

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

TESI DI LAUREA

Circomotricità: il circo come esperienza di sviluppo e apprendimento

*Sviluppo infantile, esperienza corporea e progettazione educativa attraverso il
movimento*

DOCENTE relatrice: Prof.ssa Luisa Maria Spina

STUDENTESSA: 21 A05 247,

Alice SANDRI

*“Here is real wonder, real fear.
Here is limitless ambition, infinite mischief.
Here are hope, love, danger and survival. [...]
Here are obstacles and mysteries,
overcome and solved with ingenuity
and determination.”*

Reginald Bolton, *Why Circus Works*

Indice

INTRODUZIONE	1
---------------------------	----------

CAPITOLO 1 – IL MOVIMENTO NELLO SVILUPPO GLOBALE DEL BAMBINO: FONDAMENTI TEORICI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE 5

<i>1.1 Introduzione al ruolo del movimento nello sviluppo globale del bambino.....</i>	<i>5</i>
<i>1.2 Il movimento come bisogno originario del bambino</i>	<i>6</i>
<i>1.2.1 L'azione e l'intelligenza senso-motoria nella teoria di Jean Piaget</i>	<i>7</i>
<i>1.2.2 Il ruolo del movimento nello sviluppo globale secondo Henri Wallon</i>	<i>10</i>
<i>1.2.3 Il movimento spontaneo e l'autonomia nel pensiero di Emmi Pikler</i>	<i>11</i>
<i>1.2.4 Il movimento e l'esplorazione autonoma nel pensiero di Elinor Goldschmied</i>	<i>12</i>
<i>1.3 Movimento e sviluppo cognitivo</i>	<i>14</i>
<i>1.3.1 Il ruolo del movimento nella costruzione dei processi cognitivi in Lev Vygotskij</i>	<i>15</i>
<i>1.3.2 Il ruolo dell'esperienza e del learning by doing nello sviluppo cognitivo in John Dewey </i>	<i>18</i>
<i>1.3.3 L'intelligenza corporeo-cinestetica e il ruolo del movimento nella teoria di Howard Gardner</i>	<i>20</i>
<i>1.3.4 Embodied Cognition: il corpo come fondamento dei processi cognitivi</i>	<i>22</i>
<i>1.4 Movimento e sviluppo emotivo</i>	<i>25</i>
<i>1.4.1 Il corpo come fondamento della vita emotiva in Henri Wallon</i>	<i>25</i>
<i>1.4.2 La psicomotricità relazionale di Lapierre e Aucouturier</i>	<i>27</i>
<i>1.4.3 Il contributo di Howard Gardner: movimento e sviluppo delle intelligenze personali </i>	<i>29</i>
<i>1.4.4 Movimento, emozioni e Sé incarnato nell'Embodied Cognition</i>	<i>30</i>
<i>1.5 Movimento e sviluppo sociale e relazionale</i>	<i>32</i>
<i>1.5.1 Sviluppo sociale e apprendimento nella prospettiva di Lev Vygotskij</i>	<i>32</i>
<i>1.5.2 Henri Wallon e il ruolo dell'imitazione nello sviluppo sociale e corporeo del bambino </i>	<i>34</i>
<i>1.5.3 L'intersoggettività e il ruolo del corpo nella prospettiva dell'Embodied Cognition ..</i>	<i>35</i>
<i>1.5.4 Movimento, relazione e autonomia nel pensiero di Elinor Goldschmied e Emmi Pikler </i>	<i>36</i>
<i>1.6 Il valore pedagogico del corpo nelle principali teorie educative</i>	<i>38</i>

CAPITOLO 2 – CIRCOMOTRICITÀ E PEDAGOGIA CIRCENSE: DALLA TEORIA EDUCATIVA ALLA PROGETTAZIONE DEL LABORATORIO... 40

2.1 Introduzione alla pedagogia circense e alla circomotricità	40
2.2 Dalle origini del circo al circo sociale	41
2.3 Nascita e diffusione della circomotricità in ambito educativo	43
2.4 Verso una definizione di pedagogia circense e di circomotricità	44
2.4.1 Inquadramento epistemologico della circomotricità	46
2.5 Il circo come contesto educativo, espressivo e sociale	48
2.6 Circomotricità e sviluppo infantile: la fascia quattro-sette anni	49
2.7 Indicazioni nazionali e circomotricità	50
2.7.1 La scuola dell'infanzia	51
2.7.2 La scuola primaria	52
2.8 Le principali dimensioni educative della circomotricità	54
2.8.1 Dimensione motoria: coordinazione, equilibrio, consapevolezza corporea	55
2.8.2 Dimensione cognitiva: concentrazione, problem solving e creatività	56
2.8.3 Dimensione emotiva: autostima, gestione della paura, regolazione emotiva	57
2.8.4 Dimensione sociale e relazionale: cooperazione, responsabilità condivisa e inclusione	58
2.9 Inclusione e benessere scolastico attraverso la circomotricità	59
2.10 Le competenze dell'insegnante di circomotricità	63
2.10.1 Contesto sociale	72
2.10.2 L'atto dell'insegnamento e la pianificazione pedagogica	72
2.10.3 Gestione di situazioni di insegnamento/apprendimento	73
2.10.4 Tecniche circensi e creatività	73
2.10.5 Fondazioni	73
2.11 Proposta di un progetto di circomotricità: dalla teoria alla pratica	74
2.11.1 Finalità e obiettivi del progetto	75
2.11.2 Contenuti e metodologia	76
2.11.3 Osservazione e valutazione	77
2.11.4 Tempi e organizzazione	78
2.11.5 Spazi, rituali e struttura della sessione	79
2.11.6 Lo spazio sicuro come fondamento educativo	80
2.11.7 Il gioco come strumento privilegiato	82

2.12 Sintesi conclusiva sulla circomotricità tra teoria e progettazione educativa	84
---	----

CAPITOLO 3 – MONTESSORI E CIRCOMOTRICITÀ: IL MOVIMENTO COME ESPERIENZA DI CRESCITA E APPRENDIMENTO 87

3.1 Introduzione al capitolo	87
3.2 Il movimento come strumento di crescita nel pensiero montessoriano	88
3.3 Movimento, autonomia e apprendimento tra Montessori e circomotricità	90
3.3.1 Mente e corpo: una visione unitaria dello sviluppo	90
3.3.2 Apprendere attraverso l'esperienza concreta	91
3.3.3 Il valore dell'errore e della sperimentazione	93
3.4 Ambiente educativo, autonomia e libertà tra Montessori e circomotricità	95
3.4.1 Ambiente preparato	96
3.4.2 L'adulto come guida educativa	97
3.4.3 L'osservazione educativa	99
3.4.4 Libertà di scelta e autonomia	100
3.5 Considerazioni conclusive	102

CONCLUSIONI 104

BIBLIOGRAFIA 107

SITOGRAFIA 110

INTRODUZIONE

L'idea di dedicare il presente lavoro di tesi al tema della circomotricità nasce da un interesse personale e formativo maturato nel corso degli anni attraverso esperienze sportive, educative e professionali che hanno progressivamente orientato il mio sguardo verso il valore pedagogico del movimento.

Fin dall'infanzia, infatti, il movimento e lo sport hanno rappresentato una parte importante della mia vita, permettendomi di sperimentare direttamente il ruolo che l'esperienza corporea può assumere nei processi di crescita, espressione personale e relazione con gli altri. Nel tempo, tale interesse si è progressivamente approfondito fino ad avvicinarmi al mondo delle discipline circensi, verso il quale ho sviluppato una forte passione.

Particolarmente significativa, in questo percorso, è stata l'esperienza vissuta durante il periodo di Erasmus universitario in Lituania, luogo in cui ho avuto modo di avvicinarmi più concretamente alle arti circensi e di scoprirne le potenzialità educative, espressive e relazionali. Tornata in Valle d'Aosta, ho deciso di continuare ad approfondire questo interesse, fino ad entrare in contatto, a Torino, con l'associazione sportiva Vertigimn, realtà che mi ha permesso di conoscere in modo più approfondito il mondo del circo educativo e della circomotricità. Grazie a questa esperienza e al confronto prezioso con la mia insegnante, ho avuto la possibilità di osservare direttamente come le discipline circensi possono favorire nei bambini, in particolare a partire dai quattro anni di età, lo sviluppo di competenze motorie, cognitive, emotive e relazionali. Mediante attività basate sul gioco, sull'equilibrio, sulla coordinazione, sull'esperienza corporea e sulla collaborazione, il bambino viene infatti coinvolto in esperienze che valorizzano il movimento non solo nella sua dimensione tecnica, ma anche come strumento di crescita globale, espressione di sé e costruzione della fiducia nelle proprie capacità.

Da queste esperienze è nato un crescente interesse verso tutto ciò che riguarda il mondo della circomotricità che mi ha portato ad approfondire letture, approcci educativi e esperienze pratiche legate a tale ambito.

Di grande importanza sono state inoltre le esperienze vissute all'interno del Circo Medini, che mi hanno permesso di entrare in contatto in modo ancora più diretto con il mondo del circo e con il forte valore umano, relazionale e educativo che il circo può trasmettere. Fin da bambina, infatti, il circo ha sempre rappresentato per me un luogo carico di meraviglia, creatività e immaginazione: ricordo con emozione come ogni anno mia madre e mio padre, insieme ai miei nonni, mi portassero a vedere gli spettacoli circensi e come io stessa rimanessi affascinata dalla magia, dalla libertà espressiva e dal senso di stupore che questo ambiente riusciva a trasmettermi.

Accanto a queste esperienze, un'ulteriore occasione di riflessione è emersa durante il mio percorso lavorativo all'interno di un asilo a metodo montessoriano, esperienza che mi ha permesso di avvicinarmi concretamente al pensiero di Maria Montessori non solo grazie allo studio teorico, ma soprattutto mediante l'osservazione diretta delle pratiche educative quotidiane. In questo contesto ho potuto cogliere come il movimento, l'autonomia, l'esperienza concreta, la libertà di scelta e l'ambiente preparato assumano un ruolo centrale nei processi di apprendimento e di sviluppo del bambino.

In aggiunta, è stata centrale anche la possibilità di seguire un corso online di 40 ore intitolato Montessori sport, che mi ha permesso di approfondire ulteriormente la visione montessoriana del movimento e dell'educazione corporea. Grazie a questo percorso formativo ho potuto comprendere come, nel pensiero di Maria Montessori, il movimento non rappresenti una semplice attività motoria, ma una dimensione fondamentale dello sviluppo infantile, strettamente connessa alla costruzione dell'intelligenza, dell'autonomia, della concentrazione e della personalità del bambino.

Tali esperienze mi hanno progressivamente portata a riconoscere numerosi punti di contatto tra il metodo montessoriano e la circomotricità. Entrambe le prospettive educative attribuiscono infatti grande importanza al corpo, all'azione, all'esperienza diretta e alla partecipazione attiva del bambino, riconoscendolo come protagonista competente del proprio percorso di crescita. Da queste riflessioni è nato il desiderio di approfondire il rapporto tra il pensiero montessoriano e la circomotricità, mettendo in evidenza le connessioni pedagogiche che accomunano tali approcci educativi.

Sulla base di tali considerazioni, il presente lavoro di tesi si propone di analizzare il ruolo del movimento nello sviluppo globale del bambino e di approfondire il valore educativo della circomotricità come esperienza corporea, relazionale e inclusiva, analizzando le connessioni con la prospettiva montessoriana.

Il primo capitolo affronta il tema del movimento nello sviluppo infantile, analizzandone il ruolo nelle dimensioni cognitive, emotive e sociali tramite i contributi teorici di autori quali Piaget, Wallon, Vygotskij, Dewey, Gardner, Pikler, Goldschmied e delle prospettive dell'Embodied Cognition e della psicomotricità relazionale.

Il secondo capitolo approfondisce invece il tema della circomotricità e della pedagogia circense, analizzandone le origini, i fondamenti teorici e le principali dimensioni educative. In particolare, viene evidenziato il valore del circo come contesto educativo, espressivo e inclusivo, capace di promuovere coordinazione, creatività, autonomia, cooperazione e benessere relazionale attraverso il movimento e il gioco corporeo. Il capitolo si conclude con la progettazione di un laboratorio di circomotricità.

Il terzo capitolo mette in relazione la circomotricità con il pensiero pedagogico di Maria Montessori, evidenziando i principali punti di contatto tra le due prospettive educative. In particolare, vengono approfonditi il ruolo del movimento volontario nello sviluppo infantile, il valore dell'esperienza concreta, dell'autonomia, dell'ambiente preparato, della libertà di scelta e dell'osservazione educativa,

mostrando come il corpo e il movimento rappresentino, in entrambi gli approcci, strumenti fondamentali di apprendimento, crescita e costruzione della personalità del bambino.

Infine, le conclusioni sintetizzano le principali riflessioni emerse nel corso della ricerca, evidenziando come il movimento rappresenti una dimensione fondamentale dello sviluppo infantile e come la circomotricità possa configurarsi come un'esperienza educativa capace di promuovere partecipazione attiva, inclusione, benessere e crescita globale del bambino. In tale prospettiva, verrà inoltre sottolineata la significativa vicinanza tra la pedagogia montessoriana e gli approcci educativi fondati sul corpo, sull'esperienza concreta e sull'autonomia, riconoscendo nel movimento uno strumento centrale di apprendimento, espressione e costruzione dell'identità personale.

CAPITOLO 1

IL MOVIMENTO NELLO SVILUPPO GLOBALE DEL BAMBINO: FONDAMENTI TEORICI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

1.1 Introduzione al ruolo del movimento nello sviluppo globale del bambino

Il movimento rappresenta una dimensione fondamentale dello sviluppo del bambino e costituisce una delle principali modalità tramite cui egli entra in relazione con il mondo circostante. Fin dalle prime fasi della vita, l'esperienza corporea consente al bambino di esplorare l'ambiente, di entrare in contatto con gli oggetti e di costruire progressivamente le basi delle proprie competenze cognitive, emotive e relazionali. Il corpo diventa quindi il primo strumento di conoscenza della realtà e il mezzo grazie al quale il bambino sperimenta le proprie possibilità di azione.

Nel corso del Novecento numerosi studi nell'ambito della psicologia dello sviluppo, della pedagogia e della psicomotricità hanno messo in evidenza il ruolo centrale del movimento nei processi di crescita infantile.

Mediante l'azione corporea il bambino non sviluppa solo abilità motorie, ma costruisce anche forme di pensiero, modalità di espressione emotiva e competenze relazionali. Il movimento assume dunque una funzione globale nello sviluppo della persona, contribuendo alla formazione dell'identità e alla costruzione dell'esperienza.

Diversi autori hanno analizzato il rapporto tra corpo, movimento e apprendimento. In ambito psicologico, Jean Piaget ha evidenziato il ruolo dell'azione nei primi processi di costruzione dell'intelligenza, mentre Lev Vygotskij ha sottolineato l'importanza delle interazioni sociali nei processi di apprendimento.

Allo stesso modo, Henri Wallon ha messo in luce il legame tra movimento, emozione e sviluppo della personalità.

In ambito pedagogico, le riflessioni di John Dewey hanno valorizzato il ruolo dell'esperienza attiva nei processi educativi, mentre la teoria delle intelligenze

multiple elaborata da Howard Gardner ha riconosciuto l'importanza dell'intelligenza corporea-cinestetica.

Anche gli studi nel campo della psicomotricità e dell'educazione della prima infanzia hanno evidenziato il valore educativo del movimento. Le ricerche di Emmi Pikler e Elinor Goldschmied hanno messo in luce l'importanza della libertà di movimento e dell'esplorazione autonoma nell'esperienza del bambino, mentre gli approcci psicomotori sviluppati da André Lapierre e Bernard Aucouturier hanno evidenziato il ruolo del corpo e del gioco motorio nello sviluppo emotivo e relazionale.

Sulla base di tali prospettive teoriche, il presente capitolo analizza il ruolo del movimento nello sviluppo infantile nelle sue diverse dimensioni. In particolare, il primo paragrafo approfondisce il movimento come bisogno originario del bambino; nei paragrafi successivi viene analizzato il rapporto tra movimento e sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. Infine, vengono riprese le riflessioni precedentemente analizzate per evidenziare come tali prospettive educative abbiano contribuito a riconoscere il movimento come elemento centrale nei processi di apprendimento, crescita e sviluppo globale del bambino.

