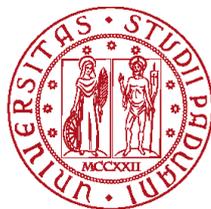


1222•2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata**

Corso di Laurea Magistrale in
Culture, Formazione e Società Globale

**CORPO E MOVIMENTO NELLA
FASCIA TRE-SEI ANNI.**

**Il gioco come strumento educativo di percezione,
conoscenza e scoperta**

Relatore:

Prof.ssa Natascia Bobbo

Laureando/a:

Alice Marchesin

Matricola: 1211967

ANNO ACCADEMICO 2021/22

INDICE

INTRODUZIONE

Capitolo 1 UNA STORIA DELLA PEDAGOGIA DELLA CORPOREITÀ

- 1.1 La concezione del corpo prima dell'Antica Grecia: civiltà pre-elleniche e antico Egitto*
- 1.2 Le forme educative nell'Antica Grecia*
- 1.3 Il corpo nel Medioevo*
- 1.4 La rinascita: Rinascimento e Illuminismo*
- 1.5 Romanticismo: la critica di Pestalozzi e il giardino d'infanzia di Froebel*
- 1.6 L'attivismo pedagogico: gli autori del Novecento*
- 1.7 Corpo e corporeità nella concezione odierna*
- 1.8 Il corpo nell'ambito della psicomotricità*
- 1.9 A cosa serve un'educazione alla corporeità?*

Capitolo 2 LA CORPOREITÀ NELLA FASCIA TRE-SEI ANNI

- 2.1 La scuola dell'infanzia*
- 2.2 La relazione educativa, le emozioni e la fase egocentrica: tre elementi nello sviluppo della corporeità*
- 2.3 La rappresentazione corporea*
- 2.4 Le abilità grosso e fine motorie prima dei tre anni*
- 2.5 Sviluppo motorio dai tre ai sei anni*
- 2.6 Il rapporto scuola-ambiente: è così scontato?*
- 2.7 Facciamo il punto*

Capitolo 3 IL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

- 3.1 Il gioco nella pedagogia antica*
- 3.2 Il gioco nella pedagogia moderna*

3.3 ...E oggi, come consideriamo il gioco?

3.4 Il gioco nella scuola dell'infanzia

3.5 Emozioni in gioco

3.6 Il gioco e il movimento come apprendimento: l'Outdoor Education

Capitolo 4 QUANDO LA TEORIA DIVENTA PRATICA

4.1 Outdoor Education nella scuola dell'infanzia

4.2 “Il mondo magico della Formica Mi”

4.3 “A tutta palla”

4.4 “Siamo fatti così!”

4.5 “In palestra...giocando con il corpo!”

CONCLUSIONE

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

INTRODUZIONE

Come educatrice mi è capitato di lavorare con bambini di diverse fasce d'età. In particolare, negli ultimi due anni, ho lavorato a stretto contatto con la fascia tre-sei anni. Questo corso di laurea, poi, mi ha permesso di approfondire aspetti che avevo solo parzialmente affrontato in triennale e che ho potuto in qualche modo riportare nelle attività educative che propongo ai bambini. Tra questi c'è anche lo sviluppo motorio dei bambini, che si fa sempre più complesso e strutturato nella scuola dell'infanzia e che, nel corso del tempo, ha interessato un gran numero di filosofi, pedagogisti e psicologi, continuando ancora oggi ad essere oggetto di attenzione.

In questo elaborato di tesi ho cercato di introdurre il tema della corporeità e del movimento a partire dalle sue radici storiche: il culto del corpo e la sua visione non è sempre stata la stessa nei diversi contesti storici, a partire dall'antica Grecia, dove Sparta e Atene davano diversi significati alla cura del corpo e allo sport. Gli stessi filosofi e pedagogisti avevano idee diverse e a tratti opposti, ma questo non ha intaccato lo sviluppo di teorie e pratiche in questo ambito.

Successivamente sono entrata nell'ambito specifico della scuola dell'infanzia, luogo fondamentale per la crescita del bambino che, riprendendo studiosi del calibro di Froebel, Maria Montessori e le sorelle Agazzi, propone ideali e attività utili allo sviluppo della motricità e della consapevolezza del proprio corpo come strumento e veicolo di conoscenza e possibilità.

Nel terzo capitolo ho descritto la modalità con la quale la scuola (nel dettaglio, la scuola dell'infanzia) cerca di far crescere tale consapevolezza nei bambini: il gioco. Anche il gioco, come la corporeità, ha avuto un suo percorso storico e culturale, cominciato ben prima delle famose Olimpiadi. Il gioco porta il bambino a una crescita equilibrata e serena, permettendogli di liberare la sua fantasia e a sviluppare l'intelligenza senso-motoria, conosciuta per essere indispensabile all'implementazione delle altre intelligenze. Ci sono molte esperienze e progetti che

da questo traggono riferimento: la sempre maggior presenza di scuole che praticano l'Outdoor Education, l'educazione all'aperto, è segno di un crescente interesse verso il voler far crescere i bambini al massimo dal punto di vista motorio.

Per concludere ho cercato di esemplificare quanto detto nei capitoli precedenti, riportando alcuni esempi di progetti e attività fatte da scuole dell'infanzia, enfatizzando comunque il legame che c'è tra corporeità, gioco e scuola dell'infanzia, non sempre così supportato come si potrebbe pensare.

CAPITOLO 1

UNA STORIA DELLA PEDAGOGIA DELLA CORPOREITÀ

Nella cultura contemporanea il corpo è oggetto d'interesse non solo per i singoli, ma anche per i mass-media e ciò che essi rimandano: questo porta a identificare la corporeità come ridotta a oggetto di cure estetiche, uno strumento per la ricerca di un'immagine di sé soddisfacente.

La scuola viene spesso accusata di aver dimenticato l'opportunità dell'educazione come formazione integrale dell'uomo attraverso la cultura, e tende a considerare l'educazione fisica come un insegnamento secondario e ricreativo, anziché come piena opportunità pedagogica al servizio della persona.

Il corpo dell'uomo è stato spesso visto come luogo dell'esistere, a partire dal quale siamo consapevoli di noi stessi, del mondo e degli altri, è la realtà con la quale percepiamo, sentiamo, pensiamo ed entriamo in relazione. Attraverso la dimensione corporea possiamo raggiungere ogni dimensione della persona: il movimento è una grande e poliedrica possibilità educativa, se opportunamente pensato e realizzato. Essendo legato alla dimensione esperienziale dell'essere dell'uomo, il movimento può favorire la formazione e l'assunzione di comportamenti e atteggiamenti in cui bisogni e valori vengono integrati in vista di una sempre più autentica e personale formazione umana.

In questo primo capitolo verrà presentato come la concezione del corpo è stata vista nelle varie culture ed epoche storiche, prendendo poi in considerazione le correnti pedagogiche che si sono occupate di questo aspetto della persona umana.

1.1 LA CONCEZIONE DEL CORPO PRIMA DELL'ANTICA GRECIA: CIVILTÀ PRE-ELLENICHE E ANTICO EGITTO

Il movimento come attività ludica è anteriore alla cultura stessa. Il gioco come attività dotata di regole e di tensione ludica nasce prima della civiltà: i bambini inizialmente giocano nello stesso modo degli animali, per il gusto di giocare e sperimentare la tensione. Solo in seguito il gioco e il movimento diventano esercitazione di attività necessarie alla sopravvivenza e al culto. Il senso del gioco è legato alla sua valenza sacra e mitica: prima ancora di giocare per esercitarsi, gli esseri umani hanno giocato per propiziare e prefigurare l'opera degli Dei.

Due sono le popolazioni antiche che hanno seguito questa spinta spirituale del gioco: le civiltà pre-elleniche e l'antico Egitto. Sono popolazioni in cui il rito/gioco è la ri-attualizzazione di un mito. Il mito è legato all'origine dei tempi: giochi, riti e danze sono la rappresentazione di azioni divine; nel partecipare tramite il gioco di quelle azioni, si aiutano gli dei a mantenere l'armonia del tutto cosmico. I cretesi, ad esempio, praticavano la taurocathapsia, un gioco che aveva la caratteristica di ricordare ed esaltare il mito del Minotauro, creatura mitologica da cacciare e, in seguito, addomesticare (Naccari, 2007).

La cultura egizia è conosciuta come foriera di grandi costruzioni rivolte al culto religioso: palazzi, templi, piramidi, sfingi non furono costruiti solo per esaltare gli dei, ma anche la loro rappresentazione terrena, il faraone. Nel culto egizio gli Dei assumevano spesso sembianze animali e ognuno di essi era responsabile della salute di una parte del corpo dell'uomo. Oltre al legame religioso imprescindibile, in questa cultura troviamo anche il legame con la natura, testimoniato dalla cura con cui gli egizi si dedicano al proprio corpo. Sono tra i popoli antichi più curati, attenti alla pulizia e all'ornamento del proprio corpo con unguenti, profumi, henné, rasoi, trucchi di vario tipo per uomini e donne.

L'educazione fisica in questo contesto riveste anch'essa un ruolo molto importante per ogni ceto sociale: la corsa, la lotta, il canottaggio sono le attività più diffuse; inoltre gli egiziani praticano esercizi di scioltezza e flessibilità, probabilmente derivati dalla loro immedesimazione con gli animali selvatici.

In Egitto si parla delle "case dell'istruzione", situate vicino ai templi, dove i sacerdoti erano ritenuti i soli detentori del sapere e dell'insegnamento. Sono scuole che davano ampio spazio alle attività fisiche (canottaggio, danza, equitazione), ma che al contempo si rifanno a metodologie e tecniche piuttosto ridotte, legate alle punizioni corporali per gli studenti inadempienti. La tendenza a puntare sul rafforzamento fisico nell'antico Egitto è legato all'amore per la vita e per il gioco e alla necessità di irrobustirsi per far fronte alle dure condizioni di vita nei ceti più svantaggiati.

"L'impulso all'attività sportiva giunse particolarmente dai faraoni, per i quali le prestazioni atletiche rivestivano un significato propagandistico e dovevano costituire un esempio per tutti i sudditi" (Naccari, 2007, pp. 8-11).

1.2 LE FORME EDUCATIVE NELL'ANTICA GRECIA

Dopo le popolazioni pre-elleniche e gli egizi, cerchiamo di dar luce al popolo che, secondo coloro che si sono occupati nel tempo di corporeità e movimento, ha saputo dare una svolta a tale concezione.

Nell'antica Grecia l'educazione viene concettualizzata con il termine *Paideia*. Secondo questo termine, l'educazione è un percorso che si intraprende attraverso la cultura, nell'offrire modelli capaci di attivare capacità creativa, di far acquisire all'uomo la sua forma perfetta, di realizzare l'ideale racchiuso all'interno della cultura. La cultura per i Greci rappresenta la migliore espressione, capace di realizzare quei tratti permanenti e universali di un popolo. La *Paideia* vede l'uomo

come capace di sollevarsi dalla condizione naturale per inseguire la perfezione e costruire il proprio carattere in vista di un fine migliore, di un'idea di uomo migliore. *Aretè*, invece, è il concetto che si riferisce all'abilità, alla virtù del guerriero dotato di eroismo, prestanza fisica e prodezza militare. La morte onorata sul campo di battaglia è quanto più un guerriero possa mai desiderare.

L'attività sportiva nasce anche dalle semplici pratiche dell'esistenza quotidiana, legata all'agricoltura. L'educazione greca si sviluppa nelle città antagoniste di Sparta e Atene e da manifestazioni solenni di giochi, tra cui spiccano le Olimpiadi. La stessa polis greca è diversa nelle due storiche città: la polis spartana si sviluppa con un regime di tipo oligarchico, quella ateniese, invece, è democratica. Conoscere la polis permette di conoscere anche la visione che l'uomo ha di sé, poiché prima ancora che individuo si percepisce come cittadino.

Nell'aretè spartana confluisce la polis richiamata nelle opere di Omero: il coraggio e l'eroismo non sono al servizio dell'individualismo dell'eroe, ma a disposizione della patria. I cittadini liberi si dedicano alle armi, mentre i Perieci sono dediti all'agricoltura e non sono impegnati nella guerra e gli Iloti sono servi privi di diritti. I bambini vengono selezionati già alla nascita, abbandonati se gracili o con deformità, e all'età di sette anni vengono affidati allo stato per essere formati come sudditi eroici e obbedienti. Il curriculum scolastico consta di un programma di preparazione al combattimento. L'attività fisica prevale sull'educazione intellettuale.

Tutt'altra visione rappresenta l'aretè ateniese. Alla violenza professata da Sparta, Atene sostituisce la giustizia, che garantisce una legge scritta e diritti. In una città in cui si è tutti uguali di fronte alla legge si sviluppa una nuova coscienza individuale sia in campo politico che economico. Si afferma un'economia più diversificata, basata sul denaro e non sullo scambio, dove l'iniziativa individuale garantisce un maggiore sviluppo. La nuova aretè si ha rispetto al dovere civico, è un'aretè con lo scopo e piacere di gareggiare in se stesso. Lo sport diventa sempre più popolare, pur con scopi diversi rispetto all'educazione spartana, esso prepara il ragazzo ad esibirsi secondo le regole nelle prove di atletica: corsa, lancio del disco e del giavellotto, salto in lungo e pugilato. Insieme alla forza viene premiata la bontà, parte integrante

dell'ideale di uomo perfetto a cui mirare. L'educazione sportiva ateniese è valorizzata anche in senso morale, poiché forma il ragazzo al rispetto delle regole del gioco, a dominare gli impulsi e padroneggiare e canalizzare le forze, armonizzando la dimensione fisica con quella spirituale. La bellezza esteriore diventa segno e espressione di quella interiore, fatta di perseveranza, autodisciplina e armonia personale.

Queste due versioni di aretè riuscivano a trovare un accordo nel periodo delle Olimpiadi, di certo differenti da quelle che noi intendiamo oggi. Le Olimpiadi ebbero inizio nel 776 a.C. nella città di Olimpia, nella forma di un grande evento religioso che si svolge ogni quattro anni nei mesi di luglio e settembre. Sono certamente legate alla religione e costituiscono insieme un grande mercato e un grande evento culturale, poiché nei cinque giorni di giochi si tengono anche competizioni artistiche e musicali, non solo sportive: altro modo per manifestare la bellezza e l'armonia dell'animo in unione con l'aspetto fisico. La gloria che l'atleta riceve per la vittoria è puramente simbolica: il termine greco *athlon* da cui deriva la parola atleta significa infatti premio, designando il fine stesso della preparazione atletica senza alcuna motivazione intrinseca. Con l'istituzione dei Giochi venne considerato anche l'aspetto ludico di questa manifestazione: il piacere del gioco e della competizione si univano agli aspetti puramente religiosi (Sgambelluri, 2015).

Nella vita di tutti i giorni il ginnasio era il luogo presso il quale venivano praticati i vari sport, in particolare la corsa, accanto vi era anche la palestra per gli allenamenti di lotta. Con il passare del tempo questi edifici divennero i centri di educazione dei giovani greci associando all'educazione fisica anche quella intellettuale, proprio come nel modello ateniese.

Parlando dei veri protagonisti, fautori della cultura ed educazione greca, non possiamo che citare filosofi e pedagogisti del calibro di Socrate, Platone e Aristotele, e di quale fosse la loro concezione del corpo.

Prima di questo, è indispensabile fare un piccolo appunto.

Intorno al V-IV secolo, Atene subisce una crisi culturale e politica, trovandosi in poco tempo a dover ripensare ai suoi ideali: l'interesse privato diventa più importante di quello pubblico e l'economia non ha più alcun riferimento etico. In questo contesto prendono piede i sofisti, primi "maestri" nel senso di professionisti del sapere, retribuiti per elargire i loro insegnamenti. I sofisti portano il centro d'interesse della filosofia sull'uomo (e non più solo sulla res-publica), riferendosi ad ogni uomo come educabile, contribuendo alla trasformazione della virtù aristocratica, legittimando la pedagogia. Per i sofisti l'aretè si fonda sul sapere e per questo dedicano la propria vita all'insegnamento della grammatica, della retorica e della dialettica. Prediligono un'educazione di tipo intellettuale rispetto a una corporale, andando contro ogni precedente riflessione del mondo greco.

Socrate fu il primo a collocarsi in una sorta di equilibrio con la filosofia dei sofisti: era interessato all'uomo, ma non condivideva il loro relativismo. Al centro della sua riflessione filosofica e pedagogica c'è un nuovo significato di virtù, legato ai valori dell'anima e della conoscenza: l'aretè si identifica così con il sapere. In questa nuova concezione, il corpo continua a mantenere un ruolo secondario, strumento utilizzato per la realizzazione dell'anima: comincia la distinzione tra anima e corpo, dualismo che interesserà gran parte della storia della filosofia, oltre che della storia del movimento e del concetto stesso di corpo.

Platone esaspera questo dualismo tra anima e corpo: parla del corpo come ostacolo (nel Fedone) e come prigioniero dell'anima, ma imprescindibilmente al servizio dell'anima. Nel Critone, altra sua famosa opera, "insiste sulla necessità di esercizi ginnici, di un'alimentazione appropriata e di norme igieniche, per assicurare la salute del corpo; la ginnastica serve a tenere a freno gli appetiti smodati della gola e del sesso" (Leggi VI, 783 a-b).

L'ideale su cui si basa lo stato platonico è la giustizia, intesa come armonia tra le classi: le tre classi (governanti, custodi e contadini-mercanti) corrispondono alle tre anime che abitano in ogni uomo.

Il curriculum educativo è diverso per ogni classe: la classe di coloro che provvedono ai beni materiali non ha bisogno di un'educazione particolare in quanto i mestieri si apprendono nella pratica; i governanti si devono esercitare nella filosofia e nella dialettica, l'arte di attingere al mondo delle idee; per i custodi, Platone propone l'educazione ginnico musicale, non solo per irrobustirne i corpi, ma con un intento formativo della personalità. Oltre a formare un corpo sano, l'educazione fisica deve contribuire a formare il carattere, mitigando nel coraggio l'originaria temerarietà dell'anima irascibile. Educazione fisica e musica vanno coordinate tra loro in modo armonico per formare un carattere equilibrato.

Nella repubblica platonica vi sono anche donne custodi che partecipano alla stessa ginnastica-militare degli uomini: questa specie di emancipazione femminile è solo apparente poiché in realtà la formazione della donna, come quella degli uomini, è strumentalizzata dalla ragione di stato, che persegue anche finalità eugenetiche come nella polis spartana. Inoltre, per custodi e filosofi è esclusa la famiglia, vivono in una sorta di comunismo sessuale e i figli sono sotto la tutela dello Stato.

Aristotele supera il dualismo platonico anima/corpo affermando l'unità sintetica di questi due elementi, tra loro interdipendenti. L'anima non è divisa dal corpo, ma è la sua struttura interna, ciò che permette al corpo di essere un corpo umano (Coco, 2014). Ecco perché si evidenzia una connessione stretta tra fenomeni fisici e psichici, per cui alcuni movimenti del corpo si trasmettono al pensiero e al desiderio che, insieme, mettono in movimento il corpo. Questa relazione tra anima e corpo si spiega nella psicologia aristotelica. L'uomo ha in sé tre anime, tutte e tre profondamente legate al corpo. Le anime sono: *vegetativa* (principio della vita stessa), *sensitiva* (che determina il movimento) e *intellettiva* (che fa dell'uomo un animale razionale). Ciò che segue è che nell'atto morale non basta conoscere il bene per farlo, ma è necessario saper determinare la volontà, le sensazioni e i desideri. In Aristotele le emozioni e i sentimenti, non vengono accantonati perché giudicati inferiori, bensì vengono considerati parte dell'essere umano a tutti gli effetti e parte del processo educativo.

Le virtù etiche sono virtù attraverso le quali l'anima razionale determina e canalizza l'anima sensitiva verso la sua finalità: la felicità. La virtù si acquisisce attraverso la ripetizione di un comportamento e di quegli atti ritenuti adatti ad esso. Aristotele parla del giusto mezzo come capacità di scegliere la giusta misura indicando un'altra vittoria della ragione sull'istinto, che cerca di trovare un equilibrio tra il soddisfarli e il negarli. La dimensione politica è il contesto in cui si costruisce la formazione dell'uomo. Aristotele auspica la *Politica*, ovvero il governo della maggior parte degli uomini dello stato. Non bisogna dimenticare che le donne e gli schiavi sono esclusi dalla vita politica, nonostante le grosse aperture in senso democratico del pensiero aristotelico a quel contesto storico-culturale. Il filosofo sostiene l'importanza dell'insegnamento graduale, esaltando la necessità dell'educazione fisica e poi quella intellettuale fin dai primi anni di vita. La base di questo tipo di educazione sono l'osservazione e l'esperienza, la mente è tabula rasa e non piena come diceva Platone. Pur sottolineando l'importanza dell'educazione fisica, l'educazione spartana finiva con impoverire i ragazzi trasformandosi in macchine da guerra senza alcun pensiero critico e indipendente. Anche qui ritorna il giusto mezzo: è giusto formare all'educazione fisica, ma ascoltando le proprie possibilità umane. Aristotele quindi finisce per arginare l'educazione al movimento ad attività militari e riguardanti l'ambito medico.

Nonostante ciò, l'autore greco resta però molto importante all'interno della cornice etica del gesto motorio: come affermato da Coco (2014), le virtù morali sono anticipatorie delle regole, dei limiti che determinano la sequenza di un gioco. L'infanzia è in questo senso investita di un ruolo importante, periodo della vita dove i bambini imparano a discernere ciò che è giusto da ciò che è sbagliato, anche se di primo acchito non ne comprendono il motivo. Nella fase egocentrica, in particolar modo, vedremo che i bambini imitano le figure più grandi a loro vicine per capire come comportarsi nell'ambiente in cui sono inseriti e che solo dopo (circa intorno ai sei anni) iniziano a concepire l'utilizzo delle regole non solo per il gusto di giocare, ma soprattutto come forma di competizione, in cui il rispetto di queste li porta a conquistare sempre più autonomia.

È già qui evidente come per i greci il corpo era il punto di partenza di una educazione (o paideia) alla salute, all'alimentazione, che trova nell'allenamento un utile strumento di attuazione. Si creava così uno stile di vita in cui educazione, alimentazione e movimento erano legate e davano vita a una paideia il cui fine era il perseguimento di una vita umana piena e realizzata nell'unione di anima e corpo, le due componenti principali dell'uomo per i greci.

1.3 IL CORPO NEL MEDIOEVO

L'avvento del Cristianesimo porta con sé una rivoluzione rispetto al mondo greco, non solo nell'utilizzo di termini sconosciuti ai filosofi ed educatori greci, ma anche in una diversa visione dell'educazione: si parla della cosiddetta "educazione universale". Non c'è alcuna distinzione tra uomini e donne, giovani e vecchi, ricchi e poveri, per i cristiani "gli umili, orfani e vedove sono oggetto di un vero e proprio attivismo caritativo" (Naccari, 2007, p.69).

Per quanto riguarda l'attenzione al corpo e all'educazione fisica, in epoca medievale si assiste a una svalutazione della corporeità, a una progressiva svalutazione del corpo attribuita in particolar modo al Cristianesimo ma che permea tutto il periodo storico. La carne fa parte dell'essere umano e, pur essendo fortemente criticata la bellezza esteriore, viene collegata in chiave cristiana alla Resurrezione e all'Incarnazione: il corpo non è considerato negativamente perché destinato a risorgere e a partecipare alla beatitudine eterna. La carne è vista come negativa perché legata alla corruttibilità della dimensione terrena, e lo sport è considerato come metafora della precarietà delle attività compiute sulla terra. Come vedremo tra poco, Naccari (2006) darà molta attenzione alla corporeità che parte da questa angolazione negazionista fino a estrarne una concezione positiva in chiave

pedagogica. Le attività ludiche di questo periodo non si connotano, come fa notare Sgambelluri (2015) per il loro valore educativo e non rispondono certo all'esigenza della cura fisico-estetica della persona, ma si ispirano alla necessità di creare momenti ricreativi: da questo sembrerebbero avere origine i giochi folkloristici.

Prima di ciò, però, è necessario conoscere il pensiero dei principali autori del cristianesimo medievale: San'Agostino e San Tommaso, esponenti rispettivamente della Patristica e della Scolastica.

Sant'Agostino completa l'immagine dell'uomo prospettata dal pensiero greco, l'uomo è oltre che intelletto, sentimento e volontà: la volontà può desiderare ciò che l'intelletto non ritiene adatto. Il processo educativo è volto alla ricerca di Dio dentro di sé e l'interessamento al mondo naturale che tale ricerca comporta deve essere orientato alla salvezza dell'anima, compreso il corpo. Il De Magistro di Sant'Agostino sottolinea l'importanza dell'esperienza diretta per apprendere: il linguaggio, la scrittura non hanno il potere di trasmettere insegnamenti ma solo di attivarli. Il corpo e i sensi sono il tramite esistenziale di conoscenza, ma quando si tratta di verità eterne sarà utile un insegnamento interiore.

San Tommaso sostiene l'unione di anima e corpo come due elementi interdipendenti e influenzabili. Il corpo secondo la sua visione è subordinato allo spirito e in quanto tale va coinvolto nei processi di apprendimento, poiché l'esperienza è parte importante dell'insegnamento. Il maestro è essenziale, egli attiva questa esperienza nell'allievo, presentandogli oggetti o esempi concreti per ricavare i concetti. San Tommaso completa l'elaborazione di Sant'Agostino attribuendo maggiore importanza al rapporto maestro e allievo.

Nel Medioevo il popolo è escluso dalle manifestazioni cavalleresche, si impegna in attività ginniche, di società, con regolamenti generici, come ad esempio la lotta, la caccia, la scherma e una serie di giochi con la palla. Molti di questi giochi sono ancora parte del patrimonio culturale italiano (es. Palio di Siena). Lo sport del

Medioevo, pur risentendo di questo clima di insicurezza, difficoltà, “ha saputo mantenere tiepido, sotto una cenere sicura, il fuoco che gli antichi affidavano al tempo per tramandarlo alle generazioni del futuro” (Grifi, 1989, p.149).

1.4 LA RINASCITA: RINASCIMENTO E ILLUMINISMO

Nei secoli XV e XVI, le concezioni filosofiche ed educative riscoprono la dimensione corporea e l'educazione fisica, sopprimendo l'influenza della dimensione religiosa. Si assiste a una riscoperta globale dell'uomo in tutte le sue componenti: egli diventa il centro dell'interesse filosofico, nella sua appartenenza al mondo naturale e nel legame tra il corpo e la dimensione del piacere ad esso legato. La riscoperta dei classici latini e greci rivaluta l'ideale dell'armonia e dell'equilibrio del mondo antico anche in riferimento alla considerazione artistica della bellezza dell'uomo.

La classe sociale protagonista di quest'epoca è la borghesia mercantile, che pone al centro gli ideali educativi dell'interesse per la civiltà umana, il lavoro, l'economia e ad ogni dimensione concreta che caratterizza l'uomo. In quest'ottica, l'educazione deve essere rivolta all'uomo integrale, equilibrando sensi e ragione. Molti sono gli autori che prospettano una rinascita dell'educazione fisica, riprendendo i greci e la cultura di Quintiliano: il curriculum educativo comprende le arti del trivio (grammatica, retorica e dialettica) e del quadrivio (matematica, geometria, astronomia e musica), filosofia ed educazione fisica. Quest'ultima è proposta sotto forma di gioco o di gara, sempre all'aperto. Non ha solo il valore di svago, poiché viene valorizzato lo sviluppo della mente, del cuore e del corpo che sono interdipendenti e l'uno funzionale all'altro.

Il Rinascimento segna una svolta importante nell'educazione fisica poiché restituisce dignità alle attività motorie in una concezione integrale dell'uomo. Tale svolta si ha

anche nella dimensione religiosa, dove si comincia a valorizzare la ginnastica: Martin Lutero, ad esempio, considera il gioco e i divertimenti come necessari ai ragazzi e si preoccupa di accordare al corpo un significato che, a suo modo di vedere, la Chiesa cattolica avrebbe negato.

