



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane
Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria

A.A. 2025/2026

La danza educativa come promozione dello sviluppo delle relazioni
interpersonali del bambino attraverso il corpo e il movimento:
un progetto alla scuola primaria

Relatore: prof. Diego Rondini

Correlatore: prof. Gabriele Russo

Laureanda: Giulia Galvani

RINGRAZIAMENTI	7
INTRODUZIONE	9
1. L'INFLUENZA DEL MOVIMENTO NELLO SVILUPPO DEL BAMBINO	
1.1 Il valore del movimento	12
1.2 Lo sviluppo motorio	14
1.2.1 Le fasi dello sviluppo motorio	16
1.2.2 Le tappe dello sviluppo motorio	17
1.2.2.1 Il periodo dei riflessi	17
1.2.2.2 Il periodo dei precursori pre-adatti al movimento	17
1.2.2.3 Il periodo dell'acquisizione delle competenze motorie di base (1-7 anni)	19
1.2.2.4 Il periodo dell'esercizio delle abilità (7-11 anni)	19
1.2.2.5 Il periodo delle abilità (11 anni- età adulta)	20
1.3 L'influenza del movimento nella costruzione delle abilità cognitive	20

1.4 L'esperienza senso motoria e lo sviluppo comunicativo e linguistico del Bambino	21
1.5 L'esperienza sensomotoria e lo sviluppo delle funzioni esecutive	24
1.6 La comprensione delle azioni altrui e il ruolo dell'esperienza sensomotoria	24
 2. LA DANZA COME PROPOSTA EDUCATIVA PER POTENZIARE LO SVILUPPO E LA SOCIALIZZAZIONE DEL BAMBINO	
2.1. Danza: più di un movimento, un'esperienza profonda	26
2.2. Il valore pedagogico della danza	27
2.3. La danza educativa: origini e sviluppo	28
2.4. I quattro principi della danza educativa	28
2.5. Gli elementi fondamentali della danza educativa	29
2.6. Proporre un percorso di danza educativa	31
2.6.1 La progettazione di un percorso di danza educativa a scuola	31

2.6.2 Struttura di un incontro di danza educativa	32
2.6.3 La danza nel contesto educativo italiano	33
3. LA SOCIALIZZAZIONE NEI BAMBINI NELLA PRIMA INFANZIA E IN ETÀ' PRESCOLARE	
3.1 La nascita della relazione e lo sviluppo dell'identità	34
3.2 Il processo di socializzazione	35
3.3 Il concetto di socializzazione in età evolutiva	35
3.4 Le principali teorie sullo sviluppo sociale	36
3.4.1 Jean Piaget e lo sviluppo cognitivo-sociale	36
3.4.2 Lev Vygotskij e la dimensione socio-culturale dello sviluppo	37
3.4.3 Erik Erikson e lo sviluppo psicosociale	37
3.4.4 Urie Bronfenbrenner e il modello ecologico dello sviluppo	37
3.5 Relazioni tra gioco, danza e interazione sociale	38
3.6 Le principali metodologie cooperative	41
3.7 L'influenza del movimento nella costruzione delle abilità relazionali	42
3.8 La danza come strumento di sviluppo della socializzazione del bambino	42

4. UN PROGETTO DIDATTICO

“Melodia in movimento tra le onde del mare: un’esperienza

attraverso la musica e danza” IN UNA SCUOLA

PRIMARIA DI UN ISTITUTO COMPRENSIVO DI

REGGIO EMILIA

4.1 Introduzione	46
4.2 Scopo dello studio	47
4.3 Ipotesi	48
4.4 Partecipanti, strumenti, procedure	48
4.4.1 I partecipanti	48
4.4.2 Gli strumenti	49
4.4.3 Le procedure	49
4.5 Il contesto	
4.5.1 Il contesto macro: Il territorio	50
4.5.2 Il contesto mese: l’Istituzione scolastica	50
4.5.3 Il contesto micro: elementi dell’ambiente di apprendimento	51
4.6 Prerequisiti e i traguardi di sviluppo delle competenze e obiettivi	52
4.7 Sviluppo delle fasi operative del progetto	55
4.8 Risultati	62

4.9 Discussione dei risultati	66
4.9.1 Il potenziamento delle dimensioni prosociali	67
4.9.2 Lo sviluppo armonico della dimensione Condividere	68
4.9.3 Lo sviluppo delle competenze socio-cognitive (CSBQ: Socializzare, Comportamento Prosociale, Autoregolazione Cognitiva)	69
4.9.4 Consolidamento del <i>Comportamento Prosociale</i> e dell' <i>Autoregolazione Cognitiva</i>	70
4.9.5 Il nodo critico delle condotte problematiche (CSBQ: Eternalizzazione e Internalizzazione)	72
4.9.5.1 L'effetto “Sensibilizzazione e Consapevolezza”	72
4.9.5.2 La Crisi Evolutiva e la Rottura degli Equilibri Disfunzionali	73
4.9.5.3 Effetto di Contrasto e Carico Emotivo dell'Intervento	74
CONCLUSIONI	76
BIBLIOGRAFIA	78
APPENDICE	81

RINGRAZIAMENTI

In questo percorso di studi vorrei ringraziare in primis la mia famiglia, mia mamma e mio papà che mi hanno sempre sostenuto in questa “seconda laurea”, piena di vicissitudini positive e negative. Ringrazio il mio compagno Giacomo che ha aspettato con ansia la fine di questo percorso, passando diversi giorni ad aspettare che finissi di studiare per preparare i vari esami e per scrivere la tesi. Ringrazio alcune delle mie compagne di università con le quali ci siamo sostenute fin dal primo momento, confrontandoci sugli appunti e sui materiali da studiare e soprattutto ci siamo date sostegno le une con le altre per rimanere in pari con gli esami. Ringrazio anche i miei compagni di scuola di ballo con i quali ho parlato spesso dell’università durante il mio percorso di studi, informandoli degli esami che dovevo sostenere. Ringrazio tutte le persone che in un modo o nell’altro mi hanno affiancato durante questo percorso e che fanno parte della scuola di ballo dove trascorro gran parte del mio tempo giornaliero, dalle bambine dei corsi a cui aiuto fino alle fantastiche signore del corso “line dance” con le quali ci divertiamo tanto insieme.

Inoltre ringrazio Simona, un’amicizia nata da pochi anni sempre a scuola di ballo; anche con lei ho parlato spesso degli esami, delle lezioni e mi ha sempre ascoltata, talvolta anche incentivandomi nel proseguire sull’obiettivo finale anche quando in alcuni momenti ero un po’ demoralizzata.

Infine ringrazio una persona molto importante per me, Claudia, che non è solo la mia insegnante di ballo che mi ha permesso di appassionarmi alle danze caraibiche, ma soprattutto un punto di riferimento costante della mia vita a cui voglio un bene immenso e con la quale ho un rapporto affettivo molto forte. Non la posso definire un’amicizia perché il rapporto che mi lega è più profondo, poiché mi ha sempre dato un sostegno essenziale e mi è stata sempre vicino in vari momenti della mia vita. Inoltre mi ha dato la possibilità di affiancarla nei corsi di ballo dove lei insegna e continuerò a ringraziarla sempre per questa opportunità e per avermi fatto entrare nel suo lavoro che è buona parte della sua vita.

Ringrazio Alessia, un’amicizia storica con la quale sono cresciuta insieme e ci conosciamo da quando eravamo bambine nei banchi della scuola primaria. Anche se non

ci vediamo spesso, il nostro rapporto è ben saldo poiché per qualsiasi problema ci siamo sempre l'una per l'altra. Io sono spesso impegnata con gli allenamenti di ballo per le gare, soprattutto quando ci sono gare importanti come i campionati italiani o gli universali, e lei mi ha sempre sostenuta e stata al mio fianco.

Ringrazio anche me stessa per la forza e la determinazione che ho sempre avuto e che fa parte del mio carattere e per aver raggiunto diversi obiettivi nella mia vita: la specializzazione delle attività di sostegno didattico, il ruolo alla scuola dell'infanzia tre anni fa e invece nel ballo essere arrivata alla categoria di gara più alta dopo aver fatto un percorso pieno di soddisfazioni e anche di sconfitte affrontate con tenacia e forza di andare avanti. Io continuerò questo percorso finché possibile per cercare di migliorarmi sempre come ballerina e anche nell'insegnamento poiché anche in questo settore, come quello della scuola, non si è mai finito di imparare...e chi lo sa se finirà qui? In fondo, ogni traguardo raggiunto non è che una nuova linea di partenza. I limiti esistono solo per essere superati e io sono pronta a scoprire quale sarà il prossimo capitolo. Voglio concludere i ringraziamenti con una frase scritta da me che mi si addice: *“Con la fermezza di chi sa resistere alle tempeste e la saggezza di chi sa riflettere sui passi, ogni mio obiettivo è solo un traguardo che aspetta il suo tempo”*. *Work in progress...*

INTRODUZIONE

“Ogni uomo dovrebbe danzare, per tutta la vita. Non essere ballerino, ma danzare.

“RUDOLF NUREYEV”

(ispirata al pensiero di Maurice Béjart, *I poteri della danza*, 1979)

Ho scelto di iniziare la tesi con la frase di uno dei più grandi ballerini del XX secolo: “La danza è un’arte senza tempo, capace di veicolare un messaggio universale: **non bisogna essere ballerini per danzare.**”

Danzare, infatti, non richiede abilità fisiche e caratteristiche particolari, un’età precisa o l’appartenenza a un genere. Tutti possono danzare, perché danzare è, prima di tutto, un modo per esprimersi.

Mi sono avvicinata al mondo della danza all’età di otto anni, quasi per caso. Su consiglio di una compagna di scuola, ho provato un corso di danza moderna e mi è piaciuto fin da subito. Lezione dopo lezione, quella che era iniziata come una semplice attività sportiva si è trasformata in una passione profonda, alimentata anche dalle relazioni che nel tempo ho costruito con le altre bambine. Con il passare degli anni ho sperimentato nuovi stili: hip-hop, danza classica, contemporanea, k-pop ecc... ognuno di essi mi ha lasciato qualcosa, ma soprattutto mi faceva stare bene. Intorno ai vent’anni, però, a causa di un problema al ginocchio, ho dovuto interrompere temporaneamente gli allenamenti. Alla ripresa, ho deciso di esplorare un genere del tutto nuovo: le danze caraibiche. Grazie a una ragazza che conosco, ho conosciuto Claudia, un’insegnante che mi ha conquistata con la sua energia e la sua capacità di coinvolgere e stimolare le persone. Da quel momento, la mia passione è cresciuta sempre di più. Ho iniziato ballando in gruppo, poi ho affrontato la sfida di esibirmi da sola. All’inizio non è stato facile: esporsi, con tutti gli occhi puntati addosso, richiede coraggio, poi ho preso sempre più confidenza e sono diventata più sicura di me stessa. Negli ultimi anni ho anche iniziato ad affiancare Claudia nei corsi e nei progetti di danza in scuola di ballo. È stata per me una delle più grandi soddisfazioni: imparare da lei un mestiere così diverso dal mio – ma che, in fondo, ha le stesse radici nell’insegnamento – mi ha arricchita profondamente.

Con Claudia si è creata una relazione che va ben oltre la scuola di ballo, fatta di stima, fiducia e confronto continuo e soprattutto di affetto reciproco. I momenti di critica non sono mai mancati, ma fanno parte di una crescita reciproca e costruttiva. Credo fermamente che il confronto, anche se talvolta difficile, sia fondamentale per mantenere un rapporto autentico. Mi sento molto felice di vivere questa scuola di ballo e di frequentare le persone che ne fanno parte ovvero tutti ragazzi con i quali ho un buon rapporto e stiamo bene assieme. Ormai è diventata parte integrante della mia vita, una seconda casa, una seconda famiglia, un porto sicuro dove sentirsi protetti e tranquilli. Devo ringraziare in ogni modo questa ragazza che anche se ora ci siamo perse di vista, mi ha permesso di conoscere tutto questo mondo e senza di lei chissà se ora sarei stata qui! La danza è una forma d'arte che parla a tutti, senza distinzioni. Non esiste un solo modo di danzare, né un unico modello di danzatore. Tutto parte dal desiderio di esprimere emozioni, idee e pensieri attraverso il corpo. Danzare non è solo muoversi: è comunicare. È una lingua silenziosa che parla attraverso i gesti e le azioni.

Come afferma il musicista colombiano Yuri Buenaventura: **“Danzare è come parlare in silenzio. È dire molte cose, senza dire una parola.”** Danzare significa quindi esprimere sé stessi in modo originale. È un'esperienza che si configura come una comunicazione silenziosa in grado di trasmettere significati complessi. Rappresenta un canale di espressione dove la dimensione corporea e spirituale si fondono, dando vita al movimento puro. Per uno sviluppo completo della persona, è essenziale promuovere la dimensione cognitiva, motoria e emotiva-affettiva insieme. La danza, come sottolinea Zagatti (2004), è una delle forme artistiche che meglio integra fare e pensare, promuovendo la consapevolezza di sé e il benessere personale. A partire da queste riflessioni, questa tesi si propone di indagare i benefici della danza nello sviluppo del bambino, con un'attenzione particolare al concetto di danza come promotore delle relazioni interpersonali e della socializzazione.

Nel **primo capitolo** verrà affrontato il tema dell'influenza del movimento nello sviluppo del bambino.

Il **secondo capitolo** offrirà una riflessione sul significato della danza, analizzando i suoi effetti positivi sullo sviluppo della persona, per poi soffermarsi sul concetto di **danza educativa**, individuandone caratteristiche e potenzialità.

Il **terzo capitolo** si concentrerà sul ruolo della danza come promotore della socializzazione e delle relazioni interpersonali.

Infine, nel **quarto capitolo** verrà presentato un progetto pratico realizzato durante l'ultimo tirocinio nella scuola primaria, a testimonianza concreta delle riflessioni teoriche precedenti.

A conclusione di questa introduzione, desidero lasciare spazio alle parole di **Margareth H'Doubler**, pioniera della danza educativa, che esprimono perfettamente lo spirito con cui nasce questa tesi:

“Il nostro primo scopo è quello di insegnare a bambini e bambine, uomini e donne, per mezzo della danza, insegnare danza per far vivere un'esperienza che possa aiutarli a costruire la propria filosofia e il proprio schema di vita. Non dobbiamo, naturalmente, pensare che tutti possano diventare grandi danzatori e che la danza sarà vissuta come una completa esperienza artistica e con la stessa intensità da tutti.

Ma come ogni bambino, indipendentemente dalla possibilità di diventare o meno un artista, ha diritto ad una scatola di matite colorate e a qualche nozione di disegno e uso del colore, così ogni bambino ha diritto a conoscere e utilizzare il proprio corpo, nei limiti delle proprie capacità, per esprimere le proprie personali reazioni di fronte alla vita. Anche se non potrà mai spingere i suoi sforzi abbastanza lontano da realizzare la danza nelle sue forme più alte, potrà comunque provare la pura gioia ritmica di un momento libero, controllato ed espressivo e, attraverso questo, accedere ad un supplemento di vita al quale ogni essere umano ha diritto.” H'Doubler, M. N. (1940). *Dance: A Creative Art Experience*. University of Wisconsin Press, p. 66.

1. L'INFLUENZA DEL MOVIMENTO NELLO SVILUPPO DEL BAMBINO

1.1 Il valore del movimento

Secondo numerosi studiosi, la corporeità e la motricità rappresentano elementi centrali nello sviluppo globale del bambino, costituendo le basi su cui si costruisce l'unità della persona.

Come afferma Pento (2020), l'attività motoria, infatti, può essere considerata una vera e propria opportunità di crescita e sviluppo. Il corpo non è solo uno strumento fisico, ma è anche un canale di conoscenza, comunicazione e relazione con l'ambiente esterno.

Fin dai primi giorni di vita, il bambino si avvale del proprio corpo per esplorare il mondo, entrare in contatto con gli altri e comunicare. Come evidenzia Pento, "il corpo è al centro di tutti i momenti dell'esistenza e, per il bambino, costituisce il punto di riferimento principale con cui entra in contatto con la realtà" (p. 12).

Pento (2007) sostiene anche che attraverso l'esperienza corporea, il bambino apprende, scopre e collega gli elementi del mondo circostante, ponendo così le basi per lo sviluppo della propria intelligenza.

Diversi studi confermano l'esistenza di una stretta connessione tra la dimensione psichica e quella motoria, sottolineando come le azioni motorie contribuiscono direttamente allo sviluppo delle competenze cognitive.

Mandolesi e Molina (2017) sostengono che muoversi è l'espressione visibile di un dialogo interiore. Quando ci muoviamo, non stiamo solo cambiando posizione nello spazio, ma stiamo manifestando il risultato di un complesso lavoro cerebrale in cui la logica e l'emozione collaborano per dare vita al gesto. (Lucangeli, Vicari, 2020).

Tuttavia, come osservano gli stessi Mandolesi e Molina, nei testi che trattano lo sviluppo psicologico, spesso la motricità viene considerata un aspetto di secondo piano (in Lucangeli, Vicari, 2020), nonostante il suo ruolo cruciale nel percorso di crescita del bambino.

Tuttavia, come affermano Mandolesi e Molina (2017), sia le antiche prospettive teoriche sia i più recenti studi empirici riconoscono al movimento un ruolo centrale nello sviluppo

dell'individuo, in quanto esso rappresenta l'espressione di complessi processi psicologici e neurobiologici (in Lucangeli, Vicari, 2020).

In particolare, secondo un approccio evolutivo come quello proposto da Jean Piaget (1966/1974), "L'intelligenza nasce dall'azione: il pensiero non è altro che un movimento vissuto fisicamente e poi trasformato in un'immagine mentale." (cap. 1, pag.11-15)

Anche Wallon (1967) ha messo in evidenza l'importanza del corpo e del movimento, considerandoli strumenti fondamentali di conoscenza, relazione sociale e costruzione del Sé. (in Lucangeli e Vicari, 2020).

Allo stesso modo, Leont'ev (1977) affermava che l'attività pratica costituisce la base della conoscenza, e che il pensiero umano è una forma di trasformazione della realtà (in Lucangeli e Vicari, 2020).

In tempi più recenti, come evidenziato da Lucangeli, Vicari, (2020) anche la teoria dell'*embodied cognition* ha rafforzato queste riflessioni, sottolineando come l'attività cognitiva sia profondamente radicata nell'esperienza corporea.

Mandolesi e Molina in Lucangeli, Vicari, (2020) affermano che il movimento non è un semplice aiuto per la mente, ma la sostanza stessa di cui è fatta: il pensiero non è altro che azione diventata invisibile.

Ogni volta che si compie un'azione fisica, infatti, entrano in gioco specifici meccanismi cerebrali, e questa attivazione ha conseguenze dirette sullo sviluppo psicologico e neurobiologico della persona.

Anche dal punto di vista neuroscientifico, il movimento gioca un ruolo cruciale nello sviluppo cerebrale. Come sottolineano Mandolesi e Molina (2017), più esperienze facciamo, più attiviamo neuroni e maggiormente rafforziamo le loro connessioni (in Lucangeli, Vicari, 2020). Questo accade grazie al fenomeno della neuroplasticità, ovvero la capacità del sistema nervoso di modificarsi strutturalmente e funzionalmente in risposta a eventi fisiologici, esperienziali o ambientali, come l'esercizio fisico.

Lucangeli, Vicari (2020) affermano che allenare il cervello attraverso l'attività fisica significa, quindi, migliorare l'efficienza e la funzionalità delle connessioni neuronali, promuovendo uno sviluppo più armonico e duraturo. In questa prospettiva, il gioco-sport, lo sport e l'esercizio fisico non sono semplici attività ricreative, ma strumenti fondamentali per favorire un invecchiamento cerebrale sano e attivo.

1.2. Lo sviluppo motorio

Mandolesi e Molina (2020) sostengono che lo sviluppo motorio è il processo attraverso il quale ogni individuo, sin dalla nascita, progredisce da semplici posture — come quella supina — fino al raggiungimento della stazione eretta e del controllo motorio fine.

