagno eseguire un salto, automaticamente si attivano nel suo cervello neuroni che elaborano lo schema precedente a quel movimento, anche se non ha mai sperimentato personalmente il salto. La semplice visione, quindi, scatena una significativa attivazione neurologica (Beltrami, Boccalini, 2017). Inoltre, Montessori precisa che questa ripetizione del movimento non è un'imitazione a pappagallo, ma frutto di un'osservazione e di una conoscenza immagazzinata. (Novara, Beltrami, 2023)

L'intelligenza delle mani e il movimento

L'educazione della mano è particolarmente importante, poiché la mano è lo strumento espressivo dell'umana intelligenza: essa è l'organo della mente. (Novara, Beltrami, 2023)

La mano rappresenta quell'elemento fine e complesso nella sua struttura che permette all'intelligenza non solo di manifestarsi, ma di entrare in contatto con l'ambiente: l'uomo prende possesso dell'ambiente con la sua mano e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza (Montessori, 2021).

Montessori sostiene che *“l'intelligenza del bambino raggiunge un certo livello, senza far uso della mano, con l'attività manuale egli raggiunge un livello più alto, e il bimbo che si è servito delle proprie mani ha un carattere più forte. Così anche lo sviluppo del carattere, che sembrerebbe un fatto tipicamente psichico, rimane rudimentale se il bambino non ha la possibilità di esercitarsi sull'ambiente”* (Novara, Beltrami, 2023, p.104). L'attività del bambino è il risultato dell'azione della mano, ma è fondamentale riconoscere che, secondo Montessori, la mente precede la mano. In altre parole, il movimento della mano di un bambino è sempre guidato da un quadro psichico che lo coordina, organizza i movimenti e ne determina la direzione. In questo contesto, la mano e le sue azioni diventano il riflesso di qualcosa che il bambino ha osservato nell'ambiente e ha il desiderio di imitare. Da qui nasce la sua volontà di svolgere azioni come spolverare o mettere in ordine, imitando i “grandi”. Il bambino ama eseguire azioni con precisione, cercando gli oggetti che corrispondono alle sue attività e sviluppando attività lente, riflessive e precise. (Borghi, 2019)

La ginnastica

La ginnastica dell'epoca, che seguiva la concezione coreografica del tempo e si svolgeva come *“una disciplina muscolare collettiva, che tende a far eseguire dei movimenti comandati all'insieme della scolaresca”* (Montessori, 2021, p.89) viene duramente criticata da Maria Montessori. Secondo lei questa forma di movimento è come un “rimedio comandato a un male imposto”, ovvero un'attività organizzata che obbliga i bambini a recuperare dall'immobilità forzata trascorsa per lunghe ore sui banchi di scuola. Montessori accusa severamente questa pratica, indicandola come parte della medicina scolastica dell'epoca. La sua posizione è quella di contrastare la ginnastica intesa come un esercizio formale, sottolineando l'importanza del movimento libero, partendo dalla consapevolezza sanitaria ed educativa che l'attività muscolare dovrebbe essere in equilibrio con la vita stessa del bambino, invece di funzionare in modo eterodiretto e comandato. (Montessori, 2021)

In merito a questo, Montessori distingue due diverse tipologie di ginnastica “sana” (Montessori, 2022):

1. La ginnastica libera che coinvolge l'uso di carriole, secchielli e palette, senza l'impiego di particolari strumenti;
2. La ginnastica educativa che include attività come la coltivazione della terra e la cura di piante e animali.

Ciò che inizialmente sembrava essere solo un esercizio ginnico si trasforma in attività di vita pratica, finalizzata alla formazione della mente e della personalità. Montessori afferma che gli esercizi di vita pratica non sono semplicemente ginnastica muscolare, ma rappresentano un lavoro quotidiano. Gestì come arrotolare il tappeto, pulire il pavimento o allacciarsi le scarpe rappresentano simultaneamente movimento e lavoro. Queste azioni coinvolgono l'impiego funzionale dei muscoli per uno scopo specifico, offrendo al bambino mezzi per risolvere problemi quotidiani (Borghi, 2019).

Esercizi di vita pratica

Gli esercizi di vita pratica richiamano comportamenti che si adottano in varie situazioni quotidiane e compaiono sin dalla prima esperienza dell'alunno nella Casa dei Bambini. Queste pratiche sono una vera e propria ginnastica, la cui palestra è l'ambiente stesso in cui il bambino vive. La vita pratica assume quindi un ruolo di rilievo nel processo di sviluppo motorio del bambino, rappresentando uno degli assi portanti della pedagogia montessoriana (Montessori, 2008). *“I piccoli devono muoversi per imparare a coordinare i loro movimenti. Per questo svolgono i cosiddetti esercizi di vita pratica che corrispondono al principio psichico di libertà del movimento”.* (Novara, Beltrami, 2023 p.69)

Attraverso le numerose pratiche di vita quotidiana, di cui l'alunno dimostra un notevole interesse, si perseguono diversi importanti obiettivi (Borghi, 2019):

- Attirare l'attenzione del bambino, incoraggiandolo a concentrarsi su comportamenti e situazioni comuni nella vita di tutti i giorni;
- Costruire, attraverso questa attenzione, una consapevolezza interiore che contribuisca allo sviluppo dell'identità personale;

- Sviluppare l'affinamento motorio e promuovere la precisione nell'uso degli oggetti;
- Sviluppare un autentico senso sociale, poiché i bambini agiscono all'interno della comunità senza considerare se stanno lavorando per sé stessi o per il bene collettivo (Montessori, 2021);
- aiutare il bambino a orientarsi e adattarsi al suo ambiente diventando autonomo e sentendosi competente, acquisendo una sempre maggiore fiducia in se stesso (Porta, 2017).

Nelle scuole Montessori, le attività di vita pratica sono generalmente preparate in anticipo, offrendo così al bambino tutto ciò che gli occorre per completare un'attività specifica. In termini di procedura, si considera che ogni attività inizi quando gli oggetti vengono prelevati dal loro posto e si concluda quando vi fanno ritorno. (Porta, 2017)

Le attività di vita pratica si dividono in due categorie principali (Porta, 2017):

1. **cura della persona:** lavarsi e asciugarsi le mani, vestirsi, spogliarsi, allacciare i bottoni, togliere e mettere le scarpe, soffiarsi il naso, pettinarsi, pulirsi la bocca, lavarsi i denti;
2. **cura dell'ambiente:** muoversi in modo ordinato nella stanza, raccogliere oggetti da terra, spolverare, cucinare, lavare i panni, piegare e/o appendere i vestiti, ripulire un oggetto, lucidare le scarpe, srotolare e riarrotolare il tappeto, spazzare il pavimento, apparecchiare e sparecchiare la tavola, versare l'acqua, fare il letto, riordinare la stanza, ritagliare, utilizzare il nastro adesivo, cucire, aprire e chiudere scatole, lucchetti, serrature, porte, finestre e cassette, sgusciare delle noci, sbucciare verdure, utilizzare un mortaio e svolgere lavori all'esterno come la coltivazione delle piante, la cura degli animali e la raccolta dei frutti.

Attività come quelle appena citate contribuiscono a insegnare al bambino a *“muovere braccia e mani e a fortificare i muscoli più che nella ginnastica comune. Tuttavia gli esercizi di vita pratica non possono considerarsi come una semplice ginnastica muscolare; essi sono un “lavoro”* (Montessori, 2021, p.92). Si tratta del lavoro riposante dei muscoli, che operano senza affaticarsi grazie all'interesse e alla varietà che rianimano ogni movimento. È la pratica naturale per l'uomo che, quando si muove, dovrebbe avere

obiettivi da perseguire: i muscoli devono servire l'intelletto, mantenendosi così nell'unità funzionale della personalità umana. (Montessori, 2022)

Inoltre, è importante ricordare che nella pratica di questi esercizi i bambini *“non muovono soltanto i loro muscoli, ma mettono ordine nella loro mente la arricchiscono.”* (Montessori, 2021, p.332)

Nella Casa dei Bambini, dobbiamo dunque offrire dei “mezzi” agli alunni per esercitare la loro attività di vita pratica. Questi materiali devono essere semplici, esteticamente belli, proporzionati alle dimensioni, al peso, all'altezza e alla forza del bambino, e devono consistere in oggetti reali, non giocattoli (Porta, 2017). In questo modo creiamo *“un ambiente che invita all'attività, e nel quale a poco a poco il bambino instancabilmente perfeziona i suoi movimenti ed acquista grazia ed abilità umane”* (Novara, Beltrami, 2023 p.69). Il ruolo dell'insegnante in questo contesto può essere paragonato a quello di un regista, seguendo la famosa frase "aiutami a fare da solo" di Montessori. L'adulto fa parte dell'ambiente e deve adattarsi ai bisogni dell'alunno, rispettandone i tempi e rendendolo indipendente, senza rappresentare un ostacolo o sostituendosi a lui nelle attività che contribuiscono alla sua crescita (Novara, Beltrami, 2023). Il bambino, infatti, non segue la legge del minimo sforzo, a lui interessa capire quali sono i gesti necessari per alzare un oggetto, qual è il modo migliore di trasportarlo, se strisciandolo o sollevandolo, quanti passi ci vogliono per arrivare dove vorrebbe. Se l'adulto interrompe questo processo, dove andranno a finire questi apprendimenti? (Beltrami, Boccacini, 2017)

Materiali montessoriani ludici e movimento

Maria Montessori, nelle Case dei Bambini, propone diversi giochi legati al movimento, sia in relazione alla motricità globale che alla motricità fine (Borghi, 2019):

- **la palestra infantile:** sostituisce le tradizionali sbarre parallele con pali infissi al suolo a diverse altezze, consentendo al bambino di arrampicarsi utilizzando mani e piedi e di sospendersi con le sole mani;
- **il pendolo:** delle palle elastiche sono appese a un filo e i bambini, seduti su sgabelli senza appoggiare il busto, si lanciano reciprocamente la palla. Questo esercizio fortifica gli arti superiori, la colonna vertebrale e aiuta nella percezione delle distanze degli oggetti in movimento;

- **le scalette:** due scalette di corda con pioli in legno sospese dal soffitto. I bambini le utilizzano per una varietà di movimenti, come chinarsi, alzarsi, dondolarsi, sporgersi e mantenere l'equilibrio.

Per il rafforzamento della prensione, della mano e del polso sono utili:

- **la scalinata rotonda:** una struttura con gradini di legno che si avvolge su se stessa come una scala a chiocciola, chiusa da un lato con una balaustra. Questa struttura è progettata per insegnare al bambino a salire e scendere le scale senza appoggiarsi;
- **il trampolino:** una variante di altalena con un sedile lungo per consentire al bambino di estendere le gambe. Posizionato vicino a un muro o una parete, il bambino può spingersi da solo quando si avvicina, contribuendo a sviluppare la forza delle gambe.

Ritmo e movimento: IL FILO

Il filo è una linea disegnata sul pavimento sopra la quale il bambino cammina, seguendo una direzione specifica. È stato concepito come un mezzo per aiutare i bambini piccoli a sviluppare un equilibrio sicuro e, contemporaneamente, per perfezionare il movimento fondamentale del camminare. Per realizzarlo, si traccia una lunga ellisse sul pavimento, utilizzando gesso o vernice per garantirne la durata nel tempo. L'obiettivo è camminare lungo la linea con il piede completamente posizionato sull'asse, garantendo che la punta e il tallone siano entrambi sulla linea. Questa precisa collocazione del piede è fondamentale e richiede uno sforzo per mantenere l'equilibrio. A mano a mano che i piedi avanzano in questa posizione, si sperimenta la sensazione di rischio di caduta, il che rappresenta uno sforzo essenziale per assicurare l'equilibrio della persona. Quando il bambino acquisisce sicurezza nel camminare, viene insegnato a superare un'altra difficoltà: far avanzare i piedi in modo che il tallone di un piede si appoggi alla punta dell'altro. Questo esercizio richiede non solo lo sforzo di mantenere l'equilibrio, ma anche una grande attenzione da parte del bambino per posizionare i piedi correttamente (Montessori, 2021). Durante questo movimento lento e misurato, la musica può integrarsi per supportare l'intero processo. Montessori suggerisce di svolgere questo esercizio camminando lentamente a ritmo di musica sul filo posto a terra. La musica e il movimento sono strettamente collegati, soprattutto attraverso il controllo del movimento mediante il

rispetto del ritmo. Per imparare il ritmo, i bambini utilizzano il proprio corpo sperimentando diversi ritmi mentre camminano sul filo, magari trasportando oggetti o mantenendo un libro in equilibrio sulla testa. (Borghi, 2019)



Esercizi concomitanti

Nelle Case dei Bambini, è presente un supporto con molte bandierine di vivaci colori, che costituiscono un materiale stabilito. È noto quanto i bambini apprezzino l'opportunità di manipolare queste bandierine. Per i camminatori sul filo, una volta superate le prime difficoltà e raggiunto l'equilibrio, è permesso prendere una di queste bandierine, a condizione che sia tenuta a un'altezza moderata. Senza un attento controllo del braccio, la bandierina si abbasserà gradualmente. Pertanto, l'attenzione deve essere focalizzata non solo sui piedi che si muovono diligentemente sul filo, ma anche sul braccio che tiene la bandierina. Le difficoltà successive consistono in esercizi sempre più dettagliati di controllo dei movimenti. Ad esempio, ci sono bicchieri contenenti liquidi colorati posti quasi fino all'orlo, e il compito è camminare mantenendo il bicchiere ben dritto per evitare che il liquido cada. La mano deve essere disciplinata dalla stessa volontà che guida contemporaneamente i piedi, senza mai abbandonare il filo.

Altri oggetti interessanti includono campane da afferrare e mantenere perfettamente dritte mentre si cammina tutto intorno al filo, senza emettere alcun suono. Ogni distrazione viene prontamente segnalata dalla campana. A questo punto, sorge un interesse crescente nel superare sfide sempre più complesse. I bambini si impegnano in una ginnastica gioiosa che li rende gradualmente padroni di tutti i loro movimenti. Spesso dimostrano

audacia e fiducia in se stessi. Ci sono bambini che reggono colonne di cubi uno sopra l'altro e li trasportano senza farli cadere, o che pongono cestelli sulla testa avanzando con cautela. (Montessori, 2021)

Esercizi per sviluppare la motricità fine

Per sviluppare la motricità fine degli alunni, la Casa dei Bambini propone due tipi di esercizi tipici della pedagogia montessoriana: i telai delle allacciature e i travasi.

I telai delle allacciature

I telai delle allacciature (Montessori, 2021) sono oggetti utilizzati come esercizi per analizzare i movimenti dei bambini. Si tratta di telai di legno muniti di rettangoli di stoffa, i quali possono essere uniti in diversi modi. Ogni telaio presenta un metodo di unione differente, come bottoni, cerniere, ganci, lacci, nastri, fibbie, automatici, e così via. Questi oggetti di sviluppo sono correlati alle azioni pratiche del vestirsi. I due lembi di stoffa devono prima essere giustapposti, in modo che ai due lati corrispondano gli elementi necessari per l'allacciamento. Se questi sono occhielli attraverso cui infilare un laccio, o asole e bottoni, o nastri da annodare, richiedono diverse manovre abbastanza complesse da consentire al bambino di distinguere gli atti successivi.

Ciascuna azione deve essere completata prima di passare alla successiva. Ad esempio, il bottone deve essere piegato con una mano, mentre l'altra tira l'asola in modo che il taglio del bottone si sovrapponga; poi il bottone passa, quindi viene nuovamente posizionato in modo orizzontale. Dopo che la maestra ha mostrato accuratamente come procedere, il bambino continua a sperimentare, abbottonando e sbottonando molte volte finché non acquisisce abilità e destrezza.



I travasi

Il set per i travasi include un vassoio e due recipienti. Uno dei recipienti contiene oggetti di piccole dimensioni (successivamente possono essere utilizzati liquidi) che verranno trasferiti da un contenitore all'altro. Il vassoio, posto sotto, è utilizzato per

contenere eventuali fuoriuscite. Lo scopo di questo esercizio non è quello di trasferire il contenuto da un recipiente all'altro, ma anche di sviluppare la capacità di concentrazione e, contemporaneamente, la motricità fine. Una variante leggermente più complessa implica il trasferimento del liquido in bottigliette. L'acqua può essere colorata con alcune gocce di colorante alimentare per renderla più visibile. I travasi di liquidi possono essere eseguiti utilizzando vari strumenti, come l'imbuto, il contagocce (che richiede maggiore precisione e abilità manuale), e la spugna imbevuta, che, strizzandola, trasferisce il liquido da un contenitore all'altro.

Per quanto riguarda la materia solida, come fagioli, ceci o altri oggetti di piccole dimensioni, può essere trasferita da un contenitore all'altro utilizzando un cucchiaino, una pinza (nel caso di oggetti come noci o palline da ping-pong), o delle pinzette più piccole (nel caso di perline), una volta acquisita familiarità con l'attività precedente. (Porta, 2017)

Gioco e movimento

Fin dai suoi primi scritti, Maria Montessori esamina il concetto di gioco in modi diversi, attribuendogli significati vari a seconda del contesto. Inizialmente, considera il gioco come l'attività che soddisfa il piacere e il desiderio di fare. Fa riferimento al gioco come qualcosa che il bambino intraprende volontariamente, dedicandovisi per periodi anche prolungati. Le osservazioni dell'ambiente, l'esecuzione delle attività quotidiane e persino l'apprendimento dei colori attraverso disegni e pitture vengono vissuti come gioco dal bambino, caratterizzati dall'entusiasmo e dal piacere di seguire le istruzioni dell'insegnante (Borghi, 2019). Gli ingredienti del gioco, secondo la varietà degli esempi che Maria Montessori suggerisce, sono: il gradimento del bambino, la concentrazione o applicazione seria al gioco, l'introduzione di qualche regola e il piacere del successo (Montessori, 2022). Successivamente, la pedagoga sviluppa una visione più sfumata del gioco, vedendolo come la manifestazione più autentica dello sviluppo infantile globale. Fin dalle sue precedenti riflessioni sul movimento, Montessori sottolinea l'interconnessione tra movimento e mente, affermando che lo sviluppo della mente è impossibile senza il movimento. In questa prospettiva, considera erroneo separare la vita fisica da quella mentale, come accade nella ginnastica tradizionale. Montessori sostiene che il gioco sia un elemento unificante di mente e corpo, uno strumento equilibratore nello sviluppo complessivo del bambino. (Montessori, 2008)

4.2 SCUOLA DELL'INFANZIA REGGIANA

*Il bambino
è fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare. (...)
Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove. (...)*

*Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale. (...)
Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino dice:
invece il cento c'è.*

Loris Malaguzzi

4.2.1 Quadro generale e principi educativi

Loris Malaguzzi (1920-1994), è stato un pedagogista e insegnante italiano, figura chiave nella fondazione del *Reggio Emilia Approach*, un tipo di approccio pedagogico per la scuola dell'infanzia diffuso dopo la Seconda Guerra Mondiale in Italia. (Edwards, Gandini, Forman, 2017)

Reggio Emilia Approach: radici e diffusione

A Reggio Emilia, nel Secondo Dopoguerra, l'impulso alla ricostruzione non si limitava solo alla dimensione fisica, ma abbracciava anche quella culturale ed educativa. Loris Malaguzzi guidò questo fervore, portando alla creazione di un nuovo approccio educativo per i bambini dai tre ai sei anni, noto come *Reggio Emilia Approach*.

La prima scuola dell'infanzia reggiana sorse nel 1963 e venne chiamata "Robinson", in onore dell'eroe di Daniel Defoe. Grazie all'impegno di genitori volontari e data l'assenza di figure professionali specifiche le famiglie vennero coinvolte attivamente nella gestione della scuola, aspetto che divenne poi fondamentale per il metodo Reggio.

Nel 1971, Reggio Emilia inaugurò il primo nido d'infanzia comunale, anticipando la legislazione nazionale. Ciò segnò l'inizio di una crescita significativa delle scuole dell'infanzia con eventi nazionali che evidenziavano l'interesse per questo innovativo approccio educativo.

Nel 1981, una mostra a Reggio Emilia espose i progetti educativi realizzati nei nidi e nelle scuole dell'infanzia reggiani, dando inizio a una diffusione internazionale dell'approccio. Nel 1994, nacque il Centro Internazionale Reggio Children che oggi promuove i diritti dei bambini e diffonde il sistema educativo reggiano. Il Reggio Emilia Approach si espanse anche a livello globale, soprattutto in America, con la creazione di organizzazioni come la *North American Reggio Emilia Alliance*.

Nel 2006 nacque il Centro Internazionale "Loris Malaguzzi", dedicato alla promozione e difesa dei diritti delle bambine e dei bambini, e alla gestione degli scambi pedagogici e culturali. Nello stesso anno si è costituito il Network Internazionale di Reggio Children, composto dai referenti dei Paesi, attualmente sono 34, che da più tempo e più stabilmente collaborano con Reggio Children nella realizzazione di iniziative e attività. (Edwards, Gandini, Forman, 2017)

La Scuola dell'Infanzia Reggiana

Tutte le scuole dell'infanzia reggiane dovrebbero incarnare bellezza, originalità e accoglienza. Non si può educare al "bello" in ambienti trascurati e poco attraenti. Le strutture scolastiche dovrebbero essere progettate secondo criteri innovativi, caratterizzate da luminosità, assenza di corridoi, ampi spazi flessibili e funzionali, nonché vasti spazi esterni. Anche nel caso di riconversione di edifici preesistenti, come villette, si dovrebbe sfruttare al meglio l'architettura esistente, creando ambienti suggestivi e non convenzionali. Le scuole dovrebbero accogliere i bambini con ingressi vivaci, arricchiti da colori e opere d'arte realizzate dai bambini e offrire spazi dedicati al gioco e alla creatività, come angoli per i travestimenti o i teatrini per burattini. (Giudici, Rinaldi, Krechevsky, 2009)

L'atelier

In ogni Scuola dell'Infanzia Reggiana, troviamo un atelier: un vero e proprio laboratorio delle attività espressive, il cuore pulsante del bello, del fantastico e del

creativo. Qui i bambini hanno la possibilità di immergersi in una vasta gamma di tecniche pittoriche, che spaziano dal nero della china alle pitture murali, dall'acquerello al collage. L'arte prende forma in ogni dimensione: dalle creazioni murali su fogli di due o tre metri di larghezza alle minuterie di cartoncino largo pochi centimetri, e si manifesta in molteplici modalità: il lavoro a terra e sui tavoli, la pittura sui cavalletti o direttamente sulle pareti, sia all'interno che all'esterno, nel giardino.

In questo laboratorio è possibile lavorare la creta, cuocere la ceramica e costruire statue, anche alte due metri, utilizzando scatoloni e altri materiali riciclati. L'esplorazione della luce, delle trasparenze, delle macchie di colore e dei materiali di recupero è incoraggiata e valorizzata. Ogni laboratorio è dotato di un forno per la ceramica, permettendo ai bambini non solo di sperimentare la manipolazione creativa della materia, ma anche di comprendere scientificamente il processo di trasformazione della creta in coccio e di osservare i cambiamenti dei colori durante la cottura.

Questo intenso coinvolgimento in una vasta gamma di espressioni artistiche, attraverso molteplici materiali, porta tutti i bambini a raggiungere livelli artistici di notevole qualità. Il disegno, la pittura e la manipolazione della creta diventano strumenti di espressione emotiva, narrazione di storie e creazione di personaggi.

Negli spazi esterni, il giardino ospita un orto e in classe si trovano semenzai e piccoli animali. L'interazione con gli animali e le piante non solo promuove la cura e l'osservazione, ma anche la scoperta, l'elaborazione di ipotesi e la pratica scientifica.

La scienza si impara osservando gli animali e le piante nel loro ambiente naturale, non solo attraverso rappresentazioni stilizzate o sezioni di fiori. Inoltre, in ogni scuola, è presente un teatro dei burattini e un baule dei travestimenti, offrendo così ai bambini un ambiente aperto, gioioso e stimolante che favorisce la crescita personale e l'espressione individuale di ognuno. Possiamo affermare che Malaguzzi ha concepito una scuola aperta, allegra, che permette ai bambini di crescere in modo migliore, ognuno seguendo il proprio percorso. (Cavallini, Filippini, Vecchi, 2011)

Reggio Emilia Approach: i principi educativi

Malaguzzi sosteneva che il piacere dell'apprendimento, della conoscenza e della comprensione rappresenta uno dei primi e fondamentali sentimenti che ogni bambino si aspetta nell'esperienza che affronta, sia da solo che in compagnia dei coetanei o degli

adulti. Questa sensazione deve essere coltivata e rinforzata, affinché persista anche quando la realtà mette in luce le difficoltà e gli sforzi richiesti dall'apprendimento, dalla conoscenza e dalla comprensione. È proprio nella sua resilienza che questo piacere può sconfinare nella gioia. (Edwards, Gandini, Forman, 2017)

L'Approccio Reggio Emilia rappresenta una filosofia educativa che enfatizza il **ruolo attivo del bambino** nel proprio processo di apprendimento e crescita, evidenziando la sua capacità di esplorare, esprimersi e comprendere il mondo attraverso molteplici modi di comunicazione. (Giudici, Rinaldi, Krechevsky, 2009)

Secondo questa prospettiva, ogni bambino dovrebbe avere la possibilità di esprimersi utilizzando i linguaggi che sente più congeniali alle proprie capacità e desideri. Il concetto dei **cento linguaggi** riflette le molteplici modalità attraverso cui i bambini possono pensare, esprimersi, capire e interagire con gli altri, sottolineando la ricchezza e la diversità delle loro potenzialità creative e conoscitive.

Nel contesto educativo Reggio Emilia, **l'atelier**, svolge un ruolo cruciale nel valorizzare e promuovere l'espressione attraverso una vasta gamma di linguaggi, che includono non solo quelli visivi e manipolativi, ma anche quelli legati al movimento, alla comunicazione verbale e non verbale, alla logica, alla scienza, all'etica e al digitale. Gli atelieristi, esperti nell'ambito delle arti espressive, collaborano con insegnanti e bambini per organizzare esperienze significative e documentare il processo educativo. (Edwards, Gandini, Forman, 2017)

L'Approccio Reggio Emilia, inoltre, pone un'enfasi particolare sul potere delle **relazioni all'interno del gruppo**. Gli educatori adottano una pratica che favorisce la collaborazione tra bambini, permettendo loro di costruire esperienze condivise, arricchendo reciprocamente le proprie conoscenze e punti di vista. Questo approccio promuove una modalità di apprendimento democratica, in cui si valorizzano le diverse prospettive e si riconosce che la conoscenza individuale è sempre parziale e provvisoria. (Giudici, Rinaldi, Krechevsky, 2009)

4.2.2 Corpo, movimento e attività motoria

Risonanze tra danza e musica

La fondazione “I Teatri” e la fondazione “Reggio Children” hanno congiunto i loro sforzi per sperimentare la realizzazione di progetti finalizzati ad avvicinare le bambine e i bambini di età inferiore ai 6 anni alla musica e alla danza.

“È infatti emersa, con sempre maggiore forza, la consapevolezza che l'educazione musicale e l'educazione alla danza sono parte integrante dello sviluppo delle facoltà cognitive della persona, tanto più se riguardano i bambini sin da piccoli.” (Anceschi, Maccaferri, 2022, p.15).

Il notevole successo riscontrato nei percorsi di musica e danza sviluppati all'interno dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia di Reggio Emilia ha stimolato un impegno verso la promozione di programmi formativi destinati agli insegnanti e agli atelieristi coinvolti.

Il principio pedagogico di Reggio Emilia pone al centro l'attenzione sui bambini, sulle modalità con cui essi apprendono, sulle strategie e sui processi che attivano, evidenziando l'empatia e la solidarietà umana come elementi essenziali. Questa filosofia adotta la dimensione estetica come un pilastro epistemologico che permea l'identità stessa del progetto educativo, influenzando le sue scelte e le sue condizioni fondamentali.

Le ricerche sui neuroni a specchio evidenziano la comprensione delle intenzioni altrui e il ruolo del corpo nell'interazione sociale, sottolineando l'importanza della risonanza emotiva nel processo di apprendimento. La risonanza, metaforicamente, rappresenta una profonda interconnessione vitale tra musica e danza, che apre nuovi orizzonti di significato e simbolizzazione. Troppo spesso, questi due linguaggi vengono considerati separatamente, sia nella progettazione degli ambienti educativi che negli studi accademici.

Il corpo funge da tramite tra l'individuo e il mondo, integrando il cognitivo e l'emotivo, elaborando metafore e comunicando oltre la mera percezione sensoriale. La sua presenza è fondamentale per la costruzione dell'identità soggettiva e sociale.

La danza e la musica, oltre a condividere il corpo come base comune, si caratterizzano anche per la loro natura performativa e fenomenica.

Nella pratica della danza a scuola, il video si configura come lo strumento principale per la documentazione, poiché è in grado di catturare la temporalità delle performance, mantenendo connessi gesto e suono. Questo strumento è prezioso, sia per registrare le azioni performative, sia per documentare le reazioni degli spettatori, evidenziando come i bambini ascoltino e partecipino con tutto il corpo, sia durante la fruizione di un brano musicale sia durante la visione di una performance di danza. Inoltre, il video consente ai bambini di lasciare una traccia di sé stessi, permettendo reinterpretazioni future, e offre agli adulti materiali utili per il lavoro e lo sviluppo progettuale. (Anceschi, Maccaferri, 2022)

Il corpo: un ponte tra i linguaggi

Il ruolo del corpo si rivela cruciale non solo come ponte tra musica e danza, ma anche come elemento fondamentale nella generazione dell'espressione. Considerare il corpo come punto di partenza dell'esperienza umana implica una diversificazione di prospettive che influisce sulla creazione di significato.

Nel contesto della musica e della danza questa diversificazione si manifesta attraverso varie forme di conoscenza legate all'esperienza. A seconda del ruolo assunto rispetto a un'opera performativa, come un brano musicale o una coreografia, la percezione può essere influenzata da almeno tre punti di vista distinti: l'autorialità, la fruizione e l'immanenza, ossia ciò che resta impresso nella mente e nel corpo come memoria, considerata come parte integrante dei processi simbolici e transitivi.

Questi processi fondamentali sono quasi sempre presenti nell'esperienza individuale e interagiscono in modo integrato e complementare.

L'integrazione dei linguaggi della musica e della danza all'interno di un unico corpo richiede un dialogo più profondo, orientato non solo alla superficie, ma alla ricerca dei presupposti che guidano l'esperienza di esplorazione espressiva dei bambini in entrambe le direzioni.

Il primo passo concettuale ha restituito al corpo la centralità nell'esperienza, assumendolo come il luogo in cui l'esperienza viene filtrata, processata, organizzata, memorizzata e infine reinterpretata, assumendo significato.

Il corpo, come punto di incontro dei linguaggi, è anche lo strumento principale attraverso il quale è possibile qualificare, significare, discernere e connettere esperienze, che possono essere esperite sia come danza che come musica. (Valentini, Sanchi, 2022)

Dal corpo alla performance

Un elemento chiave da considerare riguarda la natura performativa che accomuna la musica e la danza, dove entrambe emergono come fenomeni in costante evoluzione. Tra le caratteristiche salienti della performatività artistica, si possono evidenziare diversi aspetti (Anceschi, Maccaferri, 2022):

1. Il risultato è un processo in continua trasformazione, realizzato nel corso del tempo e può essere considerato un evento o una serie di cambiamenti nel corso del tempo;
2. La realizzazione dell'evento richiede una performance, una prestazione che implica l'uso del corpo e la manifestazione di specifiche abilità;
3. L'esperienza formativa si sviluppa partendo da una guida, che può essere una partitura o un progetto da interpretare;
4. Ogni performance è una rappresentazione unica e, in un certo senso, ripetibile, in cui partecipano sia gli attori che gli spettatori.

Nel contesto delle esperienze condotte con i bambini, si è notato come anche la semplice presenza di un tappeto in sezione possa contribuire a creare uno spazio scenico, facilitando il gioco dell'azione scenica e definendo ruoli e regole fondamentali. Questo tacito accordo, che i bambini stabiliscono insieme agli altri partecipanti, sottolinea l'importanza di essere immersi nello spazio scenico per viverlo appieno.

La danza

Esistono molteplici interpretazioni della danza, così come una vasta gamma di stili e approcci alla pratica. Tuttavia, prima di qualsiasi considerazione, è essenziale riconoscere il diritto di ognuno di partecipare alla danza. La danza, vista da questa prospettiva, diventa uno strumento accessibile a tutti, che si basa sull'innata predisposizione umana a esprimersi attraverso il movimento, la sensorialità e il piacere di creare, narrare e divertirsi. La danza non è qualcosa di esterno a noi, da acquisire e

adattare a noi stessi, ma piuttosto qualcosa che risiede dentro di noi e che possiamo attivare in modo naturale. Questo non significa che non sia utile ricevere supporto per riconoscere, avviare e perfezionare le nostre capacità espressive, ma è importante mantenere viva la connessione tra il nostro essere e il nostro modo di danzare. Non esiste una danza unica; le forme e gli stili possono variare, e solo attraverso la curiosità e la fiducia nella propria capacità di danzare possiamo apprezzare le molteplici espressioni di un corpo che danza, indipendentemente dall'età, dalle capacità e dalle conoscenze.

Questo principio è fondamentale quando si parla di danza con i bambini. Ciò che conta, dal punto di vista educativo, non sono passi precisi o coreografie da eseguire, ma piuttosto la proposta di un'espressione corporea da vivere, definire, reinventare seguendo il ritmo della musica e condividere con i compagni attraverso un processo creativo. Nell'educazione al movimento e al corpo, la danza è una forma d'arte che valorizza la capacità innata del bambino di esprimersi attraverso il movimento e il suono. (Pento, 2013)

Danzare a scuola: dimensioni educative e formative per l'infanzia

La danza, quando inserita nell'ambiente scolastico, può diventare un elemento essenziale per lo sviluppo fisico e mentale degli studenti, influenzando sfera fisica, emotiva, sociale e cognitiva. L'apprendimento e la pratica di quest'arte del movimento offrono un'opportunità importante di crescita poiché i bambini imparano a comprendere il proprio corpo, utilizzare il movimento come mezzo di comunicazione, esplorare il proprio potenziale creativo e riconoscere le proprie capacità e debolezze personali.

In questo contesto, imparare a danzare non è solo una questione di apprendimento di passi corretti o di acquisizione di abilità fisiche e tecniche, ma rappresenta un prezioso strumento per la formazione integrale della persona in età infantile.

La danza educativa, nell'ambito della pedagogia che si occupa dell'introduzione al movimento durante l'infanzia e l'età scolare, si concentra sull'approccio noto come danza creativa. Questo approccio offre ai bambini l'opportunità di esplorare esperienze motorie che non solo favoriscono l'espressione libera e lo sviluppo della creatività, ma anche il rinforzo di tutti gli aspetti della personalità e delle abilità cognitive.

Nonostante i suoi benefici, la danza ha ricevuto finora poca attenzione nel sistema educativo di molti paesi, dove le scuole di danza sono principalmente focalizzate sulla formazione di ballerini professionisti.

Tuttavia, l'educazione dovrebbe incoraggiare lo sviluppo delle capacità individuali degli studenti, offrendo loro l'opportunità di crescere attraverso l'esperienza di un movimento consapevole e funzionale. La danza educativa mira ad aiutare i bambini a scoprire gradualmente il proprio corpo, partendo dalla consapevolezza della sua struttura e passando attraverso concetti come spazio, peso, contatto ed energia.

Inoltre, la danza educativa promuove la creatività personale e corporea, incoraggiando un'esplorazione attiva del movimento che stimola l'interesse e coinvolge gli studenti. Questo approccio mira a sviluppare una comprensione consapevole del movimento e a favorire l'autonomia nel pensiero divergente.

L'integrazione della danza nel programma scolastico favorisce lo sviluppo delle abilità motorie di base e delle strategie di movimento efficaci, contribuendo a un migliore equilibrio fisico complessivo. Inoltre, l'apprendimento attraverso la danza migliora la comprensione del linguaggio corporeo e dei gesti, promuovendo una migliore interazione sociale e una maggiore capacità di risolvere problemi.

Infine, la danza porta numerosi benefici sia alla salute fisica che mentale degli studenti, migliorando la concentrazione, l'attenzione, l'autostima e la motivazione. Integrarla nel curriculum scolastico rappresenta quindi un passo importante verso una formazione più equilibrata e completa dei bambini. (Valentini, Sanchi, 2022)

4.3 SCUOLA DELL'INFANZIA STEINERIANA

*Votarsi alla materia
Distrugge anime.*

*Trovarsi nello spirito
Unisce uomini.*

*Vedere sé nel prossimo
Edifica mondi.*

Rudolf Steiner

4.3.1 Quadro generale e principi educativi

Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861-1925) è stato un filosofo, sociologo, pedagogista, ed educatore austriaco. La sua fama è dovuta principalmente all'ideazione dell'Antroposofia, nota come la “scienza dello spirito”, una corrente di pensiero che si prefigge di donare in modo più completo e attuale una conoscenza dell'essere umano secondo le sue componenti principali di corpo, anima e spirito. Il compito di questa scienza è aiutare l'umanità a sviluppare libertà e amore nell'essere umano. (Selg, 2019)

“L'Antroposofia non è una religione, né un sistema definito di pensiero, bensì un cammino di conoscenza del mondo e dell'uomo. Chi segue questo itinerario interiore si esercita per formare la propria vita di sentimento, di volontà e di pensiero” (Carlgren, Klingborg, 2021, p.114).

Uno dei maggiori contributi di Steiner è stato apportato nel campo dell'istruzione, dove ha elaborato la "pedagogia Waldorf". Questo approccio educativo pone un forte accento sullo sviluppo integrale dell'individuo, incorporando aspetti artistici e creativi nel processo di apprendimento. (Selg, 2019)

Nascita della prima scuola Steiner-Waldorf

La prima scuola Steiner-Waldorf è stata fondata a Stoccarda nel 1919 e ufficialmente inaugurata il 7 settembre 1922. Questa iniziativa è stata promossa dall'imprenditore Emil Molt con l'intento di garantire l'istruzione ai figli degli operai impiegati nella sua fabbrica di sigarette Waldorf-Astoria. Molt decise di realizzare questo progetto affidando a Steiner la direzione pedagogica. L'obiettivo di Steiner era la

creazione di una scuola unificata, della durata di 12 anni, aperta a tutti, senza distinzioni di classe sociale.

Successivamente, la scuola Waldorf si diffuse in vari paesi del mondo: Germania, Svizzera, Olanda, Regno Unito, Portogallo, Stati Uniti, Egitto, Namibia, Kenya, Nuova Zelanda, India, Thailandia, Giappone etc.

Le circa 1500 scuole attualmente operanti nel mondo portano tuttora il nome dell'azienda fondatrice "Waldorf". Esse comprendono sia scuole dell'Infanzia, che Primarie e Secondarie di primo e secondo grado. Tutte queste realtà operano autonomamente nel rispetto dell'identità del progetto pedagogico a cui si ispirano. (Carlgren, Klingborg, 2021)

Scuole Waldorf in Italia

"In Italia la prima scuola Waldorf fu fondata a Milano alla fine degli anni Quaranta. Oggi tale realtà consta di una scuola dell'infanzia, una scuola del primo ciclo, e due indirizzi di scuola superiore: un Liceo Scientifico Sperimentale e un istituto d'Arte." (Carlgren, Klingborg, 2021, p.263)

Negli anni Settanta, sono state istituite due nuove scuole a Roma e a Mestre. Successivamente, negli anni Novanta, sono state aperte diverse scuole in varie località italiane, tra cui Como, Cittadella (Pd), Torino, Sagrado (Go), Trento, Palermo, Gorizia, Manduria (Ta), Merano (Bz), Bologna, Padova, Conegliano (Tv) e una seconda scuola a Milano. Attualmente, in Italia, sono operative circa 65 scuole dell'infanzia, di cui 4 sono dedicate ai bambini sotto i tre anni, 30 sono scuole del primo ciclo e 2 sono scuole superiori. Gli studenti sono circa 4000, mentre gli insegnanti 500. La formazione dei docenti include otto corsi biennali, di cui tre sono accreditati dal Miur. Durante questi corsi, si approfondisce lo studio dell'antropologia e del metodo, essenziali per insegnare in una scuola steineriana. Inoltre, è prevista la formazione artistica, e al termine del percorso è possibile svolgere un tirocinio presso una scuola Waldorf. I corsi tuttavia non sostituiscono la formazione professionale, ma mirano a valorizzare le qualità umane e pedagogiche per ogni livello di insegnamento.

Nel 1992 è stata istituita la "Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia" con l'obiettivo di coordinare il movimento delle scuole, preservarne l'identità, sostenere la diffusione della pedagogia Steiner-Waldorf e fungere da rappresentante diretto presso le istituzioni nazionali. (Carlgren, Klingborg, 2021)

Scuole dell'infanzia Steineriane

Nella scuola dell'infanzia steineriana la giornata segue una routine strutturata con attività quotidiane: canzoncine di benvenuto, pause per la merenda e momenti di pulizia prima dei pasti che diventano rituali che forniscono sicurezza ai bambini. Inoltre, ogni giorno della settimana è dedicato a un'attività specifica che si ripete regolarmente: pittura, modellamento della cera o della creta, il racconto, il canto, l'Euritmia. Questo ritmo scandisce la giornata tra momenti che richiedono attenzione e concentrazione e momenti liberi, consentendo ai bambini di seguire un flusso naturale delle attività umane simile al ritmo della respirazione o al passaggio tra sonno e veglia. Le attività libere spesso coinvolgono il gioco all'aperto, offrendo ai bambini un nuovo ambiente per esplorare e conoscere il mondo attraverso la natura. (Steiner, 2010)

Una scuola dell'infanzia steineriana dovrebbe disporre di locali luminosi con arredi facilmente spostabile ed adattabili ai diversi utilizzi. La scelta dei colori delle pareti e degli arredi, preferibilmente tonalità pastello e legno chiaro, contribuisce all'atmosfera desiderata (Grunelius, 1994). In queste scuole, si limita al minimo l'uso di materiali convenzionali come matite e colori, privilegiando invece elementi naturali come conchiglie, sassolini, pezzi di legno e altri materiali provenienti dalla falegnameria. Questa scelta di materiali offre ai bambini molteplici possibilità creative e ludiche (Carlgren, Klingborg, 2021). Riguardo lo spazio esterno è importante avere un giardino con terreno adatto (no fangoso ma ricoperto di erba), esposto al sole, che garantisca alcune zone di ombra e sia riparato dal vento (Grunelius, 1994).

Principi educativi

Steiner sosteneva che esistono tre modi per educare: la paura, l'ambizione e l'amore, e sottolineava che la pedagogia steineriana trascurava i primi due (Steiner, 2015). Il risultato finale è quello di educare l'essere umano alla libertà, tramite l'amore, oltre a incidere in modo positivo anche nell'elemento sociale. La pedagogia steineriana è un'antropologia che descrive l'uomo come un essere composto da tre aspetti interconnessi: corpo, anima e spirito, e mira a coltivare le facoltà umane necessarie per un'armoniosa convivenza, promuovendo la libertà, l'uguaglianza e la fraternità (Selg, 2019).

