

L'educazione alla corporeità nei servizi educativi per l'infanzia: un'indagine qualitativa delle pratiche inclusive

Flavia Capodanno ^{1*}, Chiara Gentile ¹ and Paola Aiello ¹

¹ Università degli Studi di Salerno; fcapodanno@unisa.it; cgentile@unisa.it; paiello@unisa.it

* Correspondence: fcapodanno@unisa.it

Abstract: Il seguente contributo intende presentare una proposta di ricerca volta a indagare quanto e come gli educatori dei servizi educativi per la prima infanzia all'interno del Sistema integrato zero-sei progettano in chiave inclusiva facendo leva sulla corporeità e, nello specifico, sulla relazione tra dimensione corporea, cognitiva ed emotiva. Tale intenzione muove da molteplici traiettorie euristiche: da un lato, infatti, il dialogo interdisciplinare tra psicologia, pedagogia e neuroscienze sottolinea quanto l'educazione alla corporeità, intesa come educazione ad una soggettività incarnata che esalta il potenziale trasformativo del proprio agire, dovrebbe essere applicata sin dal primo inserimento nel Sistema integrato zero-sei; dall'altro, il dettato normativo di riferimento, in particolare, le Linee pedagogiche per il Sistema integrato zero-sei e gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia sottolineano che, fin dalla nascita, i bambini costruiscono la propria identità attraverso il corpo e i sensi, evidenziando, altresì, quanto essi, spinti dalla curiosità, si trasformino in piccoli esploratori del mondo proprio tramite i sensi, il corpo e l'interazione con gli altri e con il contesto.

Keywords: Educazione alla corporeità, pratiche educative inclusive, Servizi educativi



Copyright: © 2025 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione

Il corpo rappresenta il veicolo attraverso cui il bambino, a partire dalle esperienze corporee, guida il suo modo - unico ed irripetibile - di essere, di abitare e di conoscere il mondo (Merleau-Ponty, 1945).

Come evidenziato in letteratura (Fischer, Daniel, Immordino-Yang, Stern, Battro & Koizumi, 2007; Stern, 2005; Campbell, Eaton & McKeen, 2002; Robertson & Johnson, 2009; Sommerville & Decety, 2006; Thelen & Smith, 1994; De Pascalis, 2010, p. 43) le esperienze corporee coinvolgono, fin dai primi anni di vita, processi cognitivi, affettivi e relazionali tracciando una direzione verso la conquista di un proprio spazio nel mondo. Invero, i cambiamenti e le esperienze corporee del bambino si accompagnano a trasformazioni nella percezione dell'ambiente fisico e socia-

¹ L'articolo è il risultato della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Flavia Capodanno è l'autrice dei paragrafi 3 e 4; Chiara Gentile dei paragrafi 1 e 2; il paragrafo 5 è frutto del lavoro congiunto di Flavia Capodanno e Chiara Gentile; Paola Aiello è la responsabile scientifica del lavoro.

le, che a loro volta promuovono lo sviluppo delle competenze cognitive, emotive e socio-affettive. Al tempo stesso, l'evoluzione di tali competenze condiziona la struttura e la funzionalità dei circuiti neurali e dei meccanismi biologici che sostengono lo sviluppo corporeo stesso (Sibilio, 2017).

Vista la rilevanza, dunque, del legame tra mente-corpo-mondo sin dalla prima infanzia, nel seguente contributo si procederà ad illustrare, *in primis*, lo sviluppo dello schema corporeo nel bambino quale processo determinante nell'acquisizione della coscienza di sé, a partire dalla teoria stadiale trattata da Wallon (1931), Ajuriaguerra (1973) e Le Boulch (1983), con particolare riferimento al periodo che va dagli zero ai tre anni. La tematica verrà trattata in un'ottica interdisciplinare, evidenziando i riferimenti di matrice psico-pedagogica e, altresì, le connessioni afferenti al settore delle neuroscienze. Successivamente, ci si soffermerà sui principali documenti ministeriali rivolti al segmento zero-tre in cui emerge la centralità del corpo nei processi educativi. A conclusione del framework teorico e normativo, si presenterà una proposta di ricerca finalizzata ad esplorare le pratiche educative inclusive nei servizi educativi zero-tre, centrate sull'educazione alla corporeità.

