

Psicomotricità e apprendimento

Esperienze, attività
e percorsi di accoglienza
nella scuola dell'infanzia
e primaria

Enrica Lusetti e Silvia Reghitto

GUIDE
EDUCAZIONE



**STRUMENTI DI PSICOMOTRICITÀ E DI TERAPIA
DELLA NEURO E PSICOMOTRICITÀ DELL'ETÀ EVOLUTIVA**

Direzione Giuseppe Nicolodi

ANUPI
Educazione

Erickson

IL LIBRO

PSICOMOTRICITÀ E APPRENDIMENTO

Nel laboratorio di psicomotricità si sperimenta la relazione con lo spazio, con i materiali e con gli altri, esprimendo se stessi nel gioco, condividendo scoperte, conquiste e difficoltà.

Oggi più che mai, c'è un grande bisogno di

trovare strade e strumenti per favorire
l'integrazione corpo-mente

e costruire un contesto educativo inclusivo.

Il volume — diretto a psicomotricisti, insegnanti e educatori — fa emergere il vitale apporto che la psicomotricità offre al processo di crescita, di integrazione dei saperi e delle conoscenze nelle diverse fasi dello sviluppo, soprattutto nell'infanzia.

La psicomotricità è supporto alla crescita e prevenzione verso il disagio, ma è anche una pratica pedagogica che muove, accompagna e sostiene i processi di apprendimento.

LE AUTRICI



ENRICA LUETTI

Psicomotricista, insegnante di scuola primaria, TNPEE, formatrice in contesti educativi e sanitari.



SILVIA REGHITTO

Psicomotricista, insegnante di scuola primaria, TNPEE, formatrice in contesti educativi.

STRUMENTI DI PSICOMOTRICITÀ E DI TERAPIA DELLA NEURO E PSICOMOTRICITÀ DELL'ETÀ EVOLUTIVA

DIREZIONE AMBITO EDUCATIVO E PREVENTIVO GIUSEPPE NICOLODI

Strumenti di Psicomotricità e di Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva nasce come luogo di confluenza di molteplici percorsi che il pensiero e le pratiche psicomotorie e neuropsicomotorie hanno disegnato e disegnano attualmente.

L'obiettivo è quello di raccogliere e condividere prassi, elaborazioni e modelli teorici precisi, presentando con chiarezza specifiche procedure d'intervento e di valutazione, raccontando storie di rigore scientifico, passione ed entusiasmo professionale.

ANUPI
Educazione

Associazione Nazionale Unitaria
Psicomotricisti Italiani
di area socioeducativa

€ 22,00



9 788859 102766 9

www.erickson.it

Indice

Premessa (<i>A.M. Chiossone</i>)	7
Introduzione	11
CAPITOLO 1	
Psicomotricità e apprendimento: nutrire le risorse e integrare i saperi	17
CAPITOLO 2	
Il laboratorio di psicomotricità: uno spazio-tempo speciale	27
CAPITOLO 3	
La psicomotricità e lo sviluppo delle attività simboliche e narrative	61
CAPITOLO 4	
Psicomotricità e continuità: una strada per l'apprendimento	107
CAPITOLO 5	
La psicomotricità orienta l'accoglienza, l'osservazione e la valutazione nelle classi prime	119
CAPITOLO 6	
Psicomotricità e letto-scrittura	151
CAPITOLO 7	
Psicomotricità all'aperto	179
CAPITOLO 8	
La psicomotricità nella progettazione	191
Bibliografia	201

Premessa

di Anton Maria Chiossone
(Presidente ANUPI Educazione)

La storia dello sviluppo e della diffusione della psicomotricità in Italia è strettamente legata ai cambiamenti della scuola, non tanto di quella istituzionale ma soprattutto della scuola militante, fatta da insegnanti, maestri, professori, educatori e anche genitori che hanno vissuto e vivono la scuola come un corpo vivo e dinamico e operano affinché essa costantemente si modifichi e si adatti a una società in trasformazione, diventando lo strumento più adatto ed efficace per sostenere la crescita e l'evoluzione della persona.

Questo rapporto è stato particolarmente stretto nel periodo dell'intenso dibattito e dell'autoriforma della scuola, quel periodo intorno agli anni Settanta in cui la scuola e la società si aprivano al cambiamento epocale rappresentato dall'inserimento dei bambini con disabilità e dall'innovazione metodologica, oltre che strutturale, che la sperimentazione del «tempo pieno» rappresentava, nella scuola primaria.

È proprio in quel periodo che pedagogisti, psicologi, antropologi e educatori riportano con forza l'attenzione alla globalità della persona, nella sua interezza di corpo e mente, e al riconoscimento di una molteplicità di intelligenze — senso-motorie, simboliche, emotive, relazionali e cognitive — che vanno insieme considerate per garantire uno sviluppo armonico dei bambini anche in ambito istituzionale.

Alla scuola che si rinnova e rinnova la sua attenzione al bambino globale, al bambino corpo e mente, al bambino che in questo spazio deve potersi muovere, saltare, correre, giocare, riflettere, pensarsi, emozionarsi, entrare

in relazione e apprendere. In questo orientamento pedagogico e didattico la psicomotricità, attraverso i suoi laboratori, ha offerto e offre una pratica che direttamente sostiene e integra un percorso che sa essere rispettoso dei bisogni e dei desideri che il bambino esprime.

La psicomotricità risponde a queste richieste ed esigenze, integrandosi al compito istituzionale che qualsiasi scuola deve assolvere: la cura dell'apprendimento.

Sono stati anni in cui diverse esperienze di sperimentazione sono attivate dal Ministero attraverso l'IRRSAE (Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo) e molte scuole danno vita a laboratori condotti da insegnanti esperti. Di questa esperienza significativa ed estesa si sentirà l'influsso nei programmi per la scuola primaria del 1984 (definiti «nuovi» per i decenni seguenti) e nei successivi orientamenti per la scuola dell'infanzia.

Per molto tempo si è voluto leggere l'apporto della psicomotricità come un utile sostegno alla crescita globale, al bisogno di socializzazione, al gioco in un quadro di regole, o come uno strumento di integrazione particolarmente efficace per la disabilità, come una pratica capace di dare risposte alle difficoltà del bambino con disabilità laddove altre proposte, così come altre figure professionali, non apparivano completamente in grado di trovare efficaci strategie educative.

Tutto questo la psicomotricità era in grado di fare e ha fatto. Nelle prime esperienze di contatto e di intreccio con la realtà scolastica, nel supportare la sperimentazione dell'integrazione non solo della disabilità, ma anche delle significative correnti migratorie dovute alla mobilità interna.

Questo quadro di bisogni molto significativo in quel tempo, si ripropone oggi in un contesto in cui la «povertà educativa» costituisce uno sfondo sempre più vasto in cui si va a collocare una fragilità sempre maggiore del tessuto sociale, una genitorialità che sempre più spesso ha bisogno di sostegno, una rinnovata povertà economica, una difficoltà di rispondere alla necessità di inserimento, di integrazione, di effettiva inclusione, che la nuova migrazione richiede. In questo quadro la psicomotricità può offrire validi contributi dati dalle ricadute significative che il laboratorio attiva.

La psicomotricità, inoltre, ha inciso sul processo di apprendimento delle discipline curricolari, anche se questo aspetto è generalmente poco considerato. Tuttavia ha favorito l'acquisizione di competenze di base intese come capacità di capire e rappresentare il vissuto, gestire il tempo, sperimentare e interiorizzare lo spazio.

Enrica Lusetti e Silvia Reghitto da esperte psicomotriciste, da competenti e passionante maestre della scuola primaria, a partire dalla loro pluriennale

esperienza in scuole particolarmente attive e recettive, in cui hanno svolto il duplice ruolo di psicomotriciste e di maestre-psicomotriciste, hanno affrontato questo tema in modo diretto andando a esplorare e a restituirci con chiarezza e ampiezza di documentazione le modalità, le traiettorie e soprattutto i legami cognitivo-emozionali attraverso cui l'esperienza della psicomotricità ha inciso sugli obiettivi di apprendimento degli alunni che hanno seguito.

Il volume affronta questo tema e lo fa in modo sistematico procedendo dall'analisi del setting psicomotorio, dalla costruzione del laboratorio, dall'analisi del lavoro interno alla stanza, sino alla fase di rappresentazione; e all'esterno della stanza nel lavoro curricolare, dove una didattica consapevole lascia spazio e favorisce le ricadute del vissuto psicomotorio, perché si confermino i saperi sperimentati attraverso le dinamiche corporee, spazio-temporali, relazionali. Tutti questi complessi passaggi tengono conto dei tempi, delle modalità e delle capacità di ciascun bambino, nel rispetto dei bisogni e delle richieste espresse in un clima di accettazione e di ascolto.

Le autrici ci raccontano con quali strumenti, con quali modalità osservative hanno indagato l'esperienza, sottolineando il modo in cui aspetti, apparentemente più marginali fra quelli che costituiscono il setting psicomotorio, hanno assunto caratteri di centralità nel lavoro quando l'attenzione si è spostata verso la rappresentazione grafica o verso gli aspetti narrativi curati nella verbalizzazione, fino alla scrittura. Partendo dalla ridefinizione stessa di cosa si intenda per apprendimento alla luce di quanto progressivamente acquisito dalle neuroscienze e a quanto l'*Embodied cognitive science* va esplorando e mettendo in luce come l'esperienza psicomotoria vissuta dal bambino sia fondamentale per andare a costruire l'ordito su cui i processi di apprendimento si andranno a sviluppare.