“Nella scuola Waldorf non viene applicato un metodo: esistono invece delle indicazioni sorte dalla profonda conoscenza delle differenti fasi di sviluppo umano” (Lena, 2001,

p.99). La suddivisione del percorso educativo in settenni rispecchia le fasi di sviluppo del bambino. Questa divisione considera le diverse attitudini dell'alunno legate al volere, al sentire e al pensare. Nel primo settennio (0-7 anni), il bambino sviluppa il corpo e l'approccio si concentra principalmente sul gioco e sulle attività pratiche, sfruttando la memoria muscolare come base di apprendimento. Nel secondo settennio (7-14) si ha una crescita della parte sensitiva ed emotiva e, infine, durante il terzo settennio (14-21) si sviluppa una maturazione della parte intellettuale riflessiva. Il bilanciato sviluppo di queste parti consente al bambino di diventare un adulto autonomo, fiducioso e in grado di trovare il suo ruolo nella società umana. (Steiner, 2015)

La chiave dell'educazione nella prima infanzia non risiede nelle discussioni o nelle spiegazioni, bensì nelle opportunità date al bambino di partecipare alle attività degli adulti, orientandolo nella vita attraverso azioni ispirate agli ideali di bellezza, bontà e verità. Durante questo periodo, infatti, il bambino apprende principalmente attraverso l'imitazione dell'adulto, il gioco libero e l'uso dell'immaginazione. L'ambiente educativo fornisce modelli positivi e stimola la creatività e lo sviluppo naturale del fanciullo (Steiner, 2010). Gli studenti sono incoraggiati a partecipare ad attività pratiche come la pittura, il canto, la lavorazione della creta e il giardinaggio, al fine di sviluppare le loro abilità manuali e cognitive. Inoltre, la pedagogia steineriana promuove un forte legame con la natura, integrando l'educazione ambientale nei programmi di apprendimento per promuovere l'apprezzamento e il rispetto dell'ambiente naturale (Grunelius, 1994).

Nel contesto steineriano, l'insegnante assume un ruolo di guida e ispiratore, piuttosto che di autorità diretta. L'obiettivo principale è favorire la crescita individuale e l'autonomia interiore nell'individuo. Offrire ampie opportunità per esprimersi attraverso il corpo e la mente contribuisce a una maggiore libertà interiore del bambino. Inoltre, è doveroso sottolineare che le scuole Waldorf praticano un'educazione che non enfatizza l'apprendimento precoce, ma evita di sovraccaricare la memoria con contenuti scolastici, in particolare lettura e scrittura (Steiner, 2010). *“È così che le forze dell'infanzia dell'essere bambini vengono preservate in tutta la loro straordinaria importanza per la vita futura”.* (Grunelius, 1994, p.21)

4.3.2 Corpo, movimento e attività motoria

La ginnastica

Steiner criticava fortemente la ginnastica puramente fisica, affermando che essa rappresenta una modalità per mantenere la salute fisica e “allungare” il corpo dopo periodi prolungati di immobilità, ad esempio stare seduti per molte ore sui banchi di scuola o in ufficio. Egli sosteneva che questa forma di attività motoria genera movimenti “poveri” di motivazione sociale, contribuendo a rendere l'azione umana "priva di anima". Questo aspetto, secondo il pedagogista, si riscontrava soprattutto negli sport come calcio, rugby, hockey sul ghiaccio e pugilato, dove le regole spesso richiedono manifestazioni rudi come la "carica" o altre espressioni di forza. (Carlgren, Klingborg, 2021)

Steiner cercava di contrastare questa tendenza proponendo l'Euritmia, un movimento puramente artistico. Egli, esprimeva la differenza tra ginnastica ed Euritmia in questo modo: *“la ginnastica ha a che vedere con statica e dinamica del corpo, l'Euritmia con le forze plastiche, con la scultura. Ciò significa che oltre al movimento muscolare fisico, essa vuole creare con l'anima un gesto, un movimento, con la Gestalt³⁵, con tutta la sua figura umana, non solo con il corpo.”* (Lena, 2001, p.117)

Parallelamente a questa forma d'arte, il pedagogista sosteneva la pratica di una ginnastica speciale praticata nelle scuole steineriane. In collaborazione con Fritz von Bothmer, insegnante di ginnastica nella prima scuola Waldorf, sviluppò un sistema di esercizi ginnici mirato a fornire un'esperienza più profonda dello spazio, coltivando al contempo la volontà dell'individuo (Selg, 2019).

Le lezioni di ginnastica Bothmer³⁶ iniziano in classe terza, mentre nei primi due anni di scuola primaria e alla scuola dell'infanzia si praticano soprattutto giochi in cerchio ed esercizi ritmici. Seguendo i principi antropologici è preferibile che, in questa fascia di età, i bambini giochino liberamente, esercitandosi in modo ludico con attrezzi per sviluppare coordinazione e destrezza. L'insegnante di attività motoria ha il compito di stimolare gli studenti a compiere i movimenti motori con fantasia ed entusiasmo, evitando che l'attività si trasformi in puro esercizio corporeo e/o competizione. Durante questi momenti i

³⁵ Importante concetto emerso nelle prime fasi del XX secolo in ambito psicologico, il quale sostiene che ogni percezione si manifesta all'esperienza come un insieme indivisibile, configurato come una struttura autonoma con una sua forma distintiva, anziché essere una semplice combinazione di unità elementari.

³⁶ La Ginnastica Bothmer ha origine come un approccio al movimento che offre un'opportunità per esplorare e comprendere il nucleo interiore di sé, stabilendo una connessione con le forze spaziali con le quali gli esseri umani sono invisibilmente legati.

bambini, ad esempio, imitano vari mestieri e i movimenti tipici di alcuni animali. Gli ostacoli da superare e gli attrezzi su cui arrampicarsi diventano piccole avventure o simulazioni di azioni di salvataggio, durante le quali si esercitano coraggio e agilità, attraverso l'attività del corpo. (Carlgren, Klingborg, 2021)

L'Euritmia

L'Euritmia, nata nel 1912 come arte del movimento, è stata concepita da Rudolf Steiner in collaborazione con la danzatrice Lory Maier ed è fondata sui principi dell'Antroposofia. La manifestazione di tale pratica avviene attraverso movimenti e gesti che riflettono la natura cosmica e universale (Steiner, 2015).

“Il termine Euritmia, ricavato dal greco eu-rythmos è composto da due elementi: eu che significa “buono, bello”, e rythmos, che significa “ritmo”. La parola ritmo vuole indicare in questo caso manifestazioni di vita che si ripetono.” (Lena, 2001, p.7)

Ogni entità vivente, che sia una pianta, un animale o un essere umano, segue ritmi alternanti come il giorno e la notte, la veglia e il sonno, l'attività e la pausa; vive cioè attraverso momenti ritmici e polari. Uno dei principali ritmi nell'essere umano si manifesta tra la pulsazione del cuore e la respirazione. Addirittura la Terra, in questa prospettiva, si rivela come un organismo vivente. Pertanto, nella sua accezione in questo contesto, la parola "ritmo" diventa sinonimo di vita. Un organismo privo di vita dovrebbe essere considerato solamente un corpo minerale. Gli esseri umani, quindi, possiedono innegabilmente un corpo minerale, ma in aggiunta, essendo esseri viventi, possiedono anche un corpo della vita. Rudolf Steiner ha denominato quest'ultimo corpo "etereo" o "vitale". L'Euritmia è un'arte che, nel cercare di esprimersi, si avvale non solo delle leggi del corpo fisico, ma anche di quelle del corpo etereo. È proprio quest'ultimo che, secondo leggi complesse, fa crescere il corpo fisico e lo tiene in vita attraverso processi ritmici. È per questo motivo che il termine Euritmia racchiude in sé la parola "ritmo".

Il termine “bello”, invece, è collegato al periodo storico dell'antica Grecia. Questo tempo, intriso di bellezza ed equilibrio, è caratterizzato da una vita pulsante e sana, i cui ritmi ed equilibri si riflettono nelle forme affascinanti delle statue greche. Attraverso il termine Euritmia, Steiner sembrava desiderare la possibilità di riunire nuovamente il *Bello* al *Buono*, collegandoli a ciò che vive ritmicamente nell'uomo

attraverso un equilibrio moderno e rinnovato. Il pedagogista, inoltre, affermò che secondo lui non esiste un'altra arte che si avvicini tanto all'uomo quanto l'Euritmia. (Lena, 2001)

L'importanza dell'Euritmia nelle scuole Waldorf

L'Euritmia ha caratteristiche pedagogiche ed educative per ogni essere umano, ma si rivela di grande aiuto specialmente nell'educazione dei bambini. Infatti, se la parola e la musica trovano espressione attraverso il movimento, possono influire direttamente sulla formazione e sull'educazione umana, in particolare su quella del fanciullo (Steiner, 2010). Guidando gli studenti nell'espressione corporea su testi o brani musicali, la parola e la musica collaborano armonizzando e dando ordine al mondo spirituale e fisico. Nelle lezioni di Euritmia, quando gli studenti partecipano liberamente, possono assorbire poesia e musica in varie forme, sviluppando notevoli abilità sociali, motorie e cognitive. Allo stesso tempo, le forze vitali vengono rinforzate in modo inconscio. Uno dei principi fondamentali delle scuole Waldorf sostiene che, a differenza degli adulti, il processo di apprendimento dei bambini ha origine nel movimento e si avvale attivamente di esso. In linea con questo principio, l'Euritmia si pone come un alleato naturale poiché si adatta per sua natura a questa prospettiva (Lena, 2001).

Durante le lezioni, l'insegnante di Euritmia non giudica, limitandosi a correggere gli esercizi che non sono stati eseguiti correttamente. Questo approccio consente al bambino di esprimere liberamente le proprie capacità senza timori, abituandosi ad accettare serenamente i propri limiti e imparando, nel tempo, a superarli (Steiner, 2015).

L'Euritmia nel primo settennio (in particolare nell'età 3-5)

Verso i tre anni, quando il bambino sviluppa una consapevolezza di sé, può iniziare a praticare un'Euritmia elementare a scuola, essenziale per il suo sviluppo. La precisione nei movimenti dei maestri di Euritmia è fondamentale poiché i bambini, specie nell'età della scuola dell'infanzia, imitano tutto ciò che vedono senza bisogno di spiegazioni (Lena, 2001). Infatti il movimento ritmato è una delle forme espressive primarie che soddisfa le esigenze infantili di manifestare le proprie esperienze fantastiche (Carlgren, Klingborg, 2021).

La regola aurea dell'imitazione è fondamentale nel processo pedagogico e durante le lezioni di Euritmia, i gesti dell'insegnante tratti da poesie, canti, filastrocche o fiabe (che

hanno spesso carattere stagionale o sono legati a mestieri e attività svolte dall'uomo) vengono imitati dall'alunno per nutrire la sua fantasia. Il bambino, così, si identifica con le immagini e partecipa all'esercizio euritmico trasformandosi in farfalla, spiga, girasole, suono, acqua etc (Steiner, 2015).

L'Euritmia parte dal suono del proprio linguaggio, ovvero dalle vocali e dalle consonanti. Parole dal suono prevalentemente vocalico esprimono stati d'animo ed esperienze interiori (come "ah", "oh", "au", "ei", etc.). Al contrario, le parole con una forte enfasi sulle consonanti riflettono più spesso eventi esterni (come "brontolare", "esplosione", "applaudire", etc.). Ad esempio, nella poesia "Va il caval dal passo stanco..." le tante vocali "A" serviranno da stimolo, grazie anche alla loro intrinseca qualità musicale minore, a eseguire una camminata con passi più aderenti alla terra. Per piedini che non appoggiano bene non sarà solo l'immagine del cavallino stanco ad agire, bensì le forze del suono "A". Invece nella poesia "Cavallin diritto e ardito, corri fino all'infinito..." sarà la forza dissonante della vocale "I" a stimolare andamenti saltellanti e leggeri per piedini troppo pesanti.

Quando produciamo un suono, si genera in noi una sorta di "atteggiamento volitivo" invisibile, il quale si traduce poi in espressione visibile nel movimento euritmico. Ogni vocale e consonante possiede il suo gesto specifico, pertanto, l'Euritmia si configura come un "linguaggio visibile". (Carlgren, Klingborg, 2021)

Inoltre, gli esercizi di Euritmia aiutano a risvegliare i quattro sensi base, sviluppando la corporeità e preparando il terreno per l'evoluzione dei sensi superiori, fondamentali per la maturazione del pensiero nel bambino (Steiner, 2010).

Per praticare l'Euritmia, nelle scuole dell'infanzia, viene richiesto di indossare un abbigliamento appropriato: scarpine morbide e, se possibile, tuniche di seta verde chiaro. Questo colore richiama nei bambini una più fine azione della salutare attività di circolazione del sangue. A scuola le sessioni di Euritmia vengono svolte una volta a settimana, per la durata di un'ora e sono tenute dalla maestra o dal maestro di Euritmia, l'euritmista, che è un esperto certificato in materia. L'insegnante di classe partecipa attivamente agli esercizi euritmici insieme ai suoi alunni. (Lena, 2001)

L'euritmista deve tenere presente che i bambini provengono da esperienze di giochi meccanici come videogiochi e televisione, dove l'abilità motoria è spesso limitata. È riconosciuto che tali dispositivi possono portare a dipendenza e indebolire le capacità

sensoriali e motorie, causando vari problemi. Di conseguenza, il programma euritmico include alcuni esercizi aggiuntivi per equilibrare precoci processi intellettuali. L'insegnante di Euitmia comprende che i bambini spesso si stancano più facilmente quando viene richiesto loro di prestare attenzione, per questo motivo cerca di recuperare l'attività sensoriale trascurata. Inoltre, l'insegnante si impegna a contrastare la mancanza di fantasia e spirito di iniziativa causata da esperienze di gioco meccanico, assicurando che l'Euitmia sia un'attività che coinvolga e stimoli sia il corpo che la mente dei bambini (Lena, 2001).

“L'Euitmia, con la sua forza rigeneratrice per la parola, con i suoi gesti veri e precisi, con l'educazione tramite la musica, dimostra come si possa portare nuovo vigore, come si possa scoprire la bellezza anche nella quotidianità della vita, e lo può fare grazie alla luce spirituale che essa sa irraggiare e che i giovani, talvolta nascosta nella profondità del loro cuore, sempre ricercano.” (Lena, 2001, p.101)

I temperamenti e l'Euitmia

“La teoria dei temperamenti risale all'antichità. Sebbene molti psicologi moderni la ritengono superata Steiner l'ha vista sotto una luce nuova ed ha attribuito una grande importanza alla conoscenza del temperamento degli allievi da parte degli insegnanti.” (Carlgren, Klingborg, 2021, p.94)

La teoria dei temperamenti di Steiner riconosce un elemento intrinseco a ciascun individuo, non derivante dagli antenati. Saper riconoscere a quale dei quattro temperamenti appartiene un bambino può rivelarsi un utile e un valido aiuto per educare. I temperamenti vengono classificati normalmente secondo un rapporto con gli elementi Terra, Acqua, Aria e Fuoco che corrispondono rispettivamente al temperamento malinconico, flemmatico, sanguinico e collerico.

In generale, i collerici amano il pericolo, mentre i flemmatici mantengono la calma anche in situazioni che potrebbero scatenare la rabbia. I malinconici reagiscono in modo particolare, spesso mostrandosi suscettibili ed egocentrici, trovando liberazione in eventi tragici non legati al loro destino. I sanguinici, infine, affrontano la vita con leggerezza. L'euitmista saprà sfruttare appieno queste conoscenze fondamentali, organizzando i bambini in base al loro temperamento durante le lezioni di Euitmia, assegnando loro esercizi ritmici più appropriati. Ad esempio, in una favola elaborata euitmicamente, il

gruppo di bambini che difende il castello sarà composto da collerici, felici di manifestare il loro innato senso di giustizia. I bambini flemmatici, capaci di accumulare tesori nelle segrete del castello, saranno rappresentati come i nanetti laboratori. I sanguinici, dinamici e affaccendati, assumeranno ruoli come farfalle, formichine o giocolieri-danzatori. Le goccioline di pioggia e i fiorellini piegati, partecipando con la loro delicata sensibilità al dolore della principessa prigioniera, avranno il compito pensato per i bambini malinconici. Questi saranno pronti a gioire, cantare e danzare alla venuta della liberazione insieme agli altri compagni. In questo modo, l'euritmista integra le caratteristiche temperamentali dei bambini nelle sue lezioni, creando un contesto educativo che valorizza le loro peculiarità e stimola la partecipazione attiva degli alunni. (Lena, 2001)

Il gioco libero

Il gioco libero consente ai bambini di sviluppare il movimento, lo spirito d'iniziativa e di partecipare ad attività di gruppo. Quando il tempo dedicato al gioco è limitato, il bambino si trova ad essere privato di queste opportunità preziose e formative. Il gioco libero costituisce la gran parte delle attività quotidiane alla scuola dell'infanzia Waldorf. Steiner ha spesso sottolineato l'importanza del gioco dei bambini, affermando che *“l'elemento essenziale formativo sta nel fatto che noi, con le nostre regole e le nostre arti educative e pedagogiche, dobbiamo arrestarci per lasciare il bambino alle proprie forze autonome.”* (Grunelius, 1994, p.32). Il pedagogista sosteneva che il bambino, semplicemente giocando, viene educato alla vita in modo diverso ed efficace rispetto ai principi educativi impartiti direttamente dall'adulto. Per questo è importante che nel gioco dei bambini si mescoli il meno possibile l'elemento razionale.

Il gioco spontaneo permette ai bambini di sperimentare una vasta gamma di movimenti, contribuendo allo sviluppo di abilità motorie fondamentali come la coordinazione, l'equilibrio, la forza e la flessibilità. Durante questi momenti liberi, i bambini esplorano lo spazio intorno a loro, imparando a riconoscere il legame tra il proprio corpo e l'ambiente circostante. Questo favorisce lo sviluppo di una consapevolezza spaziale più avanzata. Inoltre, lo spazio offre un terreno fertile per l'espressione creativa attraverso il movimento. I bambini possono inventare giochi, muoversi liberamente e utilizzare il corpo come mezzo di espressione artistica. (Steiner, 2010)

La fantasia creativa, una delle qualità più importanti, fiorisce durante il gioco e va protetta e coltivata. Essa conferisce calore e profondità all'agire del bambino, mantenendo intatto il suo atteggiamento sognante. Il gioco intriso di fantasia prepara il terreno per la capacità preziosa di immedesimarsi completamente nel proprio lavoro, una qualità essenziale per l'umanità. (Steiner, 2015)

Nell'ambito della scuola dell'infanzia steineriana, il gioco libero si realizza attraverso la disponibilità di diversi giocattoli e materiali, sia all'aperto che al chiuso, in base alle condizioni climatiche stagionali. Si suggerisce, ad esempio, di predisporre un'area con sabbia, altalene, cavalli a dondolo, bambole di stoffa imbottite di lana, libri illustrati, pastelli colorati, cavalletti di legno leggeri che possono essere rivestiti con stoffa per creare angoli e nascondigli, teli colorati, veli per travestimenti, etc. I bambini si raggruppano liberamente, scegliendo le attività che desiderano svolgere e concludendo il gioco a modo loro. L'intervento dell'adulto è ridotto al minimo. All'aperto, i bambini possono dedicarsi a piccoli lavori di giardinaggio, come annaffiare le piante, rastrellare le foglie e così via. Il recinto con la sabbia offre ai bambini numerose opportunità di attività. È consigliabile che la sabbia sia il più fine possibile e, al posto di un semplice cassone di legno, si suggerisce di costruire un vero recinto delimitato da assi, che formano una panca e sia scavato a una certa profondità. Altre attrezzature per il gioco all'aperto sono la tavola a dondolo, alcune assicelle e masselli di legno per costruzioni e possibilmente una capanna, grande abbastanza perché i bambini ci possano entrare e adattare a ogni tipo di gioco. Ai bambini piace cimentarsi in esercizi di equilibrio, a questo proposito l'attrezzo migliore è un tronco d'albero fissato orizzontalmente sul terreno. Con poche assi si può anche costruire una specie di percorso sopraelevato, un ponticello e uno scivolo. Non possono mancare infine gli attrezzi per lavorare come palette, carriole, qualche corda per trainare, carretti, cassette di legno levigato, corde per saltare, pale e altri strumenti simili. Come si può notare, la maggior parte di questi materiali e strumenti sono funzionali ad attività che permettono il movimento di tutto il corpo. L'approccio pedagogico steineriano, infatti, riconosce nell'esperienza corporea un veicolo fondamentale per la crescita di corpo, anima e spirito dei bambini. (Grunelius, 1994)

4.4 SCUOLA DELL'INFANZIA IN NATURA

*Far conoscere ai bambini
il mondo della natura
dovrebbe essere considerato
uno degli eventi più importanti
delle loro vite.*

Thomas Berry

4.4.1 Quadro generale e principi educativi

Le radici

All'inizio degli anni Cinquanta, in Danimarca, una pedagoga e mamma di nome Ella Flatau elaborò un'iniziativa chiamata *vandrebørnehave* (letteralmente "asilo a piedi"), in cui bambini e adulti trascorrevano le mattinate camminando attraverso campi e boschi (Williams-Sieghedsen, 2017). Ella trascorreva la maggior parte del suo tempo a giocare all'aria aperta con i propri figli e quelli dei suoi vicini, in particolare in un bosco nelle vicinanze di casa sua. Questa pratica attirò l'attenzione dei genitori del quartiere. Flatau riflettendo sull'esperienza, insieme ad un gruppo di genitori, si rese conto dell'effetto positivo che la natura aveva sul benessere sia psicologico che fisico dei bambini e così prese forma il primo asilo nel bosco, che venne chiamato con il termine danese *Skovbørnehave*. Molto tempo prima, in realtà, pensatori come Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori e Steiner avevano già approfondito le riflessioni sull'importanza delle relazioni tra bambini e ambiente naturale nell'ambito dell'educazione. Tuttavia, l'esperienza danese viene considerata il momento fondante della pedagogia del bosco³⁷, un approccio che attinge da una lunga tradizione di pensiero pedagogico sul legame tra bambini e natura, ancorandosi saldamente nel socio-costruttivismo, nelle recenti scoperte della neuro-psicologia e in una nuova sensibilità nei

³⁷ Essa fa parte della grande famiglia dell'*outdoor education* (o educazione all'aperto o in natura), come l'educazione ambientale, lo scautismo, l'ortoterapia o le attività assistite con gli animali, approcci che hanno in comune il fatto di svolgersi "fuori", spesso in luoghi non troppo antropizzati e di mettere al centro la relazione tra persone e ambiente (e spesso altri esseri viventi) per creare esperienze significative dal punto di vista educativo.

confronti delle sfide ambientali e del rapporto tra educazione e cittadinanza. (Negro, 2019)

Negli anni Settanta, la pedagogia del bosco si diffuse anche in Germania, Regno Unito, Austria, Svizzera e in altre parti d'Europa. Le scuole dell'infanzia nel bosco, presenti in diversi paesi europei, costituiscono una realtà eterogenea senza un modello unico e predefinito. Tuttavia, che siano a tempo pieno o solo al mattino, condividono un approccio di base che pone al centro il bambino e favorisce principalmente le sue competenze di sperimentazione, adattamento e socializzazione. (Carpi, 2017)

Educare all'aperto in Italia

In Italia si è cominciato a parlare di “Asili nel bosco” dall'apertura del progetto a Ostia Antica³⁸ avviato ufficialmente nel settembre 2014. (Manes, 2018)

Questo gruppo non solo ha lanciato la scuola nel bosco, ma ha anche promosso un fitto calendario di formazioni, creando così una rete tra persone che condividevano idee simili. Successivamente, tra il 2014 e il 2015, sono emersi e si sono consolidati vari progetti, tra cui “Fuori dalla scuola” in Brianza, “Il Bosco dei Piccoli” a Biella, “La Scuola nel Bosco” di Verona e molti altri. Queste realtà sono nate principalmente dalla volontà di genitori ed educatori che cercavano alternative alla scuola tradizionale, spinti da un forte bisogno di cambiamento. (Negro, 2019)

Boschi, spiagge, macchia mediterranea, alpeggi, radure, prati: in ogni regione del nostro Paese si possono trovare aree di selvatico con caratteristiche diverse ed egualmente interessanti per sperimentare l'educazione all'aperto. L'importante è che siano ambienti ampi e accessibili, ricchi di biodiversità, con accesso all'acqua e che permettano un'educazione globale dei bambini e del loro rapporto con la natura. (Bertolino, Angelotti, 2014)

In Italia, la figura dell'accompagnatore nella pedagogia del bosco non rappresenta una professione specifica, ma può essere assunta da educatori, insegnanti, genitori o altri esperti. Attualmente, non esistono titoli specifici per questo ruolo, e la qualifica è basata principalmente sulle competenze, coinvolgendo sia la formazione pedagogica che quella

³⁸ L'Asilo nel Bosco di Ostia Antica, nato nel 2014 e diventato un'associazione di promozione sociale nel 2021, è stato fondato con l'obiettivo di sperimentare l'Educazione in Natura.

naturalistica. Nei percorsi ispirati alla pedagogia del bosco è comune avere un elevato rapporto adulti/bambini, di solito uno a sette, e la presenza di figure aggiuntive come genitori, tirocinanti o volontari è spesso rilevante, contribuendo in modo significativo al processo educativo insieme agli insegnanti formati. (Negro, 2019)

Modello integrale e integrato di pedagogia nel bosco

I due modelli organizzativi di base dei progetti ispirati ai principi della pedagogia del bosco sono il modello integrale e quello integrato. (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015) Nel **modello integrale** i bambini si trovano nell'ambiente esterno tutti i giorni di tutto l'anno, generalmente, dalla mattina fino a dopo pranzo. La maggior parte delle attività e dei momenti della giornata si svolge fuori, compreso il pranzo e la nanna. L'unico spazio interno è la yurta³⁹ che viene utilizzata come rifugio nei giorni in cui è rischioso stare all'aperto (es. quando c'è tanto vento nel bosco e rischiano di staccarsi i rami degli alberi). La giornata inizia e si conclude con un rituale di saluto, un momento che celebra l'appartenenza al gruppo e rende omaggio alla natura e alla terra attraverso rituali selezionati dagli adulti, come canzoni, danze e filastrocche. Questo ringraziamento è spesso ripetuto durante la pausa merenda di metà mattina. In mattinata, i bambini hanno il tempo di dedicarsi al gioco spontaneo, all'esplorazione o a attività strutturate proposte dagli educatori, che rispettano le scelte dei bambini di partecipare o meno. A volte, il gruppo compie brevi escursioni in luoghi più o meno lontani, sempre all'interno di un'ampia area definita e utilizzata regolarmente. Le attività dei bambini si svolgono con la supervisione degli educatori, i quali intervengono solo in situazioni strettamente necessarie, come la risoluzione di conflitti tra gli alunni o quando la sperimentazione comporta un potenziale rischio per la sicurezza.

Il **modello integrato**, invece, prevede l'uscita nell'ambiente esterno periodicamente. Esiste una scuola vera e propria dove i bambini passano la maggior parte del tempo e viene costruita una continuità con il fuori tramite una progettazione specifica. Andare nell'ambiente esterno è un'attività calendarizzata dagli adulti.

Le attività dei bambini vengono svolte con la supervisione di accompagnatori esperti che affiancano gli insegnanti in un percorso che prevede la formazione, gli incontri

³⁹ Struttura/abitazione facilmente trasportabile, che è stata tradizionalmente usata dai nomadi Turchi della steppa dell'Asia Centrale.

con i genitori e le uscite sul territorio intorno alla scuola. (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015)

Quindi, che sia tutti i giorni o una volta alla settimana, è fondamentale che i bambini frequentino in modo ricorrente i luoghi all'aperto. In questo modo potranno avere il tempo e gli strumenti per sviluppare un'esperienza significativa per il loro percorso di crescita. L'immersione nella natura deve comprendere non solo diversi periodi temporali, ma anche varie stagioni e condizioni meteorologiche. L'esperienza di pioggia, nebbia o sole modifica e arricchisce la percezione del mondo, influenzando colori, materiali e suoni. Uscire solo con il sole significa limitare la comprensione della varietà e ricchezza del mondo, mentre il freddo, il ghiaccio e il vento offrono opportunità di scoperta, apprendimento e divertimento. Assicurare il benessere dei bambini in queste avventure è possibile grazie anche a un abbigliamento adeguato. Il più consono ad esempio, nelle stagioni fredde, è quello “a cipolla”, dove a contatto con la pelle troviamo tessuti caldi o termici come pile, giacche e pantaloni impermeabili, calzettoni lunghi e grossi e un paio di stivali idonei perché i bambini ci camminano per molto tempo e su terreni diversi. Ogni bambino ha uno zainetto personale da portare nel selvatico che contiene una borraccia e un contenitore per il pranzo, con uno spuntino di frutta incluso. La dimensione e il peso dello zaino sono adattati all'età e alla possibilità di trasporto dei bambini (Pento, Sichi, 2021). È importante condividere queste informazioni in modo chiaro tra le famiglie coinvolte (Negro, 2019). Gli educatori invece si occupano di portare nello zaino tutto ciò che potrebbe servire nel bosco come pannolini, salviettine, i cambi per i bambini, corde da usare all'occorrenza, coltellino multifunzionale, repellente antiparassitario, kit di pronto soccorso, forbici, spago, albi illustrati a tema e un telo di stoffa grande. (Pento, Sichi, 2021)

Principi educativi della pedagogia del bosco

La filosofia alla base di tutte le scuole nel bosco è che “se conosci ami, se ami proteggi”. L'obiettivo educativo è, allora, favorire nei bambini competenze conoscitive, esplorative e percettive oltre che trasmettere l'amore per la natura, affinché possano averne sempre cura. (Carpi, 2017)

Dal punto di vista più strettamente pedagogico possiamo affermare che la crescente motivazione di educare all'aperto muove dalla consapevolezza che ciò offre opportunità di (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015):

1. fare conoscenza in modo diretto dell'ambiente naturale e interiorizzare un senso di rispetto per lo stesso;
2. esprimersi in modo globale a livello personale e sociale;
3. apprezzare la convivenza e promuovere l'atteggiamento sociale;
4. fare esperienze pratiche pienamente coinvolgenti il corpo, il movimento e la sensorialità;
5. fare esperienza delle dimensioni esplorative e di adattamento al cambiamento improvviso;
6. ruolo maggiormente attivo nell'apprendimento;
7. acquisizione facilitata delle autonomie;
8. aumento dello stato di benessere psicofisico;
9. possibilità di conoscere e apprendere i limiti della propria corporeità, promuovere l'autostima e l'autonomia;

Nel contesto della pedagogia del bosco l'adulto non agisce poiché l'ambiente esterno è già predisposto per accogliere i bambini, offrendo ricchezza e armonia che soddisfano i loro bisogni di sperimentazione. Questa prospettiva sottolinea che l'insegnamento frontale e convenzionale è limitante, poiché i bambini devono essere attivi nel processo di apprendimento e autori di strategie complesse.

Gli adulti, quindi, si limitano a fornire spazi con una varietà e ricchezza di situazioni e materiali, insieme alla possibilità di incontro con altri esseri, umani e non umani. (Negro, 2019)

4.4.2 Corpo, movimento e attività motoria

Durante il nono *European Forest Pedagogist Congress*⁴⁰ del 2014, tenutosi in Polonia, è stato condiviso un dato scientifico ed esperienziale interessante riguardante le attività motorie svolte nel bosco: esse hanno l'obiettivo di ridurre il livello di ansia e stress

⁴⁰ Il Congresso Europeo dei Pedagogisti Forestali, presieduta dall'SDW (associazione tedesca per la protezione delle foreste), è un evento regolare che si svolge annualmente dal 2006, focalizzato sulla formazione professionale dei pedagogisti che operano nell'ambito forestale.

legati all'"alienazione ambientale"⁴¹". (Negro, 2019) La ricerca, infatti, dimostra che il nostro cervello inizia a modificare significativamente il suo funzionamento dopo pochi minuti di esposizione sensoriale visiva e olfattiva in un ambiente naturale. In particolare, se la persona è in movimento, in soli venti minuti è in grado di ridurre la produzione di sostanze correlate a condizioni di stress, ipertensione e mancanza di stimoli sensoriali o motori. (Louv, 2006)

Un bambino di tre, quattro o cinque anni solamente all'aperto troverà lo spazio adeguato a soddisfare i bisogni di esplorazione motoria, sperimentando la velocità e la distanza; potrà utilizzare alberi, colline e rocce per confrontarsi con la verticalità, il peso e il salto. Attraverso attività motorie mirate sarà possibile garantire lo sviluppo sano del sistema muscolo-scheletrico, del senso vestibolare e della propriocezione, tutti elementi fondamentali per la concentrazione, l'attenzione e la capacità di rimanere seduti a lungo. (Hanscom, 2017)

Negli asili del bosco, le attività motorie dei bambini promuovono uno stile di vita attivo, sviluppano abilità motorie e creano un legame tra i bambini e la natura attraverso il movimento e l'esplorazione dell'ambiente naturale circostante. Le pratiche di movimento più comuni comprendono (Chistolini, 2016):

- la libera esplorazione: i bambini sono incentivati a esplorare in modo spontaneo il terreno naturale, muovendosi tra gli alberi, seguendo sentieri e attraversando prati e sponde di fiumi per favorire la consapevolezza corporea e lo sviluppo motorio;
- giochi all'aperto: le attività ludiche svolte all'esterno spesso coinvolgono il movimento. I bambini partecipano a giochi come la corsa libera in piano, salita o discesa, il rotolamento, l'arrampicata su alberi o siepi e i salti. In questo modo gli alunni rafforzano la coordinazione e la forza fisica;
- escursioni e passeggiate: si organizzano frequentemente escursioni per esplorare le aree naturali circostanti. Queste attività non solo coinvolgono il movimento fisico, ma consentono anche ai bambini di connettersi in modo più ampio con la natura;

⁴¹ Per "alienazione ambientale" si intende la distanza o l'estraneità dall'ambiente naturale.

- gioco con elementi naturali: i bambini sono incoraggiati a giocare con elementi come sassi, bastoni, foglie e rami, stimolando il movimento creativo e l'immaginazione;
- esplorazione delle stagioni: le attività fisiche variano in base alle stagioni. Ad esempio, durante l'inverno i bambini potrebbero giocare con la neve, mentre in estate potrebbero esplorare l'acqua, oppure si propone l'osservazione del cambiamento del terreno a seconda del clima e della stagione;
- costruzione di rifugi e nascondigli: si coinvolgono frequentemente i bambini nella costruzione di rifugi temporanei o nascondigli, promuovendo il movimento attraverso attività di costruzione e l'esplorazione dell'ambiente.

Vivere il bosco con tutto il corpo

Nel bosco, i bambini sentono un istintivo desiderio di esplorare il proprio corpo in modo completo, attivando le innate capacità umane. Essi osservano, si fermano, si arrampicano, inciampano, si cercano reciprocamente, si trovano, e si rialzano autonomamente. Compiono gesti grandi, fermi e sicuri, così come gesti minimi, piccoli e controllati, ma sapienti. Inoltre, nel bosco si sviluppa la motricità fine: quei gesti così misurati e delicati come raccogliere un sassolino, infilare un filo d'erba nel buco di un tronco d'albero per investigare e sperimentare, o anche semplicemente osservare una formica curiosa su una foglia. I bambini che vivono autenticamente l'esperienza del bosco hanno la possibilità di comprendere meglio il proprio corpo, di percepire l'attività di molti muscoli, di sentire il lavoro e la fatica, e di sviluppare fierezza e stima di sé. Immersi nel bosco, sperimentano e superano i propri limiti, affrontando e superando le sfide, disagi e frustrazioni proporzionati alla loro età. (Pento, Sichi, 2021)

Il gioco spontaneo all'aperto

Secondo Louv (2006) molti nuovi disturbi, dall'obesità ai deficit di attenzione e i disturbi del comportamento dipendono principalmente da un fattore: la scomparsa del gioco libero in natura nelle ultime generazioni di bambine e bambini. Sulla base di studi precedenti possiamo affermare con sicurezza che la migliore attività fisica che possono fare i bambini in età prescolare è semplicemente stare e giocare all'aria aperta.

“Il gioco spontaneo all'aperto è lo strumento più sofisticato che i bambini abbiano per imparare. Nel gioco è possibile sperimentare allo stesso tempo una notevole complessità e un'estrema personalizzazione delle esperienze, come non è possibile in nessuna attività progettata a tavolino da un adulto.” (Negro, 2019, p.78)

Un progetto basato sulla pedagogia del bosco dovrebbe agevolare e sostenere una vasta gamma di giochi spontanei dei bambini, attraverso la gestione mirata del tempo, la presenza attenta degli adulti e la configurazione degli spazi. Grazie alle caratteristiche peculiari dell'ambiente naturale i bambini non solo dispongono di ampi periodi per giocare, ma hanno l'opportunità di esplorare attività difficilmente replicabili all'interno di strutture edificate. (Manes, 2018)

Ad esempio, la presenza di elementi come il cerchio del fuoco⁴², alberi da scalare e spazi in cui saltare da altezze diverse contribuisce a rendere l'esperienza ludica profonda. Secondo Hughes e Melville (2002), tali elementi costituiscono gli strumenti attraverso i quali i bambini prendono consapevolezza della dimensione del rischio, della paura e delle strategie sviluppate dall'essere umano per affrontarle.

Nel gioco spontaneo, i bambini sviluppano contemporaneamente le loro abilità sociali, emotive, fisiche e cognitive, concentrandosi su ciò di cui hanno bisogno in quel momento specifico. Nel contesto ludico, riflettono, sperimentano, elaborano, commettono errori e si emozionano, ottenendo una conoscenza approfondita di sé stessi, degli altri e del mondo, all'interno di uno spazio sicuro.

Definire il gioco come "far finta di" è limitante e talvolta fuorviante, poiché esso rappresenta un'attività seria e autentica per i bambini. L'evoluzione della nostra specie ha affinato il gioco come uno strumento essenziale per l'apprendimento, lo sviluppo e l'integrazione dei bambini nella loro comunità. (Gray, 2015)

Dal punto di vista dello sviluppo corporeo il gioco spontaneo nel selvatico porta dei benefici come la stimolazione del sistema immunitario, del sistema linfatico e del sistema vestibolare, oltre allo sviluppo muscolo-scheletrico, lo sviluppo delle competenze

⁴² Spazio apposito dedicato al fuoco. Il fuoco si accende al centro del cerchio e intorno vengono disposti dei tronchi sui quali i bambini possono sedere. È una pratica che coinvolge i bambini in attività come racconti, canti, giochi intorno a un fuoco.

motorie di spostamento, la coordinazione, la stimolazione sensoriale e la termoregolazione. (Carpi, 2017)

Altre attività all'aperto che implicano movimento

Alcune semplici attività, che implicano la motricità fine, da proporre nel bosco sono (Robb, Mew, Richardson, 2015):

- segare la legna;
- costruire attrezzi, come coltelli o trapani primitivi con chiodi, martello, colla e viti;
- scortecciare rami sottili e dritti con il coltello o il pelapatate per creare spiedini per cucinare sul fuoco;
- creare composizioni astratte con legna e altro materiale;
- costruire semplici giochi come robot, burattini o automobiline;
- creare perline per bracciali e collane con materiali del bosco grazie a trapani a mano e coltelli.

Il materiale e gli spazi da predisporre per effettuare queste attività devono essere organizzati in modo che (Chistolini, 2016):

- i bambini possano accedervi e usarli in autonomia il più possibile;
- quando vengono usati dagli adulti sia facilitata la partecipazione dei bambini

Quando i bambini saranno occupati, per la maggior parte del tempo nel gioco spontaneo e/o nelle altre attività nel bosco, avranno bisogno di avere a disposizione una certa quantità e qualità di risorse, ad esempio materiali destrutturati come (Negro, 2017):

- fuoco
- acqua e fango
- sabbia e ghiaia
- conchiglie, pigne, foglie, rami, tronchi, segatura
- sassi e mattoni
- creta
- contenitore di diversi materiali, secchi e carriole
- travi, corde, altalene mobili

- alberi o strutture per arrampicare
- siepi e/o cespugli
- teli e tende
- spago, fili di lana
- attrezzi come seghe, martelli, chiodi per bambini

Giocare con il fuoco

Nel contesto di un progetto di pedagogia del bosco, è comune incontrare bambini che si dedicano al “gioco con il fuoco”. Questa espressione si riferisce a un'esperienza profondamente coinvolgente in cui i bambini sperimentano con il fuoco. Un gioco popolare è quello delle bacchette magiche o del treno a vapore, che consiste nell'infilare legnetti tra le fiamme per farli ardere e successivamente tirarli fuori per esplorare il fumo, osservare la durata di estinzione e capire cosa accade se si soffia sopra. Altri giochi comuni comprendono la creazione di scintille muovendo le braccia o la combustione di vari tipi di legna, carte e foglie.

In queste attività, i bambini si confrontano con i limiti sia personali che ambientali, esercitano le proprie capacità di osservazione e studiano il funzionamento del calore, l'energia del fuoco, le trasformazioni della materia durante la combustione e le interazioni con l'acqua. Nel tentativo di accendere il fuoco, partecipano a un gioco che implica il controllo e la padronanza, imparando come possono influenzare e gestire gli elementi dell'ambiente, simile a quando scavo nella sabbia o costruiscono una diga nel torrente. (Hughes, 2006)

La lotta

Alternativamente ai giochi di movimento sopra citati, i bambini possono esplorare il contatto fisico attraverso il gioco della lotta, dove praticano la capacità di interagire nello spazio personale degli altri, prestando attenzione ai segnali di comunicazione verbale e non verbale per rispettare i confini di ciascun partecipante. In svariati contesti, il gioco della lotta è disapprovato e vietato, poiché viene considerato come un precursore di comportamenti antisociali. Tuttavia, come sottolineato da Gill (2007), è importante notare che questo gioco è, in realtà, uno strumento valido per lo

sviluppo delle competenze sociali dei bambini. Il gioco della lotta, che viene spesso praticato nei contesti di pedagogia del bosco, consiste nella sperimentazione del contatto fisico reciproco, con l'obiettivo di evitare il dolore e, nel frattempo, offre opportunità di apprendimento per il controllo di sé, il coordinamento, l'empatia, il linguaggio non verbale e il codice sociale che include il rispetto dello spazio personale e la gestione delle emozioni. Questo gioco risulta essere fondamentale per tutti i bambini, poiché offre loro la possibilità di imparare come navigare nella dimensione fisica e corporea, sia la propria che quella degli altri.

Le corde

Le altalene con le corde incarnano in modo eccellente l'approccio pedagogico del bosco: sono facilmente trasportabili, ci seguono ovunque e vengono create all'istante, su misura per i bambini e gli adulti presenti, adattandosi alle risorse dell'ambiente. Queste altalene offrono una gamma infinita di possibilità; possono essere regolate in altezza per consentire ai più piccoli di utilizzarle in autonomia o offrire più posti per chi desidera condividere l'esperienza con gli amici. In genere, sono gli adulti a costruire le altalene, prendendo anche spunto dalle indicazioni dei bambini. Successivamente, gli adulti assumono il ruolo di osservatori e facilitatori dei giochi e delle invenzioni dei bambini, che hanno la libertà di apportare mille variazioni ed esperimenti, stimolando logica e abilità manuali. (Negro, 2019)

Attraverso l'uso delle altalene, i bambini sviluppano il senso dell'equilibrio, la percezione spaziale, il senso vestibolare e la coordinazione motoria. Si divertono, si emozionano e si confrontano con i propri limiti e quelli degli altri, apprendendo nel contempo a negoziare e coordinarsi fra di loro. (Carpi, 2017)

Le corde, quindi, sono uno strumento fondamentale nella pedagogia del bosco (Negro, 2019):

- permettono di progettare strutture flessibili sul momento;
- permettono giochi di movimento fondati sull'equilibrio e l'arrampicata, fondamentali per lo sviluppo motorio dei bambini;
- si trasformano diventando materiale eccezionali per il gioco simbolico e di fantasia;
- permettono un esercizio di manualità fine e coordinamento oculo-manuale;

- promuovono la collaborazione tra pari e tra i bambini e adulti.

