

“L’intelligenza non siede solo nei banchi!” Il gioco senso-motorio nella prospettiva Embodied Centred e i Bisogni Educativi Speciali

“Intelligence doesn’t just sit on the school desks!” Sensory-motor game in the Embodied Centered perspective and Special Educational Needs

Carmen Palumbo

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università di Salerno – e.mail: capalumbo@unisa.it

Valeria Minghelli

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università di Salerno – e.mail: vminghelli@unisa.it

Lucia Pallonetto

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università di Salerno – e.mail: lpallonetto@unisa.it

The educational need of the contemporary school context is etiologically differentiated, multi-form and special. This requires planning didactic interventions for each and every one, which consider the difficulties and recognize the excellence of the individual. It is not possible to think of a *multiplied* and *shattered* didactic on individual students, much less would be a unique and homologous didactic that does not recognize the differences (Gomez Paloma *et alii*, 2015).

It is necessary to identify teaching tools that are transversal to the differences, which everyone can reach, guaranteeing anyone the achievement of *bio-psycho-social well-being* (WHO, 2002). Psycho-pedagogical studies and neurosciences affirm that the body and emotions perform an implementation function of learning, influencing “[...] *the cognitive, the thought, the decisions, the motivations, the spirit of initiative and autonomy*” (Oliverio, 2009). Furthermore, collaboration in a tutoring relationship is an incredible learning opportunity, useful to all those involved, even for *endangered students* (lanes, 2005).

In a continuity between school level that takes on the characteristics of *circularity*, in other words allows to return to the body *in and for* learning, the aims of this paper is to combine together the potential of *Embodied Centered games* and the *Tutoring* benefits, as strategies bearing the same founding values.

Key-words: embodied cognitive science, tutoring, special educational needs, inclusion, icf.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)

Pur essendo l’articolo frutto di una riflessione comune ad opera degli autori, si precisa che Carmen Palumbo è autrice e coordinatore scientifico del lavoro ed ha curato i paragrafi 3. Il potenziale inclusivo del gioco senso-motorio embodied centred e 4. Conclusioni: ricadute didattiche inclusive Valeria Minghelli è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo 2. Il tutoring e la pianificazione delle esperienze nella prospettiva embodied centred.

Lucia Pallonetto è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo 1. Introduzione



1. Introduzione

La scuola del XXI secolo si trova a dover fronteggiare un'emergenza formativa derivante da una molteplicità di fattori che richiedono un nuovo modo di intendere la didattica: una didattica che sia in grado di andar incontro ai più disparati stili di apprendimento, di rispondere alle esigenze e di valorizzare le eccellenze di tutti e di ciascuno, in risposta a dei bisogni formativi perennemente in fieri. L'acronimo BES, posto in essere nel panorama scolastico, dalla Direttiva Ministeriale del 27/12/12 (Miur, 2012), riconduce ad un'area dello svantaggio scolastico ben più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza del deficit. Dalle condizioni di disabilità, tutelate dalla Legge Quadro 104/92, dal D.lgs. 66/2017 e dal più recente D.Lgs. del 7 agosto 2019, n. 96, ai Disturbi Specifici di Apprendimento (L.170/2010), passando per i Disturbi Evolutivi Specifici come deficit di linguaggio, coordinazione motoria, attenzione, iperattività, disturbi comportamentali sino ad arrivare a persone con svantaggio socio-economico e linguistico culturale (C.M. n. 8, 2013).

Dunque, con l'espressione *Bisogni Educativi Speciali*, ci si riferisce a difficoltà che incidono sui processi di apprendimento e di relazione, riconducibili ad eziologie differenti, che compromettono, in maniera temporanea o permanente, la formazione e lo sviluppo del soggetto ed il raggiungimento del successo formativo, che la scuola ha il compito di promuovere per ciascuno studente.

La normativa, relativa ai bisogni educativi speciali, ha il merito di aver fatto luce su situazioni di difficoltà, *bisogni speciali*, per l'appunto, che non potendo fruire del sostegno didattico garantito in situazioni di disabilità diagnosticate ai sensi della legge 104/92, non sempre trovavano uno spazio di ascolto ed interventi inclusivi efficaci. D'altro canto, la Direttiva 27/12/12, ha affidato ai docenti, *tutti*, la responsabilità di pianificare per ciascun alunno, studente, allievo con bisogni educativi speciali, una didattica individualizzata e personalizzata.

Alla scuola, nello specifico ai docenti contitolari della classe, è richiesto lo sforzo di pianificare ed attuare un intervento educativo che osservi i principi di didattica inclusiva, indipendentemente dall'eziologia del bisogno speciale (Ianes, Macchia, 2008), assumendo una prospettiva che non sia meramente clinica, bensì che sposi il paradigma di matrice contestuale ICF, proponendo lo sviluppo integrale della persona all'interno ed in relazione con il contesto cui appartiene, in prospettiva bio-psico-sociale.

Ma concretamente può essere difficile, progettare ed attuare una pratica inclusiva che sia al contempo individualizzata e personalizzata, registrata in appositi documenti di programmazione, senza correre il rischio di *etichettare*, eccessivamente, le prassi ed i soggetti cui queste sono rivolte. Il rischio che una pratica pensata per il singolo, sottolinei le differenze tra pari, evidenziandone le difficoltà, piuttosto che mimetizzandole, è dietro l'angolo, con la conseguenza di vanificare il presupposto stesso delle prassi inclusive intraprese.