2. Lo sviluppo del sé infantile attraverso la corporeità

La formazione progressiva dello schema corporeo avverrebbe secondo un processo stadiale dalla seguente successione: corpo subito (0-3 mesi), corpo vissuto (3-36 mesi), corpo percepito (3-6 anni) e corpo rappresentato (6-12 anni). Nel primo stadio del corpo subito (0-3 mesi), il bambino non possiede ancora una coscienza della propria corporeità, anzi si concepisce come un'unità indifferenziata ed indistinta dal corpo materno (Mahler et al., 1975). Ogni attività motoria è legata agli automatismi innati relativi ai bisogni primari ed ai riflessi arcaici. Il bambino riceve molteplici afferenze sensoriali vissute quale caos indistinto di sensazioni. Le principali attività motorie attuate dal bambino coinvolgono la zona orale: dapprima, deputata esclusivamente al riflesso di suzione, condurrà, progressivamente, il bambino a conoscere il mondo mediante l'esplorazione orale. Il bambino "assaggia" gli oggetti e impara a delimitarne i confini, le consistenze e le forme.

Durante lo stadio del corpo vissuto (3-36 mesi), il processo di maturazione neurologica, cognitiva e psichica, porta il bambino ad integrare nuovi schemi motori (afferrare, gattonare, camminare, saltare, strisciare, lanciare) e ad acquisire consapevolezza del proprio corpo come unità distinta dal corpo materno. In tale percorso di differenziazione, la madre diventa progressivamente la "base sicura", secondo quanto descritto dalla teoria dell'attaccamento (Ainsworth, 1967; Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1979, 1988). La base sicura è il "luogo sicuro ed accogliente" da cui il bambino parte per compiere la sua impresa di esplorazione dell'ambiente extra-familiare alla ricerca di una propria autonomia, sostenuto e rassicurato dalla possibilità di ritornare da una presenza stabile ed accogliente (Bowlby, 1988, p.10). In una prospettiva pedagogica, il bambino, nel suo procedere esplorativo, sviluppa conoscenze, abilità e capacità di comprensione del mondo attraverso un percorso ricorsivo per tentativi ed errori (Meadows, 2006). Pertanto, al fine di sostenere la libertà di esplorare, scoprire e partecipare del bambino, lo spazio educativo dovrebbe essere costruito su misura e progettato in relazione alle naturali inclinazioni del bambino (Montessori, 1970). Questo ripensamento dello spazio educativo, ancora fortemente

attuale (Galdieri & Di Gennaro, 2022), ne determina un “ambiente adatto dove il bambino possa agire dietro a una serie di scopi interessanti da raggiungere, incanalando così nell’ordine e nel perfezionamento la sua irrefrenabile attività” (Montessori, 1970, p. 68). Infatti, con il progressivo sviluppo della motricità volontaria, il bambino si sperimenta in qualità di “essere agente” dotato di una propria intenzionalità come dimostrato dall’attuazione di comportamenti intelligenti (Shaffer, 2005). Invero, attraverso l’osservazione delle modalità esplorative di bambine e bambini, gli adulti comprendono l’intenzionalità che motiva il loro agire e li supportano affinché siano in grado di promuovere una riflessione sulle loro acquisizioni (Murray, 2012). Lo spazio pensato secondo la prospettiva montessoriana, si configura, dunque, come luogo ideale in cui la costruzione della conoscenza mediata dall’azione (Bruner, 2003; Dewey, 1933) definisce i presupposti pedagogici per favorire la crescita globale di tutti e ciascuno. Altresì, la possibilità di poter esplorare e sperimentare liberamente contribuisce allo sviluppo emotivo-relazionale del bambino.

Durante la fase del corpo percepito (3-6 anni), il bambino inizia a vivere il proprio corpo come unità attraverso l’integrazione delle esperienze percettive e motorie. Altresì, si sviluppano la capacità imitativa e l’identificazione con l’adulto che a livello psichico contribuiscono all’autoconsapevolezza e all’acquisizione della propria identità: il corpo definisce il confine, il contenitore di un “Io”, circoscritto e separato da un “non-Io”.

Infine, nello stadio del corpo rappresentato (6-12 anni), il bambino è in grado di percepire la tridimensionalità del corpo quale punto di riferimento per l’orientamento e la strutturazione dello spazio. La capacità di raccogliere e organizzare i dati esterni legati allo spazio e al tempo permette al bambino di rivolgere l’attenzione verso di sé interiorizzando un’immagine dinamica e mentale del proprio corpo.