1.2 Il movimento come bisogno originario del bambino

Il movimento si configura come un bisogno originario e una componente essenziale dello sviluppo infantile, coinvolgendo in modo integrato le dimensioni motoria, cognitiva, emotiva e espressiva. Sin dai primi momenti di vita, il bambino utilizza il corpo come principale mezzo di relazione con l'ambiente, attraverso cui esplora, sperimenta e costruisce progressivamente la conoscenza di sé e della realtà che lo circonda. In questo processo, l'azione motoria favorisce la conquista dell'autonomia, il rafforzamento della fiducia nelle proprie capacità e lo sviluppo di una crescente consapevolezza delle esperienze vissute.

Il movimento assume così il valore di esperienza fondante di apprendimento, nella quale percezione, azione e emozione si intrecciano in modo dinamico, consentendo al bambino di attribuire significato alla realtà e di strutturare forme via via più complesse

di pensiero. Il corpo non svolge in questo modo una funzione meramente operativa, ma rappresenta il luogo privilegiato di integrazione tra le diverse dimensioni dello sviluppo.

Questa prospettiva è sostenuta da numerosi contributi teorici che, pur da approcci differenti, riconoscono la centralità del movimento nello sviluppo globale del bambino. In particolare, studiosi come Piaget, Wallon, Pikler e Goldschmied hanno evidenziato il ruolo dell'azione corporea nei processi di crescita, sottolineandone il valore nella costruzione dell'esperienza e dell'identità.

Alla luce di tali riferimenti, il presente paragrafo si propone di approfondire il movimento come bisogno primario, mettendone in evidenza la funzione nei processi di sviluppo e di apprendimento.

1.2.1 L'azione e l'intelligenza senso-motoria nella teoria di Jean Piaget

Nel quadro dello sviluppo infantile, Jean Piaget, psicologo svizzero, ha dedicato i suoi studi allo sviluppo cognitivo del bambino, individuandone nelle fasi evolutive e nell'azione un elemento centrale nella costruzione della conoscenza. Nel suo studio sullo sviluppo cognitivo, Piaget sostiene che nei primi anni di vita l'intelligenza si manifesti sotto forma di intelligenza senso-motoria, ovvero come capacità di conoscere la realtà mediante l'azione diretta del corpo sugli oggetti e sull'ambiente.

Secondo lo studioso, lo sviluppo dell'intelligenza nei primi due anni di vita si organizza nel cosiddetto periodo senso-motorio, durante il quale il bambino costruisce progressivamente le prime forme di conoscenza attraverso l'esperienza concreta. Il punto di partenza di questo processo è rappresentato dai riflessi innati, come il riflesso di suzione o di prensione, che costituiscono le prime modalità tramite cui il neonato entra in contatto con l'ambiente.

Con il passare del tempo, tali riflessi vengono progressivamente esercitati, modificati e ampliati grazie all'esperienza. Un esempio significativo è rappresentato proprio dal

riflesso di suzione: inizialmente legato alla nutrizione, esso viene gradualmente applicato anche ad altri oggetti, come il pollice o piccoli elementi presenti nell'ambiente. In questo modo il comportamento si estende e si trasforma, diventando parte di schemi d'azione sempre più articolati.

Piaget interpreta questo processo tramite due meccanismi fondamentali dello sviluppo cognitivo: assimilazione e accomodamento. L'assimilazione consiste nella tendenza del bambino ad interpretare le nuove esperienze attraverso schemi già posseduti; l'accomodamento, invece, implica la modifica di tali schemi per adattarli alle caratteristiche della realtà.

Attraverso l'equilibrio dinamico tra questi due processi il bambino costruisce progressivamente strutture cognitive sempre più complesse.

Con lo sviluppo, i primi riflessi si trasformano in schemi senso-motori più organizzati, dando origine a comportamenti che Piaget definisce reazioni circolari. Si tratta della tendenza del bambino a ripetere attivamente azioni che hanno prodotto risultati interessanti o piacevoli.

Nelle reazioni circolari primarie, tipiche delle fasi iniziali dello sviluppo, l'attenzione del bambino è ancora centrata prevalentemente sul proprio corpo: egli ripete movimenti che producono sensazioni gratificanti, consolidando progressivamente nuove abitudini motorie.

Successivamente, emergono le reazioni circolari secondarie, nelle quali l'azione del bambino si orienta sempre più verso l'ambiente esterno. In questa fase egli scopre che i propri movimenti producono effetti sugli oggetti e tenta di riprodurre tali effetti, anche quando inizialmente sono stati scoperti in modo casuale. L'azione diventa pertanto progressivamente più intenzionale e organizzata.

Un ulteriore passo evolutivo si verifica quando il bambino comincia a coordinare tra loro diversi schemi d'azione per raggiungere uno scopo. In questo momento emerge una prima distinzione tra mezzi e fini, che segna il passaggio dalle semplici abitudini senso-motorie alle prime forme di intelligenza pratica. L'azione non consiste più soltanto nella ripetizione di comportamenti già sperimentati, ma diventa uno strumento per risolvere piccoli problemi tramite la combinazione di schemi differenti.

Nelle fasi successive del periodo senso-motorio compare, inoltre, un atteggiamento sempre più esplorativo nei confronti dell'ambiente. Mediante le cosiddette reazioni circolari terziarie, il bambino modifica intenzionalmente i propri movimenti per osservare gli effetti prodotti sugli oggetti. Il comportamento assume così la forma di una vera e propria sperimentazione attiva, nella quale il bambino ricerca la novità e costruisce progressivamente una comprensione più articolata delle relazioni presenti nella realtà.

In questa prospettiva, la conoscenza non deriva da una semplice ricezione passiva di stimoli esterni, ma si sviluppa come risultato di un processo attivo di costruzione. Il bambino partecipa attivamente alla formazione del proprio sapere tramite il corpo, l'azione e l'interazione con l'ambiente.

Il movimento assume quindi un ruolo fondamentale nello sviluppo infantile poiché rappresenta il primo strumento con cui il bambino esplora il mondo, organizza l'esperienza e costruisce le basi del pensiero. Solo nelle fasi finali del periodo senso-motorio, con la comparsa delle prime forme di rappresentazione mentale, l'intelligenza inizia progressivamente a svincolarsi dall'azione diretta, aprendo la strada allo sviluppo del linguaggio, del gioco simbolico e del pensiero rappresentativo.

Tenendo conto di quanto analizzato, il movimento non può essere considerato un elemento accessorio dello sviluppo, ma costituisce il fondamento dei primi processi di apprendimento. L'attività motoria e l'esplorazione corporea rappresentano, in tal senso, il primo laboratorio per mezzo di cui il bambino sperimenta il rapporto tra sé e il mondo, scopre le relazioni tra gli oggetti e sviluppa progressivamente le basi della conoscenza.

Questa impostazione assume particolare rilevanza anche in ambito educativo. Esperienze basate sull'azione, sull'esplorazione e sulla sperimentazione corporea favoriscono infatti processi di apprendimento più significativi e partecipati. Di conseguenza, pratiche educative che valorizzano il movimento e il gioco motorio – come le attività psicomotorie o le esperienze espressive corporee – possono offrire al bambino contesti ricchi di scoperta, creatività e costruzione attiva della conoscenza.

1.2.2 Il ruolo del movimento nello sviluppo globale secondo Henri Wallon

Tenendo conto di quanto emerso dalla prospettiva delineata da Jean Piaget, che riconosce nell'azione il fondamento della costruzione della conoscenza nei primi anni di vita, risulta significativo ampliare lo sguardo teorico considerando contributi che attribuiscono al movimento un ruolo ancora più ampio e articolato nello sviluppo infantile.

In questa direzione si colloca il pensiero di Henri Wallon, psicologo e pedagogista francese, che ha posto al centro dei suoi studi il ruolo del corpo e delle emozioni nello sviluppo infantile. Egli propone una prospettiva complementare a quella di Jean Piaget, mostrando come il movimento non sia semplicemente uno strumento di conoscenza, ma un elemento fondamentale e originario dello sviluppo infantile, che integra aspetti motori, cognitivi e relazionali.

Fin dai primi mesi di vita, il corpo rappresenta per il bambino il principale mezzo per entrare in contatto con il mondo: movimenti spontanei, gesti e posture costituiscono i primi strumenti con cui l'infante esplora lo spazio, manipola oggetti e coordina le proprie azioni.

Secondo Wallon, il progresso motorio non si limita all'acquisizione di abilità pratiche, ma consiste nella capacità di coordinare azioni e integrare schemi motori precedentemente indipendenti. Il bambino impara a dissociare movimenti legati a sincinesie, a combinare attività toniche e cloniche e sviluppare equilibrio, precisione e coordinazione. In questo modo, il gesto diventa uno strumento di esplorazione: grazie ad esso, il bambino scopre le proprietà degli oggetti, le relazioni spaziali e la possibilità di influire sull'ambiente, gettando le basi per l'apprendimento e la costruzione di schemi cognitivi.

Il movimento, perciò, rappresenta un bisogno sia biologico sia psicologico: a partire dall'attività motoria, il bambino costruisce gradualmente la conoscenza dello spazio, sviluppa la coordinazione sensoriale e sperimenta le prime regolarità tra causa e effetto. I gesti e la manipolazione degli oggetti diventano strumenti privilegiati per acquisire consapevolezza delle proprie possibilità operative e iniziare a interagire in modo significativo con l'ambiente.

In conclusione, per Wallon l'attività motoria costituisce anche un primo spazio di espressione tramite cui emergono bisogni, intenzioni e vissuti affettivi. Il corpo, infatti, non solo permette al bambino di conoscere e agire sul mondo, ma diventa il mezzo privilegiato per manifestare emozioni e relazioni. Questo intreccio tra motricità e esperienza emotiva sarà approfondito nel paragrafo dedicato allo sviluppo emotivo, evidenziando il ruolo centrale delle emozioni nella crescita del bambino.

1.2.3 Il movimento spontaneo e l'autonomia nel pensiero di Emmi Pikler

Le riflessioni di Piaget e Wallon trovano importanti sviluppi anche in ambito pedagogico, dove il movimento e l'esplorazione corporea vengono riconosciuti come elementi fondamentali nei processi di apprendimento e di sviluppo del bambino. In tale prospettiva si inseriscono i contributi di Emmi Pikler e, successivamente, di Elinor Goldschmied, che hanno posto particolare attenzione al valore dell'autonomia, dell'ambiente e dell'attività spontanea nella prima infanzia.

La pediatra ungherese, grazie all'esperienza dell'Istituto Lóczy di Budapest, ha evidenziato come il bambino sia capace di costruire progressivamente le proprie competenze motorie quando viene posto nelle condizioni di muoversi liberamente, senza costrizioni e senza interventi adulti che anticipino artificialmente le tappe dello sviluppo.

Uno degli aspetti centrali del pensiero pikleriano riguarda inoltre il rifiuto dell'insegnamento diretto dei movimenti. Il bambino non viene messo seduto prima di essere in grado di assumere autonomamente quella posizione, non viene aiutato ad alzarsi in piedi, né guidato nei primi passi. Tale scelta non implica assenza o disinteresse da parte dell'adulto, ma si fonda su una precisa fiducia nelle capacità del bambino e nel valore educativo dell'attività autonoma. L'adulto osserva, accompagna e predispone condizioni favorevoli, ma evita di sostituirsi al bambino nell'azione. In questo modo, ogni conquista motoria nasce da un processo personale di esplorazione, tentativi, aggiustamenti e progressiva padronanza del corpo.

Il movimento spontaneo assume così un significato che va oltre la semplice acquisizione di abilità motorie. Mediante il corpo, il bambino sperimenta possibilità e limiti dell'ambiente, organizza l'equilibrio, coordina i gesti, anticipa gli effetti delle proprie azioni e modifica gradualmente le proprie strategie. Ogni passaggio posturale, ogni spostamento e ogni movimento intermedio diventano occasioni di conoscenza, perché permettono al bambino di costruire un rapporto attivo con lo spazio, con gli oggetti e con sé stesso. Secondo tale visione, ciò che conta non è la precocità con cui il bambino raggiunge determinate tappe, come stare seduto o camminare, ma la qualità del percorso tramite cui egli arriva a padroneggiarle autonomamente.

Particolare importanza assumono, inoltre, le condizioni ambientali che rendono possibile la libertà di movimento. Pikler sottolinea la necessità di offrire al bambino abiti che non ostacolino il corpo, spazi adeguati, superfici idonee e materiali accessibili, che possano essere raggiunti e utilizzati senza l'intervento continuo dell'adulto. L'ambiente educativo, in tal senso, non rappresenta un semplice sfondo, ma una condizione essenziale affinché il bambino possa esercitare la propria iniziativa, esplorare con sicurezza e sviluppare fiducia nelle proprie possibilità.

Considerando quanto analizzato, il movimento spontaneo non rappresenta soltanto una conquista motoria, ma un'esperienza fondamentale tramite cui il bambino sviluppa fiducia nelle proprie capacità, autonomia e consapevolezza di sé. Il rispetto dei tempi individuali e la possibilità di esplorare liberamente l'ambiente assumono quindi un ruolo centrale nello sviluppo globale del bambino, evidenziando l'importanza di contesti educativi capaci di sostenere l'iniziativa autonoma e l'esplorazione attiva.

1.2.4 Il movimento e l'esplorazione autonoma nel pensiero di Elinor Goldschmied

In continuità con queste riflessioni, anche Elinor Goldschmied attribuisce particolare importanza al movimento e all'esplorazione autonoma.

Pedagogista britannica specializzata nell'educazione della prima infanzia, ha dedicato i suoi studi al ruolo dell'esplorazione, del gioco e dell'esperienza sensoriale nello

sviluppo del bambino. Partendo da proposte educative come il *Treasure Basket* (“cestino dei tesori”) e il gioco euristico, Goldschmied riconosce nel movimento e nell’esplorazione corporea un bisogno originario del bambino e una componente fondamentale del suo sviluppo.

Il *Treasure Basket* consiste in un cestino contenente oggetti di uso quotidiano e materiali differenti per forma, consistenza, peso, temperatura e suono, pensato per permettere ai bambini più piccoli di esplorare liberamente attraverso i sensi e la manipolazione.

Il gioco euristico, rivolto ai bambini più grandi, rappresenta invece un’attività di esplorazione autonoma di materiali non strutturati, durante la quale il bambino combina, sposta, riempie, svuota e utilizza gli oggetti secondo modalità personali e creative.

Secondo questa prospettiva, il bambino apprende principalmente grazie all’esperienza concreta e all’esplorazione autonoma dell’ambiente. Toccare, afferrare, scuotere, spostare, riempire, svuotare, lasciar cadere e combinare oggetti differenti rappresentano esperienze fondamentali tramite cui il bambino scopre progressivamente le proprietà della realtà circostante e le proprie possibilità di azione. Il movimento assume quindi un ruolo centrale poiché consente al bambino di sperimentare relazioni di causa-effetto, sviluppare coordinazione, organizzare le percezioni sensoriali e costruire le prime forme di conoscenza.

Goldschmied attribuisce particolare importanza alla libertà di movimento e alla possibilità per il bambino di sperimentare posture differenti in un ambiente sicuro e adeguatamente organizzato. Attraverso il corpo e l’attività spontanea, infatti, il bambino non solo esplora il mondo esterno, ma sviluppa progressivamente autonomia, sicurezza e fiducia nelle proprie capacità. In quest’ottica, il movimento non rappresenta una semplice attività motoria, ma il principale strumento con cui il bambino entra in relazione con sé stesso, con gli altri e con l’ambiente.

Un ruolo significativo è svolto anche dai materiali proposti dall’adulto. Goldschmied privilegia oggetti naturali e non strutturati, capaci di stimolare curiosità, iniziativa personale e sperimentazione sensoriale. Gli oggetti, differenti per forma, consistenza,

peso, suono e temperatura, permettono al bambino di vivere esperienze percettive ricche e diversificate, favorendo l'integrazione tra dimensione motoria, cognitiva e emotiva. L'esperienza sensoriale e corporea diventa così la base dei primi processi di apprendimento e della costruzione dell'esperienza.