L'obiettivo numero 4 dell'Agenda 2030 sottolinea la necessità di *"Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"* (UNESCO, 2015). Affinché una prassi, possa dirsi una *buona prassi inclusiva*, è necessario però che venga pensata ed attuata al servizio di tutti e di ciascuno; è necessario, altresì, pensare agli obiettivi ad essa sottesi, non solo previsti per il singolo, bensì in maniera trasversale pensati per tutti, offrendo l'opportunità di cogliere e sfruttare al meglio la ricchezza insita nel confronto tra pari.



Lo scopo di questa riflessione argomentativa è quello di pensare a come coniugare insieme, delle pratiche già in uso nelle scuole, ponendole in relazione tra loro, al fine di implementarne il potenziale inclusivo.

Nel delicato passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, avviene un importante passaggio del testimone tra i docenti dei due ordini di scuola che dovranno occuparsi, in continuità verticale, della strutturazione di un *contesto* educativo, ambientale e sociale, che sia consapevole delle difficoltà, accogliente e inclusivo delle differenze. Per far ciò è necessario conoscere gli allievi, riconoscere il valore formativo delle metodologie e strategie rispettivamente dei due ordini di scuola (C.M. n° 339/92). In questo lavoro si propone di pensare ad una continuità che possa arricchirsi di una direzione nuova, circolare, nella quale il bambino possa tornare a conoscere ed esplorare attraverso il corpo, anche in fasi successive di sviluppo. La circolarità affida al corpo, un ruolo istituzionalmente riconosciuto, al di fuori dell'ora di educazione fisica, anche alla scuola primaria, per favorire l'acquisizione di competenze (Competenze Chiave, 2018).

Un'inclusione pensata, sia per i bambini che abbiano manifestato delle difficoltà, nell'ordine di scuola inferiore, sia per gli alunni della scuola primaria che da questa esperienza, strutturata con metodologia di *tutoring*, trarrebbero benefici in termini di efficacia ed autoefficacia. Infine, inclusiva, per i bambini *tutti* che, in situazioni di apprendimento veicolate dal corpo, in accordo con le neuroscienze e con la prospettiva bio-psico-sociale, siano posti al centro del processo di insegnamento/apprendimento, vivendo e sperimentando situazioni di inclusione e scambio.

Un ponte possibile che accorci le distanze, è individuabile nel *gioco sensorio-motorio*, inquadrato secondo la prospettiva multidimensionale di matrice *embodied*, ovvero uno strumento che sia perfettamente in grado di coniugare insieme le tre dimensioni integrate corpo, mente, emozioni, e di costituirsi come un eccezionale strumento di apprendimento e di inclusione. *“Il gioco è una fonte di sviluppo potenziale; nel gioco il bambino è sempre al di sopra del suo abituale comportamento quotidiano; nel gioco egli è in qualche modo di una testa più alto di se stesso”* (Vygotskji, 1979, p.41).

Utilizzando il corpo come chiave di accesso agli apprendimenti, modalità propria dell'impostazione metodologica-ludica della scuola dell'infanzia, e programmando azioni di *tutoring*, nelle quali i bambini della scuola primaria si facciano *guida* negli apprendimenti dei più piccoli, ci si propone di pensare ad un'esperienza di inclusione in cui anche e soprattutto i bambini con bisogni educativi speciali, possano sentirsi efficaci co-costruttori di giochi ed attività, in condivisione con il gruppo dei pari ed efficaci *maestri* di contenuti cognitivi e *compagni* inclusivi promotori di comportamenti pro-sociali.

Il lavoro, dunque, si pone lo scopo di indagare l'efficacia di una didattica non tradizionale, ma basata su approcci alternativi nelle proposte operative, prendendo in considerazione l'opportunità di valorizzare il corpo, il gesto ed il movimento come modalità di deviazione della didattica, in quanto la scuola italiana è stata sempre fortemente affascinata da una metodologia “assiomatica” che indulge sulla manipolazione e sull'uso di schede, ma che ignora l'essenziale, e cioè l'azione come fondamento del pensiero e quindi l'azione guidata come strumento didattico (G. Vergnaud, 1994).

Partendo dalla consapevolezza che il bambino impara *“facendo”* per cui il corpo, in tutte le sue espressioni diventa uno strumento utile per l'insegnamento, l'approccio metodologico-didattico deve, necessariamente, essere fondato sul valore



potenziale dell'esperienza corporea nel rendere significativi gli apprendimenti, configurandosi come una derivazione metodologica delle mappe concettuali, ma al contempo ancorandosi ad una nuova interpretazione dell'apprendimento orientata a recuperare soprattutto il significato attribuibile all'esperienza (Sibilio, 2011).

È indispensabile che il bambino sperimenti con l'azione il prima possibile e che l'esperienza manipolativa e concreta preceda tutte le altre perché *“L'intelligenza è un sistema di operazioni...L'operazione non è altro che azione: un'azione reale, ma interiorizzata, divenuta reversibile. Poiché il bambino giunga a combinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia manipolato, è necessario che abbia agito, sperimentato non solo su disegni ma su un materiale reale, su oggetti fisici”* (Piaget, 1956, p.31).

Il bambino impara *facendo* e pertanto il corpo, in tutte le sue espressioni diventa uno strumento utile per l'insegnamento, *“la conversazione col soggetto è molto più sicura quando ha luogo in occasione di esperienze effettuate con materiale adeguato e quando il bambino, invece di riflettere a vuoto, agisce prima, e non parla che delle proprie azioni”* (Piaget, 1927).

Il corpo costituisce *“una spazialità in potenza”* che è in grado di ampliare i significati dei concetti spaziali attribuendo alle forme una connotazione dinamica (Sibilio, 2014).

