

La corporeità alla Scuola dell'Infanzia

Il potenziale educativo, inclusivo
e trasformativo del gioco spontaneo

Valeria Minghelli



La Pedagogia
aspetti, temi, questioni

La corporeità alla Scuola dell'Infanzia

Il potenziale educativo, inclusivo
e trasformativo del gioco spontaneo

Valeria Minghelli



La corporeità alla Scuola dell'Infanzia
Copyright © 2024, EdiSES edizioni S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2028 2027 2026 2025 2024

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Criteri di valutazione

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* (revisione paritaria) secondo la modalità del ‘doppio cieco’, nel rispetto dell’anonimato sia dell’autore che dei revisori.

Grafica di copertina:  curvilinee

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Fotocomposizione: EdiSES edizioni S.r.l. – Napoli

Stampato presso PrintSprint S.r.l. – Napoli

Per conto della EdiSES edizioni S.r.l. – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 979 12 5602 206 9

www.edises.it

Comitato di Direzione: *Riccardo Pagano*, Università degli Studi di Bari (direttore), *D. José Cajide Val*, Universidad de Santiago de Compostela, *Joanne Hughes*, Queen's University Belfast, *Giuliano Minichiello*, Università degli Studi di Salerno.

Comitato scientifico e comitato dei referees: *Gabriella Armenise*, Università degli Studi del Salento, *Marinella Attinà*, Università degli Studi di Salerno, *Hervè Cavallera*, Università degli Studi del Salento, *Anna Colaci*, Università degli Studi del Salento, *Enver Bardulla*, Università degli Studi di Parma, *Giuliano Minichiello*, Università degli Studi di Salerno, *D. José Cajide Val*, Universidad de Santiago de Compostela, *Gino Dalle Fratte*, Università degli Studi di Padova, *Giuseppe Elia*, Università degli Studi di Bari, *Joanne Hughes*, Queen's University Belfast (Irlanda del Nord), *Sofia Kasola*, University of Patras (Grecia), *Ilya Kouzmin*, Innovation Economy Department of Isedt Ras (Russia), *Maria Amélia da Costa Lopes*, Universidade do Porto (Portogallo), *Emiliana Mannese*, Università degli Studi di Salerno, *Gaetano Mollo*, Università degli Studi di Perugia, *Riccardo Pagano*, Università degli Studi di Bari, *Loredana Perla*, Università degli Studi di Bari, *Marco Piccinno*, Università degli Studi del Salento, *Raquel Poy*, Universidad de León (Spagna), *Rosa Eva Valle*, Universidad de León (Spagna).

Comitato editoriale: *Bayram Akarsu*, Erciyes University (Turchia), *Andrea Campbell*, University of Ulster (Regno Unito), *Carla Cirillo*, Università degli Studi di Salerno, *Kevsner Cynar*, Selcuk University (Turchia), *Fátima Pereira*, Universidade do Porto (Portogallo), *Adriana Schiedi*, Università degli Studi di Bari, *Petar Hristov Teodosiev*, Forum Science (Bulgaria), *Gogas Themistokles*, The Technological Educational Institution of Epirus (Grecia).

Indice

Introduzione.....	1	
Capitolo 1		
La Scuola dell'Infanzia		
1.1	Le propedeuticità fondamentali della Scuola dell'Infanzia	7
1.2	L'evoluzione storica della Scuola dell'Infanzia	13
1.3	L'evoluzione della normativa nazionale e internazionale ...	15
1.4	Lo scenario normativo attuale della Scuola dell'Infanzia....	21
Capitolo 2		
Il corpo e il movimento nel contesto istituzionale della Scuola dell'Infanzia		
2.1	La centralità del corpo nella relazione educativa.....	29
2.2	Il corpo e il movimento nei documenti normativi della Scuola dell'Infanzia.....	32
2.3	Il corpo: un excursus storico dei documenti ministeriali.	34
2.4	Il corpo e la promozione delle Competenze	41
2.5	Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia: un approfondimento.....	44
2.6	Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari.....	47
2.7	Il ruolo preventivo e inclusivo del corpo nei documenti normativi della Scuola dell'Infanzia.....	50
Capitolo 3		
Il ruolo della corporeità alla Scuola dell'Infanzia		
3.1	Le sfide evolutive della Scuola dell'Infanzia	57
3.2	La corporeità nei processi di apprendimento: un quadro teorico	61
3.3	Quale corporeità alla Scuola dell'Infanzia? (<i>di Maria Virginia Marchesano</i>).....	72

