

MANIFESTO

PER UNA SCUOLA IN MOVIMENTO

A cura di Andrea Ceciliani, Luigi Trotta, Elena Barbieri, Maria Chiara Buzzega, Elena Dondi, Daniela Soci, Giulia Pignatti

La “scuola in movimento” si realizza attraverso un approccio educativo in cui il processo di Insegnamento-apprendimento avviene in forma bidirezionale. Non solo un passaggio di contenuti da un attore all’altro (insegnante - allievo), ma una elaborazione dei contenuti nella condivisione della situazione proposta: l’insegnante che predispone cornici ed esperienze educative orientate verso particolari obiettivi (disciplinari o interdisciplinari) e l’allievo che sviluppa le attività attraverso sue interpretazioni, sue scelte operative, sue organizzazioni mentali che consentono di raggiungere le mete previste. Scuola in movimento significa coinvolgimento concreto del discente nel suo percorso formativo e rendere attuabile l’ “experiential learning” e il “learning by doing” (Kolb, 1984.) a sua volta dedotto dai lavori di Dewey (1938).

La scuola in movimento affronta i contenuti collegati alle discipline proponendo **attività/esperienze attraverso l’emozione di agire tramite la corporeità e il movimento**. In tale approccio si evidenzia la **concretizzazione della verticalità scolastica** nel passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria. Ciò che accomuna la scuola dai 3 ai 10 anni è il bambino “in azione”, che affronta i problemi che il mondo gli pone partecipando attivamente con protagonismo, entusiasmo e curiosità. Un tale approccio conserva e sviluppa l’amore per la conoscenza che diventa sempre più personalizzata, profonda, ricca e **consapevole**. Per tali motivi non è possibile pensare a bambini sempre seduti al banco in attesa passiva di conoscenze, abilità e competenze trasmesse dall’insegnante.

Le fasi di insegnamento frontale devono alternarsi a fasi di **apprendimento attivo, laboratoriale**, in cui il bambino possa esercitare le sue competenze in esperienze di libera esplorazione, scoperta guidata e soluzione di problemi. In questa azione diretta e concreta sull’ambiente si consolidano le competenze disciplinari e le competenze di vita (life skills) quali: apprendere ad apprendere, autonomia organizzativa, responsabilità di scelta, autodeterminazione e autocontrollo. In questa cornice vediamo concretizzarsi le teorie neuroscientifiche dell’Embodied Cognition in percorsi formativi di Embodied Education (Francesconi & Tarozzi, 2012), cioè un’educazione interiorizzata nell’azione, nel fare, nell’essere coinvolti in prima persona nella propria formazione scolastica e umana. Bambini e bambine hanno necessità di fare e agire, è nel processo, prima ancora che nel risultato, che producono tutto il

loro impegno psico-fisico e pongono le prime basi dell'autostima nel senso di autoefficacia, cioè la capacità di risolvere situazioni in prima persona, affiancati ma non sostituiti dall'adulto.

Da dove partire seguendo linee guida e buone prassi

- Affrontare una **situazione problematica di partenza**, scelta dai bambini o predisposta dall'insegnante, che ponga quesiti domande, attinenti a una disciplina o interdisciplinari
- Ogni apprendimento va ancorato alle conoscenze che possiedono i bambini, **partendo da situazioni stimolo, che coinvolgono anche il corpo**
- **I bambini vanno sempre ascoltati** perché le loro parole ci offrono elementi importanti per costruire il nostro percorso. Le affermazioni "non vogliamo fare le operazioni in colonna o l'analisi grammaticale proprio non ci piace", è un ottimo punto di partenza per progettare percorsi non statici e basati sull'apprendimento trasmissivo o mnemonico, ma partendo da materiali accattivanti che la maestra ha messo loro a disposizione, dove ragionano insieme in gruppi tra pari, per capire meglio le regole e proporre il loro percorso conoscitivo. Ogni regola o procedimento appreso in modo attivo da soli o con compagni/e viene realmente interiorizzato e, oggi diremmo, incarnato nella consapevolezza mnemonica di lungo periodo.
- L'apprendimento è ancora più efficace se i bambini hanno la **possibilità di muoversi, di agire in diverse posizioni spaziali** (quelle ritenute più idonee a risolvere il compito) e posture corporee (quelle ritenute più comode e funzionali), spostandosi da una all'altra in base alla situazione. Da tali variazioni, infatti, deriva parte del benessere corporeo durante la giornata scolastica). Più efficace è avere la possibilità di muovere su differenti spazi, in modo da reperire gli oggetti/ elementi/materiali, tabelle, che servono per procedere.
- Consapevolezza che il bambino ha strumenti cognitivi per affrontare le situazioni e cercare di risolverle **in forma sia convergente sia divergente**, a seconda che la situazione sia più o meno strutturata se non completamente libera. La divergenza, che a volte allunga i tempi di lavoro, va sempre sostenuta come matrice della creatività e delle competenze di vita (apprendere ad apprendere, scelta e decisionalità di azione, valutazione del risultato). Anche se si allungano i tempi, non possiamo parlare di tempo perso ma di tempo investito in competenza.
- **L'ambiente** offre o può offrire, se **opportunamente predisposto**, materiali e strumenti che il bambino può utilizzare, anche in autonomia, per diverse azioni: contare, raggruppare, classificare per forma colore, dimensione, grandezza.
- Il pensiero astratto, in queste fasce d'età, **si realizza attraverso quello concreto**, attraverso il corpo che agisce (es. le mani che toccano per spostare, catalogare, costruire e ritagliare). In questa azione integrata, mente-corpo-azione, si costruiscono ipotesi, ragionamenti, conoscenze, abilità e competenze e si realizzano confronti, discussioni, così come si formulano nuove domande.
- L'apprendimento si consolida quando si ha la possibilità di rielaborare e ripercorrere con **autobiografie cognitive** (raccontare con calma e a più voci) il percorso realizzato. E'