All'interno di tale visione educativa, anche il ruolo dell'adulto assume caratteristiche specifiche. L'educatore non dirige continuamente l'attività del bambino, ma predispone un ambiente ordinato, rassicurante e stimolante, osservando con attenzione i tempi e le modalità individuali di esplorazione.

L'adulto accompagna il bambino attraverso una presenza discreta ma significativa, sostenendone il bisogno di movimento, la libera iniziativa e il desiderio spontaneo di scoperta.

Le riflessioni di Goldschmied evidenziano dunque come il movimento e l'esplorazione autonoma rappresentino dimensioni essenziali dello sviluppo infantile, tramite cui il bambino costruisce conoscenze, sviluppa autonomia e attribuisce significato alle proprie esperienze. Il corpo, il gioco e la relazione con l'ambiente assumono così un valore profondamente educativo, confermando come l'apprendimento nei primi anni di vita passi innanzitutto mediante l'azione, la scoperta e l'esperienza concreta.

1.3 Movimento e sviluppo cognitivo

All'interno del percorso di crescita del bambino, il movimento assume un ruolo centrale anche nello sviluppo cognitivo, configurandosi come una componente strettamente connessa ai processi di costruzione della conoscenza. A partire dall'azione corporea, il bambino esplora, organizza e interpreta la realtà, ponendo le basi per l'elaborazione del pensiero e per la progressiva strutturazione delle proprie competenze cognitive.

Il corpo in movimento diventa così il primo strumento grazie al quale il bambino apprende, mettendo in relazione percezione, esperienza e elaborazione mentale.

In questa prospettiva, il movimento non rappresenta un'attività accessoria, ma un elemento costitutivo dei processi cognitivi, in cui l'esperienza concreta si traduce in conoscenza significativa.

Tali riflessioni trovano fondamento nei contributi teorici di studiosi come Vygotskij, Dewey e Gardner, che hanno evidenziato, seppur da prospettive diverse, il ruolo dell'esperienza, dell'interazione e dell'azione nei processi di apprendimento.

Il presente paragrafo intende approfondire il legame tra movimento e sviluppo cognitivo, mettendo in luce come il corpo contribuisca in modo determinante alla costruzione del pensiero.

1.3.1 Il ruolo del movimento nella costruzione dei processi cognitivi in Lev Vygotskij

Lev Vygotskij, psicologo sovietico, ha analizzato lo sviluppo cognitivo mettendo in evidenza il ruolo fondamentale delle interazioni sociali e del contesto culturale nei processi di apprendimento. Secondo Vygotskij, lo sviluppo cognitivo del bambino si configura come un processo dinamico, storico e socialmente mediato, in cui pensiero, linguaggio e azione si intrecciano progressivamente all'interno delle interazioni con l'ambiente e con gli altri.

L'autore sottolinea come le funzioni psichiche superiori abbiano origine sul piano inter-psichico, nelle relazioni sociali, per poi essere interiorizzate sul piano intra-psichico, attraverso un processo di mediazione che coinvolge strumenti culturali e simbolici.

All'interno di questa visione, la conoscenza non si costruisce in modo individuale e astratto, ma prende forma a partire dall'esperienza concreta e situata del bambino, in cui il corpo e il movimento svolgono un ruolo fondamentale. Il linguaggio, pur rappresentando lo strumento privilegiato di mediazione, non si sviluppa in modo separato dall'azione, ma si radica originariamente nell'attività pratica e nell'esperienza corporea.

Un elemento centrale della teoria vygotskiana è l'idea che pensiero e linguaggio abbiano radici genetiche distinte e si sviluppino inizialmente in modo indipendente.

Nelle prime fasi della vita, il bambino manifesta una forma di pensiero preverbale, strettamente legata all'azione e, in particolare, al movimento corporeo: attraverso il corpo in azione egli esplora l'ambiente, manipola gli oggetti, sperimenta relazioni e costruisce forme di intelligenza pratica. Questo tipo di pensiero, che precede il linguaggio, trova quindi nell'esperienza motoria il proprio fondamento. Parallelamente, il linguaggio si presenta in forma pre-intelettiva, tramite vocalizzazioni, gesti e prime parole con funzione prevalentemente emotiva e relazionale. In questa fase, il bambino conosce il mondo principalmente tramite il movimento, mentre il linguaggio accompagna l'azione senza ancora strutturare il pensiero in senso concettuale.

La svolta evolutiva si colloca intorno ai due anni, quando le due linee di sviluppo – quella del pensiero e quella del linguaggio – si incontrano e si integrano. Il bambino scopre il valore simbolico della parola e comprende il rapporto tra nome e oggetto: il linguaggio diventa così uno strumento per organizzare l'esperienza e il pensiero assume una forma progressivamente verbale. Tuttavia, tale trasformazione non sostituisce l'esperienza corporea, ma si innesta su di essa: i significati che il linguaggio organizza derivano infatti da esperienze costruite partendo dal movimento. In questo senso, il corpo in azione rappresenta la base originaria su cui si sviluppano le funzioni cognitive superiori.

In questo processo di integrazione, Vygotskij si distanzia dalla prospettiva di Jean Piaget, in particolare per quanto riguarda l'interpretazione del linguaggio egocentrico. Se Piaget lo considera una manifestazione dell'egocentrismo infantile destinata a scomparire, Vygotskij lo interpreta come una fase di transizione fondamentale verso il linguaggio interno. Il linguaggio egocentrico, in tal senso, accompagna l'azione del bambino e svolge una funzione di guida e regolazione del comportamento: attraverso di esso, il bambino organizza il proprio agire, pianifica le azioni e affronta situazioni problematiche. Esso nasce pertanto all'interno dell'esperienza motoria e ne rappresenta una progressiva riorganizzazione simbolica, fino a trasformarsi in un linguaggio interno, ovvero in strumento del pensiero.

La centralità dell'azione e del movimento emerge anche nelle ricerche sullo sviluppo dei concetti. Vygotskij mostra come il pensiero infantile evolva da forme iniziali sincretiche a forme più organizzate, come il pensiero per complessi, in cui gli oggetti vengono collegati sulla base di relazioni concrete sperimentate nell'esperienza.

In questa fase, il bambino costruisce generalizzazioni a partire da ciò che fa, da ciò che percepisce e da come agisce nello spazio. Gli pseudoconcetti rappresentano una fase intermedia di questo processo: pur somigliando ai concetti adulti, essi restano radicati nell'esperienza concreta e nell'azione. Solo successivamente, grazie all'uso del linguaggio come strumento di mediazione, tali esperienze vengono riorganizzate in forme astratte, permettendo la costruzione del pensiero concettuale vero e proprio.

Inoltre, il processo di apprendimento si realizza all'interno della cosiddetta zona di sviluppo prossimale, concetto centrale della teoria vygotskiana che sarà approfondito nel paragrafo 5.1, dedicato alla dimensione sociale e relazionale dello sviluppo.

Essa individua lo spazio in cui il bambino, grazie all'interazione con l'adulto o con pari più competenti, è in grado di svolgere attività che da solo non riuscirebbe a compiere. In questo spazio relazionale, il movimento e l'azione corporea assumono un ruolo centrale, poiché permettono al bambino di partecipare attivamente all'esperienza, di imitare, sperimentare e interiorizzare nuove competenze.

In riferimento a tali considerazioni, il contributo di Vygotskij consente di interpretare il movimento non come una semplice dimensione preliminare o accessoria dello sviluppo, ma come il fondamento stesso dei processi cognitivi. Il corpo in movimento si configura come il primo strumento di mediazione tra il bambino e la realtà, attraverso cui si costruiscono i significati che il linguaggio successivamente rielabora e organizza. Pensiero, linguaggio e movimento appaiono così come dimensioni profondamente interconnesse di un unico processo evolutivo, in cui l'esperienza corporea rappresenta il punto di partenza imprescindibile per la costruzione della conoscenza e per lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori.

1.3.2 *Il ruolo dell'esperienza e del learning by doing nello sviluppo cognitivo in John Dewey*

In continuità con quanto emerso nella prospettiva di Lev Vygotskij che riconosce nel movimento e nell'esperienza concreta il fondamento dei processi cognitivi e della loro costruzione sociale, il pensiero di John Dewey consente di approfondire il ruolo dell'azione nei processi di apprendimento. Il filosofo e pedagogista statunitense pone al centro della propria riflessione pedagogica il concetto di esperienza, intesa come dimensione tramite cui il soggetto entra in relazione con il mondo e costruisce progressivamente conoscenza.

Secondo Dewey, apprendimento e sviluppo non possono essere separati dall'esperienza vissuta. Il bambino conosce la realtà non tramite una ricezione passiva di contenuti, ma mediante l'azione, l'esplorazione e il confronto diretto con l'ambiente. All'interno di questo quadro teorico, il movimento assume un ruolo centrale poiché rappresenta la modalità primaria con cui il bambino sperimenta, osserva e attribuisce significato alle proprie esperienze.

Dewey supera la tradizionale separazione tra mente e corpo, così come quella tra teoria e prassi, sostenendo che il pensiero si sviluppi all'interno dell'esperienza concreta. Tale impostazione trova espressione nel principio del *learning by doing*, secondo cui si apprende attraverso il fare. Questo principio non si limita a valorizzare l'attività pratica, ma esprime una vera e propria concezione della conoscenza: il bambino costruisce apprendimento nel momento in cui agisce, sperimenta situazioni problematiche e ricerca soluzioni tramite l'esperienza.

Da questo punto di vista, il movimento non rappresenta un semplice supporto dell'apprendimento, ma una condizione fondamentale dei processi cognitivi. Attraverso il corpo in azione, il bambino entra in relazione con l'ambiente, sperimenta le conseguenze delle proprie azioni e riorganizza progressivamente le proprie modalità di pensiero. Il corpo diventa così il mediatore dell'esperienza e il punto di partenza della costruzione della conoscenza.

Un elemento centrale del pensiero deweyano è il concetto di esperienza educativa. Dewey distingue in tal senso tra esperienze educative e esperienze diseducative, sottolineando come non tutte le esperienze producano necessariamente crescita e apprendimento. Affinché un'esperienza sia realmente educativa, essa deve favorire nuove possibilità di sviluppo e contribuire alla costruzione di ulteriori esperienze significative.

A tal proposito, Dewey individua due principi fondamentali: continuità e interazione. Il principio di continuità evidenzia come ogni esperienza influenzi quelle successive, contribuendo alla formazione di abitudini, atteggiamenti e modalità di pensiero. Le esperienze motorie vissute dal bambino non costituiscono di fatto episodi isolati, ma momenti di un processo evolutivo continuo tramite cui egli costruisce progressivamente schemi di azione e di conoscenza.

Il principio di interazione sottolinea invece come ogni esperienza nasca dalla relazione tra il soggetto e l'ambiente. L'apprendimento si sviluppa dall'incontro tra bisogni, interessi e capacità del bambino e le condizioni offerte dal contesto educativo e sociale. In questo spazio di relazione, il movimento assume una funzione fondamentale: tramite l'azione corporea, il bambino esplora l'ambiente, sperimenta possibilità, incontra ostacoli e costruisce nuovi significati.

Particolarmente rilevante risulta anche il rapporto tra azione e pensiero riflessivo. Secondo Dewey, il pensiero nasce quando il soggetto si trova di fronte ad una situazione problematica che interrompe l'azione abituale e richiede una riorganizzazione dell'esperienza. Nel momento in cui il bambino, mediante il movimento, incontra una difficoltà o un risultato inatteso, è portato ad osservare, formulare ipotesi e modificare il proprio comportamento. L'esperienza motoria diventa quindi occasione di riflessione e di costruzione cognitiva. In questo senso, il *learning by doing* si configura come un processo nel quale azione e pensiero risultano profondamente intrecciati: l'esperienza attiva genera problemi, i problemi attivano la riflessione e la riflessione orienta nuove modalità di azione.

Un ulteriore elemento significativo riguarda il ruolo delle abitudini. Dewey non le considera come semplici automatismi, ma forme organizzate di esperienza che si

costruiscono attraverso la ripetizione di azioni significative. Le esperienze motorie contribuiscono di conseguenza alla formazione di schemi di comportamento e di pensiero che permettono al bambino di interpretare e affrontare progressivamente la realtà in modo più consapevole.

All'interno di tale prospettiva, assume grande importanza anche il ruolo dell'adulto e dell'ambiente educativo. L'esperienza, affinché possa generare apprendimento, deve essere organizzata in modo intenzionale e significativo. L'adulto non si limita a trasmettere contenuti, ma predispone situazioni educative che permettano al bambino di agire, esplorare e riflettere sulle proprie esperienze. Ne deriva una concezione dell'educazione fondata sull'equilibrio tra libertà e guida, nella quale il bambino partecipa attivamente alla costruzione della conoscenza all'interno di un contesto educativo strutturato e stimolante.

Alla luce di queste considerazioni, il contributo di John Dewey consente di interpretare il movimento come un elemento costitutivo dello sviluppo cognitivo. Tramite l'esperienza corporea e l'azione concreta, il bambino costruisce significati, sviluppa forme di pensiero sempre più complesse e organizza progressivamente la propria esperienza del mondo. Movimento, esperienza e cognizione risultano così profondamente interconnessi all'interno di un processo unitario di crescita e apprendimento.

1.3.3 L'intelligenza corporeo-cinestetica e il ruolo del movimento nella teoria di Howard Gardner

In continuità con le prospettive che riconoscono nel movimento una dimensione fondativa dello sviluppo cognitivo, il contributo di Howard Gardner consente di ampliare ulteriormente tale riflessione, collocandola all'interno di una concezione pluralistica dell'intelligenza. Nella teoria delle intelligenze multiple, infatti, Gardner supera l'idea di un'intelligenza unica e generale, proponendo una visione articolata delle capacità cognitive umane, intese come competenze relativamente autonome ma

tra loro interconnesse, ciascuna radicata in specifici processi neurobiologici e in contesti culturali di riferimento.

All'interno di questo quadro teorico, assume particolare rilevanza l'intelligenza corporea-cinestetica, che evidenzia il ruolo centrale del corpo e del movimento nei processi di conoscenza. Essa viene definita come la capacità di utilizzare il proprio corpo in modo abile e differenziato per eseguire azioni intenzionali, risolvere problemi e comunicare significati, configurandosi non come una semplice abilità motoria, ma come una forma complessa di intelligenza che implica coordinazione, controllo, intenzionalità e consapevolezza corporea. In questa prospettiva, il movimento non è riducibile ad una funzione esecutiva, ma rappresenta un vero e proprio strumento cognitivo con cui l'individuo organizza l'esperienza e costruisce conoscenza.

Tale impostazione risulta coerente con quanto evidenziato anche nella prospettiva di Lev Vygotskij, secondo cui lo sviluppo cognitivo si realizza attraverso processi di mediazione simbolica radicati nell'esperienza. In forma sintetica, si può affermare che i sistemi simbolici – in primo luogo il linguaggio, ma anche il gesto e il gioco – costituiscono il ponte tra esperienza corporea e pensiero, consentendo al bambino di riorganizzare l'azione in forme sempre più complesse. In tal senso, la simbolizzazione non sostituisce il movimento, ma ne rappresenta una rielaborazione: il corpo in azione costituisce il fondamento originario da cui si sviluppano le funzioni cognitive superiori.

La definizione di intelligenza proposta da Gardner in *Formae mentis* risulta particolarmente utile per comprendere questa prospettiva:

“A mio giudizio, una competenza intellettuale umana deve comportare un insieme di abilità di soluzione di problemi, consentendo all'individuo di risolvere genuini problemi o difficoltà in cui si sia imbattuto e, nel caso, di creare un prodotto efficace; inoltre deve comportare la capacità di trovare o creare problemi, preparando in tal modo il terreno all'acquisizione di nuova conoscenza”. (Gardner, 1987, p 80-81).

Tale definizione evidenzia come ogni forma di intelligenza, inclusa quella corporea-cinestetica, sia intrinsecamente legata a processi attivi di interazione con la realtà.

Mediante il movimento, il bambino non solo risponde alle sollecitazioni dell'ambiente, ma costruisce nuove possibilità di azione e di conoscenza, partecipando in modo dinamico alla formazione dei propri schemi cognitivi.