In conclusione, la pedagogia del bosco si configura come un approccio educativo unico, in cui la crescita e l'apprendimento si sviluppano spontaneamente attraverso l'interazione libera tra l'ambiente e i bambini. Gli adulti, assumendo il ruolo di osservatori, intervengono come mediatori e facilitatori quando necessario, mettendo a disposizione informazioni ed esperienze. La natura è la vera maestra, offrendo elementi atmosferici e materici, la presenza di altri esseri viventi, stimoli sensoriali diversificati e l'opportunità di trasformazione e interazione. *“A differenza della televisione, la natura non ruba ma amplifica il tempo e costituisce una cura per chi vive in una famiglia o un ambiente distruttivo. È una specie di lavagna pulita su cui i più piccoli possono disegnare e reinterpretare i loro pensieri e fantasie. La natura ispira la creatività dei ragazzi perché richiede un processo di visualizzazione e permette l'uso di tutti e cinque i sensi.”* (Louv, 2006, p.29). In aggiunta, è importante sottolineare l'importanza del movimento all'interno delle scuole in natura. Il costante coinvolgimento fisico e l'esplorazione attiva contribuiscono significativamente allo sviluppo motorio e sensoriale dei bambini. Attraverso il movimento, essi non solo acquisiscono competenze motorie fondamentali, ma imparano anche a comprendere il proprio corpo in relazione allo spazio circostante. (Negro, 2019)

4.5 SCUOLA DELL'INFANZIA STATALE TRADIZIONALE

*I bambini sono il nostro futuro
e la ragione più profonda per conservare
e migliorare la vita comune sul nostro pianeta.
Sono espressione di un mondo complesso e inesauribile,
di energie, potenzialità, sorprese e anche di fragilità
che vanno conosciute, osservate e accompagnate
con cura, studio, responsabilità e attesa.*

Indicazioni Nazionali 2012, p.22

4.5.1 Quadro generale e principi educativi

In Italia, la Scuola dell'Infanzia Statale con approccio tradizionale viene gestita dallo Stato e rappresenta la prima tappa del percorso di istruzione del bambino.

Il riordino organizzativo e didattico di tale istituzione è regolamentato dal Decreto del Presidente della Repubblica n.89 del 2009. Esso sottolinea che la durata della scuola dell'infanzia è di tre anni, non obbligatori e aperti a tutte le bambine e i bambini di età compresa tra i tre e i cinque anni.

La scuola dell'infanzia partecipa all'educazione e alla crescita dei bambini, promuovendo il loro sviluppo emotivo, motorio, cognitivo, morale, religioso e sociale. L'obiettivo è potenziare le capacità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento, mirando a garantire un'effettiva uguaglianza di opportunità educative. Nel rispetto del ruolo educativo dei genitori, la scuola contribuisce in modo significativo alla formazione completa dei bambini e grazie alla sua autonomia e approccio didattico unitario realizza una continuità educativa sia con il nido che con la scuola primaria.

Per insegnare alla scuola dell'infanzia è richiesto il conseguimento della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. In alternativa, è ancora riconosciuto il Diploma di Istituto Magistrale ottenuto entro l'anno scolastico 2001/2002. (<https://www.miur.gov.it/>, ultima consultazione: 2024)

Orario e organizzazione della giornata

Il periodo di attività della scuola dell'infanzia è strutturato su base settimanale, con una durata standard di 40 ore, estendibile fino a un massimo di 50 ore. Le famiglie hanno la possibilità di chiedere una riduzione dell'orario scolastico, limitandolo alla sola mattina, per un totale di 25 ore settimanali. Le sezioni possono essere omogenee o eterogenee.

Nella scuola dell'infanzia, particolare rilevanza assume la presenza di routine, ovvero momenti giornalieri che si ripetono costantemente e sono legati all'accoglienza, al benessere, all'igiene personale, al riordino dell'ambiente, ai pasti collettivi, ai momenti di riposo e alle interazioni sociali. Questi momenti regolano il ritmo della giornata, fornendo una “base sicura” per nuove esperienze e stimoli. Le routine aiutano i bambini a orientarsi nel tempo e contribuiscono allo sviluppo delle loro competenze personali, cognitive, affettive e comunicative. In questo contesto, il gioco occupa uno spazio significativo, offrendo ai bambini l'opportunità di esprimersi, raccontare e rielaborare creativamente le loro esperienze personali e sociali. (<https://www.miur.gov.it/>, data ultima consultazione 2024)

L'osservazione da parte degli insegnanti rappresenta uno strumento essenziale per comprendere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo. La documentazione è utilizzata per conservare la memoria e riflettere sui progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo. La valutazione riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita di ogni bambino, avendo un significato formativo. (<https://www.miur.gov.it/>, data ultima consultazione 2024)

Principi educativi

Le Linee pedagogiche 0-6 (<https://www.miur.gov.it/>, data ultima consultazione 2024) sono state adottate con il decreto ministeriale del 2021. Esse rappresentano una cornice di riferimento pedagogico in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni, per favorirne lo sviluppo e il consolidamento. Il filo rosso che guida l'intero documento sono la centralità del bambino nel contesto educativo e i principi fondamentali di partecipazione, accoglienza e rispetto dell'unicità di ciascun individuo. Le Linee pedagogiche si strutturano in sei sezioni:

1. Il sistema integrato di educazione e istruzione si propone di assicurare pari opportunità di sviluppo in ambito sociale, cognitivo ed emotivo;
2. I bambini vivono in un contesto complesso e in continua evoluzione, influenzato da diverse culture legate all'origine familiare e alle scelte educative. Servizi educativi e scuole dell'infanzia devono operare in questo contesto, rafforzando l'alleanza con le famiglie e promuovendo valori irrinunciabili della Costituzione;
3. L'infanzia è un periodo con dignità propria, da vivere rispettando le caratteristiche di ogni fase della vita. Ciascun bambino, con la sua unicità, deve essere al centro dell'azione educativa e protagonista del proprio sviluppo, senza forzature o anticipazioni;
4. Il termine "curricolo" è introdotto per favorire la costruzione della continuità 0-6, la comunicazione con i genitori e la valutazione della qualità del servizio;
5. La collaborazione interna al gruppo è un tratto distintivo della professionalità degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario;
6. I servizi educativi e le scuole dell'infanzia richiedendo attenzioni costanti, investimenti economici e culturali, oltre a scelte politiche e amministrative.

L'acquisizione delle conoscenze dei bambini avviene mediante l'azione, l'esplorazione e il contatto con gli oggetti, la natura e l'arte, nonché attraverso l'interazione con il territorio. Questo processo avviene in un contesto ludico, inteso come una forma caratteristica di relazione e apprendimento. Le metodologie didattiche si basano principalmente sull'esperienza diretta, l'esplorazione, la scoperta, il gioco, la conversazione e il confronto tra i pari e con gli adulti.

4.5.2 Corpo, movimento e attività motoria

Le Indicazioni nazionali

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia del 2012 (aggiornate nel 2018) delineano i traguardi volti allo sviluppo delle competenze nei bambini. I traguardi sono strutturati per ciascuno dei cinque "campi di esperienza" su cui si fondano le attività educative e didattiche della scuola dell'infanzia (Indicazioni Nazionali, 2012):

- Il sé e l'altro
- Il corpo e il movimento
- Immagini, suoni, colori
- I discorsi e le parole
- La conoscenza del mondo

Ciascun campo di esperienza presenta elementi, contesti, rappresentazioni, linguaggi legati ai simboli della nostra cultura, contribuendo a stimolare e guidare i processi di apprendimento dei bambini, rendendoli sempre più sicuri e consapevoli.

Le Indicazioni nazionali pongono al centro la persona che apprende, riconoscendola come il futuro del Paese. Solo attraverso il suo sviluppo positivo si può aspirare al progresso non solo del nostro Stato, ma anche degli Stati membri dell'Unione Europea e, in prospettiva, del mondo intero. I bambini e i giovani sono protagonisti attivi nel plasmare il loro percorso formativo, acquisendo competenze fondamentali nelle scuole che li vedranno crescere. Queste competenze saranno chiavi di lettura essenziali per imparare lungo tutto l'arco della vita, in un contesto di apprendimento continuo (*Life Long Learning*). (<https://www.miur.gov.it/>, data ultima consultazione 2024)

Campo di esperienza: Il corpo e il movimento

I bambini acquisiscono consapevolezza del proprio corpo fin dalla nascita, utilizzandolo come uno strumento per esplorare e comprendere se stessi nel contesto del mondo circostante. Il movimento rappresenta il primo mezzo di apprendimento, in quanto cercare, scoprire, giocare, saltare e correre a scuola contribuiscono al benessere e all'equilibrio psicofisico. Le azioni del corpo suscitano emozioni e sensazioni gradevoli, inducono rilassamento e tensione, e offrono la soddisfazione del controllo motorio,

promuovendo il coordinamento con gli altri e consentendo di esplorare le potenzialità e i limiti della propria fisicità. Questo processo favorisce anche la consapevolezza dei rischi associati a movimenti incontrollati.

I bambini esplorano il proprio corpo attraverso il gioco, utilizzando la mimica, vestendosi, mettendosi alla prova, e in questo modo sperimentano la completezza del proprio sé, consolidando l'autonomia e la sicurezza emotiva. Il corpo rivela potenzialità espressive e comunicative, espresse attraverso un linguaggio con regole proprie, che i bambini apprendono attraverso specifici percorsi di insegnamento. Le esperienze motorie permettono di integrare diversi linguaggi, alternando la parola ai gesti, producendo e apprezzando la musica, accompagnando narrazioni e contribuendo alla costruzione dell'immagine di sé e allo sviluppo dello schema corporeo.

Attività informali, routine quotidiane, vita e giochi all'aperto sono altrettanto rilevanti quanto l'uso di piccoli attrezzi e strumenti, il movimento libero o guidato in spazi dedicati e i giochi psicomotori. Tali attività possono essere opportunità per educare alla salute, sensibilizzando i bambini a una corretta alimentazione e igiene personale. La scuola dell'infanzia si propone di sviluppare progressivamente nel bambino la capacità di interpretare i messaggi provenienti dal proprio corpo e da quelli degli altri, promuovendo il rispetto e la cura reciproca. Inoltre, la scuola mira a sviluppare la capacità del bambino di esprimersi e comunicare attraverso il corpo, affinando le abilità percettive e di conoscenza degli oggetti, nonché la capacità di orientarsi nello spazio, muoversi e comunicare con immaginazione e creatività. (Pento, 2020)

Traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola dell'infanzia

Nel campo di esperienza "Il corpo e movimento" i traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola dell'infanzia sono i seguenti:

- Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola;
- Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione;

- Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto;
- Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva;
- Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento. (Indicazioni Nazionali, 2018)

L'identità che ha origine nella corporeità

Fin dalla nascita, i bambini sviluppano competenze motorie e percettive, diventando costruttori attivi di sé stessi attraverso relazioni empatiche. Il contatto corporeo e il dialogo tonico (il dondolio, il sentirsi cullare) con adulti di riferimento offrono sicurezza. Nel percorso di costruzione dell'identità e della consapevolezza corporea, i bambini sperimentano attivamente la corporeità con tutti i sensi, dedicandosi al movimento con piacere e intensità. La presenza di adulti che riconoscono le loro conquiste contribuisce a rendere i bambini più attivi nell'ambiente, esplorando l'equilibrio, il movimento e apprezzando giochi tradizionali come quello del cavalluccio, dei classici giochi di lancio in alto e ripresa, di oscillazione e caduta. Nel rapporto con l'ambiente, i bambini sperimentano i risultati delle loro azioni, sviluppando una consapevolezza di sé e del loro impatto sul mondo. Nei contesti educativi, l'organizzazione dell'ambiente, gli arredi e gli strumenti appositamente progettati moltiplicano le esperienze tattili e motorie, facilitando l'acquisizione di consapevolezza. L'autonomia acquisita, la padronanza del corpo e l'autoaffermazione si manifestano nella manipolazione e nell'esplorazione. Queste occasioni includono interazioni con i compagni, osservandoli, imitandoli e inventando nuove azioni. Il processo di separazione, la conquista dell'autonomia e l'individuazione coinvolgono anche momenti di opposizione e contrasto. La disobbedienza, per i bambini di questa età, rappresenta una forma di autoaffermazione: il rifiuto delle richieste degli adulti, anche se piacevoli, diventa un modo di divertirsi e giocare, oltre che un mezzo per mettere alla prova e consolidare la propria identità in evoluzione. In questa fase delicata, caratterizzata dalla ricerca dell'equilibrio tra attaccamento e indipendenza, autoaffermazione e senso del limite, gli adulti devono dimostrare una sensibilità particolare e fornire un sostegno

attento. Questo accompagnamento mirato incoraggia i bambini a esplorare il mondo e comprendere le regole della convivenza. Limitazioni nel movimento autonomo o deficit sensoriali derivanti da condizioni organiche richiedono agli educatori attenzioni specifiche, garantendo così che ogni bambino possa esprimere e soddisfare il proprio desiderio esplorativo e la propria inclinazione alla scoperta. (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>, ultima consultazione: 2024)

L'attitudine al gioco

Il gioco si contraddistingue per la sua natura spontanea, libera e orientata esclusivamente al proprio piacere. Fin dalla nascita il gioco rappresenta un'esperienza vitale per i bambini in diversi modi: costituisce un modo essenziale per loro di interagire con il mondo, promuove il benessere e offre la possibilità di sentirsi pienamente “vivi” cioè di sentire che il proprio corpo, le proprie azioni, i propri pensieri e le proprie fantasie possono esprimersi in modo libero. Giocando, i bambini esprimono se stessi attraverso azioni, pensieri e fantasie, liberi da vincoli esterni. Il gioco è la modalità privilegiata attraverso cui i bambini, anche i più piccoli, comunicano e si esprimono. Grazie al gioco, possono raccontare di sé, delle loro comprensioni, delle curiosità e delle preoccupazioni, in un contesto interamente scelto e gestito da loro nei tempi e nelle modalità. Il gioco diventa anche un modo essenziale di pensare, poiché le esperienze ludiche sono guidate dalla curiosità e dal piacere di esplorarle, sia che si tratti dei primi giochi di esplorazione del corpo e degli oggetti, sia che coinvolga il far finta, con i bambini che iniziano a rappresentare oggetti ed eventi non presenti, coinvolgendo adulti e altri bambini come spettatori e partner. Il gioco diventa un veicolo per la soggettività, la visione del mondo e la creatività dei bambini. Quando trova contesti accoglienti, il gioco libera la loro esplorazione delle cose e delle relazioni interpersonali, favorisce l'osservazione, la scoperta attiva, la padronanza corporea e l'autoaffermazione. Implementare strategie inclusive nel contesto del gioco è fondamentale per garantire un ambiente supportante e valorizzare appieno le potenzialità del bambino. (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>, ultima consultazione: 2024)

4.6 GIOCO E MOTRICITÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Il gioco è la medicina più grande.

Lao Tse

Premessa

“Se l'infanzia è il suolo sul quale andremo a camminare per tutta la vita il gioco è ciò che dà solidità a questo suolo e dà colore all'ambiente in cui si camminerà. È necessario, quindi, che chi educa ne conosca le caratteristiche e il senso profondo che lo abita: il gioco è un'attività spontanea ma, come detto, il suo valore viene reso effettivo nell'interazione con l'adulto” (Carpi, 2017, p.51).

Oltre ad essere un bisogno primario, il gioco, è un diritto del bambino. La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza⁴³ sancisce il diritto al gioco libero ed esplicita nell'articolo 13, come la libertà di espressione, la sensibilità e lo spirito di avventura siano tra i diritti da tutelare per un rispettoso sviluppo psicofisico del bambino (Carpi, 2017).

Il gioco è lo strumento attraverso il quale il bambino conosce se stesso, gli altri e il mondo circostante. Attraverso il gioco, il bambino appaga il proprio bisogno di fare, di conoscere, di mettersi alla prova, di sperimentare e di modificare creativamente la realtà attraverso l'uso della fantasia e dell'immaginazione. Grazie al gioco vengono sollecitate le diverse funzioni cognitive, non solo quella linguistica e logico- matematica, ma anche quella cinestetica, interpersonale, intrapersonale, quella spaziale, quella naturalistica e quella musicale, avvalorando in questa maniera la teoria di Gardner⁴⁴ che parla di almeno otto intelligenze diverse. (Manes, 2018)

Gli autori Castelli, Pellai, Rocca (2004) dichiarano che il gioco:

- è un bisogno innato
- fa evolvere le capacità motorie
- crea un clima disinibito e disteso

⁴³ La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza dell'ONU, adottata nel 1989, riconosce che i bambini godono di diritti civili e sociali.

⁴⁴ Howard Gardner (1943) è uno psicologo e docente statunitense, conosciuto per la sua teoria sulle intelligenze multiple.

- migliora l'immagine corporea
- aumenta il senso di sicurezza e l'autostima
- produce socializzazione e adattamento
- regola il comportamento in rapporto agli altri
- permette una personale comunicazione
- permette di sperimentare luoghi diversi

Bettelheim (2013) sottolinea che il processo di crescita individuale si realizza attraverso la capacità di autodeterminazione, trovando il suo fondamento essenziale nel gioco, sia esso condiviso che autonomo. Il gioco assume un ruolo decisivo nell'equilibrio psicologico del bambino, permettendogli di affrontare in modo simbolico le sfide non risolte del passato e di far fronte, in modo simbolico o diretto, alle sfide attuali.

Il gioco, inoltre, costituisce la principale attività svolta dagli alunni di tutte le scuole dell'infanzia precedentemente esaminate, e dal momento che svolge un ruolo significativo nel rafforzamento delle competenze motorie dei bambini, risulta doveroso riservargli uno spazio opportuno.

Il gioco di movimento come opportunità educativa

Il gioco si configura come una delle forme più complete di attività da proporre ai bambini, rappresentando un significativo strumento educativo e fattore di crescita. Numerose ricerche hanno dimostrato che il gioco consente di sperimentare e consolidare diverse competenze, tra cui quelle motorie, cognitive, affettive, relazionali e sociali. A seconda della tipologia di gioco, infatti, i bambini hanno l'opportunità di sviluppare abilità motorie, di costruire rapporti significativi con gli altri, di instaurare legami di amicizia e di acquisire comprensione sia di sé stessi che del mondo circostante.

Riflettere sulla dimensione educativa del gioco implica riconoscere l'incessante bisogno del bambino di muoversi, sperimentare, esplorare, connettersi con gli altri, imparare, pensare e conoscere. Questo si traduce in un viaggio alla scoperta di luoghi reali e immaginari, in altre parole, di essere (Pento, 2020).

Apprendere attraverso il gioco implica l'utilizzo della componente ludica intrinseca, consentendo al processo cognitivo di essere affrontato in modo quasi inconscio,

riducendo così lo stress e la fatica. Attraverso l'adozione di strumenti e approcci mirati come la musica, specifiche risorse didattiche e attività collaborative, il bambino sviluppa una crescente consapevolezza delle proprie abilità e potenzialità, migliorando la comprensione del proprio corpo (Casolo, 2011).

Il movimento corporeo, nelle sue manifestazioni ludiche, espressive e comunicative, rappresenta la prima ed efficace forma di insegnamento che, come tutti i metodi attivi, risponde ai bisogni del bambino e al suo interesse nel raggiungere obiettivi, fungendo da leva per l'attività. Questa pratica sollecita l'acquisizione di prerequisiti fondamentali che consentono una progressiva evoluzione verso abilità e competenze più avanzate a livello fisico, cognitivo e sociale (Le Boulch, 1981). Tale multidimensionalità evolutiva si manifesta sin dalla nascita attraverso l'espressione di un repertorio motorio che si sviluppa in relazione sia a fattori anatomici e funzionali correlati allo sviluppo psicomotorio (Piaget, 2000), che a elementi socio-culturali determinati dal contesto e dalle relazioni educative presenti (Lagardera, Lavega, 2003).

L'attività di gioco implica un dispendio energetico e coinvolge mente, corpo e cuore nell'atto di realizzare e vivere fantasie, costruzioni e prove di coraggio. Risponde direttamente alla necessità di esplorazione e alle curiosità, sia esplicitamente dichiarate che implicitamente legate a sé stessi, agli oggetti, alle persone e ai fenomeni, considerati singolarmente o in reciproca relazione. Il gioco svolge diverse funzioni, tra cui il rafforzamento, la destrezza, il controllo dei movimenti e la consapevolezza, oltre a influire positivamente sulle capacità cognitive. Attraverso il gioco, il bambino si impegna in un susseguirsi continuo di azioni che implicano l'esplorazione di emozioni diverse, a volte contrastanti, ma fondamentali per lo sviluppo psicofisico (Palumbo, 2016).

Il gioco nell'attività motoria

L'attività motoria, specialmente nella scuola dell'infanzia, per essere funzionale e influire positivamente su tutti gli aspetti della personalità deve essere praticata in forma di gioco, variata, polivalente, con interventi di opportuna durata e diversificati a seconda delle varie fasce di età (Castelli, Pellai, Rocca, 2004).

L'elemento ludico nei giochi risulta fondamentale per coinvolgere attivamente tutti i partecipanti, pertanto, qualsiasi proposta di movimento motorio dovrebbe essere guidata

dalla dimensione ludica intrinseca al gioco. Gli insegnanti devono incentivare attività che stimolino l'impegno dei bambini, promuovendo un apprendimento positivo (Palumbo, 2016).

Considerando la specificità delle attività motorie svolte tipicamente nelle scuole dell'infanzia italiane, le attività ludico-motorie possono apportare un contributo significativo al miglioramento delle proposte didattiche, enfatizzando elementi quali spontaneità, creatività, socializzazione, rispetto per le regole di gioco (che si basano principalmente su regole semplici) e rispetto per il gruppo di appartenenza (Ambretti, Palumbo, Sgambelluri, 2019).

L'obiettivo dell'educazione motoria a scuola non dovrebbe limitarsi a instaurare un precoce avvicinamento alle discipline sportive o a configurarsi come un'esperienza sporadica o eccezionale. Piuttosto, esso dovrebbe costituire un intervento educativo specifico, preciso e intenzionale, mirato a realizzare i veri significati sociali e culturali del gioco. Si ritiene, pertanto, che l'educazione motoria debba essere al servizio del bambino nel rispetto dei suoi bisogni più profondi. In ogni caso, indipendentemente dal tipo di attività proposta o percorso intrapreso, è essenziale che gli educatori abbiano la consapevolezza di far vivere ai bambini esperienze piacevoli, in modo tale da promuovere il benessere e innalzare la percezione del loro valore. Solo indirizzando l'intervento educativo verso il saper fare, il saper essere e il piacere del movimento, si potranno effettivamente promuovere competenze, valori e stili di vita sani (Pento, 2020).

Diverse tipologie di gioco

I bambini quando giocano utilizzano principalmente tre tipi di linguaggi (Carpi, 2017):

- 1- quello dei giochi di movimento (gioco sensomotorio)
- 2- quello del gioco simbolico (il “facciamo finta di..”)
- 3- quello del gioco di rappresentazione (del disegno, della costruzione, della manipolazione fino a quelli del pensiero e della parola)

Prima il bambino apprende a comunicare attraverso il linguaggio dei giochi corporei, facilitando così la formazione del gioco simbolico che consente la creazione di rappresentazioni, fino a che, in situazioni di benessere, egli parla sufficientemente bene tutti e tre i linguaggi e può passare dall'uno all'altro senza particolari difficoltà.

Gioco sensomotorio

Il gioco sensomotorio coinvolge attività che riguardano il movimento del corpo e la sensorialità, mirando a procurare immediato piacere e promuovere la separazione dall'adulto e la costruzione dell'identità psicofisica. (Manes, 2018)

Il gioco sensomotorio rappresenta il modo più immediato attraverso il quale il bambino esprime il proprio processo di crescita. Tale espressione si basa sull'innata propensione al movimento che fa parte dell'organismo umano, già presente nella fase intrauterina. Questa propensione al movimento segue un determinismo genetico che contribuisce alla formazione delle sensazioni e dei concetti di diffusione e crescita. Al momento della nascita, questa predisposizione genetica stimola e orienta il bambino nella sua ricerca e sperimentazione del movimento (Vecchiato, 2007).

Il gioco sensomotorio include (Carpi, 2017):

1. giochi sul disequilibrio:

- nel salto: la percezione del peso e dei confini corporei, la sfida alla gravità;
- nel rotolamento/ scivolata: i confini, l'asse corporeo, l'equilibrio;
- nell'arrampicata: la tensione e la capacità corporea, è la sfida alla gravità;
- negli urti: la percezione di unità e solidità interna;
- nelle pressioni: la modificazione della sensazione dei confini corporei per la solidità.

2. Giochi che riguardano principalmente il tirare e lo spingere:

- rispetto dell'altro: lo scambio, il prendere-dare, l'avvicinare- allontanare, il portare, lo stringere e lasciare, il premere e ritirare;
- rispetto agli oggetti: il fare e disfare (modifico- ritrovo/ distruggo- ricostruisco);
- rispetto allo spazio: il cambio dei punti di vista come scambio emozionale, il concetto di limite, il concetto di campo- base (allontanarsi senza perdersi, perdersi ed essere ritrovati).

Dal punto di vista neurologico, il piacere durante il gioco sensomotorio stimola le aree cerebrali legate al linguaggio e al pensiero, contribuendo alla capacità di pensare e

comunicare. Oggi, le ricerche scientifiche nel campo delle neuroscienze e in campo psicomotorio specificano che l'attività corporea, sensoriale e del movimento nello spazio è la base sulla quale trovano vita e sviluppo tutte le attività mentali. “Io sono ciò che gioco” potrebbe allora essere il principio di base sotteso dal movimento infantile.

Gioco simbolico

Attraverso il gioco simbolico del “fare finta di” il bambino ha la possibilità di mettersi nei panni di altri (persone, animali, cose), sperimentando in tal modo esperienze di decentramento affettivo, relazionale e conoscitivo, nel corso delle quali uscire dal proprio mondo, comprendere l'esperienza affettiva dell'altro e scoprire la ricchezza del confronto dello scambio. (Manes, 2018, p.30)

Il gioco simbolico si manifesta attraverso attività imitative, drammatizzazioni e animazioni: il bambino riesce a rappresentare il comportamento e i sentimenti di un'altra persona, apprende a condividere socialmente il gioco, a elaborare una trama, a gestire ruoli e regole, nonché ad affrontare e risolvere eventuali conflitti. Inoltre, acquisisce la capacità di attribuire più di un significato simbolico a uno stesso oggetto e di rappresentare ed integrare emozioni, ansie e paure. L'attività imitativa agevola anche lo sviluppo linguistico e contribuisce all'acquisizione di abilità motorie attraverso la ripetizione dei gesti compiuti da altri. Tale attività consente al bambino di interiorizzare le regole, le norme e i valori presenti nel suo contesto di crescita, l'espressione di sentimenti sia positivi che negativi, e la regolazione delle emozioni mediante lo scambio verbale e le interazioni con gli altri. (Manes, 2018)

Il gioco simbolico, rispetto a quello sensomotorio, viene svolto a un livello evolutivamente più maturo, più mentale. Il corpo è ancora pienamente coinvolto ma ora le capacità mentali di attribuzione dei significati simbolici trovano piena espressione e intenzionalità.

Alcuni esempi di gioco simbolico sono (Carpi, 2017):

- tutti quei giochi in cui l'emozione ricercata riguarda la stessa sopravvivenza fisica e la capacità dei bambini di sentirsi sicuri, protetti, difesi (nel ruolo di riceventi le cure) o forti, coraggiosi (nel ruolo di eroi/ eroine);
- gioco di ruolo (far finta di essere una mamma, un papà, un dottore, un insegnante etc.);

- animali: imitare i comportamenti di animali, come far finta di essere cani, gatti, o qualsiasi altro animale preferito;
- mezzi di trasporto: simularne il movimento e il suono;
- personaggi dei media: i bambini spesso si ispirano a personaggi di libri, film, cartoni animati o programmi televisivi. Possono reinterpretare storie esistenti o inventarne di nuove con i loro personaggi preferiti.

Gioco di rappresentazione

Il gioco di rappresentazione si concentra sulla rappresentazione grafica, costruttiva, manipolativa e verbale delle emozioni, promuovendo la consapevolezza e l'identità. Soprattutto quando spontanei i disegni, i manufatti, le costruzioni, le parole e le narrazioni ci informano non tanto di quello che il bambino sa, ma di quello che prova, ovvero dell'immagine che ha di sé e del suo mondo.

Nel gioco di rappresentazione la strutturazione avviene a un livello simbolico ancora più evoluto, più astratto, poiché decentrato dal vissuto corporeo e/o istintivo. Esso rappresenta perciò una ricerca prevalentemente mentale, aperta a una consapevolezza di tipo più adulto. Si tratta di un'attività che allena la capacità di pensare e pensarsi nel mondo ed è perciò occasione di presa di consapevolezza. (Carpi, 2017)

L'adulto, come osservatore e guida, favorisce l'apertura alla creatività e interpreta il messaggio del bambino.

In conclusione ogni tipo di gioco è (Carpi, 2017):

- un messaggio per l'adulto da ricevere, interpretare, rimandare
- un'espressione/ ricerca di un'emozione-risposta
- una prassi per costruire l'io
- una ricerca di autonomia e separazione
- un'attività che si sviluppa dal piacere di fare, di pensare e di rappresentare

Il ruolo dell'adulto di fronte al gioco del bambino è quello di (Carpi, 2017):

- osservatore
- garante delle possibilità espressive
- specchio delle emozioni e delle sue possibilità

- garante del buon funzionamento del gioco
- specchio di consapevolezza e di memoria per il rinforzo del sé

Attraverso il movimento e il gioco, ogni bambino assume un ruolo centrale nel plasmare il proprio mondo interiore ed esteriore. Si attiva nella scelta e nella selezione, controllando e armonizzando uno o più movimenti, perseguendone non solo l'efficacia ma anche la continuità. (Bruner, 2001)

“Il gioco fa parte della natura del bambino e va considerato seriamente poiché da esso scaturisce il sentimento del bene. Un bambino che gioca con impegno e interesse, sarà un bravo adulto, una persona impegnata a lavorare seriamente e a dare il proprio contributo alla società. Il fatto che nel gioco Fröbel veda l'origine della vita futura del bambino, sta a significare quanto sia importante lasciare al bambino il giusto spazio per giocare con tranquillità e serenità.” (Chistolini, 2016, p.92)

5. IL DISEGNO DI RICERCA

5.1. La ricerca in educazione

“La ricerca è una forma di costruzione del sapere, realizzata attraverso un metodo scientifico. [...] Essa consente di giungere a risultati validi e affidabili, con processi replicabili. La ricerca deve essere condotta secondo una pianificazione razionale e rigorosa, che formalizza i passaggi di costruzione delle conoscenze” (Coggi, Ricchiardi, 2022, p.19).

La ricerca in campo educativo si avvale di una varietà di approcci metodologici. Nel caso del presente elaborato, è stato adottato un metodo empirico, che si basa sulla raccolta sistematica di dati all'interno di un contesto reale per costruire conoscenze solide e concrete (Coggi, Ricchiardi, 2022).

L'indagine empirica in questione è di tipo misto, poiché implica un approccio che permette l'utilizzo combinato di metodologie (quantitative e qualitative) all'interno della stessa ricerca (Trincherò, 2019).

In primo luogo, l'indagine è da considerare qualitativa, in quanto si propone di comprendere la realtà educativa oggetto di studio e di approfondirne le specificità attraverso il coinvolgimento diretto e la partecipazione personale del ricercatore.

Nell'ambito di questa ricerca è stato condotto uno studio di caso (metodologia qualitativa), ossia un'indagine empirica che consente di esplorare un evento contemporaneo all'interno di un contesto reale, coinvolgendo molteplici fonti di informazione. Più precisamente, i casi presi in esame sono cinque differenti indirizzi di Scuola dell'Infanzia (Montessoriana, Reggiana, Steineriana, Scuola in Natura, Scuola Statale Tradizionale), all'interno dei quali sono state esplorate e confrontate le pratiche di movimento adottate in queste diverse realtà educative.

Tra gli studi di caso si può citare una forma particolare detta “comparativa”, utilizzata anche nella ricerca in oggetto, che prevede il confronto tra più soggetti e la rilevazione di elementi di distinzione tra i casi presi in considerazione. Tuttavia, va notato che l'indagine presenta anche le caratteristiche tipiche della ricerca quantitativa, in cui l'obiettivo è spiegare e descrivere eventi osservabili, isolando i fattori e studiando le loro relazioni (Coggi, Ricchiardi, 2022).

I momenti dello studio di caso

Secondo Stenhouse (1985), lo studio di caso prevede una serie di momenti, seguiti anche nell'indagine in questione, che riguardano:

1. la definizione dello scopo della ricerca: questo momento è fondamentale per avviare lo studio e comprendere chiaramente gli obiettivi da raggiungere;

2. la selezione e negoziazione dell'accesso alle informazioni: questo processo è complesso poiché richiede al ricercatore di essere accettato nel luogo di studio e di potervi rimanere per il tempo necessario alla ricerca. Segue poi la delimitazione del caso, che comprende la descrizione del caso stesso, la sua storia e il contesto fisico, sociale e storico in cui è inserito. Questa fase è connessa alla concettualizzazione dell'oggetto di studio, ovvero la scelta dei temi e degli interrogativi da approfondire nella ricerca. Tale fase necessita di una conoscenza teorica relativa al fenomeno che si vuole approfondire. Infine, si procede con la scelta delle fonti di informazione e degli strumenti da utilizzare;

3. il lavoro sul campo: implica la definizione del ruolo del ricercatore all'interno del contesto e la raccolta delle informazioni sugli avvenimenti e i fenomeni che si intendono studiare. Si procede così con la conduzione delle interviste. In questa fase, i dati qualitativi possono essere integrati con quelli quantitativi per arricchire le fonti di informazioni sul fenomeno oggetto di studio;

4. l'organizzazione delle registrazioni: prevede che le informazioni raccolte, che di norma sono molto ampie e poco omogenee, vengano ridotte facendo una selezione dei materiali significativi;

5. la stesura del resoconto: in questa fase, il ricercatore deve operare una serie di scelte, in primo luogo decidendo quanto scendere nei dettagli e quanto spazio lasciare alle comparazioni con altri casi.

5.2. Gli obiettivi e le domande di ricerca

L'obiettivo principale della ricerca consiste nell'indagare l'esperienza del corpo e del movimento all'interno di un progetto pedagogico e didattico nei diversi indirizzi di scuola dell'infanzia che sono oggetto di studio e indagine.

La ricerca, in secondo luogo, si propone di comparare le diverse realtà educative al fine di identificarne analogie e differenze.

Sulla base di tali scopi, le domande che hanno guidato questa indagine sono le seguenti:

1. In che misura il corpo e il movimento sono presenti e coinvolti all'interno dell'Offerta Formativa delle scuole dell'infanzia di diverso indirizzo?
2. Quali sono le pratiche di movimento adottate in queste varie realtà educative?
3. Quali analogie e differenze emergono dal confronto tra queste realtà in relazione all'esperienza del corpo e del movimento?

Questa ricerca mira a ottenere risposte ai quesiti sopra menzionati, con l'auspicio di trovare conferma e coerenza anche con quanto studiato e illustrato nella teoria dei primi quattro capitoli del presente elaborato.

5.3. Il contesto e i partecipanti

I partecipanti di questa ricerca sono cinque diverse realtà di Scuola dell'Infanzia: Montessoriana, Reggiana, Steineriana, Scuola in Natura e Scuola Statale Tradizionale.

La scelta di queste scuole è dovuta alla volontà di estendere questa indagine a tutti gli indirizzi di scuola dell'infanzia presenti attualmente nel territorio italiano. Questa decisione è stata guidata dalla necessità di esplorare nel dettaglio ciascun contesto scolastico, con i suoi principi educativi distintivi, al fine di ottenere un quadro completo della situazione odierna. In seguito, verrà fornita una panoramica generale delle realtà educative oggetto di studio.

1. La Casa dei Bambini "Fra Giuseppe" di Villarazzo, una frazione del comune di Castelfranco Veneto (TV) che conta circa 850 abitanti, dall'anno scolastico 2020-21 ha formalizzato l'adesione all'Opera Nazionale Montessori, diventando così Casa dei

Bambini. In precedenza, invece, questa istituzione era una scuola dell'infanzia Paritaria ad ispirazione Cattolica riconosciuta FISM⁴⁵.

La scuola ospita 66 alunni, di cui 25 appartenenti alla sezione primavera, e 8 insegnanti. Le due sezioni dell'infanzia sono eterogenee per età e l'orario scolastico è il seguente: dalle 8.00 alle 16.00 con possibilità di richiesta di tempo prolungato fino alle ore 18.00.

2. La Scuola dell'Infanzia Paritaria “San Pio X” è collocata a Lancenigo, una frazione del comune di Villorba (TV) che conta circa 3.500 abitanti. Questa istituzione è una realtà Paritaria Cattolica riconosciuta FISM, ispirata all'approccio educativo Reggio Children. La scuola è attualmente composta da tre sezioni omogenee per età e una sezione primavera, per un totale di 120 alunni. Le insegnanti presenti in totale sono 10. L'orario scolastico è il seguente: dalle ore 8.15 alle ore 15.45 con possibilità di richiesta di tempo prolungato fino alle ore 18.00.

3. La Scuola dell'Infanzia Steiner-Waldorf “Aurora” è collocata a Cittadella, un comune in provincia di Padova che conta circa 20.000 abitanti. Quest progetto pedagogico è nato nel 1990 e accompagna il bambino dal Nido fino alla Scuola Secondaria di I°.

Nella scuola dell'infanzia le sezioni sono omogenee per età, in questo modo si offre ai bambini un'esperienza sociale unica, dove le peculiarità di ogni gruppo possono interagire e arricchirsi reciprocamente. L'orario scolastico della scuola è il seguente: dalle ore 8.00 alle ore 16.00 con possibilità di tempo prolungato, su richiesta, fino alle ore 18.00.

4. “L'Asilo nel bosco” di Praglia rappresenta un'innovativa realtà educativa all'aria aperta, nata nel 2016 e situata tra i sentieri dei Colli Euganei, dietro Praglia, più precisamente nel suggestivo Parco Lonzina in provincia di Padova.

Attualmente, il gruppo eterogeneo è composto da nove bambini accompagnati da tre educatori professionisti, a marzo è previsto l'arrivo di un nuovo compagno, portando il gruppo a dieci. L'obiettivo ideale sarebbe quello di raggiungere dodici bambini. L'esperienza nel bosco si estende da settembre a giugno, dalle ore 8:00 alle ore 13:00.

⁴⁵ La FISM, Federazione Italiana Scuole Materne, federa 6.700 scuole dell'infanzia pubbliche paritarie, non-profit, cattoliche o di ispirazione cristiana.

5. La Scuola dell'Infanzia Statale di Vacil, nata a settembre del 2014, fa parte dell'Istituto Comprensivo di Breda di Piave (TV) ed è collocata a Vacil, una frazione del comune di Breda di Piave che conta circa 1150 abitanti. La scuola è attualmente composta da due sezioni eterogenee, per un totale di 44 bambini e 7 insegnanti. Il plesso svolge 40 ore settimanali: dal lunedì al venerdì dalle ore 8.00 alle ore 16.00.

5.4 Lo strumento di ricerca

Lo strumento utilizzato in questa indagine, per la rilevazione dei dati, è stato l'intervista.

“L'intervista è una forma di conversazione in cui l'esperto (intervistatore) pone una serie di domande (orali) a un singolo o a un gruppo di soggetti, per conoscerne opinioni, atteggiamenti, informazioni, percezioni, esperienze etc.” (Coggi, Ricchiardi, 2022, p.86).

L'intervista è stata scelta in quanto caratterizzata dalla flessibilità: le domande possono essere spiegate nel caso di difficoltà interpretative, consentendo una maggiore precisione nella raccolta delle informazioni. Inoltre, attraverso l'intervista è possibile ottenere una quantità di informazioni molto più ampia rispetto a un questionario strutturato.

Nell'ambito delle interviste, esistono diversi gradi di strutturazione. Nel caso di questa ricerca, è stato optato per un'intervista semi-strutturata in cui *“le domande sono pianificate, ma presentate in un ordine non rigido, lasciando spazio ad eventuali approfondimenti”* (Coggi, Ricchiardi, 2022, p.87).

L'intervista semi-strutturata permette di raccogliere sia informazioni quantitative, che emergono dalle risposte dei quesiti a scelta multipla o dalle domande con possibilità di risposta sì/no, sia dati qualitativi che emergono dalle risposte alle domande aperte. Questo approccio misto ha consentito di ottenere una visione completa e dettagliata del fenomeno studiato.

Per agevolare i partecipanti è stata data loro la possibilità di rispondere ai quesiti in modalità asincrona: tramite risposte scritte, oppure in modalità sincrona: in presenza o tramite chiamata telefonica. È stato richiesto, inoltre, un consenso formale per la registrazione delle conversazioni.

I 13 quesiti previsti nell'intervista (allegato 1) sono stati formulati al fine di indagare e raccogliere informazioni che rispondessero alle domande e agli obiettivi di ricerca esplicitati nel paragrafo precedente. Pertanto, dopo aver definito le domande, presentato gli obiettivi del progetto, e aver ottenuto il consenso da parte delle scuole coinvolte, è stato stabilito un calendario con le date effettive per la somministrazione delle interviste:

- **Scuola dell'Infanzia Montessoriana:** 23 novembre 2023, intervista orale in presenza all'insegnante coordinatrice e all'educatrice-psicomotricista con consenso di registrazione. Luogo: Villarazzo (Tv), plesso della scuola dell'infanzia;
- **Scuola dell'Infanzia Reggiana:** 13 novembre 2023, intervista orale in presenza all'insegnante di attività motoria. Non è stata registrata la conversazione. Luogo: Lancenigo (Tv), plesso della scuola dell'infanzia.
- **Scuola dell'Infanzia Steineriana:** 23 novembre 2023, intervista orale in presenza all'insegnante di sezione. Non è stata registrata la conversazione. Luogo: Cittadella (Pd), plesso della scuola dell'infanzia.
- **Scuola dell'Infanzia in Natura:** 20 novembre 2023, intervista telefonica all'educatrice referente con consenso di registrazione.
- **Scuola dell'Infanzia Statale Tradizionale:** 21 settembre 2023, intervista asincrona con risposte scritte inviata tramite e-mail.

6. I DATI RICAVATI DALLA RICERCA

Questo capitolo è dedicato all'illustrazione, all'analisi e alla comparazione dei dati ricavati dalle interviste condotte presso i diversi indirizzi di Scuola dell'Infanzia oggetto di studio.

6.1. Scuola dell'Infanzia Montessoriana

L'intervista in presenza condotta con l'educatrice-psicomotricista e la coordinatrice della Scuola dell'Infanzia Montessoriana "Fra Giuseppe" di Villarazzo (Tv), ha fornito l'opportunità di esplorare la loro realtà educativa. Dopo aver delineato una panoramica generale della scuola, le insegnanti hanno approfondito le tematiche relative al corpo e al movimento all'interno di tale contesto.

Tabella 1: dati emersi dall'intervista

DOMANDE INTERVISTA	RISPOSTE INTERVISTA
1. Descrizione sommaria dei principi dell'Offerta Formativa di questa scuola e dei loro obiettivi.	Questa realtà educativa si basa su tre principi fondamentali: l'ambiente, l'insegnante e la libera scelta . A differenza del metodo tradizionale, l'insegnante agisce in modo decentrato, limitandosi a fornire un ambiente preparato e osservando attentamente i bambini. L'ambiente è composto da materiali scientifici ⁴⁶ e di vita pratica, che vengono costantemente arricchiti e adattati in base alle osservazioni dell'insegnante. Grazie al principio della libera scelta, i bambini possono esplorare e interagire con i materiali che più li attraggono, aiutando così a sviluppare la concentrazione e l'autonomia.