2. Il tutoring e la pianificazione delle esperienze nella prospettiva *embodied centred*

Secondo Johnson, Johnson e Holubec (2008) le attività di apprendimento cooperativo dovrebbero prevedere la contemporanea presenza dei seguenti 5 elementi fondamentali: interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazioni faccia a faccia, uso appropriato delle abilità sociali, autovalutazione del lavoro e del gruppo.

Diversi studi (Johnson, Maruyama, Nelson, Skon, 1981) hanno dimostrato che le tecniche di *cooperative learning* racchiudono in sé potenzialità maggiori rispetto all'istruzione tradizionale, poiché migliorano l'apprendimento, facilitano lo sviluppo cognitivo e accrescono l'attitudine a lavorare in collaborazione con gli altri. Infine, favoriscono negli studenti la maturazione del senso di autoefficacia nei confronti delle proprie potenzialità.

Nello specifico, il *tutoring* sembra essere una tecnica di insegnamento-apprendimento che ha, in sé, diversi punti in comune con i principi dell'*Embodied Cognition*, infatti, coinvolge i soggetti dell'apprendimento in una dimensione multi-prospettica.

Questa tecnica stimola, contemporaneamente, le competenze sociali, ponendo gli allievi in una dinamica di interazione continua ed essenziale; le competenze emotive, che nella relazione vengono attivate e allenate e sviluppate; il tutto intorno a contenuti conoscitivi che da questi elementi trarranno vantaggio, promuovendo al contempo lo sviluppo cognitivo di tutti i soggetti coinvolti.

Inoltre, anticipando l'ICF, ed in piena coerenza con l'approccio *Embodied*, Hedin (1986) sosteneva già che il tutoring rappresenta un enorme vantaggio per l'insegnante, allorché, questo si trovi a lavorare in classi numerose e nelle quali i livelli di competenza differiscano molto.



Dunque, l'intenzione è quella di innestare la prospettiva Embodied all'interno di una tecnica, quella del *peer tutoring*, portatrice degli stessi valori.

Nel discutere riguardo ai fattori che, nell'intervento educativo-didattico, si rivelano efficaci al verificarsi di una realtà inclusiva, il Centro Studi Erickson, con il contributo dei maggiori esperti in materia di Bisogni educativi speciali, ne ha individuati sette, descritti come leve (punti, azioni) di didattica inclusiva. Essi sono: i compagni di classe come *risorsa*; l'adattamento; le strategie logico visive (mappe concettuali e schemi che favoriscano l'attivazione della memoria visuo-spaziale); i processi cognitivi e gli stili di apprendimento; la meta-cognizione; le emozioni e le variabili psicologiche sottese ai processi di apprendimento; infine, valutazione, verifica e feedback, con valenza formativa e come possibilità di restituzione utile a sostenere la motivazione (Zambotti, 2015). Nel guardare a questi elementi, si farà riferimento, in questa occasione, alla meta-cognizione, alle variabili emotive e, in particolar modo, alla *risorsa compagni di classe*. Quest'ultima trova un funzionale esempio di efficacia, all'interno dell'esperienza del *peer tutoring*.

Nello specifico, tuttavia, non si tratta di un vero e proprio apprendimento tra pari, in quanto ci si propone di estendere la relazione di tutoraggio tra pari, ad una relazione tra allievi di età differente, in continuità verticale: ovvero, tra gli alunni della scuola dell'infanzia e quelli delle classi prime. L'intenzione è di trarre, dal confronto, i benefici noti, riguardo i processi di insegnamento apprendimento, derivanti dalla relazione con un adulto o con un compagno più esperto che funga da tutor.

Pratiche educative come la costituzione di classi miste o il tutoraggio tra pari, già discusse con notevole chiarezza dalla Montessori, nel corso degli anni, hanno dimostrato di essere in grado di stimolare una più ampia gamma di studenti e di stili cognitivi (Gardner, 1983), in quanto attribuiscono importanza alla motivazione e alla preparazione per l'apprendimento permanente (Eccles et alii, 1993).

Lo psicologo sovietico Lev Vygotskij (1896-1934) è particolarmente legato a questo concetto, che chiarisce, allorquando afferma che il pensiero creativo è stimolato dal confronto con i compagni, più o al pari competenti.

Nel proseguire attorno agli studi sulla *Zona di sviluppo prossimale*, Vianello (2012) afferma che i bambini, più dell'adulto, risultano essere un *modello* molto efficace, nel collocare le attività, per il bambino disabile, in una più verosimile *zona di sviluppo potenziale*. Questo perché essi sono più vicini al bambino in termini di età mentale, cronologica ed in termini di potenzialità, rispetto all'adulto.

Cohen (1986) ha spiegato i motivi per cui si può affermare che il tutoraggio tra bambini di età differente risulta essere più efficace del tutoraggio tra pari, in quanto l'adozione del tutoraggio tra alunni di età superiore consente di attenuare la competizione tra pari, grazie ad un'attribuzione più legittima, dello status di tutor, all'allievo di maggiore età (Leung, 2019).

