

BILDUNG

DIDATTICA DEI PROCESSI FORMATIVI

IO

Direttore

Floriana FALCINELLI

Università degli Studi di Perugia

Comitato scientifico

Pier Cesare RIVOLTELLA

Università Cattolica del Sacro Cuore

Pier Giuseppe ROSSI

Università degli Studi di Macerata

Mina DE SANTIS

Università degli Studi di Perugia

Miguel Ángel ZABALZA BERAZA

Universidade de Santiago de Compostela

Rosabel ROIG VILA

Universidad de Alicante

BILDUNG

DIDATTICA DEI PROCESSI FORMATIVI



Noi osiamo promettere una Grande Didattica cioè un'arte universale di insegnare tutto a tutti: di insegnare in modo certo, si da conseguire effetti, di insegnare in modo facile, quindi senza molestia, o noia di docenti e discenti, anzi con loro grande diletto, di insegnare in modo solido, non superficialmente tanto per fare, ma per condurre ad una vera cultura, a costumi gentili, a una pietà più intensa

Giovanni Amos COMENIO

La collana nasce con l'obiettivo di porre l'attenzione sulla didattica come studio delle azioni che rendono possibile il processo formativo e la progettazione e organizzazione dei contesti in cui esso si realizza. L'azione didattica, sia in contesto scolastico che extrascolastico, a qualunque età e in una logica di *life long learning*, in presenza e a distanza, consente alle persone di sviluppare le proprie potenzialità e di raggiungere la propria forma.

Essa rimanda infatti al concetto di formazione intesa come *Bildung*, processo di sviluppo del soggetto nella sua articolata globalità, compreso nella plurale declinazione dei modi secondo i quali egli vive e agisce il mondo. Nell'idea di *Bildung* si intersecano e si compenetrano le dimensioni corporea, intellettuale e morale del soggetto che, aprendosi alla relazione con l'universo delle cose, dei segni e simboli della cultura, si configura nel mondo e nell'intersoggettività secondo le proprie possibilità attuative e le proprie originali istanze di senso.

L'azione didattica muove dalla riflessione sul presente ma nello stesso tempo, per individuare ipotesi, ha bisogno del passato, dell'azione precedente e della riflessione su tale azione. Nello stesso tempo l'azione è aperta al futuro perché dalla riflessione su di essa può nascere una previsione degli scenari possibili, anche se la prevedibilità come prescrizione degli eventi che accadranno non può essere accolta rigidamente in campo formativo. La riflessione però ha bisogno di criteri di riferimento che consentano di leggere l'azione stessa, non può fare a meno della teoria che dia respiro, ampliamento di prospettiva, senso allo stesso agire.

I volumi di questa collana vogliono dunque offrire spunti di riflessione teorica ma anche risultati di ricerca e documentazione di esperienze didattiche, lette attraverso diverse prospettive disciplinari, per porre l'attenzione su cosa significhino e su come si realizzino i processi formativi nei diversi contesti e nella complessità e dinamicità delle situazioni.



Vai al contenuto multimediale

Gilda Cecoro

Un laboratorio in... movimento

Percorsi ludico-motori per la scuola
dell'infanzia e primaria





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVIII
Gioacchino Onorati editore S.r.l. — unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1785-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: dicembre 2018