Capitolo 4

Il potenziale educativo, inclusivo e trasformativo del gioco spontaneo

4.1	Il corpo nel gioco spontaneo	77
4.2	Corpo e movimento: il riconoscimento dell'unità psicosomatica	85
4.3	Il senso dei giochi.....	87
4.3.1	Giochi funzionali.....	88
4.3.2	Gioco sensomotorio	89
4.3.3	Gioco simbolico.....	92
4.3.4	Drammatizzazione e giochi di regole	98
4.4	Suggerimenti psicomotorie e interventi educativi	101
4.5	Il ruolo dell'educatore	111
Bibliografia		115
Riferimenti normativi		122

Appendice

Proposta laboratoriale di Psicomotricità: "Io...spontaneamente" (di Rosanna Perrone)	125
---	-----

Appendice normativa

D.M. 16-11-2012, n. 254 – Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione	131
D.Lgs. 13-4-2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.....	146
D.M n. 334 del 22 novembre 2021. Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei.....	158
L'Autrice	175

Introduzione

«Se non ci fosse il gioco,
che cosa rimarrebbe allora?»

Tolstoj

La Scuola dell'Infanzia svolge il fondamentale compito di provvedere alla formazione globale della personalità del bambino, promuovendone lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale, comunicativo, rendendolo progressivamente autonomo, in attuazione del processo di *Long Life Learning*¹. Le consapevolezze di matrice psicomotoria, gli studi in ambito psicopedagogico e i più recenti approdi neuroscientifici riconoscono il corpo, il gioco, il contesto come strumenti privilegiati per la promozione di un proficuo ed efficace processo formativo e di sviluppo per il bambino, specie in una fase evolutiva così “assorbente” e “plasmabile” in termini corporei, cognitivi, emotivi e relazionali. Alla luce delle consapevolezze raggiunte in più ambiti del sapere a proposito della centralità del corpo e del ruolo del contesto, considerato anch'esso in grado di incidere significativamente sulle possibilità di *funzionamento* del bambino, in termini di *attività e partecipazione*² e, più in generale, sui processi di apprendimento, è necessario riposizionare la progettazione degli interventi educativo didattici per favorire, per il bambino, il raggiungimento dei principi di auto-determinazione³ già a partire dalla Scuola dell'Infanzia.

«Se non ci fosse il gioco, che cosa rimarrebbe allora?». Qualcuno risponderebbe le attività didattiche guidate; le canzoncine, che contribuiscono all'acquisizione dello schema corporeo, delle sequenze; il

¹ Cfr. Associazione TREELLE (2010). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa*. Quaderno n. 9.

² Cfr. OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson; OMS (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)*. Trento: Erickson.

³ Cfr. Deci, E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press; Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.

tempo della merenda, che favorisce le autonomie; la drammatizzazione che stimola l'esercizio delle capacità empatiche; le attività di pregrafismo per affinare la coordinazione oculo motoria; il coding per il pensiero computazionale; i giochi in inglese e le attività alla Lavagna Interattiva Multimediale, per formare i cittadini del mondo del domani; le routine del mattino, coi cartelloni con tabelle a doppia e tripla entrata, che favoriscono la comprensione di concetti astratti, in cui l'aiutante ricorda a tutti che giorno è, di quale mese, in che stagione, di quale anno, in italiano e poi in inglese e chi più ne ha più ne metta, che dopo un po' l'aiutante chiede aiuto.

E il gioco? C'è tempo per i giochi? Che tempo è? Che giochi sono? Che fine fanno i giochi⁴? A cosa servono i giochi? Quale corporeità alla Scuola dell'Infanzia?