Nel periodo illuminista troviamo il primo pedagogista moderno, Jean-Jacques **Rousseau**. Il fine della sua educazione risiede nella realizzazione di un modello politico che riporta l'uomo allo stato di natura. La condizione naturale è la condizione di eguaglianza e libertà in cui i bisogni e le passioni possono essere consentiti perché non corrotti dall'influsso della cultura. Rousseau parla di stato di natura come una specie di archetipo di felicità e bontà che si trova sotto le infiltrazioni generate dalla cultura e dai suoi prodotti, specialmente quelli che riguardano l'immagine, l'apparire del corpo (Naccari, 2007, p.98). L'educazione è naturale in quanto il suo fine è nell'uomo stesso: la natura del ragazzo deve realizzarsi liberamente, secondo le sue disposizioni naturali (il movimento e i sensi), preservandone le forze e contenendo gli istinti con la ragione. È anche per questo che Rousseau predispone un'educazione ordinata per tappe psicologiche che vanno dall'infanzia alla giovinezza. L'educazione "altra" è negativa poiché, invece di dare insegnamenti, ha la tendenza di rimuovere gli ostacoli per tenere il ragazzo al riparo da conseguenze negative: è ciò che l'autore scrive nell'"*Emilio*". In quest'opera, Rousseau immagina di accompagnare la crescita e l'educazione di un fanciullo dalla nascita fino al matrimonio, finché egli non avrà bisogno di altra guida se non se stesso. Il bambino che Rousseau immagina è cresciuto in campagna, con ritmi lenti, che apprende dall'esperienza acquisendo conoscenze giuste al momento giusto, evitando anticipazioni che portano solo all'insuccesso, vivendo il più a lungo possibile il tempo dell'infanzia (Aldi et al., 2013). L'educazione del bambino deve tenere conto primariamente della sua sensibilità, stimolando esperienze capaci di arricchirla, fornendo continuamente sollecitazioni alla sua intelligenza, senza però escludere le esperienze e i momenti negativi, dolorosi, indispensabili per il suo bagaglio personale. Il bambino deve ricavare le proprie conclusioni grazie alle sue

esperienze, senza imparare nozioni e idee di altri, ma di crearsi una propria immagine e un proprio senso di realtà.

Il compito dell'insegnante per Rousseau consiste nell'orientare il bambino verso i principi di una vita sociale retta in modo che, a partire dall'educazione, vengano poste le basi per un rinnovamento sociale: bisogna quindi cercare un equilibrio con la natura, gli esseri umani e l'attuale epoca storica. Deve intervenire in maniera indiretta per rendere evidenti le circostanze al bambino così che possa apprendere da esse senza dover sottostare a imposizioni o prescrizioni tipiche della vita sociale.

L'educazione fisica è una sorta di via privilegiata al ritrovamento dello stato di natura. Sin dall'infanzia l'educatore farà sì che sia presente l'esercizio dei sensi, permettendo al bambino di muoversi liberamente. I sensi sono i primi materiali della sua conoscenza: da questo poi prenderà spunto Maria Montessori per sviluppare il suo pensiero pedagogico.

1.5 ROMANTICISMO: LA CRITICA DI PESTALOZZI E IL GIARDINO D'INFANZIA DI FROEBEL

Pestalozzi dedica l'intera esistenza all'insegnamento. La sua pedagogia non condivide la concezione di Rousseau sulla bontà naturale ed originaria dell'uomo, la natura dell'uomo è più complessa di quanto sostiene il pedagogista moderno. Secondo Pestalozzi non è possibile educare l'uomo al di fuori dal contesto sociale, la sua natura va invece orientata ad inserirsi in modo responsabile nella società. Questa immagine più complessa dell'uomo porta l'autore a pensare a un'educazione integrale: l'uomo è composto da mente, corpo e cuore. L'innovazione pedagogica pestalozziana si dispiega attraverso l'analisi di alcune dimensioni fondamentali dell'educazione: lo sviluppo naturale del bambino, la famiglia come mezzo di influenza fondamentale rispetto all'apprendimento, la necessità di porre attenzione

agli aspetti non solo cognitivi, ma anche affettivi e pratici dell'istruzione, l'insistenza di una didattica consapevolmente attiva. Questo metodo viene definito attivo poiché tende a coinvolgere l'allievo, è un metodo elementare poiché parte dagli elementi semplici a percepire realtà complesse e parte dall'esperienza concreta. All'interno dell'insegnamento elementare, l'educatore si prende solo cura che nessuna influenza spiacevole disturbi lo sviluppo del bambino: l'amore è l'unico fondamento utile, senza amore nessun bambino svilupperà le potenzialità e l'intelletto. È importante qui sottolineare quanto Pestalozzi tenga a precisare che il bambino non è un adulto in miniatura, ma un soggetto nella cui personalità si rispecchia il suo essere sacro: il bambino è buono, incorrotto e l'educazione deve rispettare e incoraggiare il corso naturale del suo sviluppo. L'educazione stessa deve, per questi motivi, essere spontanea, ricca (Dovigo, 2020). Compito dell'educatore è incoraggiare il passaggio dei ragazzi allo stato morale, stimolando lo sviluppo delle tre forze spirituali che ognuno possiede: la forza del cuore (energia morale), della mente (facoltà teorica) e la forza della mano (l'arte). Se la natura dà solo inclinazioni, è utile che l'educazione proceda per gradi per rispondere a questi richiami: la vera educazione elementare per Pestalozzi è quella che deve comprendere tutti gli aspetti fisici, intellettuali e morali, ossia deve essere equilibrata.

L'auspicata attenzione per l'educazione fisica non deve avere carattere specialistico, ma deve coinvolgere le altre facoltà: è un aspetto dell'intero processo educativo che deve avere carattere globale. La libertà dell'individuo è legata ed espressa anche dalla gamma di movimenti: il principale fine sarà di ampliare la varietà di movimenti che il bambino può eseguire. Pestalozzi elabora il concetto di *ginnastica analitica*: tende a scomporre i movimenti delle varie parti del corpo, per poi farli eseguire in modo coordinato tra loro, nel rispetto del principio di procedere dal semplice al complesso. L'educazione fisica pestalozziana è pensata per ampliare la gamma di movimenti e, insieme a questi, la libertà dell'individuo. Come altri pedagogisti e pensatori del suo tempo, Pestalozzi ha posto l'accento sulla relazione durante l'infanzia, vista come un palcoscenico dove il bambino è un soggetto attivo. I

bambini, con la mediazione degli adulti, possono essere in grado, da soli, di scoprire il mondo e di imparare a pensare.

Nel pensiero pedagogico di **Froebel**, definito panenteismo, l'uomo e il mondo sono immersi in Dio e partecipano alla Sua propria essenzialità. Il compito dell'educazione è di aiutare l'uomo a esprimere, tirare fuori il divino che è in lui: ognuno deve cercare la propria vocazione, a lui solo destinata. Il primo bisogno che un bambino manifesta dopo il nutrimento è quello di muoversi, prima senza scopo e in seguito con un fine. È in questo spirito che Froebel istituisce i *giardini d'infanzia* (o Kindergarten, 1839), una sorta di scuola dell'infanzia dove il bambino è a diretto contatto con la natura, espressione del divino, e può crescere così in modo naturale. La didattica di questi giardini è centrata sull'attività del bambino (Aldi et al., 2013): alla maestra è affidato il compito di guidare le attività dei bambini senza mettere in atto, però, alcun tipo di programmazione, lasciando al centro il gioco e l'esperienza diretta. La creatività dei bambini per il pedagogo si manifesta attraverso il gioco, inteso come prodotto più puro e spirituale dell'uomo e il modello della vita umana. Esso genera gioia, libertà, soddisfazione, pace con l'universo. Il gioco, nei Giardini d'Infanzia, mira a uno sviluppo del bambino armonico: si dividono, secondo Froebel, in giochi che esercitano il corpo, giochi che esercitano i sensi e giochi che esercitano lo spirito. Un bambino che gioca spontaneamente diventerà un uomo buono, tranquillo, capace di promuovere il proprio bene e quello altrui. Il gioco è legato all'educazione fisica, soprattutto i giochi volti a sviluppare agilità e destrezza. Il gioco spontaneo è quello che il bambino fa di sua iniziativa, differenziato da quello provocato che invece è proposto dall'educatore attraverso delle provocazioni o materiale predisposto.

La pedagogia froebeliana è la prima a proporre un materiale didattico specificamente studiato per la comprensione, un insieme di oggetti chiamati semplicemente "doni" che sono ricchi di significati diversi che vengono presentati al bambino in tempi precisi e secondo un ordine preciso. I doni proposti con la teoria, tuttavia, geometrizzano la mente del bambino, facendogli compiere azioni meccaniche. Il

materiale di cui erano composti non dava, però spazio all'iniziativa libera dei bambini, costringendolo a ripetere sempre le stesse azioni, gesti, parole (Amadini et al., 2018).

Nel giardino il bambino si sente in stretto rapporto con la natura, che coltiva e di cui si prende cura, rivelando le sue potenzialità; con Dio, che sente come creatore di tutto ciò che di bello c'è nella vita; e con gli altri uomini, perché il vivere comune gli impone dei doveri verso i compagni che con lui lavorano e che divideranno con lui il frutto del lavoro (Lucentini, 1919). Questa è solo una delle idee di Froebel che Maria Montessori ha mantenuto nella sua pedagogia, perché le piante e gli animali di cui i bambini si prendono cura nel Giardino d'infanzia influiscono molto sull'educazione morale.

1.6 L'ATTIVISMO PEDAGOGICO: GLI AUTORI DEL NOVECENTO

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento si ha un periodo di rinnovamento educativo che riprende parzialmente ciò che era stato proposto da alcuni autori precedentemente descritti. Questo rinnovamento riguarda i bisogni del bambino e del suo coinvolgimento attivo nella sua formazione. Primo importante segno di cambiamento è l'istituzione del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione con un proprio statuto, facendo diventare la pedagogia una scienza autonoma dalla filosofia a cui era sempre stata accomunata.

È **Dewey** il primo a definirla una scienza, poiché dotata di propri metodi di ricerca, propri fondamenti e metodologie per risolvere i problemi: a partire dall'inizio del ventesimo secolo, la pedagogia diventa una disciplina capace di costruirsi e costruire in relazione alle altre scienze. Nonostante raccolga in sé apporti da scienze come la psicologia, la sociologia, la psicoanalisi e l'antropologia, la pedagogia riesce a considerare il bambino – l'educando - nella sua globalità, come formato da mente,

corpo e volontà. È importante quindi non solo l'educazione del bambino, ma la sua intera personalità.

Motivazione, interesse e gradualità sono le caratteristiche principali dell'attivismo di quest'epoca. Il bambino è coinvolto e attivo se motivato dall'apprendimento ed l'educazione è efficace solo se l'allievo è interessato. Il clima è democratico, la libertà è il presupposto ed il fine dell'educazione, i ragazzi imparano ad autogovernarsi e disciplinarsi. In questo clima l'educazione fisica viene considerata un importante contributo nella formazione globale dell'educando, con finalità utilitaristiche.

John Dewey vede l'uomo come un complesso sistema di elementi naturali, in cui si distingue tra il fisico, lo psico-fisico e il mentale. Il corpo e l'anima sono entrambi eventi empirici con differenti qualità: l'educazione deve coinvolgere corpo e anima. L'educazione per Dewey è intesa come una riorganizzazione continua dell'esperienza del passato alla luce di quella presente e come modalità capace di sviluppare la capacità di affrontare e gestire le situazioni future. Scopo del processo educativo è formare il futuro dell'educando a partire dalla rielaborazione delle esperienze passate che ha vissuto in prima persona. Dewey struttura la realtà scolastica come un laboratorio dove far esperienza nel piccolo di ciò che accade nel contesto sociale in modo più ampio: è ciò che lui chiama *learning by doing*. A proposito dell'attività motoria sostiene che essa è legata all'immaginazione, in un rapporto circolare di arricchimento reciproco. L'esperienza ha mostrato che quando i bambini hanno l'occasione di esercitare delle attività fisiche che mettono in gioco i loro impulsi naturali, andare a scuola diventa occasione di gioia e lo studio appare facilitato. Si ricorre al gioco, allo sport anche per queste ragioni e se ne sottolinea il carattere positivo rispetto alla noia della scuola "regolare". Attività piacevoli come gli sport e il gioco non sono utili solo a intrattenere e distrarre il fanciullo, ma sono opportunità formative: purtroppo però non basta questo a inserirle in un curriculum educativo. La modalità educativa che Dewey propone relativa ai giochi e allo sport consiste nel fare in modo che essi siano occasioni per la formazione di modi di

comportamento in relazione ai bisogni che le attività ludiche possono soddisfare, utilizzando e sviluppando la socialità.

Maria **Montessori** è probabilmente una delle figure femminili più importanti nella storia italiana: prima donna medico, professione a cui ha unito una sua personale visione della pedagogia e dell'educazione. Si lasciò ispirare dalle ideologie pedagogiche che l'hanno preceduta: da Froebel, ad esempio, riprese la possibilità offerta ai bambini di scoprire se stessi attraverso il gioco in un luogo a loro dedicato come i Kindergarten. Fu molto interessata anche all'operato delle sorelle Agazzi, autrici di un metodo educativo basato sull'esperienza diretta: la scuola dell'infanzia doveva essere organizzata in modo da riprodurre l'ambiente del bambino, quasi come una piccola casa in cui il bambino poteva svolgere attività domestiche. L'educazione per Montessori deve tendere alla formazione completa del bambino, a partire dalla sua personalità, risultante dell'interazione delle capacità native del bambino unita alle influenze ambientali.

Nel 1907 fondò la prima "Casa dei Bambini" rivolgendo il suo impegno educativo ai figli delle famiglie operaie del quartiere. Come scrive Bosna nel suo articolo dedicato alla pedagogista (2015), le Case dei Bambini sono uno degli esperimenti più riusciti di educazione nuova: venne pensata come una scuola capace di continuare l'esperienza che i bambini vivevano già in famiglia, con un ambiente all'insegna dell'accoglienza e della serenità per "imparare a imparare", dove c'è reciproco rispetto. La particolarità di queste strutture è l'arredamento, costruito su misura di bambino e non per gli adulti, capace di attivare le energie necessarie allo sviluppo delle sue libertà più proprie. I tavolini, le sedie, le maniglie delle porte sono costruiti con materiali di qualità e "su scala ridotta" per facilitare l'autonomia dei bambini, elementi ripresi dalle case dei genitori in modo che il loro utilizzo sia facilmente riconoscibile. L'educatore, quindi, per organizzare le sue attività, dovrà tenere conto di come preparare l'ambiente educativo e i materiali per favorire la libera inventiva e creatività dei bambini: è importante che i bambini siano autonomi nella scelta dei giochi, sistemati dal più semplice al più complesso, disposti su mensole o armadietti

alla loro portata. Il rispetto della gradualità dello sviluppo del bambino si può realizzare nel periodo che Maria Montessori definisce della *mente assorbente*: il bambino acquisisce in modo inconscio le informazioni che recepisce dall'ambiente circostante attraverso i sensi. Ogni movimento fisico che il bambino crea non è solo l'espressione dell'io, della sua personalità, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza. L'ambiente in cui vive il bambino in molti casi impedisce il movimento, le manipolazioni e molte delle attività che consentono l'apprendimento di nuove abilità. Per questo l'ambiente scolastico deve essere organizzato in base ai bisogni del bambino, luogo in cui la maestra osserva il suo agire e cambia la disposizione dei mobili e dei giochi in modo che sia funzionale allo suo sviluppo. L'attività è incoraggiata attraverso l'utilizzo dei materiali adatti e deve essere in grado di rispondere a precisi requisiti: in ogni classe si propone l'auto-educazione, dove i giochi non sono mai uguali e si deve avere pazienza e aspettare il proprio turno nel caso il gioco desiderato sia già "preso".

L'interesse per il movimento nel Novecento porta alla definizione di nuove teorie. Jean **Le Boulch** (Toniolo, 2000), ad esempio, postula una teoria *psicocinetica* che è un'interessante ed originale rielaborazione di svariati spunti teorici dell'attivismo educativo, particolarmente di Piaget, Husserl, Merleau Ponty e dalla neurofisiologia. La psicocinetica si propone di contribuire allo sviluppo della persona attraverso il movimento, considerato come "presenza del corpo nel mondo" all'interno di una condotta. L'interazione attiva con l'ambiente permette all'organismo di svilupparsi e di integrarsi alla realtà tramite il processo dell'omeostasi, che garantisce all'organismo la sua stabilità. Le Boulch considera il movimento come uno "strumento" fondamentale di educazione poiché forgia l'unità della persona, corporea e mentale. La motricità si sviluppa, dunque, secondo due direttrici:

- L'espressività della mimica, dei gesti e degli atteggiamenti che traducono il vissuto emotivo e psico-affettivo del soggetto;

- l'azione transitiva ed efficace ha una finalità esterna e si definisce in rapporto alla relazione con l'ambiente.

L'integrazione di questi due sistemi influisce sull'armonia e sull'unità dello sviluppo dell'individuo. I movimenti che Le Boulch definisce operativi hanno sempre una finalità esterna e sono sempre di carattere adattivo: per questo motivo le "azioni motorie" sono definite come attività orientate alla padronanza dell'ambiente, degli oggetti materiali e del confronto con altri individui. Anche a livello psicologico viene evidenziato il passaggio da una motricità iniziale non cosciente a una motricità sempre più intenzionale: dal punto di vista didattico, poi, diventa fondamentale l'acquisizione della funzione di interiorizzazione che permette di spostare l'attenzione dell'ambiente sul proprio corpo, creando un'articolazione tra l'aspetto psicomotorio e quello cognitivo.

La psicocinetica si propone, quindi, di fondere la nozione di corpo visto in una dimensione socio-antropologico-culturale con i processi di interiorizzazione, identificazione e introiezione, elementi utili per rendere l'uomo sempre più cosciente della sua presenza nel mondo. Le Boulch rifiuta il dualismo filosofico tra anima e corpo che decantava Platone, intese come due parti separate e diverse dove la prima controlla il secondo. Per Le Boulch il corpo si è uno strumento, ma non è paragonabile a una macchina fatta di leve e muscoli; è lo strumento che permette il movimento e, tramite l'educazione, la persona può raggiungere la sua forma completa. Al centro della psicocinetica c'è l'esperienza vissuta dal bambino nel rispetto degli stadi di sviluppo, che Le Boulch riprende da Piaget e che poi dividerà in tre fasi per la sua teoria del movimento psicomotorio. Nella prima fase (periodo senso motorio di Piaget) l'educatore deve creare le condizioni per una libera esplorazione globale, sollecitando il bambino per prove ed errori. È una fase esplorativa che porta il bambino ad apprendere per associazione, selezione, organizzazione, stimolando la flessibilità necessaria all'azione motoria richiesta: il bambino qui comincia a rendersi conto della durata e del ritmo del movimento agito. La seconda fase corrisponde al periodo pre-operatorio di Piaget e consiste nell'offrire

al bambino schemi motori efficaci, permettendogli di discriminare e mettere in moto singole parti del proprio corpo: in questa fase è fondamentale il processo di interiorizzazione poiché evita che lo sviluppo dello schema corporeo diventi un addestramento (Toniolo, 2000, p. 19). Si può dire che il modello motorio è stato interiorizzato quando l'equilibrio tra l'“immagine del movimento e le sensazioni cinestetiche” sarà rivolto allo scopo da raggiungere. L'ultima fase (operatorio concreto) vede la rappresentazione dello schema corporeo come “corpo rappresentato”, dove la ripetizione del modello motorio favorisce la stabilizzazione dei movimenti automatici e la presa di coscienza della propria motricità.

L'automatismo interiorizzato rende la persona capace di compiere uno o più movimenti in successione senza concentrare l'attenzione solo sulle modalità di esecuzione, ma tramite anche una buona coordinazione dei muscoli, rendendola capace di parlare e di muoversi con disinvoltura.

L'atto motorio non deve essere considerato solo nei suoi aspetti tecnici, meccanici e fisiologici perché rappresenta sempre l'esteriorizzazione unitaria della persona, vista sotto la lente di molteplici sfumature: intellettive, sociali, morali, affettive, etc.

Le Boulch evidenzia inoltre la capacità del corpo di fungere da mezzo attraverso il quale i soggetti entrano tra loro in relazione, poiché ogni manifestazione dell'esistere è sostenuta dal corpo e non c'è sentimento che non implichi un gesto o una mimica (Le Boulch, 1971 p.102).

Attraverso il movimento tutti gli esseri viventi si esprimono e si relazionano con l'ambiente esterno: il nostro corpo ci mette in condizione di poter vivere nell'ambiente e da esso riceve le sensazioni, che vengono comprese, assimilate, rielaborate nel nostro intelletto. Già nel grembo materno il bambino comunica con la madre attraverso i primi movimenti, i due entrano in relazione manifestando la propria presenza. Ogni società attraverso l'educazione impone all'individuo un determinato uso del corpo (Le Boulch, 1971, p.54) e questo determina che le attività fisiche e il movimento umano sono determinati dal quadro sociale e culturale. È nella comunicazione con l'altro che l'uomo si realizza: educare l'uomo come essere

sociale vuol dire renderlo capace di superare i mutamenti sociali che derivano dall'evoluzione dei rapporti tra loro. Questa elasticità nell'adattamento implicano che la socializzazione sia un processo del soggetto cosciente sempre in evoluzione con la necessità dell'impegno sociale che porta l'individuo a modificare atteggiamenti e comportamenti (Coco, 2015).

Spetta alla scuola il compito di rendere più fluida questa socializzazione tra individui, tenendo conto delle differenze individuali e delle norme attive nella società. L'educazione dovrebbe aiutare il bambino a riaprirsi al dialogo con il mondo esterno facilitando questo rapporto e la relativa comunicazione. È questa possibilità che tutti i pedagogisti e gli autori che si sono occupati di questo tema ritengono una delle principali finalità dell'azione educativa, l'educazione corporea – più di tutte le altre dimensioni dell'educazione – è determinante nei processi comunicativi che l'individuo mette in atto con il mondo (e le persone) che lo circonda.

1.7 CORPO E CORPOREITÀ NELLA CONCEZIONE ODIERNA

Tenendo presente la successione storica fin qui delineata e prima di capire in che modo possa essere utile un'educazione alla corporeità e al movimento, è necessario capire cosa si intende con questo termine, ricordando che la rivoluzione del corpo e del movimento è avvenuta all'interno di una specifica "nicchia" sociale, in una società democratica che stava diventando sempre più aperta, più libera e plurale (Cambi, 2010).

Come vedremo nel prossimo capitolo, la conoscenza del corpo, di sé, è fondamentale fin dai primi anni di vita ed è l'espressione concreta della dimensione corporea. La corporeità, invece, non è altro che la percezione di essere corpo da parte della persona stessa, percezione che gli permette di collocarsi nel mondo: è questa collocazione a permettere lo sviluppo di una serie di competenze e conoscenze io-

mondo del tutto personali. La corporeità non ha quindi un singolo ruolo nello sviluppo globale della persona, ma i ruoli sono molteplici (D'Alessio, 2016): permette di autopercepirsi nel mondo, di sperimentare legami diversi con l'altro, di comunicare all'altro la propria interiorità e di provare esperienze positive e negative a favore di uno sviluppo armonico dell'individuo. È stato notato ed evidenziato da molti autori come il rapporto tra lo sviluppo di un'identità ben definita e una reale autostima - data appunto da un riconoscimento attivo della propria corporeità - permetta all'individuo di vedersi e riconoscersi come un'entità corporea unica e irripetibile.

Oggi, nella nostra cultura, nella nostra società, il corpo è visto come un valore primario. Questo purtroppo non lo libera da condizionamenti e "sfasature", distorsioni e camuffamenti; il corpo umano è una realtà complessa poiché regolato da neuroni, dalla mente, una realtà biologica che sta diventando sempre più culturale.

Il corpo è anche condizionato da forza di neo-alienazione (Cambi, 2010, p. 74), dove è sottomesso al Mercato e alle sue leggi: un esempio è la pubblicità, che opera per vie esplicite o con messaggi subliminali catturando i soggetti e imponendo loro scelte e modelli il più delle volte accettati inconsapevolmente. Nella visione che Cambi (2010, p. 73) propone il corpo appare centrale (nella cultura e nella società), complesso e ambiguo: ricco di valore, ma anche di riduzionismi e alienazioni. In un mondo in cui la TV, internet e il cinema diventano Educatore Principe, pur restando strumenti che, nella società degli individui, ne "catturano l'anima", portando il soggetto fuori di sé, al servizio di ideologie, in primis quella del mercato.

Naccari (2007) fa inoltre una disanima interessante sulla percezione del corpo non solo lungo una linea temporale, ma anche secondo una linea culturale, dalle scritture ebraiche a quelle buddiste fino ad arrivare alla contemporaneità. Come affermato in precedenza, autori e pedagogisti del calibro di Maria Montessori o periodi storici quale il Medioevo già presentano il tema di un corpo come incarnazione, tema non facile da porre nella pratica della società attuale, a maggior ragione se l'educazione al corpo non viene valorizzata a dovere.

Nella realtà contemporanea il corpo si avvale di una serie di riferimenti filosofici, psicologici e pedagogici di cui le teorie educative ancora non si appropriano come dovrebbero: si tende a svaloriizzare la realtà corporea nonostante gli studi ne diano un valore formativo importante. Si pensa quindi al corpo come macchina, come veicolo di bellezza esteriore su cui lavorano moda e pubblicità. Nella cultura di massa il corpo è investito non del suo significato personale e spirituale, ma della sua esteriorità. Questa prospettiva si rivela negativa della corporeità come espressione, luogo, significato di tutto ciò che uomini e donne rappresentano nel loro sentire, nel modo in cui comunicano con il mondo attraverso la loro presenza, differenza, limite e sofferenza. Ecco perché è importante considerare il corpo a prescindere dalla sua interezza, poiché la corporeità è ricca di tutto ciò che riguarda l'essere umano. Come viene sottolineato da Merleau Ponty non è lo spirito a utilizzare il corpo, ma il corpo che si forma tramite lo spirito: il corpo è fondamentale per la comprendere le esperienze che l'uomo vive. A questa affermazione Giugni aggiunge che il corpo diventa, allora, "esperienza immediata della propria presenza nel mondo" (1982, p.68-69).

Il corpo viene spesso definito tramite canoni di bellezza, da cui si può lavorare per arrivare alla perfezione. Sono molte le persone che ricercano la perfezione, soprattutto quella estetica: va detto, però, che la bellezza e la perfezione non sono uguali a tutte le latitudini. Come fa notare nel suo *Persona e movimento*, Naccari (2006), lo stesso concetto di perfezione è diverso non solo nelle varie epoche, ma anche se ci riferiamo a uomini e donne: è questo che rende perfezione e bellezza due concetti relativi. La via pedagogica per uscire dal paradosso che vede scontrare l'immagine che la cultura fornisce della bellezza e del corpo e l'immagine che la persona vuole di sé è "semplicemente" valorizzare la differenza invece che l'uguaglianza, evidenziare ciò che la persona ha di imperfetto, di diverso, che lo rende originale rispetto agli altri nella società. Più che dare importanza a ciò che vogliamo negare del nostro corpo, la pedagogia si impegna a dare a questo occasione e opportunità di riscatto. Anche in antropologia ci sono stati autori che hanno

concentrato la propria attenzione sul corpo nella sua integralità: tutti concordano nella relazione che sta tra le percezioni che la persona avverte e quelle che derivano dal mondo in cui è inserita.