*A Viviana, Bimba e Romeo...
con Amore!*

- 11 *Introduzione*
- 17 **Capitolo I**
Il laboratorio come metodologia didattica
1.1. Il laboratorio come dispositivo tetraedrico organizzativo, pedagogico e didattico, 17 — 1.2. I tre punti-qualità del laboratorio didattico, 20 — 1.3. La scuola attiva: le radici della scuola dei laboratori, 22 — 1.4. I cinque abiti di identificazione pedagogica del laboratorio, 26 — 1.5. Il laboratorio come metodologia didattica, 28 — 1.6. Il docente... attore, sceneggiatore e regista del laboratorio, 33.
- 35 **Capitolo II**
Il movimento e le sue forme
2.1. Le prime forme della motricità, 35 — 2.2. Il movimento umano: strutture ed unità basiche, 39 — 2.3. Le capacità motorie, 42 — 2.4. Le capacità motorie nella scuola dell'infanzia, 46 — 2.4.1. *Corporeità e motricità nella scuola dell'infanzia: obiettivi ed indicazioni didattiche*, 50 — 2.5. Le capacità motorie nella scuola primaria, 59 — 2.5.1. *Gli obiettivi e le indicazioni didattiche delle attività motorie nella scuola primaria*, 65.
- 71 **Capitolo III**
Il laboratorio ludico-motorio
3.1. Il laboratorio ludico-motorio come proposta pedagogico-didattica, 71 — 3.2. I "linguaggi" del laboratorio ludico-motorio e le finalità educative, 75 — 3.3. Gli obiettivi del laboratorio ludico-motorio, 79 — 3.4. Percorsi ludico-motori per la scuola dell'infanzia e primaria, 81 — 3.4.1. *Il saluto*, 81 — 3.4.2. *Il viaggio nel corpo*, 84 — 3.4.3. *Lo scultore e la statua*, 86 — 3.4.4. *Il pendolo*, 88 — 3.4.5. *Lo specchio*, 90 — 3.4.6. *Le lettere con il corpo*, 92 — 3.4.7. *Il racconto della giornata tipo*, 94 — 3.4.8. *Le mani nel sacco*, 96 — 3.4.9. *Emozioni in... scena*, 98 — 3.4.10. *Il serpente*, 100.
- 103 *Conclusioni*
- 107 *Bibliografia e riferimenti normativi*

Introduzione

Ogni Azione è Conoscenza... e...
ogni Conoscenza è Azione.¹

Nell'azione il corpo è partecipe e ha due mansioni in quanto, da un lato prende parte in modo attivo al processo di conoscenza e dall'altro la conoscenza prende corpo (*embodiment*²). Il corpo riesce a immergersi nel contesto, a viverlo, a partecipare al suo flusso esistenziale. Agire e conoscere sono un processo unico e nell'azione sia il corpo, sia la mente hanno un ruolo *significativo*³.

La cognizione risulta dipendere dalle esperienze corporee, da un corpo che si contraddistingue per le sue peculiari capacità percettive e motorie. La cognizione, pertanto, sgorga da interazioni corporee con il mondo, il pensiero, infatti, risulta dall'abilità di un organismo di agire nell'ambito del suo ambiente. La visione dell'*embodied* consente, quindi, di valicare il *dualismo mente/corpo*⁴, evidenziando che gli organismi sono provvisti di un corpo

1. MATURANA, H.R., VARELA, F.J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti, p. 46.

2. Si riferisce all'aumentare del processo della nostra reciprocità con il mondo reale. È il nostro modo di essere in vita e di testare il nostro mondo che implica i nostri processi sensoriali e motori, percezioni e azioni. [JOHNSON, M. (1989). "Personal practical Knowledge series: Embodied Knowledge", 19,4, pp. 361–377].

3. Per ulteriori approfondimenti: Cfr. NOVAK, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson; Cfr. AUSUBEL, D.P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

4. Per molto tempo nel settore educativo si è assistito ad una diminuzione delle attività ludico-motorie e sportive, che ha avviato un corso di deprezzamento della relazione tra corporeità e apprendimento, tra esperienza dinamica e mul-

e di un cervello e che i processi cognitivi si erigono sui processi sensorio–motori. La cognizione non è più tratteggiata come elaborazione dell’informazione, ma come movimento e azione⁵. La cognizione non è solo *incarnata*⁶, ma anche *situata*⁷ in un contesto che la definisce. Valicato l’approccio tradizionale, in cui il docente crede di tramandare la conoscenza al discente, e l’approccio costruttivista, in cui il discente edifica la conoscenza, l’azione didattica sembra divenire lo spazio–tempo in cui si dipanano i processi