Lo sviluppo dell'intelligenza corporea-cinestetica trova le sue radici nelle prime esperienze sensomotorie, che rappresentano il punto di partenza per la costruzione del pensiero. Attraverso il corpo in movimento, il bambino esplora lo spazio, entra in relazione con gli oggetti e sperimenta le proprie capacità, dando origine a forme di conoscenza che progressivamente si organizzano in strutture più complesse. In questo senso, il movimento si configura come una modalità primaria di apprendimento, in cui percezione, azione e cognizione risultano strettamente integrate.

In tale prospettiva, la teoria di Gardner consente di interpretare il movimento come una componente costitutiva dello sviluppo cognitivo, evidenziando come il corpo rappresenti uno dei principali canali grazie a cui l'individuo conosce, apprende e costruisce significati. L'intelligenza corporea-cinestetica si configura così come un ponte tra azione, simbolizzazione e pensiero, sottolineando la necessità di superare ogni separazione tra dimensione motoria e cognitiva e riconoscendo al corpo un ruolo attivo e fondamentale nei processi di costruzione della conoscenza.

1.3.4 Embodied Cognition: il corpo come fondamento dei processi cognitivi

In continuità con le prospettive teoriche precedentemente analizzate, il paradigma dell'Embodied Cognition consente di approfondire ulteriormente il rapporto tra movimento e sviluppo cognitivo, ponendo al centro il ruolo del corpo nei processi di costruzione della conoscenza. Tale approccio, sviluppatosi nell'ambito delle scienze cognitive contemporanee, mette in discussione la concezione tradizionale della mente come sistema astratto e separato dal corpo, sostenendo invece che i processi cognitivi siano profondamente radicati nell'esperienza corporea, percettiva e motoria dell'individuo.

Per lungo tempo, il cognitivismo classico ha interpretato la mente secondo il modello del computer, considerando il pensiero come un insieme di operazioni simboliche e rappresentazioni astratte, indipendenti dal corpo e dall'ambiente. L'Embodied Cognition supera questa impostazione, affermando che la cognizione non possa essere compresa se separata dal sistema senso-motorio. Pensiero, percezione e azione risultano infatti strettamente interconnessi: il soggetto conosce il mondo per mezzo del movimento, dell'esplorazione e dell'interazione con l'ambiente.

In tale prospettiva assumono particolare rilievo i contributi filosofici di Maurice Merleau-Ponty, considerato uno dei principali riferimenti teorici dell'Embodied Cognition. Il filosofo francese supera la tradizionale separazione tra mente e corpo, sostenendo che il corpo non rappresenti un semplice strumento controllato dalla mente, ma il mezzo tramite cui l'individuo entra in relazione con il mondo e costruisce la propria esperienza. Secondo Merleau-Ponty, percezione, movimento e conoscenza risultano profondamente intrecciati: l'essere umano conosce la realtà vivendola attraverso l'azione e l'esperienza diretta

Un concetto centrale del suo pensiero è quello di “corpo vissuto”, grazie al quale il soggetto percepisce lo spazio, si orienta nell'ambiente e sviluppa relazioni con gli altri. Il corpo, pertanto, non viene considerato soltanto come realtà biologica, ma come dimensione vissuta e significativa dell'esperienza umana. In quest'ottica, anche la percezione assume un carattere dinamico e attivo, poiché strettamente legata alla possibilità di agire nello spazio. Le esperienze senso-motorie diventano così il fondamento tramite cui il bambino costruisce concetti, significati e modalità di relazione con il mondo circostante.

Accanto a questa prospettiva centrata sulla percezione corporea, all'interno dell'Embodied Cognition si sviluppa anche un orientamento maggiormente legato all'azione, influenzato dal pragmatismo americano e dalla teoria ecologica della percezione di James J. Gibson. Secondo Gibson, la cognizione nasce dall'interazione concreta tra individuo e ambiente e risulta strettamente connessa al movimento. L'autore critica, pertanto, l'idea di una percezione passiva, sostenendo che il soggetto

partecipi attivamente alla costruzione dell'esperienza attraverso l'esplorazione dell'ambiente.

Percezione e azione risultano quindi inseparabili: l'individuo percepisce mentre agisce e agisce mentre percepisce. In tale prospettiva, la conoscenza non deriva da rappresentazioni astratte elaborate esclusivamente dalla mente, ma prende forma nell'esperienza concreta e situata. Particolarmente significativo è il concetto di *affordance*, con cui Gibson indica le possibilità di azione offerte dall'ambiente. Gli oggetti vengono percepiti non soltanto per le loro caratteristiche fisiche, ma soprattutto in relazione alle azioni che consentono di compiere.

La prospettiva ecologica di Gibson contribuisce così a valorizzare ulteriormente il ruolo del movimento nei processi cognitivi. Tramite l'esplorazione attiva dell'ambiente, il bambino raccoglie informazioni, sperimenta possibilità d'azione e costruisce progressivamente la propria esperienza del mondo. Il movimento non rappresenta in tal senso una semplice risposta motoria, ma una componente essenziale dello sviluppo cognitivo e dell'apprendimento.

Coerentemente con quanto analizzato, l'Embodied Cognition consente di interpretare il movimento come un elemento fondativo dello sviluppo cognitivo. Il bambino apprende mediante l'azione, costruisce significati mediante l'esperienza e organizza il pensiero a partire dall'interazione con l'ambiente. Mente, corpo e realtà circostante non possono quindi essere considerati elementi separati, ma dimensioni profondamente interdipendenti di un unico processo di sviluppo. Da questo punto di vista, il corpo in movimento si configura come il primo mediatore della conoscenza, con cui il bambino esplora il mondo, sviluppa il pensiero e costruisce progressivamente la propria identità cognitiva, emotiva e relazionale.

1.4 Movimento e sviluppo emotivo

Nel percorso di crescita armonica del bambino, il movimento assume un ruolo centrale anche nella sua dimensione emotiva, configurandosi come uno dei principali canali attraverso cui prendono forma e si organizzano le esperienze affettive. A partire dal corpo, il bambino non solo vive le proprie emozioni, ma le esprime, le comunica e progressivamente impara a riconoscerle e regolarle.

Il corpo rappresenta anche il primo luogo di espressione delle emozioni. Le manifestazioni affettive del bambino si esprimono inizialmente attraverso il tono muscolare, la postura e il movimento, prima ancora che tramite il linguaggio verbale. All'interno di questa visione, il movimento non si limita ad una funzione motoria, ma assume un valore profondamente espressivo, diventando uno strumento privilegiato per dare forma al mondo interno del bambino.

Tali riflessioni si inseriscono nel quadro teorico delineato da autori quali Henri Wallon, Howard Gardner, la psicomotricità relazionale sviluppata da André Lapierre e Bernard Aucouturier e l'Embodied Cognition.

Il presente paragrafo intende approfondire il rapporto tra movimento e sviluppo emotivo, mettendo in luce come l'esperienza corporea favorisca l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni nel contesto educativo.

1.4.1 Il corpo come fondamento della vita emotiva in Henri Wallon

In questa prospettiva, il contributo teorico di Henri Wallon si rivela particolarmente rilevante nel mettere in evidenza il legame originario tra sviluppo emotivo e esperienza motoria, sottolineando come il corpo costituisca il primo e fondamentale spazio di organizzazione della vita psichica del bambino.

Secondo l'autore, l'attività motoria non si esaurisce in una funzione meramente adattiva o funzionale, ma rappresenta, fin dalle prime fasi della vita, una modalità privilegiata grazie alla quale il bambino esprime e regola i propri stati affettivi. In particolare, Wallon attribuisce al tono muscolare un ruolo centrale nella strutturazione della vita emotiva, considerandolo il primo sistema di regolazione tramite il quale il bambino manifesta e organizza i propri vissuti interni.

Sin dalla nascita, il neonato non dispone ancora di strumenti cognitivi e linguistici che gli consentano una comunicazione intenzionale; tuttavia, egli esprime il proprio mondo emotivo attraverso variazioni toniche, posture e movimenti globali del corpo. Tali manifestazioni non possono essere ridotte a semplici reazioni fisiologiche, ma devono essere comprese come autentiche forme di espressione affettiva, inserite all'interno di una relazione dinamica con l'ambiente e, in particolare, con le figure di accudimento. In questo senso, il corpo si configura come il primo mediatore della relazione, uno spazio di scambio in cui emozione e movimento risultano profondamente interconnessi.

L'esperienza motoria si delinea, dunque, come un processo dinamico in cui emozione e azione si presentano come dimensioni inscindibili. I movimenti del bambino, inizialmente globali e poco differenziati, sono fortemente connotati sul piano affettivo e si organizzano progressivamente mediante l'interazione con l'altro. È proprio nel contesto relazionale che tali espressioni corporee acquisiscono significato: l'adulto, accogliendo e interpretando le manifestazioni tonico-motorie del bambino, contribuisce alla costruzione di una prima forma di comunicazione emotiva, che precede e prepara lo sviluppo del linguaggio. Ne consegue che la motricità non può mai essere considerata neutra, ma risulta costantemente orientata e sostenuta dalla dimensione relazionale che ne guida l'evoluzione.

Wallon evidenzia inoltre come lo sviluppo emotivo non possa essere compreso in modo separato dall'attività corporea, poiché mediante il movimento che il bambino costruisce progressivamente la propria esperienza interna. Posture, gesti e dinamiche toniche non rappresentano soltanto modalità espressive, ma anche strumenti fondamentali grazie ai quali il bambino acquisisce consapevolezza di sé, differenzia i

propri stati affettivi e inizia a regolarli. Il passaggio da una motricità diffusa e impulsiva a forme più controllate e coordinate si accompagna, infatti, a una parallela evoluzione della vita emotiva, che diviene progressivamente più organizzata e articolata.

All'interno di questo quadro teorico, l'esperienza motoria assume una funzione strutturante nello sviluppo della personalità: mediante il corpo, il bambino non solo comunica, ma costruisce attivamente il proprio rapporto con il mondo e con gli altri. Le emozioni, lungi dall'essere fenomeni esclusivamente interni, si radicano nell'azione e trovano nel movimento il loro primo mezzo di espressione e trasformazione. Ne deriva una concezione dello sviluppo come processo unitario, in cui dimensione affettiva, motoria e relazionale risultano costantemente intrecciate, rendendo il corpo un elemento imprescindibile per la comprensione della crescita psicologica.

In relazione a quanto analizzato, il pensiero di Wallon consente di riconoscere come il movimento, e in particolare la dimensione tonico-posturale, costituisca il fondamento della vita emotiva e relazionale del bambino. Ne consegue la necessità di considerare il corpo non come un semplice supporto biologico, ma come un elemento attivo e strutturante dello sviluppo psichico. All'interno di questo quadro teorico, ogni intervento educativo dovrebbe valorizzare l'esperienza corporea e motoria, riconoscendone il ruolo centrale nella costruzione dell'identità, nella regolazione delle emozioni e nello sviluppo delle competenze comunicative e cognitive.

1.4.2 La psicomotricità relazionale di Lapierre e Aucouturier

In continuità con le riflessioni di Wallon, la psicomotricità relazionale sviluppata da André Lapierre e Bernard Aucouturier attribuisce al movimento un ruolo centrale nei processi di espressione e costruzione della vita affettiva del bambino. Secondo tale prospettiva, il corpo rappresenta il primo strumento attraverso cui il bambino manifesta

vissuti profondi, desideri, paure e tensioni emotive, ancora prima di possedere adeguate competenze linguistiche e simboliche.

Lapierre e Aucouturier concepiscono il movimento non come la semplice attività funzionale o motoria, ma come una modalità privilegiata di comunicazione e di elaborazione dell'esperienza interna. Tramite il gioco corporeo, il bambino mette in scena i propri vissuti emotivi, trasformando impulsi, emozioni e conflitti in azioni simboliche che possono essere progressivamente riconosciute, contenute e elaborate. In questa prospettiva, il movimento assume una funzione profondamente espressiva e relazionale, poiché consente al bambino di dare forma al proprio mondo interno all'interno di uno spazio sicuro e accogliente.

Particolare importanza viene attribuita al gioco psicomotorio spontaneo, considerato il contesto privilegiato attraverso cui il bambino sperimenta sé stesso, il rapporto con l'altro e la relazione con lo spazio. Correre, saltare, rotolare, nascondersi, costruire o distruggere diventano azioni cariche di significato affettivo, mediante le quali il bambino esprime bisogni profondi di sicurezza, controllo, separazione o conquista dell'autonomia. Il piacere dell'azione corporea assume quindi un valore strutturante nello sviluppo emotivo, poiché permette al bambino di vivere esperienze di competenza, fiducia e continuità affettiva.

All'interno di questa prospettiva, anche la relazione educativa riveste un ruolo fondamentale. L'adulto non dirige rigidamente l'attività del bambino, ma lo accompagna attraverso un atteggiamento di ascolto, osservazione e contenimento emotivo. La qualità della relazione consente infatti al bambino di sentirsi accolto e riconosciuto nelle proprie espressioni corporee e emotive, favorendo un progressivo processo di sicurezza affettiva e autoregolazione. Il contesto psicomotorio diventa così uno spazio di mediazione tra esperienza corporea, emozione e costruzione dell'identità.

Le riflessioni di Lapierre e Aucouturier risultano particolarmente significative anche in ambito educativo, poiché evidenziano come il movimento non contribuisca esclusivamente allo sviluppo motorio, ma sostenga in modo profondo la maturazione emotiva e relazionale del bambino. Tramite l'esperienza corporea e il gioco simbolico,

il bambino costruisce progressivamente una maggiore consapevolezza di sé, impara a riconoscere e modulare i propri stati emotivi e sviluppa modalità sempre più efficaci di relazione con gli altri.

Alla luce di quanto analizzato, la psicomotricità relazionale consente di riconoscere il valore educativo del corpo e del movimento come strumenti fondamentali di espressione, comunicazione e trasformazione emotiva. Il movimento si configura così non soltanto come esperienza motoria, ma come componente essenziale nella costruzione dell'identità affettiva e nella progressiva organizzazione del Sé.

1.4.3 Il contributo di Howard Gardner: movimento e sviluppo delle intelligenze personali

All'interno di questo quadro teorico, il contributo di Howard Gardner permette di ampliare ulteriormente la comprensione del legame tra movimento e sviluppo emotivo, inserendolo nella più ampia prospettiva delle intelligenze personali.

Nella sua teoria delle intelligenze multiple, Gardner individua due forme di intelligenza strettamente connesse alla dimensione affettiva: l'intelligenza intrapersonale, intesa come capacità di riconoscere, comprendere e regolare i propri stati emotivi, e l'intelligenza interpersonale, relativa alla capacità di cogliere e interpretare le emozioni e le intenzioni altrui.

In continuità con quanto evidenziato da Henri Wallon, Gardner sottolinea come tali competenze affondino le loro radici nelle prime esperienze corporee e relazionali del bambino. Fin dalla nascita, egli sperimenta una gamma di stati affettivi che si manifestano attraverso il corpo e il movimento, prima ancora di poter essere nominati o compresi sul piano cognitivo. Le prime forme di conoscenza di sé e degli altri emergono proprio a partire da queste esperienze sensomotorie e dalle interazioni precoci con le figure di riferimento, configurando il corpo come luogo originario di costruzione dell'identità emotiva.

Secondo tale visione, il movimento non rappresenta soltanto un mezzo di espressione delle emozioni, ma costituisce una vera e propria modalità di elaborazione delle informazioni affettive. A partire dall'azione corporea, il bambino impara progressivamente a discriminare i propri stati interni, a riconoscere quelli altrui e a regolare il proprio comportamento in funzione del contesto relazionale. Tale processo corrisponde allo sviluppo delle intelligenze personali descritte da Gardner, le quali si costruiscono in modo dinamico grazie all'intreccio tra esperienza interna e esperienza sociale.

Sulla base di tali considerazioni, il pensiero di Gardner consente di integrare la dimensione corporea e motoria con quella cognitiva-emotiva, evidenziando come il movimento contribuisca in modo significativo allo sviluppo delle competenze affettive. L'esperienza corporea, infatti, non solo favorisce l'espressione delle emozioni, ma sostiene anche la loro progressiva comprensione e regolazione, permettendo al bambino di costruire un senso di sé sempre più articolato e consapevole. In questo senso, il movimento si configura come un elemento fondamentale nel processo di sviluppo delle intelligenze personali e, più in generale, nella costruzione dell'identità.