1.8 IL CORPO NELL'AMBITO DELLA PSICOMOTRICITÀ

Secondo la psicologia, il corpo è vista come un'“entità biculturale produttrice di senso e organizzatrice dell'esperienza del mondo, della sua coerenza e stabilità in conoscenze, competenze e storie” (Berti, Comunello, Nicolodi, 1988, p.12). Un corpo che, quando è in interazione con l'altro, è capace di comprendere, articolare e ampliare le proprie modalità di trasformazione del mondo, comunicazione e condivisione: il corpo umano è biologicamente un corpo relazionale e culturale (Berti, Comunello, Nicolodi, 1988, p. 13). Nel contesto pedagogico la psicomotricità è una disciplina giovane, affermata solo di recente e spesso utilizzata nell'ambito sanitario: verso la fine degli anni Sessanta viene utilizzata presso alcune Scuole Speciali dei Comuni e delle Province del nord Italia, strutture che accoglievano bambini con ritardo mentale. La pedagogia speciale di quei tempi era molto legata al modello di scuola tradizionale e di sicuro non consona alle possibilità e ai bisogni dei bambini con difficoltà di apprendimento derivante dal ritardo intellettivo. Attualmente la psicomotricità rappresenta una metodologia didattica flessibile, trasversale e pluridimensionale praticata negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia. Essa “non è un particolare tipo di comportamento o una specifica facoltà, ma rappresenta un approccio funzionale alla formazione della persona, a partire dall'uso del movimento.[...] I suoi obiettivi, in tal modo, non si definiscono in termini quantitativi, di contenuto delle conoscenze, ma si indirizzano verso l'organizzazione dei meccanismi acquisizione. Tale forma di educazione coglie i bisogni del bambino, il suo interesse al raggiungimento di scopi. Questa pedagogia del movimento, non centrata sulla prestazione o sul risultato immediato, mira allo sviluppo della persona

nel pieno rispetto delle sue peculiarità” (Le Boulch, 1989, p.15). Tuttavia la ricerca psicomotoria si articola in due filoni: quello cognitivo e quello psicodinamico. Il primo filone, cognitivo, ha come punti di riferimento Wallon e Piaget e ha per oggetto l’atto motorio finalizzato, ovvero l’azione che lega la relazione interpersonale e il dialogo tonico come forma, accettazione e fiducia nell’altro, proveniente dal coinvolgimento corporeo. Il filone psicodinamico, invece, si riferisce alla teoria psicoanalitica che si interessa della simbologia del movimento e della relazione corpo-inconscio: in questo caso i referenti sono Aucouturier e Lapierre, convinti che il movimento sia un bisogno organico del bambino. Come esponente della visione psicobiologia, Wallon ha definito il movimento come “la possibilità di prefigurare le diverse direzioni che potrà prendere l’attività psichica. Le forme che lo spostamento nello spazio può assumere e che hanno importanza nell’evoluzione psichica del bambino sono: la passività, i riflessi d’equilibrio e le reazioni di pesantezza; l’attività; le reazioni posturali che si manifestano nel linguaggio corporeo costituito da gesti, dagli atteggiamenti, dalle mimiche” (Giugni, 1986, p.86). Anche le emozioni hanno una funzione plastica ed espressiva e si formano dalla postura intesa come costruzione dinamica derivante dal rapporto tra persona e ambiente ed incidono sul tono muscolare. Come ho descritto in precedenza, Le Boulch affronta il tema dell’educazione psicomotoria, dimostrando che l’educazione della motricità consiste nel disporre le strutture corticali in grado di avere un ruolo affettivo nella risposta motoria ed in questo modo la relazione motoria del bambino con il mondo esterno risulta essere anche intellettuale ed affettiva.

Negli ultimi anni si è parlato della connotazione moderna che Aucouturier e Lapierre hanno dato alla psicomotricità: partendo dalla visione di Piaget e Wallon, osservano come i bambini possano acquisire le emozioni spazio-temporali e dichiarano che l’intelligenza si svilupperebbe a partire dall’esperienza motoria che sta alla base dell’intelligenza rappresentativa logico-formale. Lapierre, in particolare, parla di una psicomotricità espressiva in cui il corpo è visto come un recettore muto, capace di esprimere significati e produrre segni.

Aucouturier dà inoltre un importante contributo educativo, sostenendo che le attività motorie sono molto influenti all'interno del processo di formazione della persona e del corpo: la psicomotricità favorisce attraverso il mondo corporeo, la ristrutturazione e lo sviluppo della personalità del bambino, le relazioni e le comunicazioni che intrattiene con il mondo che lo circonda.

Ajuriaguerra, psichiatra infantile, è uno dei primi teorici della psicomotricità ed il primo a creare l'espressione "dialogo tonico" per indicare il primitivo dialogo tra madre e bambino, costituito dai reciproci scambi e adattamenti. Il tono muscolare, la più arcaica e automatica delle nostre risposte agli eventi del mondo, veicola significati emotivi e affettivi fondamentali e complessi. I significati che il bambino apprende tramite le variazioni toniche e al tono della madre, si incideranno nei suoi muscoli e nelle sue connessioni neurali, influenzando le sue future interazioni con le persone che incontrerà e le valutazioni che darà ad esse: il dialogo tonico continua per tutta la vita.

A questo proposito, Stern punta l'attenzione sugli affetti vitali e della loro condivisione nella relazione madre-bambino. Secondo questo autore (1987) gli affetti vitali sono sempre presenti e accompagnano ogni azione umana: "Vi sono mille sorrisi possibili, mille modi di alzarsi dalla sedia, mille variazioni possibili dello stesso comportamento e ciascuno si accompagna a un diverso affetto vitale" (Stern, 1987, p.71). I mille modi di cui parla per compiere l'azione sono la variazione di due parametri: il tono muscolare e il tempo, fondamentali nell'intervento e dell'osservazione psicomotoria. Per la psicomotricità, il tono muscolare è il canale privilegiato nella comprensione della soggettività e nella costruzione dell'intersoggettività.

Il corpo di cui si occupa la psicomotricità, secondo quanto detto fin qui, è complesso e al suo interno si intrecciano e si fondono apporti biologici, psicologici e sociali. Come scrive Chiavazza (2009, p.7), "il corpo ha un'irriducibile ambigua poliedricità: esso è organismo, macchina, manichino, prestazionalità adattiva, assetto tonico-posturale, potenzialità di azione nel mondo, autocoscienza di sé, vissuto, oggetto offerto allo sguardo dell'altro". La psicomotricità, come la pedagogia, riceve apporti

da altre discipline (psicologia dello sviluppo, neuroscienze, fisiologia e psicologia culturale) per cercare conferme, indicazioni e valutazioni da integrare al proprio agire nei confronti del corpo.

Diverse ricerche in psicologia dello sviluppo (citate in Berti, Comunello, Nicolodi, 1988) hanno dimostrato l'innata intersoggettività dello sviluppo psicologico e delle funzioni mentali, confermando la scelta della psicomotricità di fondare il proprio intervento sulla relazione interpersonale non come mezzo ma come scopo. La grande scommessa della psicomotricità è che, a partire dalle attività senso motorie e motorie, sia possibile agire sul complesso delle altre funzioni.

1.9 A COSA SERVE UN'EDUCAZIONE ALLA CORPOREITÀ?

Solo dall'inizio del Novecento, quindi, si è cominciato a vedere la pedagogia come scienza autonoma che si interseca alle altre scienze umane. La responsabilità dell'educatore e delle regole che dà all'educando sono in funzione della sua crescita in diversi ambiti: non solo a livello cognitivo, esperienziale e morale, ma anche fisico. La funzione dell'educatore consiste anche nel dare limiti (regole) in modo non troppo stretto per favorire la costruzione dell'esperienza individuale, non per ostacolarla: il suo compito, come sosteneva Aristotele, è di guidare il bambino a eseguire un compito assegnato, di insegnare ed educare attraverso mediazioni attente e finalizzate, aiutandolo a comprendere e accettare i propri limiti. Il compito primario dell'educatore è far sì che l'educando esprima tutte le sue potenzialità. È importante sottolineare la comunicazione che si instaura tra le due parti di questa relazione: l'educatore non deve limitarsi a tramandare nozioni e comportamenti, ma deve rendersi testimonianza concreta, essere di esempio. In ambito pedagogico ci sono due possibilità che l'educatore ha per comunicare: il dialogo, che comporta una condizione di parità, e la narrazione, asimmetrica.

L'educazione serve per creare armonia tra anima e corpo, per far sviluppare all'uomo tutte le sue potenzialità più proprie. È importante essere consapevoli del proprio corpo nella sua molteplicità: grazie alla concezione di corporeità come dimensione che esprime il legame tra corpo, emozioni e cognizione, educazione alla corporeità vuol dire educare la persona ad ascoltare i messaggi che il corpo invia, a scoprire punti di forza e limiti. L'educazione è un processo che permette al corpo di vivere al meglio la pienezza umana; senza l'educazione non ci sarebbe quel passaggio dal corpo (in senso biologico) alla corporeità. Tale passaggio si può identificare tramite tre termini: *schema corporeo*, inteso come la rappresentazione cognitiva della posizione ed estensione del corpo; *immagine corporea*, ovvero ciò che la persona pensa che gli altri vedano in lei; *percezione corporea*, dove il corpo si fa crocevia di significati ed esperienze che riguardano il vissuto di ognuno.

Educare un uomo come essere sociale significa andare oltre il semplice adattamento alla società, vuol dire renderlo capace di superare i mutamenti sociali che derivano dall'evoluzione dei rapporti che gli uomini creano tra loro (Coco, 2015). All'educatore è affidato quindi il compito di accompagnare il bambino nel suo cammino di crescita educativa, diventando un esempio non solo per ciò che fa ma anche per ciò che è. In questo modo, afferma Guardini (1986), il bambino si affiderà a lui in un clima di rispetto reciproco nell'ambiente scolastico, in cui i due si incontrano in una relazione che deve essere asimmetrica.

Nell'età evolutiva il bambino deve capire come usare il proprio corpo, capire come ascoltare il proprio corpo e come muoversi nell'ambiente utilizzando il proprio corpo. È l'età giusta per favorire attività ludiche, sia indoor che outdoor purché divertenti e costruttive, aiutandolo a sperimentare movimenti e sensazioni nuove. C'è un forte legame tra apprendimento/identità personale/valori sociali e il gioco: grazie a quest'ultimo, infatti, il bambino acquisisce autonomia, accettazione dell'altro e umanità, pur con le contraddizioni che questi termini possono portare in base ai vari contesti. Il gioco diventa, nel contesto educativo, lo specchio tramite cui il bambino capirà come affrontare le esperienze future.

La pedagogia del corpo non va intesa come una disciplina nuova nata per affiancare quelle già esistenti in questo campo: essa, pur reclamando un oggetto e dei contenuti specifici, si offre come una cornice nella quale inscrivere e connettere insieme saperi ed esperienze che trovano nel corpo un punto di interesse. Come fa notare Ivano Gamelli (Gamelli, 2016), *siamo corpo*. Guardiamo il mondo con ciò che recepiamo dai nostri sensi e dalle emozioni che proviamo. “L’educazione passa esclusivamente attraverso un sapere che sappia incorporarsi, agire per conoscere, misurarsi con il limite. E poiché il corpo è misura del limite, la sua consapevolezza è anche la condizione imprescindibile di ogni sua possibile trasformazione” (Gamelli, art. Formazione&Insegnamento, p.49 2016).

CAPITOLO 2

LA CORPOREITÀ NELLA FASCIA TRE-SEI ANNI

Prima di parlare delle modalità pratiche con cui la corporeità e il movimento si attuano per garantire lo sviluppo del bambino, si cercherà di definire il contesto della scuola dell'infanzia. A partire dai decreti ministeriali e convenzioni internazionali, passando dalle abilità e competenze che i bambini conquistano nel loro percorso, fino a esaminare l'ambiente interno ed esterno e come questo viene predisposto e utilizzato per permettere ai bambini di crescere.

2.1 LA SCUOLA DELL'INFANZIA

La scuola dell'infanzia è un microsistema che si rivolge a bambini di età compresa tra i tre e i sei anni, caratterizzato dal rapporto adulto-bambino e bambino-bambino: la relazione è il punto di partenza per garantire la qualità educativa dei processi formativi che investono l'infanzia e le attività di apprendimento che la scuola propone hanno il compito di valorizzare la rete di relazioni sperimentata dal bambino. In base al Decreto Ministeriale del 3 giugno 1991 (***Orientamenti dell'attività educativa nella scuole materne statali***), la scuola dell'infanzia concorre alla formazione integrale della personalità — all'interno dell'ambiente scolastico —, nella prospettiva di formare degli individui liberi, responsabili e attivamente partecipi all'interno della comunità in cui sono inseriti. L'intero sistema scolastico segue le trasformazioni che la cultura e la società dettano — sociali, linguistiche o tecnologiche che siano — e la scuola dell'infanzia (come luogo di prima formazione) ha il compito di elaborare questi cambiamenti nei suoi obiettivi educativi per renderli in qualche modo fruibili ai bambini. Promuovere un'alta qualità della vita del bambino è correlato al raggiungimento di un migliore livello di vita della comunità:

il progetto di scuola dell'infanzia che gli orientamenti propongono è quello di una scuola vista come luogo di apprendimento, socializzazione e animazione, con attenzione verso le zone culturalmente svantaggiate e alle loro esigenze. L'ambientamento e l'accoglienza all'interno della struttura scolastica sono due momenti fondamentali per il bambino e la sua famiglia, permettono di creare un legame tra insegnanti e genitori che può generare occasioni di conoscenza e di collaborazione utili nei due microsistemi in cui il bambino si trova inserito. Le finalità che la scuola dell'infanzia mira a creare e consolidare nel bambino sono il raggiungimento dell'autonomia (nei gesti e nelle scelte), la maturazione dell'identità personale e lo sviluppo delle competenze base (sensoriali, linguistiche, percettive, motorie e intellettive), tutte pratiche che il bambino affina e mette in atto quotidianamente.

È importante dare attenzione al contesto relazionale per ciò che riguarda la formazione della persona. Gli aspetti emotivi, tonico-affettivi e cognitivi coinvolgono il bambino in ciò che lo caratterizza: essere il proprio corpo al mondo, vivere il mondo con tutto se stesso, in modo completo. Le prime esperienze, conoscenze e competenze si legano al corpo di cui abbiamo conoscenza, ai ricordi piacevoli e spiacevoli legati all'agire concreto.

L'insegnante, l'educatore, il genitore ha il ruolo di prendersi cura del bambino, di sostenerlo nella relazione dialogica con l'adulto, facilitando la sua espressione motoria e corporea come manifestazione di sé. La relazione con l'adulto è importante nel periodo egocentrico, fase che sostiene la prima scoperta, ovvero la scoperta di un sé distinto dal resto, pronto a differenziarsi dall'ambiente. La relazione è il fulcro decisivo per sostenere il bambino verso l'autonomia e l'indipendenza dall'adulto tramite le trasformazioni che lo coinvolgono (Cecilian, 2015).

Corpo e movimento sono elementi fondamentali per l'unitarietà della persona, punto di partenza per l'evoluzione unica e originaria di ognuno. Qualsiasi impedimento fisico, nell'infanzia, limita l'espressione dell'intelligenza senso-motoria, primo investimento cognitivo che apre a tutte le altre forme di intelligenza: la stessa immagine di sé, collegata allo sviluppo dello schema corporeo e dell'immagine

corporea, può essere valorizzata da un'interpretazione educativa che vede il *corpo soggetto* attivo dell'essere persona.

I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento per conoscere se stessi nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico. Il movimento del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione, e consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati. I bambini giocano con il corpo, comunicano, si esprimono con i gesti, si travestono: anche in questo modo percepiscono la completezza di sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva. Secondo quanto scritto nelle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (settembre 2012, sezione "Il corpo e il movimento"), le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono importanti quasi quanto l'uso di piccoli attrezzi e strumenti, del movimento libero o guidato in spazi preposti. La scuola dell'infanzia ha come obiettivo quello di sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, rispettandolo e avendone cura. La scuola dell'infanzia mira a sviluppare la capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività.

Le competenze motorie del bambino rappresentano lo strumento che integra cognizione, emozione, affettività, l'agire intenzionale nell'esplorazione dell'ambiente: correre, arrampicare, saltare non sono azioni motorie fine a se stesse, ma sono comportamenti finalizzati ad agire nelle situazioni vissute per manipolare, conoscere, dominare gli oggetti che il bambino tocca con mano.

Il compito dell'insegnante è facilitare questo percorso educativo, nel rispetto dello sviluppo individuale di ciascuno, invece di limitarlo con paure ingiustificate. L'adulto che affianca il bambino non lo limita, anzi ne permette l'evoluzione,

gratificando i risultati ottenuti e rassicurandolo in caso di insuccesso. Solo così si potrà parlare di condivisione dell'azione didattica, in una relazione che stimola l'autentica partecipazione, l'azione che porta alla piena partecipazione di sé. Fuori da un simile approccio si possono incontrare atteggiamenti protettivi, sostitutivi, che sminuiscono e sottovalutano il bambino, impedendogli di affrontare e risolvere le prime esperienze per raggiungere competenze più mature.

Sempre riprendendo le Indicazioni nazionali (2012), la scuola dell'infanzia rappresenta un ambiente protettivo, capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini, che fra i tre e sei anni esprimono una grande ricchezza di bisogni, e rivolgono agli adulti domande impegnative, che osservano e interrogano la natura: la scuola dell'infanzia riconosce questa pluralità di elementi che creano tante possibilità di crescita emotiva e cognitiva insieme, tali da far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno. La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi e la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica.

È necessario, inoltre, richiamare l'attenzione sull'ambiente esterno, sull'educazione realizzata fuori dall'aula, all'aperto, come cornice che aggiunge qualità e significato al cammino formativo dell'infanzia: un'attenzione al processo di apprendimento che sposta l'attenzione dal quanto si desidera far apprendere, al dove e come far apprendere. L'educazione all'aperto (*Outdoor education*) si offre come strategia complementare e integrata all'insegnamento in sezione, sia per la ricchezza insita negli ambienti esterni sia per la grande flessibilità applicativa, capace di qualsiasi tipo di adattamento e d'integrazione all'interno delle programmazioni educative a partire dalla scuola dell'infanzia.

“L'età infantile rappresenta, metaforicamente, la rincorsa per la vita in anni delicati e importanti, in cui le esperienze lasciano il segno, in cui il corpo e il movimento costituiscono l'espressione unitaria e integrata della persona racchiusa in ciascun bambino” (Ceciliani, 2015, p. 10).

2.2 LA RELAZIONE EDUCATIVA, LE EMOZIONI E LA FASE EGOCENTRICA: TRE ELEMENTI NELLO SVILUPPO DELLA CORPOREITÀ

Prima di parlare di come la motricità si affina nella scuola dell'infanzia, con lo sviluppo di abilità grosso e fine motorie, è giusto prendere in considerazione tre elementi fondamentali nello sviluppo della corporeità: i bambini sperimentano la corporeità e la sviluppano nella *relazione* con gli adulti di riferimento, imparando a conoscere le proprie *emozioni* e a controllarle nella successiva *fase egocentrica*.

Relazione

I bambini sono capaci di esprimere emozioni e socialità fin dalla nascita. Il bambino è attore nel sistema di relazioni che caratterizzano il suo essere nel mondo, sempre in rapporto con una grande varietà di esperienze dalle quali impara atteggiamenti e comportamenti con lo scopo di ottenere dei risultati.

Il neonato presenta un atteggiamento innato verso l'intersoggettività, intrecciando una relazione diadica con la madre prima e con gli altri adulti di riferimento in seguito: grazie a questa tipologia di relazioni, egli sviluppa alcune competenze di tipo sociale. Lo stesso attaccamento con la madre genera una differenziazione nello sviluppo di sé, un legame di dipendenza che avviene attraverso il dialogo *corporeo, tonico-affettivo e senso-motorio*, che il bambino utilizza per trovare piacere e soddisfacimento dei suoi bisogni di sicurezza, protezione e cura. La qualità di questa relazione, ovviamente asimmetrica, dipende dalla disponibilità dell'adulto a una trasformazione reciproca, per dare al bambino esperienza di eventi e sensazioni piacevoli e spiacevoli. In questa fase evolutiva del bambino prevale il linguaggio non verbale, tale da richiedere all'adulto una partecipazione corporea che integri l'agire del bambino, dando valore ai bisogni che lo riguardano. L'adulto deve qualificare

questo incontro non verbale a un livello emotivo-affettivo con il bambino per garantire una partecipazione condivisa nella relazione asimmetrica: non basta la comunicazione, serve un coinvolgimento complessivo e unitario che sintonizzi le azioni dei due attori, dove al centro non c'è la singola persona, ma la diade che adulto e bambino formano. In questa cornice, il bambino vive un meccanismo di apprendimento fin dalla nascita che non riguarda solo aspetti verbali, ma anche e soprattutto non verbali e le regole che li caratterizzano (Ravelli, 2006).

La relazione si proietta nella *zona di sviluppo prossimale* evidenziata da Vigotskij e successivamente reinterpretata da Winnicott (1991) come area intermedia tra i protagonisti, intesa come spazio psico-fisico in cui il bambino può sviluppare le proprie potenzialità con l'aiuto degli stimoli forniti dall'adulto. Questa è una transizione non priva di esperienze positive e negative che rappresentano la relazione stessa: senza di esse si parlerebbe di mera comunicazione e non di relazione. È importante che il bambino riesca a gestire le emozioni negative, i conflitti e il malessere: vengono riconosciute la *fuga* (abbandono), la *lotta* (conflitto) e l'*inattività* (inibizione all'azione). Sono segnali che devono indurre l'adulto a stimolare la risoluzione di questi momenti, sostenendo il bambino in modo costruttivo nelle attività che intraprende, mostrandogli anche delle alternative (gioco ludico, gioco sensoriale, attività espressive).

La relazione con l'altro è imprescindibile per essere nel mondo: la relazione secondaria, quella con i pari, si attiva nella fascia tre-sei anni, durante la scuola dell'infanzia. È in questo periodo che l'insegnante deve aiutare il bambino a tradurre il linguaggio non verbale del contatto corporeo con la madre e gli adulti in linguaggio verbale e in altre risoluzioni fino ad ora inesplorate, prestando attenzione ai segnali che il bambino rimanda nella partecipazione alle attività. L'attenzione al movimento, al gioco (senso-motorio e simbolico) deve guidare gli insegnanti a sostenere la tendenza del bambino a esprimersi con la sua corporeità per stimolare la fiducia verso gli altri, grazie alla qualità di un bisogno irrinunciabile, non solo per crescere e imparare ma anche per interpretare, pensare e interagire (Cecilian, 2015).

La relazione, quindi, è il dispositivo dominante dell'ambiente educativo. Fin dalla nascita il bambino è immerso in una rete di relazione che coinvolge l'ambito familiare, il contesto scolastico e il gruppo dei pari che incontra in quest'ultimo ambito. Secondo il modello ecologico di Bronfenbrenner (1996), siamo in presenza di un microsistema caratterizzato dalla relazione faccia a faccia, grazie alla quale il bambino soddisfa i bisogni fondamentali che lo riguardano.

È un dispositivo caratterizzato da aspetti emotivo-affettivi che coinvolgono la corporeità del bambino e attivano processi di memorizzazione rispetto all'esito piacevole o meno dell'esperienza vissuta. Il corpo realizza la vera relazione perché definisce, insieme al corpo dell'altro, l'area dell'incontro e della trasformazione reciproca, che sancisce la circolarità della relazione stessa e della sua apertura al mondo (intelligenza emotiva).

All'insegnante spetta il compito di rendere dialogica la relazione con il bambino, educandolo gradualmente al controllo emotivo come principale caratteristica che muove le scelte del comportamento intelligente: desiderio di reiterare e ricercare le esperienze positive e desiderio di evitare le esperienze negative grazie all'effetto di dispiacere. All'interno di queste situazioni il corpo domina l'esperienza relazionale e il bambino, attraverso il movimento e l'azione, può sperimentare il controllo emotivo nelle diverse esperienze da lui esplorate o proposte dall'insegnante. L'insieme di queste esperienze può aiutarlo nel buon sviluppo della relazione intersoggettiva con ciò che è altro da sé e intrasoggettiva con il proprio corpo. L'effetto emotivo di queste relazioni si basa sulle conseguenze positive o negative che ne possono derivare e sul loro effetto di apertura fiduciosa, o meno, alle successive relazioni. La relazione è decisiva per sostenere il bambino, in un contesto sereno, nella trasformazione dei suoi schemi relazionali verso il decentramento e l'autonomia rispetto all'adulto e all'ambiente.

Emozione

Nei primi anni di vita il bambino trasferisce le sensazioni che recepisce dai sensi dal rapporto con la madre al rapporto con l'esterno, verso ciò che si trova intorno a lui. La conquista delle prime autonomie consente al bambino di ampliare la relazione con l'ambiente attraverso uno stile di attaccamento sicuro, cioè la capacità di allontanarsi dall'adulto di riferimento per guardarsi intorno ed esplorare per poi fare ritorno dall'adulto (ricerca di momentanea sicurezza) e tornare di nuovo ad esplorare. Questo comportamento può essere ricondotto a tutte le strategie utilizzate dal bambino quando si trova lontano dalla mamma, come l'utilizzo di *oggetti transizionali* e la *pratica di giochi di rassicurazione profonda*, in cui si media la mancanza dell'oggetto materno attraverso attività che lo richiamano rassicurando il bambino momentaneamente o dandogli modo di superare l'angoscia da separazione. Verso i tre anni, quando cominciano a diminuire le paure da separazione, il bambino sopporta meglio il distacco poiché distratto da nuove esplorazioni. Dai cinque anni in poi accetta più consapevolmente le motivazioni che inducono al distacco della figura di riferimento e trova sicurezza non più nella vicinanza quanto nella certezza del ricongiungimento. Il bambino genera una serie di legami di attaccamento di cui uno primario (madre) e altri secondari (padre, nonni, fratelli, insegnanti, pari): quest'ultimi possono essere ritenuti accettabili e sostitutivi del primo.

In questa fase in cui il bambino oscilla tra dipendenza e autonomia, l'espressione corporea e motoria consentono al piccolo di mediare le forti emozioni vissute che, entro limiti accettabili, rappresentano dispositivi di aiuto effettivo per compiere il salto verso nuovi livelli di autonomia o per superare momenti di prova o difficoltà. Le emozioni assumono in questo modo una funzione plastica ed espressiva e si formano dalla postura intesa come costruzione dinamica che deriva dal rapporto che la persona intreccia con l'ambiente ed incidono anche sul tono muscolare (Palumbo, Ambretti, Sgambelluri, 2019). Ogni emozione è associata a sensazioni corporee che possono anche riguardare specifiche aree del corpo. Secondo Cantelmi e Costantini (2016) esiste una mappa delle sensazioni fisiche associate alle emozioni. Le cosiddette "emozioni primarie" hanno una forte correlazione con le sensazioni corporee, mentre le "emozioni complesse" (orgoglio, vergogna, invidia, etc)

avrebbero una correlazione più debole con le sensazioni corporee. Educare alle emozioni e ai sentimenti rende l'uomo libero di scegliere le azioni necessarie per soddisfare i propri bisogni nel tempo: le nostre decisioni e i comportamenti, rispecchiano quello che sentiamo. Damasio (1999) distingue tra "sentire" e "sapere di avere un sentimento": il "sentire" un sentimento non implica necessariamente che l'organismo ne sia cosciente; la persona può rappresentare in schemi neurali e mentali il sentimento senza sapere che il sentimento sta avendo luogo. È una distinzione difficile da vedere, poiché si tende ad essere consci dei sentimenti provati, pur non essendoci prove che questo realmente avvenga.

L'azione motoria consente al bambino di trasferire le energie emotive e cognitive nella relazione con quanto lo circonda, distraendolo dalle eventuali angosce presenti e impegnandolo in attività piacevoli grazie alle quali realizzare nuove esperienze affettive e relazionali, acquisendo al contempo nuove conoscenze e competenze.

Questa relazione fisica ed emotiva tra bambino e adulto produce un ambiente sociale in cui l'attività mentale si esprime come intelligenza intenzionale dinamica, cioè attiva/propositiva piuttosto che passiva/non propositiva. In sintesi, questa fase infantile è vissuta dal bambino attraverso l'espressione corporea ed emotiva, a conferma di quanto fin qui sostenuto sull'intreccio tra relazione, emozione, corpo e movimento. Gli stessi squilibri emotivi, dovuti alla prevalenza di ansie e disagio, si esprimono proprio attraverso indicatori comportamentali tonico-emozionali come l'*ipermotricità*, la *passività motoria* o la *stereotipia* (Aucouturier, 2005, pp. 52-56 e 126-129):

- ***Ipermotricità***: si collega a un forte disagio che limita l'esperienza cinestetica e, di conseguenza, la percezione del corpo proprio che diviene strumento motorio, per mediare il disagio, attraverso l'exasperazione dell'attività motoria;
- ***passività motoria***: è l'opposto dell'*ipermotricità* ed è dovuta a uno scarso legame con l'ambiente;

- ***stereotipia motoria***: è un segnale chiaro dell'arrestarsi dei processi evolutivi fino al punto di porre la barriera del *non so fare* di fronte a nuove situazioni o esperienze. La ripetizione di un gesto, di per sé, potrebbe essere positiva se sostenuta dal piacere di riprodurre determinate sensazioni.