Un aspetto emergente da tale successione stadiale è che l’esperienza corporea del bambino si costruisce attraverso lo scambio con l’altro. La natura relazionale della nostra corporeità è corroborata, in ambito neuroscientifico, dalla scoperta dei neuroni mirror (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006). I neuroni specchio sono neuroni motori, individuati originariamente nell’area F5 della corteccia premotoria dei macachi (Rizzolatti et al., 1996; Gallese et al., 1996), che si attivano sia quando un individuo compie un’azione sia quando si osserva un simile compierla. Ciò comporta che il “mio” essere e quello dell’altro sono interconnessi da un circuito neurale condiviso che riflette una mutua risonanza tra agenti. Questa co-attivazione neuronale armonizza l’inclinazione ad agire in funzione dei vissuti somatici ed emotivi traducendosi in un’autentica esperienza incarnata, in cui l’osservazione dell’altro si connota come atto di partecipazione corporea e affettiva: nel vedere l’altro, io agisco e sento con lui, comprendo attraverso il mio corpo ciò che il suo corpo esprime. I neuroni mirror sono alla base delle nostre capacità empatiche che ci consentono di “risuonare” con lo stato d’animo dell’altro e di condividere la medesima esperienza soggettiva (Damiano, 2006). In questa prospettiva, le connessioni tra i sistemi neurali promuovono un’attività di scambio ed elaborazione nonché la sintonizzazione delle reciproche emotività. Ciò si evince anche nella relazione educativa ove, l’interazione tra i protagonisti in gioco determina l’incontro dei propri corpi in azione e inter-azione influenzando, in maniera consapevole e inconsapevole, anche l’agire dei diversi atto-

ri (Sibilio, 2022). La costante interazione con l'altro non si limita al trasferimento di conoscenze; essa veicola, altresì, un proprio *habitus*, un proprio modo di essere nel mondo (Bourdieu, 1972) che si manifesta attraverso peculiari modalità di azione e relazione a partire da «rinnovati valori e linguaggi, da nuove conoscenze e credenze» (Aiello et al., 2016, 65). In tal senso, nella condivisione e nello scambio con l'altro, è possibile esprimere la propria soggettività mediante il proprio agire. La possibilità di sperimentare un senso di continuità nella costituzione del sé e della personalità, è sostenuto anche nell'ambito delle neuroscienze, dal concetto "sé sinaptico" di LeDoux (2002). Al riguardo, l'autore intende evidenziare come l'estrema plasticità delle connessioni sinaptiche supporta, non solo i processi di apprendimento e di memoria, ma contribuisce a definire ciò che siamo.

Alla luce di queste considerazioni emergenti dal dialogo tra psicologia, pedagogia e neuroscienze, l'educazione alla corporeità, intesa come educazione ad una soggettività incarnata che consenta di instaurare relazioni qualitativamente dense con l'altro e con gli elementi culturali, fisici e naturali presenti nel mondo (Faggioli, 2021), dovrebbe essere applicata sin dal primo inserimento nel Sistema integrato zero-sei. Nell'ambito dell'educazione alla corporeità, è possibile considerare quale possibile cornice teorica di riferimento, l'Embodied Cognition (EC), ambito in cui l'incontro tra i temi delle scienze dell'educazione e delle neuroscienze cognitive (Varela, Thomson & Roch, 1991; Stern, 2005; Fischer et al., 2007), evidenzia il ruolo del corpo nel processo di costituzione e sviluppo dell'identità e della cognizione (Gallagher, 2005). Gli studi effettuati nel settore hanno trovato applicazione nell'Embodied Education (EE), un campo di ricerca focalizzato sulla promozione di attività educative in cui la consapevolezza dei vissuti sperimentati è mediata dall'esperienza corporea (Tarozzi & Francesconi, 2013, p. 16). In tal modo, a partire dall'esperienza nei contesti didattici ed educativi, il bambino impara a vivere il proprio corpo come mediatore cognitivo, capace di supportare i suoi processi apprenditivi e attentivi (Rivoltella, 2012). Al contempo, il bambino acquisisce ulteriore consapevolezza del proprio corpo quale strumento relazionale; il piacere sperimentato nel sentire e percepire il proprio corpo in azione, in armonia con il gruppo dei pari (Faggioli & Schennetti, 2023), plasma il rapporto con sé e con gli altri (Gallagher, 2005; Clark, 2008; Zahavi, 2014). La corporeità potrebbe rappresentare, altresì, un dispositivo inclusivo che, mediante l'applicazione di una didattica orientata alla valorizzazione dell'esperienza corporea nei discenti, ne enfatizzi la dimensione emotiva e relazionale (Gomez Paloma, 2019), determinante nel contribuire all'inclusione degli bambini con Bisogni Educativi Speciali (Aiello et al., 2017).

L'emergere della valenza formativa ed educativa del corpo si è tradotta nel concetto di *corporeità didattiche* (Sibilio, 2011; 2015), coniato per evidenziare la capacità potenziale dell'esperienza corporea nel supportare i processi di insegnamento-apprendimento al fine di includere, nell'esperienza formativa, tutti e ciascuno. In tale prospettiva, come sottolineato da teorie pedagogiche e non solo, l'educazione *del, nel e attraverso il corpo in movimento* (Arnold, 1988) implica che il corpo umano può essere inteso "come totalità dinamica, inscindibile dalla coscienza, dalla struttura significativa dell'identità e della sua situazione esistenziale, strumento di mediazione dell'Io con l'ambiente, espressione della personalità e *medium* comunicativo e relazionale." (Aiello, 2012, p.72).