1.4.4 *Movimento, emozioni e Sé incarnato nell'Embodied Cognition*

In continuità con le prospettive teoriche precedentemente analizzate, il paradigma dell'Embodied Cognition consente di approfondire ulteriormente il rapporto tra movimento e sviluppo emotivo, evidenziando come corpo, emozioni e processi di costruzione del Sé risultino profondamente intrecciati fin dalle prime fasi della vita. Secondo tale prospettiva, il bambino sviluppa progressivamente la propria identità emotiva grazie ad esperienze corporee e relazionali vissute nei contesti di interazione. Le emozioni vengono comprese come esperienze incarnate, che prendono forma tramite le sensazioni corporee, il movimento e la relazione con l'altro.

In quest'ottica, il corpo non rappresenta un semplice supporto biologico, ma il luogo tramite cui il bambino vive, organizza e attribuisce significato ai propri vissuti affettivi.

L'esperienza emotiva si costruisce a partire dalle percezioni corporee e dalle relazioni che il bambino sperimenta con l'ambiente e con le figure di riferimento. Posture, tensioni muscolari, gesti, espressioni del volto in modalità di movimento costituiscono le prime forme attraverso cui egli manifesta bisogni, emozioni e stati interni, ancora prima di potergli esprimere verbalmente. Il corpo diventa così il primo spazio di comunicazione affettiva e relazionale, all'interno del quale il bambino costruisce progressivamente un senso di continuità e di riconoscimento di sé.

In tale prospettiva, la dimensione corporea assume un ruolo centrale anche nei processi di regolazione emotiva. Grazie al movimento e all'esplorazione dell'ambiente, il bambino impara gradualmente a riconoscere le sensazioni provenienti dal proprio corpo e a differenziare gli stati emotivi vissuti. Le esperienze corporee e motorie favoriscono in tal senso la capacità di percepire tensioni, equilibrio, ritmo, vicinanza e distanza, contribuendo alla progressiva costruzione dell'identità emotiva e di una maggiore capacità di autoregolazione.

L'Embodied Cognition evidenzia inoltre come le emozioni si sviluppino all'interno di esperienze relazionali incarnate. Il bambino comprende gli stati emotivi degli altri attraverso processi di imitazione, rispecchiamento corporeo e condivisione dell'esperienza motoria. Le interazioni corporee precoci, il contatto fisico, il gioco motorio e la sincronizzazione dei movimenti favoriscono così la costruzione dell'empatia e delle competenze relazionali, mostrando come il corpo rappresenti il primo mediatore della comunicazione affettiva.

In tale prospettiva, il paradigma dell'Embodied Cognition consente di interpretare il movimento come una componente fondamentale nello sviluppo emotivo e nella costruzione del Sé. Corpo, emozioni e relazione risultano profondamente interdipendenti all'interno di un processo unitario di crescita, nel quale il bambino costruisce progressivamente la propria identità tramite l'esperienza corporea e l'interazione con gli altri. Il movimento contribuisce così alla costruzione dell'identità personale, favorendo la progressiva integrazione tra esperienza corporea, vita emotiva e relazionale con il mondo circostante.

1.5 Movimento e sviluppo sociale e relazionale

Nel percorso di sviluppo globale del bambino, il movimento si configura come una dimensione fondamentale anche sul piano sociale e relazionale, incidendo in modo significativo sulle modalità tramite cui egli entra in contatto con gli altri e con l'ambiente. Attraverso il corpo, il bambino comunica, esprime bisogni, emozioni e intenzioni, costruendo progressivamente le prime forme di relazione e di interazione sociale.

Il corpo in movimento diventa così il primo linguaggio a disposizione del bambino, uno strumento con cui si sviluppano dinamiche di scambio, cooperazione e condivisione. Da questo punto di vista, il movimento non si limita all'azione, ma assume un valore comunicativo e relazionale, contribuendo alla costruzione dell'identità e all'inserimento nei contesti sociali.

Tali considerazioni trovano fondamento nei contributi di studiosi di Vygotskij, Wallon, Pikler e Goldschmied, nonché nelle più recenti prospettive dell'Embodied Cognition, che hanno evidenziato il ruolo delle interazioni e della dimensione corporea nei processi di sviluppo.

Il presente paragrafo intende approfondire il rapporto tra movimento e sviluppo sociale, mettendo in luce come l'esperienza corporea favorisca la partecipazione attiva e la costruzione delle competenze relazionali nei contesti educativi.

1.5.1 Sviluppo sociale e apprendimento nella prospettiva di Lev Vygotskij

Tra i contributi teorici che hanno approfondito in modo significativo il rapporto tra movimento, interazione e sviluppo sociale, particolare rilevanza assume il pensiero di Lev Vygotskij.

Nel quadro teorico da lui delineato, lo sviluppo del bambino non può essere compreso se non all'interno delle dinamiche relazionali e culturali in cui egli è immerso fin dai primi momenti di vita. L'apprendimento, infatti, non precede né segue lo sviluppo in modo lineare, ma si intreccia con esso in un rapporto di reciproca influenza, configurandosi come un processo profondamente situato e mediato socialmente. Da questo punto di vista, ogni funzione psichica superiore emerge originariamente nel contesto dell'interazione con l'altro, per poi essere progressivamente interiorizzata, dando luogo a forme di autonomia sempre più complesse. Tale passaggio dal piano inter-psichico a quello intra-psichico non è automatico, ma richiede la presenza di condizioni relazionali significative, all'interno delle quali il bambino possa partecipare attivamente a pratiche condivise.

Un concetto chiave che consente di comprendere questo processo è quello di zona di sviluppo prossimale, intesa come lo spazio dinamico in cui si colloca la possibilità di apprendimento del bambino. In essa si evidenzia la distanza tra ciò che il bambino è in grado di fare autonomamente e ciò che può realizzare con il supporto di un adulto o di pari più competenti. Questo spazio non rappresenta semplicemente un intervallo di competenze, ma un vero e proprio ambito di costruzione condivisa della conoscenza, in cui l'intervento dell'altro assume una funzione di orientamento e sostegno. L'adulto, in particolare, non si sostituisce al bambino, ma struttura l'esperienza in modo da renderla accessibile, significativa e progressivamente interiorizzabile.

Il ruolo dell'adulto si configura come quello di un mediatore competente, capace di leggere i bisogni evolutivi del bambino e di intervenire in modo flessibile, modulando il proprio supporto in relazione al livello di sviluppo raggiunto. Mediante l'utilizzo di strategie di *scaffolding*, egli sostiene l'azione del bambino, offrendo indicazioni, modelli e feedback che facilitano l'acquisizione di nuove competenze. Tale sostegno, tuttavia, è destinato a ridursi progressivamente, lasciando spazio all'autonomia del bambino, in un processo di graduale responsabilizzazione.

All'interno di questa visione, anche il contesto educativo assume un'importanza centrale, in quanto luogo in cui si strutturano opportunità di apprendimento condiviso. Ambienti ricchi, stimolanti e relazionalmente significativi favoriscono la

partecipazione attiva del bambino e promuovono lo sviluppo di competenze non solo cognitive, ma anche sociali e emotive. Il sapere si costruisce così mediante l'esperienza condivisa, in un processo che integra dimensione individuale e dimensione collettiva.

Considerando quanto analizzato, la prospettiva vygotskiana consente di interpretare l'apprendimento come un processo profondamente relazionale, in cui la conoscenza emerge dall'interazione tra soggetto, altri e cultura. Il bambino non è un semplice recettore di stimoli, ma un protagonista attivo che, grazie alla mediazione sociale, costruisce progressivamente strumenti per comprendere e trasformare la realtà. In questo processo, l'azione, il linguaggio e la relazione si configurano come dimensioni inscindibili di un unico percorso di sviluppo, che trova nella condivisione e nella partecipazione il proprio fondamento.

1.5.2 Henri Wallon e il ruolo dell'imitazione nello sviluppo sociale e corporeo del bambino

In continuità con la prospettiva delineata da Lev Vygotskij, il contributo di Henri Wallon permette di approfondire ulteriormente il carattere relazionale e sociale dello sviluppo infantile, evidenziando il ruolo specifico dell'imitazione come dispositivo privilegiato di mediazione tra il bambino e l'altro. Se in Vygotskij ogni funzione psichica superiore nasce sul piano inter-psichico per poi essere interiorizzata, in Wallon tale processo trova nel corpo e nel movimento il suo primo terreno di realizzazione concreta.

L'imitazione si configura come una delle prime forme mediante cui il bambino partecipa attivamente alle pratiche condivise, collocandosi all'interno di quella dinamica che può essere letta in termini di zona di sviluppo prossimale: osservando e riproducendo le azioni dell'adulto o dei pari più competenti, il bambino accede a competenze che non padroneggia ancora autonomamente, ma che diventano progressivamente interiorizzabili grazie al sostegno relazionale.

In questa prospettiva, l'imitazione non è un atto meccanico, bensì un processo di co-costruzione dell'esperienza, in cui il bambino rielabora attivamente i modelli osservati, integrandoli con il proprio vissuto motorio e emotivo.

Essa rappresenta, dunque, un punto di convergenza tra le due teorie: da un lato, conferma l'idea vygotskiana dell'apprendimento come processo socialmente mediato; dall'altro, valorizza, in linea con Wallon, la centralità del corpo come primo strumento di comunicazione e relazione. Tramite l'imitazione, il bambino non solo acquisisce nuove abilità motorie, ma entra progressivamente in una dimensione intersoggettiva, apprendendo modalità di coordinazione, cooperazione e condivisione dei significati.

Ne deriva che lo sviluppo relazionale e sociale si radica in esperienze corporee e interattive precoci, nelle quali l'adulto svolge un ruolo fondamentale di guida e facilitatore. Egli, infatti, non solo offre modelli da imitare, ma struttura contesti significativi entro cui il bambino può agire, sperimentare e partecipare attivamente, rendendo possibile quel passaggio dall'etero-regolazione all'auto-regolazione che costituisce uno degli esiti principali dello sviluppo. In tal senso, l'imitazione si configura come un ponte tra azione e interiorizzazione, tra corpo e pensiero, confermando che la crescita del bambino è un processo intrinsecamente sociale, in cui relazione, movimento e apprendimento risultano profondamente intrecciati.

1.5.3 L'intersoggettività e il ruolo del corpo nella prospettiva dell'Embodied Cognition

In continuità con le prospettive teoriche precedentemente analizzate, il paradigma dell'Embodied Cognition consente di approfondire ulteriormente il rapporto tra movimento e sviluppo sociale, evidenziando come la comprensione dell'altro si fondi su meccanismi corporei e senso-motori condivisi. All'interno di questo quadro teorico, la relazione con gli altri non dipende esclusivamente da processi cognitivi astratti, ma prende forma attraverso l'esperienza corporea, l'azione e il movimento.

Particolarmente significativo risulta il contributo degli studi sui neuroni specchio condotto da Giacomo Rizzolatti, che mostrano come l'osservazione delle azioni altrui attivi nel soggetto gli stessi meccanismi motori coinvolti nell'azione osservata. Tale processo di simulazione corporea permette al bambino di comprendere intenzioni, emozioni e comportamenti degli altri attraverso un'esperienza di rispecchiamento fondata sul proprio vissuto corporeo.

Alla base di queste riflessioni, l'intersoggettività si configura come una dimensione profondamente incarnata, nella quale corpo, percezione e esperienza motoria condivisa costituiscono la base dello sviluppo dell'empatia e delle competenze relazionali. Le esperienze di imitazione, gioco motorio e interazione corporea favoriscono infatti la progressiva costruzione delle capacità comunicative sociali, mostrando come il movimento contribuisca in modo significativo alla comprensione reciproca e alla costruzione delle relazioni umane.

1.5.4 Movimento, relazione e autonomia nel pensiero di Elinor Goldschmied e Emmi Pikler

Anche i contributi pedagogici di Elinor Goldschmied e Emmi Pikler evidenziano il profondo legame tra movimento, relazione e sviluppo sociale nei primi anni di vita. Entrambe le studiose attribuiscono particolare importanza al ruolo dell'autonomia, dell'esplorazione corporea e della qualità della relazione educativa, sottolineando come il bambino costruisca progressivamente le proprie competenze relazionali attraverso il corpo, il gioco e l'interazione con l'ambiente e con gli altri.

Nel pensiero di Elinor Goldschmied, il movimento e l'esplorazione rappresentano esperienze fondamentali con cui il bambino entra in relazione con il mondo circostante e con le persone che lo abitano. Nelle proposte educative del *Treasure Basket* e del gioco euristico, il movimento non costituisce soltanto uno strumento di scoperta cognitiva, ma anche una modalità tramite cui il bambino sperimenta forme iniziali di partecipazione sociale e condivisione. Tramite l'esplorazione di materiali comuni non strutturati, il bambino osserva le azioni degli altri, condivide lo spazio, sviluppa

curiosità reciproca e costruisce progressivamente modalità di interazione e cooperazione.

Goldschmied attribuisce inoltre particolare importanza al ruolo dell'adulto e dell'ambiente educativo. Come già anticipato nel paragrafo dedicato al suo pensiero, l'educatore non dirige continuamente l'attività del bambino, ma predispone contesti ordinati, rassicuranti e stimolanti nei quali ciascuno possa sentirsi accolto e libero di agire. In quest'ottica, la relazione educativa si fonda sull'osservazione, sull'ascolto e sul rispetto dei tempi individuali, favorendo la costruzione di un clima relazionale sereno e partecipativo.

In continuità con tali riflessioni, anche il contributo di Emmi Pikler permette di approfondire ulteriormente il rapporto tra movimento, relazione e autonomia nei primi anni di vita. La pediatra ungherese, grazie all'esperienza dell'istituto Lóczy di Budapest, ha evidenziato come il movimento libero non possa essere separato dalla qualità della relazione educativa. Il bambino, infatti, può esplorare l'ambiente, sperimentare il proprio corpo e agire con sicurezza quando si sente accolto, compreso e rispettato dall'adulto.

Nella prospettiva pikleriana, l'autonomia motoria non coincide con l'assenza dell'adulto, ma con una presenza discreta, attenta e non invasiva. L'educatore non dirige continuamente l'azione del bambino, né anticipa le sue conquiste motorie, ma predispone un ambiente sicuro e osserva con cura le sue iniziative. Tale atteggiamento consente al bambino di muoversi secondo i propri tempi, senza pressioni, sviluppando progressivamente fiducia nelle proprie capacità e sicurezza nella relazione con l'altro.

Un aspetto particolarmente significativo del suo pensiero riguarda, inoltre, i momenti di cura quotidiana, considerati occasioni privilegiate di relazione. Il cambio, il bagno, il pasto e il vestirsi non sono semplici pratiche assistenziali, ma esperienze comunicative nelle quali il bambino viene riconosciuto come soggetto attivo. L'adulto parla al bambino, anticipa con parole e gesti delicati ciò che sta per fare, attende i suoi segnali corporei e gli permette di partecipare secondo le proprie possibilità. In questo modo, il corpo diventa il primo canale tramite cui il bambino comunica bisogni,

emozioni e intenzioni, costruendo una relazione fondata sulla fiducia e sulla reciprocità.

Le riflessioni di Goldschmied e Pikler mettono dunque in evidenza come il movimento, l'esplorazione corporea e la relazione educativa costituiscano dimensioni profondamente intrecciate nello sviluppo infantile. Tramite il corpo e l'azione spontanea, il bambino non solo costruisce conoscenze e competenze, ma sviluppa progressivamente sicurezza, autonomia e capacità relazionali. Il movimento assume così un valore non soltanto motorio o cognitivo, ma anche sociale e affettivo, configurandosi come uno dei principali strumenti attraverso cui il bambino costruisce il rapporto con sé stesso, con gli altri e con il mondo circostante.