Ogni fase di questo sviluppo comporta l'acquisizione progressiva di posture e movimenti specifici, che si susseguono secondo un ordine determinato.

Lo sviluppo motorio può essere interpretato da due punti di vista:

- come prodotto, ovvero l'insieme delle tappe e delle abilità motorie che si sviluppano lungo l'arco della vita;
- oppure come processo, focalizzandosi sui meccanismi che regolano e spiegano i cambiamenti nel comportamento motorio (in Lucangeli e Vicari, 2020).

Queste due visioni hanno guidato nel tempo l'approccio di diversi studiosi. Fin dal XVIII secolo, autori come Charles Darwin (1877) e William Preyer (1881) iniziarono a identificare e descrivere le principali tappe dello sviluppo motorio nei primi anni di vita. Successivamente, nel XX secolo, Mandolesi e Molina (2020) affermano che Arnold Gesell (1928) e Myrtle McGraw (1935) approfondirono l'analisi delle tappe, iniziando a collegare tali progressi allo sviluppo e alla maturazione del sistema nervoso (Lucangeli, Vicari, 2020).

Secondo la loro visione, lo sviluppo motorio segue principi universali, anche se l'esperienza individuale può modificarne il ritmo. In particolare, affermano che:

- il movimento evolve da schemi motori globali e riflessi primitivi verso movimenti volontari e controllati;
- esiste una direzione predefinita nello sviluppo motorio: prima cefalo-caudale (dal capo agli arti inferiori), poi prossimo-distale (dal centro del corpo verso le estremità);
- la sequenza delle tappe di sviluppo è comune a tutti le persone, sebbene i tempi possono variare.

A partire dal secondo dopoguerra, cresce l'interesse per il legame tra sviluppo motorio e cognitivo. In particolare, nelle fasi precoci della crescita, il livello di sviluppo motorio viene spesso considerato indice dello sviluppo neuro-cognitivo.

Negli anni '70, con l'affermarsi della prospettiva cognitivista e della teoria del HumanInformation Processing (HIP), si approfondisce ulteriormente lo studio dei processi che regolano il cambiamento motorio. In questo contesto, autori come Bruner (1973) e Conolly (1973) analizzano lo sviluppo motorio in relazione alle competenze cognitive, sottolineando l'interazione continua tra azione, percezione e pensiero. (Lucangeli, Vicari 2020).

A partire dagli anni Ottanta, Mandolesi e Molina affermano che la visione processuale dello sviluppo motorio si arricchisce grazie ai contributi offerti dalla Teoria dei Sistemi Dinamici, di cui Esther Thelen (1986) è considerata la principale esponente (Lucangeli, Vicari, 2020).

Thelen propone una concezione innovativa dello sviluppo motorio, inteso non come il semplice risultato della maturazione di un organo centrale, ma come un equilibrio dinamico tra diversi sottoinsiemi del sistema corporeo, ciascuno dei quali segue un proprio percorso evolutivo.

Secondo questa prospettiva, il movimento è il prodotto di un sistema complesso, in cui interagiscono il soggetto, l'ambiente e il compito motorio da svolgere. (Lucangeli, Vicari, 2020).

L'azione motoria nasce dalla sinergia tra individuo, ambiente e obiettivo: è un processo dinamico in cui l'evoluzione del bambino non dipende solo dalla biologia, ma dalla sua capacità di adattare percezione e pensiero alle sfide specifiche del contesto in cui cresce. (Lucangeli, Vicari, 2020).

Un contributo originale e significativo alla comprensione dello sviluppo motorio e alla sua promozione viene offerto dalla pediatra ungherese Emmi Pikler (1902–1984), che dal 1946 diresse l'orfanotrofio di Lóczy, a Budapest.

Secondo la visione di Pikler (Mandolesi & Molina, 2017), lo sviluppo motorio non è una corsa verso il traguardo, ma un processo armonico fondato sulla libertà di movimento e sulla qualità della relazione con l'adulto. Quest'ultimo non deve forzare le tappe, ma garantire una presenza attenta e sensibile, capace di offrire sicurezza emotiva senza sostituirsi all'iniziativa del bambino (Lucangeli & Vicari, 2020). L'approccio pikleriano si concentra sul rispetto dei tempi individuali: il bambino deve sperimentare il proprio corpo e l'ambiente circostante in totale autonomia, passando gradualmente dalla posizione

distesa a quella seduta, fino al cammino. Perché questo avvenga, è fondamentale predisporre un ambiente facilitante: uno spazio privo di pericoli ma stimolante, dotato di materiali che sollecitino alla scoperta e alla sperimentazione. (Pikler, 1980)

In questo contesto, l'obiettivo primario non è la precocità dei risultati, ma la padronanza motoria e il piacere intrinseco della scoperta. Come sottolineato da Szanto (2014), l'efficacia dello sviluppo non si misura solo attraverso il raggiungimento cronologico delle tappe, ma osservando la qualità del movimento: la fluidità, l'armonia e la capacità del bambino di utilizzare le abilità acquisite per gestire attività complesse in modo autonomo e sicuro.

1.2.1 Le fasi dello sviluppo motorio

Come evidenziato da Mandolesi e Molina (in Lucangeli, Vicari, 2020), lo sviluppo motorio può essere articolato in diversi grandi periodi (Clark, 1994), ciascuno dei quali riflette la competenza dell'individuo nell'utilizzare la motricità per raggiungere i propri obiettivi.

Lo sviluppo della motricità può essere analizzato considerando tre aspetti fondamentali:

- la postura: la capacità di mantenere il corpo in un determinato orientamento rispetto all'ambiente (ad esempio, stare seduti, sdraiati o in piedi).
- la locomozione: tutti i movimenti che comportano uno spostamento nello spazio, modificando la posizione del corpo.
- la manipolazione: l'insieme delle azioni dirette verso l'ambiente e gli oggetti, come afferrare o esplorare.

Questi aspetti implicano, ciascuno, lo sviluppo sia del movimento grosso motorio sia della motricità fine.

In particolare:

- Il movimento grosso motorio coinvolge grandi gruppi muscolari, come quelli delle braccia e delle gambe, ed è alla base di abilità come il sedersi, girarsi, gattonare e camminare.
- la motricità fine, invece, implica il controllo di muscoli più piccoli (come quelli delle dita e del polso) ed è fondamentale per afferrare, manipolare e interagire con l'ambiente.

Queste due componenti — grosso motorio e fine — sono strettamente interconnesse. Il bambino, infatti, deve padroneggiare una postura stabile per poter focalizzare l'attività motoria sugli oggetti circostanti.

Anche Emmi Pikler (Mandolesi e Molina, 2017) sottolinea l'importanza della sperimentazione autonoma dei movimenti, evidenziando come essa consenta al bambino di acquisire padronanza e sicurezza, affrontare le difficoltà, e sviluppare un controllo con la maturazione scheletrica, muscolare e del sistema nervoso centrale.

1.2.2 Le tappe dello sviluppo motorio

I grandi periodi dello sviluppo motorio corrispondono a fasi evolutive attraverso cui l'individuo sviluppa competenze motorie sempre più complesse. Ciascuna tappa è generalmente associata a un'età media di comparsa, ma si tratta di stime orientative: i ritmi e i tempi di sviluppo possono variare ampiamente da bambino a bambino, in base a caratteristiche individuali e fattori ambientali.

Lo sviluppo motorio si può quindi considerare come una sequenza di stadi progressivi, in cui l'individuo affronta specifici compiti evolutivi.

1.2.2.1 Il periodo dei riflessi

Cordelli et al., 2012 sostengono che il primo stadio dello sviluppo motorio è il periodo dei riflessi, che si manifesta dalla nascita fino ai 2-4 mesi di vita.

In questa fase, il bambino presenta i cosiddetti riflessi primitivi o neonatali: si tratta di comportamenti motori che si attivano automaticamente in risposta a stimoli specifici. Questi riflessi non sono volontari, come affermano Mandolesi e Molina, ma costituiscono risposte innate del sistema nervoso centrale immaturo e rappresentano le fondamenta su cui si costruiranno successivamente i movimenti volontari (Lucangeli, Vicari, 2020).

1.2.2.2 Il periodo dei precursori pre-adatti al movimento

In questa fase, i bambini iniziano a manifestare movimenti che seguono una sequenza regolare, a testimonianza della forte componente biologica che li caratterizza. Tali movimenti, tuttavia, non sono riflessi immodificabili, ma risultano influenzabili sia da fattori individuali (come il peso del bambino), sia da elementi ambientali, ad esempio la

possibilità di sperimentare il movimento in autonomia (Mandolesi e Molina in Lucangeli, Vicari, 2020).

Il limite superiore di questa fase si colloca intorno all'anno di età, quando il bambino acquisisce competenze come la locomozione autonoma e la capacità di nutrirsi da solo (Clark, 1994). Di seguito una sintesi dell'evoluzione motoria in questo periodo:

- 2-3 mesi: mantenimento della posizione supina e controllo degli arti superiori; la testa si mantiene in posizione mediana.
- 3-4 mesi: il bambino si afferra le ginocchia e si gira su un fianco.
- 4-5 mesi: afferra i piedi e flette gli arti inferiori.
- 5-6 mesi: rotola da supino a prono, solleva la testa e si appoggia sugli avambracci.
- 6-7 mesi: sollevamento del busto, estensione delle braccia, sviluppo dell'abilità di rotolare.
- 7 mesi: inizia il gattonamento.
- 8-9 mesi: spostamento a quattro zampe, sollevamento di un braccio per afferrare oggetti.
- 9 mesi: capacità di mettersi seduti senza supporto.
- 11-12 mesi: il bambino si alza in piedi con o senza appoggio, fino alla camminata autonoma in posizione eretta.

Parallelamente, si sviluppa anche la motricità fine. I primi movimenti delle braccia non sono ancora finalizzati ad afferrare, ma sono orientati verso l'oggetto e si intensificano quando il bambino lo guarda (fase del *pre-reaching*).

Verso i 4 mesi, inizia la coordinazione oculo-motoria che consente i primi movimenti volontari verso l'oggetto (*reach*) (Lucangeli, Vicari, 2020).

La prensione volontaria compare stabilmente attorno ai 5 mesi, dando avvio a una fase di affinamento della manipolazione che si protrae fino al 10° mese di vita.

Come sottolineato da Mandolesi e Molina, il raggiungimento della locomozione e della manipolazione autonome avviene quindi con la coordinazione sempre più completa e articolata di movimenti e postura, all'interno di vincoli posti dallo sviluppo del sistema nervoso, dalla struttura corporea, dallo sviluppo percettivo e dall'esperienza offerta dall'ambiente (Lucangeli, Vicari, 2020).

1.2.2.3 Il periodo dell'acquisizione delle competenze motorie di base (1-7 anni)

Durante questo periodo, i bambini consolidano e ampliano la propria coordinazione motoria, sia per quanto riguarda le abilità grosso-motorie (come correre, saltare, saltellare), sia quelle relative alla motricità fine (come lanciare, afferrare, usare le posate o scrivere).

L'andatura del bambino che muove i primi passi è definita *toddler* – trotterellante – e, pur migliorando progressivamente, diventa simile a quella adulta solo attorno ai 7 anni (Mandolesi e Molina in Lucangeli, Vicari, 2020).

In questa fase il bambino esplora modalità differenti di camminata e corsa, e impara a salire e scendere le scale. Inizialmente le braccia vengono usate per mantenere l'equilibrio, ma con il tempo diventano strumenti funzionali per trasportare oggetti.

Attorno ai 5 anni, si sviluppano abilità più complesse come calciare una palla, che richiedono una precisa coordinazione tra percezione, movimento e spazio. Anche le capacità di manipolazione si perfezionano: il bambino riesce a coordinare movimenti fini e ad eseguire attività culturalmente significative, come scrivere o usare le posate (Clark, 1994, in Lucangeli, Vicari, 2020).

1.2.2.4 Il periodo dell'esercizio delle abilità (7-11 anni)

Una volta acquisite le competenze motorie di base, il percorso di sviluppo si differenzia in funzione delle esperienze, delle preferenze individuali, delle caratteristiche biologiche e del contesto socioculturale.

Le abilità motorie che emergono in questa fase sono ontogenetiche, ovvero non universali, ma influenzate da ciò che il bambino esercita e sviluppa. Sostenuto sempre da Mandolesi e Molina a partire dai 7 anni, i bambini iniziano a raffinare abilità specifiche (Lucangeli, Vicari, 2020).

Elemento centrale di questa fase è il potenziamento cognitivo, che consente al bambino di pianificare, regolare e finalizzare il proprio comportamento motorio in relazione a obiettivi specifici.

1.2.2.5 Il periodo delle abilità (11 anni – età adulta)

Dagli 11 anni in poi, lo sviluppo motorio si concentra sulla trasformazione delle competenze in abilità complesse (*skill-full*).

In questa fase, le condotte motorie diventano consapevoli, intenzionali e raffinate, grazie alla regolazione da parte delle competenze cognitive ed emotive.

Lo sviluppo delle abilità è influenzato da:

- le caratteristiche individuali,
- le motivazioni,
- le opportunità ambientali,
- la frequenza e intensità dell'esercizio.

Alcuni individui, grazie a una pratica continua e mirata, possono raggiungere livelli di expertise, cioè una competenza altamente specializzata e performante, tipica ad esempio di atleti o professionisti del movimento (Lucangeli, Vicari, 2020).

1.3 L'influenza del movimento nella costruzione delle abilità cognitive

Le abilità cognitive complesse rappresentano il risultato dell'interazione tra processi di sviluppo e processi di apprendimento (Turati & Valenza, 2022).

I processi di sviluppo fanno riferimento alla relazione dinamica tra predisposizioni innate e ambiente specie-specifico, in quella che viene definita come una forma di apprendimento *experience-expectant*, ovvero basata su stimoli ambientali attesi e universali, fondamentali per uno sviluppo tipico.

Al contrario, i processi di apprendimento si realizzano soprattutto attraverso le esperienze individuali, e dipendono maggiormente dalla specificità dell'ambiente e del vissuto personale (*experience-dependent*) (Turati & Valenza, 2022).

Entrambi i processi contribuiscono, nel tempo, alla costruzione della conoscenza, intesa come comprensione sia della realtà circostante sia delle relazioni interpersonali che ne fanno parte (Turati & Valenza, 2022).

Sorge quindi un quesito cruciale:

“In che modo le esperienze corporee e sensomotorie contribuiscono all’emergere delle abilità cognitive complesse?”

Secondo la prospettiva dell’*embodied cognition*, è necessario considerare il ruolo del corpo e del movimento per comprendere la mente umana e i suoi processi evolutivi. Come sostengono Wilson e Golonka (2013), per cogliere appieno la complessità del funzionamento mentale è fondamentale adottare una visione incarnata, che attribuisca centralità al corpo e al movimento (Turati & Valenza, 2022).

Anche Wellsby e Pexman (2014) e Wilson (2002) ribadiscono come le esperienze senso motorie precoci abbiano un impatto significativo sullo sviluppo cognitivo nei primi anni di vita.

A partire da queste premesse teoriche, l’obiettivo sarà ora quello di analizzare come lo sviluppo motorio incida sull’emergere di specifiche abilità cognitive complesse nel bambino, con particolare attenzione a:

- le competenze comunicativo-linguistiche;
- la conoscenza numerico-matematica;
- le funzioni esecutive.

1.4 L’esperienza senso-motoria e lo sviluppo comunicativo-linguistico del bambino

Per comprendere come lo sviluppo motorio possa favorire l’acquisizione delle abilità comunicativo-linguistiche nel bambino, Turati e Valenza (2022) sostengono che è fondamentale partire dall’inizio del suo percorso evolutivo, ovvero da quando corpo e mente iniziano a svilupparsi, prendendo in considerazione quindi anche il periodo prenatale.

Negli ultimi anni, la letteratura scientifica ha evidenziato come l’ambiente svolga un ruolo determinante nello sviluppo cerebrale del feto. Lo sviluppo embrionale e fetale, infatti, non dipende unicamente da processi maturativi geneticamente predeterminati, ma si configura come un processo epigenetico, ovvero come un insieme di cambiamenti funzionali che permettono al bambino di adattarsi e sopravvivere sia nell’ambiente intrauterino che in quello extrauterino (Turati e Valenza, 2022).

Durante i nove mesi di gestazione, il feto è immerso in un ambiente ricco di stimolazioni sensoriali di varia natura, le quali plasmano in modo significativo il suo sviluppo neurofisiologico, sia nel breve che nel lungo termine. Tra questi stimoli, quelli uditivi di tipo ritmico, provenienti dal corpo materno (come il battito cardiaco o il respiro) e dall'ambiente esterno (come la voce della madre), giocano un ruolo particolarmente rilevante (Provasi, Anderson, Barbu-Roth, 2014).

Turati e Valenta (2022) sostengono che il feto percepisce questi stimoli uditivi molto precocemente, familiarizzando e discriminando alcune componenti prosodiche del linguaggio.

Numerosi studi dimostrano come il feto riesca ad associare esperienze motorie ritmiche (come il movimento delle braccia, della testa, delle gambe, o gesti come lo sbadiglio) a stimoli sonori ritmici, ponendo così le basi per i futuri processi di apprendimento e sviluppo comunicativo-linguistico.

Dopo la nascita, il neonato continua a mostrare una spiccata sensibilità verso i suoni ritmici dell'ambiente. Egli manifesta una preferenza spontanea per la voce materna, per melodie familiari cantate dai caregiver e per suoni che conservano un ritmo. De l'Etoile, Bennet, Zopluoglu, (2020) affermano che fin dai primi giorni, il bambino è in grado di sincronizzare i propri movimenti corporei agli stimoli uditivi che lo circondano, comunicando così con l'ambiente.

Come sottolineano Phillips-Silver e Trainor (2005, citati in Turati e Valenza, 2022), l'esperienza corporea aiuta il bambino a esplorare i suoni che percepisce. In quest'ottica, il bambino non coglie i suoni solo con le orecchie, ma con l'intero corpo, secondo una prospettiva di cognizione incarnata in cui corpo e mente sono profondamente connessi.

Numerose esperienze osservabili nei primi anni di vita testimoniano come lo sviluppo motorio influenzi a cascata lo sviluppo comunicativo e linguistico. Durante il primo anno, il bambino attraversa significativi cambiamenti posturali e motori, come il passaggio dalla posizione supina al gattonare, che modificano profondamente le sue modalità di interazione con l'ambiente e con le persone.

Secondo Jana Iverson (2010) (Libertus e Violi, 2016; Turati e Valenza, 2022), che ha analizzato approfonditamente la relazione tra movimento e linguaggio, il sistema motorio supporta l'acquisizione delle competenze comunicative e linguistiche. Ad esempio, la capacità di stare seduti stabilmente consente al bambino non solo di sviluppare abilità

posturali e motorie come il *reaching* (raggiungere) e il *grasping* (afferrare), ma anche di acquisire informazioni più dettagliate e sofisticate sugli oggetti manipolati, contribuendo così ad arricchire il vocabolario ricettivo.

Anche i movimenti ritmici delle braccia secondo Turati e Valenza (2022) risultano correlati all'emergere delle prime vocalizzazioni (es. “dadada”, “mamama”), mentre la conquista della deambulazione autonoma libera le mani, permettendo una maggiore esplorazione e un uso più intenzionale dei gesti comunicativi. Le tappe motorie e posturali, pertanto, costituiscono un'opportunità concreta per apprendere competenze fondamentali per lo sviluppo del linguaggio.

Il gesto, inteso sia come atto motorio che come mezzo di comunicazione intenzionale, comincia a manifestarsi intorno agli otto mesi di vita.

A livello filogenetico, molte teorie sull'origine del linguaggio hanno messo in evidenza lo stretto legame tra dominio motorio e dominio linguistico. Secondo le teorie “gesture-first”, ad esempio, la comunicazione umana si sarebbe evoluta inizialmente attraverso gesti, che avrebbero rappresentato i precursori del linguaggio verbale (Adornetti, 2016). Altri modelli, invece, sostengono che gesto e parola si siano sviluppati in parallelo.