In un capitolo dedicato, a conclusione del volume, le autrici hanno inserito un opportuno riferimento al quadro normativo all'interno del quale la psicomotricità può e deve trovare uno spazio reale di attuazione, in coerenza con la progettazione della metodologia psicomotoria.

Questo lavoro, particolarmente nuovo nel campo psicomotorio e scolastico, sarà significativo non solo per gli psicomotricisti e i numerosissimi educatori psicomotricisti, che svolgono la loro attività all'interno della scuola dell'infanzia e primaria, ma anche per tutti coloro che della crescita e dell'evoluzione del bambino sono chiamati a farsi carico nei rispettivi ruoli di insegnanti, educatori, pedagogisti e genitori.

Concludendo mi sento di affermare che, della riflessione generale che questa collana sta costruendo sulla disciplina della psicomotricità, questo libro costituisce un nuovo e importante tassello.

Introduzione

Il libro, partendo da una riflessione sul significato di apprendimento, vuole fare emergere il vitale apporto che la psicomotricità offre al processo di crescita, di integrazione dei saperi e delle conoscenze nelle diverse fasi della vita, approfondendo soprattutto quella relativa all'infanzia, in particolare nella fascia 5-10 anni. Nasce dall'integrazione delle nostre diverse professionalità e competenze nell'area psicomotoria, espresse negli ambiti preventivo, educativo, riabilitativo e formativo, e dalla consapevolezza di quanto la psicomotricità sia fondamentale per la promozione del benessere della persona e del gruppo, per la prevenzione del disagio e vada a favorire la disponibilità ad apprendere e gli stessi apprendimenti.

Da tempo ci occupiamo di formazione di educatori e insegnanti, dal nido alla primaria, e abbiamo colto il bisogno di sperimentare e approfondire l'apporto della psicomotricità nei processi comunicativi, educativi e didattici, che in questo momento particolare di sindemia può contribuire a sostenere le risorse dei bambini e di chi si prende cura di loro. La psicomotricità suscita interesse perché richiama l'unità corpo-mente e l'integrazione della vita affettiva, emotiva, cognitiva e relazionale. Oggi più che mai c'è un grande bisogno di trovare strade e strumenti per riaffermare la globalità della persona all'interno dei processi educativi, di ripensare la pratica pedagogica basata sull'integrazione corpo, mente, relazione, con l'obiettivo di costruire un contesto educativo inclusivo, mediante il contributo della psicomotricità.

Vogliamo riflettere su come la psicomotricità non solo abbia una funzione di aiuto alla crescita integrale della persona e preventiva verso il disagio, favorendo il benessere e l'inclusione, ma possa anche essere considerata una pratica pedagogica che muove, accompagna e sostiene i processi di apprendimento.

Questo lavoro è diretto a differenti destinatari: agli psicomotricisti che vogliono proporre la progettualità psicomotoria all'interno degli ambienti scolastici, agli insegnanti che desiderano conoscere più approfonditamente la proposta psicomotoria e che vogliono trasferire all'interno della loro pratica pedagogica alcuni principi della psicomotricità, a tutti gli educatori che vogliono esplorare quanto la psicomotricità possa integrare ogni processo formativo.

Suggeriamo di avvicinarsi al testo leggendolo come una connessione continua tra punti nodali dove il laboratorio psicomotorio crea una rete di collegamenti e dà significato. Il laboratorio di psicomotricità è il cuore pulsante del nostro lavoro in quanto motore dei processi di apprendimento, è il luogo in cui il bambino vive contemporaneamente aspetti che lo coinvolgono nella sua relazione con lo spazio, il tempo, i materiali e gli altri, esprimendo globalmente se stesso attraverso il gioco, la sperimentazione, la narrazione e condividendo scoperte, conquiste, difficoltà, piaceri, soddisfazioni.

Gli elementi emersi nel laboratorio possono essere ripresi nella didattica interdisciplinare così come i principi psicomotori possono essere trasferiti nell'organizzazione e nella cura degli ambienti di apprendimento, nel curriculum e nell'intera progettazione scolastica.

La formazione dell'adulto è l'elemento che sostiene l'intera rete. Un adulto consapevole delle proprie modalità corporee e relazionali, che favoriscono l'ascolto e l'accoglienza del profondo sentire dei bambini e facilitano i processi di apprendimento in un'ottica inclusiva. Si evidenziano nel testo sei direzioni di ricerca tra loro costantemente interconnesse nei diversi capitoli.

La prima evidenza è l'importanza della promozione di laboratori di psicomotricità, all'interno dell'istituzione scolastica, volti a facilitare la connessione corpo-movimento-mente, sostenendo così lo sviluppo globale della persona e prevenendo possibili disagi nel processo di crescita che spesso ostacolano l'apprendimento. Si vuole fare altresì emergere come la psicomotricità, con la sua peculiare metodologia, potenzi le funzioni esecutive quali l'autoregolazione emotiva, la flessibilità, la pianificazione, l'attenzione focalizzata, la memoria e l'inibizione della risposta, funzioni basilari per ogni tipo di apprendimento.

La seconda direzione di ricerca riguarda la trasferibilità dei principi della psicomotricità nella metodologia e nella didattica. Come il corpo del bambino e dell'adulto, lo spazio, il tempo, il gioco, i materiali, la relazione sono centrali nel laboratorio di psicomotricità, così lo possono diventare in ogni ambiente

educativo e di apprendimento fornendo una trama su cui tutti gli aspetti cognitivi diventano potentemente connessi con il vissuto corporeo-emozionale-affettivo dei bambini. Ciò permette di valorizzare le risorse di ciascun bambino e del gruppo in un'ottica di reale inclusione e di prevenire possibili difficoltà negli apprendimenti.

La terza nasce dall'aver sperimentato come la formazione in psicomotricità favorisca l'acquisizione, fondamentale in ambito educativo, di quello che noi definiamo *atteggiamento psicomotorio*, come elemento significativamente integrante della professionalità docente. Si fonda sulla consapevolezza corporea e del proprio linguaggio non verbale, sulla capacità di riconoscere e rimandare alla persona ciò che sa fare, offrendo confini e favorendo lo sviluppo delle potenzialità, condividendo la gioia e il piacere dell'apprendere.

La quarta evidenzia l'importanza di costruire un curriculum, tra la scuola dell'infanzia e la primaria, sulla narrazione e sulla letto-scrittura, basato sui principi psicomotori, e di come predisporre l'accoglienza dei bambini nel primo anno della scuola primaria.

La quinta direzione compara gli attuali aspetti normativi e legislativi con le finalità della psicomotricità, riflettendo sulle possibilità di inserirla a pieno titolo nelle progettazioni educative come connessione continua e integrata tra sviluppo affettivo, cognitivo, relazionale e sociale.

L'ultima direzione di ricerca, partendo dal condividere l'esperienza dei laboratori di psicomotricità all'aperto condotti durante l'emergenza sanitaria, propone di riflettere sulle costanti della metodologia del laboratorio come elementi di riferimento nella costruzione del setting.

I capitoli del testo, tenendo insieme le direzioni di ricerca, sviluppano nello specifico i diversi punti nodali della rete.

Nel primo capitolo si introduce la relazione tra psicomotricità e apprendimento, che verrà sviluppata successivamente. Si evidenzia la possibile connessione integrandola alla luce di apporti nell'ambito delle neuroscienze.

Il secondo capitolo è centrato sull'importanza di creare un laboratorio di psicomotricità all'interno dell'istituzione scolastica. Partendo dalla nostra esperienza, svolta per più di vent'anni all'interno della scuola primaria, riflettiamo su come l'organizzazione di un laboratorio psicomotorio predispona all'apprendimento e lo sostiene nel tempo. Inoltre aiuta i bambini a «star bene a scuola», una realtà densa di emozioni, relazioni e apprendimenti, elementi continuamente interagenti tra loro e che ormai, anche alla luce delle neuroscienze e dell'attuale normativa scolastica non possono essere più pensati separatamente. Vengono inoltre proposti elementi di trasferibilità dei principi psicomotori che possono essere attuati dagli insegnanti nella progettazione

educativo-didattica, sottolineando l'importanza di prevedere, nel percorso formativo del docente, lo sviluppo di un atteggiamento psicomotorio, dato da una formazione personale corporea.

Nel terzo capitolo si approfondisce come la psicomotricità sviluppi le attività simboliche e narrative tramite il disegno e la narrazione. Ci avvarremo di disegni e testi prodotti dai bambini dopo l'esperienza laboratoriale e all'interno di una cornice narrativa, materiali elaborati nell'arco di un quinquennio. Centrale è la riflessione sulla decentrazione dalle emozioni, evoluzione dello sviluppo globale del bambino, espressa mediante lo sviluppo delle capacità di rappresentare e riflettere sulle proprie azioni, connettendo l'esperienza corporea con il linguaggio verbale e con la rappresentazione, attraverso i diversi canali comunicativi. In tal modo si favorisce il passaggio dal piacere di agire al piacere di pensare, al piacere della conoscenza.