Questi indicatori possono essere di aiuto agli insegnanti per percepire stati di disagio, o di disturbo psicomotorio, grazie all'osservazione dell'espressione motoria del bambino e delle sue eventuali alterazioni. È possibile agevolare attività motorie e di gioco che possano permettere al bambino di superare il momento difficile e proseguire il suo percorso verso l'indipendenza e l'autonomia.

Se si predispone una situazione orientata verso un certo obiettivo, da far raggiungere ai bambini in libertà, si facilita in ogni bambino l'attivazione emotiva ottimale perché, a modo suo, proverà a risolvere il compito in base alle proprie potenzialità.

Emerge qui un altro elemento importante, collegato all'emozione, che è la motivazione, quel desiderio di agire, fare, di raggiungere un obiettivo che si basa sulle attese di riuscita. Da qui nasce l'esigenza di aiutare ciascun bambino a raggiungere questo scopo tramite una serie di attenzioni educative:

- facilitare l'azione spontanea rispetto ad azioni imposte e subite;
- sollecitare l'interesse e l'impegno attraverso la stimolazione dello stupore, della curiosità nelle situazioni nuove, variate, inattese;
- sostenere il raggiungimento di obiettivi intenzionalmente individuati dai bambini e motivanti il desiderio d'azione, anche se non programmati o attesi.

Egocentrismo

L'egocentrismo è un dispositivo affettivo che consente di modulare meglio le oscillazioni emotive fino ai cinque anni e, in tono minore, fino ai dieci, attraverso l'assunzione del proprio Io come punto di riferimento primario. È Piaget il primo a parlarne, introducendo l'egocentrismo infantile nella sua teoria dello sviluppo

mentale: dopo essere diventato consapevole degli oggetti e delle persone che lo circondano, il bambino schematizza le sue scoperte in azioni seguendo il suo punto di vista (Ambrosi-Randić, 2015).

Il comportamento egocentrico secondo Miller (1994) non deve essere interpretato come un atteggiamento negativo o egoista, ma come una fase di sviluppo in cui il bambino relaziona tutto a sé nel necessario passaggio dalla indifferenziazione alla differenziazione rispetto all'ambiente esterno. L'egocentrismo, tipico del periodo senso-motorio, comincia a scemare nel periodo pre-operazionale, ma non scompare del tutto perché lo si ritrova anche nell'adulto, che riesce a mediarlo più razionalmente (Cecilian, 2015). La fase egocentrica rappresenta la tendenza a trascurare il punto di vista altrui, è tipica della prima infanzia e prevede l'incapacità del bambino di adattare i suoi comportamenti a necessità diverse rispetto alle sue, e la tendenza ad assorbire l'ambiente circostante deformandolo secondo i propri bisogni emotivi e affettivi. Viene superata intorno ai sette anni, quando il bambino è in grado di condividere giochi e attività con gli altri, è consapevole delle conseguenze che le sue azioni hanno sugli altri, ed è in grado di acquisire delle regole di comportamento socialmente più avanzate (Ambrosi-Randić, 2015).

Il periodo egocentrico può essere visto come una fase protettiva rispetto alle emozioni che impegnano il bambino nei primi anni di vita nel distacco dalla madre; deve essere interpretato come una necessaria condizione emotivo-affettiva che permette al bambino di attraversare quasi indenne la prima e delicata fase della sua esistenza. Tra le altre cose, in questo periodo, il mondo esterno è percepito come parte di sé ed è proprio grazie alla relazione egocentrica che il bambino può scoprire il proprio corpo e aprirsi a una relazione sociocentrica con l'ambiente esterno. In questa fase si inserisce l'azione educativa dell'insegnante, che asseconda le attività intraprese dal bambino o ne propone di nuove per valorizzare la relazione con il proprio corpo come focus prioritario dell'educazione infantile: la centralità del proprio Io corporeo, sfondo di tutte le aree della personalità umana, risponde al concetto di unitarietà della persona. Se il bambino prova piacere nella relazione con il proprio corpo, mediata e costruita grazie alla relazione con gli adulti di riferimento

e l'ambiente, sarà sempre più disposto e aperto alla positiva esperienza con il mondo esterno quando si sarà differenziato da esso.

L'approccio autonomo e indipendente al mondo esterno si realizza quando il bambino è in grado di esercitare le potenzialità del suo Io nelle relazioni con gli altri, fino a trasformare il mondo degli oggetti in un'area condivisa o contesa dalla costante relazione sociale. È importante aver sviluppato una corretta relazione con se stessi, prima di giungere all'apertura verso l'esterno: lo sviluppo dell'Io, condizionato dalla esperienza percettiva del proprio corpo, si esprime in una corporeità che condiziona non solo il modo di percepire se stessi ma anche la modalità soggettiva di relazione con gli altri, l'ambiente e gli oggetti in esso contenuti. Il bambino non è ancora consapevole del suo corpo, ma resta imprescindibilmente legato a esso nelle relazioni che intraprende con ciò che è esterno a lui.

L'insegnante non deve ostacolare questa fase, ma assecondarla come momento importante. Assecondare la fase egocentrica significa supportare il bambino nel processo di distacco dalle figure adulte, grazie a una più precisa consapevolezza del proprio sé che facilita l'orientamento verso il mondo esterno e le relazioni con l'ambiente (spazio, tempo, oggetti, altri bambini), aprendolo a nuove relazioni affettive e nuove forme di decentramento nel cammino verso il sociocentrismo.

2.2 LA RAPPRESENTAZIONE CORPOREA

Il termine "*corpo proprio*" esprime la persona nella coscienza di esistere *al* mondo, non *nel* mondo, attraverso la consapevole relazione con l'altro, con gli altri. La percezione del nostro essere corpo caratterizza, quindi, anche la nostra relazione con tutto ciò che è esterno a noi, anche l'ambiente. È impensabile pensare al corpo come qualcosa di esterno che niente ha a che fare con la relazione del bambino nei primi anni di vita: nel corpo si intrecciano la dimensione biologica, culturale, emotiva,

evolutiva, biografica, narrativa, ecologica, integrate nell'esperienza del vivere e del con-vivere.

Un corpo che integra la mente tanto da essere invisibile alla consapevolezza dei sensi nel periodo fusionale con l'ambiente fin quando, intorno ai tre anni, il bambino acquisisce di essere qualcosa di separato dal resto ma integrato a esso in modo completo e totale. La coscienza dell'essere corpo proprio *al* mondo è il punto di partenza dell'unicità e originalità che caratterizza ogni singola persona: unicità legata allo sviluppo di tutte le capacità individuali, originalità riferita alle proprie esperienze emotive e affettive che fanno di ciascuno un soggetto unico e irripetibile.

La motricità stessa è manifestazione della personalità del bambino, espressione di un agire basato su forme simili in tutti i bambini, ma che comunque tengono conto delle diversità di ciascuno, diversità che danno senso all'identità della persona: attraverso il corpo e il movimento che da esso scaturisce viene costruita l'identità personale, in cui il corpo viene vissuto come unico e non più frammentato. L'essere il proprio corpo al mondo qualifica l'agire e lo rende indispensabile per lo sviluppo e il funzionamento della mente, integrando l'essenza sistemica della persona: senza la continua esperienza motoria e corporea, la mente non potrebbe integrare al meglio le sue funzionalità e sviluppare al massimo le sue potenzialità.

Il concetto di **rappresentazione corporea**, che la scienza sta studiando da tempo, incontra sintonie e incongruenze. Il corpo osservato allo specchio non è il corpo percepito: l'abitudine di pensarsi come esterni al corpo elude l'idea di essere soggettivamente il proprio corpo, il corpo che comunica, che viene percepito e riconosciuto dagli altri come persona, unica e diversa come tutte le altre persone. Quando conosciamo una persona la riconosciamo in quanto portatrice di un corpo che si muove, si atteggia e si apre alla sua relazione con gli altri corpi, compreso il proprio.

Sono molti gli esperti di pedagogia e psicologia che si interessano alla rappresentazione corporea nei bambini della scuola dell'infanzia, distinguendo tra due concetti: lo schema corporeo e l'immagine corporea.

- **Schema corporeo:** “è un sistema di rappresentazione del proprio corpo nello spazio. È la rappresentazione in parte cosciente che ciascuno si fa del proprio corpo, da fermi e in azione rispetto alla propria posizione nello spazio e rispetto alla posizione dei vari segmenti corporei tra di loro” (Boscaini, 2008, p.50). Bonnier (1905) fu il primo a parlare di schema corporeo, indicando la rappresentazione del corpo a livello topografico e spaziale che permette l’orientamento rispetto all’ambiente esterno. Quest’ultima definizione viene poi integrata da Head (1920), che trova nello schema corporeo una dimensione temporale, come una realtà non statica ma sempre in costruzione.
- **Immagine corporea:** è la rappresentazione soggettiva che ognuno crea del proprio corpo, che si sviluppa in connessione con l’aspetto psico-affettivo. Si trasforma nel tempo seguendo le percezioni, le immagini e i significati che la persona raccoglie durante il nostro percorso di vita. Il concetto di immagine corporea, a differenza dello schema corporeo, implica anche come e in che modo percepiamo il nostro corpo e come gli altri ci percepiscono, quindi quale e quanta importanza abbiano i fattori psicologici e sociali. Anche questo concetto ha avuto diverse accezioni nel corso del tempo: ad esempio, se per Schilder (1935) l’immagine del corpo ha origine nel vissuto e nello schema corporeo, per Wallon (1954) si basa invece sull’assimilazione dell’esperienza vissuta nella relazione con l’altro, mentre per Dolto (1984) si costruisce su immagini passate e si struttura con la comunicazione.

Ci sono altri autori richiamati da Ceciliani (2015, p.30), come Dijkerman (2007), de Haan (2007) e Paillard (1999) che sostengono l’integrazione di questi due concetti, dove l’immagine corporea è dedicata all’identificazione percettiva ed esplorativa del corpo e lo schema corporeo è dedicato all’azione. Integrazione che viene superata da altri autori (Noè e O’Regan, 2001) che vedono questi due concetti come un unico costrutto riferito sia alla consapevolezza di sé sia all’orientamento e guida all’azione motoria. L’unica cosa certa è che la rappresentazione corporea, comunque si realizzi, gioca un importante ruolo nella vita e nella consapevolezza del proprio corpo.

Nell'ambito educativo è interessante sapere che i dispositivi di rappresentazione del corpo entrano in gioco nelle attività senso-motorie che consentono al bambino di realizzare i comportamenti di adattamento al mondo circostante, configurare il sé corporeo e la sua memoria storica: consapevolezza integrata di sé fatta di apprendimento ed esperienza. Integrando il concetto di rappresentazione corporea nel concetto di corpo proprio, possiamo affermare che quest'ultimo è la relazione stessa in relazione con il mondo intero, con la sua emozione, affetto, comunicazione, intelligenza. È la persona, il corpo, che agisce intenzionalmente come risposta ai bisogni impellenti creando su di sé categorie, simbolismi, linguaggi. Questi ultimi sono mezzi di comprensione del mondo; il corpo, invece, è soggetto che vive con il mondo in modo unitario e integrato, poiché coinvolge sempre una coscienza intenzionalmente operante. Non c'è niente che una persona possa fare se non è mossa da intenzionalità: senza intenzionalità le esperienze non vengono sedimentate, nei bambini piccoli le esperienze senza intenzionalità non prendono forma.

Prima dei tre anni lo stato fusionale tra sé e ciò che è esterno non consente al bambino di orientarsi pienamente per mancanza di consapevolezza delle sensazioni interne ed esterne: le vive intenzionalmente nel suo agire ma non le distingue ancora. Solo con la scoperta del proprio Io inizia tutta la discriminazione successiva a partire dal proprio corpo: la percezione del corpo proprio è originaria, precede qualsiasi forma interpretativa o rappresentativa, è originale, legata al proprio costrutto emotivo ma anche alla ricchezza o povertà delle esperienze.

L'azione sull'ambiente, la relazione con gli oggetti e le altre persone, trasforma le sensazioni in percezioni che facilitano la conoscenza del proprio corpo e consentono al corpo di conoscere il mondo che lo circonda. Si richiama il mondo circostante perché il bambino può vivere solo le esperienze che il genitore o gli insegnanti gli permettono di vivere ed è importante aiutarlo, attraverso un'ampia gamma di esperienze senso-motorie, ad avere consapevolezza del corpo sentito, perché è solo attraverso l'esperienza concreta e la relazione con l'ambiente che si matura la conoscenza di sé. Il bambino esplora il mondo perché è parte del mondo, il suo corpo è vivere al mondo, non nel mondo, il suo pensare è pensare con il corpo: quando un

bambino nasce si è soliti dire è venuto al mondo, non nel mondo, dando evidenza alla sua soggettività. Il paradigma di corpo al mondo integra il concetto di schema corporeo e di immagine corporea in quella che alcuni autori definiscono **immagine di sé**, cioè una rappresentazione mentale carica di investimenti personali, significati socioculturali, che accompagnano gli atteggiamenti, i vissuti, i sentimenti, i modi di pensare il proprio corpo in continua evoluzione e modificazione.

Lo sviluppo dello schema corporeo e dell'immagine corporea più o meno deficitario – o viceversa, di un deficit affettivo-emotivo – potrebbero avere una ricaduta sulla qualità positiva o negativa dell'immagine di sé e sulla sua accettazione. I concetti di immagine corporea, schema corporeo e immagine di sé riportano un costrutto di uomo vissuto, un corpo che si crea come esperienza concreta e storica di se stessi, esperienza vissuta perché un determinato significato ha portato a un comportamento, un agire che diventa esercizio di sé. L'esperienza diviene campo di indagine privilegiato perché in essa si esalta l'intenzionalità del corpo, il suo significato e la sua formazione: il corpo proprio è quello che il bambino vive nello spazio e nel tempo, nella continua relazione con quanto lo circonda, è il pensiero che gli permette di agire sulle cose con l'intenzionalità che integra in un unico avvenimento il pensare l'agire e l'agire il pensiero (Ceciliani, 2015, p 40)

L'integrazione tra mente e corpo si risolve nell'espressione di intelligenza, in quelle modalità individuali e singolari grazie alle quali ogni individuo risponde emotivamente ai problemi e alle esigenze che comporta l'essere nel mondo. Il concetto di intelligenza indica il prodotto dell'azione della mente, l'uso della propria psiche come integrazione di cognizione e sensazioni corporee. Non può essere schematizzata, ma pensata come un sistema che agisce sulla reciprocità senza gerarchia, un processo che integra informazioni, con priorità diverse a seconda delle situazioni.

L'esperienza senso-motoria, intrisa di vissuti emotivo-affettivi, è espressione intelligente del bambino, che evolve da una situazione di estrema dipendenza dalla figura adulta a una situazione di decentramento e autonomia, da un atteggiamento egocentrico a uno sociocentrico, dall'azione alla sua rappresentazione,

dall'operazione concreta a quella astratta. Richiamando l'atteggiamento tendenzialmente esplorativo del bambino, non è possibile eludere la motivazione intenzionale che lo spinge ad agire sulle cose per poterle comprendere. Entrando in contatto con gli oggetti e le situazioni, attiva l'intenzionalità di esplorare per conoscere e comprendere il mondo che lo circonda. Non si muove pensando a determinati movimenti, ma è l'intenzione che guida la scelta dei movimenti in base a quello che vuole realizzare in quel momento: l'agire motorio del bambino è la sua intelligenza in azione, è la valutazione dei problemi che egli si pone o che gli sono posti. Quando si parla di agire motorio non ci si riferisce solo alle azioni dinamiche, ma anche ai momenti statici, di riposo. Come sottolinea Ravelli (2010, p. 23), le funzioni motorie si riferiscono a movimenti che l'individuo compie in modo riflesso, automatico o volontario nel rapporto con sé, con l'ambiente fisico, con l'ambiente relazionale e sociale. Sono esperienze fondamentali per l'affermazione dell'identità personale, per la scoperta del proprio corpo, per affinare le abilità comunicative e per la conoscenza del mondo esterno.

Il movimento è composto da unità semplici, chiamate schemi motori di base, che possono essere così definiti:

- *schemi motori dinamici*: necessari per compiere o inibire movimenti che coinvolgono tutto il corpo (correre, saltare, rotolare, strisciare);
- *schemi motori posturali*: movimenti che coinvolgono solo alcuni segmenti del corpo per assumere determinate posture (posizione seduta, decubito, flettere, piegare, etc).

I bambini della scuola dell'infanzia nutrono un grande bisogno di movimento, di essere incoraggiati nel raggiungimento dei loro risultati e di avere l'opportunità di giocare e di interagire in gruppo. La forma di movimento che più si addice loro è il gioco spontaneo senso-motorio che non comporta solo l'acquisizione di abilità motorie, ma anche esperienze emotive, cognitive e relazionali.

Non possiamo distinguere il movimento dal sé, poiché sono un tutt'uno. Il modo di muoversi è molto soggettivo tanto che gli stessi indicatori di movimento (camminare, correre, afferrare), pur simili nella loro globalità, sono differenti da soggetto a soggetto: il movimento è la persona stessa che abita il mondo ed è la prova della sua continua relazione con l'ambiente. L'intenzionalità è definita dall'essere in relazione con: è la manipolazione dell'oggetto a far scattare il movimento. L'attività manuale è fondamentale non solo per lo sviluppo delle zone motorie del cervello ma anche per le aree associative che danno significato, emozione, percezione a ogni singolo movimento o a gruppi di movimenti combinati insieme. Nel momento in cui il bambino conosce e comprende un oggetto, la sua intenzionalità si proietta su ciò che può fare con quell'oggetto, quali movimenti è opportuno fare per utilizzarlo al meglio delle sue potenzialità.

L'agire motorio, poi, si collega allo sviluppo della capacità linguistica attraverso la libera interpretazione, nei termini che il bambino usa per descrivere un oggetto o un movimento, e l'imitazione dei termini espressi dall'adulto. A un'ampia manipolazione corrisponde un ampio vocabolario, interpretativo o imitativo che sia, mentre tutto l'opposto è la scarsa manipolazione: la parola non esiste ancora nel bambino ma egli utilizza la sua intelligenza nella relazione con il mondo, relazione che viene soddisfatta dall'azione senso-motoria, dal gioco, dalla manipolazione intenzionale.

Una delle espressioni più libere del concetto di intelligenza è la creatività: non è una situazione legata a particolari fasi della vita, ma un'esigenza relazionale che si manifesta pienamente già dall'infanzia. Parlare di creatività vuol dire introdurre gli elementi che la sostengono e la alimentano, primo fra tutti lo stupore verso la vita e il mondo: lo stupore alimenta ogni desiderio conoscitivo, coinvolge il bambino di fronte alla meraviglia e al fascino di ciò che vede. L'attività creativa affascina e coinvolge il bambino interamente, senza inferenze: solo alla fine il bambino si apre agli altri con l'intento di mostrare quanto ha realizzato e riceverne conferma (Ravelli, 2010, p.242).

L'insegnante, a tal fine, ha il compito di rendersi capace di sostenere e rilanciare il piacere creativo del bambino, a partire dalle esperienze con il proprio corpo, legandole al piacere di agire. L'azione creativa senso-motoria prende campo inizialmente sul corpo per poi procedere l'azione e divenire creatività di pensiero.

2.4 LE ABILITÀ GROSSO E FINE MOTORIE PRIMA DEI TRE ANNI

Dai riflessi motori preesistenti alla nascita si sviluppano le due principali forme di abilità motorie: l'abilità grosso-motoria e l'abilità fino-motoria. L'abilità grosso-motoria è la base dei comportamenti, come lo stare in equilibrio, camminare, gattonare, correre, saltare; l'abilità fino-motoria, invece, è la base delle attività di manipolazione e del comportamento del lancio. Sono due forme di abilità che si coordinano insieme strutturando comportamenti motori sempre più complessi e articolati che permettono al bambino di acquisire padronanza dello spazio-tempo e degli oggetti che impara a conoscere esperienza dopo esperienza.

Le abilità fino-motorie

La particolarità delle abilità fino-motorie è che sono le prime ad esprimersi, prima ancora che il bambino si renda autonomo nell'equilibrio e negli spostamenti. Come sottolineano Wille e Ambrosini (2005), queste attività richiedono concentrazione, precisione e una buona dissociazione dei movimenti delle dita; inoltre, questi due autori individuano delle tappe e comportamenti significativi di prensione a partire dai tre mesi fino ai cinque anni di età. Grazie al riflesso di afferramento, tipico di queste abilità, i bambini possono entrare in contatto con l'oggetto o gli oggetti che lo circondano e con le sensazioni che da essi ricavano, attraverso il primo atto di manipolazione: l'afferrare appunto. Questa modalità, prima involontaria e automatica, poi volontaria, ben presto comincia a realizzarsi in forma intenzionale,

anche se non ancora ben controllata: il bambino, attratto da questi oggetti verso i quali tende la mano, attiva un riflesso di prensione.

Il riflesso dell'afferrare e l'abilità fino-motoria si sviluppano insieme al senso del tatto del bambino, per via della natura senso-motoria della relazione bambino-ambiente. Il bambino non può ancora discriminare se un oggetto è caldo-freddo, liscio-ruvido, duro-morbido, diventa possibile quando sperimenta questa sensazione più volte. Solo così può associare la sensazione con la parola che lo descrive. Qualsiasi cosa riesca a catturare l'attenzione del bambino deve essere avvicinata e toccata, deve entrare in relazione con il corpo affinché possa essere riconosciuta; allo stesso tempo, il toccare e manipolare un oggetto permette la conoscenza del proprio corpo.

Nella relazione tattile il bambino deve costruire l'esperienza legata alla pelle e ai polpastrelli delle dita e, al continuare dell'esperienza manipolatoria, potrà discriminare e distinguere un determinato oggetto dall'altro in base alle sue caratteristiche, non solo grazie al senso del tatto, ma anche a quello della vista. Si crea così per il bambino uno spazio intimo, dove è costretto dalla sua incapacità di spostarsi autonomamente e di manipolare solo ciò che gli sta vicino, che riesce a vedere vicino a lui. In questa fase, la manipolazione può avvenire solo con l'aiuto dell'adulto, in modo diretto (giocando con lui) o in modo indiretto (tramite giochi appesi intorno a lui), con la collaborazione di un ambiente che stimoli in modo opportuno comportamenti come l'afferrare, il portare alla bocca, la percezione delle distanze e una rudimentale forma di coordinazione occhio-mano. Di lì a poco, il bambino comincerà a sperimentare l'abilità fino-motoria combinata con l'abilità grosso-motoria, allargando così il proprio orizzonte percettivo, notando anche quegli oggetti che fino a poco prima erano fuori dalla sua portata visiva. Lo sviluppo motorio è strettamente legato allo sviluppo di abilità cognitive e all'ambiente: più l'ambiente è ricco di stimoli, più sarà capace di invitare il bambino a condurre le proprie esperienze. L'intenzione di manipolare sollecitata dalla relazione con l'ambiente innesca l'integrazione tra l'abilità grosso motoria, il potersi muovere

nello spazio, con l'abilità fino-motoria, che permette il contatto tramite la manipolazione.

L'abilità grosso-motoria

Williams (1983) definisce lo sviluppo grosso-motorio come “l'uso progressivamente sempre più abile della totalità del corpo in un'attività che coinvolge ampi gruppi muscolari e che richiede la coordinazione spaziale e temporale del movimento simultaneo di vari segmenti corporei”. Pertanto, tutte le abilità che permettono al corpo di spostarsi da un posto all'altro sono abilità grosso-motorie. Tale abilità si determina in modo compiuto quando il bambino acquisisce la posizione eretta, a cui si unisce la percezione del proprio corpo come unitario, capace di attivare posizioni e atteggiamenti, di camminare e correre, di saltare e tuffarsi. Molti autori (Gallahue, 1982; Robertson, 1982; Williams, 1983) sostengono che le abilità grosso-motorie si sviluppano seguendo delle fasi, con un ritmo diverso da bambino a bambino in base a fattori biologici e da fattori ambientali. Il sostenersi su due gambe permette una nuova possibilità di dominare l'ambiente, poiché può raggiungere più velocemente l'oggetto che vuole manipolare, ma anche perché la sua modalità di manipolazione è più efficace e precisa. L'apprendimento del controllo deambulatorio e della corsa consente una maggiore possibilità di portarsi velocemente in qualsiasi punto dello spazio, di padroneggiare le direzioni e gli orientamenti, di relazionarsi con gli oggetti raggiungibili nel suo campo visivo sempre più mutevole con l'aumento degli spostamenti. Per questo motivo l'insegnante deve predisporre uno spazio ricco e interessante in cui il bambino possa coordinare insieme l'abilità grosso-motoria e quella fino-motoria per esplorare l'ambiente in modo globale. La ricchezza dell'ambiente fa riferimento alla disposizione degli spazi esterni e interni e alla presenza di oggetti grandi e piccoli, attrezzi, giocattoli e altri ausili che stimolino nei bambini a raggiungerli, afferrarli, manipolarli da soli o in compagnia. L'idea guida è di un ambiente, interno o esterno, capace di variare in relazione ai bisogni e a ciò che mostrano i bambini, al tipo di attività o di gioco che sembrano invogliare i bambini

in quel periodo. L'abilità grosso-motoria non è solo il sostegno per quella fino-motoria, ma si caratterizza per una serie di movimenti che il bambino utilizza per superare le difficoltà. Se il bambino è libero di agire, di muoversi, sarà più attratto da quelli che Caillois (citato in Ceciliani, 2015, p. 48) chiama *ilinx*, ovvero tutte quelle attività in cui si perde momentaneamente il controllo, come ad esempio quando i bambini saltano da un rialzo (piccole sedie, cordoli dell'aiuola). In questo caso l'adulto deve affiancare il bambino e tranquillizzarlo nel caso si realizzi l'insuccesso per mostrargli che non è successo nulla.

Concludendo, l'abilità grosso-motoria, oltre a coordinarsi con quella fino-motoria, sostiene una serie di condotte molto importanti come camminare, correre, saltare, arrampicare, che consentono ai bambini di sviluppare una piena consapevolezza e percezione di sé. L'unione di queste due tipologie di abilità permette al bambino di sviluppare destrezza, movimenti efficaci e capacità di problem solving. Il peso che l'ambiente ha nello sviluppo di tali abilità è preponderante: anche l'ambiente socio-culturale di provenienza – e non solo l'ambiente scolastico ed educativo – deve essere quanto più flessibile al variare degli interessi e delle competenze del bambino.

2.5 SVILUPPO MOTORIO DAI TRE AI SEI ANNI

Concentriamoci ora sullo sviluppo motorio che interessa i bambini della scuola dell'infanzia, cuore di questo capitolo. In questo periodo, il bambino si sposta verso la funzione simbolica e rappresentativa: inizierà a pensare oggetti ed eventi non presenti, poiché si forma la loro idea mentale e questo nuovo livello evolutivo si realizza tramite il gioco simbolico, il gioco del “far finta che”. Questo spostamento, questo passaggio, tiene ovviamente conto delle differenze individuali del bambino, quindi può avvenire prima o dopo in base alla maturazione biologica, all'ambiente socio-culturale in cui vive, all'esercizio delle funzioni del singolo.

Di seguito verrà presentata l'acquisizione e il passaggio di queste tappe, evidenziando le trasformazioni divise in modo indicativo per età, che ovviamente appariranno in modi e tempi diversi per ciascun bambino. Tale suddivisione riprende quella già esposta da Ceciliani (2015, pp.49-54).

Tre anni

Il bambino appena entrato nella scuola dell'infanzia mostra un miglioramento nel correre e nel camminare, tanto da padroneggiare lo spazio in cui è inserito e raggiungere gli oggetti che catturano la sua attenzione. Sa inoltre muoversi stando attento agli ostacoli che può incontrare mentre si muove. Ora che il rischio della caduta durante la corsa è superato, il bambino si muove più velocemente e questo rende il correre un'attività piacevole e di liberazione. Il controllo della corsa si trasferisce anche ad altre abilità come la salita delle scale, usando il corrimano o la parete, che gli permette di sperimentare anche le prime forme di equilibrio, saltando da piccole altezze. Il controllo della manualità progredisce con l'uso di attrezzi e strumenti (come forbici e libri da sfogliare) o nella costruzione di torri, dove si evidenzia meglio la dinamica afferrare-rilasciare. Le azioni diventano via via più finalizzate, con obiettivi più concreti: ad esempio, il bambino non sposta più la sedia con il solo fine di salirci, ma la sposta per salire e raggiungere un oggetto prima irraggiungibile.