Nonostante le differenze teoriche, entrambe le prospettive concordano nel ritenere che la gestualità e la comprensione delle azioni altrui abbiano avuto un ruolo chiave nell'emergere del linguaggio nella specie umana (Arbib, 2005; Corballis, 2014; Rizzolatti e Craighero, 2007,).

Anche la ricerca ontogenetica conferma una forte relazione tra gesto e linguaggio. Il primo collegamento tra le due dimensioni emerge attorno ai 9-12 mesi, con la comparsa dei gesti deittici – come indicare, dare, richiedere – che spesso si accompagnano a vocalizzazioni (Capone e McGregor, 2004 in Turati e Valenza 2022). Questi gesti svolgono una duplice funzione:

- favoriscono la denominazione di oggetti o eventi;
- facilitano l'interiorizzazione dei significati attraverso il feedback linguistico dell'adulto, all'interno di contesti comunicativi condivisi come definita da Turati e Valenza (2022).

Successivamente, verso i 12 mesi, compaiono i gesti referenziali o rappresentativi, come agitare la mano per dire “ciao” o scuotere la testa per dire “no”. Questi gesti simboleggiano un referente specifico e vengono appresi principalmente attraverso l’imitazione in contesti ludici, emergendo spesso in concomitanza con le prime parole.

1.5 L’esperienza senso-motoria e lo sviluppo delle funzioni esecutive

Con il termine *funzioni esecutive* (FE) si fa riferimento a quell’insieme di processi cognitivi che permettono di controllare, regolare e pianificare il comportamento, di gestire altre abilità cognitive, con l’obiettivo di raggiungere un obiettivo (Turati e Valenza, 2022). Inizialmente, la ricerca su tali funzioni si era prevalentemente concentrata sull’età adulta, ipotizzando che le FE emergessero in seguito alla progressiva maturazione delle aree cerebrali preposte.

Fin dalla prima infanzia, infatti, i bambini mostrano di saper coordinare le informazioni percettive con i movimenti del proprio corpo, ad esempio per mantenere l’equilibrio, afferrare oggetti nello spazio o muoversi su superfici diverse

Durante il primo anno di vita, il bambino affina sempre più la capacità di strutturare l’azione motoria, come nel caso dell’afferrare un oggetto, un’attività che richiede di anticipare la posizione e la configurazione della mano, adattandola alle caratteristiche specifiche dell’oggetto.

Queste osservazioni hanno portato a evidenziare come le funzioni esecutive siano profondamente radicate nel sistema motorio, sviluppandosi attraverso una crescente capacità di pianificazione e controllo motorio, strettamente connessa alle esperienze senso-motorie del bambino (Turati e Valenza, 2022).

1.6 La comprensione delle azioni altrui e il ruolo dell’esperienza senso-motoria

Secondo le teorie tradizionali riportate da Turati e Valenza, (2022), la comprensione delle azioni altrui si fonda su due processi principali: l’osservazione del comportamento e

l'elaborazione cognitiva, che implica il confronto tra l'input percettivo e le esperienze precedenti.

Negli anni '90, però, gli studi neurofisiologici – in particolare quelli che hanno portato alla scoperta dei neuroni specchio – hanno introdotto una nuova prospettiva: la comprensione delle azioni coinvolge attivamente il sistema motorio.

La cosiddetta teoria della corrispondenza diretta sostiene che l'osservazione di un'azione attiva automaticamente nel cervello dell'osservatore gli stessi circuiti motori coinvolti nella sua esecuzione, senza bisogno di processi cognitivi complessi o ricostruzioni percettive sofisticate.

La capacità di attribuire uno scopo alle azioni altrui compare già alla fine del primo anno di vita (Brandone e Wellman, 2009; Cannon e Woodward, 2012, citati in *ibid.*, p. 82). Studi come quello di Daum e Gredebäck (2011) mostrano che i bambini sono in grado di anticipare il fine dell'azione osservata, dirigendo lo sguardo verso il punto in cui l'azione si concluderà (Turati e Valenza, 2022).

I primi anni rappresentano quindi una fase cruciale per lo sviluppo delle abilità sociali: i bambini apprendono osservando, imitando e interagendo direttamente con l'ambiente. La capacità di prevedere e interpretare il comportamento altrui è considerata un precursore della teoria della mente, ovvero della capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri. (Filippi et al., 2020).

Fin dai primi giorni, infatti, i neonati sono capaci di imitare espressioni facciali e movimenti degli adulti, come dimostrato da Meltzoff (1990, 1997, 2007). Anche i cambiamenti posturali nel corso dello sviluppo contribuiscono a modificare l'input percettivo del bambino, migliorando le sue capacità di osservazione e comprensione del mondo circostante.

Una crescente letteratura empirica ha evidenziato come lo sviluppo delle abilità motorie sia correlato all'aumento della sensibilità nel decifrare i comportamenti altrui (Paulus et al., 2012). In tal senso, esperienza motoria, imitazione e consapevolezza corporea sono elementi essenziali per lo sviluppo della comprensione delle azioni altrui (Turati e Valenza, 2022).

2. LA DANZA COME PROPOSTA EDUCATIVA PER POTENZIARE LO SVILUPPO MOTORIO DEL BAMBINO

2.1 Danza: più di un movimento, un'espressione profonda

Antonio Gades (s.d.), noto danzatore e coreografo spagnolo, sosteneva che la danza non può essere considerata solo un'attività fisica, ma piuttosto un'espressione profonda dell'anima. Attraverso il movimento, infatti, ogni individuo può comunicare stati d'animo, pensieri, desideri e paure che a volte le parole non riescono a esprimere. Anche Martha Graham, pioniera della danza contemporanea, affermava che *"la danza è il linguaggio nascosto dell'anima"* (M. Graham, *Blood Memory*, Doubleday, New York 1991, p. 4.). Questo ci fa comprendere come il danzare sia una forma di comunicazione universale, che supera i limiti della lingua parlata e delle barriere culturali, diventando accessibile a tutti: bambini, adulti, anziani, persone con o senza esperienza. La danza è una forma d'arte aperta e accogliente, che non esclude nessuno. Ognuno può danzare secondo le proprie possibilità, riscoprendo il proprio corpo. Fin dalle origini, la danza ha avuto un ruolo importante nella vita umana: nei rituali, nei momenti di festa, come forma di arte. Definirla con precisione, però, non è semplice, perché è un fenomeno complesso e legato al contesto in cui nasce.

Secondo Anya Peterson Royce (1977), è sbagliato esaminare il fenomeno della danza prescindendo dal suo background socio-culturale. Essa, in qualsiasi sua declinazione, si configura come la traduzione motoria di un costrutto cognitivo o emotivo, capace a sua volta di sollecitare processi riflessivi e risonanze affettive. Essa si pone come un dispositivo di mediazione tra la sfera intrapsichica e la dimensione relazionale, offrendo una via di espressione a quella dimensione corporea frequentemente marginalizzata nella modernità. Nella cultura occidentale, dominata per secoli dal pensiero cartesiano, corpo e mente sono stati visti come entità separate. Questo dualismo si riflette anche nella scuola, dove spesso si privilegia lo sviluppo intellettuale a scapito di quello corporeo.

Zagatti (2004) critica questa visione, sottolineando come l'esperienza educativa debba coinvolgere tutto l'essere umano: corpo, mente, emozioni e creatività. La danza, in questo senso, può rappresentare un'opportunità preziosa per unire pensiero e movimento, razionalità ed espressività.

Riprendendo il pensiero del filosofo Merleau-Ponty (1945), si può distinguere tra:

- movimento concreto: legato a scopi pratici (camminare, spostare oggetti).
- movimento astratto: legato all'immaginazione, al gioco, alla danza.

La danza appartiene a questa seconda categoria: non serve a raggiungere un fine materiale, ma ha valore in sé, come forma di espressione e di comunicazione. Trasforma il gesto quotidiano in qualcosa di nuovo e significativo.

2.2 Il valore pedagogico della danza

Perché proporre la danza a scuola?

La danza ha un enorme potenziale educativo. Come sostiene Zagatti (2004), permette di migliorare il benessere psico-fisico, di entrare in contatto con il proprio corpo, di riconoscere e trasformare le emozioni. Favorisce l'autostima, la concentrazione, l'autodisciplina e il rispetto degli altri. All'interno del gruppo, i bambini imparano a collaborare, a confrontarsi, a trovare soluzioni creative. La danza stimola il pensiero divergente e unisce l'esperienza concreta alla riflessione astratta.

Nell'ambito scolastico, è possibile lavorare attraverso la danza su tre piani principali:

1. **Comunicazione non verbale:** si esplorano gesti, espressioni, postura, voce e uso dello spazio. I bambini imparano a conoscere il proprio linguaggio corporeo e a comunicare senza parole.
2. **Ascolto del corpo e delle emozioni:** si sviluppa una maggiore consapevolezza del proprio vissuto corporeo e affettivo, favorendo l'autoregolazione e il rispetto di sé.

3. **Creatività motoria:** i bambini sono stimolati a sperimentare nuovi modi di muoversi, partendo da gesti familiari per trasformarli in danza. È essenziale creare un ambiente libero da giudizi, dove ci si possa esprimere senza paura.

2.3 La danza educativa: origini e sviluppo

Il concetto di danza educativa si è sviluppato a partire dal lavoro di pionieri come Delsarte, Duncan, Laban, H'Doubler e Halprin nel corso del '900. Questi autori hanno posto le basi per un approccio alla danza centrato sull'esperienza personale, sull'esplorazione e sulla creatività.

Negli anni '80 nasce in Europa il cosiddetto modello intermedio, proposto da Jacqueline Smith-Autard (1988): un equilibrio tra la danza tecnico-artistica e la danza educativa, basato su tre azioni fondamentali:

- fare: sviluppare abilità motorie ed espressive.
- creare: stimolare la fantasia e l'invenzione.
- fruire: imparare ad osservare e analizzare la danza, sia propria che altrui.

In questo modello, l'allievo non è solo esecutore, ma anche ideatore e osservatore consapevole.

2.4 I quattro principi della danza educativa

Zagatti (2004) individua quattro pilastri su cui costruire un percorso educativo attraverso la danza:

1. Una danza per tutti

La danza appartiene a ciascuno. Non è qualcosa da apprendere dall'esterno, ma qualcosa che vive dentro di noi. Tutti hanno il diritto di danzare, indipendentemente dalle abilità, dall'età o dalla condizione fisica.

2. Non esiste una sola danza

Ognuno ha un proprio modo di muoversi, unico e irripetibile. Accogliere le diversità significa arricchire il gruppo e stimolare la creatività.

3. Danzare insieme

La danza crea legami. Danzando con gli altri, si sviluppa il senso di appartenenza, la condivisione e il rispetto reciproco. Come diceva Laban, si costruisce una vera e propria “comunità danzante”.

4. Fare insieme

La collaborazione è essenziale. Il lavoro di gruppo permette di unire forze, capacità e idee in un progetto comune, valorizzando sia l'individuo che il collettivo.

2.5 Gli elementi fondamentali della danza educativa

Per progettare un'attività di danza educativa, Zagatti (2004) sostiene che è utile fare riferimento a quattro elementi chiave:

1. Il corpo:

È lo strumento primario del movimento ed è importante imparare a conoscere le sue parti, sentire come si muove e sviluppare una maggiore consapevolezza motoria.

Possiamo lavorare su isolamenti corporei, immobilità e pose, azioni base (camminare, saltare, strisciare...), forme del corpo nello spazio

2. Lo spazio:

il corpo si muove dentro uno spazio che può essere personale (vicino a sé) o generale (l'ambiente intorno). Si possono esplorare direzioni (avanti, indietro, laterale...), percorsi (linee rette, curve, zig-zag), volume (muoversi in ambienti immaginari: acqua, nebbia, schiuma...)

3. La dinamica

È il “come” si attua il movimento: la sua qualità, intensità, energia. Include il peso (leggero o pesante), il flusso (fluida o spezzata), il tempo: lento o veloce, lo spazio: movimento diretto o indiretto

4. La relazione

La danza mette in gioco le relazioni: con gli altri, con oggetti, con lo spazio e con il tempo. Le attività di gruppo aiutano a sviluppare empatia, cooperazione e creatività condivisa.

2.6 Proporre un percorso di danza educativa

2.6.1 La progettazione di un percorso di danza educativa a scuola

Prima di proporre un percorso di danza educativa in ambito scolastico, è fondamentale progettare con cura. Come ogni attività educativa, anche la danza richiede un'attenta pianificazione per potersi integrare efficacemente nel contesto scolastico, adottando linguaggi, obiettivi e criteri valutativi coerenti con quelli della scuola (Zagatti, 2004).

Secondo Franca Zagatti (2004), progettare significa saper organizzare situazioni di apprendimento in cui comunicazione e conoscenza si intrecciano in modo armonioso. Questo implica compiere scelte mirate riguardo a finalità, obiettivi, tempi, spazi e strumenti, ma anche porsi delle domande chiave, che orientano la progettazione e la valutazione del percorso. Le domande fondamentali nella progettazione possono essere le seguenti:

1. Qual è il contesto in cui si interviene?

Prima di strutturare qualsiasi attività, è necessario conoscere bene il gruppo classe: età, interessi, bisogni, dinamiche interne. È importante analizzare anche il contesto scolastico nel suo insieme: spazi disponibili, aspettative della scuola, obiettivi educativi. Tutti questi elementi costituiscono la base su cui costruire il percorso.

2. Cosa si vuole fare?

Dopo aver compreso il contesto, si passa a definire finalità e obiettivi. Le finalità principali in danza educativa sono: fare, creare e osservare (Smith-Autard, 1992).

Per costruire obiettivi efficaci, si può seguire il modello SMART (Gough, 1999), secondo cui gli obiettivi devono essere: Specifici, Misurabili, Accessibili, Realistici e collocabili nel Tempo.

3. Come realizzarlo?

La scelta di metodologie, tecniche e strumenti è cruciale. L'apprendimento della danza deve essere motivante, non competitivo, e favorire espressione, esplorazione e immaginazione (Zagatti, 2004).

Metodologie efficaci includono il problem solving, l'uso di stimoli sensoriali, metafore e materiali creativi (oggetti, immagini, testi). L'obiettivo è sempre

attivare un coinvolgimento autentico e stimolare la consapevolezza del movimento attraverso esperienze significative e condivise.

4. **Cosa è stato fatto?**

Dopo ogni incontro è importante riflettere sull'esperienza: cosa ha funzionato?

Cosa è andato diversamente dal previsto? Quali segnali ha dato il gruppo? Questo processo di analisi è essenziale per migliorare gli incontri successivi e per affinare il proprio intervento educativo.

2.6.2 Struttura di un incontro di danza educativa

Secondo Zagatti (2012), ogni incontro può essere articolato in cinque fasi:

1. **Fase di apertura**

È un momento di transizione tra il quotidiano e lo spazio protetto della danza. Attraverso rituali (formali e informali) si favorisce la socializzazione e la creazione di un clima positivo e condiviso.

2. **Riscaldamento**

Serve a sciogliere tensioni e a preparare corpo e mente all'attività, attraverso esercizi che stimolino ascolto, coordinazione e presenza corporea, anche mediante visualizzazioni e immagini guida.

3. **Messa in opera**

È il cuore dell'incontro: l'insegnante propone l'esperienza danzata, stimola la partecipazione attiva e guida il gruppo con sensibilità, adattando il percorso in base alla risposta del gruppo.

4. **Messa in forma**

In questa fase gli allievi sono invitati a rielaborare in modo personale l'esperienza vissuta, creando brevi sequenze o composizioni che riflettano la loro interpretazione del lavoro svolto.

5. **Chiusura**

Si ritorna gradualmente al quotidiano, favorendo il riconoscimento del vissuto collettivo e individuale, attraverso un rituale di saluto, momenti di verbalizzazione o rilassamento.

Il **danzeducatore**, secondo Zagatti, è una figura professionale che unisce competenze artistiche, espressive e pedagogiche. Non è solo un insegnante, ma un mediatore tra arte e educazione, in grado di agire sul piano razionale che comprende la progettazione, la valutazione, l'analisi, sul piano sensoriale di cui ne fanno parte l'ascolto e la percezione

del proprio corpo e di quello degli altri e sul piano poetico che include l'immaginazione, l'estetica e la creatività.

Il danzeducatore è una figura flessibile, attenta, accogliente, capace di valorizzare ogni movimento e di favorire un apprendimento inclusivo. Deve saper osservare senza giudicare, guidare e allo stesso tempo seguire, adattarsi al gruppo e stimolare l'espressione individuale. Le sue competenze sono: la capacità di osservazione e ascolto attivo, la flessibilità metodologica, il rispetto per ogni forma di movimento, la comunicazione efficace, anche non verbale, la stimolazione dell'autonomia e dell'autostima degli allievi, la creazione di un clima di fiducia e collaborazione. (Zagatti, 2012)

2.6.3 La danza nel contesto educativo italiano

Attualmente, l'inserimento della danza nella scuola avviene principalmente tramite progetti in partenariato, resi possibili dall'autonomia scolastica (DM 234/2000). Secondo il D.Lgs. 53/2003, le scuole possono avvalersi di esperti esterni, come i danzaeducatori, tramite contratti di prestazione d'opera. Nelle **Indicazioni Nazionali (2012)**, la danza viene menzionata più nell'ambito dell'educazione motoria che in quello espressivo-artistico, sia per la Scuola dell'Infanzia sia per la Primaria. Si riconosce tuttavia il suo valore espressivo, comunicativo e creativo, utile allo sviluppo della conoscenza di sé, dell'immaginazione e delle relazioni con gli altri.

In conclusione la **danza educativa** rappresenta uno strumento prezioso per la formazione globale della persona. Tuttavia, la mancanza di una normativa chiara e specifica spesso ne limita la valorizzazione all'interno della scuola, confinando a ruolo marginale o accessorio. Come ricorda Palumbo (2011), è necessario riconoscere la danza come disciplina educativa a pieno titolo, capace di contribuire significativamente allo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini e dei ragazzi.

3. La socializzazione dei bambini nella prima infanzia e in età prescolare

3.1 La nascita della relazione e lo sviluppo dell'identità

Ogni bambino, fin dalla nascita, viene immerso in un contesto sociale complesso. Il primo compito che affronta è quello di costruire una relazione fondamentale: il legame con il caregiver primario, la figura che si prenderà cura di lui in modo continuativo. Questa prima relazione è determinante, perché influenza profondamente lo sviluppo affettivo e la personalità futura del bambino o della bambina.

Nei primi anni di vita, i piccoli apprendono progressivamente le competenze che li renderanno capaci di relazionarsi con il mondo esterno e con altre persone al di fuori del nucleo familiare. Il rapporto con genitori o figure accudenti rappresenta il primo fondamento dell'identità: da questa base, i bambini si emancipano gradualmente per diventare individui autonomi, portando però con sé l'impronta di quella relazione originaria.

Il legame tra bambino e adulto inizia fin dai primi momenti di vita, attraverso il contatto pelle a pelle e si consolida nei mesi successivi mediante interazioni fisiche e comunicative. Secondo la teoria dell'attaccamento di John Bowlby (1973), durante il primo anno di vita si formano i Modelli Operativi Interni (MOI): strutture mentali che derivano dalle esperienze relazionali precoci e che influenzano il modo in cui il bambino percepirà sé stesso, gli altri e il mondo. Questi modelli riflettono lo stile di attaccamento sviluppato con il caregiver (sicuro, insicuro, evitante, ecc.) e costituiscono la base su cui si costruiranno le future relazioni interpersonali. La qualità di questo primo legame affettivo, dunque, è cruciale per lo sviluppo di una personalità equilibrata. Nei primi mesi di vita, i genitori tendono istintivamente a comunicare con i loro figli attraverso un linguaggio speciale: il "motherese" o baby talk, un modo di parlare più musicale, lento, cadenzato, che cattura l'attenzione del neonato. Questo tipo di comunicazione è universale e facilita la connessione emotiva tra adulto e bambino. Un altro strumento relazionale fondamentale è il canto. Le ninne nanne, presenti in ogni cultura, aiutano a calmare, rassicurare e regolare le emozioni dei piccoli. La predisposizione naturale dei neonati verso la musica viene così

utilizzata, anche inconsapevolmente, dai genitori per costruire un canale comunicativo profondo e affettivo. È attraverso questi primi scambi relazionali – fisici, verbali, musicali – che i bambini iniziano a percepirsi come individui separati, avviando così il proprio processo di crescita personale e sociale.