Il quarto capitolo è centrato sull'importanza di curare la continuità educativa non solo nei passaggi tra un ciclo e l'altro, ma nella costruzione sia di un curriculum verticale che comprenda anche la fascia 0-3 anni, elemento innovativo dal punto di vista legislativo e pedagogico, sia di un curriculum orizzontale che coinvolga i diversi ambienti di vita del bambino.

Nel quinto capitolo, conseguente al precedente, si delinea come la psicomotricità possa fornire validi contributi all'accoglienza del bambino nella scuola primaria, dall'«Open Day» alla formazione delle classi, alla costruzione del gruppo classe stesso. Viene illustrato come costruire uno sguardo psicomotorio per osservare e comprendere il bambino nel laboratorio di psicomotricità, ma anche durante attività relative ai primi apprendimenti della letto-scrittura, avvalendosi di strumenti osservativi specifici e facendo riferimento all'uso dei protocolli Ferreiro-Teberosky, sempre all'interno di un'ottica psicomotoria. L'articolazione di questa proposta agisce in un'ottica preventiva permettendo di comprendere meglio il raccordo tra i diversi processi sottostanti e integrativi dell'apprendimento e di individuare strategie didattiche utili alle difficoltà nell'apprendere e a eventuali disturbi di apprendimento.

Il sesto capitolo suggerisce come costruire, nella classe prima, un curriculum verticale di letto-scrittura, in continuità con la scuola dell'infanzia, sulla base degli orientamenti psicomotori, all'interno di una cornice esperienziale relativa al passaggio dallo spazio, e al tempo, vissuto nel laboratorio di psicomotricità a quello rappresentativo e graficamente espresso sullo spazio-foglio per poi approfondire percorsi di grafomotricità e di calligrafia.

Il settimo capitolo esplora una possibilità venutasi a creare in maniera esponenziale nel periodo di pandemia, ossia l'attivazione di laboratori psicomotori all'aperto. Partendo da un'esperienza, si riflette su come mantenere

la specificità psicomotoria in un contesto outdoor, garantendo la peculiarità dell'intervento.

Nell'ultimo capitolo si comparano specifiche finalità della psicomotricità con l'attuale legislazione scolastica, quali le Indicazioni nazionali e le competenze chiave per l'apprendimento permanente, per comprendere come la psicomotricità e i suoi principi pedagogici possano essere integrati nelle progettazioni educative come motore per imparare ad apprendere.

In alcune parti del testo vengono poste delle domande con la funzione di stimolare nel lettore una riflessione su di sé e un'osservazione della propria realtà scolastica oltre che del gruppo dei bambini. Non viene indicata una risposta puntuale, perché non ne esiste una univoca e diretta. Essa, infatti, è in relazione al lettore stesso, al suo punto di vista e alla realtà che vive. Alle domande fanno seguito talvolta alcune indicazioni volte a favorire un diverso approccio all'educazione e alla didattica basate sui principi psicomotori.

Il nostro lavoro vuole essere un contributo nel dibattito già avviato nel mondo della psicomotricità relativo alle molteplici risorse e connessioni che questa pratica può attivare nei processi educativi e formativi, diventando un possibile volano per l'apprendimento.

Psicomotricità e apprendimento: nutrire le risorse e integrare i saperi

*Quanto più si parlerà colla pelle,
veste del sentimento,
tanto più s'acquisterà sapienza.*
(Leonardo Da Vinci)

Psicomotricità e apprendimento nell'arco di vita

La psicomotricità ha avuto al centro del suo interesse e come oggetto della sua pratica, prevalentemente, la persona nell'età evolutiva. Attualmente le scelte operative in campo psicomotorio si sono modificate e si osserva una maggiore diffusione di interventi rivolti all'intero arco di vita (Bettini, 2019).

Anche l'apprendimento viene considerato, in un'ottica più ampia, un processo presente e trasversale in tutte le fasi della vita, non più solo specifico dell'età evolutiva. Un processo, evidenziato dalle neuroscienze, che inizia probabilmente già dalla vita fetale e continua fino a quando la nostra mente è attiva.

L'apprendimento consiste in un'azione creatrice. Entrando in contatto con le esperienze, la persona costruisce e apprende nuovi stili e modalità di pensiero. È un processo di autoformazione ed eteroformazione, presente in

tutto il corso della vita, attraverso il quale si integrano processi cognitivi via via più complessi che si interfacciano nei diversi contesti, dando risposte che, a loro volta, modificano il contesto e la persona stessa.

Il soggetto conosce il mondo inizialmente attraverso l'azione, mossa dalle emozioni e dai bisogni, e ne sviluppa rappresentazioni per poi costruire con il linguaggio una conoscenza che si narra al mondo, interpretando la propria esperienza, in un dinamismo continuo tra corpo, azione, emozione, affettività, pensiero, linguaggio, relazione, contesto.

Si potrebbero indagare le connessioni tra psicomotricità e apprendimento in tutto l'arco della vita e in tutte le agenzie educative. In questo testo focalizzeremo la nostra attenzione principalmente sull'infanzia e sulle loro implicazioni nel mondo della scuola.

Il bambino competente a scuola

Il bambino, come già evidenziava Maria Montessori (1992), nasce competente e ciò orienta concretamente la sua esperienza. Questa visione, centrale nella psicomotricità, quanto orienta la pratica educativa scolastica? Diversi sono i modelli dell'apprendimento sottostanti alle pratiche educativo-didattiche (Bruner, 1996).

- I bambini apprendono per *imitazione*: basta quindi mostrare, presupponendo la motivazione, affinché il bambino impari. È il saper fare separato dal comprendere, un modello tipico dell'apprendistato, legato alla trasmissione delle conoscenze.
- I bambini apprendono per *esposizione didattica*: l'attenzione è centrata su come il docente predispone gli ambienti di apprendimento e su come presenti i saperi, in modo che il bambino possa imparare ad acquisirli.
- I bambini apprendono come *pensatori*: costruttori attivi di un modello del mondo, dove la conoscenza non è più considerata oggettiva, ma in relazione con ciò che il bambino mette in atto, facilitato e mediato nello scambio intersoggettivo tra sé e il contesto.
- I bambini come *soggetti intelligenti*: in quanto nel tempo riescono a riconoscere la differenza tra le proprie conoscenze personali e quelle più «oggettive», codificate. Si crea così un ponte tra la propria cultura di riferimento e le altre, da conoscere e sviluppare.

Nei primi due modelli, il bambino viene poco considerato come soggetto competente, l'attenzione è rivolta fuori da lui, orientata a migliorare la for-

mazione del docente nel trasmettere conoscenze o nel predisporre ambienti, procedure, affinché il bambino possa apprendere.

Negli ultimi due modelli si riconosce il bambino al centro del processo di apprendimento, come soggetto attivo, competente, costruttore di senso e di significati, in relazione con il mondo circostante con il quale si confronta e apprende e che, al tempo stesso, modifica.

Come nella psicomotricità si integrano diversi aspetti e si tiene conto della globalità della persona e del contesto, così a scuola pensiamo sia opportuno promuovere l'insegnamento, tenendo conto della pluralità dei modelli descritti, riconoscendo a ciascuno il suo apporto.

Un'attenzione particolare va posta alla relazione adulto-bambino e alla formazione dell'adulto, che deve necessariamente prevedere la costruzione di competenze trasversali, legate non solo a conoscenze e abilità, ma anche al «sapere essere».

Corpo e apprendimento

Si parla sempre più spesso di *mente incarnata* e *sapienza del corpo* che portano direttamente a esplorare il tema della soggettività dell'apprendere, ma anche dell'insegnare.

Le ricerche nel campo delle neuroscienze e nell'ambito universitario hanno spostato l'attenzione sul ruolo che svolgono il corpo, il cervello e le emozioni nell'apprendimento, suggerendo diversi modi per migliorare significativamente gli approcci educativi, dove il corpo acquisisce centralità in interazione con l'ambiente.

L'apprendimento include diversi elementi quali l'attenzione, la concentrazione, la percezione, il linguaggio, la simbolizzazione, la memoria, l'associazione, la creatività e l'immaginazione, la flessibilità, la pianificazione, l'attività focalizzata, i significati. Ne fanno parte anche le competenze relazionali e sociali, dove il rapporto tra pari è il fulcro centrale del loro sviluppo, e ancora l'autoregolazione emotiva, come capacità di essere in contatto con le emozioni e poterle gestire, la fiducia in se stessi che consente autonomia, spirito d'iniziativa, creatività e capacità di rispondere agli stimoli dell'ambiente e di proporre di nuovi. E infine l'affettività come motore di conoscenza.

La ricerca sulla *embodied cognition* è stata in grado di mostrare l'evidenza scientifica riguardo all'importanza del corpo nella cognizione, in tal modo il corpo acquisisce centralità nell'azione educativa (Wilson, 2002; Rizzolatti e Sinigaglia, 2006; Johnson, 2017).

Se negli anni Settanta lo slogan «A scuola con il corpo» costituiva uno stimolo, una sfida ad accogliere il corpo nell'istituzione scolastica, ci chiediamo quale posizione assuma il corpo oggi nella dimensione educativa (AA. VV., 1974).