La risposta a ciascuna di queste domande può investire il lettore su diversi livelli di riflessione. Con l'intento di mantenersi distanti dai toni polemici (per inciso, ognuna delle attività succitate svolge una sua funzione, purché adeguatamente proposta) e, contemporaneamente, allo scopo di parlare alla testa e al cuore del lettore, questo testo intende rassicurare i docenti, gli educatori, perfino i genitori sulla assoluta potenza, imprescindibilità, insostituibilità del gioco. Quello che già in epoca di attivismo pedagogico Maria Montessori descriveva come *il lavoro del bambino* assume adesso, anche alla luce delle neuroscienze, potenzialità molteplici di cui si deve tener conto nella pianificazione delle giornate scolastiche:

Play is not frivolous; it is brain building. Play has been shown to have both direct and indirect effects on brain structure and functioning. Play leads to changes at the molecular (epigenetic), cellular (neuroanatomic connectivity), and behavioral levels (socioemotional and executive functioning skills) that promote learning and adaptive and/or prosocial behavior⁵.

⁴ Cfr. Digennaro S. (2019). Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine. *Formazione & insegnamento*, 17 (3 Suppl.), pp. 97-108.

⁵ Yogman M., Garner A., Hutchinson J., Hirsh-Pasek K., Michnick Golinkoff R. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, Volume 142, number 3, p. 5.

Un'apologia del gioco, spontaneo, strutturato e non, senso-motorio, simbolico, di regole, purché sia un gioco che riconosca al bambino il suo potere d'azione, purché lo ponga in condizioni di prender parte a esperienze di movimento significative⁶, in cui poter manipolare, vivere, esperire, con il corpo, in quanto espressione dell'unità psico-somatica, i contenuti del gioco.

Un gioco così concepito richiede capacità di lettura del bisogno ad esso sotteso, degli obiettivi e dei possibili sviluppi, affidando al docente, all'educatore, al formatore la capacità di riconoscere, di quel gioco, i contenuti simbolici, di contenerne quelli emotivi e di farli evolvere, di mediare quelli relazionali, garantendo la sicurezza fisica ed emotiva di tutti⁷.

Comprendere il *senso* dei giochi dei bambini, consente di riconoscerne appieno il reale potenziale, nonché di prevederne e articolarne una declinazione responsabile efficace e consapevole all'interno delle attività educative e didattiche della Scuola dell'Infanzia.

Lo scopo di questo testo è quello di spiegare i motivi per i quali l'attività ludico-motoria sia da considerarsi un potente strumento di apprendimento, tanto nei contesti formali e non formali, quanto all'interno del contesto educativo-didattico della Scuola dell'Infanzia che, più degli altri ambiti di crescita e formazione, è deputato a promuovere lo sviluppo integrale della personalità del bambino.

Nel perseguire questo intento, il lavoro prende le mosse da una descrizione di come si sia evoluta nel tempo, da un punto di vista normativo la Scuola dell'Infanzia, per metterne in luce le potenzialità espresse e quelle ancora inespresse, i punti di forza sui quali le consapevolezze scientifiche trovano già collocazione nei contesti reali e quelli sui quali sembra opportuno continuare a indagare, per comprendere in che modo sia necessario orientare le pratiche, onde promuovere una attuazione reale dei principi epistemologici.

Ancora in ambito normativo, si sviluppa una riflessione su come si sia evoluto il ruolo della corporeità nei documenti programmatici,

⁶ Cfr. Whitehead M. E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Life course*. London: Routledge.

⁷ Cfr. Formenti, L. (2009). *Psicomotricità a scuola. Promozione del benessere personale e relazionale*. Trento: Erickson.

per sottolineare quanto questi siano la traduzione delle consapevolezze raggiunte sul piano scientifico. Anche in questo caso, alla luce di una letteratura vastissima a sostegno delle possibilità di declinazione delle pratiche in materia di corporeità e movimento, si intende accendere un riflettore su quali *gap* persistano ancora tra teoria e pratica.

Il terzo capitolo prova a spiegare in che modo si sia evoluto, in ambito scientifico, il tema della corporeità nel corso del tempo e quanto, a fatica, quest'ultima abbia conquistato, in più ambiti del sapere, una assoluta centralità in materia di apprendimento e più in generale nei processi di interazione individuo ambiente, in cui si verifica un simultaneo coinvolgimento delle diverse dimensioni dell'essere, cognitive, emotive e corporee⁸.