In conclusione, il ruolo rivestito dal corpo nei processi di conoscenza e sviluppo del bambino ne sottolineano la potenzialità come strumento e vettore attraverso cui il bambino impara a conoscere se stesso, gli altri e grazie al quale *partecipa* al mondo. Pertanto, focalizzare l'attenzione su una progettazione orientata ai principi dell'Embodied Education (EE) in chiave inclusiva significherebbe canalizzare l'esperienza corporea quale promotrice del benessere e dell'equilibrio psico-fisico di tutte le bambine e di tutti i bambini.

3. Il corpo nei servizi educativi zero-tre: alcune riflessioni a partire dagli Orientamenti nazionali

Da quanto detto, emerge la centralità del corpo come primo accesso per il bambino alla realtà, ai contesti, al mondo al fine di costruire la propria identità in relazione agli altri. Infatti, il bambino fin dai primi giorni di vita esperisce le diverse occasioni di contatto con la realtà soprattutto attraverso i sensi, così come anche con il movimento corporeo, descritto come *sesto senso* (1998) da Berthoz. In tale prospettiva, dunque, il *corpo* può intendersi come “medium di conoscenza, di comunicazione con se stessi, con gli altri e con l'ambiente” (Sibilio, 2002, p. 23; Aiello, 2012; Palumbo et al., 2023). Se da un lato, come evidenziato anche nel paragrafo precedente, dal punto di vista scientifico, dalla psicologia alla pedagogia alle neuroscienze, in ottica interdisciplinare, molteplici traiettorie euristiche convergono sulla centralità dell'esperienza corporea nelle tappe di sviluppo del bambino, dall'altro, tali suggestioni sono rintracciabili nelle intenzioni del legislatore, nello specifico nel dettato normativo riferito al Sistema Integrato zerosei. In particolare, con la legge n. 107/2015 e il successivo decreto legislativo n. 65/2017 è stato istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni di età “costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali” (Art.1 comma 181, sottocomma e, Legge 107/2015).

A seguire, nel novembre 2021 sono state adottate le “Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei” di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. In più punti di questo testo emerge la centralità del corpo nei primi sei anni di vita, segmento in cui i bambini sviluppano le abilità del corpo, della mente, del linguaggio e delle relazioni sociali, non seguendo una progressione continua, bensì differendo e seguendo traiettorie mai identiche e sempre diverse a causa dell'influenza dell'ambiente circostante. Viene sottolineato, altresì, quanto i bambini, spinti dalla curiosità, si trasformino in piccoli esploratori del mondo tramite i sensi, il corpo e l'interazione. È, infatti, attraverso il corpo che osservano, agiscono, comunicano e riflettono. Correlati e coerentemente connessi con le Linee pedagogiche sono stati poi pubblicati gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia con l'emanazione del Decreto Ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022. Qui vengono esplicitati gli elementi progettuali e metodologici che caratterizzano i diversi servizi educativi da zero a tre anni, in termini di qualità e di inclusività, ponendo, altresì, l'accento sulla centralità del corpo. In questo documento, emerge la componente ontologica del percorso educativo da zero a tre anni, inserita nel sistema integrato 0-6, che risiede nell'attenzione sulla specificità del periodo dei primi *mille giorni* del

bambino (Miur, 2022; Aiello, 2023). Durante questa fase, infatti, “si attua una rivoluzione meravigliosa, nel corso della quale i bambini acquisiscono il senso della propria identità, divengono sempre più autonomi nella gestione del proprio corpo e nella mobilità e sempre più competenti nel comunicare con gli altri, condividendo significati, e nell’esplorare il mondo circostante. È in questo periodo che i bambini apprendono ad apprendere” (Miur, 2022). Nel testo, in particolare nel capitolo 2, si concentra l’attenzione su alcuni particolari aspetti quali l’unicità di ogni bambino, protagonista di una storia personale che nasce in famiglia e si sviluppa nel contesto sociale, e il suo inalienabile diritto a un’educazione di qualità fin dalla nascita. In questa sezione, acquisisce centralità la dimensione corporea in ragione del diritto dei bambini di essere ascoltati anche attraverso il corpo e il gioco, di partecipare attivamente al proprio apprendimento, di stare con altri bambini e vivere in un ambiente sicuro, inclusivo e rispettoso dei tempi individuali. Viene sottolineato, infatti, che fin dalla nascita, i bambini costruiscono la propria identità attraverso il corpo e i sensi, evidenziando quanto il movimento, vissuto nel gioco e nell’esplorazione, sia fondamentale per sviluppare consapevolezza di sé, autostima e controllo del corpo, soprattutto quando riconosciuto positivamente dagli adulti. In questo scenario, dunque, acquisisce particolare potenzialità come dispositivo formativo ed inclusivo il gioco, poiché è il modo principale con cui i bambini comprendono, si esprimono, creano legami e si sentono protagonisti. Sembra, a tal riguardo, opportuno sottolineare che “le esperienze corporee, dei primi anni di vita, che sono pure esperienze emotive ed affettive e che avvengono prevalentemente attraverso il gioco, rappresentano la via di accesso alla conquista di uno spazio nel mondo con il quale, il bambino, instaura un particolare rapporto investendolo di valori e di significato propri” (Lo Piccolo, 2019, p. 77). Infatti, richiamando il contributo delle neuroscienze che evidenziano quanto il cervello si esprime attraverso il corpo, è possibile affermare che il gioco, in questo contesto, rappresenta un’attività essenziale, poiché coinvolge profondamente le strutture cerebrali in via di sviluppo, stimolando capacità progettuali e manuali. (Damasio, 2005; LeDoux, 2002).