⁴⁶ I materiali scientifici Montessori, parte integrante di un progetto scientifico sperimentato in classe e sviluppato in linea con i processi naturali di apprendimento dei bambini, costituiscono strumenti essenziali per favorire lo sviluppo della conoscenza e del pensiero astratto nei più piccoli. La loro caratteristica distintiva è quella di coinvolgere tutti i sensi del bambino, rendendo l'apprendimento coinvolgente e stimolante, e permettendo loro di continuare a imparare senza sentirsi sopraffatti. Inoltre, questi materiali incoraggiano l'autocorrezione e l'autonomia, consentendo al bambino di riconoscere i propri errori e di correggerli senza bisogno di interventi esterni.

<p>2. Sono presenti corpo e movimento all'interno dell'Offerta Formativa della scuola?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Il movimento è essenziale in questo approccio e gli spazi sono organizzati per favorirlo. Il bambino ha il controllo del proprio apprendimento, scegliendo quando e per quanto tempo dedicarsi a un'attività, fino a quando non sviluppa competenza e il suo interesse si rivolge verso nuove sfide.</p> <p>Il movimento permette di mettere in moto contemporaneamente corpo, emozioni e pensieri in maniera fluida. Grazie alle attività giocose proposte, il bambino è posto nella condizione di sviluppare una consapevolezza del proprio corpo in relazione all'Altro e agli oggetti.</p>
<p>3. Quanto importante è il campo di esperienza dell'attività motoria per i bambini 3-5 anni?</p> <p><input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Moltissimo</p> <p>Argomentare la scelta.</p>	<p>L'attività motoria costituisce una grande risorsa che, oltre a favorire lo sviluppo fisico e mentale del bambino, lo aiuta ad interiorizzare apprendimenti importanti come:</p> <ul style="list-style-type: none"> • il rispetto delle regole • il miglioramento della capacità di coordinazione • la capacità di assumere responsabilità e diventare più sicuro • il confronto con gli altri • la collaborazione • gestire la frustrazione
<p>4. Quanto tempo viene dedicato al corpo e movimento nella scuola?</p>	<p>Montessori definisce il metodo come metodo motorio, nel senso che i bambini si muovono continuamente perché non c'è l'insegnante che dirige l'ora di attività motoria durante la giornata. La maggior parte delle attività svolte a scuola includono il movimento attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il gioco libero: considerato un lavoro (termine dato da Montessori per nobilitare e dare valore al gioco) e paragonato al fatto del muoversi con il piacere di apprendere.

	<ul style="list-style-type: none"> - le attività di vita pratica proposte dalle insegnanti (travasi, riordino, spolverare, cucinare etc.) - il filo rosso: tipico montessoriano, sono degli esercizi di camminata che rafforzano l'equilibrio e il controllo del corpo in movimento. <p>Diversamente da altre realtà montessoriane, questa scuola crede nell'importanza della psicomotricità. Nel team docenti è presente un'educatrice/psicomotricista formata che ha preparato un progetto specifico di psicomotricità (allegato2).</p> <p>Gli incontri di psicomotricità sono in totale 20, da ottobre per il secondo e terzo anno, da metà novembre per il primo anno e la sezione primavera e si tengono una volta a settimana per 45/60 minuti.</p>
<p>5. Le linee guida utilizzate vengono suggerite da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Indicazioni Nazionali <input checked="" type="checkbox"/> Psicomotricità <input checked="" type="checkbox"/> Altro 	<p>Le linee guida utilizzate per l'attività motoria sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicazioni Nazionali da cui si ricavano i traguardi per lo sviluppo delle competenze; - progetto di psicomotricità; - principi montessoriani (esercizi di vita pratica, esercizi sul filo, gioco libero).
<p>6. Quali sono, in generale, gli obiettivi di apprendimento dell'attività motoria prefissati per i propri alunni di 3-4-5 anni?</p>	<p>Nel progetto psicomotorio ci sono degli obiettivi, ma non sono specifici dell'età.</p> <p>L'insegnante psicomotricista si modula in base al gruppo. Ad esempio se viene proposta una sequenza</p>

	di 5-6 schemi motori in un percorso, ad un bambino di 3 anni se ne chiedono solamente tre.
<p>7. Nella progettazione di una lezione di attività motoria è prevista una suddivisione in fasi (es. fase preparatoria, di riscaldamento, centrale e conclusiva)?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì, quali? <input type="checkbox"/> No</p> <p>8. La lezione viene svolta tramite:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Insegnamento attraverso comandi <input checked="" type="checkbox"/> Libera esplorazione <input type="checkbox"/> Apprendimento cooperativo <input type="checkbox"/> Insegnamento per valutazione reciproca (peer tutoring) <input checked="" type="checkbox"/> Insegnamento per lavoro individuale o auto-apprendimento <input type="checkbox"/> Altro</p>	<p>Durante gli incontri di psicomotricità, nella fase iniziale, anziché concentrarsi sul semplice riscaldamento del corpo, viene dedicato del tempo alla preparazione del bambino, ad esempio mettendogli i calzini antiscivolo per promuovere la fiducia e il dialogo con l'insegnante. Successivamente attraverso canzoni apposite i bambini si muovono liberamente nello spazio, incoraggiati a esplorare e sperimentare schemi motori di base come camminare, correre e saltare, accompagnati dalla musica.</p> <p>Nella fase centrale l'insegnante propone attività più strutturate, ad esempio percorsi con salti, slalom e ostacoli.</p> <p>Infine, nella fase conclusiva c'è un momento di gioco spontaneo in cui vengono messi a disposizione materiali diversificati come stoffe, morbiloni, scivoli e i bambini giocano liberamente.</p>
<p>9. Quali sono gli strumenti e i materiali utilizzati nella didattica dell'attività motoria?</p>	<p>I materiali del progetto psicomotorio includono strumenti convenzionali e non: tappeti, materassi, palloni, basi per percorsi, cerchi, bastoni, coni, teli, foulard, orme motorie, filo rosso, cuscini, coperte, specchio, stereo, plastilina, legnetti.</p>
<p>10. Come viene assicurato che i bambini con disabilità o esigenze specifiche, se</p>	<p>Lo scorso anno era presente un bambino con grave disabilità, e si lasciava la libertà di scelta riguardo alla</p>

<p>presenti, partecipino pienamente alle attività motorie?</p>	<p>sua partecipazione alle attività. Il bambino veniva accompagnato all'interno della stanza dedicata alla psicomotricità, dove poteva rimanere per il tempo che desiderava.</p>
<p>11. La scuola promuove programmi o iniziative inerenti all'attività motoria al di fuori delle regolari lezioni?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Attività di psicomotricità con l'educatrice che è anche psicomotricista esperta, per un totale di 20 incontri.</p>
<p>12. È previsto anche un coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'attività motoria dei loro figli?</p> <p><input type="checkbox"/> Sì <input checked="" type="checkbox"/> No</p>	<p>È comunque importante sottolineare che vengono organizzate due riunioni, una all'inizio e una alla fine dell'anno, per presentare il progetto e valutare i risultati finali, con un focus specifico sull'attività motoria.</p> <p>Durante l'anno, inoltre, si dà la possibilità ai genitori di confrontarsi con l'esperto di psicomotricità.</p>
<p>13. Come vengono valutati i progressi e le competenze dei bambini nella sfera motoria?</p> <p><input type="checkbox"/> Test motori <input checked="" type="checkbox"/> Griglie di osservazione <input type="checkbox"/> Check-list <input type="checkbox"/> Altro</p>	<p>L'insegnante di sezione prima del colloquio con i genitori si confronta con la psicomotricista per capire l'andamento del bambino dal punto di vista motorio.</p>

	L'insegnante compila la griglia di valutazione (allegato3) due volte l'anno (a novembre e ad aprile-maggio).
--	--

In seguito vengono riportati tre esercizi tipici montessoriani, spiegati dettagliatamente durante l'intervista e inerenti a corpo e movimento: il filo rosso, il trasporto dei vassoi e i travasi.

IL TRASPORTO DEI VASSOI

In un ambiente montessoriano un esercizio tipico è quello del **trasporto** di ciotole, vasi di vetro o di ceramica posti sopra dei vassoi. Quando un bambino trasporta un vassoio, deve imparare a mantenere l'equilibrio, coordinarsi e fare attenzione a non farlo sbattere. Questo richiede che l'alunno rallenti il passo, durante questa attività non è possibile correre. Inoltre, i bambini vengono incoraggiati a essere consapevoli degli altri compagni e dell'ambiente circostante, imparando a non scontrarsi e a muoversi con cautela per evitare di far cadere gli oggetti trasportati. In questa attività lo scopo diretto (che il bambino conosce) è il trasporto del vassoio, mentre lo scopo indiretto (non percepibile dal bambino) è quello di sapersi coordinare, stare in equilibrio e prestare attenzione all'ambiente circostante e ai compagni.

I TRAVASI

Un altro esercizio importante è l'attività pratica del **travasare**. In questo caso, il bambino trova due ciotole: una piena a sinistra (con riso o pasta, ad esempio) e una vuota a destra. Utilizzando le mani, un cucchiaino o una pinza, il bambino trasferisce il contenuto da una ciotola all'altra. L'obiettivo diretto è il trasferimento del materiale, mentre quello indiretto, che il bambino potrebbe non cogliere immediatamente, è l'acquisizione del concetto di direzione da sinistra a destra. Questo prepara l'alunno per compiti futuri come la scrittura, poiché sviluppa la presa e la coordinazione motoria fine. Inoltre, il bambino avrà interiorizzato il movimento da sinistra a destra e dall'alto al basso utile nella scrittura.

L'approccio Montessori, infine, include il concetto di "controllo dell'errore". Le attività sono progettate in modo che il bambino possa correggere da solo gli errori senza l'intervento dell'adulto. Ad esempio, se durante il trasporto di un vassoio, a causa della velocità, il vaso di vetro cade e si rompe, il bambino la volta successiva rallenterà il passo e presterà maggiore attenzione. Questo esercizio promuove l'indipendenza e la fiducia in sé stessi.

IL FILO ROSSO

Materiale: nastro adesivo rosso

Età dei bambini: dai 2 anni e mezzo fino ai 6

Presentazione: la maestra inviterà chi vuole a disporsi sul filo. Mostrerà il come: un piede dietro l'altro, il più vicino possibile. Inizialmente il controllo si porta sui piedi che devono essere sempre sulla linea rossa e sul corpo che deve rimanere in equilibrio, anche con l'aiuto delle mani. Dopo che i bambini avranno acquisito sicurezza, l'insegnante propone altri esercizi.

Esercizi successivi:

- camminare senza focalizzare lo sguardo sul filo;
- mettere un piede davanti all'altro facendo toccare la punta del tallone;
- camminare solo sulla punta dei piedi, solo sui talloni, e così via;
- cambiare il tipo di camminata o andatura in base al ritmo (marcia, galoppo, valzer);
- portare in mano un oggetto: una bandierina, un cucchiaino con pallina, bicchiere con acqua colorata che non deve essere versata;
- in seguito, il controllo si estenderà anche al capo sul quale si potrà appoggiare un cestino, un cuscino, un libro che ovviamente non devono cadere.

Controllo dell'errore

- uscire dal filo;
- non far cadere gli oggetti;
- non far rumore;

- non urtare il compagno.

Scopo diretto

- consolidamento dell'equilibrio;
- perfezionamento della capacità deambulatoria.

Scopo indiretto

- favorire lo sviluppo dell'equilibrio, della concentrazione, dell'autostima, dell'indipendenza, dell'autonomia;
- raffinamento psicomotorio e coordinamento dei movimenti;
- senso del ritmo;
- centratura, benessere, quiete interiore;
- rispetto dell'altro.

Il lento camminare sul filo può anche essere accompagnato dalla musica e i bambini ascoltando il tempo veloce o meno della musica possono assecondare la melodia con il loro movimento e il loro esercizio di trasporto in equilibrio.

L'educatrice-psicomotricista non pone forzature nell'eseguire l'esercizio del filo perché è fondamentale che i bambini siano disponibili e volenterosi nel farlo. In altre parole, un bambino ipereccitato potrebbe avere difficoltà a ritornare alla calma rapidamente e a mantenere l'equilibrio sul filo rosso. Anche il semplice fatto di inclinarsi leggermente oltre il filo può far capire al bambino che sta uscendo dal percorso, generando così frustrazione e disagio. Pertanto, la proposta dell'esercizio dovrebbe essere valutata con attenzione e nel giusto momento.

Considerazioni conclusive

Analizzando i dati emersi dall'intervista, possiamo affermare che la Casa dei Bambini di Villarazzo è coerente con i principi educativi montessoriani riportati nella parte teorica del capitolo 4. Infatti, come espresso nelle "linea guida" montessoriane inerenti a corpo e movimento, in questa scuola si svolgono gli esercizi di vita pratica, si presta attenzione al gioco libero e sono presenti attività come i travasi, il filo rosso e il

trasporto di vassoi. Tuttavia, nella Casa dei Bambini in questione, non sono presenti i materiali ludici tipici del metodo Montessori come il pendolo, la palestra infantile, il trampolino o la scala rotonda. Infine, questa scuola si differenzia dalle altre Montessori poiché crede nella pratica della psicomotricità, offrendo un programma psicomotorio sviluppato in 20 incontri annuali.

6.2. Scuola dell'Infanzia di ispirazione Reggiana

L'intervista in presenza condotta con l'insegnante di attività motoria della Scuola dell'Infanzia Paritaria "San Pio X", di ispirazione Reggio Children di Lancenigo (TV), ha fornito l'opportunità di esplorare la loro realtà educativa, approfondendo in particolare le tematiche relative al corpo e al movimento all'interno di tale contesto.

Tabella 2: dati emersi dall'intervista

DOMANDE INTERVISTA	RISPOSTE INTERVISTA
<p>1. Descrizione sommaria dei principi dell'Offerta Formativa di questa scuola e dei loro obiettivi.</p>	<p>La scuola si pone la finalità di promuovere nei bambini e nelle bambine lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e avvia alla cittadinanza.</p> <p>L'approccio educativo parte dai bisogni e dall'ascolto degli interessi e delle curiosità che nascono dalla relazione tra bambini e tra adulti e bambini.</p> <p>L'interrogativo è il punto di partenza dei percorsi didattici. L'ambiente è finalizzato all'apprendimento e promuove molteplici linguaggi.</p>
<p>2. Sono presenti corpo e movimento all'interno dell'Offerta Formativa della scuola?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	<p>Sì, sono presenti corpo e movimento all'interno dell'Offerta Formativa di questa scuola. (allegato 4)</p>

<p>3. Quanto importante è il campo di esperienza dell'attività motoria per i bambini 3-5 anni?</p> <p><input type="checkbox"/> Poco</p> <p><input type="checkbox"/> Abbastanza</p> <p><input type="checkbox"/> Molto</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Moltissimo</p> <p>Argomentare la scelta.</p>	<p>Il movimento è fondamentale per la qualità dello sviluppo del bambino a livello globale, in quanto aiuta a migliorare le capacità di prestazione del bambino, rinforza l'autostima e l'autoefficacia e contribuisce all'inclusione sociale.</p> <p>Un bambino che cresce nel movimento sarà un adulto sano.</p>
<p>4. Quanto tempo viene dedicato al corpo e movimento nella scuola?</p> <p><input type="checkbox"/> Una volta a settimana quindi _____ ora/e a settimana totale/i</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Due volte a settimana quindi 2 ore a settimana totali</p> <p><input type="checkbox"/> Altro. Quanto? _____</p>	<p>Le attività motorie strutturate all'interno della palestra vengono svolte due volte a settimana per un'ora ciascuna. In totale, quindi, si effettuano 2 ore settimanali in ogni sezione omogenea (piccoli-medi-grandi).</p> <p>Tuttavia, anche il momento di gioco libero all'interno della sezione e/o nel giardino esterno rappresentano opportunità di movimento.</p> <p>Questa scuola ha la particolarità di ospitare un giardino tematico costituito da ostacoli da saltare, dune, scalette, scivoli e arrampicate. Tutti questi mezzi offrono molteplici opportunità di movimento durante il gioco libero all'aria aperta.</p>
<p>5. Le linee guida utilizzate vengono suggerite da:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Indicazioni Nazionali</p> <p><input type="checkbox"/> Psicomotricità</p> <p><input type="checkbox"/> Altro</p>	<p>Indicazioni Nazionali che indicano i traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola dell'infanzia.</p>

<p>6. Quali sono, in generale, gli obiettivi di apprendimento dell'attività motoria prefissati per i propri alunni di 3-4-5 anni?</p>	<p>3 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sperimentazione degli schemi motori e situazione di giochi di collaborazione per favorire l'interazione; <p>4 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allenamento delle capacità coordinative e spazio-temporali; <p>5 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendimento di strategie nei giochi collaborativi; - allenamento funzioni esecutive.
<p>7. Nella progettazione di una lezione di attività motoria è prevista una suddivisione in fasi (es. fase preparatoria, di riscaldamento, centrale e conclusiva)?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì Quali?</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	<p>Fase iniziale: i bambini tolgono scarpe e calzini e si siedono in cerchio nella "tana", uno spazio apposito nell'angolo della palestra. Qui l'insegnante, attraverso domande guida, invita i bambini a ricordare quanto letto la volta precedente dell'albo. La maestra ogni anno sceglie un albo illustrato differente per ogni sezione e fa "vivere" la storia raccontata ai bambini attraverso i movimenti.</p>
<p>8. La lezione viene svolta tramite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Insegnamento attraverso comandi <input checked="" type="checkbox"/> Libera esplorazione <input checked="" type="checkbox"/> Apprendimento cooperativo <input type="checkbox"/> Insegnamento per valutazione reciproca (peer tutoring) <input type="checkbox"/> Insegnamento per 	<p>Fase centrale: i bambini eseguono esercizi e percorsi motori che comprendono (salti, corse, capriole, volteggi, etc.)</p>

<p>lavoro individuale o auto-apprendimento</p> <p><input type="checkbox"/> Altro</p>	<p>Fase finale: rilassamento con musica e/o produzione di disegni o lavori artistici inerenti all'attività svolta.</p>
<p>9. Quali sono gli strumenti e i materiali utilizzati nella didattica dell'attività motoria?</p>	<p>Piccoli e grandi attrezzi motori come tappetoni, scivoli, dune, morbironi, tunnel, materassi, palloni, basi per percorsi, cerchi, palline di diverse dimensioni, corde, bastoni, coni, scalette.</p> <p>Strumenti non convenzionali come: teli, stoffe, giornali, spugne, tubi da piscina, tappi, sacchi della spazzatura, piscinetta, stereo con musica.</p>
<p>10. Come viene assicurato che i bambini con disabilità o esigenze specifiche, se presenti, partecipino pienamente alle attività motorie?</p>	<p>Attraverso giochi cooperativi e/o di svolgimento contemporaneo per favorire l'inclusione.</p> <p>Per esempio si chiede ai bambini di correre o saltare tutti insieme.</p>
<p>11. La scuola promuove programmi o iniziative inerenti all'attività motoria al di fuori delle regolari lezioni?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	<p>Le iniziative promosse dalla scuola sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquaticità: i bambini di tutte le età vengono portati in piscina 5-6 volte all'anno. Questa attività aiuta nell'autonomia personale perché i bambini si vestono e si spogliano da soli. • uscite in passeggiata • giardini tematici (con dune, scivoli, scalette) • arrampicata (all'interno in palestra o esterna in giardino)

<p>12. È previsto anche un coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'attività motoria dei loro figli?</p> <p><input type="checkbox"/> Sì, con quali attività? <input checked="" type="checkbox"/> No</p>	<p>No, non è previsto il coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'attività motoria dei bambini.</p>
<p>13. Come vengono valutati i progressi e le competenze dei bambini nella sfera motoria?</p> <p><input type="checkbox"/> Test motori <input checked="" type="checkbox"/> Griglie di osservazione <input type="checkbox"/> Check-list <input checked="" type="checkbox"/> Altro</p>	<p>Attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • griglie di osservazione • video che permettono di cogliere i progressi dei bambini nel tempo • annotazioni a mano di “fatti” particolari/anomali che si osservano al momento <p>Durante l'anno le famiglie hanno la possibilità di colloquio con l'insegnante di attività motoria che fornisce informazioni inerenti ai progressi motori e sociali del bambino (si indica se il bambino è cooperativo, se approccia, se ci sono difficoltà oggettive fisiche etc.)</p> <p>A fine anno scolastico viene organizzata una riunione che illustra ai genitori il percorso di attività motoria svolto a scuola. In questa occasione vengono mostrati anche i lavori manuali realizzati dai bambini alla fine delle lezioni di motoria.</p>

Considerazioni conclusive

Analizzando i dati emersi dall'intervista, possiamo constatare che la Scuola dell'Infanzia di Lancenigo segue i principi pedagogico-educativi di ispirazione Reggiana. Tuttavia, in questo istituto non viene praticata la danza che, come illustrato nel IV capitolo, insieme alla musica condividono un rapporto privilegiato con il corpo e rappresentano due linguaggi tipici del contesto Reggiano.

6.3. Scuola dell'Infanzia Steineriana

L'intervista in presenza condotta con l'insegnante referente della Scuola dell'Infanzia Steiner-Waldorf "Aurora" di Cittadella (PD), ha fornito l'opportunità di esplorare la loro realtà educativa. Dopo aver delineato una panoramica generale della scuola, l'insegnante ha approfondito le tematiche relative al corpo e al movimento all'interno di tale contesto. Di seguito, vengono riportate le informazioni emerse durante l'intervista.

Presentazione generale Scuola

Secondo la pedagogia Waldorf, nel primo settennio (0 -7 anni), il bambino è un essere vivente, un organo di senso che sente, mangia, beve, etc., ed è dotato di un'anima che deve prendere possesso di una corporeità. Qualsiasi stimolo per il suo corpo lascia un'impronta. Nei primi sette anni, quindi, affinché il bambino possa crescere "bene" quello che diamo in nutrimento deve essere "buono". Dopo il settimo anno, lo sviluppo del corpo fisico si conclude e le forze necessarie per crescere vanno a disposizione del pensiero.

Tabella 3: dati emersi dall'intervista

DOMANDE INTERVISTA	RISPOSTE INTERVISTA
1. Descrizione sommaria dei principi dell'Offerta Formativa di questa scuola e dei loro obiettivi.	La scuola presenta i seguenti principi: <ul style="list-style-type: none">- Promuovere lo sviluppo sano ed armonioso di ciascun bambino;

	<ul style="list-style-type: none"> - Sostenere l'emergere delle capacità e la valorizzazione dei talenti di ogni bambino; - Coltivare la curiosità, l'interesse e l'amore per il mondo circostante; - Guidare la formazione di individualità autonome e libere da influenze esterne, capaci di mettere i propri talenti al servizio della comunità.
<p>2. Sono presenti corpo e movimento all'interno dell'Offerta Formativa della scuola?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Per crescere armoniosamente il bambino oltre al buono, il calore e il ritmo, ha bisogno di movimento ed equilibrio.</p> <p>La motricità nel primo settennio è molto importante per gli alunni e rappresenta un processo integrato che coinvolge mente, corpo e spirito.</p>
<p>3. Quanto importante è il campo di esperienza dell'attività motoria per i bambini 3-5 anni?</p> <p><input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Moltissimo</p> <p>Argomentare la scelta.</p>	<p>Il movimento agevola l'orientamento spaziale e temporale del bambino, oltre a sviluppare la forza muscolare, la coordinazione, l'equilibrio e la resistenza fisica. L'attività motoria permette al bambino di esprimere le proprie emozioni in modo naturale e spontaneo. Inoltre, attraverso attività di movimento e manipolazione, il bambino acquisisce la capacità di risolvere problemi, pensare criticamente e apprende nuove conoscenze.</p>
<p>4. Quanto tempo viene dedicato al corpo e movimento nella scuola?</p>	<p>La maggior parte delle attività che i bambini svolgono a scuola implicano l'utilizzo di corpo e movimento. Durante il gioco libero i bambini hanno la possibilità di utilizzare amache, scivoli, altalene o la siepe per arrampicarsi e sviluppare l'equilibrio.</p>

	<p>Tra i giochi di movimento a disposizione ci sono anche i trampolini, il cammino sensoriale (formato da sassi piatti, tondi, carta vetrata, cuscineti, rami, sughero), palloni, corde, delle travi con scale da salire e scendere. Ci sono anche i giochi con i sacchetti di miglio: i bambini li lanciano e li prendono al volo, questo favorisce la lateralizzazione dei bambini (a seconda della mano con cui afferrano il sacchetto si capisce se i bambini sono mancini, destri o incrociati).</p> <p>Il girotondo è il momento mattutino quotidiano dove, attraverso canti e movimenti armonici, si fa vivere al bambino il ritmo delle stagioni. Lo stesso girotondo accompagnerà la giornata in asilo per circa quattro settimane.</p> <p>Una volta a settimana i bambini svolgono un percorso motorio strutturato che dura 20-30 minuti e include: esercizi di equilibrio, salti e capriole.</p> <p>Settimanalmente c'è anche la lezione di Euritmia che dura 45 minuti con l'insegnante esperto.</p>
<p>5. Le linee guida utilizzate vengono suggerite da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Indicazioni Nazionali <input type="checkbox"/> Psicomotricità <input checked="" type="checkbox"/> Altro 	<p>Le linee guida di riferimento per le attività motorie strutturate sono le linee guida ministeriali (Indicazioni Nazionali) da cui vengono tratti i traguardi per lo sviluppo della competenza.</p>

	<p>La lezione di Eurytmia invece si basa sui principi pedagogici antroposofici fondati da Steiner.</p>
<p>6. Quali sono, in generale, gli obiettivi di apprendimento dell'attività motoria prefissati per i propri alunni di 3-4-5 anni?</p>	<p>3 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - camminare bene, non sbattere contro persone e oggetti, sapersi orientare; <p>4 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sviluppo movimento fine; <p>5 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conquista della lateralità.
<p>7. Nella progettazione di una lezione di attività motoria è prevista una suddivisione in fasi (es. fase preparatoria, di riscaldamento, centrale e conclusiva)?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì, quali? <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Non esiste una vera e propria lezione di attività motoria. Come detto precedentemente, una volta a settimana i bambini svolgono un percorso motorio in giardino (o eventualmente all'interno della scuola se piove). Non c'è, infatti, una palestra in quanto i grandi spazi provocano una dispersione delle proprie energie e questo è poco salutare nell'approccio educativo Waldorf.</p> <p>Nell'attività del percorso motorio, ci sono varie fasi:</p> <p>iniziale: filastrocca per risveglio del corpo</p> <p>centrale: esercizi di percorso motorio</p> <p>La costruzione del percorso viene fatta insieme ai bambini e comprende:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. giochi con l'asse di equilibrio

	<ol style="list-style-type: none"> 2. capriole 3. strisciare 4. saltare dal tavolo 5. saltelli con uno o due piedi, in avanti e all'indietro 6. si può usare anche la corda (per i più grandi) e si saltella sul posto <p>Nel primo settennio il bambino compie il percorso attraverso l'imitazione.</p> <p>conclusione: filastrocca di chiusura finale</p>
<p>8. La lezione viene svolta tramite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Insegnamento attraverso comandi <input checked="" type="checkbox"/> Libera esplorazione <input type="checkbox"/> Apprendimento cooperativo <input type="checkbox"/> Insegnamento per valutazione reciproca (peer tutoring) <input checked="" type="checkbox"/> Insegnamento per lavoro individuale o auto-apprendimento <input checked="" type="checkbox"/> Altro 	<p>Nel gioco libero si utilizza l'auto-apprendimento e la libera esplorazione, mentre il percorso motorio e la lezione di Eurytmia si svolgono attraverso l'insegnamento per comandi e l'imitazione dell'insegnante, concetto fondamentale nella pedagogia Waldorf del primo settennio.</p>
<p>9. Quali sono gli strumenti e i materiali utilizzati nella didattica dell'attività motoria?</p>	<p>Corde, trampolini, dondolini, altalene, amache, scivoli, travi e la siepe per i giochi di movimento ed equilibrio, sacchi di juta per la corsa, palloni e sacchetti di miglio.</p> <p>Inoltre, tavoli, sedie e panche vengono utilizzati per creare spazi ludici diversificati, come case, castelli,</p>

	<p>navi, mercati, circhi, teatri, ristoranti, ambulanze, camion dei pompieri, sale da concerto e altro ancora. Queste costruzioni sono realizzate con l'ausilio di materiali naturali provenienti dalla natura come pigne, sassi, conchiglie, legni, bacche, oltre a giocattoli semplici fatti di materiali naturali, contenitori di varie dimensioni e teli colorati.</p>
<p>10. Come viene assicurato che i bambini con disabilità o esigenze specifiche, se presenti, partecipino pienamente alle attività motorie?</p>	<p>Questi bambini vengono accompagnati da Operatori Socio Sanitari (OSS) oppure da insegnanti di sostegno e svolgono le stesse attività degli altri compagni, per sentirsi valorizzati e non perdere stima di sé.</p>
<p>11. La scuola promuove programmi o iniziative inerenti all'attività motoria al di fuori delle regolari lezioni?</p> <p><input type="checkbox"/> Sì <input checked="" type="checkbox"/> No</p>	<p>Vengono organizzate apposite giornate (già calendarizzate) denominate MOMENTI SPECIALI IN ASILO in cui genitori e bambini svolgono laboratori che richiedono abilità manuali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparazione del pane e dei biscotti - Laboratorio di costruzione delle lanterne - Manutenzione e riordino del giardino della scuola - Laboratorio “cucito facile” - Laboratorio “Nanetto Rosso per Natale” - Laboratorio “Colombella di Pasqua” - Laboratorio del legno per spirale avvento - Laboratorio costruzione “Barchetta”
<p>12. È previsto anche un coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'attività motoria dei loro figli?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p> <p>Con quali attività?</p>	

<p>13. Come vengono valutati i progressi e le competenze dei bambini nella sfera motoria?</p> <p><input type="checkbox"/> Test motori</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Griglie di osservazione</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Check-list</p> <p><input type="checkbox"/> Altro</p>	<p>Valutazione del percorso motorio attraverso griglie (allegato5) messe a disposizione dall'Istituto Comprensivo Statale "Ernesto Puxeddu".</p> <p>Il medico antroposofico⁴⁷, inoltre, fornisce all'insegnante una check-list specifica per i bambini di cinque anni, volta a comprendere la lateralizzazione. Attraverso esercizi che coinvolgono la predominanza occhio-orecchio-mano, è possibile determinare se il bambino è lateralizzato a destra, a sinistra o incrociato (ovvero, utilizza entrambe le parti in modo non definito). Nel caso di lateralizzazione incrociata, si incoraggia il bambino a orientarsi verso destra. Gli oggetti vengono presentati dalla parte destra, come ad esempio cucchiari e calzascarpe, e i bambini sono incoraggiati a vestirsi dal lato destro. Il medico antroposofico sottolinea l'importanza di non costringere un bambino che è chiaramente lateralizzato sinistro ad adattarsi a un uso forzato della mano destra.</p> <p>Gli esercizi per definire la lateralità prevedono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mano: lancio di oggetti; - Occhio: guardare attraverso un cannocchiale;
--	---

⁴⁷ La medicina antroposofica è un'estensione della medicina convenzionale, che suddivide l'uomo in tre poli: neurosensoriale, del ricambio e ritmico, considerando lo squilibrio tra questi poli come causa delle malattie. Questa visione olistica mira a riequilibrare il paziente nel suo complesso, stimolando la sua capacità di autoguarigione e considerandolo nella sua unicità, aiutandolo a progredire spiritualmente. Utilizza sostanze naturali, euritmia, pedagogia, balneoterapia, terapie manuali e artistiche e suggerimenti dietetici. Ideata da Rudolf Steiner nel XIX secolo e promossa da Ita Wegman, la medicina antroposofica oggi viene integrata nei sistemi sanitari pubblici e in centri terapeutici come complemento alla medicina tradizionale.

	<p style="text-align: center;">- Orecchio: si chiede di ascoltare il mare da una conchiglia</p> <p>Grazie a questi esercizi si comprende se il bambino è lateralizzato destro o sinistro in base all'utilizzo di mano-occhio-orecchio dx o sx.</p>
--	---

In seguito vengono riportate altre importanti informazioni inerenti al movimento, ricavate dall'intervista e dalla programmazione educativo-didattica di classe gentilmente fornita dall'insegnante referente. In aggiunta, viene anche illustrata la programmazione del laboratorio di gioco e movimento "Quattro salti nel vento" (allegato6).

Programmazione delle attività a scuola

L'attenzione al ritmo è uno dei principi base della pedagogia Waldorf. Nella scuola dell'infanzia Waldorf "Aurora" viene seguito un ritmo stagionale, in cui si celebrano il susseguirsi delle stagioni e le principali festività dell'anno, e un ritmo settimanale, in cui ad ogni giorno della settimana corrisponde una particolare attività:

- Lunedì = **acquarello** → il bambino dipinge liberamente avendo a disposizione un foglio bianco, un pennello e tre colori primari: giallo, rosso e blu.
- Martedì = **modellaggio** → attraverso l'azione delle proprie mani il bambino modella la cera d'api. Gli alunni vengono lasciati liberi di realizzare ciò che vogliono senza dare delle immagini di riferimento che possono influenzarli. Non è importante il risultato finale, ma il processo che il bambino compie, così come la gioia di sperimentare insieme ai compagni. In alternativa si propongono anche attività di manipolazione di sabbia, terra e acqua.
- Mercoledì = **Euritmia** → è un movimento fine che offre al bambino la possibilità di imparare a muoversi con gioia stimolandogli la fantasia. I movimenti vengono accompagnati da canti e filastrocche con le dita che servono per sviluppare il movimento fine.

All'inizio della lezione bambini, maestra ed euritmista fanno un girotondo. Mantenendo questa disposizione l'euritmista racconta fiabe e storie legate alle festività o stagioni correnti mettendo in scena il corpo. Può anche usare delle immagini da far vedere. I bambini imitano spontaneamente i movimenti.

La lezione di Eurytmia all'infanzia dura 45 minuti a settimana e si tiene ogni mercoledì indossando delle scarpette leggere apposite.

- Giovedì = **giorno del movimento/disegno** → i bambini amano tantissimo disegnare. È previsto il giorno del disegno ma loro cercano più occasioni per dedicarsi a questa attività, anche durante il gioco libero.

- Venerdì = **prendersi cura dell'asilo/panificazione** → si chiede ai bambini la collaborazione in attività di cura dell'ambiente. Si dà loro un utensile a mano da far funzionare (es. mortaio, macina caffè, grattugia, passaverdure a mano).

Inoltre si propone l'attività dell'impasto del pane. Impastare è un'attività che i bambini amano fare ed è attesa con grande gioia. È un processo magico nel quale ingredienti diversi vengono uniti per creare qualcosa di nuovo, profumato, fatto con le proprie mani. Inoltre è un'attività che agisce sulle forze vitali dei bambini: muovendo le mani ritmicamente si forgia la parte inferiore del corpo, si allenano la pazienza e la concentrazione.

- Quotidianamente = **lavoro manuale** → verso i quattro/cinque anni i bambini iniziano ad eseguire in autonomia lavoretti manuali che richiedono una manualità fine, usando la punta delle dita con opposizione di pollice e indice. Attività quali il telaio, ricamo, infilare perle di legno, la catenella e la treccia. Fin dai tre anni i bambini si sperimentano nel lavorare i fogli ritorti per creare collane, braccialetti oppure fiocchetti per i capelli. Infeltrire la lana ad acqua è un'altra delle attività che impiegano i bambini durante l'inverno.

Altri laboratori manuali sono:

- Sartoria (porta tovaglioli, borse, cuscini, sacchetti);
- Tessitura (astucci, coperte per le bambole)
- Confezione di giocattoli con materiale povero e naturale (bamboline, nanetti, trenini, stelle);
- Lana cardata e filata (personaggi per i teatrini e per i giochi, gomitoli, catenelle);
- Falegnameria (barche, bottoni, culle per bambole, cassette, scatole, piccoli animali);
- Giardinaggio (fiori, ortaggi, compostaggio);
- Fabbricazione di lanterne.

Infine, quotidianamente i bambini vivono diversi momenti di cura della persona (vestirsi, svestirsi, andare al bagno, sedersi a tavola) e di cura dell'ambiente (pulire, spazzare, spolverare, lavare suppellettili e stoviglie, fare il bucato, stirare, apparecchiare, sparecchiare, riordinare etc.) che implicano l'uso di corpo e movimento.

Considerazioni conclusive

Analizzando i dati emersi dall'intervista, possiamo affermare che la Scuola dell'Infanzia Steineriana "Aurora" è coerente con i principi educativi della pedagogia Waldorf riportati nella parte teorica del capitolo 4. Infatti, secondo le linee guida antroposofiche riguardanti il corpo e il movimento, le lezioni di Euitmia sono una componente essenziale del curriculum di questa scuola. Inoltre, si attribuisce grande importanza al movimento spontaneo attraverso il gioco, le attività pratiche della vita quotidiana e i laboratori manuali. Tuttavia, diversamente da altre realtà Waldorf, in questa scuola è previsto anche un percorso strutturato di educazione motoria che comprende esercizi motori specifici condotti in un contesto non convenzionale come il giardino o un salone interno, anziché la palestra.

6.4. Scuola dell'Infanzia in Natura

L'intervista telefonica condotta con l'educatrice referente dell'Asilo nel Bosco di Praglia ha fornito l'opportunità di esplorare la loro realtà educativa. Dopo aver delineato una panoramica generale della scuola, l'educatrice ha approfondito le tematiche relative al corpo e al movimento all'interno di tale contesto.

Presentazione generale Scuola

L'Asilo nel bosco di Praglia rappresenta un'innovativa realtà educativa all'aria aperta, dedicata ai bambini dai tre ai sei anni e situata tra i sentieri dei Colli Euganei, dietro Praglia, più precisamente nel suggestivo Parco Lonzina in provincia di Padova.

Qui, dal 2016, viene offerta ogni giorno ai bambini la possibilità di vivere un'esperienza educativa immersa nella natura. Pur non disponendo di una struttura fisica, da settembre a giugno, dalle ore 8:00 alle ore 13:00, bambini ed educatori trascorrono il tempo all'interno del bosco, visitando a rotazione diverse aree a cui sono stati dati nomi caratteristici come il "bosco dei scarafaggi" o il "pungi-bosco". Ogni settimana viene esplorata una zona boschiva diversa, rimanendo costantemente all'aperto, anche in condizioni meteorologiche avverse come pioggia o neve. I bambini sono attrezzati con l'equipaggiamento necessario per rimanere asciutti durante le cinque ore trascorse all'aria aperta. Tuttavia, in situazioni di forte vento, piogge torrenziali o rischio di caduta di rami, si può trovare rifugio nella sala ristoro dell'Abbazia di Praglia, frequentata da numerosi turisti. Fortunatamente, tali circostanze si verificano raramente, poiché negli ultimi anni le precipitazioni sono state scarse.

I bambini non sono suddivisi per età, ma vivono l'esperienza del bosco tutti insieme. Ognuno di loro gestisce il proprio zainetto che contiene pentolini e posate per i pasti. Questa pratica favorisce lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità. Attualmente, il gruppo è composto da nove bambini accompagnati da tre educatori professionisti, a marzo è previsto l'arrivo di un nuovo compagno, portando il gruppo a dieci. L'obiettivo ideale sarebbe quello di raggiungere dodici bambini.