Stabiliti i riferimenti normativi e scientifici a sostegno della centralità del corpo specie per questo precipuo grado di istruzione in cui la formazione integrale della personalità del bambino prende le mosse a partire da una libera esplorazione del mondo, *nel, con e attraverso* il corpo, il testo passa a spiegare quanto, in questo senso, il gioco rappresenti una cornice elitaria all'interno della quale il bambino diviene oggetto e soggetto del proprio processo di crescita e sviluppo. Il capitolo, prova a dimostrare l'effettiva centralità del corpo nei processi di sviluppo psichico e cognitivo di ciascun individuo e, conseguentemente, la valenza educativa dell'attività ludico-motoria per i bambini della Scuola dell'Infanzia. Attraverso una descrizione dell'evoluzione dei concetti di corpo e movimento e delle sue ricadute sull'attività ludico-motoria, in ambito educativo, nel corso degli anni, si intende mettere in luce gli elementi costitutivi di questa potenzialità condivisa tra il gioco e la centralità del corpo.

Il testo passa poi a descrivere le ragioni per cui il gioco, dapprima considerato privo di qualsiasi valenza educativa, relegato nella funzione di puro momento di divertimento e svago, sia invece da considerarsi un'eccezionale attività in grado di promuovere lo sviluppo di conoscenze abilità e competenze, in tutti gli assi di sviluppo del bambino: dall'asse cognitivo a quello affettivo relazionale; dall'am-

⁸ Cfr. Caruana, F., Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.

bito motorio-prassico, all'ambito delle funzioni comunicative e linguistiche, dall'asse neuropsicologico inerente alle funzioni attente, mnestiche e dell'organizzazione spazio-temporale, a quello degli apprendimenti, fino a promuovere per il bambino la maturazione dell'autonomia personale e sociale. Nel quarto capitolo vengono, dunque, descritte le varie tipologie di gioco: dai giochi vissuti e agiti dal bambino nei primi anni di vita, ai giochi senso-motorio e simbolico; fino ai giochi di ruolo, di drammatizzazione e di regole che caratterizzano, prevalentemente, gli ultimi anni della Scuola dell'Infanzia e i primi anni della Scuola Primaria.

Individuando nella pratica psicomotoria educativa e preventiva un metodo che pone il bambino al centro del processo educativo e che affida all'adulto il compito di farsi autore della predisposizione dell'ambiente e delle situazioni volte ad organizzare le sue esperienze, il testo descrive le dimensioni evolutive sottese alle differenti tipologie di gioco e alle attività che incorniciano il gioco sensomotorio e simbolico, come il riordino, la narrazione la rappresentazione. Tale approfondimento mira a favorire nel lettore la comprensione di quanto tutto nell'intervento educativo di matrice psicomotoria, risponda a bisogni evolutivi e principi organizzativi imprescindibili per una efficace implementazione delle consapevolezze scientifiche. In conclusione, si propongono suggestioni teoriche e elementi costitutivi propri della pratica educativa psicomotoria, così da poterne mutuare strumenti utili alla declinazione delle attività educativo didattiche in classe.

A sostegno di quanto argomentato nel testo, un'ultima sezione, in appendice, presenta una proposta laboratoriale che lascia intravedere al lettore in che modo sia possibile strutturare interventi educativo didattici che sappiano mettere a frutto quanto raccolto nel panorama normativo e scientifico, attraverso attività efficacemente inclusive che rispettino le peculiarità evolutive di questo precipuo ordine di scuola. In tal senso, la pratica psicomotoria educativo-relazionale è descritta come un valido strumento di relazione tra l'insegnante e il bambino, ma soprattutto tra il mondo interiore e quello esteriore in cui questi vive quotidianamente.

A seguire, sono presentati alcuni approfondimenti normativi che riguardano le specificità della Scuola dell'Infanzia, ovvero, la sezione ad essa dedicata delle Indicazioni Nazionali del 2012, il D.Lgs. n. 65 del 2017, che ha istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni e un estratto delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, nello specifico le sezioni III e IV che riguardano la centralità del bambino e le scelte organizzative, in termini di curricolo e progettualità.

Per concludere, lo scopo di questo lavoro è quello di evidenziare il valore umano e culturale del gioco, le sue potenzialità educative in una società ancora piuttosto diffidente delle manifestazioni spontanee, creative e soprattutto, di movimento dell'infanzia.