Inoltre, in un gruppo di pari, più difficilmente un allievo con *bisogni educativi speciali*, potrebbe rivestire il ruolo di tutor, senza incontrare resistenze, da parte dei compagni e talvolta anche dei docenti, che, salvo eccezioni, troverebbero difficile immaginare una situazione in cui l'alunno con difficoltà di apprendimento o con disabilità, possa risultare competente rispetto ai compagni. Ciò comporterebbe lo svantaggio di vanificare la volontà inclusiva della pratica, sottolineando invece le difficoltà del singolo. Eppure la letteratura al riguardo si è espressa favorevolmente nei confronti di esperienze di tutoring in cui all'alunno *a rischio* (immediato il parallelismo con l'odierno allievo con Bisogni Educativi Speciali), o disabile sia stato attri-



buito il ruolo di tutor: da questa esperienza l'alunno si percepisce in grado di svolgere anch'egli la funzione di guida, per cui diviene *degno di grande considerazione*, ai suoi occhi ed in maniera oggettiva ed estesa, agli occhi del gruppo di compagni, il che amplifica in maniera esponenziale la ricchezza inclusiva di questa pratica (Lipsky, Gartner, 1987).

È per questo motivo che una *continuità circolare*, così concepita, risulterebbe utile su tutti i livelli cognitivi ed inclusivi, allorquando l'allievo con bisogni educativi speciali si troverà a co-condurre un'attività insieme ad un compagno, svolgendo la funzione di traino degli apprendimenti, per uno o più bambini del livello di scuola inferiore.

Le tecniche di cooperazione, favoriscono l'interazione face-to-face, mirano a superare la competizione e promuovono l'educazione al rispetto ed al supporto reciproco.

Delle tre dimensioni contemplate dall'approccio *embodied* e stimulate nella tecnica del *tutoring*, la componente emotiva trae numerosi vantaggi, in termini di sviluppo. La condivisione dell'esperienza didattica in modalità costruttiva e partecipativa darà luogo ad una serie di adattamenti inter ed intrapersonali, importanti. L'apprendimento cooperativo, nelle sue varie forme di organizzazione, favorisce l'instaurarsi di un clima di classe positivo, predisponendo un ambiente di apprendimento caratterizzato da un senso di accettazione ed accoglienza. Inoltre, lo sviluppo di capacità empatiche e di ascolto attivo, implementano situazioni di confronto in cui aumentano l'ottimismo e la sensazione di speranza, nutrendo la motivazione agli apprendimenti.

Seligman (1992), a proposito di una ricerca condotta nel 1984 alla Pennsylvania University, sull'*ottimismo* implicato nei processi di apprendimento, conclude che questo risulta essere un fattore predittivo del successo scolastico, ponendo tra i due fattori una proporzionalità diretta.

Albert Bandura (1996), nell'ambito delle sue ricerche pone *ottimismo e speranza* alla base della genesi di quella che l'Autore chiama *self-efficacy*: "*le convinzioni che le persone nutrono sulle proprie capacità hanno un profondo effetto su queste ultime*" (Lewinsohn et alii, 1993, p. 102).

Hedin (1986) sottolinea quanto l'esperienza nel ruolo di guida, restituisca all'allievo un'immagine di sé, come di una persona valida.

Nella relazione tra tutor e tutee questi dovranno relazionarsi, comprendendo il punto di vista altrui, accogliendone le proposte, riconoscendo e rispettando le reciproche differenze. Ciò richiederà competenze empatiche che, dal confronto, si arricchiranno e favoriranno, nella relazione duale, il decentramento dalle proprie posizioni. È facile immaginare una generalizzazione successiva di questi apprendimenti in contesti più estesi e differenti, da quello del training proposto, in situazioni di piccolo gruppo e, successivamente, in contesti reali di grande gruppo.

Anche Goleman (1999), a sostegno di questa tesi, afferma che la memorizzazione dei concetti di apprendimento è facilitata dalla partecipazione affettiva e attiva, dalla cooperazione e dalla condivisione delle responsabilità.

Nell'apprendimento tra pari ricevono vantaggi entrambi i soggetti della relazione: colui che è aiutato, il *tutee* che ottiene vantaggi sia in termini cognitivi che affettivi e il *tutor* che, invece, riceve effetti positivi da questa tecnica, sia negli ambiti emotivo e sociale, che in termini cognitivi e metacognitivi (Besio, Caldin, 2019).

Ancora sul potenziamento della metacognizione, nelle ricerche sul peer tutoring, utilizzato come strategia di facilitazione degli apprendimenti per i soggetti con disabilità intellettive, è emerso che il ruolo di Tutor si rivela vantaggioso anche per gli



alunni, studenti con sviluppo tipico, *“poiché le loro competenze scolastiche migliorano in seguito alle esperienze di semplificazione e di insegnamento diretto al loro compagno con disabilità cognitiva”* (lanes, 2015; Fontana, 2018, p. 195).

Per poter esporre un concetto ai più piccoli, all'allievo della scuola primaria non basterà conoscere l'argomento, con l'aiuto degli insegnanti ed in collaborazione attiva con i compagni, i bambini dovranno pensare, strutturare e proporre ai più piccoli attività ludiche volte a far sperimentare col corpo quelle conoscenze. Ciò coinvolgerà gli studenti in una costruzione attiva delle conoscenze, che in questa *manipolazione* troveranno certamente nuovi orizzonti. I tutor, nell'insegnare ai compagni elaboreranno in forme nuove i concetti e ciò favorirà sia lo sviluppo cognitivo che la capacità di generalizzare le informazioni apprese anche in altri ambiti (lanes, 2005a).

Sui plurimi vantaggi di questa tecnica conclude benissimo Damon (1984) che, in una comparazione tra le prospettive di Piaget, Sullivan e Vygotskji, afferma che il ruolo di tutor deve essere assegnato in maniera alternata a ciascuno studente, cosicché tutti possano trarre i rispettivi vantaggi.

Dunque, la metafora dell'odierna inclusione, che invoca la ricchezza ed il rispetto delle diversità, risiede nell'affermazione: *“Ogni ragazzo ha infatti competenze in una o più materie che possono essere trasmesse a un compagno più giovane o a un livello di competenza inferiore”* (Damon, 1984, p. 333).