Sicuramente è presente nella normativa legislativa attuale, ma è centrale nelle progettazioni educative? Può la scuola orientare o ri-orientare la sua pratica educativa centrandola sul corpo?

Nel corpo si raccoglie la memoria del vissuto esperienziale, per questo è importante valorizzare, in campo psicopedagogico, l'esperienza corporea dei bambini, non secondo schemi imposti dall'esterno, ma lasciando spazio all'autentica comunicazione.

Ciò rende la psicomotricità una pratica fortemente connessa con l'apprendimento anche perché si fonda sull'iniziativa personale del bambino, all'interno di una metodologia basata sull'azione e sulla sperimentazione, innestando ogni apprendimento sulla molteplicità delle esperienze e delle relazioni.

Di connessione in connessione

La psicomotricità è la strada professionale che abbiamo scelto per stare nella scuola, dove siamo entrate come insegnanti. L'abbiamo scelta perché connette la persona alle sue radici corporee, tanto il bambino quanto l'adulto, e anche perché i principi pedagogici sui quali essa fonda la sua pratica corrispondono al progetto educativo su cui vorremmo si radicesse la scuola stessa.

Come descritti da Luisa Formenti (2006; 2009), i principi pedagogici si collocano, innanzitutto, nella valorizzazione dell'accoglienza, caratterizzata dall'ascolto, dall'attenzione all'altro e dalla sospensione del giudizio; si esprimono nella valorizzazione del gioco, nella sua autenticità e spontaneità con tutte le sue implicazioni formative; evidenziano il valore della dimensione grupale come risorsa per la crescita personale di ogni bambino.

Su questi presupposti si fondano gli assi portanti dell'agire psicomotorio, a cui ci siamo orientate nel nostro operare come psicomotriciste e insegnanti. La nostra azione educativa ha cercato di porre al centro *il corpo*, quale produttore e organizzatore di senso; *l'azione*, quale manifestazione primaria della soggettività e della costruzione della realtà; *l'interazione*, come strumento che favorisce il processo evolutivo, cognitivo e affettivo (Berti e Comunello, 2011).

Abbiamo sperimentato, nella nostra pratica, che la psicomotricità fondata sul gioco, all'interno di una cornice spazio-temporale, e sull'espressività psicomotoria, strettamente associata alla dimensione tonico-emozionale,

supporta i processi evolutivi e valorizza il bambino nell'integrazione delle sue componenti corporee e cognitive.

Abbiamo potuto osservare, nella ricerca di strategie per sostenere l'evoluzione dei bambini nella dimensione ludica, come le vie dell'azione, del gioco e dell'interazione favoriscano lo sviluppo del pensiero e dell'attività simbolica e, come l'esperienza psicomotoria, aprano il bambino alla capacità di decentrarsi, predisponendolo all'apprendimento, aperto all'altro.

L'espressività psicomotoria che si manifesta soprattutto nelle posture, nei movimenti, nella mimica, nella gestualità, nei mediatori corporei, ed è data dalla propria storia affettiva in relazione con l'ambiente, è il modo peculiare del bambino e della persona di manifestarsi, di predisporre all'apprendimento e di apprendere.

Per questo pensiamo che possa essere pienamente integrata nella professionalità del docente la capacità di «leggere» l'espressività psicomotoria, poiché è attraverso il corpo e le sue funzioni tonico-emozionali che il bambino attiva tutti i processi cognitivi, affettivi, relazionali e sociali, all'interno di un percorso di crescita e di sviluppo del sé.

La capacità di leggere l'espressività psicomotoria come un'espressione simbolica di una storia passata, attualizzata nella relazione con lo spazio, gli oggetti, gli altri, se stessi, facilita una maggiore accoglienza e comprensione dei bisogni del bambino, fornendogli risposte adeguate.

La psicomotricità favorisce l'apprendimento partendo dal vissuto, attiva il piacere sensomotorio, fonte di apertura e di cambiamento del bambino, creando una fusione tra le sensazioni corporee e gli stati tonico-emozionali, consentendo l'attivazione della globalità e la disponibilità ad apprendere. Incoraggia, inoltre, le relazioni e facilita la costruzione del gruppo, predisponendo un clima relazionale più adatto a dirigere l'attenzione alle attività dell'apprendimento.

Gli aspetti descritti rendono la psicomotricità una pratica fortemente connessa con l'apprendimento, anche perché si fonda sull'iniziativa personale del bambino, all'interno di una metodologia basata sull'azione e sulla sperimentazione, innestando ogni apprendimento sulla molteplicità delle esperienze e delle relazioni.

Vorremmo riflettere sulle diverse connessioni tra psicomotricità e apprendimento, riferendoci all'etimologia e alle neuroscienze.

Consideriamo l'apporto dell'*etimologia*, in quanto può far emergere profondi significati, essenziali e al tempo stesso profondi, rilevando aspetti nascosti o che sono andati perduti nel tempo. «Apprendere» è una parola di derivazione latina, composta da *ad-* e *pre(he)ndere*. L'etimologia della parola, dunque, ci rimanda a un'azione corporea, l'*afferrare*, e a una direzione indicata

dalla preposizione «ad-», *verso, per*. Nella radice originaria di questa parola compare il legame tra l'apprendere e il corpo. L'afferrare non implica solo l'uso delle mani, ma l'intero coinvolgimento della persona verso l'oggetto attraverso lo sguardo, l'intenzionalità, la postura, l'equilibrio, le nozioni di spazio, tempo e distanza, la sincronizzazione, la progettualità. L'afferrare è un'abilità che si costruisce attraverso un processo graduale e costante, dal primo gesto involontario, per risposta innata nei primi mesi di vita, alle svariate destrezze che l'uomo può compiere.

Fondamentale, per comprendere tutto l'apporto che l'etimologia ci offre, è la funzione del prefisso «ad-»: precede il verbo *pre(he)ndere*, indicando così la direzione, il tempo, lo spazio e la disposizione personale che intercorre tra l'intenzione e l'azione. Pensiamo a un bimbo che vede la mamma. L'emozione, il desiderio, il disporsi a raggiungerla, l'attraversare lo spazio, il protendersi verso di lei fino ad abbracciarla sono in questo «ad-».

Nell'etimologia della parola «apprendere» ci sono tutti i capisaldi della psicomotricità: la nozione spazio-temporale, gli indici corporei nella sintonizzazione per il compimento di un'azione, l'oggetto. Non c'è solo questo, c'è anche la protensione, la direzione, l'intenzione e dunque il desiderio, il bisogno, tutto quello che muove verso l'azione di afferrare. Questa piccola parola di origine latina in psicomotricità rappresenta la motivazione, l'emozione, l'affettività e l'intelligenza.

«Psicomotricità» è un'unica parola formata da due, unite insieme, dove *motricità* indica il movimento e dunque il corpo e *psyché*, che per gli antichi greci era il respiro vitale, è relativa a tutti gli aspetti dell'emozionalità, dell'affettività, dell'intelligenza.

La parola «apprendere», nella sua radice etimologica, tiene insieme aspetti corporei ed emozionali, desiderio e azione, soggetto e oggetto, così come nell'etimologia la parola «psicomotricità» rimanda all'unità e alla globalità della persona.

L'intreccio, nel «corpo» e nella storia di queste due parole, crea quindi un rispecchiamento tra aspetti dell'una e dell'altra, aspetti fortemente interconnessi e questo accade anche nel processo educativo che si sviluppa nell'intero arco della vita. La persona è sempre in apprendimento.

Troviamo nelle neuroscienze possibili spiegazioni degli aspetti che costituiscono i fondamenti della pratica in psicomotricità e che favoriscono i processi di apprendimento.

L'incontro tra le neuroscienze e l'insegnamento può offrirci stimoli per comprendere cosa si intende per apprendimento e quali connessioni emergano con la psicomotricità.

La psicomotricità e lo sviluppo delle attività simboliche e narrative

Nella fase finale dell'incontro di psicomotricità, i bambini sono invitati a verbalizzare le esperienze vissute, nel pieno rispetto della loro spontaneità, a disegnarle e infine a scriverle. È il momento in cui culmina il percorso che va verso la decentrazione dalle emozioni, attivate da un intenso vissuto corporeo, dal piacere sensomotorio e che investono il corpo, gli oggetti e il gioco simbolico. È il modo naturale in cui vengono incanalate, è un percorso verso l'autoregolazione.

Nel gioco del «fare finta», la storia affettiva e le emozioni trovano una strada espressiva e si manifestano, è un primo passaggio verso la presa di distanza, tanto importante per l'apertura all'astrazione.

Il raccontare l'esperienza vissuta consente il passaggio dall'espressione del corpo all'espressione linguistica e un'iniziale riflessione sulle emozioni provate ed espresse verbalmente.

Il lasciare tracce con il disegno, il colore e il modellaggio attiva la libera creatività individuale, permettendo al bambino di esprimere il vissuto simbolico, attraverso un'attività simbolica e rappresentativa, e favorendo processi mentali di elaborazione, utili all'apprendimento.

Il condividere e il narrare, anche scrivendo, sono ulteriori passaggi verso l'assunzione di un punto di vista esterno a sé, dato dalla graduale decentrazione dalle emozioni.