Capitolo 1

La Scuola dell'Infanzia

1.1 Le propedeuticità fondamentali della Scuola dell'Infanzia

Il contesto di apprendimento formale della Scuola dell'Infanzia costituisce la prima occasione, per i bambini che non abbiano fatto già esperienza di nido, per socializzare con un ampio gruppo di pari, "lontano" dal contesto fisico e sociale di provenienza. "Lontano", in quanto "fisicamente separato" dal nucleo familiare all'interno del quale, sino a quel momento, il bambino ha maturato le proprie esperienze; "lontano culturalmente" poiché, con l'ingresso alla Scuola dell'Infanzia, il bambino si separa dal personale contesto di provenienza, anche in termini di principi e valori, abitudini e modalità di interazione che, sino a quel momento, ne hanno determinato e orientato le possibilità evolutive.

[...] il nido e la Scuola dell'Infanzia rappresentano il primo contesto sociale allargato in cui il bambino si confronta con pari e adulti diversi, con regole e valori che possono non coincidere perfettamente con quelli già sperimentati: la conoscenza reciproca tra genitori e personale educativo, il dialogo aperto e improntato all'ascolto e all'accoglienza, la co-progettazione degli ambienti e dei percorsi educativi sono momenti concreti di una alleanza educativa, che sa rispettare le reciproche responsabilità¹.

¹ Ministero dell'Istruzione (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Documento base linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*). *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei"* di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, p. 16.

Il nuovo contesto formale offre, dunque, ai bambini l'occasione di fare esperienza delle prime forme di apprendimento, relazione e socializzazione all'interno di un contesto educativo strutturato *ad hoc*. Pur non essendone ancora obbligatoria la frequenza, essa si costituisce come un'istituzione educativa formale, nella quale il bambino è inserito all'interno di relazioni sociali significative con nuovi adulti di riferimento e gruppi di pari, che stimoleranno quotidianamente le sue capacità di adattamento, comunicazione, condivisione di tempi, spazi e materiali, nel rispetto di nuovi principi di convivenza civile e democratica².

Il nido e la Scuola dell'Infanzia offrono, pertanto, un'occasione imprescindibile di confronto con l'altro da sé, in cui la diversità diviene, per il bambino, la possibilità di mettersi a confronto con nuovi stimoli, spazi, tempi, nuove dinamiche relazionali e differenti e molteplici tessuti culturali.

In continuità con quanto posto al centro delle riflessioni in ambito psicopedagogico e neuroscientifico, i documenti programmatici rivolgono particolare attenzione al ruolo della corporeità e delle emozioni, considerati elementi essenziali, strumenti di promozione dello sviluppo psicofisico del bambino che, alla Scuola dell'Infanzia, rappresentano anche l'oggetto stesso cui si riferisce l'intero intervento educativo e didattico. Questo inquadra, infatti, il corpo come chiave di accesso all'apprendimento nonché come strumento per lo sviluppo affettivo e relazionale del bambino e per la maturazione delle competenze per la vita. Le Indicazioni Nazionali³ rappresentano il principale riferimento normativo-programmatico cui la Scuola dell'Infanzia e i successivi gradi di istruzione sino alla Scuola Secondaria di primo grado "guardano" onde progettare le azioni educativo/didattiche in vista di un orizzonte di senso comune. Esse rappresentano un documento utile a orientare l'organizzazione dei contenuti, degli spazi, dei tempi, delle attività, nonché le metodologie e le strategie di intervento possibili, nel perseguire l'"altissimo" e difficile compito, ancora poco

² Cfr. MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo d'istruzione*. Roma.

³ Cfr. Ivi; MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni 2012 della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Roma.

riconosciuto, di provvedere allo sviluppo globale del bambino, nelle tre dimensioni di corpo, mente ed emozioni, già a partire da questo precipuo grado di istruzione.

Il D.Lgs. 65/2017 *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, garantisce opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco

[...] alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo [...]⁴.

I documenti normativi e programmatici individuano, inoltre, i *traguardi di sviluppo delle competenze* suddivisi per i *Campi di Esperienza*, nonché le finalità da perseguire, per accompagnare i bambini verso gli apprendimenti formali propri della Scuola Primaria. Le esperienze proprie di questo precipuo grado di istruzione sono, infatti, propedeutiche e preziose, affinché si innestino, in maniera efficace, gli apprendimenti formali e astratti propri dei successivi ordini di scuola⁵.