Tabella 4: dati emersi dall'intervista

DOMANDE INTERVISTA	RISPOSTE INTERVISTA
<p>1. Descrizione sommaria dei principi dell'Offerta Formativa di questa scuola e dei loro obiettivi.</p>	<p>Questa realtà educativa è fondata su quattro pilastri:</p> <p>1. immersione all'aria aperta ogni giorno</p> <p>È stato dimostrato scientificamente che trascorrere del tempo all'aria aperta rinforza le difese immunitarie, potenzia la concentrazione e riduce lo stress.</p> <p>2. gioco spontaneo</p> <p>Il gioco è il fondamento dove gira tutto il metodo. Non potrebbe esistere asilo nel bosco senza gioco libero, ed esso rappresenta un'importante modalità di apprendimento. Nel gioco libero è il bambino stesso a scegliere cosa fare, con chi farlo e dove farlo.</p> <p>3. utilizzo di materiali naturali non strutturati</p> <p>I bambini utilizzano materiali naturali trovati nel bosco, come sassi, terra, bastoni e piante. Questi elementi stimolano i sensi e favoriscono lo sviluppo delle capacità cognitive, consentendo al bambino di interiorizzare concetti topologici, temporali e spaziali.</p> <p>4. apprendimento dall'esperienza diretta</p> <p>I bambini esplorano e conoscono il mondo reale attraverso l'esperienza diretta. Vivendo quotidianamente in un ambiente naturale, affrontano sfide e trovano soluzioni, il che aiuta a sviluppare e rafforzare le loro capacità di risolvere i problemi.</p>
<p>2. Sono presenti corpo e movimento all'interno dell'Offerta Formativa della scuola?</p>	<p>Il corpo e il movimento costituiscono il perno intorno al quale gira questo metodo educativo, che si sviluppa all'interno di un ambiente ben preciso: il bosco.</p>

<input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	<p>Questo habitat offre al bambino l'opportunità di sperimentare appieno i cinque sensi, ma anche di esplorare l'aspetto corporeo che va dalle ossa, ai muscoli, ai tendini, alla prensione, alla forza e all'equilibrio.</p>
<p>3. Quanto importante è il campo di esperienza dell'attività motoria per i bambini 3-5 anni?</p> <p><input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Moltissimo</p> <p>Argomentare la scelta.</p>	<p>Il bosco si configura come l'ambiente ideale, come sostiene la filosofa Heike Freire nel suo libro <i>"Educar en verde"</i>. È scientificamente provato che i bambini in età prescolare apprendono principalmente attraverso il movimento. Pertanto, un ambiente naturale più è selvaggio, più risulta essere il contesto ottimale per sviluppare le capacità motorie e favorire l'esplorazione diretta e l'esperienza. Questo aspetto è fondamentale, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo motorio dei bambini.</p>
<p>4. Quanto tempo viene dedicato al corpo e movimento nella scuola?</p>	<p>Il movimento è presente in tutte le attività proposte nel bosco: dalla camminata lungo i sentieri, al gioco libero in cui i bambini corrono, saltano, si arrampicano, scavano buche, raccolgono foglie, rami etc.</p>
<p>5. Le linee guida utilizzate vengono suggerite da:</p> <p><input type="checkbox"/> Indicazioni Nazionali <input type="checkbox"/> Psicomotricità <input checked="" type="checkbox"/> Altro</p>	<p>Questo metodo pedagogico è ispirato principalmente al modello educativo di Petra Jager, fondatrice ed educatrice del primo asilo nel bosco in Germania, e agli studi di Heike Freire, filosofa e pedagoga, esperta della "pedagogia nel verde".</p>

<p>6. Quali sono, in generale, gli obiettivi di apprendimento dell'attività motoria prefissati per i propri alunni di 3-4-5 anni?</p>	<p>Non ci sono obiettivi prefissati. I bambini fanno ciò di cui sono capaci e si rispettano le loro tempistiche senza dare aiuti forzati. Se un bambino non è capace di salire su una pietra, non viene aiutato o incoraggiato a farlo. Se desidera arrampicarsi su un albero, non riceve aiuto. Se non ce la fa, non importa, potrà tentare l'anno dopo e quello dopo ancora. Infatti, se non riesce a salire su un albero vuol dire che non è in grado nemmeno di scendere, e quindi lo si mette in pericolo. I bambini fanno ciò che possono fare, in caso contrario, significa semplicemente che non hanno ancora raggiunto la maturità necessaria per farlo.</p>
<p>7. Nella progettazione di una lezione di attività motoria è prevista una suddivisione in fasi (es. fase preparatoria, di riscaldamento, centrale e conclusiva)?</p> <p><input type="checkbox"/> Sì, quali? <input checked="" type="checkbox"/> No</p>	<p>Come detto precedentemente qualsiasi attività che viene svolta nel bosco implica movimento, pertanto non esiste una lezione specifica di attività motoria e di conseguenza nemmeno una suddivisione in fasi.</p> <p>La routine nel bosco è strutturata in questo modo: dalle 8.00 alle 8.30 i bambini arrivano ai piedi del sentiero del bosco di Praglia, alle 9.00 inizia il cerchio che dura venti minuti/mezz'ora in cui c'è la conversazione e i saluti mattutini. L'attività di dialogo è guidata dall'educatore che cerca di far esprimere i bambini di fronte al gruppo. Si cerca far rispettare loro il turno di parola e si invita ad ascoltare gli altri.</p> <p>Dopo la merenda, si parte per il cammino. Si arriva nel luogo prefissato verso le 10.15, e fino alle 11.30 i bambini liberamente spaziano e giocano come e con chi</p>

	<p>vogliono loro. Nel gioco libero c'è l'espressione del linguaggio libero perché il gioco implica trovare l'amico, comunicargli cosa si vuole fare, mettersi d'accordo etc. Dopo il gioco libero si mangia, si legge la storia e ci si prepara per il rientro.</p>
<p>8. La lezione viene svolta tramite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Insegnamento attraverso comandi <input type="checkbox"/> Libera esplorazione <input type="checkbox"/> Apprendimento cooperativo <input type="checkbox"/> Insegnamento per valutazione reciproca (peer tutoring) <input type="checkbox"/> Insegnamento per lavoro individuale o auto-apprendimento <input type="checkbox"/> Altro 	<p>La lezione di attività motoria strutturata non esiste. Tuttavia le attività nel bosco avvengono principalmente attraverso la libera esplorazione e l'auto-apprendimento.</p> <p>Il bambino è l'assoluto protagonista, gli educatori non sono interventisti, ma osservano e fungono da mediatori solo in caso di stretta necessità. Questo è un metodo importato dalla città di <i>Fürstfeldbruck</i>, che si trova in Germania dove, l'educatrice referente è stata in visita una settimana presso un asilo nel bosco tedesco.</p>
<p>9. Quali sono gli strumenti e i materiali utilizzati nella didattica dell'attività motoria?</p>	<p>Nel bosco, le attività fino motorie o grosso motorie possono essere svolte utilizzando una varietà di materiali naturali come bastoni, rami, sassi, pietre, foglie, terra, acqua etc.</p> <p>In base all'età, i bambini hanno accesso a diversi strumenti. Tutti i bambini hanno a disposizione le forbici e una corda, in aggiunta ai bambini medi viene fornito un seghetto e ai grandi un coltellino. Con le forbici, i bambini possono tagliare le foglie, mentre con</p>

	<p>i seghetti possono segare bastoncini e rami di dimensioni moderate. Quando trovano un bastone, i bambini grandi si siedono a terra, aprono il coltellino e lavorano con attenzione, assicurandosi di non avere nessuno intorno. Successivamente, sistemano tutto e passano a un'altra attività.</p> <p>Le insegnanti, in aggiunta, forniscono una varietà di strumenti durante il gioco libero: palette, rastrelli e contenitori, per rendere l'esperienza educativa ancora più ricca e coinvolgente.</p>
<p>10. Come viene assicurato che i bambini con disabilità o esigenze specifiche, se presenti, partecipino pienamente alle attività motorie?</p>	<p>In questi otto anni di progetto, non ci sono stati casi di bambini con disabilità.</p>
<p>11. La scuola promuove programmi o iniziative inerenti all'attività motoria al di fuori delle regolari lezioni?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Oltre all'Asilo nel Bosco di Praglia, la scuola promuove attività come:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "I Sabati nel Bosco" per bambini dai 3 agli 8 anni; - i centri estivi "E-State nel Bosco" a partire dai 2 anni fino a 10 anni. - in aggiunta un'attività per i ragazzi autistici il venerdì pomeriggio.

<p>12. È previsto anche un coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'attività motoria dei loro figli?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì, con quali attività?</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	<p>Sì, vengono organizzate delle specifiche giornate, durante i weekend, dedicate a genitori e bambini che prevedono passeggiate, giochi e racconto di storie all'aperto.</p>
<p>13. Come vengono valutati i progressi e le competenze dei bambini nella sfera motoria?</p>	<p>In questa realtà educativa il concetto di valutazione è assolutamente bandito. Nessun bambino viene valutato. Ogni bambino progredisce secondo le proprie capacità, senza pressioni legate a scadenze temporali. Non si adottano griglie di valutazione, poiché nessuno deve essere rinchiuso all'interno di un rigido schema.</p> <p>Vengono organizzati incontri con i genitori all'inizio e a metà dell'anno scolastico, durante i quali si forniscono informazioni dettagliate sulle attività previste e le iniziative in programma. Inoltre, sono disponibili uno o due colloqui individuali con le famiglie per affrontare eventuali questioni personali in modo più approfondito.</p>

Considerazioni conclusive

Analizzando i dati emersi dall'intervista, possiamo affermare che la Scuola in Natura di Praglia segue il modello integrale di pedagogia del bosco, secondo il quale bambini ed educatori trascorrono tutto il tempo all'aria aperta poiché non dispongono di una struttura fisica. Il modello di questa scuola è in linea con i principi educativi riportati dagli autori in bibliografia. Infatti, secondo i principi della pedagogia del bosco, la libera

esplorazione, il gioco spontaneo e le passeggiate, che nella realtà di Praglia vengono effettuate ogni giorno, sono una componente essenziale nella progettazione di tutte le scuole in natura. Tuttavia, l'Asilo di Praglia non svolge alcune delle attività funzionali al movimento tipiche della pedagogia nel bosco: la lotta e il gioco delle altalene con le corde.

6.5. Scuola dell'Infanzia Statale Tradizionale

L'intervista condotta con l'insegnante referente della Scuola dell'Infanzia Statale di Vacil (Tv), ha fornito l'opportunità di esplorare la loro realtà educativa, approfondendo in particolare le tematiche relative al corpo e al movimento all'interno di tale contesto. Di seguito, vengono riportate le risposte dell'intervista che mi sono state inviate dall'insegnante in forma scritta, tramite e-mail.

Tabella 5: dati emersi dall'intervista

DOMANDE INTERVISTA	RISPOSTE INTERVISTA
<p>1. Descrizione sommaria dei principi dell'Offerta</p> <p>Formativa di questa scuola e dei loro obiettivi.</p>	<p>Il progetto educativo del nostro Istituto si sviluppa in un'ottica di continuità tra i vari ordini di scuola.</p> <p>L'azione formativa è indirizzata ai seguenti ambiti di intervento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AMBITO AFFETTIVO- RELAZIONALE E SOCIALE Obiettivo: favorire la conoscenza del sé, l'autonomia e l'acquisizione di una mentalità aperta all'accoglienza, alla condivisione, al rispetto dell'altro e dell'ambiente. - AMBITO COGNITIVO E METACOGNITIVO Obiettivo: favorire l'acquisizione di contenuti educativi e didattici, attraverso il gioco, la sperimentazione, il <i>problem solving</i>.

<p>2. Sono presenti corpo e movimento all'interno dell'Offerta Formativa della scuola?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Sì, sono presenti corpo e movimento all'interno dell'Offerta Formativa di questa scuola.</p>
<p>3. Quanto importante è il campo di esperienza dell'attività motoria per i bambini 3-5 anni?</p> <p><input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Moltissimo</p> <p>Argomentare la scelta.</p>	<p>Il movimento è fondamentale poiché contribuisce allo sviluppo motorio e cognitivo del bambino, favorisce l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta e promuove l'indipendenza e l'autonomia consentendo ai bambini di esplorare attivamente il loro ambiente di apprendimento.</p> <p>Inoltre, attraverso il movimento il bambino apprende e acquisisce conoscenza di sé.</p>
<p>4. Quanto tempo viene dedicato al corpo e movimento nella scuola?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Una volta a settimana quindi 1 ora a settimana totale</p> <p><input type="checkbox"/> Due volte a settimana quindi _____ ora/e a settimana totale/i</p> <p><input type="checkbox"/> Altro. Quanto? _____</p>	<p>La motricità è parte integrante della giornata scolastica di questa scuola.</p> <p>I bambini praticano il movimento principalmente attraverso il gioco libero quotidiano che viene svolto sia all'interno della sezione, sia nel salone grande a disposizione (nei giorni di brutto tempo) oppure nel giardino esterno.</p> <p>Le attività motorie più strutturate vengono svolte all'interno del salone polivalente, adibito a palestra.</p> <p>I bambini si recano in "palestra" durante tutto l'anno scolastico una volta a settimana per un'ora, divisi per età: i bambini di 3 e 4 anni insieme e i bambini di 5 in sezione omogenea.</p> <p>Quest'anno la scuola ha aderito anche al progetto psicomotricità, rivolto a tutti i bambini, che viene svolto da un esperto esterno per un totale di 20 incontri</p>

	<p>di un'ora ciascuno. Nelle lezioni di psicomotricità i bambini sono divisi in 2 gruppi: i bambini di 3 e 4 anni svolgono attività insieme e i bambini di 5 anni svolgono attività in sezione omogenea.</p>
<p>5. Le linee guida utilizzate vengono suggerite da:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Indicazioni Nazionali</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Psicomotricità</p> <p><input type="checkbox"/> Altro</p>	<p>Indicazioni Nazionali che indicano i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola dell'infanzia.</p> <p>Psicomotricità con esperto esterno. (Allegato6)</p>
<p>6. Quali sono, in generale, gli obiettivi di apprendimento dell'attività motoria prefissati per i propri alunni di 3-4-5 anni?</p>	<p>3 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscere e denominare su se stessi le varie parti del corpo. <p>4 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - consolidare ed affinare gli schemi motori e dinamici; - interiorizzare concetti spaziali (dentro-fuori, vicino-lontano). <p>5 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguere, riprodurre e rappresentare situazioni statiche e dinamiche utilizzando le varie parti del corpo; - muoversi controllando la lateralità.
<p>7. Nella lezione di attività motoria è prevista una suddivisione in fasi (es. fase</p>	<p>Sì, ci sono le fasi: iniziale, centrale, conclusiva.</p>

<p>preparatoria, di riscaldamento, centrale e conclusiva)?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì Quali? <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Iniziale: i bambini si dispongono in cerchio in mezzo al solone e insieme all'insegnante ricordano le regole:</p> <ul style="list-style-type: none"> - non si corre - non si urla
<p>8. La lezione viene svolta tramite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Insegnamento attraverso comandi <input checked="" type="checkbox"/> Libera esplorazione <input checked="" type="checkbox"/> Apprendimento cooperativo <input checked="" type="checkbox"/> Insegnamento per valutazione reciproca <input checked="" type="checkbox"/> Insegnamento per auto-apprendimento <input checked="" type="checkbox"/> Altro 	<ul style="list-style-type: none"> - si parla sottovoce - non ci si fa male - si sta attenti alle consegne date dalla maestra <p>Centrale: i bambini svolgono gli esercizi motori: percorsi, salti, capriole, etc.</p> <p>Finale: l'insegnante chiede a ciascun bambino cosa è piaciuto di più dell'attività e promuove così la comunicazione. Infine viene chiesto loro di disegnare un momento piacevole/che gli è rimasto impresso della lezione. I disegni vengono fatti vedere alla maestra e spiegati dai bambini.</p> <p>Dopo il disegno tutti insieme si riordina il salone.</p>
<p>9. Quali sono gli strumenti e i materiali utilizzati nella didattica dell'attività motoria?</p>	<p>Tutto il materiale a disposizione a scuola (corde, coni, cerchi, stoffe, teli, morbironi, assi di equilibrio, palle, materassi, stereo etc.)</p>
<p>10. Come viene assicurato che i bambini con disabilità o esigenze specifiche, se presenti, partecipino pienamente alle attività motorie?</p>	<p>Con il coinvolgimento e l'aiuto dell'insegnante di sostegno e dei compagni, i bambini con disabilità vengono inclusi e partecipano alle attività motorie insieme alla classe.</p>

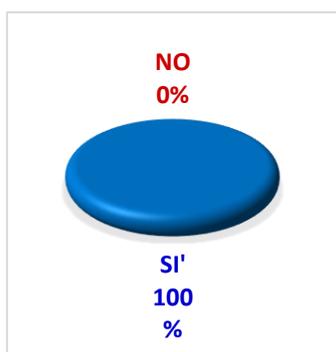
<p>11. La scuola promuove programmi o iniziative inerenti all'attività motoria al di fuori delle regolari lezioni?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Sì, attività di psicomotricità, con l'esperto psicomotricista per un totale di 20 incontri.</p>
<p>12. È previsto anche un coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'attività motoria dei loro figli?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sì, con quali attività? <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Sì, con l'attività di judo per un approccio al gioco strutturato, al senso di responsabilità, impegno e alla socialità.</p>
<p>13. Come vengono valutati i progressi e le competenze dei bambini nella sfera motoria?</p> <p><input type="checkbox"/> Test motori <input checked="" type="checkbox"/> Griglie di osservazione <input type="checkbox"/> Check-list <input checked="" type="checkbox"/> Altro</p>	<p>Osservazione occasionale attraverso la compilazione di griglie e appunti trascritti dall'insegnante su un quaderno.</p>

Esaminando i risultati dell'intervista, si può concludere che la Scuola dell'Infanzia Statale in questione è in linea con i principi relativi al corpo e al movimento riportati nelle Indicazioni Nazionali e illustrati nel capitolo 4. Infatti, la scuola non solo offre attività motorie strutturate in palestra, ma riconosce anche il gioco come un elemento essenziale nello sviluppo psicofisico del bambino.

6.6. Confronto dei dati quantitativi

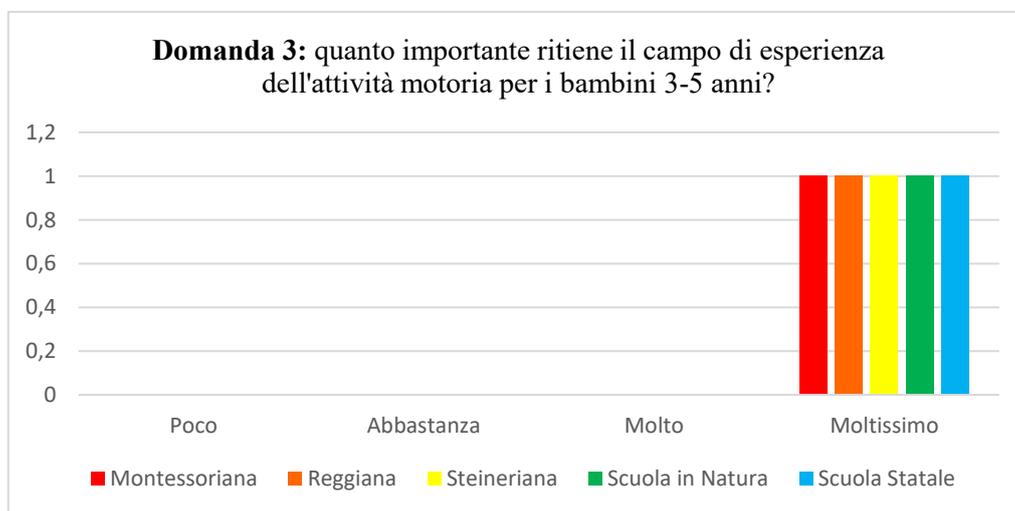
Considerando e confrontando le cinque realtà scolastiche esplorate, si possono rilevare analogie e differenze tra di esse inerenti al campo di esperienza del corpo e del movimento. Nelle pagine che seguono viene espresso più chiaramente questo confronto grazie alla lettura di appositi grafici che rappresentano i **dati quantitativi** derivanti dalle domande strutturate presenti nelle interviste somministrate.

Grafico 1



Domanda 2. Sono presenti corpo e movimento all'interno dell'Offerta Formativa della Sua scuola?		
Presenza di corpo e movimento	Risposte	%
SÌ	5	100%
NO	0	0%

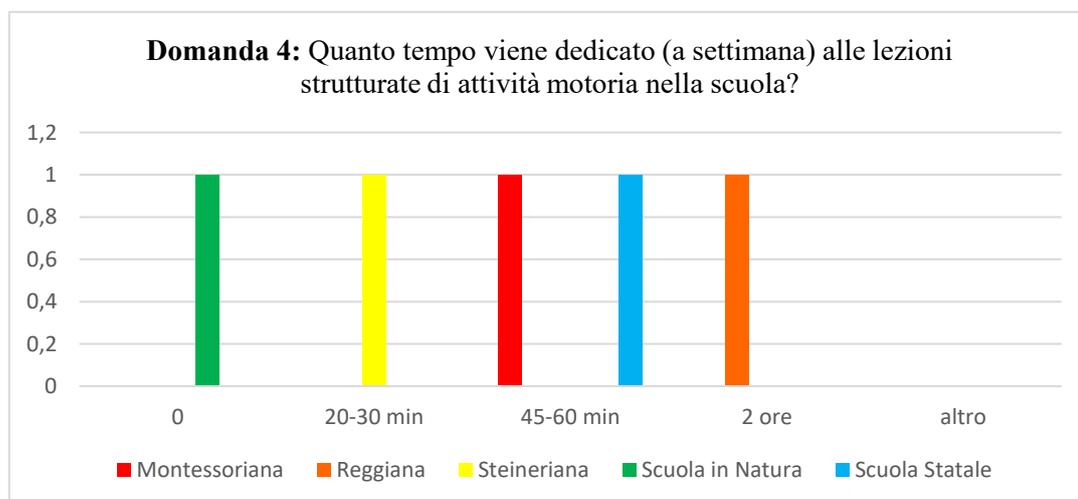
Grafico 2



Come si evince dai primi due grafici, il campo di esperienza del corpo e del movimento è parte integrante dell'Offerta Formativa di tutte e cinque le realtà esaminate. Inoltre, tutte le istituzioni ne riconoscono la massima importanza. Riassumendo quanto emerso dalle interviste, possiamo affermare che nel contesto educativo dell'infanzia, corpo e movimento rivestono un ruolo fondamentale nello sviluppo globale del bambino.

Le prime fasi di vita di un bambino sono caratterizzate da un'intensa attività motoria e il movimento diventa il principale mezzo di esplorazione e interazione con il mondo circostante. La scuola dell'infanzia si occupa di fornire un ambiente stimolante che favorisce il sano sviluppo fisico e motorio dello studente. Il gioco assume un ruolo centrale in questo processo. È attraverso il gioco che i bambini esplorano il proprio corpo, sperimentando movimenti e acquisendo abilità motorie in modo spontaneo e naturale. Attività comuni come correre, saltare, arrampicarsi e giocare con la palla sono essenziali per lo sviluppo delle abilità motorie grossolane e fini. Il gioco alla scuola dell'infanzia costituisce l'attività principale dei bambini e li tiene occupati per la maggior parte del tempo. Esso, non solo promuove lo sviluppo motorio, ma anche quello cognitivo, emotivo e sociale. Oltre al gioco, nelle varie realtà educative, vengono offerte occasioni stimolanti per esplorare il corpo e sperimentare il movimento attraverso attività motorie più strutturate quali percorsi motori, psicomotricità, ma anche attraverso attività non ordinarie come esercizi di vita pratica, passeggiate, lezioni di Eurytmia, laboratori manuali etc., a seconda dei principi pedagogici e didattici a cui ciascuna scuola aderisce. È importante notare che, nonostante l'importanza di queste attività strutturate, esse non occupano un'ampia parte dell'orario scolastico, poiché il gioco spontaneo e libero rimane la modalità predominante attraverso cui i bambini esplorano il mondo e sviluppano le proprie capacità motorie e cognitive.

Grafico 3

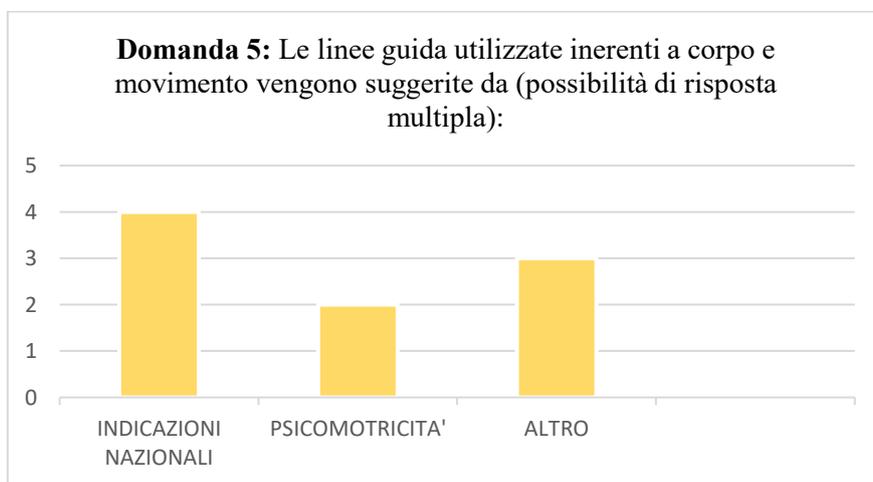


Il terzo grafico ci dimostra che le attività motorie strutturate sono presenti in quasi tutte le scuole oggetto di indagine, eccetto la Scuola in Natura. Più precisamente:

- **Scuola Montessoriana** = 45-60 minuti settimanali di psicomotricità con l'educatrice psicomotricista, per un totale di 20 lezioni che si tengono nella sala della scuola adibita a palestra;
- **Scuola reggiana** = 2 ore settimanali di attività motoria strutturata in palestra per un totale di 2 incontri a settimana della durata di un'ora ciascuno con l'insegnante di educazione motoria;
- **Scuola Steineriana** = 20-30 minuti settimanali di percorso motorio strutturato, che si tiene preferibilmente nel giardino esterno della scuola o in una sala interna in caso di maltempo. In aggiunta, i bambini svolgono 45 minuti settimanali di Eurytmia, prevista ogni mercoledì, che non compare nel grafico in quanto non rappresenta una lezione di attività motoria strutturata;
- **Scuola in Natura** = non progetta lezioni strutturate di attività motoria, piuttosto predilige la libera esplorazione e il gioco all'aria aperta per l'intero orario scolastico;
- **Scuola Statale** = 60 minuti settimanali di attività motoria in palestra con l'insegnante di sezione e 1 ora a settimana con l'esperta psicomotricista per un totale di 20 incontri.

La lezione di psicomotricità va a sostituire l'attività motoria svolta dall'insegnante di sezione, non si somma ad essa.

Grafico 4

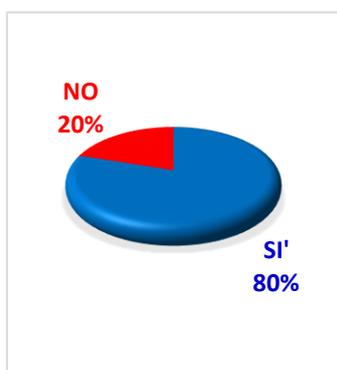


Il grafico numero 4 mette in luce il fatto che la maggior parte delle scuole prese in esame fa uso delle **Indicazioni Nazionali** come linea guida nel campo di esperienza “corpo e movimento”. Infatti, ben 4 realtà delle 5 esaminate (Montessoriana, Reggiana, Steineriana, Statale) hanno dichiarato durante l’intervista di far riferimento ai traguardi per lo sviluppo della competenza delineati nelle direttive ministeriali. Questo evidenzia che le Indicazioni Nazionali rimangono un solido punto di riferimento anche in scuole con principi pedagogici differenti da quelle di stampo tradizionale.

Procedendo nella lettura del grafico si può notare che il programma di **psicomotricità** viene seguito da 2 istituzioni (Statale e Montessoriana), mentre per “**altro**” si intende il fatto che alcune realtà seguono anche i loro caratteristici principi educativi nel campo della motricità:

- **Scuola Montessoriana:** esercizi di vita pratica, esercizio sul filo rosso, i travasi e trasporto vassoi;
- **Scuola Steineriana:** segue i principi antroposofici da cui deriva l’Euritmia, ma si svolgono anche lavori pratici quotidiani (riordino, pulizia ambiente, sistemazione giardino etc.) e vari tipi di laboratori manipolativi e manuali (panificazione, lavoro con creta, telaio, ricamo etc.)
- **Scuola nel Bosco:** segue i principi della pedagogia nel bosco secondo cui il bambino esplora liberamente, gioca all’aria aperta ed è il protagonista assoluto del suo apprendimento, senza imposizioni o aiuti esterni. Non vengono svolte attività motorie strutturate.

Grafico 5

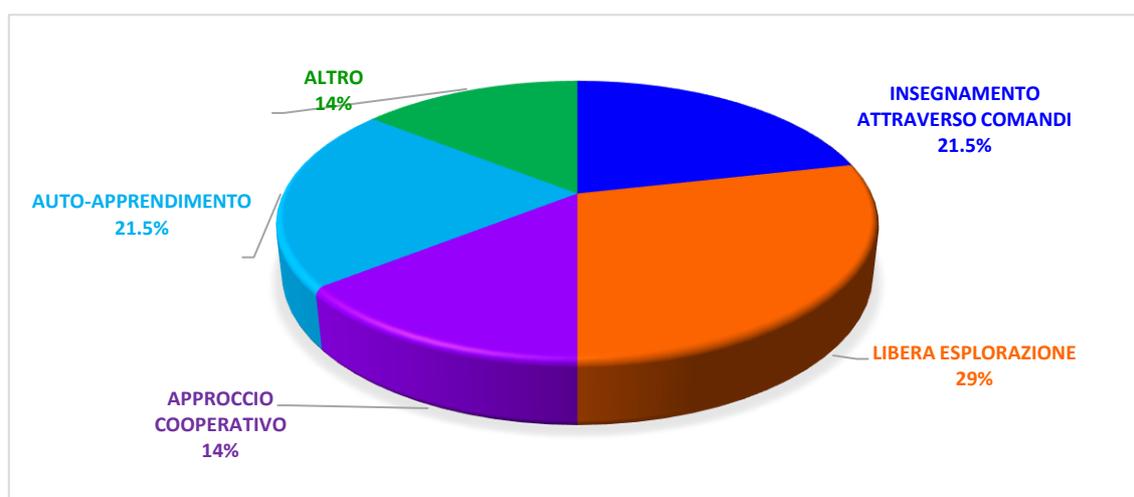


Domanda 7. Nella progettazione di una lezione di attività motoria è prevista una suddivisione in fasi (es. fase preparatoria, di riscaldamento, centrale e conclusiva)?		
Suddivisione in fasi	Risposte	%
SI	4	80%
NO	1	20%

In tutte le realtà educative in cui viene progettata la lezione di attività motoria è comune trovare una suddivisione in fasi che, nella maggior parte dei casi, riflettono la teoria esposta nel capitolo 3 (più precisamente paragrafo 3.2: la lezione di educazione motoria).

SCUOLA	FASE INIZIALE	FASE CENTRALE	FASE FINALE
MONTESSORIANA	Educatrice mette ai bambini i calzini antiscivolo	Esercizi/ percorsi motori	Rilassamento con musica e gioco libero
REGGIANA	Bambini tolgono scarpe e calzini e seduti in cerchio leggono l'albo illustrato	Esercizi/ percorsi motori	Rilassamento con musica/ realizzazione disegni o lavori artistici inerenti alla lezione affrontata
STEINERIANA	Filastrocca introduttiva	Percorso motorio	Filastrocca conclusiva
STATALE	Seduti in cerchio bambini e insegnante ricordano le regole della convivenza in palestra	Esercizi/percorsi motori	Conversazione con domande stimolo sull'esperienza vissuta e riproduzione grafica

Grafico 6



Domanda 8. La lezione di educazione motoria viene svolta tramite (possibilità di risposta multipla):		
Itinerari metodologici	Risposte	%
Insegnamento attraverso comandi	4	22%
Libera esplorazione	4	29%
Approccio cooperativo	2	14%
Peer tutoring	0	0%
Auto-apprendimento	3	21%
Altro	2	14%

L'insegnamento attraverso comandi e la libera esplorazione rappresentano le metodologie maggiormente utilizzate durante la lezione di educazione motoria o gli incontri di psicomotricità nelle scuole. L'insegnamento attraverso comandi aiuta gli alunni a comprendere concetti specifici di movimento, migliorare la coordinazione e acquisire nuove abilità motorie. D'altra parte, la libera esplorazione consente ai bambini di sperimentare e scoprire il movimento in modo più autonomo e creativo. Questa variazione di metodologie soddisfa maggiormente le esigenze dei bambini e favorisce un apprendimento più completo e profondo.

Domanda 9. Quali sono gli strumenti e i materiali utilizzati nella didattica dell'attività motoria?

MATERIALI CONVENZIONALI

MATERIALI NON CONVENZIONALI

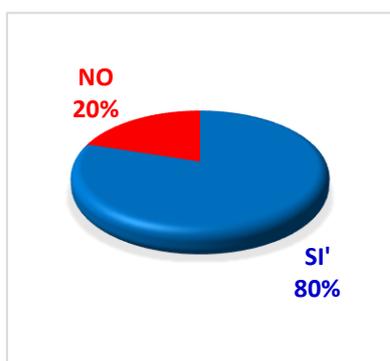
STRUMENTI E MATERIALI	MONTESSORI	REGGIO	STEINER	SCUOLA IN NATURA	STATALE
Coni	X	X			X
Cerchi	X	X			X
Morbidoni		X			X

Corde		X	X	X	X
Assi di equilibrio		X			X
Palloni	X	X			X
Bastoni	X	X			
Materassi	X	X			X
Tappetoni	X	X			X
Tunnel		X			
Scalette		X			
Basi per percorsi	X	X			
Orme motorie	X				
Trampolini			X		
Scivoli		X	X		
Travi			X		
Dune		X			
Stereo	X	X			X
Specchio	X				
Filo rosso	X				
Stoffe e teli	X	X	X		X
Cuscini/coperte	X				
Plastilina/legnetti	X				
Giornali		X			
Piscinetta con palline		X			

Tappi-sacchetti-spugne		X			
Tubi piscina		X			
Seghetto				X	
Coltellino				X	
Forbice				X	
Palette e rastrelli				X	
Bastoni/rami/sassi e altri elementi naturali				X	

Considerato che la Scuola in Natura non pratica attività motoria strutturata, motivo per cui nella penultima colonna sono stati contrassegnati gli strumenti che vengono utilizzati durante le attività all'aperto, le altre scuole durante l'educazione motoria, oltre a utilizzare strumenti ordinari, usufruiscono anche di materiali non strutturati che promuovono la creatività e la libertà di sperimentazione.

Grafico 7



Domanda 11. La scuola promuove programmi o iniziative inerenti all'attività motoria al di fuori delle regolari lezioni?		
Presenza di corpo e movimento	Risposte	%
SI	4	80%
NO	1	20%

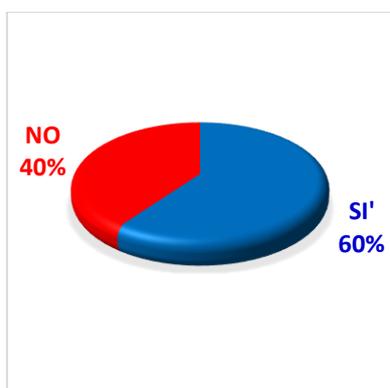
Dal grafico soprastante emerge che quasi tutte le scuole promuovono iniziative di attività motoria al di fuori delle lezioni regolari:

- **Scuola montessoriana e statale** con gli incontri di psicomotricità;

- **Scuola in natura** con i “Sabati nel Bosco” e i centri estivi che offrono ulteriori opportunità di movimento e gioco all’aperto;
- **Scuola Reggiana** con l’acquaticità, le uscite in passeggiata e l’arrampicata.

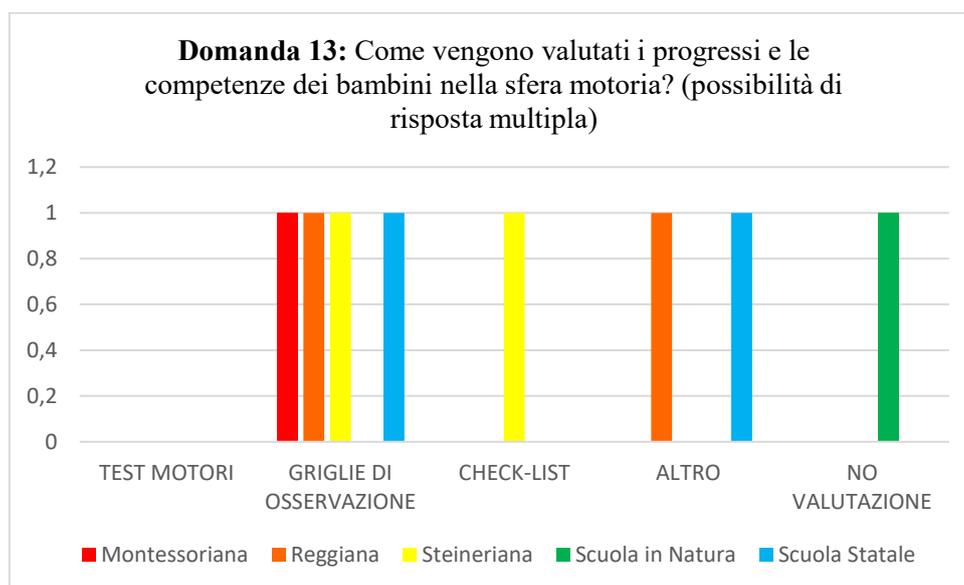
Tuttavia, come sottolinea il grafico sottostante, sebbene ogni realtà educativa curi con estrema attenzione la collaborazione scuola-famiglia, al fine di garantire il successo formativo del bambino, solamente 3 scuole (Steineriana, Scuola in Natura, Scuola Statale) su 5 prevedono un coinvolgimento dei genitori nella promozione dell’attività motoria dei figli.

Grafico 8



Domanda 12. È previsto anche un coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'attività motoria dei figli?		
Presenza di corpo e movimento	Risposte	%
SI	3	60%
NO	2	40%

Grafico 9



Questo ultimo grafico evidenzia che le griglie di valutazione rappresentano il metodo più comune per valutare i progressi degli studenti, seguite da check-list, video e annotazioni personali degli insegnanti.

Da tutte le interviste, inoltre, emerge che la tipologia di valutazione più utilizzata è quella formativa. Essa fornisce un monitoraggio costante e dettagliato del progresso degli studenti durante il loro percorso di apprendimento, consentendo agli insegnanti di intervenire prontamente per affrontare eventuali difficoltà. (Carraro, 2008)

6.7. Discussione dei dati

L'analisi dei dati fin qui esposta ha fornito una panoramica dei risultati di ricerca. A questo punto è possibile soddisfare le domande che hanno guidato l'indagine e che sono state delineate all'inizio di questo percorso di ricerca.

1. In che misura il corpo e il movimento sono presenti e coinvolti all'interno dell'Offerta Formativa delle scuole dell'infanzia di diverso indirizzo?

Nel contesto delle varie realtà educative esaminate, emerge con chiarezza che il corpo e il movimento costituiscono un aspetto fondamentale dell'Offerta Formativa. Questo è particolarmente evidente nel ruolo che il gioco assume nell'esperienza quotidiana degli studenti. Infatti, attraverso esso i bambini esplorano il proprio corpo, sperimentando una vasta gamma di movimenti e acquisendo abilità motorie in modo spontaneo e naturale. Il gioco, essendo la principale fonte di movimento durante il tempo trascorso a scuola, svolge un ruolo cruciale nello sviluppo fisico, cognitivo, emotivo e sociale dei bambini. Questo approccio ludico non solo permette loro di esplorare le proprie capacità motorie, ma favorisce anche lo sviluppo delle abilità relazionali, della creatività e della risoluzione dei problemi. Tuttavia, nelle diverse scuole, vengono offerte anche opportunità per partecipare ad attività motorie strutturate, seppur in maniera più limitata, fornendo agli studenti occasioni stimolanti per esplorare il corpo e sviluppare abilità motorie in modo più focalizzato e guidato.

2. Quali sono le pratiche di movimento adottate in queste varie realtà educative?

In ogni contesto educativo emergono pratiche di movimento, talvolta diversificate, che riflettono le specificità pedagogiche e didattiche di ciascuna metodologia. Nella

Scuola Montessoriana, ad esempio, l'approccio si concentra sull'autonomia e sull'apprendimento pratico. Qui, gli esercizi di vita pratica, come il filo rosso e i travasi, offrono ai bambini l'opportunità di sviluppare le loro capacità motorie attraverso attività quotidiane significative. Parallelamente, vengono svolte anche lezioni di psicomotricità, che integrano l'aspetto motorio con quello cognitivo ed emotivo.

Nella Scuola Statale e in quella di ispirazione Reggiana, l'attività motoria viene organizzata in maniera regolare, con sessioni settimanali dedicate alle lezioni di educazione motoria. Inoltre, nella Scuola Tradizionale viene seguito anche un percorso di psicomotricità con l'aiuto di esperti esterni, che contribuiscono a fornire un supporto mirato allo sviluppo delle abilità motorie e relazionali degli studenti.

La Scuola Steineriana, invece, si distingue per la pratica dell'Euritmia, una forma di movimento ritmico e armonico che rappresenta un elemento chiave di questa metodologia, offrendo ai bambini l'opportunità di esprimersi attraverso il corpo in movimento e la musica. Inoltre, vengono proposte attività manipolative ed esercizi di vita pratica, insieme a percorsi motori strutturati, che contribuiscono a promuovere un approccio olistico allo sviluppo dei bambini. Nel contesto della Scuola in Natura, l'ambiente naturale e il gioco libero occupano un ruolo predominante. Qui, i bambini hanno la possibilità di esplorare il movimento in modo spontaneo e autentico, trascorrendo gran parte del tempo all'aria aperta, senza svolgere alcuna attività motoria strutturata.

3. Quali analogie e differenze emergono dal confronto tra queste realtà in relazione all'esperienza del corpo e del movimento?

Nell'analisi dei dati emersi dal confronto delle realtà educative prese in oggetto, sono state individuate interessanti somiglianze e differenze riportate in precedenza e riassunte nuovamente nelle righe seguenti. Tra le analogie più significative, emerge il fatto che in tutte le scuole l'attività predominante è il gioco, il quale riveste un ruolo fondamentale nello stimolare il movimento e favorire lo sviluppo globale dei bambini. Questo riscontro suggerisce che il gioco non solo è intrinsecamente collegato al movimento, ma anche che è universalmente riconosciuto come uno strumento educativo efficace.

Un'altra similitudine riguarda l'organizzazione delle attività motorie strutturate che si svolgono approssimativamente per un'ora a settimana in tutte le realtà esaminate, ad eccezione della Scuola in Natura, la quale si basa esclusivamente sulla libera esplorazione e il gioco spontaneo, senza effettuare pratiche motorie strutturate. Nelle altre scuole, queste attività sono caratterizzate da una suddivisione in fasi delle lezioni pressoché uguale, utilizzando itinerari metodologici comuni, come la libera esplorazione e l'insegnamento per comandi. Inoltre, le varie istituzioni condividono l'uso di materiali convenzionali e non convenzionali durante le attività motorie, evidenziando una varietà di approcci didattici per soddisfare le esigenze individuali dei bambini. Infine, si può affermare che le griglie rappresentano lo strumento di valutazione più utilizzato dalle scuole, suggerendo una tendenza comune verso una valutazione formativa delle abilità e competenze in campo motorio. Tuttavia, pur presentando alcune analogie significative nell'approccio al movimento e all'attività strutturata, le diverse realtà educative si distinguono per le loro personali pratiche di movimento (esercizi di vita pratica, Eurytmia, etc), che riflettono le rispettive filosofie pedagogiche ed educative a cui le scuole sono state ispirate.

CONCLUSIONI

Come evidenziano gli studi scientifici riportati nella parte teorica di questa ricerca, il movimento è una caratteristica innata che non solo definisce la nostra natura, ma è anche essenziale per il nostro sviluppo e benessere. È dunque importante considerare il processo di crescita del bambino secondo un approccio olistico, che abbracci mente, corpo ed emozioni. Solo in questa prospettiva gli interventi educativi inerenti allo sviluppo motorio possono realizzarsi in modo congruente, soddisfacente e completo. L'educazione motoria rappresenta uno strumento necessario alla crescita armonica del bambino, influenzando positivamente non solo lo sviluppo fisico, ma anche quello intellettuale e sociale. Alla luce di questo, la scuola non dovrebbe limitarsi a fornire strumenti e occasioni di pratica, ma dovrebbe assumere un ruolo centrale nel favorire un'ampia varietà di esperienze motorie, offrendo anche elementi di conoscenza e competenze che possano orientare la scelta, motivare la partecipazione e contribuire al benessere degli studenti. Le scuole dell'infanzia giocano un ruolo fondamentale in questo processo, poiché sono il luogo in cui i bambini trascorrono gran parte del loro tempo. Analizzando i dati emersi dalla ricerca, si evidenzia la presenza di varie pratiche di movimento adottate nelle diverse scuole prese in esame. Dal punto di vista pedagogico e didattico, sarebbe estremamente vantaggioso armonizzare e integrare tutte queste attività motorie all'interno del programma scolastico delle scuole dell'infanzia. Bambini impegnati in attività motorie strutturate e programmi di psicomotricità, ma anche coinvolti in esercizi di vita pratica quotidiana, passeggiate, arrampicate, bambini che sperimentano la danza e l'Euritmia, senza tralasciare laboratori manipolativi e manuali, dovrebbero incarnare l'ideale di didattica dell'attività motoria. Inoltre, sarebbe opportuno che ogni istituzione scolastica dedicasse maggior tempo e attenzione al ruolo del corpo e movimento, anziché concentrarsi eccessivamente sull'apprendimento astratto, come spesso avviene ancora oggi. Più ore dedicate all'attività motoria strutturata potrebbero essere inserite nell'orario scolastico, garantendo ad ogni bambino l'opportunità di sviluppare le proprie capacità fisiche in modo completo. Allo stesso tempo, è importante promuovere l'attività motoria non strutturata, consentendo ai bambini di esplorare e sperimentare il movimento in modi diversi e creativi. Questo tipo di approccio offre loro esperienze concrete e significative che arricchiscono il loro apprendimento e favoriscono lo sviluppo integrale dello studente. Solo così possiamo garantire loro un futuro migliore e benessere generale.

In conclusione oggi è “[...] assolutamente necessario che l’intera società si ricordi del bambino e dell’importanza che esso ha” (Montessori, 2007, p. 302) e che si offrano delle opportunità didattico educative adatte alle sue esigenze formative spaziando dalle sue necessità evolutive psicomotorie a quelle socio-culturali per direzionare l’azione educativa ad un’infanzia che si faccia “[...]regola e meta-regola del nostro presente e del nostro stesso costruire futuro” (Ambretti, Palumbo, Sgambelluri, 2019, p.172).

RIFERIMENTI

Bibliografia

Adolph, K. E., & Kretch, K. S. (2012). Infants on the edge: Beyond the visual cliff, in A. Slater and P. Quinn (Eds.), *Developmental psychology: Revisiting the classic studies*. London: Sage Publications.

Alegiani, E., & Lenoci, M. T. (2013). *Una scuola, un bambino. Un progetto di inclusione per i bambini della scuola dell'infanzia*. Roma: Armando.