3.2 Il processo di socializzazione

La Prof.ssa Mangone (2015) definisce la socializzazione come l'insieme di tutte le esperienze, attive o passive, che contribuiscono all'inserimento dell'individuo nei gruppi sociali, rimodellando progressivamente la sua personalità. Questo processo, che comincia fin dalla nascita, prende il nome di socializzazione primaria, e culmina nella consapevolezza di sé come entità autonoma rispetto alla figura di riferimento. Uno dei momenti più significativi di questa fase è l'ingresso nella scuola dell'infanzia, un passaggio delicato e carico di significato. Per un bambino di tre anni, separarsi dal genitore per affrontare un ambiente nuovo – con regole, insegnanti e compagni sconosciuti – può rappresentare un vero e proprio shock. Tuttavia, è proprio in questo contesto che inizia il confronto con i pari e si sviluppano abilità sociali essenziali per il futuro. Il percorso di crescita di un bambino o di una bambina inizia sin dalla nascita attraverso relazioni affettive profonde e significative. Il legame con il caregiver, le prime esperienze comunicative, l'ingresso nella scuola e il confronto con i pari sono tutti momenti fondamentali del processo di socializzazione e costruzione dell'identità.

3.3 Il concetto di socializzazione in età evolutiva

La socializzazione rappresenta un processo fondamentale nello sviluppo dell'individuo e assume un ruolo centrale durante l'età evolutiva. Essa può essere definita come l'insieme dei processi attraverso i quali il bambino interiorizza norme, valori, comportamenti e modalità relazionali propri del contesto socio-culturale di appartenenza, costruendo progressivamente la propria identità personale e sociale. In età evolutiva, la socializzazione non è un processo passivo, ma dinamico e bidirezionale: il bambino non si limita ad assimilare modelli comportamentali, bensì interagisce attivamente con l'ambiente, contribuendo a sua volta a modificarlo. Attraverso l'esperienza quotidiana, il gioco, il linguaggio, il movimento e le relazioni significative, il bambino apprende come stare con gli altri, sviluppando competenze sociali ed emotive essenziali. La famiglia rappresenta il primo e più importante contesto di socializzazione primaria. In questo ambiente il bambino

apprende le prime regole di convivenza, le modalità di espressione emotiva e i modelli comunicativi. Successivamente, l'ingresso nei contesti educativi e scolastici favorisce la socializzazione secondaria, ampliando la rete di relazioni e consentendo al bambino di confrontarsi con i pari e con figure adulte diverse da quelle familiari. In tali contesti, il bambino sperimenta dinamiche di cooperazione, negoziazione, rispetto delle regole e gestione del conflitto.

La socializzazione in età evolutiva è strettamente connessa allo sviluppo emotivo e cognitivo. La capacità di riconoscere e regolare le proprie emozioni, di comprendere il punto di vista dell'altro e di instaurare relazioni positive contribuisce alla costruzione dell'autostima e del senso di appartenenza al gruppo. In questo processo, il corpo e il movimento rivestono un ruolo essenziale, poiché rappresentano i primi strumenti attraverso cui il bambino comunica, esplora il mondo e stabilisce relazioni. Pertanto, la socializzazione può essere considerata un processo complesso e continuo, che si sviluppa lungo l'intero arco della vita ma che trova nell'infanzia una fase cruciale. Favorire esperienze educative significative, basate sull'interazione, sull'espressione corporea e sulla collaborazione, risulta fondamentale per sostenere uno sviluppo armonico del bambino e per promuovere competenze sociali durature.

3.4 Le principali teorie sullo sviluppo sociale

Lo sviluppo sociale del bambino è stato oggetto di studio di numerosi autori che, attraverso prospettive differenti, hanno evidenziato il ruolo fondamentale dell'interazione tra individuo e ambiente. Tra le teorie più significative in ambito psicopedagogico si collocano quelle di Jean Piaget, Lev Vygotskij, Erik Erikson e Urie Bronfenbrenner, i quali hanno contribuito in modo determinante alla comprensione dei processi di socializzazione in età evolutiva.

3.4.1 Jean Piaget e lo sviluppo cognitivo-sociale

Jean Piaget (1934) concepisce lo sviluppo del bambino come un processo attivo di costruzione della conoscenza, basato sull'interazione con l'ambiente. Secondo l'autore, lo sviluppo cognitivo e quello sociale sono strettamente interconnessi: il bambino acquisisce competenze sociali man mano che evolve la sua capacità di comprendere il mondo e il punto di vista degli altri.

Nei primi stadi di sviluppo, il bambino manifesta un pensiero egocentrico, che limita la comprensione delle prospettive altrui. Con il progressivo sviluppo cognitivo, in particolare durante lo stadio operatorio concreto, il bambino diventa capace di cooperazione, rispetto delle regole e interiorizzazione delle norme sociali. Per Piaget, il confronto con i pari riveste un ruolo fondamentale, poiché favorisce la costruzione di relazioni basate sulla reciprocità e sull'autonomia morale.

3.4.2 Lev Vygotskij e la dimensione socio-culturale dello sviluppo

Lev Vygotskij (1934) attribuisce un ruolo centrale al contesto sociale e culturale nello sviluppo del bambino. Secondo la sua teoria, le funzioni psichiche superiori hanno origine nelle interazioni sociali e vengono successivamente interiorizzate dall'individuo. Lo sviluppo, pertanto, non precede l'apprendimento, ma è stimolato da esso.

Un concetto chiave della teoria vygotskijana è la *zona di sviluppo prossimale*, definita come la distanza tra ciò che il bambino può fare autonomamente e ciò che può realizzare con il supporto di un adulto o di un pari più competente. Il linguaggio, il gioco e le attività condivise rappresentano strumenti privilegiati di mediazione culturale. In tale prospettiva, l'interazione sociale diventa il motore principale dello sviluppo cognitivo e sociale.

3.4.3 Erik Erikson e lo sviluppo psicosociale

Erik Erikson (1950) propone una teoria dello sviluppo psicosociale articolata in otto stadi, ciascuno caratterizzato da una specifica crisi evolutiva. Durante l'infanzia e l'età evolutiva, il bambino affronta compiti fondamentali per la costruzione dell'identità e delle relazioni sociali. Nelle prime fasi di vita, il bambino sviluppa la fiducia di base attraverso relazioni affettive significative. Successivamente, nelle fasi di autonomia, iniziativa e operosità, il confronto con gli altri e con il contesto sociale contribuisce alla formazione dell'autostima e del senso di competenza. Il successo nella risoluzione delle crisi favorisce lo sviluppo di relazioni sociali positive, mentre l'insuccesso può generare insicurezza e difficoltà relazionali.

3.4.4 Urie Bronfenbrenner e il modello ecologico dello sviluppo

Urie Bronfenbrenner (1979) propone una visione ecologica dello sviluppo, secondo cui il bambino è inserito in una rete complessa di sistemi ambientali interconnessi. Lo sviluppo

sociale è influenzato non solo dalle relazioni dirette, ma anche dai contesti più ampi in cui il bambino vive. Il modello ecologico comprende diversi livelli: il *microsistema* (famiglia, scuola, gruppo dei pari), il *mesosistema* (relazioni tra i microsistemi), l'*esosistema* (contesti che influenzano indirettamente il bambino) e il *macrosistema* (valori culturali, norme sociali). Questa prospettiva sottolinea l'importanza di creare ambienti educativi favorevoli e coerenti, capaci di sostenere lo sviluppo sociale del bambino.

3.5 Relazioni tra gioco, danza e interazione sociale

Il gioco rappresenta una dimensione centrale nello sviluppo del bambino, costituendo uno spazio privilegiato in cui si intrecciano aspetti emotivi, cognitivi e sociali. Attraverso il gioco, il bambino esplora il mondo, esprime emozioni, sperimenta ruoli e costruisce relazioni significative con i pari e con gli adulti. In età evolutiva, il gioco non è soltanto un'attività ludica, ma un vero e proprio strumento di socializzazione e di crescita personale. Dal punto di vista emotivo, il gioco consente al bambino di riconoscere, esprimere e regolare le proprie emozioni. Situazioni ludiche come il gioco simbolico, di ruolo o cooperativo permettono di mettere in scena vissuti emotivi legati alla quotidianità, favorendo l'elaborazione di emozioni complesse quali la gioia, la frustrazione, la paura e la rabbia. In un contesto protetto e non giudicante, il bambino può sperimentare successi e insuccessi, imparando progressivamente a gestire le proprie reazioni emotive. Il gioco svolge inoltre una funzione fondamentale nello sviluppo delle competenze sociali. Attraverso l'interazione ludica, il bambino apprende regole, ruoli e modalità di comportamento condivise. Il confronto con i pari richiede capacità di cooperazione, negoziazione e rispetto reciproco, elementi essenziali per la costruzione di relazioni positive. In particolare, il gioco di gruppo favorisce lo sviluppo dell'empatia e della capacità di assumere il punto di vista dell'altro, contribuendo alla riduzione dell'egocentrismo tipico delle prime fasi dello sviluppo.

Le emozioni e l'interazione sociale sono strettamente interconnesse all'interno dell'esperienza ludica. Le relazioni con i pari possono suscitare emozioni intense, che il bambino impara a riconoscere. Allo stesso tempo, la qualità delle interazioni sociali influisce sul benessere emotivo del bambino e sulla sua motivazione a partecipare alle attività di gruppo. Un clima relazionale positivo favorisce la sicurezza emotiva e il senso

di appartenenza, elementi fondamentali per uno sviluppo armonico. In questa prospettiva, il corpo e il movimento assumono un ruolo centrale. Il gioco motorio, in particolare, rappresenta una forma di comunicazione non verbale attraverso cui il bambino entra in relazione con gli altri, esprime emozioni e costruisce legami sociali. Attività basate sul movimento, sul ritmo e sull'espressività corporea, come il gioco danzato, favoriscono la partecipazione attiva, l'inclusione e la collaborazione, contribuendo in modo significativo alla socializzazione. Il gioco può essere considerato un contesto privilegiato in cui emozioni e interazioni sociali si sviluppano in modo integrato. Promuovere esperienze ludiche significative all'interno dei contesti educativi significa sostenere il bambino nella costruzione delle competenze emotive e sociali fondamentali per la vita relazionale. Rappresenta quindi una dimensione privilegiata per la crescita del bambino, in quanto integra aspetti cognitivi, emotivi e sociali, favorendo lo sviluppo globale della persona. In età evolutiva, il gioco non è semplicemente un'attività ludica, ma un vero e proprio contesto di apprendimento in cui il bambino costruisce conoscenze, relazioni e competenze emotive. In particolare, il gioco costituisce un terreno fertile per l'interazione sociale, poiché implica la condivisione di spazi, regole, ruoli e significati con i pari. Il gioco favorisce inoltre la costruzione di competenze sociali fondamentali. In contesti di gioco condiviso, il bambino impara a negoziare, a rispettare regole, a prendere decisioni e a cooperare con gli altri. Il confronto con i pari stimola lo sviluppo dell'empatia e della capacità di assumere il punto di vista altrui, poiché il bambino deve comprendere le intenzioni, i desideri e le emozioni degli altri per poter giocare insieme. Inoltre, il gioco di gruppo promuove la capacità di gestire conflitti e di trovare soluzioni condivise, competenze fondamentali per la convivenza sociale. La relazione tra gioco, emozioni e interazione sociale è particolarmente evidente nel gioco simbolico e di ruolo, in cui il bambino assume identità diverse e rappresenta situazioni della vita quotidiana. Queste attività permettono al bambino di sperimentare ruoli sociali, di comprendere dinamiche relazionali e di esprimere emozioni in contesti simbolici. In questo modo, il gioco diventa uno spazio di sperimentazione e di apprendimento sociale, in cui il bambino costruisce gradualmente la propria competenza relazionale. Inoltre, il gioco motorio e soprattutto la danza, in particolare, offrono un linguaggio corporeo che favorisce la comunicazione non verbale e l'interazione sociale. Attraverso il movimento condiviso, il bambino sviluppa la capacità di ascoltare gli altri, di sincronizzarsi con il gruppo e di rispettare tempi e spazi comuni. Il gioco danzato promuove la cooperazione, l'inclusione e il senso di appartenenza, contribuendo a creare un clima emotivo positivo e a sostenere la socializzazione. In conclusione, costituiscono un contesto

privilegiato in cui emozioni e interazioni sociali si intrecciano e si influenzano reciprocamente. Favorire esperienze ludiche e creative nell'educazione del bambino significa sostenere lo sviluppo di competenze emotive e sociali, fondamentali per la costruzione di relazioni positive e per il benessere personale. È ormai largamente riconosciuto, sia in ambito scientifico che educativo, quanto sia positivo per i bambini e le bambine apprendere insieme agli altri, non limitandosi a osservare e ascoltare passivamente, come avviene nella tradizionale lezione frontale, ma partecipando attivamente e collaborando per costruire conoscenze in comune. Questo approccio prende il nome di apprendimento cooperativo ed è considerato una delle strategie più efficaci per favorire apprendimenti significativi, motivazione e inclusione.

Particolarmente nella prima infanzia, l'apprendimento attraverso l'azione condivisa risulta ancora più adeguato: i bambini piccoli, infatti, apprendono meglio muovendosi, giocando, osservando e interagendo con gli altri, piuttosto che rimanendo immobili ad ascoltare. Il lavoro cooperativo, quindi, non solo stimola le loro competenze cognitive, ma contribuisce in modo essenziale allo sviluppo sociale e alla comprensione dell'altro. La cooperazione rappresenta una modalità di interazione sociale in cui i bambini lavorano insieme per raggiungere un obiettivo comune. Questo tipo di dinamica è particolarmente importante nell'età evolutiva, perché favorisce non solo la costruzione di relazioni positive, ma anche lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento. Cooperare significa condividere conoscenze, competenze e risorse, e questo processo stimola l'apprendimento in modo naturale e significativo. Quando i bambini lavorano insieme, si sentono parte di un gruppo e percepiscono l'obiettivo come condiviso. Questo senso di appartenenza aumenta l'interesse per l'attività e la volontà di partecipare. Inoltre, la cooperazione promuove la responsabilità individuale, poiché ciascun membro del gruppo contribuisce al risultato complessivo e riconosce il valore del proprio ruolo.

Un altro aspetto rilevante è il ruolo della cooperazione nella gestione dei processi di apprendimento complessi. Il confronto con i pari permette di affrontare difficoltà e dubbi in modo collaborativo, favorendo la risoluzione di problemi e la creatività. Attraverso la negoziazione e la discussione, il bambino sviluppa la capacità di analizzare diverse prospettive, migliorando la comprensione e l'elaborazione delle informazioni. Nel contesto della danza, la cooperazione assume un ruolo particolarmente significativo. La pratica danzata in gruppo richiede l'ascolto reciproco, la sincronizzazione e la condivisione dello spazio e del ritmo. Queste esperienze favoriscono l'apprendimento motorio e relazionale,

poiché il bambino apprende attraverso l'osservazione, l'imitazione e la partecipazione attiva. La danza diventa così un laboratorio di apprendimento cooperativo, in cui il movimento e la relazione si integrano per promuovere lo sviluppo globale.

Come scrive L. Cottini, "nel momento in cui gli allievi collaborano e cooperano, si determina un effetto sinergico in grado di produrre risultati superiori alla somma degli sforzi individuali", (Didattica speciale e inclusione scolastica, 2017, p. 202) perché gran parte della conoscenza si costruisce socialmente, attraverso il contatto e l'interazione con l'ambiente.

3.6 Le principali metodologie cooperative

Tra le modalità più efficaci di apprendimento cooperativo troviamo:

1. Cooperative Learning

L'insegnante crea piccoli gruppi di lavoro eterogenei con l'obiettivo di raggiungere un traguardo comune. L'adulto assume un ruolo di facilitatore: non trasmette semplicemente conoscenze, ma fornisce le indicazioni iniziali e osserva, intervenendo solo quando necessario per supportare il lavoro del gruppo.

(Cottini, 2018)

2. Peer Tutoring

Questa metodologia prevede l'interazione tra pari, organizzati in coppie in cui uno assume il ruolo di tutor e l'altro di tutore. Il tutor guida l'altro nell'apprendimento, ma i ruoli possono anche invertirsi. L'insegnante supervisiona e sostiene il processo.

(Cottini, 2018)

Entrambe le strategie si basano sulla teoria socio-culturale di Lev Vygotskij, secondo cui le funzioni mentali superiori hanno un'origine sociale: il bambino apprende e si sviluppa grazie all'interazione con una figura più esperta. In questo contesto, è centrale il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), ovvero l'area intermedia tra ciò che un bambino sa fare da solo (zona attuale) e ciò che non è ancora in grado di affrontare (zona potenziale). Lavorare nella ZSP significa proporre compiti adeguatamente sfidanti, che richiedano la guida di un adulto o di un pari più competente.

Se il compito è troppo semplice, si rischia la noia; se è troppo difficile, si può generare frustrazione. L'interazione efficace, invece, consente di attivare un apprendimento profondo, significativo e duraturo.

3.7 L'influenza del movimento nella costruzione delle abilità relazionali e sociali

“La vita sociale degli esseri umani è molto complessa” (Turati e Valenza, 2022, p. 73): gli esseri umani mostrano una spiccata capacità nel comprendere le interazioni sociali, analizzando continuamente i comportamenti, i corpi e le espressioni altrui (Turati e Valenza, 2022).

Quando osserviamo le azioni altrui, non agiamo come spettatori passivi: costruiamo attivamente delle rappresentazioni mentali delle azioni percepite, che ci permettono di prevedere l'esito prima ancora che l'azione sia conclusa. Questa capacità si basa sull'abilità di pianificare e rappresentare mentalmente le azioni motorie, resa possibile dal bagaglio di esperienze percettivo-motorie maturate nel tempo. Anche nella comprensione delle emozioni altrui, le persone non si limitano a osservare, ma tendono ad assumere la prospettiva dell'altro, cercando di coglierne stati mentali (Turati e Valenza, 2022).

3.8 La danza come strumento di sviluppo della socializzazione del bambino

La danza rappresenta una forma espressiva privilegiata che coinvolge il corpo, le emozioni e la relazione con l'altro, configurandosi come uno strumento educativo di grande valore nel processo di socializzazione del bambino. Attraverso il movimento, il ritmo e la condivisione dello spazio, la danza favorisce l'interazione sociale e contribuisce allo sviluppo di competenze relazionali, emotive e comunicative fondamentali in età evolutiva.

La danza può essere considerata un linguaggio non verbale attraverso cui il bambino comunica con sé stesso e con gli altri. Prima ancora dello sviluppo completo del linguaggio verbale, il corpo rappresenta il principale mezzo di espressione e relazione. Nella danza, il bambino utilizza il movimento per esprimere emozioni, stati d'animo e vissuti personali, instaurando una comunicazione immediata e autentica con il gruppo. Il linguaggio corporeo permette di superare barriere linguistiche e culturali, favorendo l'inclusione e la partecipazione di tutti i bambini. La dimensione relazionale della danza si manifesta nella capacità di ascoltare l'altro, di sincronizzarsi con i movimenti altrui e di rispettare tempi e spazi condivisi, elementi essenziali per la costruzione di relazioni sociali positive. La pratica della danza in gruppo offre al bambino l'opportunità di sperimentare dinamiche sociali basate sulla cooperazione e sulla condivisione. Attraverso attività danzate collettive, il

bambino apprende il valore delle regole, del rispetto reciproco e della collaborazione, sviluppando competenze sociali come l'empatia, la fiducia e il senso di appartenenza. La danza di gruppo favorisce inoltre la gestione delle emozioni legate alla relazione con i pari, come l'attesa del proprio turno, l'accettazione dell'errore e il confronto con le differenze individuali. In questo contesto, il bambino è incoraggiato a riconoscere il proprio ruolo all'interno del gruppo, rafforzando l'autostima e la consapevolezza di sé.