Risiede qui la ricchezza dell'intreccio tra la tecnica del Tutoring con un approccio Embodied Centred: nel consentire ai soggetti di operare in un contesto di competenza ed interscambio continuo tra tutte le dimensioni dell'essere, proprie ed altrui.

3. Il potenziale inclusivo del gioco senso-motorio embodied centred

La Montessori ha anticipato molti modelli didattici contemporanei *incentrati sul bambino* o pratiche educative adeguate allo sviluppo e sostiene il coinvolgimento attivo del bambino nelle pratiche educative, così come lo stesso Piaget, ha compreso il ruolo fondamentale delle funzioni sensoriali e delle attività di movimento, considerate basi fondamentali per la conoscenza (Rathunde, 2001).

Il *learning by doing*, di matrice Deweyana (Dewey, 1979), invece, ha suggerito di proporre un apprendimento attraverso il fare, considerato in grado di far sì che le nuove conoscenze diventino molto più stabili ed efficaci, se costruite dai soggetti stessi dell'apprendimento.

Nel corso degli anni, con il susseguirsi di pratiche e ricerche, si è giunti alle più recenti Neuroscienze che, insieme alla psicologia cognitiva, sostengono l'efficacia della centralità del corpo nell'ambito dei processi d'insegnamento/apprendimento. L'Embodied Cognitive Science (ECS) è, ormai, un solido costrutto, frutto di contributi interdisciplinari (Gomez Paloma, Damiani, 2015), dalla Filosofia alla Pedagogia, dalla Psicologia alle Neuroscienze Cognitive, dall'Antropologia alle Scienze Motorie e Sportive che, secondo una visione multiprospettica, ha come *“punto di partenza teorico non una mente che lavora su problemi astratti, ma un corpo che richiede una mente per farlo funzionare”* (Wilson, 2002, p. 625).

Gamelli, nel recensire il testo di Bernard Aucouturier *“Il bambino terribile a scuola”* (Aucouturier, 2015), sostiene che *“Il movimento a scuola fa paura. [...]”*



Occorre una pedagogia del corpo, sperimentata, introiettata e non solo studiata, affinché l'adulto educatore sia autenticamente reso sensibile a riconoscere bisogni profondi che il bambino esprime per lo più tramite il gioco e il movimento [...]" (Gamelli, 2015, p. 49).

All'interno del contesto informale della famiglia, ma anche in quello scolastico, si sente, sovente, rivolgere ai bambini, in particolar modo a quelli frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, l'invito a concentrarsi sulle attività didattiche e *star seduti*, in considerazione del fatto che la scuola primaria, si presenta come un ambiente di apprendimento in cui sarà loro richiesto di stare *seduti composti e concentrati*, per la maggior parte del tempo scuola. Si tratta di un richiamo all'immobilismo, dunque, come se quest'ultimo fosse la *conditio sine qua non*, perché si possa raggiungere e mantenere il livello attentivo, necessario a favorire l'acquisizione di un contenuto conoscitivo. Tuttavia, se l'assunzione di una postura statica corretta, pertinente rispetto alla richiesta delle insegnanti della scuola primaria, può favorire in parte lo sviluppo delle capacità attentive, (in termini di focus attentivo, mantenimento dei tempi di attenzione e *capacità*, nel senso di quantità di informazioni che il soggetto sia in grado di mantenere), non è possibile affermare che questa sia l'unica verità in materia di attenzione e soprattutto di apprendimento.

È noto, ad esempio, che lo sport sia particolarmente efficace a far acquisire ed implementare la capacità di orientamento dell'attenzione, ovvero di dirigerla su stimoli particolarmente rilevanti, operando una rapida selezione tra essi, o anche la capacità di allocare rapidamente l'attenzione su diversi punti nello spazio e di spostarla all'occorrenza. Le ricerche hanno dimostrato, ad esempio che, tra le capacità fisiche e mentali, l'abilità di focalizzare l'attenzione e di concentrarsi nei momenti chiave di una gara, può essere considerata un fattore determinante (Bagnara, 1993).

Da queste semplici considerazioni, senza ancora addentrarci nel vasto panorama di contributi teorici a sostegno del coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento, studi relativi al funzionamento di soggetti con ADHD in relazione all'instabilità motoria, sostengono che *"attenzione e movimento possono essere due funzioni utilizzate l'una al servizio dell'altra, oppure l'una contro l'altra"* (Levi, Romani, 2012, p. 23).

Questo breve riferimento ad uno dei possibili Bisogni educativi speciali, di cui ci si possa occupare alla scuola primaria, è particolarmente utile a far comprendere, in maniera intuitiva, quanto sia importante tener conto di tutte le variabili intervenienti nel processo di apprendimento, dal semplice *bisogno* di movimento, non ancora *speciale*, al *bisogno speciale* di un deficit dell'attenzione, oppure, ancora, ad un bisogno speciale derivante dall'area della disabilità. Ad esempio, la disabilità intellettiva necessita di un attivo coinvolgimento dell'alunno nel processo di insegnamento/apprendimento, così da limitarne la tendenza alla passività e da stimolarne la motivazione (Zambotti, 2020).

L'attenzione viene mantenuta anche e soprattutto in funzione dell'attivazione del soggetto, nonché della motivazione sottesa all'apprendimento, che è in correlazione diretta con il livello di partecipazione stimolato ed ottenuto.