ti sensoriale e procedimenti cognitivi che, aderente a una centenaria prospettiva dualistica del rapporto corpo–mente, ha originato una didattica con evidenziate peculiarità di cerebralismo, di formalismo e di intellettualismo, ed una idea di questo tipo non poteva che delegare spazi marginali al corpo. Le riflessioni scientifiche sul rapporto dicotomico corpo–mente riconducono costantemente alla riflessione del filosofo francese René Descartes [1596–1650] sulla separazione tra mente e corpo. Questi asserisce che essendo il pensiero la proprietà basilare della mente e l’estensione quella del corpo, queste due proprietà sono inconciliabili e rappresentano la dicotomia tra *res cogitans* e *res extensa*, la disgiunzione pura tra sostanza e mente, tra realtà oggettive e consapevolezza, tra soggetto e oggetto. [SIBILIO, M. (2007). *Il laboratorio ludico–sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: Aracne, pp. 9–10].

5. Cfr. GOMEZ PALOMA, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, p. 52.

6. La visione dell’incarnazione ritiene che l’attività mentale e l’attività cerebrale sottostante possano essere comprese solo all’interno del contesto delle attività corporee. La cognizione sorge da interazioni con il mondo e, a tal fine, si può definire incarnata. Il pensiero è il prodotto dell’abilità di un organismo di interagire con il suo ambiente. Comportamenti e movimenti di base sono fondamentali per lo sviluppo di capacità cognitive più complesse. In sostanza, quando un organismo acquisisce la capacità di controllo dei suoi movimenti e azioni, sviluppa una comprensione delle proprie abilità percettive di base fondata sulla motilità, ovvero sulla capacità di modificare la propria posizione in rapporto all’ambiente. [Cfr. COSENTINO, E., VAZZANO, S. (2007). *I segni del soggetto*. Tra filosofia e scienze cognitive. Roma: Carocci Editore, p. 48].

7. La cognizione situata mette in risalto il ruolo della specificità della situazione come aspetto nodale della cognizione. La situazione costituisce l’insieme dei significati che vengono sviluppati in processi sociali di condivisione e negoziazione. Suddetti processi sono sopportati da un insieme di credenze, aspettative e conoscenze che accomunano i vari attori e che progrediscono con essi. [Per ulteriori approfondimenti: Cfr. MATURANA, H.R., VARELA, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio; Cfr. MATURANA, H.R., VARELA, F.J. (1987). *L’albero della conoscenza*. Milano: Garzanti].

di mediazione tra insegnamento e apprendimento⁸. Essi generano relazioni, conoscenze e comportamenti, e creano reti di conoscenze, di comportamenti e di relazioni

azione e conoscenza coemergono come un processo, come un modo di essere che trascina la persona e il sistema. L'azione da processo finalizzato alla produzione è valutabile in funzione al fine, diviene processo valido per se stesso, nel suo fluire, nel suo vissuto. Il processo modifica il sistema stesso, modifica le relazioni tra i soggetti, ha un impatto con le identità di tutti i soggetti presenti.⁹

Indubbiamente un compito rilevante spetta al docente in quanto *attore, regista e sceneggiatore*¹⁰ in specifiche situazioni formative «egli organizza l'ambiente e l'ambiente ha un'influenza sul processo... durante il processo, l'ambiente stesso si trasforma in modo autopoietico, grazie alle regolazioni del docente e alle attività dei discenti. E mentre esso si trasforma, si trasformano i singoli attori, con traiettorie individuali e collettive»¹¹.

In tale prospettiva, la scuola è lo spazio-tempo in cui vivere l'azione per sperimentare un *habitus* come può essere il laboratorio, in

8. Il processo di apprendimento-insegnamento può essere visto come la concatenazione di due traiettorie diacroniche — la traiettoria percorsa dal discente nel compimento della sua identità personale (apprendimento) e quella percorsa dal docente nella edificazione della sua identità professionale e personale (insegnamento) — con uno spazio sincronico dato dall'azione didattica. È nell'azione didattica che si intessono le due dimensioni, una sincronica e una diacronica. I processi di insegnamento-apprendimento traggono beneficio da tale concatenazione. [Cfr. Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli, p. 35].

9. Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente, op. cit.*, p. 129.

10. Per ulteriori approfondimenti: Cfr. FERRARI, M. (2003). *Insegnare riflettendo*. Milano: FrancoAngeli; Cfr. PARRICCHI, M. (2004). *Tecnologie della comunicazione e metodologie eLearning in università. Un processo evolutivo per le scienze umane*. Milano: Vita e Pensiero.

11. Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente, op. cit.*, p. 129.

questo caso quello ludico–motorio, che riconosce uno spazio e un tempo in attività che *trascinano*¹² in modo significativo i partecipanti e che vedono al centro del fare laboratoriale la relazione. Il laboratorio ludico–motorio si nutre dell’interazione tra i partecipanti e delle loro differenze dando vita ad esperienze di confronto e di negoziazione¹³.

Il linguaggio corporeo conduce e guida il partecipante a vivere piccole esperienze che lo aiutano a riconoscere le proprie emozioni, differenti e simili a quelle degli altri, e a condividerle insieme ai compagni attraverso un intervento mirato e consapevole del docente/regista. Il laboratorio ludico–motorio è pensato come spazio che agevola la dimensione pro–sociale del comportamento, in quanto facilita nelle attività in coppia e in piccolo gruppo il confronto e lo scambio, e nel grande gruppo consente di avviare la condivisione delle esperienze e delle idee¹⁴.

Il testo si propone di evidenziare l’importanza del laboratorio ludico–motorio all’interno dei contesti educativi, in questo caso nella scuola dell’infanzia e primaria, essendo uno spazio pluridimensionale nel quale:

- problematizzare e rielaborare alcuni dei contenuti disciplinari previsti dagli orientamenti, dai programmi e dalle indicazioni nazionali per il curricolo;

12. La concezione teorica dello psicologo canadese Hebb incoraggia l’identificazione della mansione dell’esperienza corporea per il trascinarsi e la stabilizzazione di dati nella memoria, tramite l’unione della via debole a quella forte «...mentre gli input deboli e forti in direzione di una cellula sono operosi nel medesimo tempo, la via debole risulta rafforzata grazie alla sua unione con la via forte». [LEDOUX, J. (2002). *Il sé sinaptico*. Milano: Raffaele Cortina Editore, p. 190].

13. Cfr. RICCIO, V. (2011). *Laboratorio delle attività motorie. Consapevolezza corporea, orientamento spaziotemporale e educazione alla salute per la scuola dell’infanzia e primaria*. Trento: Erickson.

14. Per ulteriori approfondimenti: Cfr. SIBILIO, M. (2002). *Il laboratorio come percorso di ricerca*. Napoli: CUEN; Cfr. SIBILIO, M. (2002). *Il laboratorio come percorso formativo*. Napoli: Ellissi; Cfr. SIBILIO, M. (2007). *Il laboratorio ludico–sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: Aracne.

- sperimentare nel percorso, il rapporto tra apprendimenti cognitivi e apprendimenti motori;
- favorire la dimensione espressiva e relazionale al fine di far emergere il ruolo di mediazione interpersonale della corporeità¹⁵.

Il testo si conclude con una serie di proposte ludico–motorie per la scuola dell’infanzia e primaria. Ciascuna proposta contiene la descrizione dell’attività, gli obiettivi, i traguardi per lo sviluppo delle competenze, i materiali, i tempi e gli strumenti utilizzati.

15. Cfr. SIBILIO, M. (2002). *Il laboratorio come percorso di ricerca. L’esperienza laboratoriale a carattere motorio nel curriculum formativo degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: CUEN, p. 41.