1.6 Il valore pedagogico del corpo nelle principali teorie educative

Le proposte teoriche analizzate nel corso del presente capitolo consentono di riconoscere il movimento come una dimensione fondamentale dello sviluppo infantile e come un elemento centrale nei processi educativi. Pur appartenendo ad ambiti disciplinari differenti, gli autori presi in esame condividono una visione del corpo non come semplice supporto dell'attività mentale, ma come luogo originario dell'esperienza, della relazione e della costruzione della conoscenza.

Attraverso il movimento, il bambino esplora l'ambiente, organizza le percezioni, costruisce schemi cognitivi, esprime emozioni e sviluppa modalità sempre più articolate di relazione con gli altri. Il corpo in azione rappresenta quindi il primo strumento con cui il bambino conosce sé stesso e il mondo circostante, integrando dimensione motoria, cognitiva, affettiva e sociale all'interno di un processo di sviluppo unitario e dinamico.

Alla luce di tali considerazioni, il movimento non può essere interpretato come un'attività accessoria o secondaria rispetto ai processi di apprendimento, ma come una componente costitutiva dello sviluppo globale del bambino. L'esperienza corporea assume infatti un valore profondamente educativo, poiché permette al bambino di

attribuire significato alle proprie esperienze, sviluppare autonomia, costruire relazioni e partecipare attivamente ai contesti di vita e di apprendimento.

Questa prospettiva pedagogica evidenzia l'importanza di progettare contesti educativi capaci di valorizzare il corpo, il gioco, l'esperienza concreta e l'esplorazione attiva. In tale direzione si collocano anche le pratiche educative fondate sul movimento e sull'espressività corporea, che riconoscono nel corpo un fondamentale strumento di crescita, comunicazione e apprendimento.

Tra queste esperienze assume particolare rilevanza la circomotricità, proposta educativa che utilizza il linguaggio circense, il gioco motorio e l'esperienza corporea come strumenti per promuovere lo sviluppo globale del bambino. Per mezzo di attività basate sull'equilibrio, sulla coordinazione, sulla cooperazione e sull'espressione creativa, la circomotricità favorisce infatti i processi di apprendimento che coinvolgono contemporaneamente dimensione motoria, cognitiva, emotiva e relazionale.

In continuità con le riflessioni teoriche sviluppate nel presente capitolo, il successivo approfondimento sulla pedagogia circense e sulla circomotricità permetterà quindi di analizzare in che modo il movimento possa tradursi concretamente in esperienza educativa, evidenziandone il valore nei processi di crescita, apprendimento e inclusione del bambino.

CAPITOLO 2

CIRCOMOTRICITÀ E PEDAGOGIA CIRCENSE: DALLA TEORIA EDUCATIVA ALLA PROGETTAZIONE DEL LABORATORIO

*“An essential and sometimes forgotten element of circus
is ‘magic’ – an indefinable expectation of the unexpected.”*

Reginald Bolton, *Why Circus Works*

2.1 Introduzione alla pedagogia circense e alla circomotricità

Alla luce delle prospettive teoriche analizzate nel capitolo precedente, il presente capitolo intende approfondire il quadro pedagogico e educativo entro cui si collocano la pedagogia circense e la circomotricità, mettendone in evidenza le origini, l'evoluzione storica e le principali implicazioni formative.

L'attenzione sarà rivolta, in particolare, al progressivo passaggio da una concezione del circo inteso esclusivamente come forma di spettacolo e intrattenimento a una visione più ampia, che riconosce nelle arti circensi un importante strumento educativo, espressivo e relazionale.

A partire da una breve ricostruzione delle origini del circo e della sua evoluzione fino al circo contemporaneo, il capitolo analizzerà lo sviluppo del cosiddetto circo sociale, evidenziando come le pratiche circensi abbiano progressivamente assunto finalità non solo artistiche, ma anche educative e inclusive. In questo contesto si inserisce la circomotricità, proposta educativa che utilizza il linguaggio del circo, il gioco motorio e l'esperienza corporea per promuovere lo sviluppo globale del bambino.

Successivamente, il capitolo si soffermerà sulla definizione teorica di pedagogia circense e di circomotricità, evidenziandone i riferimenti epistemologici e le principali matrici pedagogiche. In particolare, saranno messi in luce i collegamenti con le prospettive educative che riconoscono nel corpo, nel movimento e nell'esperienza

attiva elementi centrali dei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza. In tale prospettiva, la circomotricità non verrà considerata come un semplice insieme di attività motorie, ma come un approccio educativo fondato sulla relazione, sulla creatività, sull'espressione corporea e sulla partecipazione attiva del bambino.

Il capitolo approfondirà inoltre la diffusione della circomotricità nei contesti educativi e scolastici, con particolare riferimento ai cambiamenti osservabili nelle competenze motorie, relazionali e espressive dei bambini. L'analisi sarà accompagnata da riferimenti a esperienze significative sviluppate sia in ambito nazionale sia internazionale, che testimoniano la crescente integrazione delle arti circensi nei percorsi educativi.

Infine, il capitolo introdurrà la proposta di un progetto di circomotricità, inteso come momento di sintesi tra riflessione teorica e progettazione educativa. Il laboratorio verrà presentato come uno spazio esperienziale strutturato, nel quale i principi della pedagogia circense trovano concreta applicazione attraverso l'organizzazione di attività motorie, espressive e relazionali finalizzate a sostenere lo sviluppo globale del bambino.

In quest'ottica, la dimensione progettuale assume un ruolo fondamentale, poiché consente di tradurre i riferimenti teorici analizzati in un intervento educativo intenzionale, coerente e significativo.

2.2 Dalle origini del circo al circo sociale

Tenendo conto di quanto introdotto, appare fondamentale soffermarsi sulle origini del circo e sul percorso che ha condotto alla sua trasformazione in una pratica a valenza educativa e sociale.

L'arte circense affonda le proprie radici in una tradizione antica legata all'esibizione delle abilità corporee, alla sperimentazione del limite e alla relazione diretta con il

pubblico. Pratiche assimilabili al “fare circo” possono essere rintracciate già nelle acrobazie dell’antico Egitto o nei giochi dell’epoca romana; tuttavia, il circo moderno si struttura convenzionalmente nel XVIII secolo, con la nascita del circo equestre di Philip Astley a Londra, che introduce la pista circolare e integra diverse discipline corporee all’interno di uno stesso spazio scenico.

Per lungo tempo, il circo è stato concepito prevalentemente come spettacolo di intrattenimento, centrato sulla performance, sulla meraviglia e sull’eccezionalità del gesto tecnico. A partire dagli anni Settanta del Novecento, tuttavia, con l’emergere del cosiddetto *circo contemporaneo o Nouveau Cirque*, l’arte circense inizia a ridefinire la propria identità, spostando l’attenzione dalla sola abilità tecnica alla dimensione espressiva, narrativa e emozionale. In questo nuovo paradigma, il gesto non rappresenta più esclusivamente un fine, ma diventa un mezzo di comunicazione e di costruzione di significato.

Parallelamente a questa evoluzione artistica, si sviluppa una crescente consapevolezza del potenziale educativo e sociale delle discipline circensi. È in questo contesto che prende forma il *circo sociale*, una pratica che utilizza le arti circensi non con finalità performative o professionali, ma come strumenti di inclusione, crescita personale e trasformazione sociale. Il circo sociale nasce spesso in contesti di marginalità e vulnerabilità, proponendo attività basate su equilibrio, giocoleria e acrobatica come occasioni di sviluppo dell’autostima, della cooperazione e del benessere psicofisico.

Come evidenziato anche dalla letteratura di riferimento e da esperienze significative presenti sul territorio italiano – tra cui il circo sociale di Scampia analizzato da Frattini – il circo sociale trasforma la pista in uno spazio sicuro, in cui il rischio è controllato e l’errore non viene stigmatizzato, ma riconosciuto come parte integrante del processo di apprendimento. In tale prospettiva, il corpo diventa veicolo di espressione, relazione e rielaborazione dell’esperienza, offrendo ai partecipanti opportunità concrete di riscatto e partecipazione.

All’interno di questo quadro si colloca la circomotricità, che rielabora i principi del circo sociale e della pedagogia circense adattandoli al contesto educativo e alla fascia d’età evolutiva, in particolare tra i quattro e sette anni.

Se il circo sociale interviene prevalentemente in situazioni di disagio già manifestate, la circomotricità assume una funzione preventiva e educativa, utilizzando il gioco, l'immaginazione e il movimento per sostenere lo sviluppo armonico del bambino nelle sue dimensioni motoria, cognitiva, emotiva e relazionale.

2.3 Nascita e diffusione della circomotricità in ambito educativo

Negli ultimi anni il mondo educativo ha evidenziato un cambiamento significativo nelle abilità motorie dei bambini: molti risultano meno sicuri nei movimenti, più inclini agli infortuni, con una padronanza ridotta dell'equilibrio, della coordinazione e della destrezza delle mani. Questa fragilità è legata alla diminuzione delle esperienze corporee spontanee, fondamentali invece per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale. È ormai riconosciuto che il movimento rappresenta un canale primario di apprendimento: mediante il corpo, il bambino conosce sé stesso, gli altri e l'ambiente. Da questo punto di vista, le arti circensi si configurano come un potente dispositivo educativo. Pratiche come l'equilibrio, la giocoleria o l'acrobatica aiutano l'individuo a utilizzare il corpo in modo integrato, armonizzando il gesto con gli oggetti, lo spazio circostante e i compagni.

L'insegnamento delle discipline circensi si configura così come un percorso di prevenzione e sostegno rispetto ai bisogni educativi dell'infanzia e dell'adolescenza. La diffusione delle arti circensi in ambito educativo è in costante espansione. Queste pratiche risultano particolarmente adattabili alla diversità che caratterizza il contesto scolastico, permettendo di valorizzare i diversi livelli di abilità e, al tempo stesso, di risvegliare il significato ludico e simbolico del circo.

Il rapporto tra pratiche circensi, cultura popolare e consapevolezza corporea ha portato molti insegnanti a integrare tali attività nel curriculum scolastico, riconoscendo la loro coerenza con gli obiettivi educativi dell'educazione motoria.

Le arti circensi, infatti, non solo motivano i bambini nella pratica motoria, ma contribuiscono a sviluppare competenze che vanno oltre il piano fisico, includendo aspetti relazionali, emotivi e creativi.

A livello internazionale si registrano esempi significativi di questa crescita: nel Québec, ad esempio, esistono oltre 160 programmi circensi scolastici, e Montreal è considerata la vera e propria patria del circo a livello mondiale.

Anche in Italia il circo educativo sta conoscendo una crescente diffusione: le tecniche circensi vengono sempre più spesso trasferite in giochi motori e creativi proposti in scuole, contesti educativi e realtà sportive.

Una realtà particolarmente significativa è la Scuola di Circo Corsaro di Scampia¹, una delle prime esperienze di circo sociale in Italia e l'unica struttura come vera e propria scuola di circo con finalità sociali stabili. Il Circo Corsaro è entrato nelle istituzioni scolastiche proponendo laboratori di circo come materia curricolare grazie alle riconosciute potenzialità formative della pedagogia circense.

Accanto a questa esperienza di riferimento, sono attive in Italia numerose associazioni che collaborano con scuole e contesti educativi proponendo laboratori di circomotricità. Alcune di queste sono: Vertigimn ASD², Circo Libera Tutti³, Spazio Circo⁴ e molte altre realtà che diffondono quotidianamente in tutta Italia la pratica del circo come strumento di crescita globale, di inclusione, espressione e sviluppo creativo.

Si tratta di iniziative che testimoniano come la circomotricità stia diventando, anche nel nostro Paese, un ambito riconosciuto e sempre più presente nei percorsi formativi di bambini e ragazzi.

2.4 Verso una definizione di pedagogia circense e di circomotricità

Sebbene non esista ancora una definizione univoca di *pedagogia circense*, gli studiosi concordano nel riconoscerla come una valida proposta educativa capace di promuovere processi di apprendimento attraverso il corpo, il movimento, la creatività e la relazione. Essa attribuisce alle arti circensi un significativo valore formativo,

¹ Scuola di Circo Corsaro di Scampia. <http://www.circomondofestival.it/il-festival/edizione-2012/scuola-di-circo-corsaro/>

² Vertigimn. (s.d.). *Circomotricità*. <https://vertigimn.com/circomotricita/>

³ Circo Libera Tutti. (s.d.). Eventi. <https://www.circoliberatutti.it/eventi/>

⁴ Spazio Circo Bergamo. (s.d.). Sito ufficiale. <https://www.spaziocircobergamo.it/>

considerandole strumenti in grado di favorire lo sviluppo personale, la partecipazione attiva e la costruzione di competenze motorie, cognitive, emotive e sociali.

All'interno di questo quadro teorico si colloca la *circomotricità*, una proposta educativa specificamente orientata all'infanzia che impiega il linguaggio ludico e simbolico del circo per sostenere lo sviluppo globale del bambino. Pur condividendo i principi della pedagogia circense, la circomotricità si caratterizza per una particolare attenzione alle esigenze evolutive dei bambini e per l'utilizzo del gioco corporeo come principale strumento educativo.

Se la pedagogia circense costituisce dunque la cornice pedagogica generale che attribuisce valore formativo alle arti circensi, la circomotricità ne rappresenta una declinazione educativa specifica, finalizzata a promuovere, attraverso il movimento e l'esperienza corporea, il benessere e lo sviluppo armonico del bambino.

Come affermano Manlio Casali e Stefania Sala⁵ (2018) nel *Manuale di circomotricità*, la circomotricità è “*la costruzione di un percorso ludico che, rimanendo all'interno della sfera del gioco, mette in relazione funzioni motorie, sensoriali, cognitive, creative e socializzanti, trovando la sua ambientazione nell'immaginario del circo, dei suoi personaggi e delle sue storie.*” (Casali & Sala, 2018, p. 21). Tale definizione evidenzia tre elementi caratterizzanti: la dimensione ludica, che costituisce la cornice dell'esperienza; l'ambientazione simbolica circense, che favorisce immaginazione, creatività e coinvolgimento emotivo; e l'utilizzo del movimento come strumento privilegiato di esplorazione, apprendimento e relazione.

Diversamente dalla psicomotricità tradizionale, la circomotricità introduce infatti una forte componente narrativa e scenica che permette al bambino di entrare in contatto con contenuti fantastici e significativi, nei quali esplorare sé stesso, i propri vissuti e le dinamiche sociali.

⁵ Casali, M., & Sala, S. (2018). *Manuale di circomotricità* (L. Baroni, III.). Funambolo.

Manlio Casali, laureato in Filosofia morale, giocoliere, attore e clown, conduce laboratori di circo con scuole di ogni ordine e grado. Socio fondatore di Spazio Circo Bergamo.

Stefania Sala, laureata in Scienze dell'educazione, attrice, giocoliera, cantante. Dal 1999 conduce laboratori e progetti di teatro e psicomotricità nelle scuole. Socia e fondatrice di Spazio Circo Bergamo.

2.4.1 Inquadramento epistemologico della circomotricità

La circomotricità si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica che riconosce il movimento come elemento centrale nei processi di crescita e apprendimento del bambino. Partendo da attività ispirate al linguaggio circense – come equilibrio, giocoleria, acrobatica e gioco espressivo – essa propone esperienze corporee nelle quali il bambino è coinvolto in modo attivo, creativo e relazionale. Il corpo non viene considerato esclusivamente come strumento motorio, ma come mezzo tramite cui il bambino esplora l'ambiente, costruisce relazioni, esprime emozioni e sviluppa progressivamente nuove competenze.

In questa prospettiva, la circomotricità richiama il pensiero di John Dewey e la concezione dell'apprendimento come esperienza attiva. Le attività circensi si fondano sul fare, sulla sperimentazione e sulla partecipazione diretta del bambino, che apprende grazie all'azione concreta e al confronto con situazioni sempre nuove. Percorsi motori, giochi di equilibrio, attività cooperative e sperimentazioni corporee permettono al bambino di osservare gli effetti delle proprie azioni, affrontare piccole difficoltà e rielaborare l'esperienza vissuta. Il movimento assume così un valore educativo non solo poiché coinvolge il corpo, ma perché favorisce processi di scoperta, riflessione e costruzione di significato.