La reiterazione di queste esperienze e la loro evoluzione, che procedono parallelamente allo sviluppo psicofisico del bambino, rappresentano un tesoro prezioso nell'ottica delle *Long Life Learning*⁶. L'Educazione Permanente rappresenta, infatti, «un processo [...] continuo, naturale e sociale – che – [...] prende forma a partire dai primi giorni e settimane di vita e si estende all'intero corso della vita»⁷.

In questo senso, in questa fase di sviluppo, le esperienze rappresenteranno, per il bambino, la possibilità di acquisire e maturare competenze necessarie a: «sopravvivere», ponendo il focus sulla dimensione ontologica dell'«esserci» del bambino, anche grazie alle proprie capa-

⁴ Cfr. Decreto Legislativo n. 65/2017, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, ai sensi della Legge 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

⁵ Cfr. Allegato al D. M. del 12/07/2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

⁶ Cfr. Associazione TREELLE (2010). *Il lifelong learning*, op. cit.

⁷ Dozza, L. (2021). Educazione Permanente a partire dalle prime età della vita, per tutta la vita. *Formazione & insegnamento*, 19(3), VIII-XIII, p. VIII.

cità risolutive; “essere”, ponendo stavolta l’accento sulla dimensione soggettiva del bambino che esprime il proprio essere attraverso la propria intenzionalità; ed “esser felice”, mirando, nel corso del processo evolutivo alla dimensione del benessere bio-psico-sociale, a partire dall’importanza riconosciuta al principio di autodeterminazione⁸ nel contesto dei pari “del qui ed ora”.

[...] La scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti. [...] la scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l’apprendimento e “il saper stare al mondo”⁹.

Il senso dell’espressione, tutt’altro che utopica, *formazione della persona e del cittadino*¹⁰, rinvenibile nei documenti programmatici, rimanda proprio alla generalizzazione di queste competenze che, in maniera sincronica e diacronica, nei differenti contesti sociali che accoglieranno le esperienze di vita, saranno utili per affrontare la complessa e affascinante sfida del diventare grande insieme agli altri. In particolare, procedendo con il riferimento alle finalità della Scuola dell’Infanzia, si comprende l’irrinunciabile potenziale di questo specifico ordine di scuola.

Le finalità si articolano in:

- *identità*, in termini di costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi;
- *autonomia*, riferendosi alla sua duplice declinazione personale e sociale;
- *competenza*, intesa come elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti;
- *cittadinanza*, in cui si pone debita attenzione alle dimensioni etiche e sociali del convivere con gli altri¹¹.

⁸ Cfr. Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.

⁹ MIUR (2012). *Indicazioni nazionali*, op. cit., p. 4.

¹⁰ Cfr. MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, op. cit.

¹¹ MIUR (2012). *Indicazioni nazionali*, op. cit., p. 16.

Collana diretta da
Riccardo Pagano

La corporeità alla Scuola dell'Infanzia

Lo scopo di questo volume è quello di illustrare i motivi per i quali l'attività ludico-motoria sia da considerarsi un potente strumento di apprendimento, tanto nei contesti formali e non formali, quanto all'interno del contesto educativo-didattico della Scuola dell'Infanzia che, più degli altri ambiti di crescita e formazione, è deputato a promuovere lo sviluppo integrale della personalità del bambino.

Il testo, partendo dalla evoluzione storico-normativa e scientifica della centralità del corpo alla Scuola dell'Infanzia, spiega le ragioni per cui il gioco spontaneo rappresenti una cornice elitaria all'interno della quale il bambino diviene oggetto e soggetto del proprio processo di crescita e sviluppo. Individuando nella pratica psicomotoria educativa un metodo che pone il bambino al centro del processo educativo, vengono descritte le dimensioni evolutive sottese alle differenti tipologie di gioco e alle attività che incorniciano il gioco sensomotorio e simbolico, come il riordino, la narrazione, la rappresentazione per favorire, nel lettore, la comprensione di quanto tutto nell'intervento educativo di matrice psicomotoria risponda a bisogni evolutivi e principi organizzativi imprescindibili. L'idea è quella di poter mutuare dalle suggestioni teoriche e dagli elementi costitutivi della pratica strumenti utili per una efficace declinazione delle consapevolezze scientifiche nelle attività educativo-didattiche in classe.



EdiSES
edizioni



ISBN 979-12-5602-206-9

€ 15,00

9 791256 022069