importante al termine dell'esperienza realizzata e delle azioni intraprese che i bambini abbiano un momento di **briefing finale** dove sono invitati a verbalizzare quanto avvenuto, a motivare le proprie iniziative, a ripercorrere quanto avvenuto al fine di sviluppare quello che Arrigo (2007) definisce apprendimento robusto, cioè consapevole e ben ancorato nella memoria operativa.

- **Alternare** stili educativi e metodologie didattiche che prevedano, in una giornata scolastica, **sia momenti attivi che seduti al banco**, introducendo anche pause attive. Le pause attive, intese come movimento attivante, possono anche rappresentare momenti ludici grazie ai quali giocare l'apprendimento (Cecilian, 2015, p.79) di contenuti disciplinari, ad esempio: le tabelline e operazioni, apprendimento di poesie, apprendimento della lingua straniera, bansk musicali, ecc. La sollecitazione dell'attenzione e della concentrazione richiede, di tanto in tanto, l'attivazione cerebrale di determinate aree corticali che, l'azione corporea e il movimento sollecitano. Viceversa, la staticità, l'inazione addormentano tali funzioni ed è possibile vedere bambini che pian piano si spengono, quando stanno troppo seduti al banco. E' una questione fisiologica non una mancanza di impegno o di volontà.
- **Incoraggiare i bambini ad essere intraprendenti**, a mettersi in gioco, a ricercare idee e soluzioni alternative, al fine di sostenere lo sviluppo di un pensiero creativo e flessibile.

L'organizzazione del contesto

L'esperienza corporeo-motoria, come l'Embodied Education ci insegna (Francesconi e Tarozzi, 2012), facilita gli apprendimenti e la loro connessione cerebrale nei circuiti mnemonici e operativi: *"Non si può costruire un testo, una poesia, uno scritto sulla neve se non si fa prima una intensa esperienza sensoriale con la neve. Il corpo e le mani offrono alla mente pensieri e nuove immagini mentali."*

La quotidianità scolastica, alla luce delle precedenti considerazioni, può essere organizzata in molteplici forme e con molteplici approcci. La mattina presto, ad esempio, il corpo è pieno di energie ed è contro natura sedersi al banco. Al contrario si può attivare corpo e mente camminando in giardino, osservando quello che vediamo, meravigliandoci di cose piccole, insignificanti che solo un bambino osserva. I bambini di tre anni possono camminare fino a 8 km in un giorno e, quindi, la giornata scolastica potrebbe iniziare attraverso situazioni attive, motorie in cui attivare in modo ottimale la mente, il pensiero il desiderio di impegnarsi e di fare-agire. Tornare in classe, in tali approcci, sarà vissuto in modo diverso, più attivo, concentrato e sereno e si può collegare l'esperienza di movimento all'esterno alle discipline e a quanto si realizza in aula.

La musica per cantare, per muoversi o anche per tornare concentrati dopo una pausa attiva. La musica, una esperienza emotiva di cui l'uomo non può fare a meno, è una cornice che favorisce l'attivazione ottimale (stato di Flow) della persona (Addessi, 2018; Coppi, 2018).