Le neuroscienze attribuiscono all'amigdala e all'ippocampo un ruolo fondamentale (Chavez, McGaugh, Weinberger, 2009) nei processi di attivazione dell'attenzione e gli studi connessi dimostrano che l'attenzione si orienta verso stimoli rilevanti dal punto di vista emotivo e l'interazione tra le due consente l'immagazzinamento delle informazioni.



Questo passaggio apre un'ulteriore riflessione e, partendo dal presupposto che il movimento e la partecipazione esperienziale sono fattori di implementazione dello sviluppo di conoscenze, abilità e competenze, è necessario individuare un giusto equilibrio, un *modus operandi* che consenta di porre il corpo, il movimento e le variabili emotive al servizio della cognizione.

Questo non può valere solo per la scuola dell'infanzia, in quanto non si può chiedere ad un corpo che, sino a quel momento, è stato invitato a conoscere per esplorazione, a misurarsi con l'ambiente e con gli altri in un'interazione continua tra corpo e spazio, di *stare seduto*. Non si può chiedere al desiderio esplorativo di *stare composto*, *l'intelligenza non sta seduta, non per tutto il tempo!*

Occorre un tempo *per il corpo*, non già quello dell'educazione fisica e del movimento, seppur questa non è mai stata fine a se stessa, ma è necessario, altresì, istituire e strutturare un tempo che riconosca al corpo il bisogno e la possibilità di continuare a muoversi, di investire lo spazio, il contesto, di avvicinarsi in senso fisico agli oggetti di conoscenza e di farlo in una cornice ludica che incontri il senso di efficacia di tutti, che sia inclusiva delle difficoltà e valorizzante delle diversità. Questo è ciò che si propone un approccio ludico Embodied centred.

La curiosità e la volontà esplorativa sono elementi essenziali, perché si possa favorire lo sviluppo del pensiero divergente (Guilford, 1950), ovvero il ragionamento che permette di giungere alla soluzione di un problema, senza che venga perseguita una procedura predefinita (pensiero convergente). Per dirla con De Bono occorre offrire ai bambini, tutti, *“l'osservazione del problema da diverse angolazioni, contrapposta alla tradizionale modalità che prevede concentrazione su una soluzione diretta al problema”* (Antonietti, Molteni, 2014, p. 296)

I documenti programmatici, che degli studi si servono e con essi evolvono, per fornire indicazioni su come sia opportuno strutturare la programmazione per i diversi ordini di scuola, delineandone le metodologie, oltre che i contenuti, pur nel rispetto dei principi di Autonomia didattica (L.107, 2015), suggeriscono di utilizzare, a tal proposito, il *gioco*, in quanto rappresenta lo strumento privilegiato che consente *“il procedere per tentativi ed errori, permettendo al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti”* (Miur, 2012, p. 24).

Inoltre, anche nel discutere della facilitazione degli apprendimenti nella scuola Primaria, nel paragrafo dedicato all'ambito disciplinare della matematica, ad esempio, *“Il gioco, [...] ha un ruolo cruciale nella comunicazione, nell'educazione al rispetto di regole condivise, nell'elaborazione di strategie adatte a contesti diversi”* (MIUR, 2012, p. 60).

Le *“esperienze incarnate di essere e fare”* (Matthews, 1998, p. 327) sono ormai ampiamente discusse ed oggetto di ricerca e sperimentazione, nel panorama scientifico culturale, tuttavia si scontrano con conduzioni ancora troppo lineari e anche ove sia concessa l'esperienza ai soggetti, questa sembra non avere contezza delle molteplici potenzialità espressive, conoscitive, comunicative, esplorative del corpo.

4. Conclusioni: ricadute didattiche inclusive

Per concludere, ci si chiede in che modo si debba applicare alla didattica, quanto sostenuto sinora a proposito delle potenzialità inclusive dell'approccio *embodied*, implementate dalla relazione di *tutoring*. Di quali variabili sarà necessario tener



conto, quale potrebbe essere il *dispositivo Embodied* in grado di stimolare ed implementare gli apprendimenti di tutti e di ciascuno, compresi quelli inficiati da bisogni educativi speciali?

Occorre, a nostro avviso, individuare i “modi” del fare didattica, portatori degli stessi contenuti, ma veicolati dalla partecipazione, dall’azione dei corpi che entrano in relazione, entrambi elementi costitutivi dei due approcci, al fine di sostenere una motivazione che superi le difficoltà. Un modo di fare didattica che piaccia a tutti, in cui ciascun bambino possa trovare più facilmente la propria competenza in un’area di piacere.

“I principi chiave dell’*Embodied Cognition* offrono inedite opportunità di valorizzazione delle differenze dei processi di apprendimento” (Cottini, 2015).

L’istituzione scolastica deve fronteggiare l’emergenza formativa derivante dall’eterogeneità dei bisogni educativi speciali, attraverso interventi educativo-didattici individualizzati e personalizzati che richiedono uno sguardo approfondito sulle difficoltà ed uno lungimirante sui talenti, di ciascun soggetto coinvolto nel processo. Tuttavia non è sostenibile pensare ad una didattica che si moltiplichi e si frantumi sui singoli allievi, tantomeno sarebbe efficace una didattica univoca e omologante che non riconosca e conosca a fondo le diversità (Damiani, Santaniello, Gomez Paloma, 2015).

Il *dispositivo embodied* posto in correlazione con il *tutoring*, potrà concretizzarsi in un sistema di giochi didattici organizzati sulla base delle esigenze del curricolo verticale, che sia strumento attivo ed efficace per la costruzione di conoscenze. Ogni gioco, con il suo contenuto, obiettivo didattico, regole e gioco-azione, sarà in grado di sollecitare il ragionamento, stimolare lo spirito di osservazione, l’autocontrollo, la creatività nonché di favorire la relazione.