Che cosa s'intende per decentrazione dalle emozioni? Vuol dire andare verso l'accoglienza, il riconoscimento, il dar loro un nome, il sapere di poterle esprimere, attraverso diversi linguaggi, e il poter regolare le loro manifestazioni.

L'operare con i simboli richiede di avere dei punti di vista esterni a sé. Con la capacità di decentrarsi, il bambino tiene conto di ciò che è e di ciò che gli appartiene, differenziandolo da ciò che non è e appartiene al mondo esterno.

Il bambino troppo «dentro» al suo vissuto emotivo, invaso dalle emozioni, può faticare ad avere uno sguardo decentrato ed essere ostacolato nello sviluppo del pensiero.

La decentrazione può essere considerata come un'evoluzione dello sviluppo globale del bambino che si esprime nella capacità di pensare, rappresentare e riflettere sulle proprie azioni, connettendo l'esperienza corporea con il linguaggio verbale e con la rappresentazione, attraverso i diversi canali comunicativi. Avviene quindi un passaggio dal piacere di agire al piacere di pensare, al piacere della conoscenza.

La psicomotricità propone pertanto le migliori condizioni per lo sviluppo globale del bambino centrato sulla relazione intrinseca tra corpo, emozione, vita profonda, pensiero.

Il disegno

Il lavoro sul disegno costituisce una caratteristica del progetto e una documentazione a partire dalla quale vengono mostrati i processi evolutivi del singolo e del gruppo.

I bambini sono invitati a disegnare. Lo fanno dopo il momento del riposo, posizionandosi a loro piacere sui tatami disposti per accoglierli a piccoli gruppi. Non si dice loro che cosa disegnare, essi hanno a disposizione un foglio e dei colori, la proposta è: «Disegna quello che vuoi». Nella fase della progettazione si concorda con l'insegnante, compresente nel laboratorio, di osservare i bambini mentre disegnano e di accogliere quanto essi producono, prestando attenzione al loro linguaggio verbale e non verbale. I disegni sono da riconoscere e valorizzare come piena espressione del loro vissuto e delle loro competenze.

Non si dà sul loro disegno alcun giudizio valutativo. Si chiede di raccontare quello che hanno disegnato. Si evita di far notare ciò che può apparire scorretto rispetto a qualsiasi parametro dell'espressione grafica e di dare dei suggerimenti per modificare il disegno. Non c'è dunque un lavoro diretto e

guidato al migliorare le proprie competenze nel disegno. Tuttavia, osservando e confrontando i disegni prodotti nella fase finale dell'incontro di psicomotricità per tutto l'arco del ciclo, emergono molto spesso dei percorsi evolutivi, anche nei cicli di pochi incontri, relativi alla capacità di simbolizzazione.

I disegni si possono osservare con differenti sguardi, qui proponiamo di rilevare i seguenti parametri:

- la rappresentazione del corpo: le parti presenti e quelle mancanti
- le proporzioni delle parti del corpo
- il volume delle parti del corpo
- la postura del corpo ed eventuali azioni
- gli elementi con cui viene rappresentata l'espressività del corpo
- l'uso dello spazio del foglio
- la rappresentazione dei rapporti topologici
- la rappresentazione degli oggetti.

Lo scopo è quello di far emergere una crescita nella capacità di utilizzare dei segni grafici attraverso il disegno che creano corrispondenze universalmente riconoscibili tra parti reali e la loro rappresentazione.

Si presenta qui di seguito, come esemplificazione, il percorso grafico di una bambina di 6 anni, Selene, in un ciclo di 9 incontri.

Nel primo disegno (figura 3.1) si osserva una forma perimetrata, non si riconosce in modo univoco che cosa sia esattamente, sono stati usati pochi colori, lo spazio del foglio è stato tutto riempito dal colore.



Fig. 3.1 Disegno del primo incontro.

In questo secondo disegno compare la figura umana che è riconoscibile come sono riconoscibili le lumache. La figura umana è stata rappresentata senza arti, mancano naso, capelli, orecchie e collo; è stato usato solo un colore, lo stesso dello sfondo (figura 3.2).

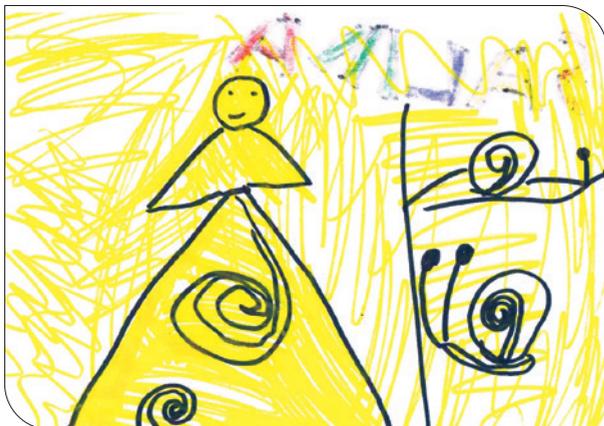


Fig. 3.2 Disegno del secondo incontro.

Rispetto al disegno precedente sono stati usati più colori. Nella figura umana (in alto a sinistra) fanno la comparsa gli arti superiori e inferiori, il corpo perde volume e mancano i particolari del viso (figura 3.3).



Fig. 3.3 Disegno del terzo incontro.

Nel disegno in figura 3.4, compare un riferimento spaziale, una base sulla quale sono collocati alcuni oggetti riconoscibili, coerentemente con le relazioni

topologiche. Gli oggetti sono rappresentati tra loro in relazione topologica; il concetto alto/basso è graficamente chiaro, mediante la presenza della terra e del cielo. Sono presenti i particolari del viso, compaiono le ciglia ed è riconoscibile l'espressione di un'emozione: il pianto.



Fig. 3.4 Disegno del quarto incontro.

Nella figura 3.5, il corpo riprende volume, assume nuovamente la forma di un triangolo, compaiono le braccia, il collo, gli occhi e la bocca. I contorni del disegno sono più definiti, si perdono la linea di base e il riferimento dell'altezza (cielo). Fin qui abbiamo visto a ogni passaggio elementi nuovi, ma al tempo stesso anche un tralasciare qualcosa di quanto era già stato espresso.



Fig. 3.5 Disegno del quinto incontro.

Nella figura 3.6, invece, abbiamo un'integrazione di tutti gli elementi nuovi emersi nei precedenti disegni: la linea di base e il cielo, gli elementi sono stati rappresentati in relazione topologica, i confini ben precisi, il corpo non è più un triangolo ma compaiono le spalle, le gambe e i piedi, le mani, i particolari, l'espressività del viso, c'è tutto.

Nella figura 3.7, il disegno si arricchisce di colore ed espressività. Le braccia sono più proporzionate rispetto al disegno precedente, ci sono le ciglia, i capelli sono più simili a quelli di Selene.

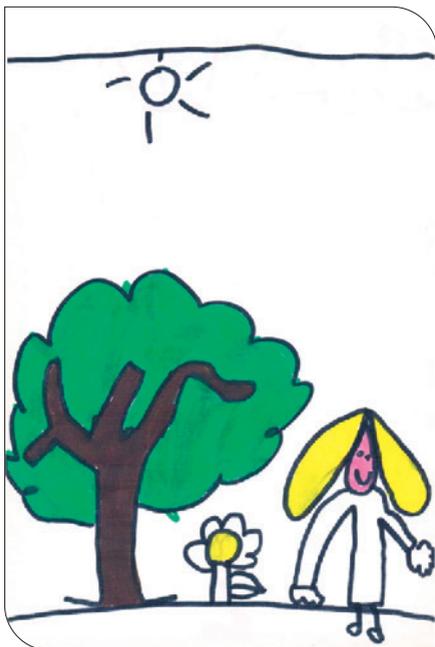


Fig. 3.6 Disegno del sesto incontro.



Fig. 3.7 Disegno del settimo incontro.

Nella figura 3.8, si osserva per la prima volta il corpo in azione e in relazione agli oggetti perché il braccio è rappresentato verso l'alto e tiene un filo. C'è maggiore proporzione tra la parte superiore e inferiore del corpo, sono visibili le dita che nel disegno precedente erano meno delineate.

Nell'ultimo disegno (figura 3.9), il corpo occupa tutto il foglio, ci sono i denti, le guance hanno un colorito, gli occhi hanno la pupilla, ci sono le unghie, le gambe sono state rappresentate per la prima volta con lo spessore, i piedi sono disegnati di profilo.



Fig. 3.8 Disegno dell'ottavo incontro.



Fig. 3.9 Disegno dell'ultimo incontro.

Osservando i disegni dei bambini in successione cronologica svolti al termine degli incontri, si rilevano significativi cambiamenti secondo gli indici precedentemente indicati. Si potrebbero osservare molti altri percorsi grafici. In questo appare evidente che nel corso degli incontri aumenta il numero degli elementi rappresentati che hanno una corrispondenza con la realtà, aumenta la rappresentazione delle relazioni topologiche tra gli oggetti e lo spazio e degli oggetti tra loro. Si definiscono i colori.