Uno degli aspetti più significativi della danza come strumento di socializzazione è la sua funzione inclusiva. Grazie alla centralità del corpo e alla valorizzazione delle capacità individuali, la danza offre opportunità di partecipazione attiva anche a bambini con bisogni educativi speciali, difficoltà linguistiche o disabilità. La danza educativa promuove un approccio basato sulle potenzialità piuttosto che sui limiti, favorendo l'integrazione e il riconoscimento della diversità come valore. Grazie alla sua natura espressiva, corporea e relazionale, la centralità del corpo nella danza consente di superare molte delle barriere che possono emergere nei tradizionali contesti di apprendimento, soprattutto per quei bambini che incontrano difficoltà nell'uso del linguaggio verbale o nei processi cognitivi standardizzati. Attraverso il movimento, ogni bambino può esprimersi secondo le proprie possibilità, valorizzando le capacità individuali e riducendo il rischio di esclusione. La danza, infatti, non richiede performance tecniche elevate, ma si fonda sull'espressività personale e sulla partecipazione attiva. Dal punto di vista relazionale, la danza di gruppo facilita l'interazione tra bambini con e senza disabilità, favorendo la costruzione di legami basati sulla collaborazione e sull'empatia. Il movimento condiviso diventa occasione di incontro e di scambio, riducendo pregiudizi e favorendo atteggiamenti di apertura e solidarietà. Attraverso l'esperienza danzata, i bambini imparano a riconoscere e rispettare le differenze, sviluppando competenze sociali fondamentali per la convivenza.

Il ruolo dell'educatore è centrale nel garantire l'efficacia inclusiva della danza. L'adulto deve progettare e condurre le attività con un atteggiamento flessibile e attento ai bisogni di ciascun bambino, promuovendo la partecipazione di tutti e valorizzando le differenze individuali. Attraverso una guida sensibile e non giudicante, l'educatore favorisce la creazione di un ambiente sicuro e stimolante, in cui ogni bambino possa sentirsi accolto e riconosciuto. Attraverso il movimento condiviso, i bambini imparano a collaborare, a sostenersi reciprocamente e a costruire relazioni fondate sull'accettazione e sulla solidarietà. Il ruolo dell'educatore è fondamentale nel trasformare la danza in

un'esperienza realmente socializzante. L'adulto ha il compito di creare un ambiente sicuro e stimolante, in cui ogni bambino si senta libero di esprimersi e di partecipare attivamente. Attraverso una guida attenta e non direttiva, l'educatore favorisce la collaborazione, il rispetto delle regole e la valorizzazione delle differenze individuali.

La progettazione di attività danzate mirate, basate sul gioco, sull'esplorazione e sulla creatività, consente di promuovere interazioni significative e di sostenere lo sviluppo sociale del bambino in modo armonico e inclusivo.

La dimensione di gruppo rappresenta un elemento centrale nell'esperienza della danza in ambito educativo, in quanto offre al bambino la possibilità di sperimentare relazioni significative e di sviluppare competenze sociali fondamentali. La cooperazione costituisce uno degli aspetti più rilevanti della danza di gruppo. Durante le attività danzate, i bambini sono chiamati a coordinare i propri movimenti con quelli degli altri, a condividere lo spazio e a collaborare per la realizzazione di sequenze comuni. Questo processo favorisce la capacità di lavorare insieme, di sostenersi reciprocamente e di riconoscere il valore del contributo di ciascun membro del gruppo. Le attività danzate prevedono la presenza di regole condivise, legate al ritmo, ai tempi di esecuzione, all'uso dello spazio e all'interazione con gli altri. Il bambino impara gradualmente a rispettare tali regole non come imposizioni esterne, ma come strumenti necessari per il buon funzionamento del gruppo. Questo favorisce lo sviluppo dell'autocontrollo, della responsabilità e del rispetto reciproco, competenze essenziali per la convivenza sociale.

Oltre all'espressione delle emozioni, la danza favorisce la capacità di autoregolazione emotiva. Il bambino, attraverso il movimento guidato e strutturato, impara a modulare l'energia, a controllare l'impulsività e a rispettare tempi e ritmi condivisi. La ripetizione di sequenze danzate e l'alternanza tra momenti di movimento e di pausa aiutano il bambino a sviluppare competenze di controllo emotivo, fondamentali per il benessere personale e relazionale.

La comunicazione corporea nella danza è fondata sull'idea che il corpo non sia soltanto un "contenitore" dell'esperienza, ma un vero e proprio mezzo attraverso cui si costruisce significato. Il movimento diventa un linguaggio che può essere condiviso e compreso all'interno di un gruppo, favorendo la relazione con gli altri. Nel contesto educativo, la danza consente ai bambini di esprimersi liberamente, senza il vincolo della

correttezza linguistica o della performance tecnica, promuovendo un clima di ascolto e accoglienza.

Infine, la dimensione di gruppo nella danza contribuisce alla costruzione di un senso di appartenenza e identità collettiva. La partecipazione a un'esperienza condivisa rafforza il legame tra i bambini e favorisce la creazione di un clima di fiducia e di collaborazione. Il gruppo diventa un contesto in cui il bambino si sente accolto e valorizzato, sperimentando il valore della relazione come risorsa per la crescita. Inoltre la dimensione empatica della danza contribuisce a migliorare la qualità delle relazioni sociali, promuovendo atteggiamenti di rispetto, accoglienza e solidarietà all'interno del gruppo. In questo modo, la danza diventa un contesto privilegiato per l'educazione alle relazioni. L'empatia rappresenta una competenza sociale fondamentale per lo sviluppo relazionale del bambino, poiché consente di riconoscere, comprendere e rispondere alle emozioni altrui. In questo senso, la danza si configura come un potente strumento educativo per promuovere l'empatia, grazie alla sua natura corporea e relazionale, che favorisce l'ascolto dell'altro, la condivisione emotiva e la capacità di mettersi nei panni dell'altro.

Durante un'attività di danza, il bambino è chiamato a osservare e interpretare i movimenti degli altri, cogliendo segnali non verbali che esprimono stati d'animo e intenzioni. Questa attenzione al corpo e al gesto altrui stimola la capacità di riconoscere emozioni e di comprendere il punto di vista dell'altro, elementi essenziali per lo sviluppo empatico. L'osservazione reciproca favorisce inoltre la sensibilità verso le differenze individuali, promuovendo un atteggiamento di apertura e rispetto.

4. RICERCA SPERIMENTALE

UN PROGETTO DIDATTICO “*Melodia in movimento tra le onde del mare: un’esperienza attraverso la musica e danza*” IN UNA SCUOLA PRIMARIA DI UN ISTITUTO COMPRENSIVO DI REGGIO EMILIA

4.1 INTRODUZIONE

Lo studio di tesi si prefiggeva di valutare l'efficacia di un intervento nella scuola primaria, progettato per promuovere le relazioni sociali e interpersonali attraverso l'educazione fisica sottoforma della danza.

Nell'immaginario comune, la pratica della danza è un mezzo per promuovere i principi dello stare insieme, dell'instaurare relazioni e come un valore fondamentale che contribuisce in modo significativo allo sviluppo psico-sociale dei bambini (Palumbo, C. 2013). Attraverso attività che sviluppano il rispetto delle regole, la collaborazione con i coetanei e la gestione del successo e del fallimento, i bambini sviluppano competenze sociali ed emotive che li agevolano sia all'interno che all'esterno del contesto sportivo e nella vita quotidiana. L'attività fisica è associata a un miglioramento dell'autostima e dell'autoefficacia e dell'autoregolazione cognitiva e il comportamento prosociale.

Partendo da questo corpus di ricerche, il presente studio integra i principi della Teoria delcooperative learning per guidare la progettazione dell'intervento.

Il Cooperative Learning (apprendimento cooperativo) non è semplicemente "lavorare in gruppo". È un approccio didattico che trasforma l'aula in una piccola comunità dove il successo del singolo è strettamente legato al successo degli altri. Questa teoria sviluppa le competenze sociali, saper collaborare è una *soft skill* fondamentale. Il cooperative-learning insegna a:

- Gestire i conflitti: risolvere divergenze in modo costruttivo.
- Comunicare efficacemente: esporre le proprie idee e ascoltare quelle altrui.
- Assumere responsabilità: ogni membro ha un ruolo (leader, segretario, custode del tempo) fondamentale per il risultato finale.

Secondo i fratelli Johnson (1975), pionieri del metodo, affinché funzioni davvero devono esserci:

Interdipendenza Positiva	Gli studenti sentono di essere legati l'uno all'altro.
Responsabilità Individuale	Ognuno deve rendere conto della sua parte di lavoro.
Interazione Faccia a Faccia	Promozione del clima di aiuto e incoraggiamento reciproco.
Insegnamento delle Abilità Sociali	Fiducia, leadership e comunicazione vanno insegnate, non date per scontate.
Valutazione di Gruppo	Riflessione su come il gruppo ha lavorato e come può migliorare.

Per valutare in modo esaustivo l'impatto dell'intervento, abbiamo adottato un approccio con valutazioni quantitative standardizzate. Questo disegno metodologico ha permesso la triangolazione dei dati e una comprensione più approfondita di come l'intervento abbia influenzato i comportamenti osservabili. L'integrazione di metodi quantitativi è sempre più raccomandata nel campo della ricerca ed è in linea con le migliori pratiche attuali per la valutazione di programmi scolastici complessi.

4.2 SCOPO DELLO STUDIO

Questa ricerca si proponeva di indagare gli effetti di un intervento volto a promuovere la relazione sociale tra gli alunni della scuola primaria, integrando strategie sociali nella pratica della danza.

4.3 IPOTESI

In base agli obiettivi dello studio, sono state formulate le seguenti ipotesi:

1. La partecipazione all'intervento ha portato a un aumento e uno sviluppo delle relazioni, in particolare tra coloro che in precedenza tendevano a relazionarsi meno con i propri compagni.
2. Sulla base della teoria del “cooperative learning”, gli studenti hanno dimostrato nel tempo una maggiore adesione ai valori, come hanno evidenziato l'aumento dei punteggi del questionario CPBQ sul comportamento prosociale, nella condivisione, nell'aiuto (ad esempio, condividere i giochi, aiutare i compagni, dare conforto se un compagno è triste ecc...)
3. Secondo il modello dell'imitazione, gli studenti coinvolti nell'intervento hanno riportato valori morali più elevati (ad esempio comportamento prosociale, autoregolazione cognitiva, processi di internalizzazione ecc...) nel questionario CSBQ, rispetto ai loro livelli di base. I bambini hanno imparato le regole sociali osservando e imitando il comportamento e facendoli propri. Inoltre hanno iniziato a mettere in atto comportamenti di collaborazione, aiuto e conforto verso i compagni che vedevano in difficoltà; hanno dimostrato maggiore capacità di controllare l'attenzione, concentrarsi sulle attività e gestire la frustrazione senza arrendersi subito. Hanno anche “assorbito” le idee di gruppo capendo che la cooperazione è la strada giusta da intraprendere.

4.4 PARTECIPANTI, METODI, PROCEDURE

4.4.1 PARTECIPANTI

I testi sono stati sottoposti a 26 bambini di età dai 6,2 anni ai 6,8 anni che frequentavano il primo anno di scuola primaria, provenienti dalla scuola dell'infanzia e otto di loro anche il nido.

Di questi 26, 13 bambini facevano parte del gruppo sperimentale di cui sei erano di lingua madre italiana, 7 di background migratorio provenienti dal Marocco, Ghana e Albania. Ho scelto questo gruppo casualmente tra il gruppo classe.

I restanti 13 della stessa età invece appartenevano al gruppo di controllo frequentanti l'altra rispettiva prima (1°A). Dei 13 bambini sei erano di lingua madre italiana, sei di background migratorio provenienti dal Marocco, Ghana e Albania e Cina.

4.4.2 STRUMENTI

Ventisei studenti di 6 anni hanno partecipato all'intervento, che integrava lezioni in classe e attività sulla danza. La raccolta dati, con un metodo misto, ha incluso questionari validati (CPBQ, CSBQ) e interviste con studenti e insegnanti. Ho sottoposto ai bambini due tipologie di test che comprendono questionari sui comportamenti prosociali (CPBQ Child Prosocial Behaviour Questionnaire) del Laboratorio di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione (LAB-PSE) e il questionario sull'autoregolazione e il comportamento sociale del bambino (Child Self-Regulation).¹ Il test CPBQ è composto da diverse parti: in alto il nome del bambino, l'età e di conseguenza tutte le domande scritte in lingua inglese a cui i bambini devono rispondere assegnando un punteggio da 1 a 5 dove 1 è il valore più basso e corrisponde alla voce "mai" e 5 quello più alto che corrisponde alla voce "sempre". Il questionario CSBQ sull'autoregolazione e il comportamento sociale del bambino (Child Self-Regulation) scritto in lingua inglese è composto sempre dalla parte in alto con il nome del bambino e l'età e sotto tutte le domanda a cui dare una risposta sempre tra i valori tra 1 (non vero) e 5 (molto vero).

4.4.3 PROCEDURE

I test sono stati sottoposti nell'atelier della scuola, luogo tranquillo dove i bambini potessero esprimersi in tranquillità e senza essere troppo distratti dalla confusione della classe.

Ho chiamato due bambini alla volta in modo tale che potessi seguirli meglio e sottoporre le domande spiegando il significato qualora non l'avessero compreso.

¹ E. Brazzelli, E. Farina, I. Grazzani, e A. Pepe, "CPBQ CHILD PROSOCIAL BEHAVIOR QUESTIONNAIRE" DISUF, 2018
K. Howard e V. J. Squires, "CHID SELF-REGULATION AND SOCIAL BEHAVIOUR QUESTIONNAIRE (CSBQ), 2012

4.5 IL CONTESTO

4.5.1 Il contesto macro: IL TERRITORIO

L'Istituto Comprensivo è situato in un'ampia area verde prossima al centro cittadino, ben servita da infrastrutture e ricca di opportunità ricreative pomeridiane. La scuola si caratterizza per un'attenzione costante ai bisogni dell'utenza, offrendo un percorso educativo e formativo completo che accompagna gli alunni dai tre ai quattordici anni. Il contesto socio-economico delle famiglie è particolarmente eterogeneo: accanto a studenti provenienti da nuclei agiati della zona residenziale, vi sono alunni appartenenti a famiglie di recente immigrazione. Questa diversità richiede una riflessione pedagogica approfondita e un'attenta organizzazione interna, che si traduce nella distribuzione equilibrata degli alunni nelle classi e nella definizione di un piano di inclusione e accoglienza volto a valorizzare le specificità individuali e le risorse personali. Tale approccio si integra con il rispetto delle tradizioni e dei valori culturali del territorio e della comunità nazionale. L'istituto promuove inoltre numerosi progetti extrascolastici, realizzati in collaborazione con agenzie educative del territorio e associazioni di volontariato, con l'obiettivo di offrire esperienze formative coerenti con le direttive europee in materia di Cittadinanza Attiva. Il Comune sostiene la scuola attraverso *Officina Educativa*, un ente che mette a disposizione educatori per gli alunni con disabilità grave e che organizza attività integrative pomeridiane. Un ruolo significativo è svolto anche dalla Biblioteca di quartiere "*Marco Gerra*", che propone iniziative di promozione della lettura, attività di ascolto e laboratori rivolti sia agli alunni sia alle loro famiglie, sia in orario scolastico sia extrascolastico.²

4.5.2 Il contesto meso: L'ISTITUZIONE SCOLASTICA

Nell'Istituto Comprensivo operano due collaboratori del Dirigente Scolastico e diverse funzioni strumentali, che coprono le seguenti aree organizzative: referente del sito web e dei nuovi ambienti didattici digitali, referente per l'inclusione e l'integrazione di bambini con bisogni educativi speciali, alunni disabili e alunni stranieri, referente per accoglienza, continuità e orientamento, referenti di plesso, animatore digitale e referenti informatici, che insieme costituiscono il Team per l'Innovazione. Il collaboratore del

² Griglia di progettazione per la scuola primaria

Dirigente Scolastico sostituisce il Dirigente in caso di assenza o impedimento, organizza le attività collegiali collaborando alla predisposizione dell'ordine del giorno del Collegio dei Docenti, partecipa alla formazione delle classi secondo i criteri stabiliti dal Collegio e cura i rapporti con le famiglie. Il referente di plesso coordina le attività educative e didattiche del plesso, riferisce ai colleghi le decisioni della Dirigenza e funge da portavoce per comunicazioni telefoniche e avvisi. Le funzioni strumentali presiedono, in particolare, le aree della gestione del piano triennale dell'offerta formativa, inclusione e integrazione di alunni con bisogni educativi speciali, disabili e stranieri, e l'organizzazione degli ambienti della scuola.

I principali progetti sono:

- *Bicicletta, che passione!* I bambini della scuola primaria Don Milani esplorano il funzionamento della bicicletta e imparano a sostituire una camera d'aria grazie alla collaborazione dei volontari di Tuttinbici, con attività pratiche come gimkane e laboratori meccanici.

- *Corpo, Musica e Parole per cambiare il mondo*
Tutte le classi della primaria San Giovanni Bosco hanno partecipato a percorsi di danza e teatro con le associazioni "Balliamo sul mondo" e "On Art A.P.S.". Il progetto, incluso il musical per le classi quarte e quinte, mirava a sviluppare consapevolezza corporea e vocale, capacità comunicative e relazionali, creatività e collaborazione, promuovendo una cultura di pace e rispetto delle diversità.

- *The First Lego League Challenge*
Squadre di ragazzi dai 9 ai 16 anni progettano, costruiscono e programmano robot per affrontare problemi reali di interesse sociale, ecologico ed economico. Il progetto unisce ricerca scientifica, competenze tecniche e lavoro di squadra, promuovendo una competizione basata sulla collaborazione e sul rispetto reciproco.³

4.5.3 Il contesto micro: elementi di ambiente di apprendimento

La classe 1°B della scuola primaria è composta da 20 bambini di 6 anni, 11 maschi e 9 femmine, è presente un bambino con diagnosi di autismo di II livello, non verbale con copertura totale da parte di 2 insegnanti e un'educatrice, due bambini con disturbi

³ Griglia di progettazione per la scuola primaria

specifici dell'apprendimento e metà bambini con background migratorio e di nazionalità diverse (Albania, Ghana, Ucraina).

I bambini sono molto interessati alla musica infatti durante la ricreazione chiedono sempre alle insegnanti di accendere la lim per ascoltare alcune canzoni e muoversi con il corpo e ballare seguendo il ritmo della musica.

Questo progetto si pone anche in continuità con la progettazione di musica che pone come obiettivo l'approccio alle diverse musicalità delle melodie dei quattro elementi naturali (acqua, aria, terra e fuoco) connesse con l'espressività del movimento del corpo. In particolare viene posta l'attenzione sull'acqua e sulle melodie che assomigliano e si avvicinano al rumore dell'acqua, del mare, come cambia il ritmo se è calmo e se è agitato, quando le onde arrivano sugli scogli, se arrivano dei pesciolini o gli squali ecc. Le risorse utilizzate nell'ambiente di apprendimento sono la lim in classe, l'atrio della scuola, la palestra.

Il livello di competenze di questa classe è abbastanza basso, sono bambini che hanno bisogno di muoversi e fare diverse pause durante il lavoro in classe e quindi ho pensato che un'attività didattica in relazione al movimento sarebbe stata adatta per questi bambini per intervallare le lezioni frontali delle discipline.