Anche la prospettiva di Lev Vygotskij trova una concreta applicazione nella pratica della circomotricità. Molte attività circensi vengono infatti realizzate all'interno di dinamiche cooperative, in cui il bambino sperimenta nuove abilità grazie alla presenza dell'adulto o al supporto dei pari. L'imitazione, l'osservazione reciproca e la condivisione dell'esperienza consentono ai bambini di affrontare situazioni che inizialmente non riuscirebbero a gestire autonomamente. In questo modo, il gruppo diventa uno spazio di apprendimento e partecipazione, nel quale il bambino sviluppa competenze motorie, relazionali e comunicative attraverso l'interazione con gli altri. La dimensione corporea e emotiva, centrale nel pensiero di Henri Wallon, emerge in modo significativo anche nella circomotricità. Le attività circensi permettono, in tal senso, al bambino di esprimere vissuti, emozioni e stati affettivi mediante il gesto, la

postura, il movimento e il gioco simbolico. L'esperienza corporea diventa così uno spazio di comunicazione e relazione, nel quale il bambino può sperimentare fiducia, autonomia e consapevolezza di sé all'interno di un contesto accogliente e non giudicante.

All'interno di questa cornice assume particolare rilevanza anche il contributo della psicomotricità relazionale di André Lapierre e Bernard Aucouturier, che riconosce nel movimento e nel gioco corporeo strumenti privilegiati di espressione del mondo interno del bambino. Nella circomotricità, infatti, il gioco motorio, la finzione narrativa e l'utilizzo simbolico del corpo permettono al bambino di elaborare emozioni, paure, desideri e vissuti relazionali mediante l'azione. Le attività circensi non vengono quindi proposte come semplici esercizi tecnici, ma come esperienze espressive e creative che favoriscono il piacere del movimento, la spontaneità e la costruzione dell'identità personale.

Anche le prospettive dell'Embodied Cognition risultano coerenti con l'impostazione della circomotricità, poiché riconoscono come la conoscenza si costruisca tramite l'esperienza corporea e senso-motoria. Attraverso il movimento, il bambino esplora lo spazio, coordina azioni, sperimenta relazioni con oggetti e persone e attribuisce significato alle proprie esperienze. Corpo, mente e emozioni risultano in tal senso profondamente intrecciati all'interno di un processo unitario di apprendimento, nel quale l'azione corporea costituisce il fondamento della costruzione della conoscenza.

Tenendo conto di quanto emerso, la circomotricità si configura come una proposta educativa che integra dimensione motoria, cognitiva, emotiva e relazionale all'interno di esperienze ludiche e significative. Attraverso il linguaggio del circo, il bambino può sperimentare il piacere del movimento, sviluppare creatività e autonomia, costruire relazioni e vivere il corpo come spazio di scoperta, espressione e apprendimento.

2.5 Il circo come contesto educativo, espressivo e sociale

Le arti circensi comprendono differenti ambiti di attività, tra cui acrobatica, giocoleria, equilibrismo, discipline aeree e clownerie. Ciascuna di queste pratiche coinvolge abilità specifiche, ma tutte condividono una forte centralità del corpo, del movimento e della relazione.

La circomotricità non si riduce quindi all'apprendimento di tecniche circensi, ma si configura come un'esperienza educativa globale, nella quale il corpo diventa strumento di esplorazione, comunicazione e costruzione dell'esperienza. In questo senso, il circo assume una funzione profondamente educativa, poiché permette al bambino di sperimentare attivamente le proprie possibilità corporee, confrontarsi con limiti e difficoltà e sviluppare progressivamente fiducia nelle proprie capacità.

All'interno dell'attività circensi, il bambino apprende a rispettare regole condivise, a utilizzare materiali e attrezzi in modo consapevole e a prestare attenzione alla sicurezza propria e dei compagni. Molte esperienze richiedono collaborazione, coordinazione reciproca e fiducia nell'altro, promuovendo così la costruzione di dinamiche relazionali basate sull'ascolto, sul sostegno reciproco e sulla partecipazione al gruppo.

Grazie al gioco, all'improvvisazione e all'esperienza corporea condivisa, il circo diventa uno spazio di incontro e di espressione, in cui il bambino può comunicare attraverso il movimento, sperimentare forme di partecipazione attiva e costruire relazioni significative.

In tale prospettiva, la circomotricità si configura come un percorso educativo che coinvolge in modo integrato dimensione motoria, cognitiva, emotiva e sociale, valorizzando il corpo come elemento centrale dei processi di crescita e apprendimento.

2.6 Circomotricità e sviluppo infantile: la fascia quattro-sette anni

Alla luce delle caratteristiche educative precedentemente analizzate, la circomotricità si configura come una proposta particolarmente adeguata ai bisogni evolutivi del bambino nella fascia d'età compresa tra i quattro e sette anni, periodo particolarmente significativo per lo sviluppo motorio, cognitivo, emotivo e relazionale. In questa fase evolutiva, il bambino attraversa quello che Jean Piaget definisce stadio preoperatorio, nel quale il bambino apprende principalmente grazie all'esperienza concreta, al movimento, al gioco e all'immaginazione, dimensioni che verranno approfondite successivamente nel paragrafo *“Il gioco come strumento privilegiato.”*.

In questo periodo, il bambino manifesta un crescente interesse per le attività corporee e per le esperienze che gli permettono di sperimentare attivamente il proprio corpo nello spazio. Tra i quattro e sette anni maturano progressivamente competenze fondamentali come la coordinazione dinamica, l'equilibrio, la strutturazione dello schema corporeo e la capacità di controllare e organizzare il movimento in modo sempre più intenzionale. La circomotricità offre, in questo senso, un contesto particolarmente ricco di stimoli, poiché propone esperienze motorie diversificate che favoriscono il consolidamento degli schemi motori di base e l'acquisizione di nuove competenze mediante attività di equilibrio, giocoleria, acrobatica e manipolazione degli oggetti.

La scelta della fascia quattro-sette anni risulta particolarmente coerente anche rispetto alle caratteristiche proprie della circomotricità. Prima dei quattro anni, il bambino necessita prevalentemente di esperienze motorie spontanee e non strutturate, mentre il successivamente acquisisce una maggiore capacità di partecipazione ad attività organizzate, fondate su semplici consegne, sull'immaginazione e sulla collaborazione con il gruppo.

Dopo i sette anni, invece, l'interesse tende gradualmente a orientarsi verso un apprendimento più tecnico e performativo delle discipline circensi, avvicinandosi maggiormente alle finalità proprie della scuola di circo.

All'interno di questa visione, la circomotricità si configura come una proposta educativa particolarmente adeguata ai bisogni evolutivi del bambino tra i quattro e sette anni, poiché valorizza il movimento, il gioco e la relazione come strumenti fondamentali di crescita, di apprendimento e sviluppo globale.

2.7 Indicazioni nazionali e circomotricità

Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012)⁶, oggi integrate e progressivamente sostituite dalle nuove *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2025)⁷ entrate in vigore a partire dall'anno scolastico 2026/2027, rappresentano il quadro di riferimento culturale, pedagogico e didattico per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione in Italia.

Esse delineano finalità, traguardi formativi e obiettivi di apprendimento, riconoscendo il valore globale dello sviluppo del bambino e la centralità dell'esperienza concreta.

All'interno di questo documento, il movimento e l'attività motoria assumono una funzione educativa primaria, poiché considerati strumenti fondamentali per la crescita armonica, la costruzione dell'identità e lo sviluppo delle competenze relazionali, cognitive e sociali.

In questo contesto si inserisce in modo coerente la pedagogia circense e, in particolare, la circomotricità, che utilizza le arti circensi come strumento didattico in grado di integrare il corpo, emozioni, creatività e cooperazione.

⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

⁷ Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Nuove Indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025*.

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>

2.7.1 Scuola dell'infanzia

Nella scuola dell'infanzia, le Indicazioni Nazionali promuovono un approccio globale allo sviluppo del bambino, organizzato attorno ai campi di esperienza, che rappresentano ambiti del fare e dell'agire tramite i quali l'individuo costruisce progressivamente competenze, significati e relazioni. La circomotricità si configura come una proposta educativa pienamente coerente con tale impianto, poiché consente di intrecciare dimensioni motorie, espressive, relazioni e simboliche in un contesto ludico e non competitivo.

In particolare, il campo di esperienza “Il corpo e il movimento” trova nella circomotricità una concreta applicazione: mediante attività di equilibrio, coordinazione, manipolazione e controllo motorio, i bambini sviluppano la consapevolezza del proprio corpo, affinano le capacità percettive e sperimentano il piacere del movimento.

Allo stesso tempo, il laboratorio circense dialoga con il campo “Il sé e l'altro”, favorendo la costruzione dell'identità, il riconoscimento delle emozioni, la collaborazione e il rispetto delle regole condivise, elementi essenziali per la vita di gruppo.

Inoltre, la circomotricità coinvolge anche il campo “Immagini, suoni, colori”, poiché stimola l'espressione creativa, l'immaginazione e la comunicazione non verbale e quello “I discorsi e le parole”, tramite la verbalizzazione delle esperienze, la narrazione delle attività svolte e il confronto tra pari.

I principi fondamentali della scuola dell'infanzia – identità, autonomia, competenza e cittadinanza – trovano quindi un'applicazione concreta nella pratica circense:

- **Identità:** attraverso il movimento, i bambini imparano a vivere la propria corporeità, a percepirsi competenti e a sentirsi sicuri nell'ambiente;
- **Autonomia:** le attività circensi permettono ai bambini di provare a fare da soli, imparare a chiedere aiuto, esprimere emozioni, permettendo di sperimentare soddisfazioni nel “fare da sé”;
- **Competenze:** l'esplorazione di attrezzi e movimenti diversi favorisce l'osservazione, confronto e riflessione;

- Cittadinanza: il lavoro di gruppo consente di scoprire l'altro, riconoscere i bisogni e rispettare regole condivise, fondamentali per una buona convivenza.

Il laboratorio circense diventa così uno spazio protetto e inclusivo, nel quale ogni bambino può esplorare il proprio corpo, sperimentare forme di movimento inusuali e sviluppare competenze relazionali, senza essere sottoposti alla pressione della performance, nel rispetto dei tempi e delle modalità individuali.

In tal senso, la circomotricità si configura come una proposta educativa efficace e coerente con i traguardi per lo sviluppo delle competenze delineate dalle Indicazioni Nazionali, contribuendo alla crescita armonica e integrale del soggetto nella scuola dell'infanzia.

La circomotricità può inoltre svolgere una funzione significativa nella continuità educativa tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Grazie alla sua struttura flessibile e alla centralità del gioco, essa consente di mantenere elementi di familiarità – come i rituali, il clima non competitivo e l'attenzione alla dimensione emotiva – accompagnando gradualmente i bambini verso forme di apprendimento più strutturate. Nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, l'alunno è chiamato a confrontarsi con nuove richieste cognitive e organizzative. La circomotricità permette di sostenere questa transizione valorizzando il gioco simbolico e il movimento come strumenti di continuità, promuovendo al contempo lo sviluppo di una maggiore consapevolezza motoria e di competenze di autoregolazione.

In tal senso, essa rappresenta un ponte educativo capace di integrare il bisogno di espressione e immaginazione tipico dell'infanzia con la progressiva acquisizione di competenze richieste nella scuola primaria, sostenendo il benessere e la sicurezza emotiva del bambino nel cambiamento.

2.7.2 Scuola primaria

Nella scuola primaria, le Indicazioni Nazionali riconoscono all'educazione motoria un ruolo formativo essenziali, in quanto ambito privilegiato per lo sviluppo integrale della persona.

Il movimento viene inteso non solo come pratica finalizzata al benessere fisico, ma come esperienza educativa capace di sostenere lo sviluppo cognitivo, relazionale e emotivo dell'alunno, consentendo l'acquisizione di competenze trasferibili anche in altri ambiti disciplinari.

All'interno di questa cornice, la circomotricità si configura come una metodologia didattica efficace e coerente con le finalità della scuola primaria, poiché propone situazioni di apprendimento attive, laboratoriali e inclusive, nelle quali l'alunno è protagonista del proprio percorso formativo.

Le pratiche circensi, grazie all'uso di attrezzi e alla sperimentazione di schemi motori complessi, permettono di sviluppare e consolidare abilità quali coordinazione, equilibrio, concentrazione, controllo posturale e orientamento spazio-temporale, in linea con i traguardi per lo sviluppo delle competenze dell'educazione motoria.

L'esperienza circense favorisce inoltre la capacità di affrontare compiti progressivamente più complessi, sostenendo la perseveranza, l'autoregolazione e la gestione dell'errore. Il "provare e riprovare", tipico dell'apprendimento delle discipline circensi, diventa così uno stile di apprendimento che valorizza l'impegno e sostiene la crescita personale e collettiva.

Dal punto di vista cognitivo, la circomotricità stimola importanti competenze trasversali, quali il problem solving, la pianificazione dell'azione, l'attenzione e la capacità di riflessione sull'esperienza. L'alunno è chiamato ad osservare, sperimentare, adattare strategie e trovare soluzioni efficaci, attivando processi metacognitivi che rafforzano l'apprendimento significativo.

In ambito relazionale, le attività circensi si rivelano particolarmente efficaci nel promuovere la cooperazione, il rispetto reciproco e la responsabilità condivisa. Il lavoro di coppia o di gruppo richiede ascolto, fiducia e collaborazione, favorendo lo sviluppo delle competenze sociali e di cittadinanza previste dalle Indicazioni Nazionali. La valorizzazione delle differenze individuali – di abilità, tempi e modalità di apprendimento – contribuisce a creare un clima inclusivo, nel quale ogni alunno può sentirsi riconosciuto e parte attiva del gruppo.

La circomotricità rappresenta pertanto una proposta didattica coerente con gli obiettivi dell'educazione motoria nella scuola primaria e con la visione di una scuola che educa attraverso il corpo, il movimento e l'esperienza.

2.8 Le principali dimensioni educative della circomotricità

La circomotricità rappresenta una pratica educativa capace di integrare movimento, creatività, e esperienza emotiva all'interno di un contesto ludico e non competitivo.

Le arti circensi, grazie alla varietà delle loro discipline, costituiscono un'attività motoria completa che stimola coordinazione, equilibrio, manipolazione, consapevolezza corporea e gestione dello spazio. Esse ampliano le possibilità di apprendimento motorio e contribuiscono allo sviluppo globale dell'alunno, coinvolgendo dimensioni fisiche, cognitive, emotive, sociali e relazionali.

Nel contesto educativo italiano, il confronto con le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012), oggi integrate e progressivamente sostituite dalle nuove *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2025), ha confermato la piena compatibilità tra pedagogia circense e obiettivi scolastici: attenzione al corpo, educazione alla sicurezza, sviluppo di competenze sociali, cooperative e espressive. Il circo permette infatti di coniugare apprendimento motorio, crescita emotiva e relazionale, offrendo un'esperienza completa e significativa.

Nei paragrafi seguenti verranno illustrate le principali ricadute della circomotricità attraverso le quattro dimensioni dello sviluppo: motoria, cognitiva, emotiva e sociale-relazionale. Esse risultano profondamente intrecciate tra loro e contribuiscono, in modo unitario, alla crescita globale del bambino. Attraverso il movimento, il gioco e l'esperienza corporea, il bambino può infatti sviluppare queste competenze motorie all'interno di un contesto educativo inclusivo e significativo.

2.8.1 Dimensione motoria: coordinazione, equilibrio, consapevolezza corporea

Le attività di circomotricità rappresentano un contesto particolarmente ricco per lo sviluppo delle competenze motorie del bambino, poiché offre esperienze corporee diversificate che coinvolgono equilibrio, coordinazione, controllo posturale e organizzazione del movimento. Grazie a discipline come giocoleria, equilibrismo e acrobatica, il bambino sperimenta modalità di azione differenti, ampliando progressivamente il proprio repertorio motorio e sviluppando una maggiore padronanza del corpo nello spazio.

La varietà delle attività e degli attrezzi permette di vivere esperienze motorie molteplici e graduali. Camminare su una linea, mantenere una posizione di equilibrio, lanciare e riprendere oggetti, coordinare movimenti simultanei o collaborare nella costruzione di semplici figure acrobatiche richiede al bambino di adattare continuamente il proprio corpo all'azione, affinando precisione, coordinazione e controllo del gesto.