Entrano elementi espressivi di stati emotivi (sorriso e pianto) o del pensiero e si arricchisce la rappresentazione del corpo. Si precisa che l'osservazione dei disegni mira a cogliere i passaggi evolutivi come verifica del percorso compiuto, come documentazione e restituzione al team docenti e ai genitori. Per cogliere i passaggi evolutivi occorre operare il confronto, che può dare senso alla lettura del singolo disegno ed evidenzia il processo. L'osservazione di molti percorsi grafici avvalorata la tesi che il laboratorio di psicomotricità, favorendo la percezione di sé e del proprio vissuto in relazione allo spazio, agli oggetti e all'altro facilita la rappresentazione. Il percorso educativo proposto permettendo al bambino l'apertura al piacere del movimento e l'investimento del proprio immaginario sugli oggetti, sullo spazio e sull'altro consente di elaborare le proprie emozioni e in qualche modo di prenderne

La psicomotricità orienta l'accoglienza, l'osservazione e la valutazione nelle classi prime

Tutto ciò che è detto è detto da un osservatore.

(Maturana e Varela, 2001, p. 66)

Accogliere i bambini alla scuola primaria

L'accoglienza dei bambini e delle loro famiglie inizia quando visitano la scuola, per comprendere se sarà quella più adatta per iniziare il percorso che li condurrà alle soglie dell'adolescenza. È un segmento scolastico che dura di più rispetto agli altri e oggi i genitori hanno maggiori opportunità nella scelta. Stiamo parlando del momento dell'*Open day*.

Un altro passaggio importante è la formazione delle classi: con chi sarò? Quali compagni e insegnanti avrà il nostro bambino? Sono le domande che già appaiono sui volti dei bambini e dei genitori appena varcano la soglia.

Dall'altra parte ci sono i docenti che attendono i nuovi bambini con le loro famiglie, attraversati da molteplici emozioni, entusiasmi e preoccupazioni. Pertanto la necessità di conoscere e comprendere al meglio quei bimbi che stanno incontrando, motiva a ricercare il modo migliore per stabilire le prime relazioni conoscitive curando le proposte educative e osservative.

Nelle nostre esperienze si è osservato come la psicomotricità possa fornire un valido contributo nell'accogliere i bambini durante l'*Open day* e nella

formazione delle classi prime. Il senso e l'utilità di questa iniziativa sta nel farsi conoscere e nell'accogliere i genitori e i bambini in uno spazio in cui si affacciano per esplorare una realtà che successivamente potrebbe essere scelta, diventando dunque luogo privilegiato di relazione con gli altri e il mondo circostante.

È un'occasione di conoscenza tra adulti, ci si incontra per la prima volta e ci si confronta sul progetto educativo della scuola, si presenta il laboratorio di psicomotricità. Mentre negli spazi scolastici i possibili genitori delle future prime incontrano i docenti della scuola, i bambini presenti sono condotti nei laboratori pensati per l'occasione, tra cui quello psicomotorio. Si stabilisce così una prima conoscenza. Cosa permette questo laboratorio?

- Creare un piccolo sentiero tra il fuori e il dentro, rendendo più accessibile lo spazio dove forse i bambini entreranno e che rimarrà la loro casa sociale per cinque anni.
- Accogliere i bambini nella loro futura possibile casa, accogliere globalmente il loro corpo, le emozioni, le interazioni e le relazioni che mettono in campo, le loro competenze cognitive e sociali, accoglierli mediante un'attività molto cara ai bambini: il gioco.
- Poterli conoscere e stare bene insieme in una dimensione non giudicante, di ascolto pieno.
- Poter osservare ogni singolo bambino e il gruppo.
- Poter integrare le parole dei bambini dando loro corpo, spazio, tempo, linguaggi, emozioni, pensieri e strutture.

La formazione delle classi

Quando in una scuola le classi non sono già costruite dal piano delle scelte del modulo orario, ma ci sono più classi a modulo o a tempo pieno, si può pensare a quali procedure sperimentare per costruire gruppi classe il più possibile eterogenei cercando un equilibrio tra stili cognitivi, potenzialità, comportamenti, difficoltà, risorse, fragilità, al fine di poter costituire gruppi che possano, nel tempo, crescere insieme diventando comunità sapienti.

Da alcuni anni, in molte scuole si sperimenta la possibilità di formare le classi dopo un iniziale periodo di osservazione e adattamento dei bambini alla nuova realtà scolastica.

La scuola si trasforma in una rete di laboratori di diverso tipo, tra cui quello psicomotorio, e gruppi di bambini, tendenzialmente sempre differenti, frequentano i diversi spazi laboratoriali.

Dopo alcune settimane di sperimentazione, si definisce la composizione finale delle classi prime.

La formazione dei gruppi classe è un momento molto delicato, per cinque anni i bambini saranno nello stesso gruppo e quello diventerà spazio vitale, di confronto, di crescita.

Da tempo nelle scuole si cercano criteri efficaci per dare una equilibrata composizione alla formazione delle classi. Osservare i bambini interagire nei laboratori può permettere di cogliere le dinamiche emergenti e, integrandole con i dati osservativi e anagrafici dei bambini, può favorire la composizione di gruppi classe più equilibrati.

Qual è il contributo del laboratorio di psicomotricità?

Si osservano e si comprendono soprattutto le modalità relazionali di ciascuno e le dinamiche che emergono all'interno del gruppo dei pari e con l'adulto, elementi fondamentali affinché il gruppo possa procedere più fluidamente in relazione agli apprendimenti e nella relazione, tenendo conto che spesso le dinamiche relazionali possono includere o escludere, separare o agevolare la dinamicità dei saperi. Inoltre si osservano e si comprendono i contenuti dei giochi e i materiali che i bambini privilegiano, la coordinazione motoria di ognuno, l'attenzione congiunta, se c'è relazione tra il gioco del bambino e quello che rappresenta alla fine dell'incontro con il disegno e come lo narra.

I bambini dopo la verbalizzazione disegnano quello che desiderano su un foglio A4 bianco con l'utilizzo di matite colorate per osservare meglio gli aspetti esecutivi. Terminato il disegno si chiede di scrivere il proprio nome e alcune parole riferite agli elementi raffigurati, rassicurandoli sulle loro capacità. In seguito si chiede loro cosa hanno scritto e lo si segna con una matita, infine si annota l'intera storia raccontata dal bambino, raccogliendo così la struttura e le connessioni linguistiche usate, oltre alla coerenza del discorso e all'uso del vocabolario. Questo lavoro offrirà molte osservazioni sul processo e il livello di apprendimento del bambino.

Integrato a questo laboratorio sarebbe opportuno usare il protocollo Ferreiro-Teberosky per osservare le competenze relative alla letto-scrittura, possedute dai bambini, in quanto può essere un altro elemento che assicura l'eterogeneità del gruppo (Ferreiro e Teberosky, 1994).

Non sempre è possibile, per i tempi che tale protocollo prevede, pertanto si utilizzano prevalentemente il disegno e la narrazione per comprendere le competenze possedute dai singoli bambini, oltre alla lettura delle osservazioni inviate dalle docenti della scuola dell'infanzia.

Il compito più complesso è quello di raccogliere tutte le osservazioni e intrecciarle in una proposta di formazione definitiva delle classi, inoltre sarebbe

opportuno proporre un ulteriore tempo di osservazione e riflessione dopo aver composto i gruppi classe, dandosi la possibilità di ulteriori cambiamenti. In questa fase emerge talvolta la necessità di prendersi cura della preoccupazione dei genitori in questo momento di cambiamento.

Lo sguardo psicomotorio per osservare e comprendere il bambino

Nella formazione psicomotoria, viene dedicato molto tempo all'osservazione, strumento fondamentale della professione e cardine fondante della progettualità, della verifica continua e del ri-orientamento di ogni proposta.

Se osservare vuol dire comprendere, la prima cosa che si impara è quali sono gli elementi soggettivi, legati ai propri parametri di riferimento culturali e valoriali e alla propria esperienza, che ci permettono di leggere la realtà in un modo piuttosto che in un altro. Diventare psicomotricisti è essere particolarmente consapevoli di ciò che risuona dentro di noi e delle nostre chiavi di lettura che ci permettono di ascoltare e agire in psicomotricità.

È dato da un lungo allenamento nel riuscire a descrivere le azioni e le interazioni, separandole da quello che si sente e che si pensa in proposito, per poi confrontarsi e discutere sugli elementi osservati. Si impara a osservare non solo i fatti visibili ma anche la loro assenza, senza dare nulla per scontato, cogliendo i dettagli oltre che la globalità delle situazioni, comprendendo le correlazioni tra momenti, offrendo un possibile senso a ciò che si sta osservando.

S'impara a riconoscere le proprie condizioni psicofisiche che influenzano l'osservazione come l'attenzione, la memoria, la percezione, la stanchezza e le emozioni del momento.

Traendo spunto da questi percorsi formativi, quali potrebbero essere gli elementi trasferibili nella formazione degli insegnanti e dare il pieno valore all'osservazione come modalità base di ogni progettualità?

Nel primo periodo dell'anno scolastico delle classi prime, viene eseguita solitamente un'osservazione di tutti i bambini attraverso le esperienze esplorative dell'ambiente, dei materiali, delle relazioni, con lo scopo di raccogliere e riflettere sui dati raccolti per programmare le attività educativo-didattiche, attraverso una logica di ricerca-azione.