Dunque si pensi alla realizzazione di lettere con il corpo, presentate dai bambini della scuola primaria e realizzate in cooperazione con i bambini della scuola dell’infanzia; alla realizzazione di percorsi motori, precursori del pregrafismo. I bambini della primaria, con l’aiuto dei loro insegnanti, saranno impegnati a ideare e progettare attività che consentano ai piccoli di esperire con il corpo, i contenuti conoscitivi. Questo consentirà oltre che il rinforzo della motivazione anche riflessioni metacognitive sui propri apprendimenti.

Quanto sarà efficace, per i soggetti coinvolti, sperimentare col corpo gli oggetti della conoscenza, in un *luogo* dell’apprendimento che riconosce l’efficacia del loro corpi in azione? E quanto questo seminerà negli alunni della scuola primaria, in termini di sicurezza, autoefficacia e autostima, conoscenza e competenze sociali? Ecco la continuità circolare, ecco il ruolo conoscitivo e socializzante del corpo.

Abbiamo delineato una proposta di *tutoring* e ne abbiamo descritto le potenzialità di implementazione cognitiva per entrambi i soggetti della relazione: *tutor* e *tutee*.

Un’occasione per gli alunni della primaria di continuare ad apprendere attraverso il corpo, alla luce di nuove conoscenze e consapevolezza.

A partire da queste, gli allievi, in questa prospettiva circolare, sono messi nella condizione di poter manipolare i contenuti conoscitivi attraverso il proprio corpo, con le mani, con gli occhi, prima che con la mente, o meglio in contemporanea interazione, il famoso *sesto senso* di cui ha parlato Berthoz (1998).

Per i bambini della scuola dell’infanzia è l’occasione per fruire di contenuti conoscitivi posti in continuità verticale, rispetto ai contenuti del proprio ordine di scuola ed in continuità anche metodologica, ricordando la capacità dei bambini di porsi in



una zona di sviluppo potenziale, meglio individuata, più prossima alle loro reali competenze (Vianello, 2012) e di preparazione agli apprendimenti della scuola primaria.

Dunque, i bambini della scuola dell'infanzia, sperimenteranno un'estensione delle loro possibilità di esplorazione, nella *zona potenziale di sviluppo*, dipendente dal soggetto, e questa, a sua volta, estenderà la *zona potenziale di apprendimento*, dipendente invece dal contesto, in piena coerenza con la prospettiva ICF (Zambotti, 2020; OMS, 2002).

Inoltre, da questa impostazione della continuità verticale, avranno restituita un'immagine positiva del loro stile di apprendimento e riceverebbero una rassicurazione implicita, sulle incerte prospettive di approdo alla scuola successiva, quella in cui gli si chiedeva di *star seduti*, riconoscendo in essa un ambiente di apprendimento stimolante e invitante.

Questa pratica, infatti, riconosce dignità metodologica ad entrambi gli ordini di scuola e pone tutti i soggetti coinvolti, alunni e docenti, in una comunicazione circolare efficace, offrendo ai docenti un'occasione di confronto reale e pratico, su quanto si stia programmando, sia in una prospettiva di continuità che di inclusione.

Resta da valutare in che modo questa pratica sia utile all'inclusione, sia nei confronti dei bambini per i quali si siano riscontrate delle difficoltà, nella scuola dell'infanzia e sia per gli allievi con bisogni educativi speciali, della scuola primaria, ciascuno secondo il proprio livello di conoscenze, abilità e competenze.

L'inclusione è presente nella possibilità che il bambino della scuola dell'infanzia sia guidato da un bambino con difficoltà. Ovviamente la pianificazione di questa attività sarà gestita dal docente, che terrà conto delle difficoltà dell'allievo con BES, e, soprattutto dei punti di forza di questi, in una specifica disciplina. In caso di difficoltà maggiori, sarà possibile pensare alla strutturazione di un'esperienza di co-tutoraggio, condivisa con un compagno di classe privilegiato, nella quale sarà contemplata, comunque, la *partecipazione alla cultura del compito* (Innes, 2005b; Cottini, 2017).

Esistono anche esperienze di tutoring tra disabili (Maher, 1986; Stainback, Stainback, Hatcher, 1983) e, forse, qualcuno potrebbe sostenere che risultati cognitivi di questa pratica possano essere meno significativi, in termini di cognizione. Anche a questo sarebbe possibile obiettare, che la finalità di questa prassi non è quella di far raggiungere a tutti il medesimo obiettivo di apprendimento, bensì quello di far compiere ad ognuno un passo in avanti nel proprio processo di apprendimento e sono innegabili le potenzialità inclusive implicite di una simile pratica.

Inoltre, ricordiamo l'immagine di autoefficacia che il tutor riceve da questa tecnica ed è immediato pensare a quanto questa immagine contribuisca ad una positiva costruzione del sé, per l'alunno con bisogni speciali.

In sintesi, veicolata da un approccio embodied, in continuità circolare ed in una relazione di *tutoring*, questa pratica si rivela trasversalmente utile a tutti i soggetti in essa coinvolti, in termini cognitivi, emotivi e relazionali.

Essa, implicitamente, offrirà ai più piccoli ed è questo forse l'aspetto più importante, l'esperienza di una *realtà* in cui un bambino con bisogni speciali, possa fare da guida, dimenticando le difficoltà. L'ambiente educativo embodied è, come il gioco, *equo ed inclusivo*, in linea con quanto suggerito dall'Agenda 2030 (UNESCO, 2015), perché consentendo a tutti di agire spontaneamente nell'ambito delle proprie competenze, riduce al minimo le difficoltà, potenzia le capacità ed evidenzia, arricchendosene, le differenze.