Migliora anche la sua memoria riguardo ai giochi e agli oggetti che incontra: cerca oggetti o pezzi mancanti, sa come sono fatti e intuisce il loro utilizzo, richiamando certi movimenti o azioni verbalmente. Si amplia così il suo vocabolario, composto di nomi di oggetti, cose, situazioni e persone che incontra frequentemente e che risponde ai suoi bisogni e necessità. Risponde se chiamato e implementa la capacità di ascolto, attirato dalle narrazioni degli altri, in particolar modo se queste si collegano a esperienze che lui stesso ha già vissuto.

Conosce generalmente il proprio corpo e le abilità grosso-motorie che da esso derivano. Comincia a capire di essere un'entità separata da ciò che lo circonda, usa pronomi come *io* o *me* per indicare se stesso e quello che lui fa: questo modifica la percezione che ha dell'ambiente e gli permetterà di porsi in continuo confronto con esso, parlerà di sé in base a quello che sa fare e l'approvazione gli farà avere una visione positiva di sé (fiducia in se stesso). Per quanto riguarda la motricità fine, il bambino inizia a usare le dita per guidare la traiettoria della palla, è in grado di costruire una torre e infilare perline di legno grandi in un laccio da scarpe.

Andando verso il quarto anno di vita, il gioco simbolico progredisce verso il gioco di gruppo senza alcun suggerimento da parte dell'adulto, con l'attribuzione di ruoli e la ricerca comune di una trama.

Quattro anni

Le abilità grosso-motorie che si sono potenziate nel bambino, specialmente a livello spaziale, consentono di sviluppare l'attività manipolatoria su un numero di oggetti illimitati. Aumenta così la concentrazione nelle abilità fino-motorie per le quali il bambino impara a discriminare l'uso di alcuni oggetti, sia nella costruzione che nel disegno, per migliorarne l'efficacia. È più sicuro e agile nella coordinazione dei piedi, controlla meglio anche l'equilibrio dinamico: corre con più sicurezza, sa accelerare e frenare improvvisamente, calcia con forza una palla, sale e scende le scale senza aiuto alternando l'uso dei piedi. Anche l'equilibrio in volo migliora, poiché il bambino riesce a saltare a piedi uniti verso il basso da altezze apprezzabili (panchine o tavolini).

Il vocabolario diventa più ricco, rendendolo capace di nominare gli oggetti, che discrimina sempre con più precisione, e di porre domande per ricercare una maggior chiarificazione percettiva. Utilizza frasi per descrivere sensazioni, concetti, idee, rapporti e spesso fa seguire l'azione alle parole e le parole all'azione, accogliendo la parola dell'adulto per riorganizzare la sua attività.

Questi comportamenti confermano la percezione di sé come persona e degli altri intorno a sé come persone, segno di una maggiore maturazione anche a livello psicologico. L'indipendenza che deriva da questa consapevolezza migliora l'autonomia del bambino con ripercussioni su tutti i suoi comportamenti, per i quali desidera il riconoscimento e il giudizio positivo dell'adulto: mangia da solo, si veste e si sveste in autonomia, gestisce in modo più organizzato gli strumenti e i giochi che si ritrova a utilizzare. A cavallo tra i quattro e i cinque anni compare anche la percezione del ruolo di genere che porta il bambino ad assumere il senso di maschio o femmina, sollecitato dall'ambiente socio-culturale e dai meccanismi di imitazione. A questa percezione si associa la scelta di giocattoli, di tipologia di gioco e dei compagni di gioco, spesso scelti tra i compagni dello stesso sesso.

Cinque anni

Di questo periodo è la *lateralizzazione*, per la quale il bambino comincia a discriminare destra e sinistra in base alla propria dominanza emisferica, ovvero quale parte del cervello prevale di più sull'altra: alla nascita la lateralità è spontanea, geneticamente determinata finché lo sviluppo non prosegue e il bambino non comincia ad associarlo alla lateralità d'uso, con il controllo di mani e piedi. Le attività manipolative tipiche della relazione individuo-ambiente diventano sostegno allo sviluppo della lateralizzazione. Al procedere del rafforzamento della preferenza manuale, la lateralità si estende anche al resto dell'arto (braccio o gamba che sia), sviluppando anche la lateralità negli arti inferiori grazie alle abilità grosso-motorie come correre, saltare, calciare.

È rischioso contrastare il naturale sviluppo di questo processo, come avveniva un tempo per i mancini, perché da questo dipende l'evolversi di importanti funzioni: orientamento spaziale, coordinazione oculo-manuale, equilibrio (dinamico e di volo), combinazione di movimenti, scrittura e lettura. È a questa età che si cominciano a osservare problematiche legate alla dislessia o alla disgrafia, dovute a un ritardo nello sviluppo della lateralità che si afferma proprio in questo momento, si consolida

intorno agli otto anni e si stabilizza intorno agli undici-dodici anni. È quindi pensabile che si debba far esercitare i bambini con tutte le attività che hanno attinenza con la coordinazione, sia in forma successiva sia in forma simultanea. La prima (coordinazione successiva) è tipica dei bambini in età prescolare e prevede l'esecuzione in sequenza delle condotte motorie: un bambino che corre e vuole lanciare un oggetto si fermerà per lanciarlo e poi riprenderà a correre. La seconda (coordinazione simultanea), invece, interessa i bambini in età scolare e prevede l'esecuzione simultanea delle condotte motorie: il bambino corre e lancia l'oggetto senza fermarsi.

Il bambino di cinque-sei anni migliora notevolmente sia le abilità grosso-motorie che quelle fino-motorie: corre con sicurezza e padronanza, saltella in forma alternata, salta ostacoli, sale e scende con disinvoltura le scale, taglia con forbici, avvita e svita, avvolge un nastro. La maggior sicurezza di sé e l'aumentato senso d'indipendenza dell'adulto, lo rendono autonomo nel vestirsi-svestirsi, nel mangiare a tavola con forchetta e coltello, nel curare il suo aspetto (sa lavarsi il viso, si pettina da solo).

Grazie al riconoscimento di destra e sinistra, migliora la percezione dello spazio e l'adattamento ad esso: corre anticipando gli ostacoli statici (arredi) e dinamici (compagni di gioco), si colloca spazialmente rispetto a un oggetto e collega spazialmente gli oggetti fra loro, riconosce i rapporti spaziali anche in ciò che disegna, su di sé, su un altro o sulle illustrazioni dei libri. Disegna anche la figura umana completa, chiara, distinguibile anche in maschio e femmina.

Come per la percezione dello spazio, anche la percezione del tempo evolve: usa i termini prima, dopo, adesso e conosce il significato di ieri, oggi, domani. Dal punto di vista del linguaggio utilizza frasi semplici, complete, sempre più arricchite grazie alle quali riesce a raccontare sequenze di azioni e costruite storie complesse e coerenti.

Verso la fine della scuola dell'infanzia il bambino si è allontanato dal semplice soddisfacimento degli impulsi e vive consapevolmente il suo decentramento che gli permette di differenziarsi dal resto dell'ambiente, di pensarsi in azione, di avere coscienza di sé e di ciò che fa.

La progressione dello sviluppo motorio dipende dalla continua interazione tra sviluppo fisiologico e stimoli ambientali: è importante offrire al bambino un ambiente ricco e vario, tale da incoraggiare l'esplorazione. Tra i tre e i sei anni di ha una maturazione nel controllo dei movimenti e della loro fluidità, migliora il ritmo, la sequenza, l'integrazione e la scioltezza dei movimenti consentendo di raggiungere efficienza, coordinazione e controllo delle attività quotidiane.

2.6 IL RAPPORTO SCUOLA-AMBIENTE: È COSÌ SCONTATO?

I bambini che frequentano la scuola dell'infanzia sono ancora "piccoli", per quanto si voglia farli sembrare grandi nello sviluppo di autonomie e competenze: hanno bisogno di cura educativa, sia essa fisica, psichica, emozionale o intellettuale. Come già evidenziato negli Orientamenti (1991), la scuola dell'infanzia prevede un periodo di accoglienza per i bambini di cui si occupa dando loro ascolto, vicinanza e disponibilità. Per fare in modo che la scuola sia luogo di vera e autentica "cura educativa" occorre ripensare agli spazi, alle routine, alla relazione che il bambino impara a far propri nel suo percorso di crescita. Come sottolinea anche Ravelli (2010) i bambini sono soggetti attivi, protagonisti dell'apprendimento, e gli spazi della scuola devono rispondere alle loro esigenze di curiosità e azione, di movimento e di libera espressione. L'esperienza che i bambini provano a scuola diventa formativa quando mettono in gioco se stessi, i propri valori e le esperienze già vissute per poter ricostruire, collegare, integrare, dare significato all'azione quotidiana. All'interno della scuola, la qualità degli spazi interni ed esterni diventa di importanza centrale e richiede una serie di soluzioni in grado di garantire il benessere dei bambini: la centralità della persona trova nell'ambiente di apprendimento il contesto adatto per trasmettere saperi con efficacia ma anche come luogo per stare bene (Vanacore, Gomez Paloma, 2020). Lo spazio educativo va considerato a tutti

gli effetti una risorsa educativa poiché veicola e sostiene i processi di crescita sia sul piano individuale sia sul piano collettivo. A partire da Maria Montessori (1921, 1926) si è evidenziato come il lavoro educativo parta dalla riconfigurazione degli spazi e degli ambienti, che devono, come detto in precedenza, essere “a misura” di bambino, con lo scopo di sostenere i processi di apprendimento e sviluppo. Malaguzzi (1971) e Frabboni (1980) sostengono a questo proposito che gli spazi “educano” e sono una risorsa che può essere utilizzata anche in forma “decentrata” rispetto all’aggregato scolastico. In generale, un ambiente scolastico sicuro, comodo e vivibile può influire in misura significativa sui risultati di apprendimento, stimolando positivamente i suoi occupanti e favorendo il coinvolgimento attivo dei bambini nei processi di apprendimento.

L’analisi dello spazio educativo deve, per forza di cose, includere anche una dimensione fisica, data dal modo in cui sono organizzati gli arredi e gli strumenti, e una dimensione funzionale, ovvero le modalità in cui questi vengono utilizzati.

Per quanto concerne il movimento, gli spazi interni spesso dedicati a questa attività sono il salone o l’atrio, mentre il giardino resta lo spazio esterno per eccellenza. La possibilità del gioco libero, di gruppo o singolo, consente esperienze motorie e sociali che negli spazi chiusi non possono essere sperimentate: offre un grande senso di libertà, di osservare ed esplorare attraverso i sensi gli elementi naturali (terra, sabbia, fiori e insetti). Ci sono diverse indagini (citate in Ravelli, 2010) che affermano quanto l’esperienza di contatto diretto con l’ambiente naturale sia formativa e rilevante fin dall’infanzia per favorire la promozione di un modo di sentire orientato nei confronti del mondo naturale. Non sempre, però, viene permesso ai bambini di esprimersi liberamente: molti genitori temono eventuali rischi causati dalla troppa libertà dei bambini all’aperto. Anche alcune insegnanti tendono a frenare la vena esplorativa dei bambini, senza sostenere l’eventuale scelta di una libertà all’esterno con le famiglie reticenti. L’allontanamento della scuola dalla natura sembra riflettere in realtà un sentimento comune nella società odierna del vivere l’ambiente naturale, la mancanza di cura verso la natura che ci circonda. Questo viene reso evidente dal sondaggio inglese Play England (*9° Rapporto nazionale sulla*

Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza del Telefono Azzurro, 2008), dal quale risulta come alla maggior parte dei bambini e degli adolescenti non viene permesso di andare al parco o in bicicletta senza la presenza costante di un adulto.

È fin qui chiaro che il rapporto che la corporeità ha con l'ambiente non possa essere trascurato, né che le attività motorie svolte all'interno abbiano la stessa valenza di quelle svolte all'esterno: è importante che la scuola e l'equipe educativa che lavora al suo interno operino scelte che facciano sperimentare ai bambini la libertà di movimento, la scoperta e lo stupore al contatto con gli elementi naturali e promuovendo la sensibilità per la cura dell'ambiente.

Dopo gli Orientamenti del 1991 è quasi una prerogativa delle scuole dell'infanzia la definizione di un momento, di uno spazio specifico da dedicare interamente alla motricità dei bambini: i laboratori di psicomotricità e le attività di Outdoor Education hanno conquistato, infatti, una propria autonomia e riconoscimento all'interno del progetto annuale, pur con terminologie spesso confuse dovute all'inesperienza delle maestre in questo campo (i laboratori vengono svolti per la maggior parte da esperti esterni).

La scuola si caratterizza, in conclusione, come un contesto privilegiato per far crescere le competenze emotive e relazionali degli alunni, per dar voce direttamente ai piccoli e per permettergli di percepirsi come individui speciali, ma non sempre questo viene reso evidente anche nella pratica.

2.7 FACCIAMO IL PUNTO

Appare in questo capitolo quanto corpo e movimento giochino un ruolo fondamentale nello sviluppo infantile, per integrare l'unicità della persona e della sua distinzione dall'ambiente che la circonda. Essere il proprio corpo nel mondo è la chiave da cui parte l'evoluzione del bambino, capace di sostenerlo nella sua diversità soggettiva.

Nella cultura attuale è molto alto il rischio di “chiudere” l’espressione motoria infantile, negando l’importanza dell’esperienza senso-motoria come prima forma di intelligenza che apre alle altre. L’immagine di sé che il bambino costruisce, grazie all’evoluzione dello schema corporeo e dell’immagine corporea, viene messa in crisi da un corpo che non ha più il ruolo di soggetto attivo nello sviluppo individuale del bambino: un corpo sempre più iconico e mai del tutto percepito.

Le abilità grosso e fino-motorie devono essere sempre integrate dalla relazione con un ambiente variato, che consenta alle prime di dominare lo spazio e alle seconde di dominare gli oggetti e le cose presenti in esso: le condotte motorie diventano più complesse quando si realizzano intenzionalmente. L’ambiente deve essere pensato e strutturato per essere quanto più inclusivo, facilitatore e come risorsa da utilizzare per il benessere di tutte le persone che lo abitano. La scuola dell’infanzia ha il compito di portare i bambini dal mettere in atto azioni innate a praticare azioni intenzionali, senza possibilmente farsi condizionare dai timori e dalle paure degli adulti (insegnanti o genitori) che, inconsapevolmente o meno, rischiano di frenare la loro crescita.

CAPITOLO 3

IL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Nel corso del tempo, come visto nei precedenti capitoli, si è evidenziato come il corpo sia strumento dell'intenzionalità del bambino, capace di metterlo in relazione con se stesso, con gli altri intorno a lui e con il mondo in cui è inserito. L'educazione, la pedagogia e la filosofia hanno cercato di dare spessore all'armonia che esiste nel dualismo tra anima e corpo, considerando come elemento imprescindibile anche l'esperienza: non solo pensiero e azione, ma anche emozioni e sentimenti che tali atti portano all'individuo. Più di tutte l'educazione permette al corpo di vivere al meglio la *pienezza umana* (Coco, D., 2014): senza l'educazione non avverrebbe il passaggio dal corpo biologicamente e socialmente inteso alla corporeità, intesa come percezione di uno schema corporeo e di un'immagine corporea.

Durante l'età evolutiva, il bambino deve capire come "usare" questo corpo, capire cosa ascoltare e come ascoltarlo dall'interno, come può muoversi nell'ambiente. È importante favorire e incrementare le esperienze ludiche, le attività indoor e outdoor, dalle quali il bambino può imparare in modo divertente e costruttivo, sperimentando movimenti e sensazioni nuove. Gli adulti, siano essi genitori, educatori o insegnanti, sono chiamati a partecipare a queste esperienze del bambino non solo per accompagnarlo, ma per riscoprire lo stupore del singolo movimento e delle nuove scoperte.

Il gioco non è un'attività come le altre, abbiamo visto e vedremo che ha una sua storia, un suo intrinseco elemento di svago e mediatore di relazione. Giocare è una parte importante della natura umana: attraverso il gioco si apprende, si sperimenta, si conosce e ci si conosce. Tramite il gioco gli adulti tramandano ai figli competenze e conoscenze, imitando i compagni i ragazzi scoprono nuove abilità. Gioco e

apprendimento, nell'uomo come negli animali più evoluti, sono da sempre legati in maniera forte (Ligabue, 2020). Ci si è a lungo interrogati sulla definizione stessa di gioco e la questione resta ancora aperta, anche se nell'ambito dei games studies viene accettata la definizione di Zimmerman e Salen (2003), ovvero che "il gioco è un sistema nel quale i giocatori si impegnano in un conflitto artificiale, definito da regole, con un risultato quantificabile". In questa definizione compaiono in maniera esplicita anche i giocatori: un gioco esiste in funzione dei suoi giocatori, diventa gioco solo quando è giocato ed è proprio dall'interazione tra gioco e giocatori che scaturisce l'esperienza. Sono molti gli studiosi di diverse discipline ad affermare che il gioco sia fondamentale per i bambini per poter sviluppare la dimensione emotiva, affettiva e sociale. Contribuisce, nelle varie dimensioni a cui porta giovamento, alla crescita serena ed equilibrata del bambino: nel gioco il bambino può liberare la sua fantasia, manipolando ciò che vede ed esprimendo il suo mondo interiore grazie al contatto con gli oggetti e le persone che lo circondano. Il gioco sviluppa ed educa l'intelligenza, consente al bambino di fare esperimenti e di capire le sue preferenze, i suoi timori e le paure, introducendolo alla vita (Ligabue, 2020, p. 20).

Il gioco che lascia spazio all'improvvisazione, alla fantasia senza controllo, al movimento e al divertimento corrisponde al concetto greco di *paidia*. In tempi più moderni, alla *paidia* si sostituisce la definizione di *ludus*, ovvero il gioco guidato da regole, che caratterizza il legame tra gioco e apprendimento, identità personale e valori sociali: con il gioco e le regole, il bambino acquisisce una serie di competenze e si prepara ad affrontare gli ostacoli futuri (Ferretti, 2016, p. 22). Il gioco è un'attività persistente e continuata che accompagna l'intera esistenza del bambino, tanto da poter parlare di quello che Huizinga definisce "*homo semper ludens*". L'essere umano, non solo il bambino, gioca: giocano i grandi e i piccoli, con modalità e finalità diverse, così come giocano anche gli animali. Il gioco rappresenta, inoltre, il motore della regolazione emotiva, capace di regolamentazione e di autodeterminazione che si raggiungono attraverso quelle regole che la persona si impone per raggiungere il piacere. Il rispetto della regola, pur rappresentando un limite, aiuta il bambino a contenersi e a determinarsi per raggiungere il piacere del

giocare. Il gioco sociale permette anche di aumentare le proprie conoscenze socio-emotive e relazionali: per dare sviluppo al gioco bisogna accontentare tutti (Gray, 2015). Insegna, a questo proposito, che i conflitti e le dispute si risolvono a parole, discutendo e scendendo a compromessi, pena la fine del gioco stesso: le regole possono cambiare di comune accordo con tutti i giocatori affinché il gioco continui. Giocando tra loro, i bambini imparano a prendere decisioni, a conoscere e gestire le proprie emozioni e gli impulsi, a sperimentare ruoli e punti di vista, a negoziare nella ricerca di compromessi: si formano quelle competenze sociali che permettono all'individuo di entrare a far parte poi di un gruppo sociale. Per tale motivo non va inteso come "perdita di tempo": per citare Froebel, "Il gioco è la spirituale manifestazione dell'uomo nell'infanzia" (citato in Bucci, 1990).

3.1 IL GIOCO NELLA PEDAGOGIA ANTICA

Come già accennato nel capitolo 1, Sparta e Atene hanno giocato un ruolo fondamentale nell'educazione al gioco: delle due, sicuramente Atene prevedeva una pedagogia più artistica, mentre Sparta era caratterizzata da un'educazione autoritaria, basata sul sacrificio per la polis. I filosofi greci vedevano nel gioco il modo migliore affinché i bambini potessero prepararsi meglio all'educazione futura. (Di Franco, 2018)¹.

Il gioco, così come lo sport, favorisce lo sviluppo della corporeità, creando situazioni capaci di promuovere autonomia, accettazione dell'altro e, non meno importante, l'individualità.

Le pratiche ludiche possono essere divise in quattro modalità:

- competizione (agon);

¹ Di Franco, M. (2018). L'arte del gioco e il suo valore educativo.
<https://site.unibo.it/griseldaonline/it/didattica/marcella-di-franco-arte-gioco-valore-educativo>

- l'affidarsi alla sorte, rischiare (alea);
- finzione (mimicry);
- ricerca di vertigine (ilinx).

La combinazione di queste quattro modalità definisce e differenzia la paidia dal ludus (gioco guidato dal divertimento; gioco guidato da regole).

Nella pedagogia romana, tra il I e il II secolo d.C., i bambini dedicavano al ludus un tempo illimitato, distinto non solo per età, ma anche per sesso. Le bambine giocavano con le *pupae*, bambole il cui materiale variava dalla pezza, al legno, all'avorio; i bambini giocavano con il cerchio, le trottole, il cavallo a dondolo, con le biglie o le monete. La prima istruzione nell'Impero romano era affidata al pater familias e si basava su tre abilità: la lettura, la scrittura e l'abaco. Dai sei agli undici anni, invece, l'istruzione era affidata al *magister ludi*: le classi che si formavano non erano uniformi per età e il magister poteva essere flessibile sui programmi in modo da interagire con gli alunni in modo libero (Ceciliani, 2015, p. 11). L'autore romano che più di tutti ha dato attenzione al ludus è Quintiliano: nella sua *Institutio oratoria*, egli segue l'alunno fin dalla nascita, descrivendo l'ambiente familiare in cui vive e dove instaura i primi rapporti con il padre, la madre, le nutrici. Il futuro oratore deve acquisire fin da piccolo una buona cultura generale e deve sostenere una pedagogia di tipo umanistico. Quintiliano fu anche il primo a eliminare le punizioni corporali, suggerendo metodi più liberali ed educativi: i bambini non devono essere costretti a studiare e preme affinché lo studio avvenga sotto forma di gioco. In una Roma in cui era consuetudine la figura del precettore, questo autore latino consiglia vivamente la scuola pubblica, luogo efficace per far sviluppare negli alunni la socializzazione, il confronto con i coetanei, l'imitazione e la competizione che può far progredire l'apprendimento, rendendo i bambini più sicuri e socievoli. Il gioco era ritenuto necessario in questo processo di apprendimento poiché utile a completare l'educazione e individuare le inclinazioni dei singoli individui. Quintiliano valorizza il ludus perché rende più leggero l'apprendimento, purché non si trasformi in ozio. In

sintesi, il gioco era vissuto come un valido stimolo ad apprendere, anche se andava regolato da determinati parametri (Di Franco, 2018).

3.2 IL GIOCO NELLA PEDAGOGIA MODERNA

La scoperta del gioco come attività principale del bambino è relativamente recente rispetto alla mole di studi che si sono succeduti nel tempo, anche se da sempre gli viene riconosciuto un grande valore didattico nella formazione dell'uomo futuro.

Froebel (1782-1852) ha equiparato il gioco alla vita del bambino, poiché unisce i suoi aspetti fondamentali, la fantasia e l'azione. Nei primi anni di vita il bambino è incantato dalle favole, fiabe e racconti, cogliendole come se fossero vere, senza avvertire la finzione creativa. Nei suoi Giardini dell'Infanzia, questo autore volle giochi i cui materiali potessero incrementare la libera creatività dei bambini, la loro fantasia. Anche l'azione vuole la sua parte: agire, saltare, muoversi sono atti necessari per lo sviluppo fisico e spirituale del bambino. La vita del bambino si esprime nel gioco, definito da Froebel quasi come una sorta di lavoro (Lucentini, 1919). Il gioco assume sì un valore psicologico per l'educatore, perché è lì che il bambino esprime la sua spontaneità, ma è anche un principio educativo, perché dal gioco il bambino ricava stimoli efficaci per la sua maturazione. L'infanzia e la fanciullezza preparano all'adolescenza, arrivando da questa alla formazione completa dell'adulto. Per Froebel si diventa davvero uomini solo se si è stati bambini: in quest'ottica il gioco svolge un duplice compito, quello di conoscere l'animo del bambino promuovendo il processo di formazione, e quello che poneva le basi per l'autoapprendimento e l'educazione. Il bambino, quindi, deve essere libero di muoversi ed essere attivo, tenere saldo con le proprie mani, afferrare, scoprire e osservare con i propri sensi. Froebel trova nel gioco il comune denominatore di tutti gli stadi che caratterizzano lo sviluppo umano: gli adulti così come i bambini hanno il bisogno di esprimere le proprie pulsioni interiori e il gioco rappresenta uno dei

canali di espressione tramite cui questo può avvenire. Il giocare costituisce il più alto grado dello sviluppo del bambino, è la libera rappresentazione di ciò che prova dentro di sé: procura gioia, libertà, contentezza, tranquillità, pace. Per Froebel, il gioco è prodotto della gioia di vivere, della creatività, che è presente nel fanciullo e si manifesta attraverso il corpo (Giudici, 2019).

Le idee di Froebel sono state apprezzate da molti pedagogisti, a partire da Maria Montessori, la quale definì il gioco come esercizio psico-fisico e strumento di sviluppo delle attitudini sensorie indispensabili per la crescita e la maturazione dell'individuo, con il fine dell'apprendimento nelle sue "Case dei Bambini" (Bosna, 2015). A differenza di Dewey, Maria Montessori pone il gioco nelle sue molteplici forme, al centro dello sviluppo del bambino, dove senso e movimento aprono la strada alla conoscenza collocandosi come strumenti fondamentali per la costruzione delle forme analitiche del pensiero astratto. Secondo la pedagogia montessoriana, ogni scuola è un luogo potenziale di apprendimento che attraverso il gioco deve promuovere lo sviluppo delle capacità senso-percettive e consolidare gli schemi motori utili per il controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti. Le sorelle Agazzi vedevano il gioco come frutto della creatività e dell'iniziativa dei bambini, libero, spontaneo, legato alla loro creatività innata. Il bambino adora collezionare oggetti occasionali, ordinandoli spesso per forma, grandezza o colore. Il gioco deve liberare dalla passività, favorendo l'ordine interiore ed esteriore dell'individuo (Altea, 2011).

Jean Piaget considera il gioco come uno strumento privilegiato per analizzare i diversi stati cognitivi: con la sua teoria attribuisce una funzione biologica che fa assimilare situazioni ed esperienze nuove. Gioco e imitazioni sono parte integrante dello sviluppo dell'intelligenza che si evolve tramite la fase senso-motoria, dove il bambino si fa guidare dai sensi. Piaget distingue i vari giochi secondo la teoria della "ricapitolazione", in cui il bambino rivive nei giochi le tappe più salienti della storia culturale dell'uomo: gattona e caccia come l'uomo selvaggio, alleva i piccoli animali come i nomadi, scava la terra come gli agricoltori e replica giochi a carattere tribale (Travaglini, 2021).

In ambito didattico ed educativo, queste attività ludiche sono luogo di preparazione alla vita sociale dei bambini, capaci di introdurre nell'ambiente sociale ed emotivo la mentalità motorio-sportiva, rivestita di valori etici e morali. Questa rivalutazione valoriale delle attività ludiche in ambito didattico è stata riaffermata con gli ***Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*** del 1991, che ripropongono il ruolo centrale del gioco come strumento indispensabile per lo sviluppo di sentimenti ed emozioni. Il gioco attraverso i campi di esperienza che gli Orientamenti propongono, affermano la centralità formativa del fare e dell'agire, contribuendo alla maturazione complessiva del bambino e promuovendo la coscienza del valore del corpo.

La considerazione dei valori attribuiti al corpo e al movimento presenti nelle disposizioni ministeriali mette in evidenza l'importanza che il gioco assume nelle sue diverse varianti, a partire dal suo attrezzo più antico, la palla (Sgambelluri, 2015).