Pertanto, va da sé che una componente essenziale per un servizio educativo di qualità dovrebbe essere la presenza di materiali adatti e attività pensate con cura per favorire le esperienze ludiche dei bambini, anche attraverso i sensi. Infatti, sempre nel capitolo 2 degli Orientamenti, si illustra quanto i bambini siano affascinati dalle relazioni causa-effetto e dagli elementi fisici come luce, ombre, suoni e liquidi, che esplorano con tutti i sensi. Queste esperienze corporee attraverso i sensi guidano le prime forme di conoscenza, rendendo i bambini progressivamente più consapevoli con lo sviluppo del linguaggio e della cultura condivisa. In riferimento a ciò, si aggiunge che la curiosità, che guida i bambini nella scoperta del mondo fin dai primi mesi, li spinge a sperimentare con gli oggetti e con le loro funzioni. L’osservazione degli altri bambini stimola l’imitazione, che spesso si trasforma in collaborazione e gioco condiviso. Viene, altresì richiamato il ruolo chiave degli educatori, che devono promuovere questa scoperta con attività mirate e un atteggiamento incoraggiante, con tutti i bambini in base alle caratteristiche di ciascuno. In questo percorso, l’educatore infatti dovrebbe sostenere, mediare e aiutare a superare le difficoltà, favorendo relazioni positive.

Ciò avverrebbe, però, solo se nel servizio educativo si progetta in modo flessibile, attento e rispettoso del protagonismo dei bambini, ognuno con i propri ritmi e le proprie potenzialità. A tal proposito, gli Orientamenti educativi offrono linee guida e proposte, ma restano flessibili: ogni educatore può adattarli al proprio contesto e sensibilità. Rimanendo nell'alveo del segmento zero-tre e recependo l'invito del legislatore, esplicitato nei testi citati, si può affermare che gli educatori per tener realmente conto del valore e della centralità di un'educazione che parta dal corpo e dai sensi, in quanto componente ineludibile dello sviluppo del bambino, dovrebbero garantire proposte educative rispettose della loro esigenza di sicurezza, autonomia nel movimento, nell'espressione delle proprie emozioni, nel confrontarsi, nel discutere con gli altri. Infatti, "quando si riflettere pedagogicamente sulla promozione e valorizzazione della persona umana non si può non partire dal corpo e dalle emozioni, nel loro intrinseco significato esistenziale: queste ultime rappresentano, infatti, elementi che connotano la persona nel 'suo esistere', nel 'suo essere' e nel suo 'poter essere'. (Lo Piccolo, 2019, p.77).

Per tale ragione, entra in gioco la professionalità degli educatori che, facendo leva sulla propria postura deontologica fatta di competenze proteiformi, *in primis* pedagogiche, li guidi nella predisposizione di ambienti, nella strutturazione di materiali e nella progettazione di attività in base al contesto, alle caratteristiche dei bambini e alle loro possibili conquiste. Quanto detto implica la necessità per chi opera nei servizi educativi dell'infanzia di adottare l'inclusione come bussola prospettica ecosistemica che, riconoscendo l'interconnessione tra fattori soggettivi e ambientali nel percorso di sviluppo del bambino fin dai primi giorni di vita, li orienti nel riconoscere le peculiarità di tutti e di ciascuno.