Uno dei contributi dati dalla psicomotricità all'osservazione e valutazione dei bambini è sicuramente il partire da ciò che il bambino sa fare, sa dire, sa essere, evidenziando le risorse e le potenzialità più che sottolineare le fragilità.

Proprio perché il gioco si pone in quell'area, individuata da Vygotskij (1973) come zona di sviluppo prossimale, gli psicomotricisti, per loro forma-

zione, sono esperti nel cogliere le potenzialità del bambino e nel comprendere quali possono essere i mediatori per aiutarlo a sviluppare le proprie capacità. Questo avviene all'interno di un contesto interattivo dove tutti i bambini partecipano, supportandosi e aiutandosi reciprocamente, e dove l'adulto potenzia, attraverso un atteggiamento di ascolto, di empatia e di rassicurazione, le abilità sommerse ed emergenti.

Osservare significa anche instaurare un dialogo comprensivo con i bambini e i loro contesti di vita.

Il tema dell'osservazione è molto complesso e variegato, qui considereremo solo alcuni metodi e strumenti, quelli maggiormente esperiti e integrati con la pratica psicomotoria.

Gli strumenti osservativi utilizzati devono essere pensati come tante tessere di un puzzle che solo dopo l'assemblamento danno forma alla figura completa.

Si tratta di:

- osservazioni sistematiche nei diversi contesti educativi;
- osservazioni di alcune competenze specifiche psicomotorie;
- diario di bordo;
- protocolli linguistici (Ferreiro e Teberosky, 1994);
- scritture dei bambini e parametri esecutivi, costruttivi, posturali e dell'assetto tonico;
- osservazioni delle dinamiche relazionali all'interno di un gruppo classe.

Le osservazioni dovrebbero essere *sistematiche* in quanto permettono di rilevare i processi di apprendimento e le competenze relazionali nell'arco del tempo stabilito.

Le modalità possono essere più o meno strutturate e prendere in considerazione una pluralità di conoscenze, abilità e competenze.

Osservazione delle competenze psicomotorie

La necessità di costruire e condividere osservazioni e linguaggi con gli insegnanti ha dato vita alla realizzazione di strumenti osservativi, attraverso i quali comprendere alcune competenze psicomotorie raggiunte dal bambino all'interno delle seguenti aree.

- Area della coordinazione dinamica generale e oculo-manuale.
- Area della motricità fine.
- Area della dominanza.
- Area dello spazio e del tempo.

- Area del linguaggio.
- Area relazionale.

Tali competenze sono considerate necessarie per sostenere i processi mentali di apprendimento e pertanto osservarle aiuta a comprendere le fragilità e le risorse dei bambini all'ingresso della scuola primaria e a verificarle nel tempo.

Questi strumenti, proposti all'inizio, a metà e alla fine dell'anno scolastico possono fornire utili indicazioni per comprendere meglio le difficoltà che emergono nei confronti dell'acquisizione dei processi di letto-scrittura, ponendo al centro dell'azione educativa il corpo e il movimento, così come viene proposto anche nelle Indicazioni nazionali (MIUR, 2019), in un'ottica psicomotoria legata al piacere di apprendere, ognuno con i propri tempi e le proprie potenzialità.¹

Si è osservato come le competenze nelle diverse aree siano raggiunte, non attraverso richieste specifiche nell'area motoria bensì con la psicomotricità. Infatti, scivolando il bambino consolida da un punto di vista spaziale il davanti e il dietro dell'asse del corpo. Ricerca l'equilibrio, sperimentando cambiamenti repentini del suo asse corporeo attraverso il rotolare, che provoca un'esperienza di disorientamento-riorientamento, rafforzando la percezione di un corpo intero e della capacità di controllo che il bambino ha su di sé. Dondolando perde e ritrova riferimenti spaziali e corporei e sperimenta punti di appoggio che, con il salto e la caduta perde, per poi ritrovarli, confidando nelle proprie capacità motorie.

Si impegna e si diverte a superare l'ostacolo, a cadere, fino ad arrivare all'arrampicata, dove integra tutte le competenze acquisite, contrastando la forza di gravità e sperimentando sempre più la possibilità di confidare nelle proprie capacità, raggiungendo un buon grado di fiducia e autostima di sé.

Continua a riempire e svuotare contenitori, migliorando la capacità di coordinazione oculo-manuale, affinando la precisione del gesto e di previsione causa-effetto e mette in atto tante altre competenze attraverso una motivazione interna, ma anche data dal gioco con l'altro, dal non sentirsi pressato da richieste prestazionali. In questo modo vengono potenziate le abilità prassiche, ossia quella serie di movimenti coordinati e integrati verso uno scopo preciso, quindi la capacità di compiere atti finalizzati.

¹ Per un maggior approfondimento sull'argomento, si rimanda alla lettura di *SOV-PSM Scheda di osservazione valutativa. Il bambino di 5/6 anni e le sue competenze psicomotorie* (Massenz et al., 2020), uno strumento, validato statisticamente, atto a indagare il livello evolutivo di specifiche determinanti psicomotorie nei bambini.

Nello stesso tempo la prassia include la capacità di rappresentare mentalmente l'azione, pianificarla e sequenziarla, attuando abilità di inibizione e controllo, flessibilità e fluidità. Fondamentale è la motivazione interna nel realizzare le azioni, senza sentirsi diretto da richieste poco motivanti.

La psicomotricità offre un buono sfondo dove svilupparle, dove potenziare le abilità prassiche necessarie per poter apprendere meglio anche i meccanismi della letto-scrittura.

Il diario di bordo: strumento osservativo e formativo

Uno strumento osservativo usato dagli insegnanti e dagli psicomotricisti è il diario di bordo, utile per la formazione dello «sguardo» dell'adulto, presente nei contesti educativi.

Si pensa sia uno strumento formativo nella sua duplice anima, documentaristica e riflessiva.

Consente, infatti, di scrivere la storia di un processo dove gli eventi narrati documentano l'esperienza nella sua complessità, che tiene conto dei processi emotivi, affettivi, cognitivi e sociali, permettendo di tessere elementi frammentati dell'esperienza, di generare riflessioni e di dare nello stesso tempo maggior ordine alle osservazioni.

Come abbiamo già visto nelle parti dedicate alla narrazione dei bambini, anche gli adulti, scrivendo, riflettono sull'agire educativo e, contemporaneamente, sul proprio modo di essere educatori, descrivendo azioni e interazioni, dando possibili sensi alle osservazioni, inserendo anche se stessi, come oggetto dell'osservazione.

Il diario di bordo aiuta a riflettere contemporaneamente sui bambini, sulle esperienze, sulle azioni e interazioni sviluppate nel tempo, sul proprio ruolo e su quello del contesto. Ci si interroga sulla propria pedagogia implicita e sulle rappresentazioni sottese al proprio agire professionale, oltre ad essere usato come stimolo nella condivisione con i colleghi.

L'uso del diario di bordo permette di esprimersi narrando, di ricordare, di distanziarsi per riflettere sull'esperienza, di intrecciare la prassi con la teoria, di ampliare la capacità di analisi, di andare e venire dalla scrittura, indagando con maggiore profondità gli elementi osservati, collegando situazioni osservate nel tempo, attivando processi di comprensione e di autocomprensione.

Il diario di bordo può essere scritto liberamente, modulandolo attorno a quesiti o entro un'architettura stabilita. Noi proponiamo inizialmente di scrivere senza seguire degli schemi, lasciando l'attenzione fluttuante, per consentire di seguire gli eventi senza selezionare. Si può scrivere successiva-

mente ciò che si ricorda dell'osservazione, ma anche ciò che accade all'interno dell'osservatore: sentimenti, emozioni, impressioni, idee.

In seguito si può ordinare e organizzare il diario di bordo in note di campo, che rilevano a più livelli ciò che si è osservato. Noi le abbiamo tradotte nel tempo in questo modo, rifacendoci a modelli presenti nella letteratura, e differenziandole in note descrittive, emotive, interpretative.

1. *Note descrittive: io vedo.* Descrivere ciò che si vede, si ascolta, si percepisce in modo più dettagliato possibile, cercando di non usare giudizi né interpretazioni, ma attendendosi alla descrizione di:
 - contesto e organizzazione entro cui si sviluppa l'osservazione;
 - luogo nel quale osservo: gli spazi;
 - quando osservo e per quanto tempo;
 - chi osservo: chi fa e cosa, come lo fa, con chi e per chi.
2. *Note emotive: io sento.* Scrivere ciò che si sente mentre si osserva, attraverso la lente dell'autoosservazione, aiuta ad essere consapevoli e a mettere a fuoco ciò che si avverte nella situazione che si sta osservando. Se le note sono lette in modo diacronico offrono la visione dei cambiamenti avvenuti durante il processo osservativo, andando a delineare la differenza tra l'inizio e la fine del percorso.
3. *Note teoriche: io penso.* Si possono riportare eventi, frammenti di teorie studiate, richieste di approfondimenti. Interrogativi o riflessioni su come affrontare una certa situazione osservata, domande emergenti. Ma anche provare a dare un significato a ciò che si osserva.