I giochi con la palla favoriscono il coinvolgimento del bambino nella sua interezza (a livello cognitivo, affettivo e sociale) e consentono l'acquisizione della conoscenza, la formazione di abilità e la costruzione di competenze. Il gioco di movimento avviene con il passaggio da un piano percettivo-motorio per realizzare gesti specifici, ad un piano rappresentativo-intellettuale capace di realizzare una costruzione astrattivo-rappresentativa (Sibilio, 2008). In questo modo il gioco assume valore molto più ampio, dando vita a una metodologia di insegnamento capace di incrociare tutte le sfere del sapere motorio. Rappresenta un'esperienza altamente formativa, capace di coinvolgere tutte le dimensioni della persona: motoria, cognitiva, affettiva, relazionale, sociale e talvolta anche spirituale. Per Huizinga tutta la cultura umana nasce sotto forma di gioco "la cultura nasce in forma ludica, la cultura è dapprima giocata" e mantiene la propria forma ludica nel tempo, pur perdendo il suo lato giocoso per diventare importante (Costantini, n.d)².

² Costantini, E. (n.d.). Il gioco è un bene educativo.
<https://www.csimarche.it/formazione/libri-csi-marche/>

3.3 ...E OGGI, COME CONSIDERIAMO IL GIOCO?

Come accennato nei paragrafi precedenti, l'attenzione per il gioco come strumento educativo comincia a partire dall'Ottocento e diventa argomento di discussione per tutto il Novecento. Non più considerato come uno svago privo di finalità, il gioco viene concepito come connesso all'apprendimento del bambino e alla sua crescita sana. L'importanza del gioco è tale da essere riconosciuto anche dagli ***Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*** (d.m. 3 giugno 1991) e dalla ***Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*** (1990) dove, nell'articolo 31, gli Stati firmatari sono d'accordo nel far rispettare il diritto al riposo e al tempo libero, al gioco e alle attività ricreative adatte all'infanzia, nonché alla partecipazione dei bambini alla vita culturale ed artistica in condizioni di uguaglianza. Lo studio del fenomeno ludico può darci una serie di chiavi interpretative relative ai cambiamenti sociali dei diversi popoli e alle trasformazioni che hanno caratterizzato le attività dell'uomo e il riconoscimento dei suoi valori più importanti. Come afferma Verrastro (2008), il gioco svolge due funzioni significative per lo sviluppo cognitivo del bambino: consolida capacità acquisite tramite l'esercizio e l'imitazione e rinforza nel bambino il sentimento di poter agire sulla realtà modificandola senza incontrare ostacoli nelle situazioni reali e senza sperimentare dei vissuti di insuccesso o di errore. Karl Groos, seguendo la scia della prospettiva evolutiva, ha elaborato una teoria del gioco come pre-esercizio: l'utilità del gioco "consiste nella pratica e nell'esercizio che esso fornisce in relazione ad alcuni dei più importanti compiti che l'animale si trova a fronteggiare nel corso della sua vita" (Groos, 1981). In questo modo, egli descrive le analogie e le continuità esistenti tra il gioco degli animali superiori e quello infantile e ne evidenzia il carattere di preparazione/esercitazione ai compiti necessari alla sopravvivenza dell'individuo e del gruppo. I bambini attraverso il gioco si esercitano a sviluppare quelle abilità che saranno poi utili da adulti per procurarsi il cibo, accoppiarsi e socializzare (Groos, 1981).

Il gioco favorisce lo sviluppo di benefici per il bambino a livello fisico, emotivo, cognitivo e sociale, nonché nello sviluppo di abilità trasversali utili sia nell'apprendimento sia nei contesti di vita quotidiana, come l'attenzione, la memoria, il problem solving, le abilità logiche e linguistiche.

Il bambino, per poter sviluppare tutte queste abilità (e molte altre) ha bisogno di giocare in famiglia, a scuola, in spazi interni quanto in spazi esterni. Per questo motivo lo spazio educativo deve essere organizzato in modo tale affinché le condizioni ambientali e materiali del contesto influiscano sui comportamenti dei bambini, sul loro benessere psico-fisico e coinvolgimento. L'ambiente deve essere: strutturato, differenziato, accogliente, stimolante, comunicativo, ordinato e flessibile, oltre che sicuro. Il bambino ha bisogno di un posto che sia capace di dargli sicurezza, dove può essere libero di esprimersi e in cui può rafforzare il proprio sé, dove essere incoraggiato ad esplorare, a cercare. Più l'ambiente è ricco più il bambino ha scelta: come indicava Maria Montessori, il materiale di gioco deve non solo essere attinente a ciò che il bambino troverà anche nel mondo adulto (Masala, D., Lazzaro, E., Iona, T., 2021), ma deve anche avere una dimensione estetica, invitante agli occhi dei bambini.

Il corpo è considerato uno dei primi oggetti di gioco: attraverso le attività ludiche, il bambino può conoscerlo, imparare i nomi delle parti che lo compongono e sperimentarne i movimenti. Il bambino è incuriosito dal proprio corpo, lo scopre, lo esplora attraverso azioni che diventano più complesse più aumenta la conoscenza che ha di esso. I gesti dapprima casuali che il bambino compie diventano sempre più intenzionali perché il bambino è spinto dalla curiosità di scoprire anche ciò che lo circonda, gli oggetti che vede.

Nella scelta del gioco incidono le caratteristiche dell'ambiente, ma anche i comportamenti di educatori e insegnanti che spesso facilitano un certo tipo di attività ludica, limitando le attività concesse. Stessa situazione accade in famiglia: spesso i genitori incoraggiano i figli a eseguire attività sessualmente tipizzate, incidendo nella scelta del bambino. In età prescolare i maschi si dimostrano più immaginativi, il loro gioco è caratterizzato da elementi fantastici, mentre le femmine svolgono giochi

caratterizzati dalla ripetizione di eventi e compiti della quotidianità. Il gioco di finzione diventa più coerente nelle bambine, con una chiara distinzione dei ruoli e delle azioni da compiere; nei bambini questo avviene più avanti, portando diversi studiosi a ritenere le loro abilità di finzione più raffinate rispetto alle coetanee (Bondioli 2002, p.159).

È importante quindi, per rendere effettivamente liberi i bambini nel gioco, lasciare che sperimentino da soli i loro interessi, evitando il più possibile i condizionamenti che derivano dai fattori ambientali (mass media, famiglia, insegnanti, gruppo dei pari): nella scelta di un gioco, ad esempio, evitare commenti che diano indicazioni sessuali (es. “Quello è un gioco da maschio/femmina”) e, se richiesto dal bambino, elogiare la scelta del gioco.

Dopo questa breve descrizione del gioco nei suoi caratteri generali, vediamo come questo rapporto tra gioco e corpo/movimento si declina all'interno della scuola dell'infanzia.

3.4 IL GIOCO NELLA SCUOLA D'INFANZIA

Negli ultimi quarant'anni si è assistito a una proliferazione della ricerca sul gioco in ambito psico-pedagogico, tesa non solo a cogliere la specificità di questo fenomeno nell'infanzia, ma anche a identificarne la produttività come “via” di socializzazione (Bondioli, 2002, p. 56).

Il gioco e il valore che gli si attribuisce è un'indispensabile indirizzo metodologico, strumento trasversale che riguarda tutta l'esperienza infantile: promuove lo sviluppo della personalità dei bambini e diventa un vero e proprio mezzo didattico. Il gioco è intrinsecamente motivato: non tende al soddisfacimento di bisogni fisici primari né dipende da regole esterne o obblighi sociali. La presenza di regole non contraddice il principio di libertà poiché i giocatori accettano le convenzioni ludiche autonomamente. Le pedagogie odierne mettono l'accento sull'interazione

comunicativa che il gioco permette tra maestro e bambino, poiché concede a quest'ultimo di esprimersi spontaneamente all'interno di una attività scolastica. Per il bambino è un momento piacevole ma di "lavoro", che implica uno sforzo fisico e mentale, stimolando la capacità sensoriale e le abilità motorie. È l'attività più utile ai bambini per entrare nel mondo della conoscenza.

A partire dai tre anni è possibile identificare una serie di giochi che stimolano le abilità grosso-motorie e fino-motorie (Ceciliani, 2017, p. 47-48):

- **Giochi di costruzione e distruzione:** attività capaci di stimolare il bambino a costruire torri di cubi per poi distruggerle con azioni emotive intense e appaganti. Alla distruzione deve sempre seguire una ricostruzione, operata insieme all'insegnante, per poter dare senso positivo al gioco e non creare sensi di colpa, lasciando solo il senso piacevole dello sfogo emotivo;
- **Giochi di svuotamento-riempimento:** con questa tipologia di giochi si possono stimolare diverse modalità manipolatorie nei bambini. Consiste nel riempire e svuotare ceste o contenitori di varia forma: questa azione può avvenire portando oggetti da un contenitore ad un altro oppure svuotandone il contenuto tutt'intorno;
- **Giochi di disequilibrio:** giocare con la caduta è sempre un'attività gradita. L'emozione del disequilibrio può essere guidata dall'insegnante, che gioca con i bambini provando egli stesso il "brivido" del disequilibrio;
- **Giochi di nascondino:** questo genere di giochi nasce dalla necessità dei bambini di sentirsi amati. Può anche mediare la ricerca di sicurezza, di protezione e in questo ambito l'avvolgersi, la costruzione della casa o della tenda, rappresentano la simbolizzazione molto importanti per il bambino;
- **Giochi a rincorrersi:** l'insegnante può stimolare nei bambini il desiderio di essere rincorsi oppure di rincorrere, quasi similmente al nascondersi. Sono giochi che permettono di mediare la paura dell'inseguitore tipico delle fiabe, in una situazione emotiva significativa. L'insegnante deve saper giocare con il bambino, ritardando la cattura, lasciandogli spazio per scappare e

riconoscere dei rifugi: l'importante è, alla cattura, di rassicurarlo e di fargli capire che non c'è da avere paura.

Queste attività sono forme di gioco pre-simbolico, giochi basati sulla senso-motricità ma che racchiudono il simbolismo legato ad ansie che il bambino sta vivendo nel suo decentramento rispetto all'ambiente e alla figura adulta. L'atto del giocare diventa scuola di socializzazione, dove si apprendono competenze relazionali attraverso il senso e il rispetto della regola, l'autocontrollo e il senso di responsabilità, risoluzione dei conflitti e il controllo dell'aggressività. In particolare, nel gioco di squadra il bambino viene introdotto alla vita di gruppo e sperimenta la soddisfazione di partecipare all'attività collettiva offrendo il proprio contributo personale. Questo tipo di attività privilegia lo sviluppo di attività di relazione e per vivere insieme momenti coinvolgenti. Attraverso i giochi collettivi, i bambini imparano per gradi ad affermare se stessi, ad adattarsi alla realtà, ad assimilare la realtà non contro ma con gli altri, indirizzando la propria aggressività affinché si trasformi in collaborazione, comprensione, rispetto e benevolenza: imparano a fare la propria parte, a controllare le emozioni, a inventare sempre nuovi ruoli, imitando anche personaggi che in qualche modo rimandano al suo vissuto personale. Entra qui in gioco il *mimicry*, la modalità della finzione, dove il bambino finge di essere altro da sé, imitando gli adulti e ciò che lo circonda esprimendosi senza vincoli spaziali e temporali della realtà (Ceciliani, 2015, p.50).

Con la grande varietà di giochi (motori, simbolici, di manipolazione, di imitazione, di drammatizzazione, di finzione), il bambino si identifica con il personaggio fittizio che ha simulato, facendo emergere le sue predisposizioni. Tutto questo sotto la "regia" dell'insegnante, a cui spetta il compito di predisporre ambienti ricchi di opportunità diversificate, di programmare con cura la scelta, l'ordine e le modalità di svolgimento del gioco: l'educatore-insegnante diventa un abile osservatore, oltre che svolgere funzione di animatore e coordinatore.

La scuola dell'infanzia, occupandosi di bambini tra i tre e i sei anni, li abitua a stare insieme, a favorire l'apertura verso l'altro e verso la conoscenza di se stessi e a

scoprire il mondo: qui si dà importanza alle occupazioni libere e guidate, attività utilizzate per stimolare i bambini a fare, a guardare, a giudicare. Ecco come l'esperienza diventa parte della vita dei bambini. Nel contesto educativo apprendere deve diventare non un "carico culturale" opprimente, ma un ambiente di vita, relazioni e apprendimenti accogliente, motivante e piacevole.

Ci sono diverse tipologie di gioco applicabili, ma sono tre quelle che più si addicono all'educazione nella scuola dell'infanzia (e poi proseguono nella primaria): il gioco spontaneo o di finzione, il gioco guidato e il gioco didattico (Di Franco, 2018).

Il *gioco spontaneo* non sempre coinvolge un gruppo nutrito, anzi predilige i piccoli gruppi o il singolo bambino. La tendenza naturale del bambino a svolgere attività ludiche libere e sotto svariate forme fa sì che si stabilisca un prezioso equilibrio tra la crescita fisica del bambino e la sua maturazione psichica, consentendogli di soddisfare i propri bisogni e gli interessi propri della sua età. Nel gioco spontaneo l'ambiente è essenziale poiché la capienza dei locali, gli arredi e gli oggetti in essi contenuti condizionano la qualità stessa del gioco.

Nel *gioco guidato*, sono gli insegnanti a proporre la situazione di gioco, feste di animazione, giochi al chiuso o all'aperto. Le regole sono dirette dall'esterno e l'insegnante gestisce e conclude il gioco creando il setting ludico, ovvero la particolare situazione in cui sono previste determinate regole. Nell'attuare il gioco, con tutte le implicazioni relazionali, affettive, cognitive che lo caratterizzano, occorre tenere costante il livello di attenzione quando esso diventi troppo lungo, evitando di cadere nella noia.

Il *gioco didattico* è strettamente connesso all'apprendimento di specifiche abilità e competenze: è un'attività rivolta a gruppi di medie dimensioni con materiali, regole e consegne prestabilite e specifiche.

I bambini lasciati liberi di muoversi e giocare, mostrano precisa consapevolezza dei movimenti realizzati e delle parti del corpo che li eseguono. Interiorizzare il movimento vuol dire focalizzarsi sugli arti, come finalizzatori del movimento, e il busto diventa parte integrante del movimento, quando fino a quel momento era stato un po' messo da parte. L'espressione di sé può essere facilitata seguendo il bisogno

di agire del bambino, senza proibire le attività, ma regolamentandole in situazioni più ampie e di sicurezza psico-fisica. In questo contesto, anche l'errore rientra all'interno dell'azione educativa, errore con cui il bambino gioca di nuovo per poterlo conoscere, controllare ed evitare.

Anche i giochi di lotta e combattimento, in genere vietati dall'insegnante, si ripropongono come cornice educativa interessante, utile per mediare l'aggressività e stimolare nei bambini il senso della relazione sociale. Inibire questi giochi, spontanei nei bambini, potrebbe portare a comportamenti errati negli anni futuri (es. aumento del bullismo infantile o di bisogni educativi speciali). Il bisogno che i bambini hanno di muoversi si riconduce ad attività e giochi dinamici, caratterizzati da un grande dispendio di energia, organizzati da semplici regole che vengono costantemente rinegoziate. Ciò che è importante è rendere piacevole il processo del fare e del giocare, il qui e ora che motiva l'agire del bambino, che rende interessante il suo essere nel mondo (Ravelli, 2010).

Nella scuola dell'infanzia l'educazione motoria punta ad aiutare bambini e bambine a essere consapevoli del proprio corpo e delle potenzialità che da esso possono sviluppare. L'approccio metodologico nella scuola dell'infanzia non si riferisce all'educazione fisica tradizionale, che aveva come obiettivo l'addestrare il corpo attraverso la ripetizione di gesti codificati, uguali per tutti i bambini senza tenere conto delle differenze individuali: questa visione del movimento potrebbe diventare rilevante quando il bambino sarà in grado di controllare le proprie potenzialità ed energie, di confrontarsi con gli altri per decidere le azioni e gli obiettivi da perseguire. Sempre grazie agli Orientamenti del 1991, con l'individuazione del campo di esperienza "corpo e movimento", si tenta di unire la corporeità e il movimento, dove il primo valorizzava la relazione tra il soggetto e ciò che lo circonda mentre il secondo sottolineava l'azione motoria nelle sue diverse capacità e competenze.

L'attività di gioco è dispendio di energia, uso del corpo, della mente e del cuore per realizzare e vivere una fantasia; è la risposta più immediata al bisogno di

esplorazione e alle curiosità riferite a se stessi, a cose e persone considerati singolarmente o in relazione tra loro (Palumbo, 2016). Il gioco è vissuto dai bambini come un'attività prettamente individuale che gradualmente, grazie alle opportunità e agli oggetti e strumenti messi a disposizione dalle insegnanti, può diventare attività di gruppo. È un'attività privilegiata per lo sviluppo dell'apprendimento e di relazioni: favorisce rapporti attivi e creativi che permettono al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze, dando espressione alle sue potenzialità e offrendogli la possibilità di mostrarsi agli altri come individuo portatore di aspetti, desideri e funzioni (d.m. 3/06/1991). I giochi che i bambini possono fare e inventare sono mezzi di costruzione e consolidamento delle strutture cognitive, come l'attenzione, la percezione e il ragionamento. Importante nei giochi che riuniscono più bambini è il rispetto delle regole, date a volte dall'insegnante e a volte create dai bambini stessi: una sorta di accordo implicito di norme flessibili che i giocatori possono modificare anche quando il gioco è in corso in base alle caratteristiche dell'ambiente, del tempo e dal numero dei giocatori. La caratteristica più determinante è l'opportunità di crescita sociale: giochi come questi consentono la presa di coscienza delle regole, la consapevolezza della necessità del rispetto altrui, la capacità di negoziazione e collaborazione tra giocatori. Sono giochi legati anche al cambio di ruolo che, come le regole, può essere modificato nel corso del gioco stesso. In questo modo il bambino proietta l'immagine che ha di sé nell'incontro con l'altro, un incontro che può essere positivo ma anche negativo: può sfociare in comunicazione o, al contrario, nel conflitto. Più il bambino si apre e accetta di incontrare gli altri intorno a sé, più ha acquisito le competenze relazionali e sociali adatte alla sua età (Ravelli, 2010).

Attraverso il gioco motorio e tutti gli schemi motori del correre, saltare, inseguire, arrampicarsi si innescano azioni motorie, si stabiliscono forti relazioni reciproche tra le funzioni motorie, cognitive, emotivo-affettive e sociali al punto che le varie esperienze motorie, attraverso il gioco, diventano fattori di mediazioni per lo sviluppo dei processi mentali, delle emozioni e delle relazioni interpersonali (Colella, 2016). Con i giochi motori e con le attività espressive, il bambino sarà esposto in una situazione di ricerca, che a partire dall'esperienza vissuta del corpo lo condurrà

attraverso aggiustamenti progressivi, alle scoperte di nuove prassie, assicurando una disinvoltura globale del corpo in relazione all'*ambiente di azione*. Muovendosi e giocando, ciascun bambino diventa protagonista del proprio mondo interiore (Bruner, 2001) ed esteriore, attivandosi nella scelta e nella selezione di controllo e armonizzazione di uno o più movimenti in termini di efficacia e di continuità.

L'infanzia, caratterizzata da specifiche fasi dei processi di maturazione funzionale e di sviluppo psicomotorio, si configura come un periodo nel quale possono essere realizzati alcuni compiti motori, poiché ogni azione motoria di lega anche alla capacità funzionale di controllare il movimento (Meinel, 1999), di recepire, elaborare e trasmettere informazioni che giungono dall'ambiente. Il movimento del bambino, visto nelle sue diverse espressioni esecutive, è il prodotto di un adattamento fondato sull'equilibrio di accomodamento e assimilazione, che consentono di poter agire sull'ambiente e trasformarlo con risultati essenziali (Le Boulch, 1981). Il corpo in movimento, prima di essere il modo naturale per relazionarsi con il mondo, è la traccia della relazione tra azione e significato, una forma espressiva e dinamica capace di dare senso agli atteggiamenti e ai comportamenti della persona (Schilder, 1986).

3.5 EMOZIONI IN GIOCO

Abbiamo visto come il gioco sviluppi una serie di abilità nel bambino, una su tutte la dimensione emotiva. Vediamo come le emozioni si legano non solo all'ambiente della scuola dell'infanzia, ma anche e soprattutto alla dimensione ludica.

Ferretti (2017, p.31) spiega che “la motricità e l'apprendimento motorio mobilitano profondamente la dimensione emozionale del soggetto che agisce: desideri, paure, angosce, piacere, gusto del rischio, aggressività, affermazione di sé, sono sempre presenti e influenzano in modo determinante il comportamento”.

Le dimensioni affettiva e relazionale della personalità che l'autore prende in considerazione possono essere osservate durante i giochi motori.

Secondo Parlebas (1981, citato in Ferretti, 2017, pp. 132-133), il gioco motorio è una situazione di confronto in cui si evidenzia l'azione fisica nella quale avvengono le interazioni. Per questo autore esistono due macro-categorie di giochi motori:

- i **giochi psicomotori**: il soggetto agisce da solo, senza creare interazioni o relazioni con altri partecipanti. Esempi di questi giochi sono il nuoto, il salto alla corda;
- i **giochi sociomotori**: il gioco in questo caso necessita di un'interazione tra giocatori. L'esempio più lampante riguarda i giochi di squadra. Questa ultima categoria di giochi si divide anche in giochi di *cooperazione*, *opposizione* e *opposizione-cooperazione*;

I giochi di *opposizione-cooperazione* sono i più significativi, poiché sono i primi nei quali si possono prendere in considerazione le emozioni suscitate dal movimento. Questo perché sono giochi in cui è richiesta l'interazione tra bambini di tipo collaborativo o di tipo oppositivo ed è più facile vengano suscitate delle emozioni, positive o negative che siano, rispetto a un gioco psicomotorio. Nei giochi psicomotori, infatti, non ci sono interazioni e questo non comporta né l'aumento né la diversificazione delle emozioni che il bambino potrebbe provare.

I giochi sociomotori hanno, sempre secondo Parlebas, una logica interna e una logica esterna. La logica interna è formata dalle regole e da comportamenti precisi: le regole definiscono l'ambiente in cui muoversi, come utilizzare lo spazio, la relazione con gli altri giocatori, i ruoli che si hanno all'interno del gioco e l'utilizzo di eventuali oggetti o strumenti. La logica interna definisce una serie di obblighi che influenzano le condotte dei partecipanti al gioco. È importante tenerla in considerazione quando si sceglie un gioco piuttosto di un altro.

A questa logica se ne affianca un'altra, stavolta definita esterna, con cui il soggetto reinterpreta la logica interna secondo il suo stato d'animo e la motivazione: è quindi

una componente soggettiva e dipende da come il singolo giocatore percepisce il gioco, sempre considerando le emozioni positive o negative che prova.

Il concetto di emozione è sempre stato complesso: per molti autori, in particolare Goleman (citato da Ferretti, 2017, p.136), ci sono centinaia di emozioni con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature. Per questo motivo non è possibile trovare una definizione unitaria della parola emozione.

Bisquerra parla di emozione come di una reazione a un evento esterno o interno: “uno stato complesso dell’organismo, caratterizzato da un’eccitazione o perturbazione che predispone ad una risposta organizzata”. Se l’emozione è quindi una risposta complessa e multidimensionale (fisiologica, comportamentale, cognitiva e sociale) che la persona associa soggettivamente a un evento, va considerato che l’interpretazione di questo evento è condizionata anche dall’ambiente socio-culturale nel quale è cresciuta. Una stessa attività ludica osservata dal punto di vista della logica interna potrebbe perciò scatenare emozioni diverse a seconda della logica esterna (la personalità, il sesso, la regione geografica di appartenenza, la cultura,...). Il gioco fungerà da evento-stimolo potenzialmente emotivo e il soggetto potrà valutare e avvalorare l’emozione provata. Visto che la logica interna è basata su regole, questo orienta le relazioni che sono permesse ai giocatori, la loro esperienza associata al tempo, allo spazio in cui si agisce e agli oggetti di cui ci si potrebbe servire. Il sistema di regole funziona quindi come filo rosso per comprendere la relazione che esiste tra il gioco e le emozioni (Ferretti, 2017, p. 137).

Sempre Bisquerra propone una classificazione delle emozioni che dipende dal modo in cui il singolo interpreta l’evento: ci possono essere, generalmente, emozioni piacevoli (positive) ed emozioni spiacevoli (negative). A queste, l’autore aggiunge una terza categoria di emozioni: le emozioni “bipolari”, emozioni che non sono riconducibili alla sfera del positivo o del negativo, ma che lo diventano in seguito, al manifestarsi dell’evento e all’interpretazione che ne viene data.

Sempre tenendo il gioco come riferimento, non si può non prendere in considerazione l’elemento della competizione: la presenza o assenza di vittoria in un gioco può essere fondamentale per il vissuto emotivo dei giocatori. La competizione

è una caratteristica di molti giochi e la sua applicazione in ambito educativo, all'interno della scuola dell'infanzia, può avere ripercussioni diverse sul benessere socio-emotivo dei bambini. Per *competizione motoria* Ferretti (2017, p. 138) intende una situazione di confronto, sottoposto a costrizioni che determinano criteri di successo o insuccesso. Esistono vari tipi di competizione, ma quello dominante nello sport è il duello, tra persone o squadre. È uno scontro che mette in luce un aspetto dicotomico delle relazioni sociali: ciò che desidera ottenere un giocatore o una squadra desidera evitarlo l'avversario. Le conseguenze di questa situazione potrebbero essere, quindi, sia positive che negative. Se nel gioco non esiste invece un finale indotto dalla logica interna (regole o norme comportamentali) e non sono quindi previsti vinti e vincitori, allora il senso dell'attività ludica va cercato altrove e il vissuto emotivo è relazionato a un insieme di sequenze e azioni motorie, a una successione di aneddoti non orientati a creare un punteggio.

Il protocollo "*Experiencing emotion: Children's perceptions, reflections and self-regulation*" (Leigh, 2017) sottolinea che la mente, le emozioni e i processi corporei non sono separati e che l'uno influenza l'altro attraverso interazioni sottili e complicate. Lo sviluppo motorio è una conquista naturale che si rafforza gradualmente attraverso il desiderio di interagire con il proprio corpo e con la realtà che ci circonda. Il corpo, poi, muove in diverse posizioni e usarlo in modo diverso può influenzare il nostro atteggiamento emotivo (Cacioppo, Priester, Berntson, 1993). Il corpo non è "assimilabile a una cosa, ad un oggetto, ma è un corpo segnato dal tempo, vissuto, soggettivato, che nelle sue dimensioni plastiche ed atletiche, materiali ed emotive, reali e immaginate, intime e relazionali, costituisce un ancoraggio all'interno del processo di costruzione identitaria, giocando dunque un ruolo importante nello sviluppo integrale della personalità di un soggetto" (Ferrante, Sartori, 2011, pp.6-7). Secondo Vygotskij il gioco è un'attività fondamentale per il bambino, che non può essere ridotta solo a una dimensione cognitiva, ma che coinvolge lo sviluppo affettivo, emotivo e sociale. È con il gioco che egli entra in relazione con il mondo e con le persone costruendo relazioni. Numerosi studi

concordano nell'affermare che il gioco motorio sia uno strumento perfetto per lo sviluppo emotivo dell'alunno (Valentini, Mattei Gentili, 2021).

Va tenuto presente che non tutti i giochi e le attività fisiche si equivalgono e portano il bambino a esprimere emozioni analoghe, anzi avviene esattamente l'opposto. Sono gli ambiti d'azione – classificazione omogenea di giochi e sport — che vanno osservati e, in base alla logica interna e ai tratti che hanno in comune, possono influire in modo diverso sull'emozione dichiarata dai giocatori.

3.6 IL GIOCO E IL MOVIMENTO COME APPRENDIMENTO: L'OUTDOOR EDUCATION

È evidente che il rapporto con l'ambiente sia importante per il bambino, in particolare con la natura e i fenomeni che la riguardano. L'ambiente esterno, culturalmente e storicamente parlando, viene visto come una cornice formativa cui accedere per le diverse opportunità educative fruibili e congruenti con i particolari bisogni di bambini, anche in condizioni metereologiche non ottimali. Il legame che l'ambiente ha con la cultura in cui i bambini sono immersi li aiuta a sviluppare e maturare la socializzazione: l'ambiente esterno assume importanti significati educativi di ordine sociale, psicologico, scientifico ed estetico. È importante, quindi, che i bambini coltivino la relazione con l'ambiente e l'aria aperta.