A tale scopo, andrebbe focalizzata l'attenzione sulla dimensione della cura nella relazione educativa, identificandola come uno degli elementi cardine di un agire educativo e didattico inclusivo e centrato sul bambino (Mortari, 2006). Infatti, nelle già citate Linee guida viene sottolineato che la cura del bambino, intesa come attenzione al suo benessere, affettività ed esperienza corporea, è parte essenziale dell'educazione. Pertanto, prendersi cura del corpo ha un valore educativo perché sostiene lo sviluppo emotivo, psicofisico e l'autonomia.

Assumendo, dunque, la lente e lo sguardo pedagogico, si può affermare che il corpo e la cura dell'infanzia sono da considerarsi corollari di un'educazione nel segmento zero-tre in cui si adotti il principio inclusivo come motore propulsore di una progettualità volta alla valorizzazione delle potenzialità dei contesti al fine di rintracciare la risposta più adeguata ai bisogni educativi di tutti e di ciascuno.

Tutto questo, nei servizi educativi, implica un *habitus* di competenze specifiche, che coniughi *technical e non technical skills* (Aiello, 2019) considerando sia il piano relazionale che quello educativo; questo in ragione del fatto che la dimensione affettiva e la dimensione cognitiva non sono separabili (Savio, 2003; Mignosi, 2016). In ragione di quanto detto, la dimensione dell'intervento educativo dovrebbe essere calibrata attraverso un'organizzazione di pratiche, di ambienti, di tempi, che accompagni i bambini alla scoperta del mondo, valorizzandoli come persone, ognuno con le proprie caratteristiche e peculiarità. Per tali ragioni, in questo contributo si presenta una proposta di ricerca volta ad indagare quanto e come gli educatori dei servizi educativi all'interno del sistema integrato zero-sei operino in chiave inclusiva facendo

leva sulla corporeità e, nello specifico, sulla relazione tra dimensione corporea, cognitiva ed emotiva.

4. Pratiche educative inclusive e corporeità: una proposta di ricerca

La presente proposta di ricerca intende indagare le pratiche educative inclusive nell'ambito dell'educazione alla corporeità adottate dagli educatori nei servizi educativi per l'infanzia. Tale intenzione deriva dall'ipotesi che i dati emersi potrebbero essere utilizzati per progettare una formazione degli educatori, in ingresso e in servizio, finalizzata all'attuazione di percorsi educativi e formativi che favoriscano il benessere dei bambini nella loro unità mente-corpo-mondo.

Obiettivo e finalità

L'obiettivo di ricerca, dunque, è quello di esplorare le opinioni di educatori ed educatrici in merito a quanto le attività corporee da loro proposte possano influenzare le relazioni interpersonali e lo sviluppo socio-emotivo dei bambini e quali cambiamenti (organizzativi, ambientali, o di altro tipo) siano necessari per orientare le attività di educazione alla corporeità verso i principi inclusivi. La finalità è quella di rintracciare quanto e come gli educatori progettano attività di educazione a partire dalla corporeità, nel tentativo di delineare best practices di educazione alla corporeità che possano avere un impatto positivo sui bambini in ottica inclusiva.

Disegno di ricerca

La ricerca sarà così strutturata:

Si partirà con una revisione sistematica della letteratura scientifica nazionale e internazionale sulle seguenti tematiche dell'Embodied Cognition (EC), in particolare dell'Embodied Education (EE) e dell'Educazione alla corporeità e sulle pratiche educative inclusive evidence based nell'ambito dell'educazione alla corporeità nel segmento educativo zero-tre;

Si passerà alla preparazione e somministrazione di un questionario a risposta aperta, scegliendo una metodologia di tipo qualitativo.

Si raccoglieranno i dati emersi e le best practices al fine di offrire spunti e stimoli per gli educatori, quali professionisti riflessivi (Schon, 2024), circa l'efficacia delle pratiche educative inclusive adottate nell'ambito dell'educazione alla corporeità: tutto al fine di promuovere traiettorie progettuali innovative in ottica inclusiva.

Strumento

Lo strumento individuato sarà, come anticipato, un questionario da somministrare mediante Google moduli, con domande a risposta aperta. Nello specifico, i quesiti saranno:

Può descrivere un'attività di educazione alla corporeità che ritiene abbia avuto un impatto positivo sui bambini? (aggiungerei in ottica inclusiva)

In che modo ritiene che le attività corporee proposte influenzino le relazioni interpersonali e lo sviluppo socio-emotivo dei bambini nella sua aula/sezione?

Quali cambiamenti (organizzativi, ambientali, o di altro tipo) ritiene necessari per rendere le attività di educazione alla corporeità nella sua scuola più inclusive?

La scelta di adottare un approccio di tipo qualitativo deriva dall'intenzione di comprendere a fondo esperienze, percezioni e pratiche dei soggetti coinvolti nella ricerca.