Le osservazioni si arricchiscono ulteriormente rileggendo dopo qualche tempo il diario di bordo e aggiungendo nuovi particolari, intuizioni, riflessioni. Questo metodo aiuta a non incorrere nell'errore di attribuire, all'oggetto della nostra osservazione, pensieri, emozioni, modi di affrontare la realtà che sono semplicemente nostri, ma che potremmo leggere nell'altro se non se ne è consapevoli. Nel tempo ci si accorge che scrivere dell'altro è come perseguire la posizione dell'equilibrista che sta attento a non cadere, mantenendo una forte centratura su di sé, pur essendo aperto a ciò che lo circonda. Spesso si propongono diari di bordo ai bambini però pensiamo sia utile inizialmente partire da noi stessi per sperimentarne le potenzialità.

Questo strumento inizialmente richiede tempo, motivo per il quale si tende a utilizzarlo poco, in realtà si tratta di un «attrezzo del mestiere» che poi sarà impiegato «spontaneamente» in ogni contesto e del quale non si potrà fare a meno. Infatti il processo di costruzione richiesto dalla stesura del diario di bordo aiuta a formare quello sguardo osservativo, così necessario nel campo

dell'educazione e a raccogliere in modo sistematico osservazioni che saranno poi condivise. Permette inoltre di cogliere la ricca complessità del processo, in cui l'osservatore è contemporaneamente soggetto e oggetto dell'osservazione, pur attraverso azioni semplici che richiedono tempo. D'altro canto ogni processo formativo e costruttivo richiede tempo.

Monitoraggio delle competenze linguistiche e integrazione con i protocolli Ferreiro-Teberosky

In alcune situazioni è stato possibile ampliare le osservazioni nell'ambito linguistico grazie alla presenza di psicomotricisti che ricoprivano la funzione strumentale DSA, costruendo una rete di azioni, nel primo biennio della scuola primaria, che hanno integrato le specifiche competenze in campo psicomotorio con quelle linguistiche e sulle difficoltà e sui disturbi di apprendimento. All'ingresso delle classi prime, sono stati proposti ai bambini, che frequentano il laboratorio di psicomotricità, oltre a quello precedentemente descritto, i protocolli di letto-scrittura (Ferreiro e Teberosky, 1994) integrati con l'osservazione delle scritture secondo i parametri esecutivi e costruttivi.

I bambini sono stati monitorati nel tempo e, alla fine della classe seconda, si è proposto lo screening per l'individuazione precoce di eventuali disturbi di apprendimento.

Sulla base di queste esperienze si è visto che le osservazioni illustrate precedentemente, combinate con quelle svolte nel laboratorio di psicomotricità e con le scritture dei bambini sul loro diario di viaggio, consentono di raccogliere osservazioni sistematiche, registrazioni dei percorsi, griglie su abilità specifiche che permettono di comprendere, più che misurare, le competenze raggiunte dal singolo bambino e dal gruppo classe, arricchite anche dalle loro autovalutazioni, e che possono essere ulteriormente approfondite dal team nel quinquennio.

Questo intrecciarsi di osservazioni facilita i docenti nel comprendere meglio quali strategie adottare, sia con il singolo bambino sia con il gruppo classe, funzionando così da feedback agli insegnanti e agli psicomotricisti, utili per modificare proposte, strategie e modalità relazionali relative ai dati emersi.

Ciò permette di comprendere meglio il raccordo tra i diversi processi sottostanti e integrativi dell'apprendimento, legati alla dimensione corporea, e di individuare strategie didattiche utili, anche nei casi dove emergono, oltre ai disturbi, difficoltà nell'apprendere.

Consente anche agli adulti e ai bambini di darsi un tempo e uno spazio di ascolto, di confrontarsi con l'attesa, di condividere le osservazioni e

di costruire percorsi di apprendimento significativi per tutti i bambini e le bambine, nessuno escluso.

L'esposizione al mondo dei segni scritti e il continuo contatto con un ambiente alfabetizzato sono cresciuti in maniera esponenziale in questi ultimi decenni, pertanto i bambini elaborano una sorta di teoria linguistica spontanea e, all'ingresso della scuola primaria, hanno già delle ipotesi relative allo scrivere e al leggere.

Le ricercatrici argentine Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1994), analizzando tramite osservazioni sistematiche gli elaborati di un grande numero di bambini tra i tre e i sei anni, hanno evidenziato quali sono le conoscenze spontanee del bambino, in relazione all'apprendimento della lingua scritta, e quali le difficoltà che incontrano nelle prime fasi di apprendimento della letto-scrittura.

Il percorso verso l'alfabetizzazione è caratterizzato da una serie di fasi a cui corrispondono diverse teorie della scrittura elaborate dai bambini. Queste fasi non coincidono con precise età anagrafiche e pertanto è possibile, all'inizio della classe prima, trovare bambini appartenenti a diversi livelli: c'è chi sa scrivere abbastanza correttamente, chi scrive in modo non convenzionale usando segni, ghirigori senza legami con il suono o la parola. In mezzo a questi due estremi si ritrovano molteplici differenze. Il risultato è che ci si ritrova di fronte a un gruppo di bambini con competenze e necessità completamente diverse, la difficoltà sta nell'armonizzarle, rispettarle e farle evolvere nel processo educativo.

Le teorie linguistiche dei bambini possono essere scoperte attraverso l'analisi dei loro atti di scrittura spontanea e delle loro ipotesi di lettura, tramite i protocolli d'ingresso proposti a settembre-ottobre. Qui di seguito presentiamo due situazioni di scrittura appartenenti allo stesso gruppo classe (figura 5.1).

Osservare le scritture dei bambini ci offre molti spunti di riflessione sulle fasi raggiunte, sulle competenze acquisite e sulle eventuali difficoltà che possono emergere nel corso dell'apprendimento della letto-scrittura, anche strettamente connesse con i parametri costruttivi ed esecutivi, posturali e dell'assetto tonico che si vanno a rilevare.

1. Per il parametro costruttivo si osservano:
 - quali e quanti segni usa (scarabocchi, cerchi, aste, lettere alfabeto, segni simili);
 - uso del valore sonoro convenzionale (corrispondenza fonema-grafema).
2. Per il parametro esecutivo si osservano:
 - la direzione della scrittura (da sinistra a destra o viceversa, dall'alto al basso o viceversa);

- l'orientamento delle lettere nello spazio (rovesciate);
 - l'occupazione dello spazio sul foglio (lettere sparse o su una riga ideale);
 - l'adeguatezza del segno grafico (incerto, sicuro, ecc.);
 - tipo di carattere usato (stampato, corsivo);
 - impugnatura dello strumento scrittorio.
3. Per i parametri posturali e dell'assetto tonico si osservano:
- l'atteggiamento generale;
 - la posizione della testa, delle spalle e del gomito;
 - il grado di obliquità dell'avambraccio rispetto alla linea orizzontale del foglio, se il foglio è sollevato;
 - la posizione della mano e delle dita;
 - la posizione del foglio rispetto al tronco;
 - il grado di estensione dell'avambraccio.

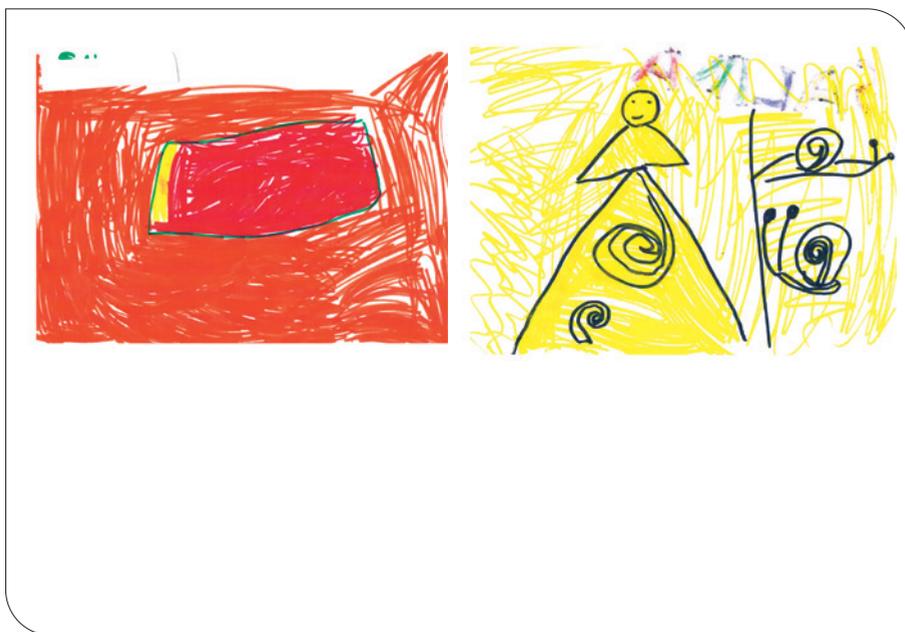


Fig. 5.1 Protocolli Ferreiro-Teberosky compilati da due bambini della stessa classe.

Che cos'hanno in comune questi protocolli con la psicomotricità?

La concezione teorica sottesa al protocollo è simile a quella psicomotoria, in quanto considera il bambino già competente, portatore di un bagaglio di storie che lo aiutano a elaborare ipotesi e teorie.