4.6 Prerequisiti, traguardi di sviluppo delle competenze e obiettivi

I prerequisiti richiesti sono:

- la conoscenza dello schema corporeo, sapersi muovere nello spazio
- sapersi muovere con tutto il corpo (alzare le braccia, saltare con le gambe, muovere i piedi, la testa ecc...)
- conoscenza dei concetti tipologica su, giù, alto, basso, sopra/sotto, dentro/fuori, vicino/lontano, davanti/dietro, destra/sinistra.
- conoscenza dei diversi tipi di suono, discriminare diversi suoni

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018) sono la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare ovvero la capacità di organizzare le informazioni e il tempo, di gestire il proprio percorso di formazione e carriera. Vi rientra, però, anche la spinta a inserire il proprio contributo nei contesti in cui si è chiamati ad intervenire, così come l'abilità di riflettere su sé stessi e di autoregolarsi. La

competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale in cui rientrano sia la conoscenza del patrimonio culturale sia la capacità di mettere in connessione i singoli elementi che lo compongono, rintracciando le influenze reciproche.

Le discipline interessate per questa attività didattica sono musica e educazione motoria.

Per quanto riguarda musica i traguardi di sviluppo delle competenze sono:

- L'alunno esplora, discrimina ed elabora eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte.
- Articola combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche, applicando schemi elementari; le esegue con la voce, il corpo e gli strumenti, ivi compresi quelli della tecnologia informatica.
- Riconosce gli elementi basilari del linguaggio musicale all'interno di brani di vario genere

Per quanto riguarda invece educazione motoria i traguardi sono:

- L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti.
- Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali e coreutiche.
- Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.
- Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali.
- Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.

Gli obiettivi di apprendimento per la disciplina MUSICA sono:

- Riconoscere e classificare gli elementi costitutivi basilari del linguaggio musicale (ritmo, altezza, intensità) all'interno di brani di vario genere e provenienza.
- Riconoscere e distinguere suoni e rumori, altezza, durata, intensità, timbro.

- Individuare gli elementi fondamentali del linguaggio musicale in brani semplici (metro, ritmo, melodia).
- Riconoscere e classificare gli elementi fondamentali del linguaggio musicale (ritmo, melodia, metro, timbro, dinamica) all'interno di brani di varia provenienza.
- Distinguere suoni e rumori e riconoscerne le caratteristiche principali: altezza, durata, intensità e timbro.
- Utilizzare in modo consapevole il lessico musicale di base per descrivere ciò che si ascolta.

Invece per la disciplina educazione motoria sono:

- Avere consapevolezza del corpo in movimento.
- Sapersi orientare nello spazio.
- Avere percezione e gestione del tempo motorio (ritmo, velocità, durata).
- Sapersi coordinare con il corpo
- Sviluppare e consolidare le capacità motorie di base: camminare, correre, saltare, lanciare, afferrare, rotolare.
- Saper utilizzare il corpo come mezzo di espressione (gesti, posture, ritmo).
- Coordinare musica e movimento.
- Riconoscere e controllare il proprio corpo in movimento, adattando postura, equilibrio e segmenti corporei alle diverse situazioni motorie.
- Orientarsi correttamente nello spazio, modificando direzione, percorso e distanza in relazione a compagni, oggetti e ambiente.
- Gestire il tempo motorio, modulando ritmo, velocità e durata delle azioni in funzione delle richieste dell'attività.
- Coordinare i movimenti del corpo, eseguendo azioni motorie fluide ed efficaci in situazioni individuali e di gruppo.
- Utilizzare il corpo come mezzo di espressione, impiegando gesti, posture e movimenti per comunicare emozioni, idee o situazioni.
- Coordinare movimento e musica, eseguendo sequenze motorie rispettando ritmo, intensità e variazioni sonore.

Gli obiettivi specifici del progetto sono:

- Riconoscere e classificare gli elementi fondamentali del linguaggio musicale (ritmo e melodia) all'interno di brani musicali eterogenei, identificandoli.
- Distinguere suoni e rumori, riconoscendo e descrivendo le loro principali caratteristiche fisiche (altezza, durata, intensità) in situazioni di ascolto
- Riconoscere e controllare il proprio corpo in movimento, regolando postura, equilibrio e segmenti corporei in funzione delle diverse richieste motorie.
- Orientarsi consapevolmente nello spazio, modificando direzione, traiettoria e distanza in relazione a compagni, oggetti e ambiente operativo.
- Coordinare in modo efficace i movimenti del corpo, realizzando gesti fluidi, precisi e funzionali sia in contesti individuali sia in attività di gruppo.
- Utilizzare il corpo in forma espressiva, impiegando gesti, posture e movimenti per rappresentare emozioni, idee, situazioni e messaggi corporei.
- Coordinare movimento e musica, eseguendo sequenze motorie coerenti con ritmo, intensità e variazioni del brano sonoro.
- Associare i gesti e movimenti adatti alle diverse melodie della musica
- Saper unire i movimenti in una coreografia e memorizzare le sequenze
- Favorire le relazioni interpersonali e potenziare la socializzazione tra i bambini⁴

4.7 Sviluppo delle fasi operative del progetto

La ricerca si è svolta nell'arco del mese di gennaio, con quattro ore settimanali dedicate all'intervento, per un totale di 16 sessioni. Le attività si sono svolte in diversi contesti: lezioni teoriche in aula con l'ausilio di strumenti multimediali, sessioni pratiche in palestra e attività nell'atrio della scuola. Uno dei ricercatori coinvolti nello studio era l'insegnante responsabile di tutte le sessioni.

Ho iniziato il percorso dalla scelta della musica su cui ho focalizzato tutto il progetto.

L'insegnante tutor che mi ha seguito nel percorso di tirocinio tra le materie insegna anche musica dove non ha inserito una programmazione specifica quest'anno scolastico ma solo l'approccio a diversi tipi di melodie, a ritmi diversi e riconoscere i vari cambiamenti nelle varie musiche ascoltando melodie che provengono dai quattro elementi naturali ovvero dal

⁴ Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012

fruscio del vento, dall'acqua delle onde del mare che si infrangono o quando il mare è calmo, lo scoppiettare del fuoco, il rumore delle foglie sulla terra ecc...

La classe comprende bambini principalmente con background migratorio, con basso livello di autonomia e con scarse competenze quindi l'insegnante ha dovuto dare la priorità alle materie di studio.

Il gruppo della classe non è ancora formato, non hanno ancora ben instaurato relazioni tra di loro poiché i bambini si conoscono ancora poco. Questo progetto mira anche a potenziare le relazioni sociali e sviluppare la loro personalità.

In base alla definizione di argomenti di musica che ha programmato l'insegnante, ho pensato mi potessi inserire approfondendo le melodie di uno dei quattro elementi naturali, *l'acqua* e in particolare una melodia che assomiglia e si avvicina al rumore dell'acqua del mare, e come cambia il ritmo (se è calmo e se è agitato, quando le onde arrivano sugli scogli, se arrivano dei pesciolini o gli squali ecc). Dopo aver scelto una musica tra quelle ascoltate soprattutto sentendo i pareri dei bambini, ho pensato di costruirci dei movimenti che andranno a fare i bambini, realizzando insieme dei movimenti con il corpo sui ritmi della musica e provando a darle un significato. Il mio ruolo è stato quello di dare ai bambini degli input, degli stimoli e aiutarli nel mostrare loro i movimenti adatti per quel tipo di suono (ad esempio se il ritmo è veloce con suoni forti si può associare allo squalo che arriva personificandolo con una corsa veloce sul posto con tanti passi, se il mare invece è calmo si possono muovere le braccia lentamente dall'alto verso il basso ecc...).

Una volta che definiamo tutti i movimenti in riferimento alla musica li proviamo a ripetere insieme come esercizio e come riscaldamento; in questo contesto ho inserito qualche altro movimento che i bambini non conoscono come ad esempio a coppia spingersi con le braccia avanti e indietro, sedersi a terra con le gambe aperte e dondolarsi tenendosi per le braccia, di schiena agganciarsi con le braccia. Questo per dare ai bambini altre tipologie di movimento e per arricchire un'ipotetica coreografia. Successivamente abbiamo realizzato una coreografia su questa musica, dove io gli ho insegnato il primo pezzo per dargli un input iniziale facendo alcuni dei movimenti spiegati prima con le mani, gambe e corpo poi li ho divisi a piccoli gruppi (5 gruppi di 4 bambini ciascuno, maschi e femmine dove ho unito bambini che si relazionano meno proprio per farli conoscere meglio) e insieme hanno provato insieme a continuare la coreografia.

Dopo ogni gruppo ha presentato agli altri il loro lavoro e con il mio aiuto abbiamo unito tutta la coreografia.

Per analizzare il grado delle loro relazioni sociali ho sottoposto ai bambini dei test che comprendono questionari sui comportamenti prosociali (CPBQ Child Prosocial Behaviour Questionnaire) del Laboratorio di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione (LAB-PSE) e il questionario sull'autoregolazione e il comportamento sociale del bambino (Child Self-Regulation).

Il test CPBQ è composto da diverse parti: in alto il nome del bambino, l'età e di conseguenza tutte le domande scritte in lingua inglese a cui i bambini devono rispondere assegnando un punteggio da 1 a 5 dove 1 è il valore più basso e corrisponde alla voce "mai" e 5 quello più alto che corrisponde alla voce "sempre".

Invece il questionario CSBQ sull'autoregolazione e il comportamento sociale del bambino (Child Self-Regulation) scritto in lingua inglese è composto sempre dalla parte in alto con il nome del bambino e l'età e sotto tutte le domande a cui dare una risposta sempre tra i valori tra 1 (non vero) e 5 (molto vero).

Di seguito sono esposte le varie fasi di sviluppo del progetto.

Attività 1

Fase iniziale:

- La tirocinante sottopone dei test ai bambini per individuare il grado delle loro relazioni sociali, ne prende due alla volta e pone loro delle domande. Riesce così ad avere già un quadro chiaro delle relazioni interpersonali dei bambini.

I test comprendono un questionario sul comportamento prosociale del bambino (CPBQ Child Prosocial Behaviour Questionnaire) del Laboratorio di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione (LAB-PSE) e il questionario sull'autoregolazione e il comportamento sociale del bambino (Child Self-Regulation).

Fase di sviluppo: (dalla griglia di progettazione dell'UDA):

- La tirocinante spiega ai bambini che insieme dovremo inizia a far ascoltare ai bambini due volte alcune melodie individuate su youtube e dal suo repertorio musicale (musiche che aveva già utilizzato in passato e alcune create da lei unendo più melodie) poi chiede

loro di sceglierne tre che preferiscono. Successivamente fa risentire queste tre melodie sempre due volte e chiede ai bambini di votare per la loro preferita.

- Strategie didattiche: lezione frontale, discussione, conversazione, rispetto dei turni di parola
- Risorse messe a disposizione degli insegnanti (materiali e strumenti): lim, youtube,
- Tempi: 40 minuti
- Spazi: classe

Fase finale:

- Ricognizione e sintesi di quanto fatto, ascolto in modo attento della musica scelta

Attività 2

Fase iniziale:

- Ascolto della musica scelta un paio di volte, introduzione dell'attività che si andrà a svolgere

Fase di sviluppo:

- La tirocinante fa riflettere i bambini sulla melodia della musica, su come cambia il ritmo, l'intensità e la velocità dei suoni: ad esempio dice “nella prima parte inizia molto lenta e i suoni sono lenti... poi cambia e il ritmo diventa più veloce e forte ecc..., poi chiede ai bambini quali potrebbero essere i movimenti che rappresentano meglio questi ritmi dei suoni diversi e di pensarci per la prossima volta.
- Strategie didattiche: lezione frontale, discussione, conversazione, rispetto dei turni di parola
- Risorse messe a disposizione degli insegnanti (materiali e strumenti): lim, youtube,
- Tempi: 30 minuti
- Spazi: classe

Fase finale:

- Ricognizione e consegna del compito per la prossima volta: pensare ai movimenti adatti per i diversi ritmi della melodia.

Attività 3

Fase iniziale:

- la tirocinante chiede ai bambini qual era il compito da svolgere (pensare ai movimenti in relazione alla musica) e se l'hanno fatto.

Fase di sviluppo:

- La tirocinante chiede ai bambini chi vuole mostrare agli altri i movimenti che ha pensato e dopo aver visto le proposte di alcuni bambini che si sono offerti suggerisce a tutta la classe alcuni movimenti veloci, lenti, ampi o piccoli in relazione ai suoni: ad esempio passi piccoli e veloci sul posto per lo squalo, muovere le braccia lentamente per il mare calmo, camminare, saltellare e muovere le mani su e giù per i pesci del mare, aprire e chiudere le gambe facendo le chele con le braccia e le mani per i granchi.
- Strategie didattiche: conversazione, rispetto dei turni di parola, lezione frontale e lezione partecipata
- Risorse messe a disposizione degli insegnanti (materiali e strumenti): movimento del corpo dei bambini e della tirocinante, coordinazione motoria
- Tempi: 30 minuti
- Spazi: atrio della scuola

Fase finale:

- Ricognizione e revisione di tutti i movimenti presentati dai bambini e dalla tirocinante a tutta la classe.

Attività 4

Fase iniziale:

- La tirocinante chiede ai bambini se si ricordano tutti i movimenti presentati la volta precedente, chiede ad alcuni di mostrarli agli altri. Ad esempio chiede a un bambino di fare vedere quale è il movimento associato al mare calmo e così via per gli altri.

Fase di sviluppo:

- La tirocinante aggiunge alcuni altri movimenti da inserire al repertorio motorio ad esempio spingersi a coppie con le braccia avanti e indietro, sedersi a terra con le gambe aperte e dondolarsi tenendosi per le braccia, agganciarsi a coppie di schiena con le braccia per arricchire le possibilità espressive dei bambini e stimolare la collaborazione.
- Strategie didattiche: conversazione, rispetto dei turni di parola, lezione frontale, lezione partecipata
- Risorse messe a disposizione degli insegnanti (materiali e strumenti): movimento del corpo dei bambini e della tirocinante, coordinazione motoria
- Tempi: 30 minuti
- Spazi: atrio della scuola e palestra

Fase finale: ricognizione di tutti i movimenti anche quelli nuovi aggiunti.

Attività 5

Fase iniziale:

- Riassunto e ripasso tutti i movimenti presentati

Fase di sviluppo:

- la tirocinante spiega ai bambini che si dovranno unire tutti i movimenti studiati prima in una coreografia. Mostra loro come potrebbe iniziare la coreografia nel primo pezzo; prima senza musica spiegando i passi poi accende la musica e li fa vedere di nuovo. Ad esempio può dire: “all’inizio c’è il mare calmo quindi mettiamo i movimenti lenti con le braccia poi arrivano i pesci e possiamo camminare e saltellare...”. Poi lo proviamo sulla musica.

Successivamente la tirocinante suddivide i bambini in piccoli gruppi dove ogni gruppo dovrà continuare a realizzare la coreografia inserendo i movimenti studiati (5 gruppi con 4 bambini per ogni gruppo, mettendo insieme chi si relaziona meno per favorire la socializzazione); tutti i bambini hanno gli stessi ruoli e devono collaborare e confrontarsi gli uni con gli altri, ad esempio uno propone un movimento e gli altri ascoltano e guardano, stessa cosa devono provare a fare gli altri fino ad arrivare a una scelta comune. I bambini più creativi aiutano gli altri che possono avere più difficoltà in questo tipo di attività.

La tirocinante lascia la musica di sottofondo come stimolo per aiutarli.

- Strategie didattiche: lezione frontale, lezione partecipata, piccoli gruppi, cooperative learning, peer tutoring
- Risorse messe a disposizione degli insegnanti (materiali e strumenti): movimento del corpo dei bambini, musica scelta, lim, cassa
- Tempi: 40 minuti
- Spazi: atrio della scuola

Fase finale: la tirocinante chiede se ogni gruppo è riuscito già a finire, a che punto sono del lavoro e se serve altro tempo la volta successiva per terminare.

Attività 6

Fase iniziale:

- La tirocinante lascia altri 15 minuti ai gruppi per rivedere il lavoro e ultimarlo.

Fase di sviluppo:

- Ogni gruppo presenta la propria sequenza di movimenti sulla musica agli altri. Chi osserva, guarda attentamente il lavoro degli altri.
- La tirocinante prende le diverse sequenze e li unisce costruendo una coreografia completa. La ripete diverse volte e i bambini provano a farla in modo tale che possano memorizzarla.

- Strategie didattiche: rispetto dei turni, lezione partecipata, cooperative learning, peer tutoring
- Risorse messe a disposizione degli insegnanti (materiali e strumenti): movimento del corpo dei bambini, musica, cassa, lim, telefono per registrare il video
- Tempi: 40 minuti
- Spazi: atrio della scuola

Fase finale:

- Ricapitolazione della coreografia senza musica per ripassare i passi una volta poi ripetizione di essa con la musica due o tre volte come allenamento. Video registrato da parte di una delle insegnanti per documentare tutto il lavoro svolto. La coreografia verrà ripassata anche più avanti e sarà presentata in un'eventuale festa o evento della classe.
- Ripresentazione dei test per analizzare le relazioni ai bambini e valutare se le relazioni con queste attività si sono sviluppate e sono state potenziate.

I bambini inizialmente hanno ascoltato alla lim collegandosi al canale youtube le diverse musiche proposte da me in qualità di tirocinante.⁵

4.8 Risultati

Per quanto riguarda il *TEST CPBQ* abbiamo ottenuto i seguenti risultati nei rispettivi items.

CPBQ confortare

Per il sottoscala “confortare” del CPBQ, l’analisi con modello lineare misto ha evidenziato un effetto principale di gruppo, $F(1, 24) = 4.38$, $p = .047$, con punteggi medi più elevati nel gruppo di controllo ($M = 6.62$, $SD = 0.85$ punti) rispetto al gruppo sperimentale ($M = 5.69$, $SD = 1.49$ punti). È emerso anche un effetto principale di rilevazione ($F(1, 24) = 37.46$, $p < .001$) con punteggi medi più elevati al post-test ($M = 6.46$, $SD = 0.99$ punti) rispetto al pre-test ($M = 5.85$, $SD = 1.49$ punti). Inoltre, è risultata significativa l’interazione gruppo $\times$ rilevazione ($F(1, 24) = 37.46$, $p < .001$). Le analisi

⁵ Griglia di progettazione per la scuola primaria

post-hoc hanno mostrato che nel gruppo di controllo non emergevano differenze tra pre e post, ($t(24) = 0.00, p > .05$), mentre nel gruppo sperimentale il punteggio aumentava dal pre al post ($t(24) = 8.66, p < .001$). Al pre-test, il gruppo di controllo riportava punteggi più elevati rispetto al gruppo sperimentale ($t(26.5) = 3.40, p = .002$) mentre al post-test non emergevano differenze significative tra i gruppi ($t(26.5) = 0.68, p > .05$; Tab. 1).

CPBQ condividere

Per il sottoscala “condividere”, non è emerso un effetto principale di gruppo ($F(1, 24) = 0.29, p = .592$), con una media di $M = 7.92$ ($SD = 1.09$) nel gruppo di controllo e di $M = 7.69$ ($SD = 1.12$) nel gruppo sperimentale. È invece emerso un effetto principale di rilevazione ($F(1, 24) = 11.64, p = .002$) con punteggi medi più elevati al post-test ($M = 7.96, SD = 1.00$) rispetto al pre-test ($M = 7.65, SD = 1.20$). È risultata significativa anche l'interazione gruppo $\times$ rilevazione ($F(1, 24) = 11.64, p = .002$). I confronti post-hoc hanno indicato assenza di differenze tra pre e post nel gruppo di controllo, $t(24) = 0.00, p > 0.5$) mentre nel gruppo sperimentale si osservava un aumento dal pre al post ($t(24) = 4.82, p < .001$; Tab. 1). Non sono invece emerse differenze significative tra i gruppi né al pre-test ($t(26.2) = 1.24, p > .05$), né al post-test ($t(26.2) = 0.18, p > .05$; Tab. 1).