Campione

Per quanto concerne i destinatari della ricerca, si prospetta di utilizzare un campione composto da educatori e educatrici dei servizi educativi della provincia di Salerno, secondo una procedura di campionamento mirato non probabilistico, metodo particolarmente efficace per individuare soggetti esperti e competenti (Patton, 2014; Palinkas et al., 2015).

Analisi dei dati

Per l'analisi dei dati si prevede di adottare il metodo della thematic analysis, ispirandosi al modello di Braun e Clarke (2006). Tale tipo di analisi tematica rappresenta un metodo qualitativo flessibile che permette di identificare, analizzare e interpretare i temi emergenti dai dati. Il processo si articola in sei fasi: familiarizzazione con i dati, codifica iniziale, individuazione dei temi, revisione, definizione e denominazione dei temi, e redazione del report finale. I temi principali che emergeranno dalle risposte, saranno poi organizzati in report grafici sintetici, uno per ogni quesito.

5. Conclusioni

Alla luce di quanto detto, si può affermare che i traguardi nell'ambito delle neuroscienze avvalorano le suggestioni derivanti dall' Embodied Education (EE), per cui la coscienza corporea non emerge autonomamente ma richiede un processo educativo affinché sia sviluppata. Il nostro vissuto interiore, che mediante l'azione e la relazione con l'ambiente si trasforma in consapevolezza, investe la nostra mente e il nostro agire cognitivo. L'interazione tra le funzioni cognitive e le esperienze concrete realizza un'integrazione dinamica tra mente e corpo (Francesconi, 2011) in cui pensiero ed astrazione si incarnano nell'agire concreto persino quando non si agisce fisicamente.

In ambito educativo appare, pertanto, ineludibile la necessità di esercitare il connubio tra teoria e prassi anche alla luce delle indicazioni provenienti dalla normativa vigente in cui si evince un'interdipendenza tra la dimensione cognitiva e quella corporea.

Per tale ragione, diventa cogente un'assunzione di responsabilità da parte degli educatori e delle educatrici dei servizi educativi del segmento zero-tre nei riguardi dei bambini durante i già precedentemente richiamati *primi mille giorni di vita* (Miur, 2022). Infatti, un servizio educativo di qualità dovrebbe tradursi in un luogo e in un'occasione di sviluppo in cui professionisti dell'educazione favoriscano, promuovano e accompagnino attraverso un'azione di scaffolding (Wood, Bruner, Ross, 1976), proposte educative, sulla base delle esigenze, dei ritmi e delle potenzialità di ciascun bambino. A tale scopo, appare opportuno indagare sulle pratiche educative agite da educatori ed educatrici nel tentativo di tracciare ulteriori terreni di ricerca e piste formative al fine di rispondere in modo adeguato alle differenti esigenze di op-

portunità di sviluppo e alle molteplici potenzialità di tutte le bambine e di tutti i bambini.

References

- Aiello, P. (2012). *Metodi e strumenti della ricerca didattica sul corpo in movimento* (pp. 1-200). Pensa Editore.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., e M. Sibilio. 2016. "Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione." *L'Integrazione Scolastica e Sociale* 15: 64-87.
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 13-28. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2542>
- Aiello, P. (2019). Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 13, 58-61.
- Aiello, P. (2023) (a cura di). *Pedagogia speciale. Infanzia e servizi educativi inclusivi*. Milano: Franco Angeli.
- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda*. Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: Assessed in the Strange Situation and at home*. Erlbaum.
- Ajuriaguerra, J. (1973). L'inné et l'acquis dans le développement de l'enfant. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 16(1), 269.
- Arnold, P.J. (1988). Education, movement, and the rationality of practical knowledge. *Quest*, 40(2), 115-125.
- Baldoni, F. (2012). Funzione di base sicura e disturbi affettivi paterni nel periodo perinatale. *Psicologia e Psicopatologia del Benessere Bambino*, 1(2), 9-20.
- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. 1972. Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève: Droz.
- Bowlby, J. (1979). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Raffaello Cortina, 1982.
- Bowlby, J. (1988). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina, 1989.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bruner, J. (2003). La mente a più dimensioni (M. Capitella, Trans.). Roma-Bari: Laterza (Original work published 1986).
- Campbell, D. W., Eaton, W. O., & McKeen, N. A. (2002). Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 289-296.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford: Oxford University Press.
- Damiano, L. (2006). *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- De Pascalis P. (2010). Il giovane campione: lo sviluppo psicomotorio in età evolutiva, il ruolo della motricità. Roma: Aracne. 43.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. New York, NY: D.C. Heath and Company.
- Faggioli, R. (2021). Agency and embodied experience in Global Citizenship Education. *Pedagogia oggi*, 19(2), 131–137. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-17>