Anceschi, A., & Maccaferri, E. (2022). *Accorpamenti. Risonanze tra danza e musica-Resonances between dance and music*. Reggio Emilia: Reggio Children Editore.

Ascione, A. (2022). "L'attività motoria nella scuola dell'infanzia." *Formazione & Insegnamento*, vol. 20 (1 Suppl.), p. 48-62.

Beleza, C.M. F., & Soares, S.M. (2019). "The concept of ageing based on Kurt Lewin's field theory and group dynamics." (trad. it. Il concetto di invecchiamento basato sulla teoria del campo e sulle dinamiche di gruppo di Kurt Lewin (Eds.) *Ciência & Saude Coletiva*, vol. 24 (8), pp. 3141-3146.

Beltrami, L., & Boccalini, L. (2017). *Il metodo Montessori per tutti*. Milano: Rizzoli.

Beltrami, L., & Novara, D. (2023). *L'intelligenza delle mani. La crescita del bambino attraverso i sensi e il movimento*. Milano: Rizzoli.

Bertolino, F., Angelotti, M. (2014). I bambini hanno bisogno di natura. Vecchi e nuovi contesti per educare all'aria aperta. *Cittadini in crescita*, vol. 2, p.25-35.

Bettelheim, B. (2013). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli Editore.

Bocchetti, M. A. (2021). *La professionalità docente nella scuola dell'infanzia e scuola primaria: quesiti a risposta aperta: lezioni simulate: percorsi didattico-metodologici*. La professionalità docente nella scuola dell'infanzia e scuola primaria, p.1-341.

Borghi, B.Q. (2019). *Montessori dalla A alla Z. Lessico della pedagogia di Maria Montessori*. Trento: Erickson.

Bortoli, L., & Robazza, C. (2016). L'apprendimento delle abilità motorie. Due approcci tra confronto e integrazione. *SDS-Rivista di cultura sportiva*, 109 (1), p.23-34.

Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Carpi, L. (2017). *Educare in natura: strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.

- Caccagni, M., & Pea, G. (2009). *Insegnare con i concetti corpo movimento sport*. Milano: Angeli.
- Camaioni, L., Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Carlgren, F. & Klingborg, A. (2021). *Educare alla libertà: la pedagogia di Rudolf Steiner nelle scuole Waldorf*. Milano: Filadelfia.
- Carraro, A. (2008). *Educare al movimento*. Lecce: La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Casolo, F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo, F. (2017). "Didattiche dell'educazione e delle attività motorio-sportive." *Formazione & Insegnamento*, vol. 14 (1 Suppl.), p.13-24.
- Castelli, L., Pellai, A., Rocca, G., & Vicini, M. (2004). *Mi muovo, sto bene: benessere, movimento e sport dalla scuola dell'infanzia alla superiore*. Milano: F. Angeli.
- Cavallini, I., Filippini, T., & Vecchi, V. (2011). *Lo stupore del conoscere. I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Ceciliani, A. (2016). Multilateralità estensiva e intensiva, una necessaria integrazione in educazione fisica nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, vol. 14 (1), p. 171-187.
- Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura: pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*. Milano: FrancoAngeli.
- Cintra, F.B.M., & Almeida L.R. (2017). "Uma Leitura Walloniana Do Movimento: Crianças de Seis Anos No Ensino Fundamental." *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 21, (2), p. 205–14.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci Editore.
- Colella, D. (2019). "Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. processi e relazioni." *Formazione & Insegnamento*, vol. 17 (3 Suppl.), p.73-88.
- Cristofoli, M. (2012). *Da Piaget a Vygotskij. Analisi sull'educazione motoria nelle scuole dell'infanzia del Veneto*. Unpublished doctoral dissertation, Università di Verona.
- D'Elia, F., & Raiola, G. (2019). "La progettazione delle attività motorie e sportive nella scuola italiana." *Formazione & Insegnamento*, vol. 17 (2), p. 25-37.
- De Angelis, B., & Botes, P. (2017) "Ripensare la didattica disciplinare attraverso il corpo ed il movimento." *Formazione & Insegnamento*, vol. 14 (1 Suppl.), p.47-53.

- De Serio, B. (2014). *La didattica Montessori nella scuola dell'infanzia. Un metodo per programmare spazi e tempi a misura di bambino*. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, vol 3, p. 81-93.
- Edelman, G. (1995). *Darwinismo neurale*. Torino: Einaudi.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G.E. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Ferretti, E. (2008). *Giocchi socio motori*. Canton Ticino: Centro Didattico Cantonale.
- Galimberti, U. (2005). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2004). *Forme mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Gill, T. (2007). *No fear. Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children Editore.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Grunelius, E. (1994). *Educazione nella prima infanzia in casa e in asilo*. Milano: Filadelfia.
- Hanscom, A. J. (2017). *Giocate all'aria aperta: perché il gioco libero nella natura rende i bambini intelligenti, forti e sicuri*. Torino: Il Leone Verde Edizioni.
- Honegger Fresco, G. (2020). *I bambini e l'ambiente secondo il metodo Montessori*. Milano: Solferino.
- Houghes, B. (2006). *Play rypes. Speculations and possibilities*. Londra: The London centre for playwork education and training.
- Hughes, B., & Melville, S. (2002). *A playworker's taxonomy of play types*. Londra: Platlink.
- Lagardera, F., & Lavega B. (2003). *Introduccion a la Praxiologia Motriz*. Barcellona: Paidotribo Editore.
- Le Boulch, J. (1981). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni*. Roma: Armando editore.
- Lena Peccarisio, M. (2001). *L'euritmia. L'arte di rendere visibili parola e musica*. Pavia: Xenia.

- Liss, J. K. (2000). *L'apprendimento attivo. Imparare cose essenziali divertendosi*. Roma: Armando.
- Lo Presti, F. (2017). "La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza." *Formazione & Insegnamento*, vol. 14 (1 Suppl.), p. 55-63.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli*. Milano: Rizzoli.
- Lusetti, E., & Reghitto, S. (2022). *Psicomotricità e apprendimento. Esperienze, attività e percorsi di accoglienza nella scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erikson.
- Manes, E. (2018). *L'asilo nel bosco: un nuovo paradigma educativo*. Roma: Tlon
- Mariani, A.M., Piceci, L., & Melchiori, F. (2019). "Il contributo dell'attività fisica su cognizione e apprendimento." *Formazione & Insegnamento*, vol. 17, (1 Suppl.), p. 153-164.
- Mariani, A. (2003). *La pedagogia sotto analisi*. Milano: Unicopli.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy Makers*. Paris: UNESCO.
- Montesano, P. (2019). "Valenza educativa e preventiva dell'educazione fisica e sportiva." *Formazione & Insegnamento*, vol. 17, (3 Suppl.), 157-168.
- Montessori, M. (2021). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2022). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Montessori, M. (2007). *Il segreto dell'infanzia, gli elefanti saggi. Opere di M. Montessori*. Milano: Garzanti.
- Negro, S. (2019). *Pedagogia del bosco: educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*. Firenze: Terra Nuova.
- Palumbo, C. (2016) *Corporeità e movimento nel gioco educativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Palumbo, C., Ambretti, A., & Sgambelluri, R. (2019). "Psicomotricità infantile: implicazioni didattiche secondo una prospettiva prasseologica." *Formazione & Insegnamento*, vol. 17 (3), p.160-173.
- Parlebas, P. (1981). *Contributo a un lessico commentato nella scienza dell'azione motrice*. Parigi: INSEP.
- Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Padova: Cleup.
- Pento, G. (2013). *Nati per muoversi*. Rimini: Fulmino.

- Pento, G., & Sichi, R. (2021). *Al nido con il corpo. Educare al corpo e al movimento al nido*. Rimini: Fulmino.
- Pento, G. (2003). *Muoversi per... piacere: educare al corpo e al movimento nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (2015). *Joy of moving. Movimenti e immaginazione*. Torgiano-Perugia: Calzetti-Mariucci Editori.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Porta, C. (2017). *Montessori per tutti. Decine di attività da fare a casa con i bambini 3-6 anni*. Roma: Gallucci.
- Riccio, V. (2011). *Laboratorio delle attività motorie: consapevolezza corporea, orientamento spazio-temporale e educazione alla salute per la scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Rink, J.E. (2001). *Teaching Physical Education for Learning*. New York: McGraw-Hill Education.
- Robb, M., Mew, V., & Richardson, A. (2015). *Learning with nature. A how-to guide to inspire children through outdoor games and activities*. Cambridge: Greenbooks.
- Sarsini, D. (2008). *Corpo e movimento nei programmi della scuola elementare*. Pisa: Edizioni ETS.
- Schenetti, M., Rossini, B., & Salvaterra, I. (2015). *La scuola nel bosco: pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Schmidt R. A., & Lee T. D., (2014). *Motor learning and performance: From principles to application*. Champaign: Human Kinetics.
- Seclì, P. (2017). *Dal Gioco al Giocosport: Laboratorio ludico-motorio e di progressioni didattiche*. Centro.
- Segrada, H. (2008). *La Comunicazione empatica nella scuola dell'infanzia*. Milano: Carabà Edizioni.
- Selg, P. (2019). *La pedagogia Waldorf e l'antroposofia*. Milano: Educazione Waldorf Editore.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sparkes, A. (1996). Interrupted body projects and the self in teaching: "exploring an absent presence". *International Studies in Sociology of Education*, vol. 22 (6), p. 167-190.
- Squassabia, C. & Spiritelli, C. (2005). *Giocare per crescere: attività motoria nella scuola dell'infanzia*. Brescia: La scuola.

- Steiner, R. (2010). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Milano: Antroposofica.
- Steiner, R. (2015). *Il sano sviluppo dell'essere umano. Vol. 1: Una introduzione alla pedagogia e alla didattica della Scuola Waldorf*. Milano: Antroposofica.
- Stenhouse, L. (1985). *L'Enciclopedia Internazionale di Educazione*. Oxford: Pergamon Press.
- Thelen, E. (2005). "Dynamic Systems Theory and the Complexity of Change." *Psychoanalytic Dialogues*, vol. 15 (2), pp. 258–312.
- Tortella, P. (2013). "Mente e corpo nella relazione educativa nelle scuole dell'infanzia: lo sviluppo delle capabilities per una buona qualità della vita." *Formazione & Insegnamento*, vol. 11 (1 Suppl.), p. 121-127.
- Tortella, P., Generosa, M., & Fumagalli, G. (2020). "Educazione motoria ecologica e sviluppo motorio nella scuola dell'infanzia per combattere la povertà educativa." *Formazione & Insegnamento*, vol. 18 (3), p. 151-161.
- Tortella, P., Tessaro, F., & Fumagalli G. (2012). "Prospettiva ecologica: importanza di ambiente e contesto nello sviluppo motorio dei bambini." *Atti del nono convegno annuale dell'associazione italiana di scienze cognitive (AISC)*, vol. 4, p. 213-218.
- Trincherò, R. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Truffelli, N. (2018). *Giocare con il corpo ed il movimento: una proposta per la scuola dell'Infanzia*.
- Valentini, M., Cinti, F., & Troiano, G., (2018). "Crescita e apprendimento attraverso il corpo in movimento." *Formazione & Insegnamento*, vol. 16 (1 Suppl.), p. 149-161.
- Valentini, M., & Sanchi, G. (2022). "Danzare a scuola: dimensioni educative e formative in età evolutiva." *Formazione & Insegnamento*, vol. 20 (1), p.522-534.
- Valentini, M., & Venturi, L. (2021). "Il momento ricreativo-motorio nella scuola dell'infanzia." *Formazione & Insegnamento*, vol. 19 (2), p. 452-465.
- Vecchiato, M. (2007). *Il gioco psicomotorio. Psicomotricità psicodinamica*. Roma: Armando.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança* (Trad. it. "Lo sviluppo psicologico del bambino). San Paolo: Martins Fontes.
- Weyland, B. (2017). "Il corpo della scuola in movimento tra pedagogia e architettura." *Formazione & Insegnamento*, vol. 14 (1 Suppl.), p.107-117.
- Williams-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the Danish Forest School approach: Early years education in practice*, Routledge, Londra e New York
- Winnicott, D. W. (2001). *Gioco e realtà*. Roma: Armando
- Zoia, S. (2004). *Lo sviluppo motorio del bambino*. Roma: Carocci.

Normativa

WHO. (2007). Move for health: Sedentary lifestyle: A global public health problem.

WHO. (2013). World Health Organization. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. Childhood overweight and obesity on the rise.

WHO. (2014), WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative: body mass index and level of overweight among 6-9-year-old children from school year 2007/2008 to school year 2009/2010.

MIUR. (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari.

Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia. (2017)

Sitografia

<https://www.miur.gov.it/>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>

Sitografia scolastica:

- Casa dei Bambini “Fra Giuseppe” di Villarazzo:

<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/TV1A034009/scuola-infanzia-fra-giuseppe/ptof/>

- Scuola dell'Infanzia “San Pio X” di Lancenigo: <https://www.scuolainfanzialancenigo.it/>

- Scuola dell'Infanzia Steiner Waldorf “Aurora di Cittadella: <https://www.aurorascuola.it/>

- Asilo nel Bosco di Praglia:

<https://www.schoolandcollegelistings.com/IT/Teolo/1376907059277466/Asilo-nel-bosco-di-Praglia---I-bimbi-del-bosco>

- Scuola dell'Infanzia Statale di Vacil: <https://www.icbreda.edu.it/>

ALLEGATI

Allegato 1: intervista

INTERVISTA INERENTE AL CAMPO DI ESPERIENZA “CORPO E MOVIMENTO” NEI DIVERSI INDIRIZZI DI SCUOLA DELL’INFANZIA (Montessoriana, Reggiana, Steineriana, Scuola in Natura, Scuola Statale Tradizionale)

Questa intervista ha lo scopo di indagare l’esperienza del corpo e del movimento all’interno di un progetto pedagogico e didattico in diversi indirizzi di scuola dell’infanzia: Montessoriana, Reggiana, Steineriana, Scuola in Natura e Scuola Statale Tradizionale. I dati raccolti sono strettamente personali, pertanto non verranno divulgati, ma trattati solamente all’interno di questa tesi di laurea.

Domande intervista

1. In base alla tipologia di scuola dell’infanzia di appartenenza, descriva in modo sommario i principi dell’Offerta Formativa e i loro obiettivi.
2. Sono presenti corpo e movimento all’interno dell’Offerta Formativa della Sua scuola?
 sì no
3. Quanto importante ritiene il campo di esperienza dell’attività motoria per i bambini 3-5 anni?
 Poco
 Abbastanza
 Molto
 Moltissimo
Argomentare la scelta.
4. Quanto tempo viene dedicato al corpo e al movimento nella Sua scuola?
 Una volta a settimana quindi _____ ora/e a settimana totale/i
 Due volte a settimana quindi _____ ora/e a settimana totale/i

- Altro.
Quanto? _____
5. Le linee guida utilizzate, inerenti a corpo e movimento, vengono suggerite da (possibilità di risposta multipla):
- Indicazioni Nazionali
 - Psicomotricità
 - Altro _____
6. Quali sono, in generale, gli obiettivi di apprendimento dell'attività motoria prefissati per i propri alunni?
- 3 anni _____
- 4 anni _____
- 5 anni _____
7. Nella progettazione di una lezione di attività motoria è prevista una suddivisione in fasi (es. fase preparatoria, di riscaldamento, centrale e conclusiva)?
- sì no
- Quali? _____
8. La lezione di educazione motoria viene svolta tramite (possibilità di risposta multipla):
- Insegnamento attraverso comandi
 - Libera esplorazione
 - Apprendimento cooperativo
 - Insegnamento per valutazione reciproca (peer tutoring)
 - Insegnamento per lavoro individuale o auto-apprendimento
 - Altro _____
9. Quali sono gli strumenti e i materiali che utilizza nella didattica dell'attività motoria?

10. Come viene assicurato che i bambini con disabilità o esigenze specifiche, se presenti, partecipino pienamente alle attività motorie?

11. La scuola promuove programmi o iniziative inerenti all'attività motoria al di fuori delle regolari lezioni?

sì no

Quali? _____

12. È previsto anche un coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'attività motoria dei loro figli?

sì no

Con quali attività? _____

13. Come vengono valutati i progressi e le competenze dei bambini nella sfera motoria? (possibilità di risposta multipla)

Test motori

Griglie di osservazione

Check-list

Altro _____

Richiesta consenso

Se svolta in presenza, possibilità di effettuare una registrazione vocale dell'intervista.

Accetto Non accetto

Data _____

Firma Intervistato _____

Si ringrazia per la collaborazione.

Allegato 2: progetto psicomotricità scuola Montessoriana

Progetto corpo e movimento “Io gioco con il corpo”

Creato e condotto dall’educatrice/psicomotricista

Anno scolastico 2023-24

FINALITÀ

Questa proposta educativa è un contributo allo sviluppo armonico del bambino, perché l'esperienza del gioco con il proprio corpo, con l'attrezzatura specifica, con il ritmo e la musica possono agevolare in lui la presa di coscienza delle proprie possibilità e capacità.

Si tratta quindi di attività educative che, oltre a favorire l'evoluzione di abilità motorie quali camminare, correre, saltare, rotolare, lanciare concorrono al percorso di acquisizione dell'autostima, dell'autonomia e della decentrazione tonico emozionale che promuovono la presa di coscienza del valore del proprio corpo, di sé e favoriscono la socializzazione.

OBIETTIVI

L'attività svolta si incentrerà sul rinforzo:

1. **degli schemi motori di base:** sviluppo degli schemi dinamici e posturali per adattarli ai parametri di spazio- temporali dei diversi ambienti
 - camminare
 - correre
 - saltare
 - rotolare
 - strisciare
 - arrampicare
 - lanciare

2. **delle capacità senso-percettive e coordinative:** progressiva acquisizione della coordinazione dei movimenti e della padronanza del proprio comportamento motorio nell'interazione con l'ambiente, vale a dire capacità di progettare e attuare

la più efficace strategia motoria e di intuire-anticipare quella degli altri e le dinamiche degli oggetti nel corso delle attività motorie

- capacità oculo-manuale
- equilibrio statico/dinamico
- coordinazione in generale
- mobilità articolare

3. delle capacità condizionali

- velocità/rapidità
- forza

CONTENUTI

1. Attività motoria di tipo percettivo

- discriminazione tattile: sensibilità delle mani, dei piedi e del corpo (dorso e ventre) al suolo
 - discriminazione visiva: riconoscimento colori, forme, oggetto grande/piccolo e vicino/lontano
 - discriminazione uditiva: orientamento nello spazio tramite il suono, riconoscimento di suoni diversi, riconoscimento suoni deboli e forti
 - presa di coscienza della respirazione: consapevolezza della respirazione al suolo e attività relative al contrasto movimento/calma
-
- ❖ Giochi di movimento del corpo con la musica richiedono un grande controllo del corpo e della muscolatura. I bambini reagiscono sempre con gioia ed entusiasmo al movimento con la musica, che aiuta ad instaurare un'atmosfera positiva e allegra.
 - ❖ Il camminare sul filo, grazie alla musica, diventa l'esecuzione con il corpo di diverse andature muscolari e una duplice funzione, sia strettamente musicale sia di coordinamento motorio.

2. orientamento del corpo

- orientamento spaziale: capacità di determinare la posizione dei segmenti del corpo e la sua totalità, modificare i movimenti entro uno spazio di azione circostante ben definito, in relazione con gli oggetti e con gli altri
- lateralità: sensibilizzazione parte destra e sinistra del corpo, sensibilizzazione dell'uso preferenziale di un lato del corpo (progressiva acquisizione della lateralità dominante)
- assimilazione del concetto di spazio di tempo: riconoscimento dentro/fuori, sopra/sotto, basso/alto, vicino/lontano, prima/dopo, veloce/lento, lungo/corto largo/stretto
- sviluppo dei concetti in relazione a sé, agli altri e agli oggetti
- sviluppo del concetto di ritmo: adeguamento ad un ritmo (accelerato, rallentato), creazione e realizzazione di ritmi

3. coordinazione globale e segmentaria

- discriminazione cinestesica (cioè la capacità di percepire e riconoscere la posizione del proprio corpo nello spazio e lo stato di contrazione dei propri muscoli, senza il supporto della vista) ed immagine del corpo: presa di coscienza dei sentimenti e della totalità del corpo
- sviluppo degli schemi motori di base attraverso giochi individuali di gruppo come il percorso motorio, la staffetta

Attività di movimento dell'ambiente: trasportare un vassoio e trasportare oggetti pesanti.

4. mantenimento della mobilità articolare

- esecuzione del movimento con la maggiore escursione articolare possibile: mobilità statica, mobilità dinamica

5. equilibramento

- giochi di equilibrio e di disequilibrio del proprio corpo
- attività di coordinazione controllo psicomotorio

METODOLOGIA

L'educatrice/psicomotricista lavorerà offrendo proposte mediate dall'azione sensorio-motoria simbolica e rappresentativa con l'aiuto di materiali e oggetti. Si proporranno momenti di gioco individuale e di gruppo, spontaneo e strutturato cercando di ridurre gli aspetti competitivi e stimolando quelli affettivi e relazionali. In particolare, si organizzeranno esercizi di rilassamento, esercizi finalizzati alla percezione corporea, esercizi per la strutturazione dello schema corporeo, esercizi di equilibrio ed espressione corporea attraverso ritmi e suoni. Inoltre, esercizi per sviluppare la capacità di discriminazione della lateralità e delle relazioni spazio- temporali.

COMPETENZE

Il bambino:

- utilizza in modo adeguato gli schemi motori di base
- diventa consapevole delle proprie abilità e acquisisce sicurezza
- coordina i controlli ai propri movimenti
- conosce i concetti topologici
- prende coscienza delle esperienze fatte
- rappresenta lo schema corporeo

TEMPI

un giorno alla settimana per tutti i gruppi d'età a partire da ottobre per il secondo e terzo anno, da metà novembre per il primo anno e la sezione primavera per 20 lezioni complessive.

SPAZI

Il salone

DESTINATARI

- bambini della sezione primavera, dai 24 ai 36 mesi
- bambini del primo anno di scuola dell'infanzia, 3 anni
- bambini del secondo anno di scuola dell'infanzia, 4 anni
- bambini del terzo anno di scuola dell'infanzia, 5 anni

Allegato 3: griglia di valutazione corpo e movimento Scuola Montessoriana

Legenda: **S** = SÌ **N** = NO **V** = A VOLTE

	Novembre			Apr-mag		
	S	V	N	S	V	N
Conosce e denomina le principali parti del corpo						
Rappresenta graficamente la figura umana (omino/testone)						
Cammina sicuro						
Si muove con disinvoltura nello spazio						
Alterna i piedi salendo e scendendo le scale						
Sa correre						
Sa rialzarsi quando cade						
Riesce a calciare la palla						
Esegue semplici percorsi motori						
Riesce ad afferrare la palla con le mani						
Sa imitare i gesti dell'insegnante (es. mimare una canzoncina)						
Afferra piccoli oggetti usando il pollice, indice e medio (presa a tre dita)						
Impugna correttamente i colori e le posate						
Mentre lavora con una mano, usa l'altra come sostegno						
Apri e chiude la forbice						
Sa infilare perle grandi						
Manipola e sperimenta diversi materiali						

Riesce a strappare la carta velina						
Riesce a forare la carta con il punteruolo						
OSSERVAZIONI:						

Allegato 4: ptof. Scuola dell'Infanzia di ispirazione Reggiana

IL CORPO E IL MOVIMENTO

È il campo dell'esperienza, della corporeità, della motricità... E' il campo dell'educazione al movimento ma anche dell'educazione attraverso il movimento, nell'ottica della formazione globale della persona e in interazione con gli altri sistemi simbolico-culturali (Cfr. Pento G. (2004), Muoversi per... piacere, ed. Junior).

Si parte da una visione del corpo inteso come ESSENZA della persona, come contenitore di tutto (pensieri, emozioni, tensioni, desideri...), come "dimensione costitutiva del bambino di abitare e conoscere il mondo" (Cfr. I. Gamelli, Il corpo e il movimento nelle Indicazioni per il curricolo). Il bambino nasce con il corpo ma deve essere aiutato ad abitare il suo corpo, a conoscerne tutti i luoghi: le percezioni, i sentimenti, le fatiche... Va aiutato a prendere coscienza del proprio SE' nell'agire, sentire, fare, esplorare, comunicare, utilizzando tutti i segnali possibili: tonicità muscolare, mimica, sguardo, gesto, movimento, postura, occupazione dello spazio, prossemica...

Il corpo ha bisogno di essere amato, di sentirsi accolto, assicurato.

Il bambino conosce se stesso e il mondo attraverso l'AZIONE (nel gioco, nelle azioni intenzionali e non, nel lanciare, afferrare, manipolare...) e in questo processo acquisisce consapevolezza. Va dunque riconosciuto il suo incessante bisogno di muoversi, esplorare, stabilire relazioni con gli altri, imparare, pensare, conoscere, scoprire luoghi... Essere. L'identità si struttura anche attraverso l'esperienza corporea, l'ascolto delle sensazioni a livello fisico, affettivo e relazionale.

Da queste assunzioni (il corpo come essenza e la conoscenza attraverso l'azione) ne deriva l'attenzione della scuola alla SOGGETTIVITA' del processo di apprendimento ed alla sua DIMENSIONE RELAZIONALE (con le persone e con le cose).

In tutto ciò sarà fondamentale il ruolo dell'insegnante: partendo dalla frase di Don Milani: "Non ci si dovrebbe preoccupare di come bisogna far per fare scuola, ma di come bisogna essere per poter fare scuola", si pone l'accento sulla necessaria sensibilità e cura che l'insegnante deve coltivare nella relazione, che è, innanzitutto, nella pratica quotidiana (accoglienza, routine del pranzo, del bagno...) legata alla cura, in senso ampio del termine, del corpo. L'insegnante deve avere un atteggiamento incoraggiante: sguardi, gesti, posture del corpo, tono della voce, sedersi di fronte, incrociare lo sguardo, annuire, sorridere... ciò conferma e rassicura.

Allegato 5: griglia di valutazione corpo e movimento Scuola Steineriana

Legenda: NON RAGGIUNTO PARZIALMENTE RAGGIUNTO RAGGIUNTO

CAMPO DI ESPERIENZA	COMPETENZE	GIUDIZIO
IL CORPO IN MOVIMENTO	1. Rappresenta graficamente la figura umana, denominandone le parti e rappresentandola graficamente nei minimi particolari. espressiva.	
	2. Controlla l'esecuzione del corpo, muovendosi con destrezza nello spazio ludico, utilizzando anche la comunicazione	
	3. Prova interesse nello sperimentare schemi posturali e motori anche nuovi	
	4. Sa orientarsi nello spazio grafico, ha sviluppato il controllo grafo-motorio e la coordinazione oculo-manuale.	

Allegato 6: “Quattro salti nel vento” - laboratorio di gioco e movimento

Lo scopo dell'attività è la scoperta del sé corporeo da parte del bambino e del suo rapporto con lo spazio, il tempo e gli oggetti utilizzati. Attraverso il gioco il bambino interiorizza le regole dettate dall'adulto, ma soprattutto coinvolge la totalità della persona (corpo, anima e mente). È importante per i bambini che imparino ad abitare la loro “casa corporea” attraverso il movimento sensato, le attività che si svolgono nel tempo (impastare, seminare, disegnare, passeggiare...) e la motricità fine grossolana degli arti, piuttosto che egli per stimolazione neurosensoriale (saltare la corda è meglio di un videogioco). Il laboratorio di gioco e movimento propone ai bambini d'infanzia la possibilità di armonizzare attraverso esercizi archetipici di movimento il corpo fisico/eterico con le forze del corpo animico/ spirituale.

Are di apprendimento

- il sé e l'altro
- il corpo e il movimento
- la conoscenza del mondo

Obiettivi specifici

- sviluppare nel bambino un sano orientamento sia nello spazio interiore che in quello al di fuori di sé
- promuovere il piacere di muoversi
- sostenere la capacità di affermarsi nel mondo
- favorire la coscienza del proprio corpo
- favorire la capacità dal gioco sensomotorio al gioco simbolico
- aiutare l'integrazione dei vissuti emotivi con la struttura dell'identità corporea e con il consolidamento dell'organizzazione del pensiero
- sviluppare la creatività, scoprendo la capacità di inventare e progettare
- offrire momenti di espressione, comunicazione e gioco che possa migliorare la capacità di socializzazione e cooperazione
- favorire l'evoluzione dei diversi canali comunicativi: gesto, voce, linguaggio, movimento ed emozione
- acquisizione di autonomie e sapersi organizzare nel tempo - spazio

Modalità

Per tutti i bambini l'attività viene preceduta da una richiesta dell'insegnante che lo aiuta a vivere questo momento seguendo le regole indicate. Durante il gioco libero, sia dentro la sezione che fuori nello spazio del giardino, gli insegnanti organizzano giochi di meditazione, giochi di percezione, giochi di abilità grosso motorie, di equilibrio, giochi di abilità fino motorie, giochi per favorire abilità di autonomia e giochi per le abilità sociali. Si propongono, inoltre, semplici conte e giochi ritmici sul corpo per favorire la coordinazione motoria.

Gli strumenti e il materiale utilizzato è il più svariato: dal materiale strutturato presente (assi di equilibrio, tavoli, sedie, assi per creare passerelle, corde, sacchetti di miglio, palle di vento, sacchi di juta per la corsa, trampoli e dondolini) ai ciocchi del giardino per creare percorsi scoscesi.

Allegato 7: progetto psicomotricità Scuola Statale Tradizionale

ISTITUTO COMPRENSIVO DI BREDA DI PIAVE

PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA A.S. 2023-24

PROGETTAZIONE PARTE EDUCATIVA

TITOLO PROGETTO: PROGETTO PSICOMOTRICITA'

FINALITÀ GENERALI

1. Padroneggiare gli schemi motori di base
2. Sperimentare il movimento con finalità espressive e comunicative
3. Percepire e riconoscere il senso di benessere derivato dall'attività fisica ludico-espressiva
4. Conoscere i concetti topologici in relazione allo spazio

OBIETTIVI FORMATIVI (descrizione sintetica degli obiettivi espressi in termini verificabili riferiti ai docenti e agli alunni).

1. Muoversi con scioltezza.
2. Orientarsi nello spazio.
3. Usare in modo appropriato e creativo attrezzature motorie.

CONTENUTI

Schemi motori di base, coordinazione, lateralizzazione, equilibrio statico e dinamico, esercizi di respirazione e rilassamento.

OBIETTIVI SPECIFICI

- Capacità di autocontrollo.
- Saper usare il corpo in situazioni statiche e dinamiche nello spazio.
- Muoversi con scioltezza, destrezza, disinvoltura, ritmo.
- Utilizzare consapevolmente le proprie capacità motorie e modularne l'intensità dei carichi.
- Cooperare all'interno di un gruppo.

ATTIVITÀ DEGLI ALUNNI (prevalenti)

Esercizi liberi e guidati di coordinazione motoria. Percorsi di abilità e agilità. Giochi motori di coppia e di squadra con piccoli attrezzi da lanciare, afferrare, palleggiare, tirare, che implicano l'utilizzo di regole. Andature specifiche e generali introdotte attraverso il gioco.

Esercizi di lancio con la palla per gli arti superiori. Esercizi di spostamento con ostacoli per gli arti inferiori.

Le attività verranno proposte in spazi interni (palestre o aule polivalenti) ed esterni (impianti sportivi comunali, cortili delle scuole).

DESTINATARI: Alunne e alunni della Scuola dell'infanzia

METODI E MEZZI (prevalenti)
Esercizi vari con strumentazione mobile e fissa presente in palestra o nei plessi scolastici.

ESPERTI ESTERNI	
psicomotricisti	Tutoraggio, guida, assistenza dell'insegnante di sezione

TEMPI, DURATA
Da ottobre 2023 a giugno 2024

RINGRAZIAMENTI

*"Una cosa accade soltanto se ci credi davvero,
ed è crederci che la fa accadere"*

Frank Lloyd Wright

Giunta alla fine di questo lungo percorso mi è doveroso dedicare uno spazio di ringraziamento alle persone che hanno contribuito, con il loro costante supporto, alla realizzazione di questo traguardo.

Alla **Prof.ssa Giuliana Pento**,

nonché relatrice di questa tesi, per la disponibilità, il supporto e i consigli che mi ha dato. È stato un piacere lavorare con Lei.

Ai **miei genitori**,

senza i quali tutto questo non sarebbe stato possibile. La fiducia che avete riposto in me è stata la fonte della mia determinazione e della mia perseveranza.

A **mia mamma**, per avermi trasmesso l'importanza della gentilezza e della disponibilità verso il prossimo.

A **mio papà**, esempio di impegno costante, che ogni giorno mi insegna il significato del duro lavoro.

Ai **miei nonni**,

che mi hanno sempre amata e coccolata in ogni istante.

A **nonno Giovanni** che probabilmente, più di chiunque altro, aspettava questo momento.

A **nonna Carla** che si è sempre interessata al mio percorso universitario chiedendomi degli esami. Penso che anche oggi, dopo essermi laureata, continuerà a farlo ancora 😊

Ai **miei nonni paterni**, che ormai da tanto tempo non sono più con noi. Sono sicura che sarebbero fieri di me anche loro.

A **mio fratello Andrea e Sabrina**,

che mi hanno regalato la cosa più preziosa che ho: mia nipote **Isabel**.

A *mia zia Patty*, a *mio zio Fabio* con *Serena* e la mia piccola dolce *Giulia*, grazie a tutti Voi per far parte di questa meravigliosa (e un po' strampalata) famiglia.

Alle *amiche* di una vita:

A *Camilla*: per conoscere a memoria ogni mia fragilità e ogni mia forza, per essere la mia spalla, la mia parte razionale nei momenti bui e per sopportarmi davvero tanto tanto tanto. La nostra amicizia è stato amore a prima vista e così sarà per sempre.

A *Elena* per ascoltarmi e supportarmi quando ne ho bisogno e per condividere con me momenti di leggerezza. Dobbiamo combinarne ancora tante insieme!

A *Eleonora* per la sua disponibilità, l'aiuto, le coccole al momento giusto, i consigli (e anche i rimproveri). Sei la sorella maggiore che non ho mai avuto.

A *Federica* per la sua dolcezza infinita, per capirmi più di chiunque altro su tante cose, per condividere con me le cose belle, ma anche quelle più difficili della vita. Cammineremo sempre così, mano nella mano, è una promessa.

Grazie davvero a tutte VOI, perché di me avete sempre accettato tutto, anche le mie spine. Non avrei potuto chiedere persone migliori al mio fianco!

Ai *miei amici dell'UNI: Anna, Benedetta, Erica, Filippo, Giulia, Ilaria e Martina*

Per aver condiviso con me questi cinque lunghi anni universitari. Senza di Voi sarebbe stato tutto più noioso, pesante e difficile. Ci siamo sempre saputi aiutare, sia per le faccende universitarie, ma anche per le "questioni" difficili della vita, facendo anche km e km di strada. Siete preziosi e sono contenta di avervi incontrato. Penso, inoltre, che persone più strampalate di voi non potessi conoscere tra quelle mura di Via Ugo Bassi. Ma è stato bello così. Infondo chi siamo noi per giudicare?

Alle *Crode*,

compagne di basket e amiche anche fuori dal campo. Amo far parte di questa squadra e sono felice di aver ricominciato dopo tanto tempo questo sport. Senza persone così non sarebbe stato bello lo stesso!

Ad *Andrea*,

che è stato al mio fianco durante quattro anni universitari. Anche se da tempo abbiamo preso strade differenti, Ti ringrazio per avermi sempre sostenuta e spronata negli studi, per aver portato pazienza tutte le volte che dovevo preparare un esame e per avermi fatta sempre sentire apprezzata, stimata e amata. Ringrazio anche la tua famiglia per tutto quello che ha fatto per me. Il ricordo che ho di Voi ha un posto speciale dentro me.

A Voi tutti, ancora grazie di cuore!

E infine, dedico questo traguardo soprattutto

A *me stessa*,

che mi sono piegata milioni di volte, ma mai spezzata,

che ho creduto sempre di non essere mai abbastanza.

E oggi invece posso dire: ce l'ho fatta!



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

IN CLASSE CON QUATTORDICI ASPIRANTI LETTORI

Un percorso didattico per sviluppare e promuovere
competenze e abilità di lettura in prima primaria

Relatore: Antonella Cipriano

Laureanda: Sabrina Fuser

Matricola: 1202286

Anno accademico: 2022 – 23

FRONTESPIZIO

Dati studentessa

Sabrina Fuser

Matricola: 1202286

Indirizzo: Via Venezia, 10

Telefono: 349-3751779

Dati Istituto Scolastico

Istituto Comprensivo Breda di Piave

Indirizzo: Via San Pio X, 33

Telefono: 0422 90877

Fax: 0422 600339

E-mail: TVIC85800B@istruzione.it

PEC (Posta Elettronica Certificata): tvic85800b@pec.istruzione.it

Sito Web: <http://www.icbreda.edu.it>

Dirigente Scolastico: Doriana Renno

Plesso di tirocinio: Scuola Primaria “G. Puccini”

Telefono: 0422 600475

Tutor Mentore: Cristiana Pozzobon

INDICE

<u>1. LETTURA E ANALISI DEL CONTESTO SCOLASTICO</u>	210
<u>1.1 L' I.C. di Breda di Piave: uno scenario interessante</u>	210
<u>1.2 Presentazione degli attori: si apre il sipario!</u>	211
<u>1.3 L'analisi dei bisogni degli alunni: il principio</u>	213
<u>2. L'INTERVENTO DIDATTICO: LA LETTURA CONSAPEVOLE</u>	215
<u>2.1 L'idea progettuale: la lettura perché?</u>	215
<u>2.2 Teorie di riferimento: metodo analitico e metodo sintetico</u>	217
<u>2.3 Rilevare le preconcoscenze: la partenza progettuale</u>	221
<u>2.4 Metodologie, strategie e inclusione: lo sviluppo del progetto</u>	225
<u>2.5 Quattordici aspiranti lettori: a lavoro per una missione speciale!</u>	227
<u>2.6 Lettori e scrittori a lavoro: il collegamento con il territorio</u>	232
<u>2.7 Valutazione e riflessioni finali: verso la conclusione</u>	236
<u>3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE: IL VIAGGIO SI</u>	
<u>CONCLUDE</u>	242
<u>RIFERIMENTI</u>	246
<u>Bibliografia</u>	246
<u>Normativa</u>	247
<u>Documentazione scolastica</u>	247
<u>ALLEGATI</u>	248
<u>Allegato 1 – Analisi SWOT</u>	248
<u>Allegato 2: Storia per introdurre i suoni duri e dolci</u>	249
<u>Allegato 3 – Gioco ludico</u>	250
<u>Allegato 4 - L'ARCOBALENA (di Massimo Sardi)</u>	251
<u>Allegato 5 – Rubrica di valutazione</u>	252

INTRODUZIONE

In questa ultima annualità di tirocinio sono state messe a frutto tutte le competenze maturate negli anni precedenti.

Come si può intuire dal titolo, questa relazione pone il focus sulla lettura, di cui mi sono occupata durante l'intervento didattico condotto nel corso del Tirocinio Diretto di questa annualità.

La lettura è una delle competenze fondamentali che ogni individuo deve acquisire fin dai primi anni di istruzione. Durante la prima primaria, i bambini iniziano a prendere confidenza con le lettere, i suoni e le parole, aprendo così le porte a un mondo di conoscenza e di possibilità. Questa relazione si propone di analizzare l'apprendimento della lettura nel corso del primo anno di scuola primaria, concentrandosi sugli aspetti chiave, sulle strategie didattiche utilizzate e sui risultati ottenuti. In particolare, sarà interessante indagare l'efficacia delle metodologie adottate per sviluppare le abilità di lettura, nonché l'importanza di creare un ambiente di apprendimento stimolante, coinvolgente e inclusivo.

Nel **primo capitolo** viene descritto il contesto scolastico, ponendo il focus sui punti di forza e di criticità dell'Istituto Comprensivo e su alcuni aspetti salienti del contesto classe osservato.

Il **secondo capitolo**, invece, si concentra sulla costruzione dell'intervento didattico. Nella progettazione si parte dalle motivazioni che hanno portato a scegliere la tematica, nonché le teorie di riferimento utilizzate. Poi, si indagano le preconoscenze degli studenti, al fine di adeguare il percorso alle loro esigenze, si stabiliscono i traguardi e gli obiettivi che si intendono raggiungere, individuando un compito autentico collegato al raccordo con l'esterno. Infine, si definiscono le modalità di rilevazione degli apprendimenti.

Nel **terzo e ultimo capitolo**, viene riportata la riflessione in ottica professionalizzante che deriva dalle esperienze maturate in questi quattro anni di tirocinio diretto e indiretto.

1. LETTURA E ANALISI DEL CONTESTO SCOLASTICO

1.1 L' I.C. di Breda di Piave: uno scenario interessante

La Scuola Primaria “G. Puccini”, in cui ho svolto l’ultimo anno di tirocinio, fa parte dell’Istituto Comprensivo di Breda di Piave che mi ha accolta come studentessa tirocinante durante tutte le annualità di Tirocinio Diretto.

L’Istituto è formato da un totale di sei plessi: una Scuola dell’Infanzia composta da due sezioni eterogenee aventi un orario settimanale di 40 ore, tre Scuole Primarie presenti nel comune che effettuano un orario di 27 ore settimanali, e la Scuola Secondaria di Primo grado, sede centrale dell’Istituto, che svolge 30 ore settimanali con sabato incluso.

L’Istituto accoglie un bacino di utenza di circa 7725 abitanti distribuiti sul territorio comunale di Breda di Piave composto da quattro frazioni: Saletto, Pero, Vacil e San Bartolomeo. Accanto ai residenti “storici” si sono insediate famiglie immigrate, ben inserite nel contesto sociale. Da queste famiglie arrivano nelle scuole studentesse e studenti di lingue, culture, tradizioni e religioni diverse e ciò caratterizza in modo significativo l’attuale utenza scolastica.

Nei plessi, la percentuale di alunni non italofoeni è del 10%. La presenza delle diversità rappresenta la sfida educativa per una scuola impegnata ad educare al rispetto delle persone e delle norme che garantiscono la civile convivenza, anche nella dimensione interculturale. A tal proposito, un obiettivo fondamentale dell’Istituto Comprensivo riguarda il potenziamento della capacità degli studenti non italofoeni di comunicare in L2 per favorire l’integrazione dentro e fuori la scuola. Questo avviene sia attraverso interventi di sostegno all’apprendimento della lingua italiana, sia attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, organizzati anche in collaborazione con gli enti locali e con l’apporto delle famiglie.

La Scuola, inoltre, pone particolare attenzione all’acquisizione delle competenze sociali e civiche, fondamentali per instaurare una corretta e proficua convivenza.

In particolare, promuove l’importanza dell’autonomia e della responsabilità, la capacità di collaborare in gruppo e cooperare efficacemente, l’attenzione nell’offrire aiuto e sostegno a chi è in difficoltà, nonché la consapevolezza nell’accogliere e rispettare le differenze individuali.

L’educabilità inclusiva è da sempre uno degli obiettivi formativi prioritari dell’I.C. Esso, infatti, si occupa della prevenzione di ogni forma di discriminazione e di bullismo,

del potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con Bisogni Educativi Speciali attraverso l'ausilio delle tecnologie e percorsi individualizzati, con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio (PTOF. I.C. Breda di Piave, 2022-25).

L'organizzazione di spazi e tempi di tutte le scuole dell'Istituto Comprensivo risponde alle esigenze di apprendimento degli studenti. Gli ambienti laboratoriali, le dotazioni tecnologiche e la biblioteca sono usati dalla maggior parte delle classi.