L'Outdoor Education è utile in tal senso per realizzare percorsi educativi all'esterno, fuori dalla struttura scolastica in sé: non vuol dire riproporre le medesime attività proposte all'interno anche fuori dall'ambiente scolastico, ma utilizzare le risorse ambientali per implementare, approfondire, concretizzare i percorsi realizzati in sezioni, integrandoli per renderli più completi (Bortolotti, 2019).

L'Outdoor Education non prevede un metodo strutturato. È una strategia educativa, una modalità di “fare scuola”, che può essere modellata, adattata a diversi contesti, obiettivi, progetti e adeguata a qualsiasi fascia d'età. Il principio che la distingue

risiede nella capacità esplorativa, osservativa, manipolativa cui il bambino può accedere per sviluppare la vera conoscenza e consapevolezza dell'ambiente esterno, dei luoghi fisici in cui si vive la quotidianità. La domanda che occorre porsi è se sia possibile (ri)pensare la scuola come ambiente di benessere pedagogico per chi la vive come allievo e insegnante, oltre che nell'impianto didattico che ridefinisce l'economia degli apprendimenti ed il modo di essere insegnante (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018). Questa strategia educativa segue l'idea pedagogica del *learning by doing* di Dewey, chiedendosi "*Perché dentro?*". Se seguiamo la pedagogia attiva e la riteniamo una strategia motivante ed efficace, non possiamo relegare l'insegnamento all'aula scolastica, ma dobbiamo considerare anche l'ambiente esterno e le possibilità che può dare alla progettazione didattica, soprattutto nell'ambito motorio. Esiste, però, una differenza tra l'utilizzo dello spazio esterno, normale nel contesto della scuola dell'infanzia, e il modo in cui quest'ultimo diventa importante nella programmazione complessiva. L'insegnamento all'aperto diventa occasione per coniugare gli aspetti concreti esperienziali con gli aspetti teorici che possono impegnare i bambini, prima e dopo le attività svolte all'esterno.

L'Outdoor Education diventa cornice educativa se non si limita al semplice uscire fuori, ma si fa collegamento tra le attività svolte indoor e quanto invece viene svolto outdoor, in continua interazione tra pratica e teoria, progettazione/realizzazione, verifica/valutazione. L'educazione all'aperto evidenzia linee applicative che vanno considerate nel progettare i percorsi educativi:

- *Prevalenza dell'approccio per soluzione di problemi*: in cui i bambini siano coinvolti nel decidere quanto fare e nella realizzazione delle operazioni ad essa connesse;
- *Opportuna gestione del gruppo nell'ambiente esterno*: abbigliamento adatto anche per condizioni climatiche avverse, consentire libertà di azione al bambino all'interno di una cornice condivisa di regole che garantiscono la sicurezza, sollecitare i diversi stili di apprendimento individuali, tramite il

sostegno e l'accoglienza della scelta realizzata da ogni singolo bambino sul tema dato;

- *Approccio responsabile ai pericoli evidenti o latenti nell'ambiente esterno*: la considerazione dei rischi deve stimolare una valutazione, sia teorica che pratica, che sviluppi gradualmente nei bambini la capacità di adottare strategie utili per affrontarli o evitarli;
- *Il contesto ambientale*: considerare il cortile scolastico come spazio prioritario, utilizzabile nella programmazione quotidiana. Dal cortile, poi, l'educazione all'aperto deve via via allargarsi al quartiere di residenza, alla città e all'ambiente naturale che la caratterizza tramite visite guidate. Questo è un aspetto decisivo per sganciare il bambino da una cultura educativa che lo vede prigioniero di ambienti chiusi e controllati, con scarsa apertura al contesto fisico, geografico e socio-culturale in cui vive.
- *Il coinvolgimento in prima persona*: ci deve essere una relazione diretta tra bambino e contesto esterno che preveda il coinvolgimento di corpo, movimento, sensorialità, emotività, linguaggio e pensiero.
- *La cura educativa tra scaffolding (sostegno) e fading (dissolvenza)*: l'intento dell'Outdoor Education è conservare e sollecitare la propensione alla curiosità del bambino tramite due modalità. La prima riguarda il lasciar liberi i bambini di focalizzare l'attenzione su ciò che, nell'ambiente esterno, li incuriosisce. L'insegnante sostiene le attività dei bambini e le può utilizzare per collegarle alla programmazione didattica. La seconda è la possibilità di orientare la curiosità del bambino verso un certo tipo di attività tramite la predisposizione di un determinato setting didattico (cortile della scuola) o del setting esterno (quartiere o luogo esterno alla scuola).

L'approccio che deve emergere da queste considerazioni si riassume nel facilitare il bambino a entrare in contatto con l'ambiente esterno, per ascoltarlo, conoscerlo, comprenderne i significati e mettere alla prova sensazioni ed emozioni, i movimenti del corpo e le abilità che da esso si sviluppano.

Un altro elemento che caratterizza l'educazione all'aperto è l'imprevisto, l'orientamento improvviso del bambino verso un oggetto o situazione che diventano il centro di attenzione e nuovo stimolo educativo, anche se non programmati. È importante l'imprevisto nel percorso formativo dei bambini perché genera stupore, sorpresa, reazione e azione, nel processo di apprendimento dal noto all'ignoto, dove l'incognito spinge alla ricerca di ciò che prima non era considerato. L'imprevisto si lega anche all'errore e al rischio che, se ben affrontati, possono portare a nuove occasioni di apprendimento e crescita, di autonomia e autostima.

L'Outdoor Education si propone, così come descritta da Ceciliani (2015, p. 132), come una strategia aperta e flessibile che si può adeguare a qualsiasi programmazione didattica, fascia d'età e contesto ambientale. Non richiede particolari attività, ma si basa su cose semplici che i bambini possono osservare e interpretare: da questa interpretazione, poi, si potranno sviluppare attività più strutturate (anche da fare all'interno). Il compito dell'insegnante è gestire la programmazione della attività all'esterno e all'interno della scuola, coniugando i diversi momenti che caratterizzano l'esperienza del bambino in un percorso che lo porti al passaggio dal fare al dire e dal dire al fare. È un approccio che integra tutte le attività svolte dando valore all'esperienza concreta, alla riflessione teorica e alla sua riproposizione in esperienze successive. Ciò che orienta educatrici e insegnanti nel progettare i percorsi formativi, oltre a predisporre l'ambiente in modo da garantire la vicinanza tra bambino e natura e la successiva reinterpretazione in attività indoor, è creare attività di apprendimento più che mai basate sul gioco. L'Outdoor Education diventa significativa se l'adulto scopre o ha scoperto il benessere ed il valore del proprio stare in ambiente, vivendo in prima persona un luogo attraverso le esperienze sensibili che questo sollecita, la curiosità di esplorare, osservare, interrogarsi (Ceciliani, 2015, p. 133). La disponibilità a sperimentarsi nell'educazione all'aperto parte da quegli insegnanti che nel proprio bagaglio formativo hanno praticato in misura abbastanza significativa e positiva esperienze come lo scoutismo, sport a livello agonistico, teatro e varie forme di escursionismo: sono esperienze che danno al soggetto la forza di affrontare situazioni impreviste, di assumere il rischio come

componente gestibile, dare fiducia ai bambini e alle loro capacità avendo fiducia in se stesso. Non c'è contraddizione tra l'ambiente interno ed esterno della scuola, i due spazi vanno messi sempre in una condizione di continuità: è necessario che alla progettazione e all'allestimento degli spazi esterni delle scuole dell'infanzia venga dedicata una cura (e una creatività) non inferiore a quella che si dedica agli ambienti esterni (Farnè, 2015).

CAPITOLO 4

QUANDO LA TEORIA DIVENTA PRATICA

Nei capitoli precedenti si è cercato di spiegare come la corporeità, il movimento e il gioco siano tra loro in relazione e cooperino per lo sviluppo integrale del bambino, affinché egli possa realizzarsi nelle sue reali potenzialità di persona unica e irripetibile. Pedagogisti, filosofi, educatori, insegnanti hanno cercato di elaborare e offrire teorie e pratiche utili a questo scopo nel corso dei secoli, fin dall'antica Grecia. L'ambiente educativo è il fulcro di ogni attività e proposta, luogo in cui avvengono le relazioni che coinvolgono tutti i macrosistemi che il bambino vive, specialmente la famiglia e la scuola. In questa relazione, intensificata dall'incontro di più corporeità (tra adulto e bambino o tra i bambini stessi), si manifestano aspetti emotivi-affettivi che trasformano entrambi gli attori tramite esperienze che possono essere interpretate come positive o negative. La differenziazione della persona dall'ambiente è conquistata dal bambino giorno dopo giorno tramite il corpo e l'azione motoria, in un ambiente capace di favorire l'azione libera e intenzionale, portando allo sviluppo dell'intelligenza senso-motoria, base da cui si sviluppano le altre intelligenze che caratterizzano l'essere umano.

Nel capitolo precedente si è cercato di presentare la cornice dell'Outdoor Education, una delle vie percorribili per dare qualità al processo educativo, spostando l'attenzione dal quanto si insegna al come e dove si apprende in modo significativo. Uscire dalla sezione, nel cortile della scuola o nel quartiere, svincolati dal tecnicismo dell'educazione prettamente indoor, si coniuga in situazioni spesso impreviste o improvvise che possono aprire nuove piste e idee educative.

Partendo da questi presupposti, si è cercato di descrivere in questo capitolo qualche esempio pratico di quanto gioco, motricità e corporeità possano essere utilizzati e

sviluppati nell'ambito della scuola dell'infanzia. L'obiettivo è di presentare come le teorie prima illustrate possano essere trasposte nella vita pratica di tutti i giorni.

4.1 OUTDOOR EDUCATION NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Questo progetto, realizzato nella scuola d'infanzia *Villaggio Artigiano* di Modena nell'anno scolastico 2010-2011, è contenuto nel testo di Ceciliani, già citato in precedenza (Ceciliani, 2017, pp.136-140). È un progetto che si è sviluppato su passaggi successivi e sequenziali rispetto al potenziare l'orientamento tramite il gioco in cinque spazi diversi: palestra, giardino scolastico, quartiere di residenza, parco pubblico, bosco.

Gli obiettivi che si erano qui prefissati sono i seguenti:

- acquisire maggiore conoscenza degli ambienti esterni;
- attivare i processi cognitivi in situazioni problematiche;
- stimolare la capacità di decisione nella scelta di risposte appropriate come formazione dell'autonomia responsabile;
- apprendere le abilità di base dell'orientamento (leggere una carta, identificare percorsi, spostarsi su un territorio praticabile).

Il progetto è stato realizzato all'interno di una sezione dei medi, composta da bambini che hanno già compiuto il quarto anno di vita, per osservare quanto ampia possa essere la zona di sviluppo prossimale in bambini di questa età.

La palestra

È lo spazio indoor del progetto, punto di partenza utilizzato perché conosciuto dai bambini. Le attività realizzate in questo ambiente sono collegate a tre esperienze

fondamentali: saper esplorare lo spazio orientandosi con il proprio corpo (strisciare, rotolare, gattonare, camminare); sapersi muovere tra gli altri attraverso giochi di movimento che richiedono attenzione su riferimenti statici (arredi e attrezzi presenti in palestra) e riferimenti dinamici (i compagni di gioco); saper costruire semplici percorsi, con gli attrezzi, e percorrerli considerando gli elementi costitutivi (partenza-arrivo, ordine nella successione degli attrezzi); sapersi orientare rispetto a un riferimento esterno di sé. Alla fine di questo approccio, viene chiesto ai bambini di disegnare la planimetria della palestra, collocando i percorsi da loro predisposti e praticati.

Viene resa evidente la traccia dell'esperienza topologica (fuori-dentro, sopra-sotto) narrata tramite la memoria sensoriale, che associa i punti del percorso a determinati movimenti compiuti dai bambini. Questa memoria vissuta con il corpo diventa poi un disegno che traccia il percorso con i suoi riferimenti e orientamenti spaziali.

Il giardino della scuola

Rappresenta lo spazio d'eccellenza dell'outdoor education, utilizzato dai bambini quasi quotidianamente. Il lavoro compiuto in questo spazio è cominciato dando ai bambini una mappa del giardino: dopo aver fatto esplorare lo spazio, è stato chiesto ai bambini di disegnare i giochi o eventuali arredi non presenti nella mappa (altalene, panchine, piante), in modo da creare una descrizione precisa dello spazio. Da qui è poi nata l'idea del "gioco dei nomi": il gioco consisteva nel nascondere le lettere componenti il nome di un bambino in posti precisi del giardino che, contemporaneamente, venivano segnate sulla mappa. Venivano numerate in ordine crescente le tappe in cui erano nascoste le lettere del nome di un certo bambino, successivamente si passava la mappa all'intestatario del nome e lo si lasciava orientare nel giardino.

In questo gioco si concentra il senso dell'orientering: uno spazio dato, un percorso tracciato su una carta, una sequenza di punti da seguire in un determinato ordine, lo spostamento nello spazio e l'arrivo con la composizione del proprio nome.

L'attività, voluta dai bambini stessi, ha dimostrato le potenzialità legate alla capacità di orientarsi nello spazio, unendo la capacità di saper leggere una mappa al suo effettivo utilizzo (il gioco dei nomi). È qui emerso l'effetto della zona di sviluppo prossimale, ovvero la capacità del bambino, nella sua creatività intenzionale, di giungere là dove l'adulto non immagina ma dove la sua potenzialità può condurlo, se lasciato libero di agire.

Il quartiere di residenza

Dopo aver sperimentato il percorso di movimento nel giardino, le insegnanti hanno spostato il focus di attenzione a uno spazio più ampio, quello del quartiere di residenza. Nel corso di queste uscite i bambini hanno riconosciuto e collocato la scuola in riferimento a punti di orientamento diversi rispetto a quelli del consueto tragitto casa-scuola (solitamente fatto in auto e non a piedi), hanno trovato nuovi punti di riferimento (farmacia, panificio, edicola, chiesa) e i tracciati sicuri. Ogni uscita con la sezione veniva poi rivissuta in classe, dove ai bambini veniva chiesto di ricostruire la mappa della zona visitata: uscita dopo uscita la mappa veniva arricchita da particolari sempre nuovi. In seguito ogni bambino ha portato a casa la sua mappa personale del quartiere dove, insieme ai genitori, è stata ampliata con altri dettagli.

Seguendo questo genere di percorso, le insegnanti sono passate a un costruito più ampio, come le piazze, i nomi delle strade, monumenti, edifici e giardini pubblici: ciò ha permesso ai bambini di costruire il proprio percorso casa-scuola. Hanno riprodotto in una visione più ampia ciò che avevano già provato in palestra: un percorso che ha un punto di partenza e un punto d'arrivo, intervallato da punti di riferimento capaci di dare orientamento verso la tappa successiva.

I bambini hanno realizzato un percorso in cui dal vissuto corporeo (attività in palestra, gioco in giardino e uscita nel quartiere) sono passati all'interpretazione astratta (verbalizzazione, produzione grafica) e viceversa, fino al riconoscimento dei luoghi tramite l'uso di una mappa. Ciò che si è notato è che i bambini, grazie a

questo, sono riusciti anche a concepire l'idea della scorciatoia: una via non sempre sicura, che può nascondere insidie, ma che può essere più veloce.

Il parco pubblico

Anche qui si sono ripresentate le stesse dinamiche utilizzate nei percorsi e negli spazi precedenti: esplorazione del luogo, identificazione dei punti di riferimento, realizzazione di mappe individuali del parco. Il parco è stato scelto perché luogo di transizione tra gli ambienti aperti artificiali (quartiere) e gli ambienti aperti naturali (bosco), contenendo al contempo tutte le caratteristiche dei due luoghi con una struttura densa di arredi naturali (alberi, siepi, stagni, prati).

Il bosco

Questo scenario – ambiente naturale aperto – è stato utilizzato per un'uscita per la raccolta delle castagne: i bambini hanno giocato a fare gli esploratori e, dotati di matita e fogli, hanno rilevato tutti i particolari che potessero essere di riferimento nel disegno della propria mappa. Le insegnanti hanno poi arricchito la raccolta dei dati attraverso fotografie da far rivedere una volta tornati in classe, ritornando quindi anche a una pratica indoor.

Durante la verbalizzazione, le insegnanti hanno notato che i bambini descrivevano la loro esperienza nel bosco come se stessero compiendo un percorso, partendo dall'inizio, dal punto di partenza, fino al punto di arrivo, evidenziando poi le varie tappe intermedie. L'esperienza vissuta nel bosco si è tradotta in un prodotto completo e fruibile, la mappa, utilizzabile in altre occasioni da chiunque volesse riprovare quel percorso.

Conclusioni

In questo progetto è presente il vissuto corporeo, l'emozione dell'esplorazione, le elaborazioni verbali e grafiche continue, l'unione di attività indoor e outdoor. Il prodotto finale – la mappa – ha un grande valore educativo perché ha consentito ai bambini di maturare consapevolezza concrete e la possibilità di modificare il percorso con altri tragitti o addirittura utilizzando scorciatoie. Viene evidenziato anche l'aspetto dell'educazione civica: il rispetto della strada nell'ambiente urbano (piste pedonali, attraversamenti pedonali, semafori) e il rispetto dell'ambiente nel contesto naturale (bellezza della natura, stupore e rispetto delle regole del bosco).

Dal fare, il vissuto corporeo, al dire, le carte e la loro lettura, ma anche dal dire, leggere prima la mappa, al fare, spostarsi verso punti precisi, per creare apprendimenti concreti relativi al muoversi opportunamente con autonomia e responsabilità nello spazio, qualunque esso sia.

4.2 “IL MONDO NASCOSTO DELLA FORMICA MI”

Come visto nel capitolo 3, non sempre il contatto che il bambino può avere con l'ambiente esterno viene incentivato dagli adulti di riferimento. Anche molti autori, nel parlare della scuola dell'infanzia, trascurano l'elemento natura in cortile o giardino o lo accennano in modo vago, definendo ironicamente “attività sporchevoli” questa tipologia di esperienze. Ciò che Silvia Svanera (citata in Ravelli, 2010, pp. 170-181) propone è un progetto realizzato in una scuola dell'infanzia della provincia di Brescia che permette di dare importanza a queste attività spesso lasciate nell'ombra.

Il progetto “Il mondo nascosto della Formica Mi” è stato preparato per un gruppo di bambini di 5 anni, frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e ha come finalità di far sperimentare il rapporto con la natura e di vivere la corporeità in armonia con il creato, in modo tale che i bambini possano sentirsi parte del mondo che li circonda e che imparino a rispettarlo. Viene data importanza all'esperienza

sensoriale e corporea, stimolando il rapporto tra il proprio corpo e la natura e a quanto questi due elementi possano essere affini. Ogni attività è condotta attraverso il gioco, strumento fondamentale per una buona educazione nell'infanzia.

Tutto parte da un racconto, "Il formicaio" (Ruschi Del Punta, 2005), che ha come protagonista una coccinella alla ricerca dei suoi sette punti neri: per presentare l'ambiente ai bambini, l'insegnante ha cercato di scandire con chiarezza il momento iniziale, l'entrata nel formicaio e il momento finale, dove veniva dato ai bambini appuntamento per l'incontro successivo. Il progetto, cominciato nel periodo invernale, è stato quasi interamente svolto all'interno, in una stanza dedicata e allestita per dare l'idea di trovarsi in un formicaio, sfruttando il giardino esterno quando possibile.

Il progetto consta delle seguenti fasi: il formicaio, il prato, gli alberi, la pioggia, il cielo, gli animali, il sole.

1. Il formicaio

Dopo la lettura del racconto, i bambini hanno scoperto che le formiche vivono immerse nella natura e che tutto ciò che fanno e l'ambiente che le circonda è per loro molto importante: hanno trovato un loro equilibrio con il mondo e vivono in armonia con esso.

Incontro e conoscenza con la Formica Mi che li accompagnerà in questo viaggio alla scoperta della natura e del mondo grande e bello in cui vivono, visti come se fossero tante piccole formiche in un formicaio.

Sono stati qui incentivati i giochi di conoscenza: i bambini si sono finti tante piccole formichine nel prato e hanno provato a muoversi come loro.

2. Il prato

Le formiche vivono nel prato: quanto lo conosciamo? Sempre seguendo i racconti di Ruschi Del Punta, la formica Mi ha raccontato la storia della vecchia formica Regina, invitando i bambini a scoprire la natura partendo da terra.

Le attività qui proposte sono state di contatto con la natura: ai bambini viene chiesto di provare a camminare sull'erba a piedi nudi e di toccarla, annusare i fiori del periodo invernale e descrivere le sensazioni provate. In ultima battuta, i bambini sono entrati in contatto con la terra e le sue diverse tipologie: argilla, terriccio, sabbia. L'hanno modellata con le mani, con i piedi e cercano di spiegarne le differenze al tatto.

3. Gli alberi

Gli alberi hanno visto il mondo come lo conosciamo oggi nascere e crescere. Anche qui torna l'uso di un racconto, stavolta della Grande Quercia: le querce sono alberi saggi che invitano i bambini ad avvicinarsi agli alberi del loro giardino per sentire cosa hanno da raccontare.

I bambini escono in giardino e osservano gli alberi: visto il periodo invernale in cui viene svolto il progetto, le prime domande riguardano l'assenza delle foglie. Tramite le domande che i bambini hanno fatto si è cercato di far comprendere loro che l'albero, anche se spoglio, è importante per l'uomo perché dà ossigeno.

L'attività qui è stata duplice: in prima battuta si è cercato di far interagire i bambini con gli alberi, appoggiando l'orecchio alla corteccia o facendo semplicemente abbracciare l'albero. Si è cercato poi di provare a rappresentare l'albero con il corpo (i piedi sono radici, le braccia i rami, etc) e, infine di ricreare la grande Quercia con gli elementi naturali che i bambini trovano in giardino.

4. Pioggia

I bambini solitamente hanno paura della pioggia, soprattutto se insieme ci sono tuoni e lampi. L'acqua, però, è molto utile per tutte le creature, sia per gli alberi che per gli

animali. In questa parte del progetto si sono svolte una serie di attività sensoriali con l'acqua, per capire come percepirla, vederla, assaggiarla e sentirla. Nei giorni di pioggia i bambini sono usciti in giardino per giocare con l'acqua che cade dal cielo. Vista la stagione invernale, sono stati anche visti e manipolati le diverse forme dell'acqua: vapore, neve, ghiaccio.

5. Il cielo

Ai bambini il cielo appare come una grande cupola che protegge il mondo. Il cielo porta con sé tutta una serie di eventi atmosferici, come ad esempio nuvole, sole, vento, pioggia. Cosa ci raccontano tutti questi eventi del cielo? Prendiamo ad esempio il vento: i bambini hanno simulato i suoi effetti con un telone/paracadute e hanno giocato con l'aria. Si è fatto poi notare loro che anche nel corpo umano è possibile trovare il vento.

Una delle attività all'aperto realizzate nel contesto del cielo riguarda le nuvole: i bambini si sono sdraiati su una coperta e hanno osservato le nuvole nel cielo. Successivamente è stato chiesto loro a cosa assomigliassero e le hanno dipinte con le dita e la tempera bianca su un cartoncino blu: le nuvole sono tutte uguali? Ogni bambino ha visto la stessa cosa?

6. Gli animali

Nel prato ci sono molti animali, anche se spesso non si notano. Le formiche, ad esempio, sono così piccole che spesso sfuggono alla vista: a partire da queste creature, si è cercato di far capire ai bambini che ci sono animali che in inverno non si vedono perché in letargo. Viene chiesto ai bambini di lasciare le proprie impronte (mani e piedi) su un grande cartellone e poi sulla sabbia o nell'argilla, per riprendere il percorso fatto con la terra. Gli animali – anche le formiche – vivono nelle loro tane o nidi: viene chiesto ai bambini di costruire il proprio rifugio, immedesimandosi

negli animali che vanno in letargo. In questo progetto la costruzione della tana/nido viene fatta prima individualmente e poi in gruppo, così da sperimentare anche un sentimento di vicinanza e di comunità tra i bambini.

7. Il sole

Il sole, così come la pioggia, è nel cielo ma, all'opposto, scalda e illumina. Perché il sole scalda tanto? Come cambia la natura con o senza sole? I bambini hanno provato a sentire la differenza tra caldo e freddo usando diversi materiali ed elementi: acqua a diverse temperature, guanti, sedia, cibo. Il sole brilla: i bambini hanno scelto tra una serie di oggetti che splendono come il sole e, una volta scelti, li hanno disegnati.

8. Grande festa

L'esplorazione si è conclusa con una grande festa nel formicaio insieme alla formica Mi, in giardino. Ai bambini viene chiesto di disegnare un momento, un oggetto, un elemento che più gli è piaciuto di questa esperienza che è stato poi appeso alla grande Quercia.

Conclusioni

La natura può rappresentare un fecondo bacino di apprendimenti percettivi e di valore. L'ambiente naturale diventa un interlocutore privilegiato all'interno di un percorso di educazione corporea: con questo progetto si è potuto notare come un'efficace e attento incontro con la natura riesca a coinvolgere diversi aspetti del bambino. Ci sono tre aspetti importanti che l'autrice fa emergere alla fine di questo percorso: primo fra tutti, l'importanza della pedagogia ambientale. Attuare attività immersi nella natura senza dare ai bambini la possibilità di conoscere la natura per mezzo dei sensi risulterà sempre poco efficace, poiché i bambini non potranno partecipare in modo completo a ciò che viene loro proposto. L'insegnante deve

guidare le mani dei bambini ad avvicinarsi alla natura, in modo che possano godere della bellezza del pianeta e prendersene cura.

Un secondo aspetto è la possibilità di poter ospitare a scuola alcuni animali di affezione, come conigli, capre, anatre. È importante far immergere i bambini nella natura, dando loro la possibilità di mettersi in relazione con l'animale anche attraverso il corpo, prendendosene cura.

Infine, il terzo aspetto riguarda il mondo delle emozioni e le esperienze affettive che vengono messe in gioco nella relazione con l'animale: migliora il clima relazionale e, se opportunamente significative, può far sviluppare l'empatia e la capacità di riconoscere e di esprimere stati d'animo.

4.3 “A TUTTA PALLA”

Il progetto “*A tutta palla*” (Ravelli, 2010, pp. 202-212) ha trovato attuazione in una scuola dell'infanzia e ha coinvolto un gruppo di dieci bambini di cinque anni appartenenti a sezioni diverse. Le finalità principali che il processo si è proposto hanno assecondato il bisogno di movimento dei bambini, favorendo attraverso di esso l'organizzazione dell'io nella realtà, la costruzione dell'identità personale e dello schema corporeo e coinvolgendo il bambino in situazioni di gioco in cui esso potesse riscoprire in modalità alternative la presenza dei compagni e l'ambiente con cui relazionarsi. Le modalità di costruzione dei vari incontri prevedevano giochi individuali e di gruppo con attività di tipo motorio. Le attività svolte hanno toccato un po' tutti i possibili usi della palla, ma in particolare le diverse funzioni che essa svolge per lo sviluppo psico-fisico.

Partendo dallo stimolo di una caccia al tesoro, che aveva come scopo quello di far scoprire ai bambini l'amica che li avrebbe accompagnati lungo il progetto, si puntava all'utilizzo della palla per la conoscenza del gruppo: all'inizio e alla conclusione di

ogni incontro i bambini si salutavano con la palla. Dopo essersi disposti in cerchio, a turno ricevevano la palla e dicevano il proprio nome, rilanciandola ad un compagno. Attività successive hanno permesso ai bambini di rilassarsi, distendersi e sperimentare l'equilibrio, attraverso il contatto e l'abbraccio con la palla, accompagnati da una musica rilassante.

L'insegnante ha invitato i bambini ad abbracciare con tenerezza il pallone, a muoversi con il corpo e a farsi portare da esso. Ad un certo punto è stato chiesto loro di sdraiarsi sulla palla a pancia in giù con la braccia a penzoloni, cercando il massimo raggiungimento dell'equilibrio e del riposo.