- Faggioli, R., & Schenetti, M. (2023). Returning the body to the mind: Educating the living body. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 101-106. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_15
- Fischer, K. W., Daniel, D., Immordino-Yang, M. H., Stern, E., Battro, A., & Koizumi, H. (2007). Why Mind, Brain, and Education? Why Now? *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 1-2.
- Francesconi, D. (2011). Pedagogia e neuroscienze cognitive in dialogo. L'esempio dell'esperienza corporea. *Formazione & insegnamento*, 9(1), 179-184.
- Galdieri, M., & Di Gennaro, D. C. (2022). Rethinking the didactic-educational space: suggestions for promoting school inclusion. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 308-321.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford and New York: Clarendon.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119(2), 593-609.
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 1-41.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.000245>
- Gomez Paloma, F. (2019). Il corpo come dispositivo inclusivo e di conoscenza. Il processo embodied tra emozione e metacognizione. In *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 62-82). Mondadori.
- Guerra, M. (2023). L'esplorazione nell'educazione all'aperto come approccio interrogante per coltivare consapevolezza ecologica. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 194-200.
- Le Boulch, J. (1983). Educazione psicomotoria e creatività, basi neurofisiologiche. In *Atti del Congresso "Psicomotricità, Psicoanalisi, Poesia"*, Grado in Asturia (Spagna).
- LeDoux, J. (2002). *Il Sé sinaptico: Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lo Piccolo, A. (2019). L'educazione corporeo-affettiva al nido: una proposta per la formazione della persona umana. *Formazione e Ricerca*, 29, 75-84.
- Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*, tr. it. *La nascita psicologica del bambino*.
- Meadows, S. (2006). *The child as thinker*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1945). (1996c). Phenomenology of perception (C. Smith, Trans.).
- Mignosi, E. (2016). Intersoggettività: il ruolo del corpo nella relazione adulto-bambino al nido. In *Teorie pedagogiche e pratiche educative, Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer"*, XLV(2), 3-20.
- Montessori, M. (1970a). La scoperta del bambino. Milano: Garzanti (Original work published 1948).
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Murray, J. (2012). Young children's explorations: young children's research? *Early Child Development and Care*, 182(9), 1209-1225.
- Padoan, I. M. (2017). Il corpo questo s-conosciuto. *SOC. FORMATIVA*, 2, 13-32.
- Palinkas, L.A., et al. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Palumbo, C., Minghelli, V., & Pallonetto, L. (2023). Le potenzialità educative e inclusive dell'approccio psicomotorio. In Aiello, P. (a cura di). *Pedagogia speciale. Infanzia e servizi educativi inclusivi*. Milano: Franco Angeli.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Matelli, M., Bettinardi, V., Paulesu, E., Perani, D., & Fazio, G. (1996). Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution. *Experimental Brain Research*, 111, 246-252.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Robertson, S.S. & Johnson, S.L. (2009). Embodied infant attention. *Developmental Science*, 12, 297-304.
- Savio, D. (2003). Oltre la pedagogia della relazione. *Bambini*, XIX(6), 14-21.
- Schon, D. A. (2024). Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale. Edizioni Dedalo.
- Shaffer, H. R. (2005). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente, l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2015). Le corporeità didattiche in una prospettiva semplice. In Sibilio, M., & D'Elia, F. *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola primaria* (pp. 11-20). Brescia: La Scuola Editrice.
- Sibilio, M. (2017). Corpo e cognizione nella didattica. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 51-69). Brescia: La Scuola
- Sibilio, M., & Galdieri, M. (2022). Chapter Il potenziale corporeo nell'azione didattica.
- Sommerville, J.A. & Decety, J. (2006). Weaving the fabric of social interaction: Articulating developmental psychology and cognitive neuroscience in the domain of motor cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 13, 179-200.
- Stern, E. (2005). Pedagogy Meets Neuroscience. *Science*, 4, 745.
- Tarozzi, M., & Francesconi, D. (2013). Per un'embodied education fenomenologicamente fondata. *Encyclopaideia*, 17(37), 16.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: MIT Press.
- Turati, C., & Valenza, E. (2022). Mente e corpo nello sviluppo. *STUDI SUPERIORI*, 1-204.
- Varela, F. J., Thomson E. & Roch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press Ltd
- Wallon, H. (1931). Comment se développe chez l'enfant la notion du corps propre. *Journal de Psychologie*, 3, 121-150.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.
- Zahavi, D. (2014). *Self and other: Exploring subjectivity, empathy, and shame*. Oxford: OUP Oxford.

Decreto. Ministeriale. 24 febbraio 2022, n. 43, *Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*

Decreto Ministeriale del 22 novembre 2021, n. 334-*Adozione delle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei” di cui all’articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*

Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 65-*Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073)*

Legge del 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*