Inoltre, si promuove il continuo confronto tra i docenti per discutere e condividere le varie metodologie didattiche impiegate che vengono poi adottate in modo differenziato nelle diverse classi. Gli studenti sono incoraggiati a lavorare in gruppo, a utilizzare le nuove tecnologie e a svolgere ricerche e progetti.

Le regole di comportamento vengono stabilite e condivise all'interno delle classi. Le relazioni tra gli studenti e tra gli studenti e i docenti sono caratterizzate da un clima positivo, mentre eventuali conflitti vengono gestiti con modalità adeguate. (RAV. I.C. Breda di Piave, 2022-23)

1.2 Presentazione degli attori: si apre il sipario!

I protagonisti dell'intervento didattico sono stati gli alunni della classe 1[^] A della Scuola Primaria "G. Puccini" di Breda di Piave. Questo gruppo era composto da quattordici studenti di età compresa tra i sei e sette anni, con prevalenza maschile: dodici bambini maschi e due femmine. Tra tutti gli alunni presenti, sei erano di origine straniera (Albania 1, America Latina 3, India 1, Marocco 1). Di questi, tre sono nati in Italia e per loro l'italiano rappresenta la prima lingua (L1). Due studenti, invece, sono nati in Italia ma hanno origini latinoamericane e per loro l'italiano è una lingua seconda (L2), utilizzata principalmente nel contesto scolastico, in quanto all'interno del nucleo familiare parlano prevalentemente la loro lingua di origine, ovvero lo spagnolo. Nonostante ciò, avevano una buona padronanza della lingua italiana e non presentavano rilevanti carenze rispetto ai compagni italofoni. Lo studente proveniente dall'Albania, invece, è arrivato in Italia da pochi mesi, e aveva una conoscenza limitata della nostra lingua. Per supportarlo ulteriormente durante le ore di Tirocinio Diretto, in accordo con l'insegnante, lo affiancavo e aiutavo a comprendere le consegne delle attività.

Il gruppo classe era formato da bambini molto vivaci e curiosi, che dimostravano grande interesse nell'apprendere nuove nozioni. Tuttavia, quando ho iniziato l'osservazione, gli studenti si sono dimostrati ancora poco abituati al contesto della scuola primaria: ho notato che spesso tendevano a interrompere con domande e osservazioni non sempre pertinenti e difficili da gestire durante le spiegazioni dei vari argomenti. Talvolta, richiedere e mantenere il silenzio risultava complicato, specialmente nei primi mesi di scuola. La Tutor Mentore mi ha rivelato che è stato fondamentale dare agli alunni modelli positivi di comportamento e stabilire aspettative chiare fin dall'inizio.

A tal proposito, attraverso un lavoro collaborativo, sono stati coinvolti gli studenti nella creazione di alcune semplici e chiare regole di classe che li guidavano e incoraggiavano a monitorare la propria condotta. Insieme, la mia Tutor e i bambini, hanno realizzato un cartellone diviso in tre fasce corrispondenti a tre regole di comportamento così suddiviso:

1. SI PUÒ PARLARE
2. SI PUÒ PARLARE A BASSA VOCE
3. SILENZIO, SI LAVORA!

L'insegnante poneva la freccia in una delle tre indicazioni in base alle esigenze didattiche del momento. I bambini avevano imparato a rispettare questa semplice regola che ha aiutato gli insegnanti a mantenere un clima decisamente più tranquillo rispetto a quello che si viveva all'inizio dell'anno scolastico.

Nelle ore di osservazione ho inoltre notato quanto sia risultato importante sollecitare gli alunni continuamente attraverso proposte accattivanti quali: domande guida, dibattiti, visione di video, utilizzo della didattica ludica e di tecnologie come la Lavagna Interattiva Multimediale comunemente chiamata LIM.

Le ricerche condotte a livello internazionale dimostrano che la LIM porta notevoli vantaggi sia agli studenti che ai docenti. Ad esempio, per gli studenti, il suo utilizzo stimola l'interesse e l'attenzione durante le lezioni, supporta la motivazione e il piacere nell'apprendimento, aumenta l'autostima e la percezione di sé e favorisce la conoscenza di contenuti multimediali. Per i docenti, la LIM offre invece nuove opportunità per organizzare e programmare le lezioni, nonché per condividere l'intervento didattico con altri colleghi. (Bonaiuti, 2009). Queste metodologie e strategie funzionali aiutavano i bambini a rimanere sintonizzati costantemente, senza disperdere l'attenzione altrove.

Durante le ore di Tirocinio Diretto, dal punto di vista dell'autonomia, ho potuto notare alcune differenze negli alunni e nella loro modalità di esecuzione dei compiti.

Alcuni bambini, infatti, si dimostravano più veloci e indipendenti nel portare a termine le consegne assegnate, mentre una minoranza impiegava più tempo a completare esercizi di vario genere, aveva maggiori difficoltà nella copiatura delle cornicette proposte dalla maestra e nella corretta scrittura delle parole.

Dal punto di vista dell'organizzazione della giornata, la classe era stata abituata, sin dalle prime settimane di scuola, ad una routine strutturata: ogni giorno, a turno, un alunno faceva l'appello chiamando per nome i compagni seguendo la disposizione dei banchi. In questo modo i bambini imparavano i nomi dei nuovi compagni di classe che provenivano da scuole dell'infanzia differenti. Dopo aver effettuato l'appello, lo studente incaricato si occupava del "calendario" ovvero di sistemare il cartellone con il giorno della settimana, il mese e la stagione corrente.

Nell'aula erano presenti vari cartelloni didattici tra cui immagini con le lettere dell'alfabeto e i numeri che favorivano l'apprendimento e fungevano da supporto visivo.

Dal punto di vista della strutturazione degli spazi, invece, ho constatato che per quasi tutti i mesi di scuola la disposizione dei banchi è rimasta invariata: tre file con cinque banchi attaccati. Verso metà marzo ci sono stati dei cambiamenti: la Tutor ha deciso di disporre diversamente i posti a sedere optando per una formazione a isole.

Ho apprezzato molto questa scelta, in quanto contribuiva a favorire la collaborazione e l'interazione tra gli studenti, incoraggia la condivisione delle idee, sviluppa le competenze sociali e favorisce l'apprendimento cooperativo in cui gli studenti si aiutano reciprocamente e imparano gli uni dagli altri (Cacciamani S., 2008).

1.3 L'analisi dei bisogni degli alunni: il principio

Per realizzare efficacemente un intervento didattico è fondamentale effettuare un'attenta analisi del contesto scolastico ed extrascolastico, al fine di progettare gli interventi e raggiungere gli obiettivi prefissati. Per fare ciò, è indispensabile conoscere le caratteristiche cognitive, emotive e sociali degli alunni, in modo da sviluppare attività adeguate alle loro specifiche necessità. L'analisi S.W.O.T. (Allegato 1), condotta a dicembre 2022, mi ha permesso di evidenziare i punti di forza e di criticità, le opportunità e i rischi inerenti al contesto scolastico ed extra nel quale ho operato.

Durante le varie osservazioni in classe, dal punto di vista comportamentale e dell'interesse suscitato, ho notato che gli studenti dimostravano curiosità, coinvolgimento e voglia di mettersi in gioco se adeguatamente motivati e stimolati.

Il metodo di insegnamento focalizzato principalmente sulla comunicazione interattiva e sulla costruzione della conoscenza partendo dalle preconoscenze, utilizzato dalla Tutor nella maggior parte delle lezioni, contribuiva a sviluppare negli alunni un atteggiamento positivo nelle discipline di italiano e storia.

Tuttavia, analizzando i punti di criticità emersi nell'analisi S.W.O.T. ho individuato la capacità di autocontrollo degli studenti in alcune situazioni specifiche come: rispondere in modo appropriato ad un compagno che provoca, mantenere il silenzio durante le spiegazioni dell'insegnante, intervenire in maniera pertinente, rispettare i turni di parola, condividere il materiale e collaborare con i compagni.

Per rimediare queste situazioni, generalmente ricorrenti e tipiche nelle classi prime primarie, è necessario un lavoro unidirezionale da parte di tutti i docenti della classe, che preveda l'impartire di chiare e semplici regole da seguire. Ad esempio, al gruppo di alunni che ho osservato, è stato insegnato ad alzare la mano e attendere il proprio turno di parola, abituarsi a riflettere prima di intervenire, interrogarsi sulla pertinenza del proprio intervento, essere disponibili nel condividere il materiale e accettare le idee altrui anche se diverse dalla propria. È fondamentale poi accertarsi che tutti gli alunni rispettino queste regole per creare un clima confortevole che possa favorire un buon apprendimento, nonché il benessere generale di tutto il gruppo classe.

Dal punto di vista degli spazi multifunzionali, questa scuola primaria offre diversi ambienti che si sono rivelati utili allo svolgimento dell'intervento didattico. Ad esempio, l'aula di classe disponeva di tecnologie come LIM e PC, che mi hanno permesso di proporre attività didattiche che facessero uso di questi strumenti. Grazie a queste risorse tecnologiche, sono riuscita a coinvolgere gli studenti in modo più completo e interattivo, rendendo così le lezioni più stimolanti ed efficaci.

Per quanto riguarda il contesto extrascolastico, dalla lettura del PTOF di Istituto, è emerso che nel territorio sono presenti numerose associazioni di carattere culturale e ricreativo con le quali l'Istituto ha instaurato proficui rapporti di collaborazione (PTOF I.C. Breda di Piave, 2022-25). Tra di esse era attiva anche la convenzione con la

Biblioteca Comunale, con la quale inizialmente si ipotizzava una collaborazione che infine non è stato possibile concretizzare.

2. L'INTERVENTO DIDATTICO: LA LETTURA CONSAPEVOLE

2.1 L'idea progettuale: la lettura perché?

Ho avuto il piacere, per il secondo anno consecutivo, di affiancare Maestra Cristiana in questo mio ultimo viaggio da studentessa tirocinante verso la formazione professionalizzante.

Dopo aver partecipato alle prime lezioni di italiano in 1[^] A, in accordo con la Tutor, ho deciso di realizzare il mio intervento didattico concentrandomi sull'ambito disciplinare della letto-scrittura, ponendo particolare attenzione a sviluppare negli alunni l'acquisizione della strumentalità di base che avrebbe permesso la conduzione di una lettura sempre più consapevole e autonoma.

Le motivazioni che mi hanno spinto a scegliere questo argomento sono molteplici. In primo luogo, consultando le fonti normative, è emerso che l'obiettivo principale del primo ciclo scolastico è favorire l'alfabetizzazione di base, in modo che gli studenti acquisiscano le competenze linguistiche e i codici culturali che costituiscono la nostra società. La scuola primaria si propone come un luogo di formazione che utilizza gli alfabeti specifici di ciascuna disciplina per stimolare differenti modalità di pensiero. In questo modo, viene promosso lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, formando cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli, dalla comunità locale a quella europea.

“Per i bambini che vivono in situazioni di svantaggio, la padronanza degli strumenti culturali di base diventa ancora più importante. Più solide sono le competenze acquisite durante il primo ciclo scolastico, maggiori saranno le possibilità di inclusione sociale e culturale attraverso l'istruzione” (Indicazioni Nazionali, 2012, pag.32).

In secondo luogo, il mio pensiero è supportato da chi sostiene che la lettura sia un'abilità fondamentale che permette di accedere all'informazione scritta che troviamo nel nostro quotidiano: insegne, riviste, libri, giornali, istruzioni, internet etc., sono tutti strumenti che contribuiscono ad ampliare le conoscenze in diversi ambiti.

Inoltre, leggere aiuta i bambini a sviluppare il vocabolario e a migliorare le capacità linguistiche attraverso l'apprendimento di nuove parole ed espressioni che arricchiscono la comunicazione verbale. La lettura, oltre ad essere un rudimento indispensabile, stimola

il pensiero critico e l'immaginazione, aumenta la capacità di ragionamento e di comprensione riguardo la complessità di un problema e stimola il pensiero creativo.

Leggere offre ai bambini la possibilità di immergersi in mondi immaginari, provare emozioni che sviluppano l'empatia, riconoscere sentimenti diversi e gestire meglio le proprie sensazioni. (Chambers A., 2015).

Nel nostro ruolo di docenti, concordo con chi ritiene sia utile agire senza forzature riguardo l'insegnamento della lettura, rispettando modalità e tempi di ciascun bambino.

Per poter creare una propensione favorevole alla lettura, e stimolare l'interesse nei bambini, è auspicabile avviare processi che vadano a supportare le capacità di attenzione e incentivare il coinvolgimento emotivo degli studenti. A tal proposito, Merletti e Tognolini (2015) suggeriscono di:

1. creare un ambiente accogliente per la lettura, l'insegnante può allestire un angolo della classe come una piccola biblioteca con libri interessanti e invitanti, un tappeto morbido per sedersi comodamente e luce adeguata a leggere;

2. scegliere accuratamente il libro da leggere. L'incanto della lettura dipende in gran parte dalla scelta del libro. Un importante aspetto a cui l'insegnante deve prestare attenzione è assicurarsi che il libro sia adatto, dal punto di vista lessicale e contenutistico, all'età e alle competenze dei suoi fruitori;

3. leggere ad alta voce storie emozionanti ed appassionanti, rendendo il momento della lettura coinvolgente ed entusiasmante. Quando si legge un libro ad un bambino, la voce è la storia, è personale, unica e irripetibile;

4. coinvolgere attivamente gli alunni facendo domande inerenti al testo, incoraggiandoli a fare previsioni e a raccontare i propri pensieri e sentimenti sulla storia;

5. organizzare visite alla biblioteca scolastica o pubblica, dove i bambini possono esplorare una vasta gamma di libri. I docenti non possono sapere con certezza quali libri soddisfino i bisogni degli alunni. Pertanto è fondamentale proporre numerosi libri di generi diversi e incentivarne lo scambio tra gli studenti, consentendo loro di scoprire nuove storie e generi letterari;

In aggiunta, come sostiene John Werner ogni lettura richiede tempo. (Chambers A., 2015). È importante, quindi, garantire ad ogni allievo la possibilità di leggere rispettando i tempi e le competenze individuali di lettura. L'insegnante dovrebbe avere un ruolo

comprensivo in questo, poiché alcuni ostacoli emotivi o la mancanza di interesse verso la lettura potrebbero essere collegati a una mancanza di fiducia e comunicazione con il docente.

Il tempo per la lettura, in conclusione, è uno dei presupposti irrinunciabili per consentire ai giovani di diventare lettori, insieme alla predisposizione di un ambiente accogliente, una buona scelta di libri, una lettura ad alta voce che sia chiara e coinvolgente e una conversazione costruttiva guidata dall'insegnante.

2.2 Teorie di riferimento: metodo analitico e metodo sintetico

“Come non serve un libro per iniziare a camminare, parlare, usare il computer, così non servono istruzioni per imparare a leggere. Si può imparare a “leggere leggendo”, cioè affrontando la complessità di questo impegno senza avere la presunzione di capire tutto subito” (Bortolato, 2016, p.9).

Secondo Camillo Bortolato, pedagogista, insegnante e creatore del Metodo Analogico di letto-scrittura, per insegnare a leggere non basta un metodo universale o in senso stretto, ma è fondamentale il principio dell'analogia, ovvero una modalità di apprendimento fondata sulla predisposizione naturale di ogni bambino: conoscere guardando. Bortolato sostiene che nella lettura sia rilevante il colpo d'occhio, così come è cruciale l'ordine in cui gli elementi sono disposti. Se spostassimo i tasti sulla tastiera del telefonino, anche gli adulti avrebbero difficoltà a comporre le parole, quindi è necessario attribuire a ogni cosa un posto fisso per poterla ritrovare. I bambini trovano l'ordine per imparare a leggere nella progressione delle lettere dell'alfabeto.

Il Metodo Analogico di Bortolato utilizza un abecedario in cui ogni lettera è associata a un'immagine: il grafema "A" è correlato all'immagine di un'altalena, "B" a una balena, "C" a un cigno (suono dolce) o un chiodo (suono duro), e così via. La striscia dell'abecedario, che è rappresentata qui di seguito, permette ai bambini di avere sott'occhio tutte le lettere per non perdersi durante la lettura. (Bortolato C., 2016).



L'autore, inoltre, afferma che i libri di lettura classici proposti per la didattica spesso presentano frammenti di testi che creano delle interruzioni nelle emozioni dei bambini. Per questo motivo, suggerisce di proporre una storia continua, al fine di suscitare l'interesse e la passione per la lettura.

Partendo da questi sunti teorici, ho deciso di impostare il mio intervento didattico utilizzando il libro "Le stagioni di Pitti", che permette di imparare e/o consolidare la lettura utilizzando l'analogia. Di seguito vi è un elenco di alcune principali caratteristiche di questo metodo, presenti all'interno del libro appena citato:

1. Inizialmente, l'alunno visualizza e anticipa le parole poiché nelle prime pagine del libro (figura 1) ritrova le icone dell'abecedario che ha già assimilato e interiorizzato precedentemente. Proseguendo con il racconto vengono abbandonate le lettere gancio (figura 2) e diventa prevalente l'uso dello stampato minuscolo.



Figura 1 - prima pagina del libro

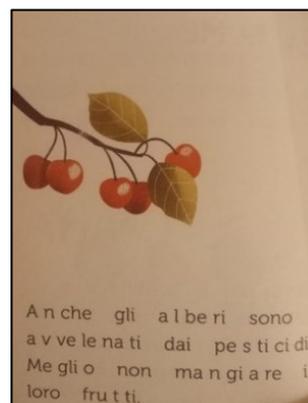


Figura 2 - 126esima pagina del libro

2. Le illustrazioni aiutano i bambini ad anticipare le parole del testo accanto. Un po' alla volta gli alunni cominciano a riconoscere a colpo d'occhio parole trovate precedentemente e si sentono esperti. Alcune parole sono messe in risalto con un colore diverso per facilitarne il riconoscimento. Ad esempio la parola **paura** è scritta con lettere tremanti a pagina 26.



3. La gradualità convenzionale viene superata perché già nelle prime pagine del racconto viene proposto il digramma **ch** nella domanda “Chi sei?”. I bambini possono vedere che esso è formato da chiodi piegati che richiamano il suono a cui corrisponde.



4. Suddividendo le parole in “unità di lettura” il bambino non gira l’occhio intorno alle parole lunghe e non ha bisogno di decidere come frammentarle mentalmente per prepararsi alla lettura (figura 1). Dal capitolo dieci le parole vengono presentate intere (figura 2) senza alcuna divisione perché la lettura si considera acquisita.



Figura 1

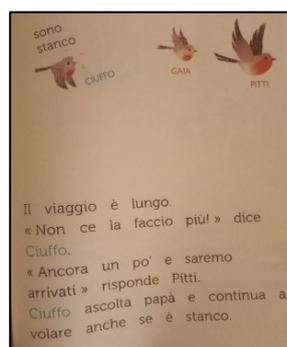


Figura 2

Il Metodo Bortolato mi è stato presentato dalla Tutor Mentore che ha deciso di adottarlo anche per l'apprendimento della scrittura. Così, affascinata e incuriosita da questa metodologia a me sconosciuta, ho deciso di informarmi e auto-formarmi grazie soprattutto ai manuali gentilmente prestatomi dalla Tutor Mentore.

Oltre al metodo analitico, la maestra ha utilizzato anche il tradizionale metodo sintetico di cui fa parte il modello fono-sillabico⁴⁸ con cui io stessa ho imparato a leggere diciannove anni fa.

⁴⁸ Riconoscimento e riproduzione di singoli grafemi e fonemi per abbinarli in sillabe e, gradualmente, apprendere la costruzione di parole prima bisillabe, poi trisillabe e infine quelle più complesse.

Mi sono servita del manuale “Insegnare a leggere ai bambini, gli errori da evitare” di Calvani e Ventriglia (2017) che spiega nel dettaglio le funzionalità del metodo sintetico. Interessante la parte in cui gli autori delineano alcune procedure, di seguito riportate, da seguire durante l’insegnamento della lettura:

- decodificazione fonologica: iniziare insegnando ai bambini i suoni delle singole lettere e poi combinare i fonemi per formare parole;
- presentare gli elementi testuali solo quando il bambino ha sviluppato la capacità di decodificare le parole;
- aiutare i bambini a sviluppare competenze di comprensione insegnando loro a fare domande sui testi, previsioni e a collegare le proprie esperienze alla storia letta;
- utilizzare testi che siano adornati con immagini significative, in questo modo si cattura l'attenzione del lettore creando facilitazioni e inferenze;
- evitare esercizi di copiatura di lettere o frasi poiché non particolarmente utili, essi potrebbero attirare l'attenzione su aspetti irrilevanti per il processo di apprendimento;
- fornire feedback costruttivi: elogiare l'impegno e il progresso del bambino e dare suggerimenti specifici su come migliorare la lettura;
- promuovere la pratica quotidiana: ricordare al bambino di leggere ogni giorno per migliorare le abilità di lettura;
- coinvolgere i genitori nel processo di apprendimento: fornire loro suggerimenti su come possono supportare il bambino a casa e chiedere il loro sostegno nel promuovere la lettura quotidiana.

Per dare continuità alla classe e rimanere in linea con le scelte metodologiche della Tutor Mentore, ho deciso di utilizzare anche io entrambi i metodi descritti sopra.

Nel mio ruolo di studentessa tirocinante, per affrontare al meglio l’intervento didattico con i bambini, mi sono lasciata ispirare da questo approccio alla lettura suggerito da Bortolato (2016): “Lasciare gli alunni liberi. Liberi di procedere per sillabe, per lettere o per riconoscimento globale, perché i bambini sono tutti diversi. Perciò, caro insegnante, assisti alla meraviglia di questo primo volo che poi nessun bambino dimenticherà. Non pretendere di guidare ma resta in ascolto. Ogni giorno nella classe qualcuno impara inaspettatamente e tu li guardi venire a galla uno ad uno” (p.39).

2.3 Rilevare le preconoscenze: la partenza progettuale

Imparare a leggere e scrivere è un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino perché egli vi associa l'idea di "diventare grande". Gli studi hanno dimostrato che i bambini iniziano ad apprendere l'alfabeto prima dell'insegnamento formale a scuola. Questo processo di familiarizzazione con la lingua scritta è chiamato alfabetizzazione emergente e include diverse abilità e processi che sono considerati i precursori della lettura e della scrittura convenzionali. L'alfabetizzazione formalizzata, invece, si riferisce all'apprendimento sistematico della lettura e della scrittura guidato dall'istruzione scolastica (Cisotto, 2011).

L'apprendimento non parte da zero, ma si basa sul bagaglio di conoscenze che già possediamo. È pertanto auspicabile che l'insegnante, durante l'attività educativa, si muova all'interno del processo di negoziazione tra le conoscenze preesistenti degli studenti e quelle nuove da acquisire, rendendo gli alunni consapevoli del collegamento tra ciò che è "nuovo" e ciò che già conoscono.

Secondo Ausubel, nell'apprendimento significativo, le conoscenze pregresse degli studenti sono coinvolte aumentando così la possibilità che le nuove informazioni si fissino nella memoria a lungo termine (Castoldi, 2016).

Prima di cominciare l'intervento didattico, la Tutor Mentore mi ha fornito alcune importanti informazioni inerenti alle capacità di letto-scrittura degli alunni, i quali possedevano già un bagaglio di conoscenze inerente all'alfabeto perché l'insegnante aveva iniziato il lavoro di discriminazione, riconoscimento e denominazione di alcune delle lettere dell'abecedario.

All'inizio dell'anno scolastico, solo uno dei bambini presenti in classe sapeva leggere e scrivere alcune semplici parole. Tutti gli altri, invece, riuscivano a riconoscere il proprio nome e lo sapevano scrivere autonomamente utilizzando caratteri comprensibili.

Il nome proprio costituisce la prima forma di scrittura stabile dotata di significato, nonché il modello per tutte le forme di scrittura successive. Questo è dovuto al fatto che i genitori offrono al bambino molte opportunità precoci di apprendere a scrivere, come segnare il nome e la data sulle rappresentazioni grafiche dei loro figli, marcando con le iniziali gli indumenti del bambino o mettendone il nome per intero (Ferreiro, Teberosky, 1979).

Il giorno 24 novembre 2022 ho effettuato una rilevazione iniziale delle pre-conoscenze degli studenti inerenti alla lettura, focus d'intervento. Lo scopo era quello di constatare se gli alunni erano capaci di riconoscere e nominare le lettere dell'alfabeto associando grafema-fonema (tabella 1), leggere alcune sillabe (tabella 2) e leggere alcune parole (tabella 3). In seguito vengono riportate le tabelle presentate agli alunni con le corrispettive rilevazioni:

Tabella 1

	A	B	C	D	E	F	G	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	
1																												
2											Y															S	J	
3																											I	
4																												
5																												
6											Y															C		
7																												
8																												
9																												
10																											J	
11																												
12												Y																
13																												
14																												

Dall'analisi della tabella soprastante emerge chiaramente che tutti i bambini riconoscevano le lettere italiane al momento della rilevazione, tuttavia alcuni risultavano incerti e avevano bisogno di approfondire e consolidare la conoscenza delle lettere straniere. In particolare, è risultato frequente confondere la lettera "j" con la lettera "y"

oppure nominare in modo scorretto alcuni grafemi (x, h, w) a causa di una mancata memorizzazione dei loro fonemi.

Osservando la griglia, si può notare che un bambino in particolare (riga 3), arrivato in Italia da poco, non era in grado di pronunciare correttamente le lettere nella lingua italiana, e dopo una breve titubanza iniziale si è astenuto anche nella lettura delle altre due tabelle riportate in seguito.

Tabella 2:

ALUNNO	S A	T E	L U	N O	B A	ZU	P I	R O	F E	CA	D U	V I	GE	M A
1														
2									P E				FE	
3	N	O	N		L	E	G	G	E					
4														
5										CI A	B U		GH E	
6					PA	M U				CI A			GH E	
7														
8					PA					CI A				
9					PA									
10														
11														
12				N A	B O									
13														
14										CI A			GH E	

Osservando questa seconda tabella è evidente la presenza di una buona conoscenza generale delle sillabe scelte per la lettura. Le quattro consonanti (L-N-S-T), che erano già state trattate in classe prima di questa rilevazione, sono state lette correttamente in tutti i casi eccetto uno, NA invece che NO alla riga dodici.

Sono state individuate alcune incertezze nel riconoscimento del fonema B confuso con P, nella sillaba CA letta da quattro bambini CIA, e nella sillaba GE confusa con il

suono GHE per tre volte. In questi ultimi due casi gli alunni hanno palesemente confuso i suoni duri e quelli dolci dei grafemi C e G.

Tabella 3:

STUDENTE	AP E	PE RA	RA NA	SAPON E	GELA TO	TOPOL INO	POMOD ORO	PESC E	GNOM O	MAGHI	FOGLI A
1								PESC HE		MACC HINA	
2								CILE		BICI	
3	N	O	N			L	E	G	G	E	
4								PESC HE	CANN ONE	MAGLI ONE	FOCA
5			RA MO			TOPO		CE		MACHI	FOCA
6	AP I	PE RO	RA MO			TORO		PERA	NEMO	MAGI	GA
7	A BE			STAMP ONE		TOPOL ENO		PESC HE	CANE	MAGO	FORCA INA
8						PILO			NAGN O	AGHI	ELIA
9								PESC HE	NOMO		GL legge come GLU
10				SCIARP A		TOPO		PESC A	Non legge		
11								PESC HE		MAGI	
12		PE RE						SECC HE		GIACC A	
13								PESC A	NOMO	MANGI	
14						TOPO		PESC HE		MAGI	FOGLA

Come si può notare da questa ultima tabella, l'acquisizione dei digrammi (gn, sc,gl etc.) era ancora in fase di evoluzione, tant'è vero che alcune parole come SAPONE e GELATO sono state di facile lettura, mentre altre parole come PESCE, GNOMO, MAGHI e FOGLIA avevano bisogno di essere approfondite.

La lettura dei grafemi G e C risultava ancora poco fluida e non c'era una sufficiente discriminazione di questi due suoni. Alcuni bambini, infatti, mi hanno chiesto delle delucidazioni inerenti ai suoni dolci e duri.

In ogni caso, anziché fornire immediatamente la soluzione, ho preferito far loro riflettere e provare autonomamente.

2.4 Metodologie, strategie e inclusione: lo sviluppo del progetto

Nel corso dell'intervento didattico ho deciso di adottare una filosofia educativa costruttivista e interattivista, in cui la conoscenza viene vista come qualcosa che gli studenti scoprono e costruiscono all'interno di una comunità di apprendimento, partecipando dinamicamente ad attività ed esperienze. Si è constatato che la maggior parte delle conoscenze acquisite a scuola rimangono inerti o si limitano ad essere puramente teoriche. Se una conoscenza o una capacità non viene utilizzata per interpretare e comprendere la realtà, difficilmente diventerà significativa, flessibile o profonda. È fondamentale, quindi, essere capaci di applicare tale conoscenza in situazioni reali e contestualizzate, che richi amino obiettivi chiari e ruoli precisi. (Wiggins, G. & McTighe, J., 2004).

L'alunno, all'interno del socio-costruttivismo, ha un ruolo attivo nei processi di costruzione della propria conoscenza, mentre l'insegnante è colui che crea ambienti di apprendimento in cui gli studenti vengono stimolati a pensare e agire entro compiti autentici e sfidanti. (Acquario, D., Grion, V., & Restigian, E., 2020).

Alla luce di questo, il modello sul quale ho focalizzato il mio progetto didattico è il *context-oriented* (Messina, L., & De Rossi, M., 2015). Esso dà rilievo sia ai processi didattici e di apprendimento dei bambini, ispirati all'attivismo pedagogico, che ai prodotti. Il focus di questo modello riguarda l'organizzazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento, ovvero un insieme articolato di fattori che, coordinati strategicamente, influenzano in senso positivo l'acquisizione dell'allievo.

Le strategie che ho messo in atto, invece, hanno risposto ad esigenze collaborative, in cui l'allievo apprende attraverso l'interazione sociale con i pari; esplorative, dove l'allievo assume un ruolo attivo nei processi di risoluzione di quesiti conoscitivi; e infine metacognitive, in cui l'apprendimento avviene grazie a lavori di indagine riflessiva.

L'alunno viene stimolato a regolare autonomamente il proprio processo di apprendimento attraverso la conoscenza, la scelta e l'utilizzo consapevole di strategie cognitive (Bonaiuti, 2014). In questo contesto, l'insegnante svolge la funzione di supporto, definito "*scaffolding*", che consiste nel fornire l'aiuto e la guida necessari a chi apprende per risolvere problemi che trascendono le autonome capacità.

Wood, Bruner e Ross descrivono sei funzioni che un insegnante esperto ricopre nel processo di "*scaffolding*" (Cacciamani, 2008):

1. catturare l'attenzione del bambino sul compito specifico assegnato dall'insegnante;
2. ridurre il numero di fasi richieste per risolvere un problema semplificando il compito;
3. mantenere l'obiettivo della ricerca, sostenendo la motivazione del bambino e guidando l'attività;
4. mettere in evidenza le caratteristiche critiche delle differenze tra ciò che il bambino ha prodotto e la soluzione ideale;
5. gestire la frustrazione e il rischio di fallimento nel risolvere il problema;
6. mostrare una versione ideale della prestazione da raggiungere.

Facendo tesoro di quanto esplicitato sopra, durante l'intervento didattico, ho cercato costantemente di incoraggiare gli studenti di fronte alle difficoltà che incontravano, spronandoli e dimostrando di avere fiducia nelle loro capacità.

Secondo Calvani (2014), infatti, è fondamentale che il contesto non dia importanza all'errore, ma permetta agli studenti di sentirsi liberi di sperimentare senza paura. Per ottenere tale risultato è necessario che un insegnante in cui gli studenti ripongono fiducia fornisca loro il sostegno necessario.

Un ulteriore aspetto a cui ho dedicato la mia attenzione è la comunicazione in classe. Essa rappresenta un bisogno formativo trasversale, influenza efficacemente il processo di apprendimento e promuove il successo scolastico. Una comunicazione proficua permette di raggiungere diversi obiettivi: favorisce la capacità di pensiero critico e di riflessione sugli argomenti affrontati, stimola la curiosità e incentiva la costruzione di nuove competenze (Selleri, 2004).

Nel quadro di una classe eterogenea, ho attivato un approccio inclusivo (D.M. 27/12/2012), che mira a coinvolgere attivamente tutti gli studenti, tenendo conto delle loro caratteristiche individuali e fornendo il sostegno e le facilitazioni necessarie.

Come segnalato nell'Index per l'inclusione “Viene fornito sostegno anche quando gli insegnanti progettano il lavoro di classe avendo in mente tutti gli alunni, riconoscendone i differenti punti di partenza, le esperienze e gli stili cognitivi, o quando gli alunni si aiutano reciprocamente.” (L'Index per l'inclusione, 2002, p.114).

Per rispecchiare le modalità di apprendimento di ogni studente, ho progettato una varietà di attività come la discussione guidata, il coinvolgimento in giochi di apprendimento, la lettura di storie, la risoluzione di esercizi e la realizzazione di disegni.

Durante le discussioni, inoltre, ho cercato di coinvolgere tutti gli alunni valorizzando le loro opinioni e incoraggiandoli a esprimersi liberamente.

2.5 Quattordici aspiranti lettori: a lavoro per una missione speciale!

Per progettare al meglio l'intervento didattico, mi sono avvalsa del format di macro-progettazione introdotto dall'autore Mctighe (2004) nel manuale "Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa".

L'intervento è stato sviluppato in quindici incontri di due ore ciascuno, per un totale di trenta ore, nei mesi febbraio-aprile. Nella tabella seguente vengono riportati i principali snodi del progetto realizzato.

TITOLO	Quattordici aspiranti lettori: a lavoro per una missione speciale!
COMPETENZE CHIAVE	Comunicazione nella madrelingua Imparare a imparare
DISCIPLINA DI RIFERIMENTO	Italiano
TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'alunno legge e comprende brevi testi e ne individua il senso globale e le informazioni principali. 2. L'alunno legge brevi testi sia a voce alta, sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA CLASSE TERZA DELLA SCUOLA PRIMARIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leggere semplici e brevi testi mostrando di saperne cogliere il senso globale. 2. Ascoltare testi narrativi mostrando di saperne cogliere il senso globale. 3. Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.

Ogni singolo intervento svolto in classe si articolava in queste tre fasi:	
ESPLORAZIONE	In questa fase iniziale è fondamentale, per prima cosa, creare un ambiente di apprendimento accogliente, sicuro e motivante per gli studenti. Risulta efficace utilizzare una varietà di codici e linguaggi (uditivi-visivi) che contribuiscono a stimolare maggiormente l'interesse degli alunni. L'insegnante deve suscitare aspettative e desiderio di saperne di più riguardo gli argomenti presentati e deve esplicitare sin da subito le competenze apprese al termine del percorso didattico. Gli studenti sono chiamati a esplorare ed esprimere le proprie conoscenze ed esperienze pregresse che si agganciano al tema presentato.
STRUTTURAZIONE	Il docente presenta il compito che gli alunni devono svolgere, specificando modalità di lavoro, strumenti e tempi. Poi, assegna un compito/consegna e dà avvio ai lavori. I bambini svolgono il lavoro individualmente o in piccoli gruppi con l'impiego degli strumenti indicati dall'insegnante, rispettando modalità e tempi previsti. Il docente monitora il lavoro degli alunni, passa tra le varie postazioni di lavoro, e se richiesto fornisce supporto e suggerimenti.
FORMALIZZAZIONE	Il gruppo classe viene invitato a riflettere sugli apprendimenti affrontati e sulle attività svolte nelle fasi precedenti. Eventuale confronto ed esposizione del lavoro realizzato individualmente o in gruppo. Utilizzo di una rubrica di valutazione degli apprendimenti e autovalutazione dell'insegnante. Feedback da parte del gruppo classe che permette all'insegnante di comprendere e analizzare i punti di forza e le criticità nell'ottica di un miglioramento futuro.

Nel primo incontro di intervento didattico ho introdotto il percorso agli alunni spiegando loro quale sarebbe stata la meta finale, ossia diventare lettori esperti e consapevoli. Ho voluto precisare, sin dall'inizio, che conseguire questo traguardo era

fondamentale, in quanto come gruppo classe avevano una missione ben precisa: registrare un file audio con la lettura di una storia e farlo ascoltare ai coetanei di un'altra classe.

Per stimolare la loro attenzione e accendere la curiosità ho svelato che questa missione gli era stata conferita dal Dirigente scolastico della scuola (cosa di fantasia), che mi aveva contattata, tramite una e-mail arrivata nella mia posta elettronica:

*“Buongiorno maestra Sabrina,
ho una missione importante per gli alunni di 1^A. So che si stanno impegnando molto per diventare abili lettori e mi è stato detto che in questi mesi hanno compiuto molti progressi. Per continuare con l'allenamento, ho pensato di dare loro un compito diverso dal solito: leggere una storia ad alta voce, registrarla e poi farla ascoltare ad altri bambini. Cosa ne pensi? Saranno entusiasti di compiere questa missione? Vi auguro un buon lavoro. E non dimenticate di imparare divertendovi!
Un saluto
Il Dirigente scolastico”.*

Dopo aver letto questo messaggio ai bambini, ho fatto un rapido sondaggio per indagare cosa pensassero riguardo questo nuovo compito conferitogli.

Fortunatamente la classe ha risposto in modo positivo alla proposta del Dirigente. A questo punto, prima di iniziare il lavoro di consolidamento delle conoscenze già acquisite inerenti alla lettura, e apprendere nuove nozioni, ho lanciato una domanda-stimolo ai bambini che servisse a far capire loro l'obiettivo del lavoro che si andava a svolgere: “Cosa bisogna sapere per diventare dei bravi lettori?”.

Dal *brainstorming* è emersa l'importanza di saper leggere in modo fluente singole parole, semplici frasi e poi brevi testi e comprenderne il senso. Da queste risposte sono nati gli spunti per costruire insieme ai bambini i criteri di valutazione della rubrica.

Dopo aver deciso e condiviso insieme agli studenti gli obiettivi di apprendimento (Aquario, Grion & Restiglian, 2020), ho proposto una seconda rilevazione delle preconcoscenze, questa volta in itinere, per monitorare gli apprendimenti e vedere, rispetto l'ultima rilevazione di novembre (vedi capitolo 2.3), se vi fossero dei miglioramenti a distanza di due mesi. In questa rilevazione più informale, i bambini sono stati chiamati a turno a leggere lettere, sillabe e singole parole proiettate attraverso la LIM. Come riportato nel diario di bordo di questa giornata, ho notato da subito un netto miglioramento nella lettura delle parole trisillabe e quadrisillabe.

Le lettere dell'alfabeto (italiane) e le sillabe, invece, sono state lette correttamente senza difficoltà o esitazioni, questo anche grazie al fatto che la classe aveva affrontato tutti i singoli grafemi-fonemi dell'abecedario con la loro insegnante e sapevano discriminare molto bene le sillabe, avendolo imparato attraverso il metodo fono-sillabico.

Tuttavia i bambini si sono dimostrati ancora incerti nella lettura dei digrammi (gn-gli-sc-gh-ch) e nella discriminazione dei suoni duri e dolci. Alla luce di questo, ho deciso di progettare il mio intervento didattico approfondendo questo argomento e ho suddiviso gli incontri in questo modo:

INCONTRO UNO	LANCIO DEL TEMA CON LETTERA DEL DIRIGENTE E RILEVAZIONE PRECONOSCENZE
INCONTRO DUE	CA - CO – CU
INCONTRO TRE	GA – GO - GU
INCONTRO QUATTRO	CI - CE
INCONTRO CINQUE	GI – GE
INCONTRO SEI	CHI – CHE
INCONTRO SETTE	GHI – GHE
INCONTRO OTTO	GN
INCONTRO NOVE	GLI
INCONTRO DIECI	SCI - SCE
Gli ultimi cinque incontri sono stati dedicati alla realizzazione del compito autentico illustrato nel paragrafo successivo (2.6).	

Durante la fase di lettura, i gruppi ortografici complessi non richiedono un processo di decodifica sequenziale come nella fase alfabetica, ma richiedono un processamento parallelo della sequenza di lettere (CHI, CHE, GHI, GHE, GLI, ecc.). Infatti, quando i bambini incontrano la parola "RAGNO", di fronte alla lettera G, che hanno imparato a decodificare come "G" di "gatto", continuano a leggere la parola con quel suono.

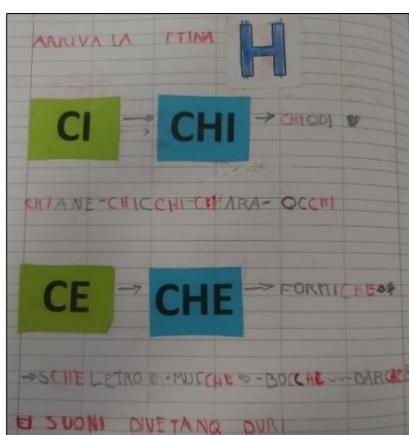
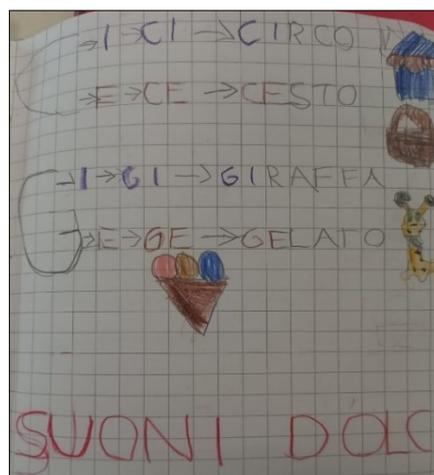
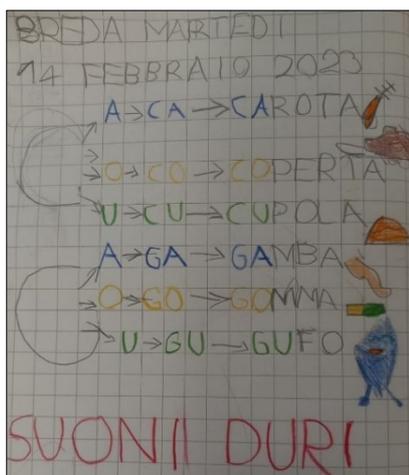
Dobbiamo considerare questi errori come errori intelligenti. Per facilitare il riconoscimento dei gruppi di lettere complessi, è consigliabile presentare le lettere come gruppi sillabici collegandole a immagini: ad esempio, associare "chi" all'immagine di un

chiodo, "ghi" all'immagine di un ghiro etc. Al fine di favorire il riconoscimento dei gruppi sillabici complessi, si incoraggiano i bambini a cercarli prima in alcune parole, poi nelle frasi e infine nei testi. (Calvani & Ventriglia, 2017)

All'inizio di ogni intervento didattico presentavo l'argomento del giorno attraverso la lettura di una storia (Allegato 2) che avviava una discussione guidata in cui ponevo diverse domande ai bambini per capire il livello di comprensione dei contenuti del brano.

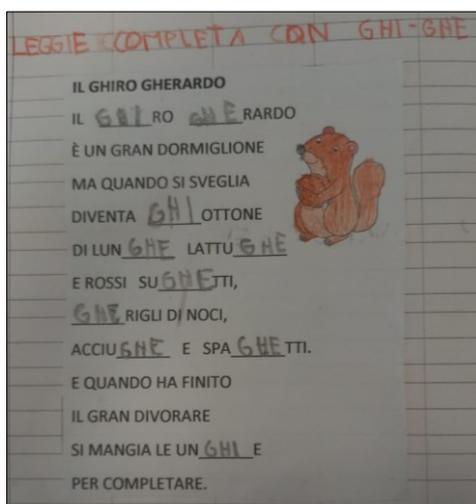
Questa metodologia, adottata dall'inizio alla fine del progetto, è sempre risultata utile ed efficace nel richiamare l'attenzione della classe e sintonizzarla con il focus della giornata.