Più spazi a disposizione e non solo un'aula. Spazi flessibili per lavorare individualmente, a coppie, in piccoli e grandi gruppi. In palestra si può lavorare con tutte le discipline; in giardino si possono studiare piante ed esseri viventi (scienze), si può giocare con l'orientamento e la lettura delle mappe/carte

(geografia), si può ampliare il vocabolario ricercando termini e parole (italiano) di quanto è presente in esso e poi, in aula, comporre frasi e temi su tali termini/parole; in sezione si possono abbinare giochi a determinati apprendimenti (esempio: fare le addizioni e le sottrazioni col gioco dei birilli) e in biblioteca mettere in scena le sequenze del libro letto con la maestra.

L'insegnante

L'insegnante (La/Il maestra/o) deve divenire una guida (partner) creativo, gioioso, un inventore di situazioni nuove e accattivanti, un/una maestro/a che teme bambini/e annoiati/e, passivi/e, inibiti/e ma non quelli/e vivaci, attivi/e, divergenti sia fisicamente, sia cognitivamente.

È il regista della situazione: cura l'ambiente e prepara setting educativi con materiali di sviluppo che aiutino il bambino a ragionare, forma gruppi precedentemente pensati per la contaminazione delle idee e il sostegno reciproco dei bambini (tutoraggio tra pari e insegnamento tra pari).

È presenza non sostitutiva ma attiva, sia a livello relazionale sia a livello affettivo, nonché a livello disciplinare come responsabile del percorso di apprendimento che è chiamato a percorrere. Spesso i bambini hanno bisogno di un adulto che li osservi, che li incoraggi, ma, tendenzialmente desiderano fare da soli (Montessori, 2014) capaci anche di autoapprendimento (Montessori, 2015; Gray, 2015).

Per assolvere a queste sue funzioni, l'insegnante osserva i bambini, ascolta le loro idee, interpreta i loro bisogni per offrire nuovi e adeguati stimoli per approfondire i contenuti. Una tale azione educativa, apparentemente dispendiosa, non è superficiale, ma va in profondità delle tematiche e va in profondità nella mente dei bambini (interiorizzazione) grazie all'agire corporeo e motorio, grazie al protagonismo nell'esperienza educativa offerta dall'adulto.

Gli alunni raccontano alle/ ai maestri/e le loro ricerche e scoperte. I ruoli si capovolgono. Commentando i loro apprendimenti, confrontandoli con l'educatore e con i compagni, rafforzano le loro conoscenze, affinano le strategie cognitive, consolidano percorsi efficaci come base da cui evolvere per apprendimenti successivi più articolati e complessi.

I genitori:

I progetti che si realizzano con i nostri alunni, si possono definire veramente completi quando c'è la partecipazione anche delle famiglie. Il contributo dei genitori non deve limitarsi ai compiti dati a casa, piuttosto a sollecitare gli apprendimenti dei figli, anche attraverso attività e giochi da svolgere insieme. Ad esempio, se si lavorasse con i bambini sui riferimenti topologici, le famiglie potrebbero costruire, insieme ai figli, mappe che indichino i vari percorsi quotidianamente utilizzati: casa parrocchia, casa supermercato, casa scuola. In tali percorsi si potrebbero consolidare le conoscenze delle forme

geometriche (i cartelli stradali), delle linee sull'asfalto (continue, tratteggiate, semicircolari, a strisce), degli spazi adibiti (ciclabili, pedonabili, attraversamenti pedonali).

La scuola va aperta maggiormente alla collaborazione con le famiglie (genitori e nonni), talvolta per dare completezza e maggiore competenza ai progetti svolti. Ad esempio, genitori botanici, biologi, giardinieri, possono entrare a scuola e insegnare praticamente come si svolge un determinato processo e approfondire meglio una determinata conoscenza. Tali azioni, concordate con le insegnanti e con gli obiettivi perseguiti, rafforzano gli apprendimenti in bambini/e

L'inclusione:

La scuola in movimento è fortemente inclusiva, i progetti che si propongono coinvolgono tutti i bambini, nessuno escluso. (tengono conto dei bambini con disabilità o con fragilità). I bambini vengono messi nelle condizioni di conoscere i propri limiti, (e le difficoltà degli altri), di imparare a comunicare efficacemente (con loro) e di comprendere le proprie e le potenzialità degli altri. Gli approcci didattici illustrati in questo documento, garantiscono a bambini/e di applicarsi come meglio possono ai vari compiti richiesti, utilizzando le loro potenzialità attuali e sentendosi pienamente coinvolti nelle attività scolastiche. Per questi bambini, più che per gli altri, ha immenso significato il processo più che la prestazione finale, se noi rimaniamo su quest'ultima non agiamo in modo inclusivo ma esclusivo. Questo modello di scuola consolida le competenze verticali e trasversali, di cui avranno bisogno per affrontare compiti più complessi: saper ascoltare, cambiare idea, fare ipotesi, discutere con gli altri e rimanere nella discussione anche se non si è d'accordo, frenare gli impulsi e imparare la capacità di inibizione che porterebbe a seguire percorsi già noti, un pensiero flessibile, la tranquillità che permette di sapere che si hanno a disposizione i mezzi per affrontare qualsiasi sfida si ponga loro davanti.

I bambini sono delle "persone" e come tali vanno rispettati e non sottovalutati, pensando che sono piccoli, che crescendo impareranno, che quello che non sanno fare lo impareranno. Questa sottostima e delega a tempi successivi, viene meno alla grande potenzialità e sensibilità verso l'apprendimento che l'infanzia presenta e sarebbe una grave lacuna per lo sviluppo adolescenziale successivo. L'infanzia è l'età più importante nello sviluppo umano, vera e propria rincorsa per la vita, se sviluppata male il "salto" nel mondo degli adulti sarà seriamente compromesso. Riflettiamo su ciò e non lo sottovalutiamo.

La continuità:

Le esperienze di continuità tra infanzia e primaria si possono realizzare proponendo esperienze in movimento che stimolino l'apprendimento e partendo da situazioni che contengono problemi da risolvere. Le età miste promuovono nei bambini forte coesione sia per chi spiega, sia per chi ascolta. La scuola in movimento si realizza sollecitando, a tale proposito il lavoro di gruppo, il peer tutoring e il peer teaching. Nel/la bambino/a l'aiuto reciproco, quello che oggi abbiamo appunto reinventato come peer-tutoring e peer-teaching, è un impulso naturale da sempre presente nella natura umana, che può essere sollecitato se usciamo dai banchi e dalle sedie, offrendo opportunità operative a bambini/e.

Progettare le esperienze di continuità con giochi e attività in movimento. Il gioco non è un momento ricreativo, come molti sono indotti a pensare, ma è una cornice (Bateson, 1996) che bambini/e affrontano in modo molto serio, impegnando in esso tutte le loro risorse psico-fisiche (mentali e motorie), e attraverso il quale “giocano l’apprendimento” (Cecilian, 2015, p.79). Nel gioco, come in tutte le attività di movimento, bambini/e applicano la loro intelligenza cinestesico-corporea (Gardner, 1987) e sviluppano la capacità di risolvere problemi (Gray, 2015, p.148). Dobbiamo inventare percorsi di apprendimento ludico-giocosi perché in essi vedremo tutte le reali potenzialità di bambini/e.

Bibliografia

Addessi, A. R., Anelli, F., & Maffioli, M. (2018). La creatività motoria dei bambini in ambienti musicali “riflessivi”. Uno studio sperimentale con il test Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM) e la Laban Movement Analysis. *Danza e ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni*, 273-302.

Arrigo, G. (2007). Robustezza degli apprendimenti. Un contributo alla valutazione della competenza. *La matematica e la sua didattica*, 4, 471-499.

Bateson, G. (1996) *Questo è un gioco*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Cecilian, A. (2015) *Corpo e movimento nella scuola dell’infanzia*. Parma: Junior Spaggiari

Coppi, A. (2018). 10. L’Esperienza Ottimale. Riflessioni sul Flow. *Maestra Natura*, 121.

Dewey, J. (1938) . *Experience and education*. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group 1986.

Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia phaenomenologica*, 12, 263-288

Gardner, H. (1987) *Formae Mentis*. Milano: Feltrinelli

Gray, P. (2015) *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.)

Montessori, M. (2014) *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti

Montessori, M. (2015) *Il segreto dell’infanzia*. Milano: Garzanti

Il presente documento è tratto dal sito web "Documentaria" del Comune di Modena: <https://documentaria.comune.modena.it>

Titolo: Movimparo: per una scuola in movimento dai 3 ai 10 anni

Sottotitolo:

Collocazione: Web



Comune di Modena



Copyright 2022 © Comune di Modena.

Tutti i diritti sono riservati.

Per informazioni scrivere a: memo@comune.modena.it