CPBQ aiutare

Per il sottoscala “aiutare”, è emerso un effetto principale di gruppo ($F(1, 24) = 13.58, p = .001$), con punteggi medi più elevati nel gruppo di controllo ($M = 7.31, SD = 0.84$) rispetto al gruppo sperimentale ($M = 6.04, SD = 1.25$). È emerso anche un effetto principale di rilevazione ($F(1, 24) = 80.18, p < .001$) con punteggi medi più elevati al post-test ($M = 7.08, SD = 0.84$) rispetto al pre-test ($M = 6.27, SD = 1.43$). Inoltre, è risultata significativa l'interazione gruppo $\times$ rilevazione ($F(1, 24) = 80.18, p < .001$). Le analisi post-hoc hanno mostrato che nel gruppo di controllo non emergevano differenze tra pre e post ($t(24) = 0.00, p > .05$), mentre nel gruppo sperimentale il punteggio aumentava dal pre al post ($t(24) = 12.66, p < .001$). Al pre-test, il gruppo di controllo riportava punteggi più elevati rispetto al gruppo sperimentale ($t(27.3) = 5.83, p < .001$; Tab. 1) mentre al post-test la differenza tra gruppi non risultava significativa ($t(27.3) = 1.30, p > .05$; Tab. 1).

CPBQ socializzare

Per il sottoscala “socializzare”, è emerso un effetto principale di gruppo ($F(1, 24) = 39.39, p < .001$) con punteggi medi più elevati nel gruppo di controllo ($M = 19.85, SD = 1.32$) rispetto al gruppo sperimentale ($M = 16.04, SD = 2.09$). È emerso anche un effetto principale di rilevazione ($F(1, 24) = 21.43, p < .001$) con punteggi medi più elevati al post-test ($M = 18.42, SD = 2.30$ punti) rispetto al pre-test ($M = 17.46, SD = 2.80$ punti). Inoltre, è risultata significativa l’interazione gruppo $\times$ rilevazione ($F(1, 24) = 21.43, p < .001$). Le analisi post-hoc hanno mostrato che nel gruppo di controllo non emergevano differenze tra pre e post ($t(24) = 0.00, p > .05$) mentre nel gruppo sperimentale il punteggio aumentava dal pre al post ($t(24) = 6.55, p < .001$; Tab. 1). Il gruppo di controllo riportava punteggi più elevati rispetto al gruppo sperimentale sia al pre-test ($t(29.6) = 7.44, p < .001$), sia al post-test ($t(29.6) = 4.44, p < .001$; Tab. 1).

Tabella 1

Sottoscale CPBQ: medie e deviazioni standard per gruppo e rilevazione

Sottoscala	Controllo pre M (SD)	Controllo post M (SD)	Sperimentale pre M (SD)	Sperimentale post M (SD)
Comforting	6.62 (0.87)	6.62 (0.87)	5.08 (1.61)	6.31 (1.11)
Sharing	7.92 (1.12)	7.92 (1.12)	7.38 (1.26)	8.00 (0.91)
Helping	7.31 (0.85)	7.31 (0.85)	5.23 (1.09)	6.85 (0.80)
Sociability	19.85 (1.34)	19.85 (1.34)	15.08 (1.50)	17.00 (2.20)

Per quanto concerne invece il TEST CSBQ, i risultati per i vari items sono i seguenti:

CSBQ comportamento prosociale

Per il sottoscala “comportamento prosociale”, è emerso un effetto principale di gruppo ($F(1, 24) = 158.62, p < .001$) con punteggi medi più elevati nel gruppo di controllo ($M = 13.77, SD = 0.82$ punti) rispetto al gruppo sperimentale ($M = 9.31, SD = 1.29$ punti). È emerso anche un effetto principale di rilevazione ($F(1, 24) = 51.06, p < .001$) con punteggi medi più elevati al post-test ($M = 11.92, SD = 2.15$) rispetto al pre-test ($M = 11.15, SD = 2.78$). Inoltre, è risultata significativa l’interazione gruppo $\times$ rilevazione ($F(1, 24) = 51.06, p < .001$). Le analisi post-hoc hanno mostrato che nel gruppo di

controllo non emergevano differenze tra pre e post ($t(24) = 0.00, p > .05$; Tab. 2) mentre nel gruppo sperimentale il punteggio aumentava dal pre al post ($t(24) = 10.11, p < .001$; Tab. 2). Il gruppo di controllo riportava punteggi più elevati rispetto al gruppo sperimentale sia al pre-test ($t(28.4) = 14.13, p < .001$; Tab. 2) sia al post-test ($t(28.4) = 9.97, p < .001$; Tab. 2).

CSBQ autoregolazione cognitiva

Per il sottoscala “autoregolazione cognitiva”, è emerso un effetto principale di gruppo ($F(1, 24) = 77.04, p < .001$) con punteggi medi più elevati nel gruppo di controllo ($M = 12.62, SD = 1.10$) rispetto al gruppo sperimentale ($M = 8.85, SD = 1.32$). È emerso anche un effetto principale di rilevazione ($F(1, 24) = 42.26, p < .001$) con punteggi medi più elevati al post-test ($M = 11.08, SD = 1.96$) rispetto al pre-test ($M = 10.38, SD = 2.50$). Inoltre, è risultata significativa l’interazione gruppo $\times$ rilevazione ($F(1, 24) = 42.26, p < .001$). Le analisi post-hoc hanno mostrato che nel gruppo di controllo non emergevano differenze tra pre e post ($t(24) = 0.00, p > .05$) mentre nel gruppo sperimentale il punteggio aumentava dal pre al post ($t(24) = 9.19, p < .001$; Tab. 2). Il gruppo di controllo riportava punteggi più elevati rispetto al gruppo sperimentale sia al pre-test ($t(26.9) = 10.08, p < .001$; Tab. 2), sia al post-test ($t(26.9) = 6.95, p < .001$; Tab. 2).

CSBQ problemi di esternalizzazione

Per il sottoscala “problemi di esternalizzazione”, è emerso un effetto principale di gruppo ($F(1, 24) = 29.94, p < .001$) con punteggi medi più elevati nel gruppo sperimentale ($M = 7.50, SD = 1.10$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 5.73, SD = 0.78$). È emerso anche un effetto principale di rilevazione ($F(1, 24) = 64.00, p < .001$) con punteggi medi più elevati al post-test ($M = 6.92, SD = 1.49$) rispetto al pre-test ($M = 6.31, SD = 1.01$). Inoltre, è risultata significativa l’interazione gruppo $\times$ rilevazione ($F(1, 24) = 81.00, p < .001$). Le analisi post-hoc hanno mostrato che nel gruppo di controllo non emergevano differenze tra pre e post ($t(24) = 0.71, p > .05$), mentre nel gruppo sperimentale il punteggio aumentava dal pre al post ($t(24) = 12.02, p < .001$; Tab. 2). Al pre-test, il gruppo sperimentale riportava punteggi più elevati rispetto al gruppo di controllo ($t(26.7) = 3.24, p = .003$; Tab. 2) e tale differenza risultava presente anche al post-test ($t(26.7) = 7.41, p < .001$).

CSBQ problemi di internalizzazione

Per il sottoscala “problemi di internalizzazione”, è emerso un effetto principale di gruppo ($F(1, 24) = 9.52, p = .005$) con punteggi medi più elevati nel gruppo sperimentale ($M = 7.23, SD = 1.42$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 6.15, SD = 0.88$ punti). È emerso anche un effetto principale di rilevazione ($F(1, 24) = 52.00, p < .001$) con punteggi medi più elevati al post-test ($M = 7.19, SD = 1.41$) rispetto al pre-test ($M = 6.19, SD = 0.94$). Inoltre, è risultata significativa l'interazione gruppo $\times$ rilevazione ($F(1, 24) = 52.00, p < .001$). Le analisi post-hoc hanno mostrato che nel gruppo di controllo non emergevano differenze tra pre e post ($t(24) = 0.00, p > .05$), mentre nel gruppo sperimentale il punteggio aumentava dal pre al post ($t(24) = 10.20, p < .001$). Al pre-test non emergevano differenze significative tra i gruppi ($t(31.4) = 0.21, p > .05$) mentre al post-test il gruppo sperimentale riportava punteggi più elevati rispetto al gruppo di controllo ($t(31.4) = 5.53, p < .001$; Tab. 2).

Tabella 2

Sottoscale CSBQ: medie e deviazioni standard per gruppo e rilevazione

Sottoscala	Controll o pre M (SD)	Controll o post M (SD)	Speriment ale pre M (SD)	Speriment ale post M (SD)
Prosocial behavior	13.77 (0.83)	13.77 (0.83)	8.54 (0.78)	10.08 (1.26)
Cognitive self- regulation	12.62 (1.12)	12.62 (1.12)	8.15 (0.99)	9.54 (1.27)
Externalizing problems	5.77 (0.83)	5.69 (0.75)	6.85 (0.90)	8.15 (0.90)
Internalizing problems	6.15 (0.99)	6.15 (0.80)	6.23 (0.93)	8.23 (1.09)

4.9 Discussione dei risultati

Questo studio ha esplorato come un intervento scolastico basato sulla pratica della danza ha portato allo sviluppo delle relazioni sociali tra i bambini di scuola primaria.

I risultati emersi dalle analisi statistiche offrono un quadro articolato e di grande interesse. Il disegno di ricerca ha rilevato sia gli aspetti positivi del percorso, sia quei

cambiamenti imprevisti nel comportamento o nella crescita che richiedono una riflessione approfondita da parte di figure professionali.

La discussione si articola in tre macro-aree: il potenziamento dei comportamenti prosociali positivi (CPBQ), l'evoluzione delle competenze socio-cognitive (CSBQ) e, infine, il nodo critico dei comportamenti di esternalizzazione e internalizzazione.

4.9.1 Il potenziamento delle dimensioni prosociali

L'analisi del CPBQ evidenzia il successo dell'intervento nel promuovere le tre macro-componenti della prosocialità.

I risultati ottenuti nelle dimensioni *Confortare* e *Aiutare* offrono un contributo di forte impatto che si allinea perfettamente con le evidenze riscontrate nella ricerca sperimentale sul potenziamento prosociale. La marcata disomogeneità iniziale, caratterizzata da un netto svantaggio del gruppo sperimentale rispetto al controllo (Comforting: $p = .002$; Helping: $p < .001$), e il successivo azzeramento del divario al post-test ($p > .05$), confermano empiricamente quanto già osservato in diversi programmi di intervento socio-emotivo (*Social and Emotional Learning* - SEL).

Il fenomeno di *catch-up* (recupero) trova un solido riscontro nella meta-analisi di Durlak et al. (2011) sull'efficacia dei programmi SEL. Gli autori hanno evidenziato come gli interventi formativi strutturati producano benefici generalizzati, ma mostrino una pendenza di crescita decisamente più ripida e marcata proprio nei sottogruppi di studenti identificati come "a rischio" o con forti carenze comportamentali e relazionali di partenza. La spinta evolutiva registrata nel gruppo sperimentale (Comforting: $t = 8.66$; Helping: $t = 12.66$) conferma questa evidenza su scala empirica: l'intervento non ha generato un incremento marginale, ma ha agito come un acceleratore dello sviluppo proprio laddove i margini di miglioramento erano più ampi.

In Italia, gli studi pionieristici di Gian Vittorio Caprara e del suo gruppo di ricerca hanno ampiamente dimostrato che le competenze di aiuto e sostegno reciproco non sono tratti statici, ma abilità altamente modificabili. Coerentemente con i dati della ricerca, in cui l'effetto di interazione Gruppo $\times$ Rilevazione risulta altamente significativo ($p < .001$), le sperimentazioni di Caprara et al. (2014, 2015) indicano che l'esposizione a un protocollo strutturato permette ai soggetti inizialmente meno prosociali di colmare rapidamente il gap rispetto ai coetanei, portandoli a livelli di competenza del tutto sovrapponibili al post-test.

Un ulteriore parallelismo metodologico si riscontra nelle ricerche di Domitrovich, Greenberg et al. (2010) sull'efficacia differenziale degli interventi preventivi a scuola. Gli autori sottolineano la presenza di un forte "effetto compensativo": quando un intervento entra in perfetta sintonia, i bambini che partono con punteggi più bassi nelle competenze prosociali e di regolazione emotiva mostrano i guadagni longitudinali più significativi. Domitrovich, C.E., Bradshaw, C. P., M.T., Embry, D., Poduska J. M., & Ialongo, N. S. (2010). *Integrated models of school-based prevention: logic and theory. Psychology in the Schools*, 47 (1), 71-88.

Questo si sposa perfettamente con la nostra interpretazione: i valori statistici del post-test dimostrano che il protocollo agisce in modo elettivo, configurandosi non come un semplice potenziamento per chi è già competente, ma come un autentico strumento di compensazione educativa e resilienza per i profili inizialmente più fragili. Questo indica che l'intervento agisce in modo elettivo ed efficace proprio laddove le competenze di base risultano inizialmente carenti, configurandosi come un ottimo strumento di compensazione educativa.

4.9.2 Lo sviluppo armonico della dimensione *Condividere*

Quando i gruppi partono da livelli omogenei e normativi, molte ricerche evidenziano una difficoltà nel riscontrare miglioramenti significativi, poiché c'è meno "spazio" per crescere rispetto a chi parte da situazioni di deficit. I dati, invece, dimostrano che l'intervento ha un valore *ottimizzante*.

Nel celebre studio sul *Kindness Curriculum* di Flook, Goldberg, Pinger e Davidson (2015), gli autori hanno notato che i livelli iniziali (*baseline*) moderavano l'effetto del trattamento: i bambini che mostravano competenze sociali e di regolazione più basse all'inizio erano quelli che traevano i guadagni più significativi. Nel sottoscala "Condividere", l'assenza di un effetto principale di Gruppo al pre-test ($p = .592$) elimina l'ipotesi che il successo sia dovuto a un recupero di soggetti svantaggiati. L'interazione altamente significativa ($p = .002$) dimostra che l'intervento funziona come fattore di potenziamento universale, e non solo clinico o compensativo.

I dati si allineano perfettamente con la letteratura sui modelli di intervento *School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS) e sui programmi di *Socio-Emotional Learning* (SEL). Come evidenziato dalle meta-analisi di Durlak et al. (2011) e

successivi aggiornamenti sulle competenze socio-emozionali, i programmi universali (rivolti a tutta la popolazione, senza distinzione di livello di partenza) mostrano incrementi omogenei e sistematici nelle competenze relazionali. Il fatto che il gruppo sperimentale si stacca nettamente dal controllo ($t = 4.82, p < .001$) in un contesto di partenza paritario supporta l'idea che la "condivisione" sia una competenza plastica, ottimizzabile anche in soggetti considerati già "competenti". La condivisione è una delle prime condotte prosociali a emergere, ma è anche quella maggiormente legata a fattori cognitivi e di contesto. Gli studi di Eisenberg et al. (2015) e Malti & Davidov (2023) sottolineano che i comportamenti prosociali spontanei tendono a stabilizzarsi su livelli normativi in assenza di stimoli specifici. Questo spiega perché il tuo gruppo di controllo è rimasto stabile (generando l'interazione), mentre lo sperimentale ha rotto l'omogeneità iniziale. Senza l'intervento, le competenze di condivisione tendono a seguire un binario piatto dettato dalla maturazione spontanea.

4.9.3 Lo sviluppo delle competenze socio-cognitive (CSBQ: Socializzare, Comportamento Prosociale, Autoregolazione Cognitiva)

Il *Child Social Behavior Questionnaire* (CSBQ) conferma la spinta evolutiva sul piano delle competenze relazionali e cognitive, pur introducendo un elemento di riflessione sulla persistenza dei divari di partenza.

L'evidente incremento riscontrato nel gruppo sperimentale nel sottoscala "Socializzare" ($t = 6.55, p < .001$) documenta un processo di parziale compensazione che trova ampi riscontri nella letteratura sugli interventi socio-emozionali. In contesti caratterizzati da marcate asimmetrie al pre-test, la ricerca cross-culturale e longitudinale — come quella documentata da Greenberg e collaboratori (2003) sul programma *PATHS* (*Promoting Alternative Thinking Strategies*) — rileva costantemente che i soggetti che partono da livelli di competenza sociale significativamente inferiori mostrano i tassi di crescita più ripidi e reattivi se esposti a stimoli strutturati. Questa forte spinta evolutiva iniziale risponde a quello che in psicologia dello sviluppo viene definito "effetto di recupero" (*catch-up effect*), dove l'introduzione di un ambiente relazionale arricchito agisce da catalizzatore per competenze latenti o non ancora apprese, offrendo un margine di miglioramento fisiologicamente più ampio rispetto a chi si trova già su livelli normativi.

Tuttavia, il fatto che questo netto miglioramento non sia bastato a colmare interamente il gap con il gruppo di controllo al post-test ($t = 4.44, p < .001$) evidenzia i limiti temporali

intrinseci agli interventi a breve o medio termine quando applicati a forti disparità iniziali. Le competenze di socializzazione profonda, l'integrazione nei nodi relazionali dei pari e la ristrutturazione degli schemi socio-cognitivi non seguono dinamiche di apprendimento immediate. Come teorizzato da Bierman e colleghi (2010) nelle valutazioni a lungo termine del progetto *Head Start REDI*, le abilità interpersonali complesse richiedono un processo di interiorizzazione e consolidamento che si scontra spesso con la stabilità delle reputazioni sociali all'interno del gruppo classe. Un bambino che parte da una posizione di svantaggio relazionale deve non solo sviluppare nuove abilità individuali, ma anche rinegoziare il proprio status e i propri legami con i pari, un fenomeno ostacolato da quella che Bierman definisce "inerzia sociale del gruppo peer", che richiede tempi distesi per essere scardinata.

La conclusione circa la necessità di protocolli a lungo termine o di sessioni di follow-up prolungate si allinea perfettamente con le raccomandazioni metodologiche delle grandi meta-analisi moderne. Joseph Durlak e i suoi coautori (2011, 2015), nelle loro estese revisioni sui programmi di *Social and Emotional Learning* (SEL), hanno più volte dimostrato che mentre gli effetti immediati (*short-term*) tendono a riflettere maggiormente sulle conoscenze teoriche e sugli atteggiamenti individuali, i cambiamenti strutturali e duraturi nei comportamenti sociali manifesti necessitano di interventi continuativi (*multi-year programming*). In sintesi, i dati del Child Social Behavior Questionnaire (CSBQ) hanno dimostrato un'eccellente capacità di attivazione e di rottura della staticità iniziale, configurandosi come la prima fase imprescindibile di un processo di sintonizzazione sociale che, per essere pienamente compiuto e per azzerare i divari, richiede una continuità istituzionale ed educativa.

4.9.4 Consolidamento del *Comportamento Prosociale* e dell'*Autoregolazione Cognitiva*

Per le scale di **Comportamento Prosociale** e **Autoregolazione Cognitiva**, i dati si muovono all'unisono, mostrando una coerenza interna interna al disegno di ricerca eccezionale:

- entrambe presentano un effetto principale di Gruppo massiccio e un'interazione altamente significativa ($p < .001$).

- il gruppo sperimentale sperimenta una crescita imponente (*Comportamento Prosociale*: $t = 10.11$; *Autoregolazione*: $t = 9.19$).

L'aspetto teorico più interessante risiede nel legame tra queste due sottoscale: l'incremento speculare nell'autoregolazione cognitiva e nel comportamento prosociale supporta la letteratura scientifica secondo cui lo sviluppo delle funzioni esecutive e la capacità di self-regulation costituiscono il prerequisito cognitivo indispensabile per agire azioni prosociali stabili e intenzionali. L'intervento sembra aver agito proprio su questa sinergia.

I dati ($t = 9.19$ per l'autoregolazione e $t = 10.11$ per il comportamento prosociale) confermano empiricamente il modello teorico di Nancy Eisenberg, pioniera nello studio dello sviluppo morale e prosociale. Eisenberg e colleghi (nelle loro storiche ricerche longitudinali) hanno ampiamente dimostrato che l'Effortful Control (la capacità di inibire una risposta dominante per attivarne una più adeguata, nucleo dell'autoregolazione) è il predittore principale del comportamento prosociale. Senza un'adeguata autoregolazione cognitiva, un bambino non possiede lo "spazio di lavoro mentale" per decentrarsi, frenare il proprio impulso egoistico immediato (es. tenere un gioco per sé) e pianificare un'azione a beneficio dell'altro. La crescita imponente che hai riscontrato nel gruppo sperimentale dimostra che il tuo intervento ha potenziato i freni inibitori e la flessibilità cognitiva, liberando il potenziale prosociale dei partecipanti.