Successivamente, facevo trascrivere nel quaderno la regola grammaticale imparata, in modo da tenerne traccia e avere un riferimento scritto in caso di dubbi o incertezze. Questo permetteva agli alunni di analizzare e sintetizzare le informazioni, aiutandoli a memorizzare e comprendere meglio la regola stessa.

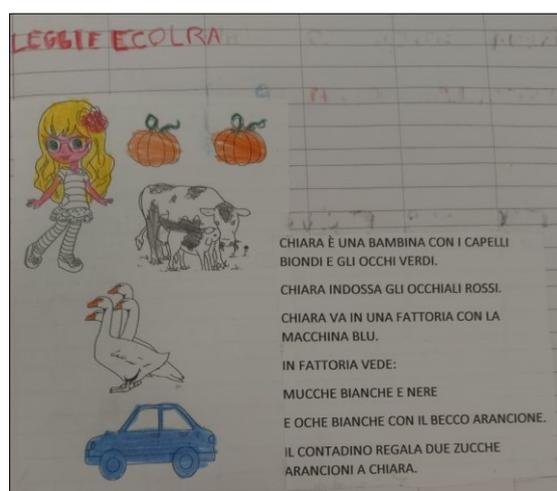


Infine, proponevo giochi o esercizi di letto-scrittura per mettere in pratica le conoscenze acquisite. Questa fase si teneva in plenaria oppure a coppie. Se effettuata a coppie, veniva ritagliato un momento di restituzione/correzione del compito tutti insieme a fine lezione.

Esercizio suono GHI - GHE



Esercizio suono CHI - CHE



Gli ultimi dieci minuti di ogni lezione erano dedicati alla lettura, ad alta voce da parte degli alunni del libro “Le stagioni di Pitti”, scritto con Metodo Analogico Bortolato. Negli interventi non è mancato l’approccio ludico (Allegato 3).

Il gioco è il contesto preferito dai bambini per raccontare le proprie rappresentazioni e affinare le competenze comunicative. La dimensione ludica si connette strettamente al processo di scoperta. I percorsi didattici vanno impostati come avventure interessanti e divertenti di esplorazione del funzionamento del linguaggio (Cisotto, 2009).

2.6 Lettori e scrittori a lavoro: il collegamento con il territorio

Come comunicato nel primo incontro, l’obiettivo finale per gli alunni era di scrivere una storia e leggerla ad un’altra classe. Questo è risultato essere anche un compito autentico molto utile per rilevare il livello di competenza degli studenti. Come sostiene Castoldi, infatti, il compito reale rappresenta una modalità di rilevazione delle competenze complesse, che si prefigge di non limitare l’attenzione alle conoscenze o alle abilità raggiunte, ma di esplorare la padronanza dello studente all’interno di un determinato dominio di competenza (2018).

Comunicare già dal primo incontro questo obiettivo finale è stato significativo per il gruppo classe, perché ha contribuito ad aumentare la motivazione degli alunni verso le attività didattiche proposte.

Entrando nel concreto del lavoro, il progetto è cominciato dalla lettura della lettera del Dirigente scolastico:

*“Buongiorno maestra Sabrina,
ho una missione importante per gli alunni di 1^A. So che si stanno impegnando molto per diventare abili lettori e mi è stato detto che in questi mesi hanno compiuto molti progressi. Per continuare con l’allenamento, ho pensato di dare loro un compito diverso dal solito: leggere una storia ad alta voce, registrarla e poi farla ascoltare ad altri bambini. Cosa ne pensi? Saranno entusiasti di compiere questa missione? Vi auguro un buon lavoro. E non dimenticate di imparare divertendovi!
Un saluto
Il Dirigente scolastico”.*

Dopo aver letto questo messaggio è stato deciso, insieme ai bambini, di indirizzare la lettura della storia alla classe prima primaria di Carbonera. Abbiamo scelto questa scuola perché Erica, mia compagna di Tirocinio Indiretto, ha svolto il suo intervento didattico inerente alla letto-scrittura in questo Istituto. Così, dal momento che gli alunni di Carbonera hanno lavorato sul focus della scrittura e noi della lettura, siamo riusciti a realizzare questa sorta di “corrispondenza” tra le due classi.

Come ha avuto inizio questo scambio? La mia classe, dopo una lunga discussione, ha deciso di scrivere una lettera ai coetanei della scuola primaria invitandoli ad inviarci una storia prodotta da loro, cosicché i miei bambini potessero leggerla ad alta voce, dimostrando le competenze acquisite, e dare ai compagni una restituzione tramite traccia audio. La lettera scritta ai bambini di Carbonera che ha dato avvio al nostro collegamento con l’esterno è questa:

Cari bambini della classe 1^A,
siamo i bambini di classe prima della Scuola Primaria di Breda di Piave, vi scriviamo
questa lettera perché abbiamo un compito speciale per voi!
Noi dobbiamo allenarci a leggere e ci piacerebbe ricevere un bel libro con una bella
storia da leggere. Potete aiutarci voi? Potete costruire un bel libro per noi? Noi poi
possiamo farvi sentire come leggiamo bene la storia che ci manderete.
A presto!

I bambini della scuola di Breda

Durante l'undicesimo incontro di intervento didattico, dopo aver affrontato lezioni di apprendimento e consolidamento della lettura, gli alunni della mia classe erano pronti a iniziare la realizzazione del loro compito autentico.

Tuttavia, per renderlo veramente autentico, è stato deciso di non soffermarsi sulla semplice lettura della storia creata dagli studenti di Carbonera, ma realizzare una nostra storia partendo dall'analisi dei disegni del loro libro, per poi leggere e registrare il nostro testo e inviarlo alla 1^A di Carbonera.

Per la mia classe di Breda, il progetto è iniziato proiettando alla lavagna LIM le immagini del libro ricevuto dai coetanei di Carbonera, che narrava la storia de "L'Arcobalena" di Massimo Sardi (Allegato 4), suddivisa in dodici sequenze. In ogni pagina avevo oscurato il testo cosicché i miei bambini, non potendo leggere la storia dei compagni, ne potessero riscrivere una nuova basandosi solamente sui disegni del libro ricevuto in regalo.

Per due intere lezioni, attraverso un lavoro in plenaria, sono state analizzate nel dettaglio le immagini, e attraverso domande-stimolo e conversazioni guidate, ha preso forma la nostra storia che abbiamo intitolato "La Balena Arcobaleno":

LA BALENA ARCOBALENO CANTA STONATA NEL MARE ED È FELICE.
MENTRE NUOTA FELICE NELLE PROFONDITÀ DEL MARE OSSERVA LE CONCHIGLIE
COLORATE.
ALL'IMPROVVISO INCONTRA UN PESCE.
LA BALENA REGALA IL SUO COLORE ROSSO AL PESCE.
POI INCONTRA UN PESCE PALLA E GLI REGALA L'ARANCIONE.
DOPO UN PO' INCONTRA UNA STELLA MARINA SENZA COLORE, ALLORA LA BALENA
GENTILE LE DÀ IL COLORE GIALLO.
SUCCESSIVAMENTE TROVA DAVANTI A SÉ UN'ANGUILLA DI MARE E LE CHIEDE SE
LE PIACE IL COLORE VERDE. L'ANGUILLA RISPONDE DI SÌ, E COSÌ LA BALENA
GLIELO REGALA.
DURANTE IL SUO VIAGGIO TROVA UN DELFINO E GLI REGALA L'AZZURRO.

ALLA BALENA ARCOBALENO ERANO RIMASTI SOLO DUE COLORI.
OFFRE IL COLORE VIOLA A UN POLIPO E IL COLORE BLU A UNO SQUALO.
ORA LA BALENA ARCOBALENO È SENZA COLORI, È TUTTA BIANCA E TRISTE.
COMINCIA PERÒ A CANTARE INTONATA: *"Sono una balena triste e senza colori.
Sono una balena come tutte le altre..."*
MENTRE NUOTA TRISTE, VEDE DA LONTANO UN BALENOTTERO.
QUANDO IL BALENOTTERO BIANCO SI AVVICINA A LEI, LA BALENA SORRIDE
FELICE, SI BACIANO E DECIDONO DI STARE INSIEME PER SEMPRE.
DOPO UN PO' DI TEMPO CHE STANNO INSIEME E SI VOGLIONO TANTO BENE,
NASCONO DEI PICCOLI BALENOTTERI.
E COSÌ VISSERO INSIEME PER SEMPRE FELICI E CONTENTI.

È stato molto interessante vedere come le due storie fossero diverse in alcuni aspetti, sebbene partissero dai medesimi disegni. Successivamente, ognuno dei miei bambini, ha realizzato un libretto con disegni e frasi inerenti alla storia creata dalla nostra classe. Con l'aiuto delle maestre il libro è stato poi rilegato e infine portato a casa.

Come ultima fase del compito autentico, all'ultimo incontro, gli alunni sono riusciti a compiere la missione del Dirigente scolastico. Ogni bambino, infatti, si è occupato di leggere una frase della storia "La Balena Arcobaleno" ed è stata registrata la voce.

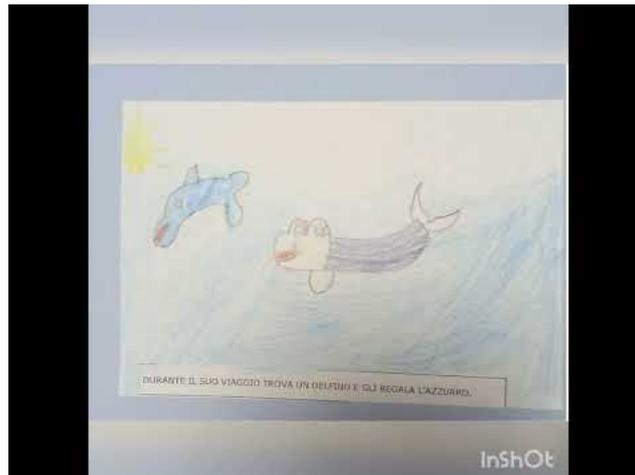
Alla fine, mi sono occupata di creare un video in cui ho assemblato le voci dei bambini alle immagini del loro libretto. Questo video è stato fatto recapitare alla classe di Carbonera con un messaggio annesso:

*"Cari amici e care maestre,
siamo i bambini di 1^ A della scuola primaria di Breda di Piave. Abbiamo ricevuto il vostro libro che narra la storia de "L'Arcobalena" e ci è piaciuto un sacco. Siete stati veramente bravissimi e volevamo farvi i complimenti! Dovete sapere che, con le nostre maestre, abbiamo fatto un lavoro utilizzando proprio il vostro libro. Guardando le immagini che avete disegnato, abbiamo inventato una storia dal titolo "La balena Arcobaleno" e poi abbiamo realizzato anche noi un libretto con il racconto e i disegni. Vi mandiamo questo video così potete vedere il nostro lavoro. Ci siamo divertiti tantissimo!!! Grazie per aver collaborato con noi. Vi auguriamo una buona continuazione di anno scolastico.*

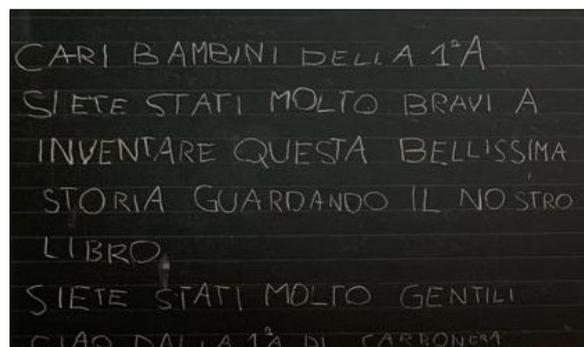
Con Affetto

I bambini di 1^ A di Breda di Piave"

Video inviato alla calsse 1^A di Carbonera (cliccando sopra si avvia)



Risposta 1^a di Carbonera



E così il lavoro di questi piccoli lettori e scrittori è stato portato a termine.

Il compito autentico è risultato efficace perché ha permesso di mantenere nell'apprendimento un carattere aperto e sfidante con strategie orientate a mantenere la curiosità. Una volta che il compito viene eseguito, la rilevanza in termini di autoefficacia e immagine di sé è considerevole (Calvani, 2014).

2.7 Valutazione e riflessioni finali: verso la conclusione

La valutazione è il processo attraverso il quale gli insegnanti accertano la quantità e qualità di conoscenze, abilità, competenze e atteggiamenti acquisiti dagli studenti in un dato periodo di tempo. Essa identifica eventuali aree di miglioramento e avviene tramite una serie di procedure per raccogliere evidenze sull'apprendimento: non solo test standardizzati, ma più strumenti per pervenire ad un giudizio finale (Acquario, Grion, & Restiglian, 2020).

Nel processo valutativo, il metodo della triangolazione dei dati (Pellerey, 2010) valorizza tre principali fonti informative: l'osservazione occasionale e sistematica, analisi attenta dei risultati conseguiti e l'autovalutazione dell'interessato. Questo permette di sviluppare un'interpretazione ed elaborazione di un giudizio che sia fondato e sufficientemente conclusivo (Castoldi, 2019).

Dimensione oggettiva

La dimensione oggettiva si riferisce alle evidenze tangibili che dimostrano la capacità del soggetto di manifestare la competenza attraverso le proprie conoscenze e abilità. Prove di varia natura come la realizzazione di manufatti o prodotti, la rilevazione finale delle conoscenze e la rubrica di valutazione finale delle competenze (Allegato 5), mi hanno fornito i dati per poter mettere in atto un tipo di valutazione che fosse il più possibile oggettiva.

Nell'ultimo incontro svolto ad aprile, alla luce del percorso fatto insieme, ho riproposto ai bambini la stessa rilevazione delle conoscenze presentata il 24 novembre 2022, per verificare i progressi e le conoscenze acquisite a intervento concluso. In seguito si possono visionare le tabelle con le evidenze:

	A	B	C	C	D	E	F	G	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	
1																													
2																													
3																													
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													
9																													
1																													
0																													
1																													
1																													

tre (tabella 1) che identifica il bambino arrivato in Italia nove mesi fa, il quale nella prima rilevazione non leggeva nessuna delle lettere dell'alfabeto, mentre qui le sapeva riconoscere e nominare quasi tutte. Nel complesso, il gruppo classe, ha presentato incertezze nel riconoscimento delle lettere straniere anche in sede di rilevazione finale. Al contrario, non sono state riscontrate perplessità nella lettura delle sillabe, mentre in quella delle parole troviamo qualche imprecisione, seppur minima, ad esempio in PESCE, MAGHI e FOGLIA.

Questa rilevazione finale mi ha portata a riflettere sul fatto che l'intervento didattico messo in campo ha dato i suoi frutti visto il considerevole miglioramento nella lettura degli alunni.

Un altro strumento che è stato utilizzato nella valutazione oggettiva è la rubrica di valutazione delle competenze. Essa richiama il momento di definizione dei criteri di giudizio sulla cui base si arriva a formulare il giudizio valutativo.

Castoldi (2016) la definisce come un progetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative relative a un certo allievo o a un determinato gruppo di allievi.

La rubrica è stata utilizzata per valutare le competenze in itinere degli studenti e prende quindi in considerazione l'intero percorso dello studente. Per redigerla a fine intervento, sono stati fondamentali gli appunti e le annotazioni inerenti alle difficoltà e i progressi degli studenti che trascrivevo in diari di bordo e griglie di osservazione.

RUBRICA DI VALUTAZIONE

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Capacità di discriminazione e riproduzione dei suoni	Leggere rispettando le convenzioni fonosillabiche	- L'alunno riconosce e correla grafema/fonema delle lettere - riconosce e distingue vocali e consonanti	L'alunno riconosce e correla correttamente grafema/fonema delle lettere, distingue vocali e consonanti	L'alunno riconosce e correla correttamente grafema/fonema delle lettere, distingue vocali e consonanti e	L'alunno riconosce e correla quasi sempre correttamente grafema/fonema delle lettere, riconosce e	L'alunno riconosce e correla grafema/fonema di alcune lettere, distingue vocali e consonanti e legge correttamente

		- legge parole bi/tri e quadrisillab e - legge alcuni digrammi (sci-sce, gn, gl..)	e legge parole con digrammi in modo pertinente, chiaro, sicuro e fluido.	legge parole con digrammi in modo abbastanza pertinente, chiaro, sicuro e fluido.	distingue vocali e consonanti. Solo alcune volte legge correttamente parole con digrammi.	parole con digrammi solo se supportato.
			5 alunni	7 alunni	1 alunno	1 alunno
Capacità di lettura e comprensione del testo	Leggere e comprendere il contenuto di brevi e semplici testi	- L'alunno legge e comprende il contenuto di brevi e semplici frasi e testi - sulla base di indicazioni fonologiche l'alunno riconosce personaggi, tempi e luoghi dei testi e li associa alle parole contenenti i vari digrammi	L'alunno comprende il significato globale di brevi e semplici frasi e testi, riconosce ed esplicita correttamente personaggi, tempi, luoghi dei testi.	L'alunno quasi sempre comprende il significato globale di brevi e semplici frasi e testi e riconosce ed esplicita correttamente personaggi, tempi, luoghi dei testi.	L'alunno spesso comprende il significato globale di brevi e semplici frasi e testi e riconosce ed esplicita correttamente personaggi, tempi e luoghi.	L'alunno comprende il significato essenziale di brevi e semplici frasi e testi, riconosce ed esplicita personaggi, tempi e luoghi solo se sollecitato e supportato.
			6 alunni	7 alunni		1 alunno
Capacità di ascolto e rispetto delle regole di conversazione	Conoscere le regole per poter parlare	- L'alunno ascolta con attenzione l'insegnante e i pari senza interrompere e/o disturbare - l'alunno rispetta i turni di parola: alza la mano per chiedere di parlare e attende il proprio turno	L'alunno ascolta sempre con attenzione e interesse gli interventi dei pari e dell'insegnante, non interrompe chi sta parlando e attende sempre il proprio turno di parola.	L'alunno ascolta quasi sempre con attenzione e interesse gli interventi dei pari e dell'insegnante, non interrompe chi sta parlando e quasi sempre attende il proprio turno di parola.	L'alunno ascolta spesso con attenzione e interesse gli interventi dei pari e dell'insegnante, qualche volta interrompe e disturba chi sta parlando e attende il proprio turno di parola.	L'alunno ascolta raramente con attenzione e interesse gli interventi dei pari e dell'insegnante, spesso interrompe e disturba chi sta parlando e attende il proprio turno di parola solo se sollecitato.
		10 alunni	4 alunni			

N.B. In giallo sono stati evidenziati i risultati emersi dalla valutazione degli studenti.

Dimensione soggettiva

La dimensione soggettiva riguarda i significati personali e i significati condivisi all'interno del gruppo che gli alunni attribuiscono al proprio processo di apprendimento.

L'autovalutazione, i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione e i giudizi su di sé rappresentano il modo in cui ognuno si valuta. A tal proposito, alla fine di ogni intervento, gli alunni compilavano e incollavano sul quaderno una scheda di autovalutazione rispetto a ciò che avevano appreso durante la giornata.

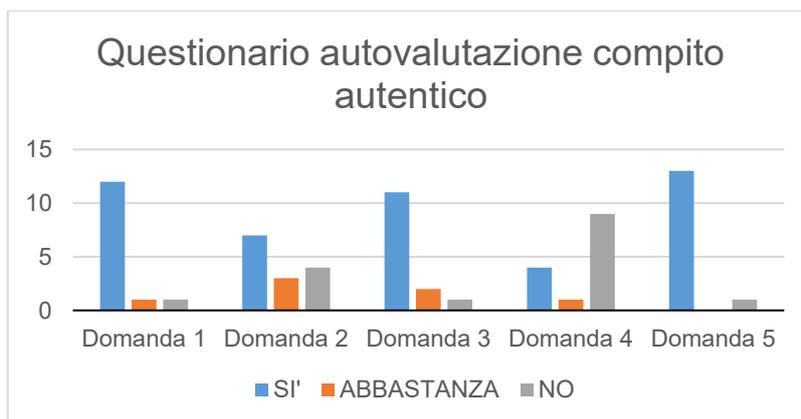
In questo modo anche i genitori avevano modo di rilevare la consapevolezza dei figli riguardo i loro apprendimenti quotidiani.

1. HO IMPARATO A LEGGERE QUALCOSA DI NUOVO OGGI?	☆☆☆☆☆
2. COSA HO IMPARATO DI NUOVO?	
3. È STATO DIFFICILE IL LAVORO DI OGGI?	☆☆☆☆☆
4. MI È PIACIUTO IL LAVORO DI OGGI?	☆☆☆☆☆
5. HO ASCOLTATO SEMPRE LA MAESTRA?	☆☆☆☆☆
6. HO ASCOLTATO SEMPRE I MIEI COMPAGNI?	☆☆☆☆☆
7. HO ASPETTATO IL MIO TURNO PRIMA DI PARLARE?	☆☆☆☆☆

All'ultimo incontro di intervento didattico, è stato proposto questo questionario di autovalutazione inerente alla realizzazione del compito autentico.

DOMANDE	SI'	ABBASTANZA	NO
1) Mi è piaciuto realizzare la storia insieme ai compagni?	☺	☹	☹
2) È stato difficile scrivere la storia?	☺	☹	☹

3) Mi è piaciuto creare il libretto della Balena Arcobaleno?	😊	😐	😞
4) È stato difficile creare il libretto della Balena Arcobaleno?	😊	😐	😞
5) Vorrei rifare questo lavoro?	😊	😐	😞



Riflessioni post intervento

La Mentore ed io siamo state molto soddisfatte del lavoro svolto dagli alunni che hanno dimostrato grande impegno, dedizione e creatività nel portare avanti questo progetto. Sono riusciti a superare le nostre aspettative e hanno raggiunto un risultato davvero gratificante e lodevole.

Sono orgogliosa del loro progresso e della qualità del lavoro che hanno prodotto. Ognuno di loro ha mostrato delle competenze e delle abilità uniche, mettendo in evidenza il proprio talento. È stato un vero piacere lavorare con questo gruppo classe e vedere la crescita degli alunni nel corso del progetto.

3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE: IL VIAGGIO SI CONCLUDE

Il mio percorso di tirocinio, durato quattro anni, è stato intenso e pieno di sfide, ma al contempo molto gratificante. Solo alla fine di questo viaggio sono stata capace di cogliere l'esperienza nel suo insieme, attraversando ogni tappa di questo lungo percorso.

Sono entrata nel mondo della scuola per la prima volta, come studentessa tirocinante, quattro anni fa, nel 2019. Ricordo ancora lo stupore quando ho compreso la

complessità che si celava dietro il sistema scuola e che dal punto di vista dello studente non si immagina neanche lontanamente. Tra l'altro provenivo da un Istituto Tecnico Economico perciò non sapevo nulla del mondo dell'insegnamento. Nel mio primo progetto personale di tirocinio indiretto scrivevo questo riguardo la mia idea di insegnante: "L'insegnante dovrebbe prendersi cura dei suoi alunni e saper instaurare con loro una buona relazione basata su fiducia, rispetto, comprensione e ascolto. Dovrebbe essere aperto alle esigenze degli studenti, valorizzare i talenti di ciascun bambino e insegnare loro ad accogliere i propri errori non come sconfitte ma come occasioni per migliorare. I bambini non dovrebbero mai percepire il docente come una figura autoritaria, posta al piano superiore, ma come membro di un gruppo che viaggia verso un obiettivo comune. Un buon insegnante deve essere disposto a mettersi in discussione, migliorare ciò che non funziona, essere flessibile e saper cambiare qualsiasi "piano", anche in corso d'opera. È fondamentale che il docente trasmetta ai suoi alunni l'interesse per la disciplina che insegna, e il modo migliore per farlo è dimostrare passione e amore per la sua professione. Immagino me stessa, come maestra, all'interno di una scuola aperta al dialogo e costruita su fondamenta quali rispetto, ascolto, condivisione, sostegno e cura." Questa riflessione era frutto di ciò che avevo imparato durante il primo anno e mezzo di esperienza universitaria, ma solo adesso ne ho consapevolezza e ne colgo pienamente il senso.

Il primo anno di tirocinio mi ha permesso di osservare e capire come funziona il sistema scolastico e tutti gli elementi che lo compongono, sia fisici che organici.

Questo mi ha fornito le basi fondamentali per agire con competenza e professionalità, sia in classe che all'interno dell'Istituto. Quell'anno è stata data molta importanza alla collaborazione tra studenti, tutor e colleghi universitari che hanno preso parte attiva al mio processo di formazione. Grazie al loro aiuto, ho potuto continuamente migliorare le mie competenze professionali attraverso i feedback ricevuti. Gli incontri di Tirocinio Indiretto mi hanno fornito gli strumenti teorici e pratici che avrei poi utilizzato in classe, in modo significativo. Il Tirocinio Diretto mi ha dato l'opportunità di mettere in pratica ciò che avevo imparato nel tirocinio indiretto, mentre il tirocinio indiretto mi ha fornito le basi teoriche e pratiche per l'attività concreta a scuola. Le due esperienze si sono integrate perfettamente.

Il secondo anno di tirocinio mi ha dato competenze progettuali essenziali per realizzare un percorso didattico. L'aspetto progettuale è fondamentale nella professione docente, quindi ho vissuto questa esperienza con grande impegno, cercando di migliorare continuamente le mie competenze professionali. Ho aggiunto nel bagaglio delle mie esperienze formative maggiori conoscenze, competenze e consapevolezza.

Nella realizzazione degli interventi didattici ho sempre cercato di fare il possibile per proporre attività che potessero tenere alta l'attenzione e suscitare l'interesse di tutti i bambini. Sono contenta e soddisfatta perché, tutti gli anni, ho visto gli alunni entusiasti del percorso intrapreso insieme. Lavorare con loro è stato divertente, stimolante, arricchente e sono rimasta piacevolmente stupita dalla loro fantasia e sensibilità. Non ho solo insegnato qualcosa di nuovo, ma ho avuto l'opportunità di imparare e crescere insieme a tutti loro, grazie anche al sostegno delle Tutor Mentori che mi hanno accompagnata in questo percorso.

Il terzo anno è stato concentrato sull'implementazione di valutazione e inclusione, aspetti estremamente importanti nell'educazione di oggi, che si confronta con una realtà sociale in continua evoluzione. Ho imparato che l'inclusione non riguarda solo i bambini con bisogni cognitivi, sociali o culturali speciali, ma racchiude tutti gli studenti, pertanto è fondamentale promuovere un clima di classe sereno e positivo, garantendo supporto e rispetto reciproco. Posso ritenermi soddisfatta per aver prestato attenzione all'inclusione di tutti, poiché mi sono sempre preoccupata di assicurarmi che gli alunni avessero compreso il compito e svolgessero nel modo corretto le attività. Ho dato supporto e incoraggiamento, attraverso le parole o gesti, i bambini che si sono trovati in difficoltà a svolgere determinate richieste. Inoltre, mi sono trovata a dover gestire un paio di situazioni in cui gli alunni hanno avuto bisogno di una guida che mediasse conversazioni e situazioni di conflitto creatosi tra pari.

È stata per me altamente formativa anche l'esperienza Erasmus che mi ha permesso di svolgere tirocinio in Spagna al quarto anno universitario. Mi sento davvero molto felice e fortunata di aver avuto la possibilità di vivere una realtà scolastica completamente differente da quella a cui siamo abituati quotidianamente. Questa esperienza mi ha fatto aprire gli occhi e riflettere sul fatto che, anche se è una piccola parte di società che non siamo abituati a vedere, esistono bambini che vivono in situazioni familiari disagiate, svantaggiate economicamente e culturalmente e che per la maggior parte di loro avere la

possibilità di essere istruiti rappresenta un privilegio e un'opportunità per riscrivere dignitosamente il proprio futuro. L'istituto CEIP, che ho visitato, offre ai bambini grandi possibilità per la propria vita presente e futura. Mi sono sentita davvero onorata, anche se per un breve periodo, di aver fatto parte del loro grande team, che come lo definiscono loro è una sorta di "ospedale" di salvataggio per questi bambini e le loro famiglie che altrimenti non avrebbero opportunità di istruzione. E questa è una grande dimostrazione di come la scuola e tutte le figure che ci collaborano siano molto più che semplici dispensatori del sapere.

Il mio percorso è giunto al termine con il quarto e ultimo anno di tirocinio, che ha rappresentato una prova reale per verificare l'assimilazione di tutte le conoscenze sviluppate in precedenza. A differenza delle esperienze passate, quest'anno ho progettato e svolto le attività in completa autonomia, dimostrando di avere le competenze di un vero insegnante. Questo mi ha dato un senso di responsabilità molto forte, ma allo stesso tempo ho ricavato numerose soddisfazioni.

Oggi, con quattro anni di esperienza da studentessa tirocinante nella scuola dell'infanzia e primaria, sono consapevole che il ruolo dell'insegnante sia complesso, e richieda preparazione e professionalità sotto molteplici punti di vista: nella preparazione personale, nella relazione con i bambini, ma anche in quella con i genitori, con i colleghi e tutte le altre varie figure interne ed esterne alla scuola. Ci sono dei valori quali passione, pazienza e preparazione personale che sono basilari nella vita quotidiana di un docente.

Essere validi insegnanti, secondo me, significa saper guidare la classe verso un obiettivo comune con autorevolezza e competenza, costruendo un solido rapporto di empatia, stima e fiducia con i propri alunni. Alla luce di tutta questa riflessione, dopo quattro lunghi anni, mi porto comunque dentro la consapevolezza che questo sia solo l'inizio di un percorso di crescita professionale e personale. Auguro a me stessa di avere sempre sete di conoscenza e curiosità, di mantenere sempre viva la passione verso questa professione, le stesse che mi hanno spinto cinque anni fa a non mollare e tentare per la terza volta il test d'ingresso che oggi mi ha permesso di arrivare qui e compiere questo indescrivibile percorso di formazione professionale, ma anche personale.

RIFERIMENTI

Bibliografia

- Acquario, D., Grion, V., & Restiglian, E. (2020). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: CLEUP.
- Bonaiuti, G. (2009). *Didattica attiva con la LIM. Metodologie, strumenti e materiali per la Lavagna Interattiva Multimediale*. Trento: Erickson
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivanet, G., (2017). *Le tecnologie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bortolato, C. (2020). *Italiano in prima con il metodo analogico. La guida, indicazioni per l'insegnante e il genitore*. Trento: Erickson.
- Bortolato, C. (2020). *Le stagioni di Pitti. Libro di lettura*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci Editore.
- Calvani, A. & Ventriglia, L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carrocci.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alla comunità di ricerca*. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carrocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Novara: UTET Università.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative: guidare l'espressione del giudizio*. Novara: UTET Università.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Torino: Equilibri Editrice
- Cisotto, L., & Gruppo RDL. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2011). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione. Valutare le competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching methodologies for educational design. From classroom to community*. Milano: McGraw Hill Education.

Felisatti E. & Rizzo U. (2007). *Progettare e condurre interventi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.

Grión, V., & Restiglian, E. (Eds.). (2019). *La valutazione fra pari nella scuola: Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.

Merletti Valentino, R., Tognolini B. (2015). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani Editore

Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Pellerey, M. (2010). *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.

Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci Editore

Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini.

Wiggins, G. & Mctighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Wiggins, G. & Mctighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Normativa

MIUR, Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012)

Raccomandazioni del Consiglio Europeo (2018)

Documentazione scolastica

PTOF 2022-2025

RAV 2022-2023

ALLEGATI

Allegato 1 – Analisi SWOT

ANALISI SWOT

ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<p>Punti di forza:</p> <p>studenti:</p> <ul style="list-style-type: none">- dimostrano curiosità, interesse, voglia di mettersi in gioco se adeguatamente motivati e stimolati- capacità meta-cognitive e di <i>problem solving</i>- rispetto degli orari, regole scolastiche e sociali <p>soggetti coinvolti nella realizzazione del PW:</p> <ul style="list-style-type: none">- insegnante Tutor Mentore molto competente e specializzata nella materia d'intervento, indispensabile nel consigliare e affiancare durante il lavoro di progettazione- collaborazione proficua tra Mentore e tirocinante <p>contesto di realizzazione del project work:</p> <ul style="list-style-type: none">- istituto dotato di spazi multifunzionali utili per l'intervento didattico: biblioteca scolastica, ampio giardino, aula informatica- aula dotata di LIM, banchi disposti a ferro di cavallo o a isole in base alle attività da svolgere <p>project work:</p> <ul style="list-style-type: none">- progettazione pensata per apprendimento significativo basata sul <i>process oriented</i>, modello fondato su un approccio dialogico e metacognitivo che porta i bambini a riflettere sul loro apprendimento, a porsi continuamente domande e formulare ipotesi	<p>Punti di criticità:</p> <p>alcuni studenti:</p> <ul style="list-style-type: none">- capacità di autocontrollo in alcune situazioni: rispondere ad un compagno che provoca, correre in classe, parlare quando maestra spiega, interventi non pertinenti, capacità di stare composti- rispetto dei turni di parola- condivisione del materiale e collaborazione con i compagni <p>contesto di realizzazione del project work:</p> <ul style="list-style-type: none">- possibilità di avere un secondo insegnante che aiuti durante le ore di intervento didattico, affianchi la maestra e tutti i bambini- tutoraggio degli alunni con maggiori difficoltà <p>project work:</p> <ul style="list-style-type: none">- avendo avuto poco tempo da dedicare all'osservazione in classe, la progettazione potrebbe non essere calata perfettamente nel rispetto dei tempi e delle esigenze degli alunni. Inoltre essa è stata pensata con largo anticipo rispetto al periodo effettivo di inizio dell'intervento didattico e gli alunni nel frattempo potrebbero aver apportato cambiamenti sotto vari aspetti. Consapevole di ciò, sarò pronta a riadattare le attività qualora non dovessero prestarsi ai bisogni specifici degli alunni

<p>Opportunità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Nel territorio sono presenti numerose associazioni di carattere culturale/ricreativo con le quali l’Istituto ha instaurato proficui rapporti di collaborazione” (PTOF I.C. Breda di Piave, 2020-21, p.7). - L’Istituto si rapporta costantemente con: <ul style="list-style-type: none"> • Comitato Genitori • Biblioteca Comunale • Distretto socio-sanitario USSL 2 Treviso - L’Istituto fa parte di varie reti di scuole, tra cui - Rete biblioteche scolastiche trevigiane “Amico Libro” - Rete intercultura - Scuola “A. Martini” Treviso 	<p>Rischi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non fattibile lavorare con la biblioteca comunale - Lo scambio comunicativo con la classe prima primaria di Carbonera pensato anche per realizzazione il compito autentico potrebbe risultare difficile
--	--

Allegato 2: Storia per introdurre i suoni duri e dolci

REGOLA: CA CO CU
CICE CHI CHE
suoni duri e suoni dolci

TRE AMICI DISPETTOSI
In un villaggio abitavano tre amici: Carlo, Corinnò e Cumis, ma tutti li chiamavano **CA, CO** e **CU**.



come le iniziali dei loro nomi.

Erano ragazzini un po' monelli che amavano fare il vocione grosso per dimostrarsi duri e coraggiosi.

Proprio vicino a loro abitavano due gemelli, Ciro e Celeste, che venivano chiamati **CI** e **CE**:



erano bambini molto tranquilli ed educati; essendo molto timidi parlavano sempre con una vocetta bassa e dal tono dolce.

CA CO e **CU** li prendevano in giro dicendo:
- **CI, CE**, la vostra voce assomiglia al cinguettio degli uccellini; non vi vergognate? Sembrate delle femminucce!
CI e **CE** soffrivano molto per questo.
Un giorno però **CA, CO** e **CU**, la combinarono davvero grossa.
Finsero di diventare amici di **CI** e **CE** e li convinsero ad andare ad esplorare una grotta, sui monti vicini. Quando, però, furono dentro alla caverna **CA, CO** e **CU** scapparono ridacchiando e portandosi via le

80

torce, lasciando così **CI** e **CE** al buio. I bambini erano terrorizzati ed avevano paura di muoversi.

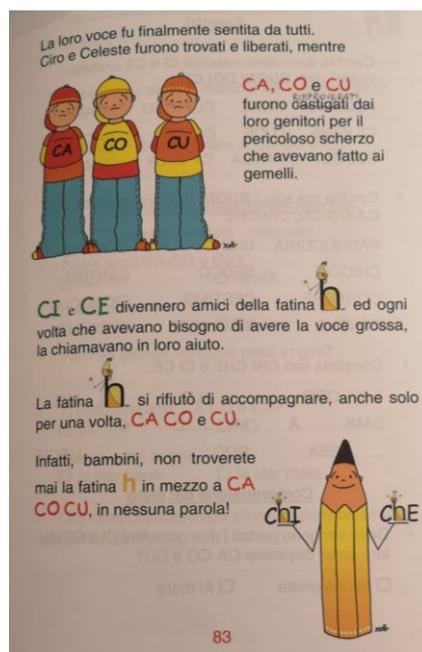


I genitori dei gemelli intanto, accorti della loro sparizione, li andarono a cercare, ma **CI** e **CE** con la loro vocetta venivano confusi con i **CIP-CIP** degli uccellini e nessuno li sentiva.

La mamma dei bambini ebbe allora un'idea: doveva chiedere aiuto alla fatina muta **hi**, una fata che non ha la voce, ma che ha la possibilità di trasformare i suoni dolci in suoni duri.



81



Allegato 3 – Gioco ludico

Per rafforzare l'apprendimento dei suoni duri e dolci ho proposto questo gioco in classe. A turno ogni bambino si recava in piedi di fronte alla classe e pescava 3 parole, contenenti suoni duri e dolci, da un sacchetto. Poi le leggeva, una alla volta, a voce alta. Successivamente, gli altri bambini stando al proprio posto dovevano battere i piedi se la parola letta dal compagno conteneva un suono duro (CA-CO-CU-GA-GO-GU) e battere le mani se la parola conteneva un suono dolce (CI-CE-GI-GE).



Allegato 4 - L'ARCOBALENA (di Massimo Sardi)

Sequenze scritte dalla 1^A di Carbonera

- 1- L'Arcobalena era una balena colorata con i setti colori dell'arcobaleno. Si chiamava Iride, era bella, elegante, simpatica e generosa ma aveva una voce gracchiante e stonata.
- 2- Iride era stonata perché era triste e sentiva la mancanza di un compagno. Così un giorno decise di partire per i sette mari a cercare un marito.
- 3- Appena partita incontrò un pesciolino bianco molto timido, ma era troppo piccolo per lei e così gli regalò il colore rosso e il pesciolino ne fu felice.
- 4- Verso sera Iride incontrò il sole che si sentiva solo, gli regalò il colore arancione e proseguì verso il suo viaggio perché lui era troppo grande.
- 5- Era ormai notte ed Iride stava dormendo quando sentì un pianto: era una setta marina triste perché voleva essere luminosa come le altre stelle del cielo. Iride cercò di consolarla, ma si punse. Come marito era troppo pericoloso, allora gli regalò il colore giallo e ripartì.
- 6- Il giorno seguente Iride sentì un gran baccano e dall'acqua uscì un drago marino. Per Iride era un simpaticone, ma troppo rumoroso così gli regalò il colore verde per farlo sembrare più pauroso.
- 7- Mentre Iride nuotava vide un lampo: era un delfino. Siccome non stava mai fermo l'Arcobalena pensò che sarebbe stato troppo faticoso vivere con lui. Poiché era tutto bianco gli regalò il colore azzurro.
- 8- Quando il delfino si stava allontanando Iride si trovò davanti due animali inferociti: uno squalo e una piovra. Erano arrabbiati perché lei aveva regalato un colore che avrebbe permesso al delfino di non farsi catturare. Per vendicarsi le rubarono i due colori rimasti: lo squalo l'indaco e la piovra il violetto.
- 9- Iride ci rimase molto male per il furto dei suoi colori e cominciò a piangere e a cantare. Intanto giunse tra i ghiacci del Polo nord.
- 10- Ad un certo punto Iride si accorse che gli animali del Polo nord la ascoltavano senza fastidio: ora aveva perso tutti i colori, ma la sua voce era diventata bellissima.
- 11- Anche Moby Dick, la famosissima balena bianca, la ascoltava e rimase così colpito che si innamorò di lei e si sposarono.
- 12- Il viaggio di Iride era terminato. Finalmente aveva trovato un compagno.

Allegato 5 – Rubrica di valutazione

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Capacità di discriminazione e riproduzione dei suoni	Leggere rispettando le convenzioni fonosillabiche	- L'alunno riconosce e correla grafema/fonema delle lettere - riconosce e distingue vocali e consonanti - legge parole bi/tri e quadrisillabe - legge alcuni digrammi (sci-sce, gn, gl..)	L'alunno riconosce e correla correttamente grafema/fonema delle lettere, distingue vocali e consonanti e legge parole con digrammi in modo pertinente, chiaro, sicuro e fluido. 5 alunni	L'alunno riconosce e correla correttamente grafema/fonema delle lettere, distingue vocali e consonanti e legge parole con digrammi in modo abbastanza pertinente, chiaro, sicuro e fluido. 7 alunni	L'alunno riconosce e correla quasi sempre correttamente grafema/fonema delle lettere, riconosce e distingue vocali e consonanti. Solo alcune volte legge correttamente parole con digrammi. 1 alunno	L'alunno riconosce e correla grafema/fonema di alcune lettere, distingue vocali e consonanti e legge correttamente parole con digrammi solo se supportato. 1 alunno
Capacità di lettura e comprensione del testo	Leggere e comprendere il contenuto di brevi e semplici testi	- L'alunno legge e comprende il contenuto di brevi e semplici frasi e testi - sulla base di indicazioni fonologiche l'alunno riconosce personaggi, tempi e luoghi dei testi e li associa alle parole contenenti i vari digrammi	L'alunno comprende il significato globale di brevi e semplici frasi e testi, riconosce ed esplicita correttamente personaggi, tempi, luoghi dei testi. 6 alunni	L'alunno quasi sempre comprende il significato globale di brevi e semplici frasi e testi e riconosce ed esplicita correttamente personaggi, tempi, luoghi dei testi. 7 alunni	L'alunno spesso comprende il significato globale di brevi e semplici frasi e testi e riconosce ed esplicita correttamente personaggi, tempi e luoghi.	L'alunno comprende il significato essenziale di brevi e semplici frasi e testi, riconosce ed esplicita personaggi, tempi e luoghi solo se sollecitato e supportato. 1 alunno
Capacità di ascolto e rispetto delle regole di conversazione	Conoscere le regole per poter parlare	- L'alunno ascolta con attenzione l'insegnante e i pari senza interrompere e/o disturbare	L'alunno ascolta sempre con attenzione e interesse gli interventi dei pari e dell'insegnante, non	L'alunno ascolta quasi sempre con attenzione e interesse gli interventi dei pari e dell'insegna	L'alunno ascolta spesso con attenzione e interesse gli interventi dei pari e dell'insegnante,	L'alunno ascolta raramente con attenzione e interesse gli interventi dei pari e dell'insegnante, spesso

		<p>- l'alunno rispetta i turni di parola: alza la mano per chiedere di parlare e attende il proprio turno</p> <p>10 alunni</p>	<p>interrompe chi sta parlando e attende sempre il proprio turno di parola.</p> <p>4 alunni</p>	<p>nte, non interrompe chi sta parlando e quasi sempre attende il proprio turno di parola.</p>	<p>qualche volta interrompe e disturba chi sta parlando e attende il proprio turno di parola.</p>	<p>interrompe e disturba chi sta parlando e attende il proprio turno di parola solo se sollecitato.</p>
--	--	---	--	--	---	---