Il secondo step prevedeva un gioco a coppie: un bambino si stendeva a terra a pancia in giù, l'altro guidava la palla sopra e intorno al corpo del compagno, che sentiva la palla fuori da sé. In questa attività è stata enfatizzata la comunicazione con l'altro in una modalità particolare, poiché con la mediazione della palla è stata facilitata la comunicazione non-verbale. Comunicazione che è stata poi continuata con una palla più piccola che, al contatto con il corpo, veniva accarezzata, pizzicata, schiacciata con mani, piedi, viso. In questo modo sono riusciti a modificare l'uso consueto della palla simbolicamente in altro: è diventata un pancione, una bolla di sapone, un cuscino.

Si è passati poi a giochi di lancio, rotolamento e rimbalzo, dove i bambini hanno messo in atto le proprie capacità, la loro forza e hanno anche scoperto di poter agire su uno spazio, consapevoli tramite il gioco di alcune caratteristiche della palla come, ad esempio, la sua forma rotonda e la sua capacità di rimbalzare. L'insegnante ha proposto in questo frangente diverse modalità di lancio, rotolamento e rimbalzo, soprattutto accompagnandoli con filastrocche e canzoni: i bambini si sono resi conto di agire all'interno di uno spazio, dove sono inseriti altri bambini, con i quali devono entrare in relazione, per un gioco che sia il più socializzante possibile.

Giunti a questo punto del progetto, i bambini hanno sperimentato una serie di giochi semplici, di coppia e di gruppo che non prevedevano regole complesse e che sono stati svolti, ovviamente, con la mediazione e l'utilizzo della palla.

L'intento di questi giochi era permettere ai bambini di prendere consapevolezza del proprio corpo per poi affrontare una riflessione più impegnativa sulla forma della palla. L'insegnante ha chiesto ai bambini di cercare o pensare a oggetti diversi dalla palla, ma aventi la stessa forma. I bambini hanno scoperto che, schiacciando una palla, la figura che si ottiene è il cerchio; quando poi questo è stato riprodotto con il cerchio e la corda si sono resi conto, dal punto di vista visivo, che cerchio e sfera sono due forme differenti. L'utilità di confrontare questi due oggetti, facendoli rotolare e osservando quale attrezzo sia in grado di mantenere il movimento più lungo: i bambini hanno dimostrato di comprendere i movimenti che fa la palla (rotola su se stessa, rotola seguendo una linea, rimbalza).

Conclusioni

L'attenzione verso la corporeità e la valorizzazione del gioco sono due degli elementi che contraddistinguono la scuola dell'infanzia. I bambini hanno bisogno di percepirsi dal punto di vista corporeo, di scoprirsi e di giocare con il proprio corpo e la scuola deve promuovere esperienze ludico-corporee. In questo progetto sono state presentate varie tipologie di gioco: dai giochi che offrono sensazioni di piacere e benessere, al gioco senso motorio basato sul coinvolgimento fisico ed emotivo, al gioco simbolico e a quello di gruppo, importante per instaurare relazioni adeguate con gli altri.

Il gioco con la palla può diventare occasione formativa: può permettere al bambino di conoscersi e costruire un'identità positiva di sé, di sperimentare le sue potenzialità fisiche e non, di relazionarsi con l'ambiente e di appropriarsi di esso e di relazionarsi con gli altri, di costruire conoscenze in modo del tutto spontaneo sulla base di esperienze corporee.

4.4 “SIAMO FATTI COSÌ”

Questo progetto, come quello che seguirà, è stato realizzato alla Scuola dell’Infanzia “Maria Bambina” di Villafranca (VR), con la sezione dei bambini di quattro anni. Il corpo è, come abbiamo visto, lo strumento privilegiato che i bambini hanno per esplorare ciò che li circonda, acquisendo nel corso del tempo consapevolezza di sé e dell’altro da sé; è un tramite grazie al quale manifestano emozioni e comunicano. I bambini di questa sezione hanno già sperimentato una percezione globale del corpo e verranno introdotti al progetto con il racconto “Achille il puntino” (Risari, Taeger, 2006), concentrando poi l’attenzione sulle singole parti che compongono il corpo. Alla fine di ogni incontro previsto dal progetto, i bambini hanno realizzato una parte del puzzle del corpo che hanno portato a casa a progetto concluso.

Il progetto ha previsto circa un’ora e mezza a settimana da febbraio a maggio, per un totale di sette incontri, occupando, a seconda delle necessità, lo spazio del salone, della sezione e del laboratorio. I bambini sono stati divisi in tre gruppi.

- **1° incontro:** i bambini hanno fatto esperienza del proprio corpo attraverso l’osservazione di sé stessi allo specchio. In un secondo momento, divisi nei tre gruppi, hanno cercato di “disegnare” la sagoma di un compagno sul pavimento seguendone il contorno utilizzando costruzioni e mattoncini lego. In terza battuta, l’insegnante ha disegnato su un foglio grande o cartellone con un pennarello la sagoma di due bambini con dimensioni reali.
- **2° incontro:** i bambini hanno ascoltato la lettura “Achille il puntino” e hanno cercato di rappresentare Achille seguendo l’andamento della narrazione.
- **3° incontro:** la testa. I bambini hanno letto la parte della “Filastrocca del corpo umano” relativa alla testa, poi con la matita hanno tracciato il contorno di questa parte del corpo seguendo dei punti preparati precedentemente

dall'insegnante. In seguito hanno colorato e punteggiato "la testa", primo pezzo del puzzle del corpo.

- **4° incontro:** il tronco. Anche qui, i bambini hanno letto la parte della filastrocca relativa a questa parte del corpo, tratteggiandone con la matita i contorni seguendo i punti indicati dall'insegnante. Hanno colorato e punteggiato "il tronco", secondo pezzo del puzzle.
- **5° incontro:** le braccia. I bambini hanno letto la parte della filastrocca sul corpo umano relativa alle braccia, poi con la matita ne hanno tratteggiato il contorno seguendo le indicazioni dell'insegnante. Hanno colorato e punteggiato il pezzo di puzzle "le braccia", terzo pezzo del puzzle.
- **6° incontro:** le gambe. I bambini hanno letto la parte relativa alle gambe della "Filastrocca del corpo umano", tracciando con la matita la parte del corpo interessata che è stata preparata precedentemente dall'insegnante. Alla fine dell'incontro, i bambini hanno colorato e punteggiato "le gambe", ultimo pezzo del puzzle.
- **7° incontro:** incontro finale e di verifica. I bambini, tramite giochi, canzoni e danze proposti dall'insegnante, hanno dimostrato di riconoscere le parti del corpo e di sapere collocarli correttamente. È stato chiesto, inoltre, di rappresentare graficamente il proprio corpo, seguendo il puzzle ora completato.

Ambiente

L'insegnante durante il progetto ha avuto il compito di predisporre l'ambiente in modo che sia accogliente e fornito di tutto il materiale necessario. Ha osservato e si è assicurato che tutti i bambini abbiano partecipato alle attività avendo cura di aiutare quelli più in difficoltà, creando così un clima di sezione adatto a lavorare in tranquillità e concentrazione.

Valutazione

L'insegnante ha valutato nel corso del progetto se le attività pensate sono adeguate ed efficaci per raggiungere gli obiettivi individuati all'inizio. Per verificare e valutare che gli obiettivi preposti siano stati raggiunti, l'insegnante ha compilato una griglia di valutazione individuale per singolo bambino: questa griglia riprende i tre campi di esperienza – “Il corpo in movimento”, “Linguaggi, creatività, espressione”, “I discorsi e le parole” – con valutazione numerica da 1 a 5 in base al raggiungimento del singolo obiettivo.

4.5 “IN PALESTRA...GIOCANDO CON IL CORPO!”

Questa esperienza, come detto in precedenza, è stata realizzata nella Scuola dell'Infanzia “Maria Bambina”, che fa parte dell'Istituto Canossiano di Villafranca (VR), sempre con i bambini di quattro anni. Il progetto è durato all'incirca un mese e ha tenuto impegnati i bambini per tredici incontri di un'ora ciascuno.

La motivazione con cui è stato proposto il progetto è quella di un'attività motoria che sia veicolo per la conoscenza del corpo e di costruzione dell'immagine di sé come individuo dotato di potenzialità e capacità, ma che sia anche promotrice di un senso di appartenenza, di accoglienza per il bambino nel gioco con gli altri.

Gli spazi utilizzati sono stati il salone e la palestra: in entrambi i luoghi i bambini e l'insegnante hanno avuto a disposizione strumenti come palle, materassi, cuscini, birilli, spazi per arrampicarsi e musica per momenti di rilassamento.

Le attività sono iniziate sempre con il riscaldamento e sono terminate con il rilassamento e sono suddivise per ambiti:

1. La scoperta di uno spazio

Qui l'insegnante ha preferito giochi di conoscenza dello spazio, in modo tale da permettere ai bambini di muoversi liberamente nello spazio senza timori o esitazioni. Il primo gioco è stato quello delle "scatoline magiche": i bambini erano a terra in posizione fetale, a simulare una scatola chiusa. Seguendo l'indicazione dell'insegnante, i bambini si sono alzati e si sono mossi nello spazio imitando l'andatura dell'animale suggerito dalla maestra. I bambini si fermavano quando l'insegnante diceva "scatoline chiuse" e si preparavano per imitare il prossimo animale.

Il secondo gioco si chiamava "il vento e le foglioline": i bambini erano seduti in ordine sparso, come delle foglioline cadute dall'albero in autunno. Si alzava il vento, guidato da una musica allegra, e le foglioline volavano via (i bambini corrono). Quando il vento si fermava le foglioline tornano a terra. Dopo un po' lo spazzino (l'insegnante) ammassava le foglie (i bambini rotolavano verso un angolo della palestra).

2. Il mio corpo

In questa sezione sono inseriti i giochi per conoscere lo spazio e giochi per individuare e denominare le parti del corpo. Anche qui sono state illustrate due giochi.

"Il treno": è stato chiesto ai bambini di fare una fila e di eleggere un capotreno. Il capotreno guidava tutto il treno dei bambini nella direzione preferita attraverso la palestra. L'insegnante ha sistemato degli oggetti sparsi (cerchi, bastoni, panche) che il treno ha dovuto evitare o superare. Il treno doveva cercare di non rompersi in più parti.

"La calamita": i bambini sono stati divisi in coppie. L'insegnante ha nominato una parte del corpo e i bambini dovevano attaccare la parte chiamata. Infine, così uniti, hanno cercato di camminare per la palestra senza staccarsi.

3. Schemi motori: camminare e correre

- “Gli indiani”: i bambini sono indiani. C’è un bambino capo indiano. I bambini camminano in fila dietro il capo indiano; ad un segnale dell’insegnante gli indiani corrono per la palestra senza scontrarsi. Poi, allo stesso segnale, tornano a camminare in fila dietro il capo.
- Camminare a diverse andature: con le punte fuori (pagliacci), a gambe piegate (ochette), lateralmente (granchi), all’indietro (gamberi), sulla punta dei piedi (giraffe);
- Camminare lentamente/velocemente;
- Camminare sopra una riga;
- Camminare a coppie evitando gli ostacoli (prima lentamente, poi velocemente);
- Marciare al suono del tamburello e ad un altro segnale cominciare a correre;
- Correre e ad un segnale sedersi con le gambe incrociate;
- Correre e ad un segnale correre all’indietro.

4. *Schemi motori: lanciare, tirare, spingere*

- In riga lungo un lato della palestra, i bambini portano la palla dietro la nuca con le braccia flesse e poi la lanciano il più lontano possibile;
- In riga lungo un lato della palestra, i bambini portano la palla al petto con le braccia flesse e poi lanciano il più lontano possibile;
- I bambini camminano per la palestra lanciando e riprendendo di seguito il pallone;
- “Gli automobilisti”: ogni bambino ha un’automobile (un cuscino) e devono spingere l’auto per la palestra senza scontrarsi con i compagni; quando l’insegnante dice che è in panne devono tirare il cuscino.

5. *Giochi di imitazione*

- Un mago trasforma i bambini in dromedari, alberi, campane, aerei, gru, esplosioni, uova;
- “Il mago Bruck”: utilizzando una musica con ritmi diversi, i bambini fingono di essere trasformati da mago in topolini, gattini, uccellini e canguri e ne imitano le andature;
- “Il palloncino”: i bambini sono seduti in cerchio e si tengono per mano (imitando un palloncino sgonfio). Il cerchio è piccolo: iniziano a soffiare tutti insieme all’interno del cerchio, piano piano si alzano e il cerchio si allarga (il palloncino si gonfia). Successivamente il cerchio/palloncino si sgonfia e i bambini si avvicinano sempre più buttandosi a terra, vicini tra loro.

6. *Giocchi di gruppo*

- “Gazzelle e leoni”: i bambini gazzella scappano di corsa per tutta la palestra mentre due bambini a turno diventano leoni e cercano di prendere i compagni toccandoli. Mentre il gioco prosegue, le gazzelle prese dai leoni escono dal gioco; vincono i due bambini che vengono presi per ultimi e diventano leoni.
- “Il gioco dei cerchi”: si dispongono in palestra dei cerchi, tanti quanti i bambini presenti. I bambini devono camminare velocemente mentre l’insegnante fa partire la musica. Quando la musica si interrompe i bambini corrono ognuno dentro a un cerchio; le volte successive l’insegnante toglie man mano un cerchio alla volta. Chi rimane senza cerchio esce dal gioco, vince l’ultimo bambino che rimane.
- “Sacco pieno, sacco vuoto”: i bambini sono sparsi per l’area di gioco, opportunamente distanziati in maniera da non disturbarsi. Si immedesimano tutti in sacchi. Al comando “sacco pieno” i bambini stanno in piedi; al comando “sacco vuoto” si accovacciano. L’insegnante alterna i comandi ed i bambini devono velocemente eseguire quello che viene loro indicato; chi sbaglia deve lasciare il gioco.

- “L’uomo nero”: ad un’estremità dello spazio si collocano tutti i bambini, tranne un bambino che impersonerà l’uomo nero che starà dalla parte opposta. I bambini devono raggiungere la base situata di fronte, senza essere toccati dall’uomo nero; chi viene preso diventa l’uomo nero.

Valutazione

L’insegnante, al termine di ogni singola unità di lavoro descritta, ha provveduto a compilare una scheda di valutazione in cui ha descritto se il gruppo e il singolo hanno sviluppato le competenze attese dal progetto: le attività sono state pensate per favorire il consolidarsi degli schemi motori, per migliorare il rapporto con il proprio corpo e le proprie capacità. Le sensazioni e gli stimoli espressi poi dai bambini hanno permesso all’insegnante di riproporre alcuni di questi giochi anche in altre occasioni non tipicamente motorie.

Come si è visto, i progetti presentati utilizzano diverse modalità di attuazione, a partire dal luogo in cui vengono svolte: abbiamo un’attività di outdoor education svolta principalmente all’esterno, attività svolte solo all’interno e attività svolte sia all’interno che all’esterno. Anche i temi presentati sono differenti, poiché l’ambientazione data al progetto è stata resa più o meno esplicita: si passa dalla presentazione tramite un racconto, alla necessità di aiutare i bambini a orientarsi nei luoghi che vivono ogni giorno, al semplice laboratorio da svolgere nella palestra della scuola. La caratteristica che li accomuna è il loro fine ultimo: sviluppare nei bambini la conoscenza del proprio corpo e la consapevolezza del modo in cui può agire e le potenzialità che da esso possono esprimersi.

Il corpo diventa nella pratica vero veicolo di creazione dell’immagine di sé e aiuta il bambino a sviluppare una serie di abilità e competenze utili a realizzare i

comportamenti di adattamento al mondo circostante. I giochi presentati rappresentano vie e modi diversi di rispondere alle esigenze dei bambini in tutte le dimensioni che caratterizzano il loro sviluppo come persone. È importante, quindi, tenere sempre presente la crescita del bambino anche nella sua dimensione corporea perché è da esperienze come quelle qui presentate che i bambini possono incrementare la loro qualità di vita, in un ambiente in cui sono stimolati a pensare, progettare e produrre.

CONCLUSIONE

Alla fine di questo elaborato di tesi ho compreso molte cose, alcune delle quali inaspettate. La storia della corporeità insegna che non sempre è l'amore per il movimento a guidare la nascita di sport o di attività ludiche: in alcuni periodi storici la scelta di prendersi cura del proprio corpo è stata dettata da interessi politici, culturali o sociali. La stessa visione della scuola e del suo legame con la corporeità non è sempre stata lineare, ha conosciuto momenti di vera spinta riformatrice e momenti di brusca frenata o di stallo.

L'educazione alla corporeità si intravede solo all'inizio del Novecento, quando la pedagogia diventa a tutti gli effetti una scienza autonoma che può attingere dalle altre scienze che insieme si occupano di comprendere l'umano. La sua finalità è creare armonia nel dualismo anima e corpo, da sempre questione imprescindibile nella filosofia, con maggiore attenzione al corpo e al suo passaggio alla corporeità che senza l'educazione non sarebbe possibile.

La scuola dell'infanzia è, nella maggior parte dei casi, una delle prime esperienze educative nella vita di un bambino, compresa nella dimensione culturale, sociale e relazionale che fa parte della vita di una persona. Come microsistema basato sulla relazione adulto-bambino e bambino-bambino, la scuola dell'infanzia è luogo che concorre alla formazione della personalità dei bambini dai tre ai sei anni per costruire i futuri adulti. Non va dimenticato che i bambini frequentanti la scuola dell'infanzia, nonostante si voglia far sviluppare in loro competenze e autonomie, sono comunque "piccoli" e quindi richiedono cura educativa, fatta di accoglienza, vicinanza e disponibilità da parte degli adulti che li accompagnano in questa crescita. Gli Orientamenti del 1991 esplicano con chiarezza quale deve essere il compito della scuola dell'infanzia e i modi in cui deve porsi in questa sua missione.

Lo spazio educativo deve essere accuratamente preparato dalle insegnanti, includendo anche una dimensione fisica: gli arredi, gli oggetti e gli strumenti che si

predispongono devono permettere la libera esplorazione dei bambini e la loro creatività di movimento. Dopo il 1991 ogni scuola prevede uno spazio o un momento dedicato unicamente all'attività motoria dei bambini, con laboratori di psicomotricità o esperienze di outdoor education. Questo solleva una serie di perplessità: non sempre sono le insegnanti a occuparsi di queste opportunità, i laboratori sono spesso seguiti da esperti esterni alla scuola per mancanza di preparazione teorica da parte del corpo docente.

L'approccio usato nella scuola dell'infanzia mira a creare nei bambini la consapevolezza di sé e del proprio corpo nei suoi elementi distintivi, movimenti e usi. Non si riferisce a ciò che si intende solitamente con attività fisica o sportiva, ma si cerca di unire corporeità e movimento tramite il gioco. Il gioco è vissuto dai bambini in due momenti, inizialmente come attività individuale che gradualmente diventa di coppia, in piccolo gruppo, in squadre, in grande gruppo, ovviamente in base agli oggetti e alle opportunità messe a loro disposizione. È un'attività che privilegia l'apprendimento e le relazioni, capace di trasformare la realtà secondo le esigenze del bambino e dando voce alle sue potenzialità, mostrandosi agli altri come portatore di aspetti, desideri e funzioni. Più il bambino gioca, più sarà capace di aprirsi agli altri, accettandoli come compagni di gioco, poiché ha acquisito quelle competenze relazionali e sociali adatte alla sua età.

Concludendo, i progetti presentati mi hanno dato l'opportunità di capire come le teorie degli autori citati possano essere messe in pratica. Sono attività che gli scettici dell'educazione negli spazi aperti definiscono spesso "sporchevoli", lasciate quindi nell'ombra o poco presenti nei progetti annuali per una serie inspiegabile di motivi. L'insegnante e l'educatore devono frenare questo scetticismo, spesso relativo all'ansia dei genitori, non assecondarlo, tenendo a mente che l'interesse primario a cui mira la scuola è la crescita del bambino in tutte le sue dimensioni, non di frenare la sua libertà e creatività di movimento. Certo è che tale libertà di movimento deve sempre essere consapevole e non priva di regole.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Bibliografia

Aldi, G., Coccagna, A., Locatelli, L., Belvedere, G.C., Pavone, S.(2013). *Un'altra scuola è possibile: le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Saba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*. Milano: Edizioni Enea.

Altea, F. (2011). *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi: un valore educativo intatto nel tempo*. Milano: Armando editore.

Amadini, M., Bobbio, A., Bondioli, A., Musi, E. (2018). *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*. Brescia: Scholè, Morcelliana.

Ambrosi-Randic, N. (2015). Animismo, artificialismo e finalismo nel pensiero preoperatorio. *Studia Polensia*, 4, pp. 51-69.

Aucouturier, B. (2005). *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*. Milano: FrancoAngeli.

Berti, E., Comunello, F., Nicolodi, G. (1988). *Il labirinto e le tracce. Una ricerca id terapia infantile attraverso la comunicazione non verbale*. Milano: Giuffrè.

Bondioli, A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bonnier, P. (1905). L'Aschematic. *Revue neurologique*, 13, pp.605-609.

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini Scientifica.

Bortolotti, A., Farnè, R., Terrusi, M. (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

Boscaini, F. (2008). *L'esame psicomotorio*. Verona: C.I.S.E.R.P.P.

Bosna, V. (2015). Maria Montessori: uno sguardo diverso sull'infanzia. *Foro de Educacion*, 13(18), pp.37-50.

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

- Bucci, S. (1990). *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*. Roma: Bulzoni.
- Cacioppo, J.T., Priester, J.R., Berntson, G. (1993). Rudimentary Determinants of Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), pp.5-17.
- Cambi, F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé. *Humana.Mente*, 14.
- Cantelmi T., Costantini B. (2016). *Amare non è soltanto un sentimento. Psicologia delle emozioni e dei comportamenti morali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceciliani, A. (2015). *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni e itinerari educativi nella fascia tre-sei anni*. Milano: Edizioni junior.
- Chiavazza, G. (2009). Psicomotricità e valutazione: note sui fondamenti teorici e metodologici. *Psicomotricità*, 13(5), p. 5-11.
- Coco, D. (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Roma: Anicia.
- Coco, D. (2015). La relazione educativa a scuola. *Formazione&Insegnamento XIII*, 1, pp.129-141.
- Colella, D. (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione&Insegnamento XIV*, 1, pp. 25-34.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1990)*, art.31.
- Damasio, A. (1999). *Emozione e coscienza*. Adelphi.
- D'Alessio, C. (2006). Epistemologia della corporeità ed educazione allo sport ed al movimento: un approccio storico, critico, euristico. *Formazione&Insegnamento XIV*, 3, pp. 123-137.
- Dovigo, F. (2020). Come nascono le mode educative: un'analisi del pestalozzismo. *Formazione&Insegnamento XVIII*, 3, 355-364.
- Farnè, R. (2015). I “campi d'esperienza” nell'outdoor education. *Infanzia*, XLII, pp.256-265.
- Ferrante, A., Sartori, D. (2011). La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale. *ForPerLav*, V.3, 1-12.

- Ferretti, E. (2016). *Educazione in gioco. Giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la prasseologia motoria*. Bellinzona: Edizioni Casagrande.
- Frabboni, F. (1980). *Scuola e ambiente*. Milano: Scolastiche Bruno Mondadori.
- Gamelli, I. (2016). Il piacere del movimento nella cornice della pedagogia del corpo. *Formazione&Insegnamento XIV*, 3, pp. 47-54.
- Giugni, G. (1991). *Presupposti teoretici dell'educazione fisica*, Torino: Sei editore.
- Goldberg, S. e Lewis, M. (1969). Play behavior in the year-old infant: Early sex differences. *Child development. APAPsycNet*, 40(1), 21-31
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Grifi, G. (1989). *Storia dell'Educazione fisica e dello Sport*. Roma: Brain.
- Groos, K. (1981). *Il gioco degli animali: gioco e istinto*. Milano: Armando editore.
- Guardini, R. (1986). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e pensiero.
- Le Boulch, J. (1971). *Educare con il movimento*. Roma: Armando editore.
- Leigh, J.S. (2017). Experiencing emotion: children's perceptions, reflections and self-regulation. *Body, Movement, and Dance in Psychotherapy*, 12 (2), pp.128-144.
- Ligabue, A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Trento: Erickson.
- Lucentini, E. (1919). *Il metodo Montessori e il metodo Froebel per l'Educazione dell'Infanzia*. Roma: Loescher&C, Maglione & Strini.
- Malaguzzi, L. (1971). *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia: atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo*. Editori riuniti.
- Masala, D., Lazzaro, E., Iona, T. (2021). L'evoluzione ludica dell'uomo: l'influenza del gioco moderno sulla formazione delle scienze motorie. *Formazione&Insegnamento XIX*, 3s, pp. 84-95.
- Meinel, K. (1999). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Montessori, M. (1926). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Maglione & Strini.
- Naccari, A.G.A. (2006). *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*. Perugia: Morlacchi.

Naccari, A.G.A. (2007). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*. Perugia: Morlacchi.

Palumbo, C., Ambretti, A., Sgambelluri, R. (2019). Psicomotricità infantile: implicazioni didattiche secondo una prospettiva prasseologica. *Formazione&Insegnamento XVII*, 3, pp.160-173.

Palumbo, C. (2016). *Corporeità e movimento nel gioco educativo*. Lecce: PensaMultiMedia.

Ravelli, G. (2006). *Il corpo in gioco: educazione corporea e formazione degli insegnanti*. Milano: EDUCatt.

Ravelli, G. (2010). *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia*. Milano: EDUCatt.

Schilder, P. (1935). The image and appereance of the human body. *APAPsychNet*.

Schilder, P. (1986). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: FrancoAngeli.

Sgambelluri, R. (2015). Il gioco come strumento di cura educativa; cenni storici e codici pedagogici a confronto, *Formazione&Insegnamento*, XIII.

Sibilio, M. (2008). Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e pedagogici, Lecce: PensaMultiMedia.

Stern, D.N. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.

Toniolo, D. (2000). *Movimento e ritmo*. Roma: Armando editore.

Travaglini, R. (2021). *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Milano: FrancoAngeli.

Valentini, M., Mattei Gentili, M.E. (2021). Movimento ed emozioni: dalla letteratura all'analisi critica di alcuni studi. Revisione sistematica. *Formazione&Insegnamento XIX*, 2, pp. 419-430.

Vanacore, R., Gomez Paloma F. (2020). *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*. Roma: Anicia.

Verrastro, V. (2008). *Psicologia dello sviluppo dei processi comunicativi*. Milano: FrancoAngeli.

Winnicott, D. (1991). *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Roma: Psycho.

Wille A., Ambrosini, C. (2005). *Manuale di terapia psicomotoria dell'età evolutiva*. Napoli: Cuzzolin.

Williams H.G. (1983). *Perceptual and motor development*. New York: Englewood Cliffs.

Zimmerman, E., Salen, K. (2003). *Rules of play*. MIT press.

9° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza del Telefono Azzurro (2008), Eurispes.

Sitografia

Costantini, E. (n.d.). *Il gioco è un bene educativo*.
<https://www.csimarche.it/formazione/libri-csi-marche/> (ultima visione 12/06/2022).

Di Franco, M. (2018). *L'arte del gioco e il suo valore educativo*. (ultima consultazione in data 12/06/2022).
<https://site.unibo.it/griseldaonline/it/didattica/marcella-di-franco-arte-gioco-valore-educativo>.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, sezione Il corpo e il movimento*.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (ultima consultazione 25/05/2022)

Orientamenti dell'attività educativa nella scuola dell'infanzia (1991). *Decreto ministeriale 3/06/1991*, www.gazzettaufficiale.it (ultima consultazione 9/05/2022).

Scuola dell'Infanzia "Maria Bambina" (2016). *Unità di apprendimento: Siamo fatti così!*. <http://www.canossianevilla.it/siamo-fatti-cosi> (ultima consultazione 12/06/2022).

Scuola dell'Infanzia "Maria Bambina" (2012). *Unità di apprendimento: In palestra...giocando con il corpo*. <http://www.canossianevilla.it/unita-di-lavoro-n2-in-palestra-giocando-con-il-corpo> (ultima consultazione 12/06/2022).