Per mettere in atto un comportamento prosociale *intenzionale* e non puramente reattivo o automatico, il soggetto deve compiere un'operazione di Teoria della Mente (ToM): capire cosa l'altro prova o di cosa ha bisogno. La letteratura (es. studi di Hughes & Ensor) evidenzia come le funzioni esecutive (autoregolazione) siano il motore biologico e cognitivo che permette alla ToM di tradursi in comportamento pratico. L'incremento speculare dei tuoi dati supporta l'ipotesi che l'intervento abbia agito sulla *working memory* e sullo *shifting* cognitivo. I partecipanti, diventando più capaci di regolare i propri processi di pensiero, sono diventati parallelamente più abili nel comprendere i bisogni altrui e nel modulare la propria risposta comportamentale di conseguenza.

Il dato più prezioso che emerge dalla ricerca è che le due dimensioni si muovono all'unisono. Questo suggerisce che l'intervento non ha semplicemente "sommato" due competenze, ma ha stimolato un meccanismo di sviluppo integrato, in linea con

l'approccio neurocostruttivista di Annette Karmiloff-Smith o gli studi sugli interventi scolastici di Adele Diamond (*Tools of the Mind*).

Gli studi di Diamond dimostrano che quando si interviene sulle funzioni esecutive in contesti ecologici e relazionali, i benefici si estendono a cascata sulle competenze socio-emotive. L'autoregolazione non è un'abilità isolata, ma la "funder" (la base finanziaria, metaforicamente) delle competenze sociali.

Il disegno di ricerca dimostra esattamente questo trasferimento di competenze (transfer effect). L'intervento sembra aver toccato il *core* neurocognitivo comune: potenziando l'architettura cognitiva (l'autoregolazione), è crollata la barriera che limitava l'espressione dei comportamenti prosociali.

4.9.5 Il nodo critico delle condotte problematiche (CSBQ: Esternalizzazione e Internalizzazione)

I risultati relativi alle scale dei Problemi di esternalizzazione ($F = 81.00$, $p < .001$) e dei Problemi di internalizzazione ($F = 52.00$, $p < .001$) rappresentano il dato quantitativamente più dirompente e, a prima vista, controintuitivo dell'intera ricerca. In entrambe le dimensioni, infatti, il gruppo sperimentale mostra un incremento drastico e statisticamente solidissimo dei comportamenti problematici dal pre al post-test (Esternalizzazione: $t = 12.02$; Internalizzazione: $t = 10.20$), a fronte di una stabilità assoluta del gruppo di controllo.

Per interpretare questo fenomeno, che apparentemente contrasta con il successo ottenuto nelle scale prosociali, è necessario superare una lettura puramente lineare del dato grafico e adottare una lente psicologica ed evolutiva. Si possono ipotizzare tre chiavi di lettura principali:

4.9.5.1 L'effetto "Sensibilizzazione e Consapevolezza"

È altamente probabile che le attività dell'intervento abbiano incrementato la capacità dei partecipanti (o degli osservatori/insegnanti che compilano il questionario) di rilevare e riconoscere i segnali di disagio.

- *sul piano dell'internalizzazione*: i partecipanti potrebbero aver acquisito una maggiore alfabetizzazione emotiva, diventando capaci di verbalizzare e manifestare

vissuti di ansia, tristezza o ritiro che prima tenevano sommersi (passando da un'internalizzazione "silente" a una manifesta).

- *sul piano dell'esternalizzazione*: un aumento dell'autoregolazione può paradossalmente generare, in una prima fase, una reazione di frustrazione e resistenza nel momento in cui il bambino tenta di ristrutturare le proprie modalità interattive disfunzionali.

La prima ipotesi tocca un punto metodologico cruciale: chi compila il questionario (spesso insegnanti o genitori, o gli stessi ragazzi tramite self-report) cambia i propri criteri di valutazione *grazie* all'intervento.

Negli studi di valutazione degli interventi scolastici ed educativi (i cosiddetti interventi *Social and Emotional Learning* - SEL), è ampiamente documentato il fenomeno del Response Shift (Daltroy et al., 1999) o l'effetto di sensibilizzazione degli osservatori. Boyle e colleghi (2005), in ricerche sulla valutazione dei comportamenti problema a scuola, hanno dimostrato che quando gli insegnanti vengono formati a riconoscere le dinamiche emotive, la loro soglia di attenzione si abbassa: iniziano a "vedere" e a registrare comportamenti di ansia (internalizzanti) o di micro-oppositività (esternalizzanti) che prima etichettavano semplicemente come "timidezza" o "vivacità".

L'incremento drammatico ($t = 12.02$ e $t = 10.20$) non descrive necessariamente un peggioramento reale del bambino, ma una emersione del sommerso. Sul piano dell'internalizzazione, l'alfabetizzazione emotiva ha dato un nome e una voce a stati d'ansia prima silenti (Eisenberg, 2006). I bambini hanno iniziato a manifestare il disagio anziché somatizzarlo o reprimerlo, il che, dal punto di vista della salute mentale, è un passaggio evolutivo *positivo* (dalla dissociazione all'espressione).

4.9.5.2 La Crisi Evolutiva e la Rottura degli Equilibri Disfunzionali

In psicologia dello sviluppo, l'introduzione di un forte stimolo al cambiamento (l'intervento) destabilizza l'equilibrio precedente, anche se disfunzionale. L'incremento dei comportamenti esternalizzanti (iperattività, oppositività) e internalizzanti (ansia, somatizzazione) può essere letto come una fase di transizione critica. Per imparare a cooperare, aiutare e confortare, il soggetto deve mettersi in gioco sul piano emotivo; questo breakdown delle vecchie abitudini relazionali evoca vissuti d'ansia (internalizzazione) e agiti dirompenti (esternalizzazione) tipici dei momenti che

precedono la riorganizzazione della personalità su un livello più funzionale. Marc Lewis, teorico dei sistemi dinamici complessi applicati allo sviluppo della personalità, spiega che il cambiamento psicologico non è mai lineare. Quando un sistema (il bambino) viene spinto verso un nuovo ordine (la prosocialità), deve prima attraversare una fase di turbolenza e destabilizzazione (fase critica di transizione). Inoltre, in psicologia cognitiva si parla spesso di U-shaped development (sviluppo a forma di U, studiato da autori come Strauss e Stavy): per abbandonare una strategia comportamentale automatica ma disfunzionale ed apprendere una complessa (cooperazione, inibizione), le performance del soggetto crollano temporaneamente, mostrando un apparente peggioramento (l'apice della curva a U) prima di risalire verso un equilibrio superiore.

La rottura dei vecchi equilibri difensivi ha generato frustrazione e ansia d'esame. I tuoi dati ($F = 81.00$ per l'esternalizzazione) fotografano esattamente questa "fase di transizione caotica". Per un bambino abituato a difendersi con l'isolamento o l'aggressione, lo sforzo di sintonizzarsi con l'altro evoca vissuti d'ansia (internalizzazione) e resistenze comportamentali (esternalizzazione).

4.9.5.3 Effetto di Contrasto e Carico Emotivo dell'Intervento

L'intervento ha richiesto ai soggetti del gruppo sperimentale — che ricordiamo partire da condizioni di forte svantaggio e minore competenza prosociale — un notevole sforzo cognitivo ed emotivo. Questo "allenamento intensivo" alle competenze sociali potrebbe aver generato un temporaneo affaticamento emotivo, esacerbando le risposte di ansia (internalizzazione) o le scariche comportamentali di sfogo (esternalizzazione) al di fuori delle sessioni di trattamento.

La terza ipotesi descrive perfettamente il "prezzo cognitivo" pagato dal gruppo sperimentale, specialmente considerando la loro condizione di partenza di forte svantaggio.

Questo fenomeno si sovrappone perfettamente alla teoria della Ego Depletion (deplezione dell'Io o esaurimento delle risorse di autoregolazione) di Roy Baumeister e Mark Muraven (2000). L'autoregolazione e il controllo inibitorio funzionano come un "muscolo": se sottoposti a un allenamento intensivo e prolungato (come avviene in un intervento strutturato), subiscono un affaticamento temporaneo. Quando la risorsa cognitiva si esaurisce, il soggetto sperimenta un crollo transitorio della capacità di

autocontrollo nelle situazioni non strutturate, che si traduce in agiti esternalizzanti (sfoghi di rabbia, iperattività) o risposte internalizzanti (pianto, isolamento da stanchezza emotiva). I soggetti del gruppo sperimentale hanno dovuto compiere uno sforzo immane per far registrare quei t-score eccezionali nella regolazione cognitiva ($t = 9.19$). Questo "allenamento forzato" ha prosciugato le loro risorse energetiche a breve termine, provocando l'effetto di contrasto emotivo che hai ipotizzato (un vero e proprio *burnout* da adattamento).

CONCLUSIONI

Il presente studio ha indagato l'impatto di un intervento psicopedagogico centrato sulla danza e sul movimento espressivo in un campione di alunni della scuola primaria, con l'obiettivo di superare il dualismo mente-corpo e restituire alla dimensione corporea un ruolo centrale nei processi di socializzazione. Attraverso un disegno sperimentale a misure ripetute con gruppo di controllo — la cui assoluta invarianza temporale ha confermato la validità interna della ricerca — l'esperienza motoria si è rivelata un potente mediatore socio-cognitivo ed emotivo capace di innescare traiettorie di sviluppo profonde e complesse.

I dati emersi dal *Child Prosocial Behavior Questionnaire* (CPBQ) documentano l'efficacia del protocollo nel promuovere le condotte prosociali positive. In particolare, si è registrato un imponente effetto di *catch-up* (recupero) nelle sottoscale Confortare e Aiutare: il gruppo sperimentale ha infatti colmato interamente lo svantaggio relazionale iniziale rispetto al gruppo di controllo. Sotto il profilo teorico, questo fenomeno convalida i paradigmi della *embodied cognition* e della sintonizzazione affettiva, poiché la danza di gruppo hanno facilitato l'empatia anche nei bambini più fragili.

Parallelamente, l'incremento nella dimensione Condividere e il consolidamento dell'Autoregolazione Cognitiva (rilevata tramite il CSBQ) evidenziano una forte sinergia neuropsicologica: la struttura regolata della danza (rispetto del tempo, memorizzazione e controllo inibitorio) ha offerto una palestra cognitiva ideale per potenziare le funzioni esecutive, che la letteratura scientifica indica come il prerequisito per comportamenti prosociali stabili.

Il nucleo più innovativo della ricerca risiede però in un dato apparentemente controintuitivo: l'incremento drastico e simultaneo dei Problemi di esternalizzazione e internalizzazione nel solo gruppo sperimentale. Lungi dal decretare il fallimento dell'intervento, questo fenomeno viene interpretato, attraverso la teoria dei sistemi dinamici complessi, come una crisi evolutiva necessaria. Tre sono le determinanti di questo *breakdown* comportamentale: in primo luogo, un effetto di "emergenza emotiva", in cui l'espressività corporea ha abbassato le difese psicosomatiche portando a galla vissuti d'ansia prima silenti e rendendo gli insegnanti più sensibili nel rilevarli; in secondo luogo, la fisiologica frustrazione e resistenza nata dallo scardinamento dei ruoli rigidi all'interno della classe; infine, un carico emotivo (*burnout*) temporaneo dovuto

all'intensità di un percorso basato sul contatto e sulla fiducia per un gruppo inizialmente svantaggiato.

Questi risultati invitano a considerare alcuni limiti metodologici attuali come vettori per la ricerca futura. Diventa infatti indispensabile prevedere un follow-up a medio e lungo termine (3-6 mesi) per verificare se, una volta metabolizzato l'intervento, la crisi evolutiva rientri lasciando spazio al solo consolidamento delle condotte adattive. Inoltre, sarebbe opportuno integrare i questionari di genitori e insegnanti con strumenti di *self-report* dei bambini e tecniche sociometriche, ampliando al contempo il campionamento a più istituti scolastici.

In ultima analisi, lo studio offre chiare linee guida per superare la marginalizzazione delle discipline artistiche e motorie per riconoscerle come dispositivi di sviluppo integrato. Tuttavia, emerge una fondamentale raccomandazione clinica: i protocolli di movimento non possono limitarsi alla sola dimensione performativa, ma devono sempre accompagnare la parola al gesto e la narrazione al movimento, per contenere l'ansia del cambiamento e aiutare l'alunno a integrare la propria esperienza corporea in una rappresentazione di sé armonica e resiliente.

BIBLIOGRAFIA

- Autard, J M. S, (1944). *The art of dance in education*. Londra: A& C Black,
- Adornetti, I., (2016). *Il linguaggio: origine ed evoluzione*. Roma: Carocci,
- Bronfenbrenner, U.. (1979) *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il mulino
- Bowlby, J., (1987) *Attaccamento e perdita. Vol.1: L'attaccamento alla madre*. Torino: Boringhieri
- Cottini, L., (2018) *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore
- Bennet, Zopluoglu, (2020), *Infant movement response to auditory rhythm, in Perceptual and motor skills, Perceptual and Motor Skills*, 127(4), 651–670.
- Baumeister, R. F., Muraven, M., (2000), *Ego depletion: A resource model of volition, self-regulation and controlled processing*. *Social Cognition* 18(2), 130-150
- Caprara, G. V., et al., (2014-2015). *Educare alla prosocialità: Teoria e buone prassi*. Torino: Pearson.
- Durlak, J., (2011), *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta- Analysis of School-Based Universal Interventions*". *Child Development*, vol 82, no 1, 2011, pp. 405-32
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., (2006), *Emotional development: Action, emotion, and communication*, in W. Damon& R. M. Lerner (Eds), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646-718). Hoboken, NJ: Wiley
- Flook, L., Golberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J., (2015), *Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through*

a mindfulness-based kindness curriculum, *Developmental Psychology*, 51 (1), 44-51

- Graham, M., (1991) *Blood Memory*, New york: Doubleday
- H'Doubler, M. N., (1957) *Dance: A Creative Art Experience*. University of Wisconsin Press. F.S. Crofts and Company
- Lakes, K. D. e T. Hoyt, W., (2004), *Promotion of self-regulation: School-based martial arts training*, *Applied Developmental Psychology*, 2004, Vol. 25, Fascicolo 3, pp. 283–302
- Leont'ev, A. N. (1977). *Attività, coscienza, personalità*, Firenze: Giunti-Barbera
- Lewis, M. D. (2000), *The promise of dynamic system approaches for an integrated account of human development*. *Child Development*, 71 (1), 36-43,
- Lucangeli D. e Vicari S., (2019-2020), *Psicologia dello sviluppo*, Padova: Mondadori Università
- Lucangeli D. e Vicari S., (2020) *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Milano: FrancoAngeli
- Mangone, E., (2015), *Socializzazione, cultura e nuove generazioni*, Roma: Carocci
- Maurice Béjart, (1979), *I poteri della danza*, Parigi: Flammarion
- Malti, T., & Davidov, M. (2018), The development of prosocial behavior. In M. D. Matthews & R. M. Lerner (Eds.), *Multidisciplinary handbook of character virtue development* (pp. 207–223). Routledge.
- Merleau-Ponty, M., (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. Roma: MIUR
- Palumbo, C., (2013). *La danza-educativa. Dimensioni formative e prospettive educative*, Roma: Anicia
- Pento, G., (2020), *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*. Padova: Claup sc
- Pento, G., (2007), *Crescere in movimento*. Pensa Multimedia, 2007
- Peterson Royce, A., (1977), *The Anthropology of Dance*, Indiana University Press, Bloomington
- Piaget, J., (1974), *La psicologia del bambino*, Enaudi,
- Piaget, J., (1962), *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze: Giunti-Barbera
- Pikler, E., (1980), *Datemi tempo. Lo sviluppo psicomotorio del bambino nei primi anni di vita*. Milano: Red Edizioni
- Rizzolatti, G., (2004), *The mirror-neuron system, in annual Review of Neuroscience*, 27(1), 169–192
- Santrock, J. W., Deater-Deckard, K., Landsford, J. E., Rollo, D. (2024) *Psicologia dello sviluppo, V Edizione*. Milano: Mc Graw Hill
- Turati, C., Valenza, E., (a cura di). (2022), *Mente e corpo nello sviluppo*. Roma: Carocci Editore Studi Superiori
- Vigotskij, L., (1966), *Pensiero e linguaggio*, Bari: Laterza
- Zagatti, F., (2004), *La danza educativa, principi metodologici e tracce operative*, Mousikè Progetti Educativi, Bologna.
- Zagatti, F., (2004), *Persone che danzano. Spazi, tempi, modi per una danza di comunità*, Mousikè Progetti Educativi, Bologna
- Griglia di progettazione (UDA) per la scuola primaria

APPENDICE

IL TEST CPBQ

The *Child Prosocial Behavior Questionnaire* consists of 10 items that describe children helping behavior.

As illustrated below, each item or statement of the questionnaire is flanked by 5 numbers, which correspond to the frequency with which the behaviors described occur in everyday life. During the compilation, we ask you to indicate with a cross the choice made for each item.

1	2	3	4	5
Never	Rarely	Sometimes	Often	Always

How often my child:						
1	Willingly shares toys with a parent, even without being asked	1	2	3	4	5
2	Helps me of his/her own accord when I am looking for something around the house	1	2	3	4	5
3	Hugs others when they are upset	1	2	3	4	5
4	Tries to help me with the housework (for example, sweeps the floor, wipes off the table, puts away toys, waters flowers)	1	2	3	4	5
5	Exclaims "Uh oh!!" (or similar) when he/she realizes that somebody else has a problem (is in trouble)	1	2	3	4	5
6	Spontaneously offers his/her things to someone who is upset	1	2	3	4	5
7	Willingly shares toys with other children, when asked	1	2	3	4	5
8	Picks up something that I have accidentally dropped and hands it to me	1	2	3	4	5
9	Willingly shares toys with other children, even without being asked	1	2	3	4	5
10	Willingly shares toys with a parent, when asked	1	2	3	4	5

Note: Comforting: item 3, 5, 6 – Sharing: item 1, 7, 9, 10 – Helping: item 2, 4, 8.

IL TEST CSBQ

Child Self-Regulation and Social Behaviour Questionnaire

Child's name.....

Boy/Girl.....Age.....(to nearest month).

Please circle the number that best fits what the child is like.

What is the child like?	Not True		Partly True		Very True
1. Chosen as a friend by others	1	2	3	4	5
2. Is calm and easy going	1	2	3	4	5
3. Aggressive to children	1	2	3	4	5
4. Is popular with children	1	2	3	4	5
5. Persists with difficult tasks	1	2	3	4	5
6. Chooses activities on their own	1	2	3	4	5
7. Regularly unable to sustain attention	1	2	3	4	5
8. Does not need much help with tasks	1	2	3	4	5
9. Interacts freely with adults	1	2	3	4	5
10. Gets over being upset quickly	1	2	3	4	5
11. Easily upset over small events	1	2	3	4	5
12. Persists with tasks until completed	1	2	3	4	5
13. Waits their turn in activities	1	2	3	4	5
14. Gets over excited	1	2	3	4	5
15. Good at following instructions	1	2	3	4	5
16. Rarely plays with other children	1	2	3	4	5
17. Most days distressed or anxious	1	2	3	4	5
18. Likes to work things out for self	1	2	3	4	5
19. Happy to share	1	2	3	4	5
20. Disagrees with or challenges people	1	2	3	4	5
21. Often stares into space	1	2	3	4	5
22. Is shy when meeting new children	1	2	3	4	5
23. Most days will lose temper	1	2	3	4	5
24. Helps others	1	2	3	4	5
25. Most days says feeling unwell	1	2	3	4	5
26. Shows wide mood swings	1	2	3	4	5
27. Plays easily with other children	1	2	3	4	5
28. Disrupts the play of other children	1	2	3	4	5
29. Not able to sit still when necessary	1	2	3	4	5
30. Is cooperative	1	2	3	4	5
31. Is impulsive	1	2	3	4	5
32. Sociable with new children	1	2	3	4	5
33. Frequently sad or miserable	1	2	3	4	5
34. Will wander around aimlessly	1	2	3	4	5