Qui, probabilmente, risiede la potenza dell'approccio *embodied* implementato dalla relazione del *tutoring*, nella capacità di produrre risultati attesi, dichiarati e manifesti, ma anche nella possibilità di estendersi su altri livelli, impliciti e sottesi.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti A., Molteni S. (2014). *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*. Trento: Erickson.
- Aucouturier B. (2015). *Il bambino terribile a scuola, proposte educative e pedagogiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bagnara S. (1993). *L'attenzione*. Bologna: Il Mulino. In Lipoma M. et alii (2006). Stili attentivi e prestazione sportiva. In *Rassegne e Articoli*, 13, 1-2, 11-15.
- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Berthoz A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Besio S., Caldin R. (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline*. Milano: Guerini scientifica.
- Chavez C.M., McGaugh, J.L., Weinberger N.M. (2009). The basolateral amygdala modulates specific sensory memory representations in the cerebral cortex. *Neurobiology of Learning and Memory*, 91, 382-392.
- Cohen J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 22, 175-186. In Chau Leung K. (2019). An updated metaanalysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement in *School psychology International*, 40(2), 200-214.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 14, 83-105.
- Damon W. (1984). Peer Education: The Untapped Potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331- 343. [http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(84\)90006-6](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(84)90006-6).
- Dewey J. (1976). trad. it. *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia (1897).
- Eccles J.S. A. et alii (1993). Negative Effects of Traditional. Middle Schools on Students' Motivation. *Elementary School Journal*, 93: 553-574. In Kevin Rathunde (2001) Montessori Education and optimal experience: a framework for new research. *The NAMTA Journal*, 26, 1, 11-43.
- Gamelli I. (2015). Recensione al testo di Aucouturier B. (2015). *Il bambino terribile a scuola, proposte educative e pedagogiche*. Milano: Raffaello Ortina. *Psicomotricità educazione, riabilitazione, terapia*, 1, 2 (54), 49.
- Gardner H. (1983). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (1999). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Bur Saggi.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Guilford J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. In Antonietti A., Molteni S. (2014). *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*. Trento: Erickson.
- Hedin D. (1986). Students as teachers: A tool for improving school climate and productivity, relazione preparata per la task force on Teaching as profession. *Carnegie Forum on Education and the economy*, New York, p.3 in lanes (2005), *Didattica speciale per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- lanes D. (2005a). *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento: Erickson.
- lanes D. (2005b). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.



- lanes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson. In Fontana S. (2018), Il ruolo dei compagni nell'educazione speciale per allievi con Disabilità Intellettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI, 2, 193-204.
- lanes, D., Macchia D. (2008). *Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Johnson D.W. et alii (1981). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Leung K. C. (2019). An updated metaanalysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement in *School psychology International*, 40(2), 200-214.
- Levi G., Romani M. (2012). Disturbi dell'attenzione e instabilità motoria. *Psicomotricità e terapia, prevenzione, formazione*, 16, 1 (44).
- Lewinsohn P. et alii (1993). Age-Cohort Changes in the life time Occurrence of depression and othe mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, p.102. In Goleman D. (1999), *Intelligenza emotiva*. Milano: Bur Saggi.
- Lipsky D.K., Gartner A. (1987). Capable of achievement and worthy of respect: Education of handicapped as if they were full-fledged human beings. *Exceptional Children*, 54, 1, 69-76.
- Maher C. (1986). Direct replication of a cross age tutoring program involving handicapped adolescents and children. *School psychology review*, 15, 1, 53-56.
- Matthews W.J. (1998). Let's get real: The fallacy of post modernism, *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. In F. Gomez Paloma, P. Damiani (2015), *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti I tre volti dell' Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Piaget J. (1956). *Avviamento al calcolo*. Firenze: la Nuova Italia.
- Piaget, J.(1927). *La causalità physique chez l'enfant*. Felix Alcan
- Rathunde K. (2001). Montessori Education and optimal experience: a framework for new research. *The NAMTA Journal*, 26, 1, 11-43.
- Sibilio M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M., Palumbo C., Carlomagno N. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 1, 129-143.
- Stainback S.B., Stainback W.C., Hatcher L. (1983). Handicapped peers involvement in the education of severely Handicapped student. *Journal of the Association for Persons with severe handicaps*, 8, 39-42.
- Vergnaud G. (1994). *Il bambino, la matematica, la realtà*. Roma: Armando.
- Vianello R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive, Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*. Trento: Erickson.
- Vygotskji L.S. (1979). Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino. *Riforma della scuola*.
- Wilson M. (2002). Sixviex of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin e Review*, 9, 4, 625-636
- Zambotti F. (2015). *Bes a scuola, i 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Zambotti F. (2020). *Disabilità intellettiva a scuola, strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.



Riferimenti Normativi

- Miur (2012). *Direttiva Ministeriale Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 27 dicembre 2012.
- Miur (2013). *Circolare Ministeriale, Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)*, n. 8 del 06/03/2013
- Miur, (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- MPI, (1992). *Circolare Ministeriale* 16 novembre 1992, n. 339 Oggetto: *Continuità educativa*.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Parlamento europeo e Consiglio (2018). *Raccomandazione del consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, del 22 maggio 2018
- Presidenza della Repubblica (2015). *Legge* 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- UNESCO (2015). *Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4, Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, Incheon.