In questo processo, il movimento non viene vissuto come semplice esercizio tecnico, ma come esperienza concreta di esplorazione e scoperta delle proprie possibilità corporee.

La giocoleria, ad esempio, favorisce la coordinazione oculo-manuale, il senso del ritmo e la capacità di organizzare movimenti differenti in modo armonico e continuo. Le attività di equilibrio e le esperienze acrobatiche permettono invece di sviluppare stabilità posturale, orientamento spaziale e percezione del proprio corpo in relazione agli oggetti, allo spazio e agli altri bambini. Attraverso tali esperienze, il bambino impara progressivamente a modulare forza, tensione, postura e movimento, acquisendo una maggiore consapevolezza corporea.

Particolarmente significativa risulta anche la gradualità con cui vengono proposte le attività. La progressione delle esperienze circensi consente al bambino di confrontarsi con difficoltà adeguate alle proprie possibilità, sperimentando tentativi, aggiustamenti e nuove strategie motorie. Ogni conquista corporea nasce così da un processo di

esplorazione attiva e progressiva, che rafforza la sicurezza, autonomia e fiducia nelle proprie capacità di azione.

Pertanto, la circomotricità si configura come un'esperienza educativa capace di sostenere non soltanto lo sviluppo delle abilità motorie, ma anche la costruzione di un rapporto più consapevole, sicuro e competente con il proprio corpo e con il movimento.

2.8.2 Dimensione cognitiva: concentrazione, problem solving e creatività

Le attività di circomotricità coinvolgono il bambino in esperienze che richiedono attenzione, coordinazione, capacità di adattamento e partecipazione attiva. Durante le pratiche circensi, il bambino è chiamato a controllare il movimento, organizzare le azioni nello spazio, mantenere l'equilibrio, coordinare gesti differenti e modificare progressivamente le proprie strategie in relazione alle situazioni vissute. In questo modo, il corpo diventa uno strumento con cui il bambino sperimenta, esplora e costruisce nuove modalità di azione e di pensiero.

Molti esercizi circensi richiedono infatti di affrontare piccoli problemi motori e organizzativi: mantenere in equilibrio un oggetto, coordinare movimenti simultanei, adattarsi al ritmo dell'attività o trovare modalità differenti per riuscire in un esercizio. Quando l'azione non produce immediatamente il risultato desiderato, il bambino è portato ad osservare ciò che accade, modificare il gesto e sperimentare nuove soluzioni. Tale processo favorisce lo sviluppo del problem solving, della flessibilità cognitiva e della capacità di riflettere sul proprio agire corporeo.

La pratica circense stimola inoltre attenzione e concentrazione, poiché richiede al bambino di mantenere continuità nell'azione, monitorare il movimento e coordinare percezione e gesto. Attraverso la ripetizione, la sperimentazione e il progressivo controllo del corpo, il bambino sviluppa una maggior consapevolezza delle proprie possibilità motorie e delle strategie utili per affrontare compiti nuovi o complessi.

Accanto a tali aspetti, la circomotricità valorizza in modo significativo anche la creatività e l'immaginazione. Le attività non si limitano all'esecuzione tecnica del movimento, ma offrono al bambino la possibilità di interpretare gli esercizi in modo personale, inventare sequenze motorie, attribuire significati simbolici agli oggetti e utilizzare il corpo come strumento espressivo. Cerchi, foulard, palline e altri materiali circensi diventano così elementi tramite cui costruire storie, rappresentare personaggi e sperimentare modalità comunicative non verbali.

All'interno di questa visione, la dimensione cognitiva della circomotricità non si sviluppa separatamente dall'esperienza corporea, ma prende forma con il movimento stesso. L'apprendimento emerge dall'azione, dall'esplorazione e della possibilità di vivere il corpo come spazio di esperienza, di scoperta e di costruzione creativa della conoscenza.

2.8.3 Dimensione emotiva: autostima, gestione della paura, regolazione emotiva

La circomotricità coinvolge profondamente anche la dimensione emotiva del bambino, poiché il movimento diventa uno spazio con cui vivere, esprimere e trasformare emozioni e esperienze interiori.

Durante le attività circensi, il bambino sperimenta entusiasmo, curiosità, timore, soddisfazione e frustrazione, entrando progressivamente in contatto con il proprio mondo emotivo attraverso il corpo e l'azione.

Le pratiche circensi offrono numerose occasioni in cui il bambino può confrontarsi con piccole sfide motorie e sperimentare il piacere della conquista personale. Mantenere l'equilibrio, riuscire a coordinare un movimento, completare una sequenza o superare un'incertezza iniziale permette di vivere esperienze di successo che rafforzano fiducia in sé stessi, senso di competenza e percezione delle proprie capacità. In questo processo, assume particolare importanza il valore attribuito al percorso più che alla prestazione finale: l'errore viene accolto come parte naturale dell'esperienza e ogni tentativo rappresenta un'occasione di apprendimento e crescita.

Attraverso il movimento, il bambino può inoltre esprimere vissuti emotivi che spesso non riesce ancora a comunicare verbalmente. Posture, gesti, ritmi, tensioni corporee e espressioni motorie diventano modalità tramite cui dare forma a emozioni, paure, desideri e stati d'animo. Le attività circensi, soprattutto quando inserite in contesti narrativi, simbolici e immaginativi, favoriscono quindi un'esperienza emotiva ricca e coinvolgente, nella quale il corpo assume una funzione espressiva e comunicativa fondamentale.

La circomotricità favorisce anche lo sviluppo della regolazione emotiva. Durante l'attività, il bambino sperimenta situazioni che richiedono attesa, controllo del gesto, gestione della frustrazione e capacità di tollerare piccoli momenti di difficoltà o insicurezza. Tramite la ripetizione dell'esperienza, il sostegno dell'adulto e il clima non giudicante del gruppo, egli impara progressivamente a riconoscere le proprie emozioni e a gestirle in modo più consapevole.

Particolarmente significativa risulta inoltre la presenza di una componente di rischio controllato. Le attività circensi propongono sfide adeguate alle possibilità del bambino, permettendogli di confrontarsi con emozioni intense in un contesto sicuro e protetto. Superare una paura, provare nuovamente dopo un fallimento o sperimentare situazioni nuove consente al bambino di sviluppare sicurezza, autocontrollo e fiducia nelle proprie risorse. In questo senso, il circolo si configura come uno spazio educativo in cui il bambino può vivere il corpo non solo come strumento di azione, ma anche come luogo di costruzione dell'identità emotiva e della consapevolezza di sé.

2.8.4 Dimensione sociale e relazionale: cooperazione, responsabilità condivisa e inclusione

La circomotricità favorisce in modo significativo anche lo sviluppo sociale e relazionale del bambino, poiché le attività circensi si fondano su esperienze di partecipazione, collaborazione e interazione corporea condivisa. Attraverso il movimento, il bambino entra in relazione con gli altri, impara a coordinare le proprie

azioni con quelle del gruppo e sperimenta forme progressive di cooperazione e reciprocità.

Molte attività circensi richiedono infatti il coinvolgimento di più bambini e rendono necessario ascoltare, osservare e adattare il proprio comportamento a quello degli altri. Nelle figure collettive, nei giochi motori cooperativi, nell'attività di equilibrio coppie o nella condivisione degli attrezzi, il bambino sperimenta concretamente il valore della collaborazione e della responsabilità condivisa. Ogni partecipante contribuisce alla riuscita dell'attività e il raggiungimento dell'obiettivo dipende dall'impegno reciproco, dalla fiducia e dalla capacità di coordinarsi con il gruppo.

In questo contesto, il corpo diventa un importante strumento di comunicazione e relazione. Mediante gesti, movimenti, sguardi e imitazioni, i bambini costruiscono modalità di interazione sempre più articolate, imparando progressivamente ad attendere, aiutare, osservare l'altro e condividere esperienze e emozioni. Le attività circensi favoriscono così la costruzione di un clima relazionale positivo, fondato sulla partecipazione attiva, sul sostegno reciproco e sul senso di appartenenza al gruppo.

In questa prospettiva, la circomotricità si configura come uno spazio in cui il movimento non favorisce soltanto lo sviluppo individuale, ma diventa occasione di incontro, cooperazione e costruzione di legami significativi contribuendo così alla formazione di competenze sociali fondamentali, promuovendo empatia, rispetto reciproco, senso di appartenenza e partecipazione attiva alla vita del gruppo.

2.9 Inclusione e benessere scolastico attraverso la circomotricità

Nel contesto educativo contemporaneo, il tema dell'inclusione assume un ruolo centrale nella progettazione dei percorsi didattici e nella costruzione di ambienti di apprendimento capaci di valorizzare la presenza e il coinvolgimento di tutti i bambini. Da questo punto di vista, la pedagogia inclusiva promuove un'idea di educazione fondata sul riconoscimento delle differenze individuali, considerate non come ostacoli,

ma come risorse tramite cui arricchire l'esperienza educativa e favorire la partecipazione attiva di ciascuno.

All'interno di tale cornice teorica, particolare rilevanza assume anche il paradigma dell'Universal Design for Learning (UDL), secondo cui i contesti educativi dovrebbero essere progettati in modo flessibile e accessibile, offrendo differenti modalità di coinvolgimento, espressione e accesso all'apprendimento. L'obiettivo non è quello di adattare successivamente il percorso ad alcuni bambini, ma di costruire fin dall'inizio esperienze formative capaci di accogliere la variabilità dei bisogni, degli stili di apprendimento e delle modalità comunicative presenti nel gruppo.

Secondo tale visione, la circomotricità rappresenta una proposta educativa particolarmente significativa sul piano inclusivo. Attraverso il gioco motorio, la sperimentazione corporea e le attività circensi, essa offre ai bambini molteplici possibilità di espressione e di coinvolgimento, valorizzando competenze differenti e forme personali di partecipazione. Le attività proposte non richiedono prestazioni standardizzate, ma consentono a ciascun bambino di vivere il movimento secondo i propri tempi, le proprie capacità e le proprie modalità relazionali.

Il linguaggio corporeo e l'esperienza motoria diventano così strumenti privilegiati per promuovere benessere, senso di appartenenza e coinvolgimento attivo, creando situazioni nelle quali ogni bambino possa sentirsi accolto, competente e parte integrante del gruppo. In particolare, il gioco condiviso, le esperienze cooperative e le attività basate sulla fiducia reciproca favoriscono la costruzione di relazioni positive, il riconoscimento dell'altro e lo sviluppo di un clima educativo fondato sulla collaborazione e sul rispetto delle differenze.

In tale prospettiva, la circomotricità contribuisce in modo significativo anche alla promozione del benessere scolastico, poiché favorisce la costruzione di un clima sereno, motivante e non giudicante. All'interno delle attività circensi, il bambino può sperimentare liberamente, affrontando difficoltà e errori come occasioni di crescita e scoperta, piuttosto che come esperienze di fallimento.

L'esperienza corporea e il gioco permettono di vivere il percorso di apprendimento in modo attivo e gratificante, sostenendo la fiducia nelle proprie capacità e il senso di efficacia personale. In questo contesto, ciascun bambino ha la possibilità di sentirsi riconosciuto e valorizzato, sviluppando progressivamente sicurezza, autonomia e piacere di partecipare all'esperienza condivisa.

La presenza di discipline differenti e di livelli progressivi di difficoltà consente infatti a ciascun partecipante di confrontarsi con sfide adeguate alle proprie possibilità, consentendo esperienze di successo, sicurezza e partecipazione attiva.

L'ampia varietà di abilità coinvolte rende il circo un ambiente intrinsecamente inclusivo, nel quale Ogni bambino può trovare modalità personali di espressione e di partecipazione, sia nell'attività individuali sia nelle esperienze di gruppo. In quest'ottica, il valore dell'esperienza non risiede nel confronto competitivo con gli altri, ma nel percorso personale, nella collaborazione e nella condivisione dell'attività.

La dimensione collaborativa assume un ruolo centrale nelle pratiche circensi. Molte attività richiedono ascolto reciproco, coordinazione, fiducia e sostegno tra pari, consentendo la costruzione di relazioni positive e di un forte senso di appartenenza al gruppo. Grazie al movimento condiviso, i bambini imparano progressivamente a collaborare, aiutarsi e riconoscere il valore delle differenze individuali. Nel contesto circense, infatti, le caratteristiche personali non rappresentano un limite, ma una risorsa che arricchisce il gruppo e contribuisce alla realizzazione dell'esperienza comune.

Particolarmente significativa risulta anche la valorizzazione della creatività e dell'espressione personale. La circomotricità non ricerca il conformismo esecutivo o la perfezione tecnica, ma incoraggia ciascun bambino a sperimentare modalità originali di movimento, espressione e partecipazione. Tale processo favorisce il senso di autonomia, competenza e fiducia nelle proprie capacità, aspetti che risultano coerenti con la teoria dell'autodeterminazione, secondo cui ambienti educativi capaci di sostenere i bisogni di autonomia, relazione e competenza favoriscono motivazione autentica e coinvolgimento attivo.

Questi principi trovano particolare applicazione nei percorsi di circo adattato, rivolti a bambini con disabilità o bisogni educativi speciali. In tali contesti, attività, tempi e materiali vengono modulati in relazione alle possibilità individuali, permettendo a ciascun partecipante di vivere esperienze corporee significative e di sperimentare forme di partecipazione attiva. Anche nei casi in cui il contatto corporeo o la relazione con l'altro risultino inizialmente difficoltosi, il circo offre uno spazio protetto e rassicurante in cui avvicinarsi gradualmente alla dimensione relazionale mediante il movimento e il gioco condiviso.

La natura corporea, ludica e dinamica delle attività favorisce inoltre il coinvolgimento di bambini che spesso incontrano difficoltà nei contesti scolastici maggiormente strutturati e verbali. Il corpo e il gioco offrono pertanto modalità di accesso più concrete, esperienziali e immediate. Nei bambini con difficoltà attentive o comportamenti iperattivi, per esempio, il movimento consente di canalizzare l'energia in modo funzionale, favorendo concentrazione, autocontrollo e rispetto delle regole condivise. Allo stesso modo, per bambini con difficoltà comunicative o relazionali, il linguaggio non verbale del corpo rappresenta una risorsa privilegiata tramite cui entrare in relazione con gli altri e partecipare attivamente all'esperienza del gruppo.

In questo quadro, il ruolo dell'insegnante assume una funzione fondamentale. L'adulto agisce come facilitatore, predisponendo un ambiente sicuro e non giudicante, sostenendo i bambini durante le difficoltà e incoraggiando la partecipazione di ciascuno secondo le proprie possibilità. Tramite l'ascolto, l'osservazione e il sostegno reciproco, l'insegnante contribuisce alla costruzione di un clima relazionale sereno, nel quale il bambino possa sentirsi accolto, valorizzato e libero di sperimentare.

Considerando quanto è emerso, la circomotricità promuove una concezione del benessere intesa non soltanto come assenza di difficoltà, ma come possibilità di conoscere sé stessi, sviluppare fiducia nelle proprie capacità e costruire relazioni positive con gli altri. Il movimento, il gioco e la cooperazione diventano così strumenti tramite cui favorire partecipazione attiva, inclusione e crescita condivisa, contribuendo alla costruzione di un ambiente didattico realmente accogliente, inclusivo e rispettoso delle differenze individuali.

2.10 Le competenze dell'insegnante di circomotricità

La figura dell'insegnante di circomotricità richiede un insieme articolato di competenze pedagogiche, artistiche, relazionali e organizzative che si collocano all'intersezione tra educazione, inclusione sociale e pratiche artistiche. Tali competenze non si limitano alla trasmissione di abilità tecniche circensi, ma comprendono la capacità di leggere il contesto, progettare interventi educativi significativi e instaurare relazioni basate sul rispetto e sulla fiducia reciproca.

Il *Guidebook for Social Circus Trainers*⁸, realizzato con il sostegno della Commissione Europea, in collaborazione con otto scuole di circo, membri dell'associazione CARAVAN e due università, rappresenta un manuale di riferimento per la formazione nel campo del circo sociale.

Il volume è il risultato di un articolato processo di ricerca durato diversi mesi, che ha incluso attività di osservazione sistematica, analisi, incontri, discussioni, saggi, scampi e percorsi formativi. All'interno del testo vengono definite e approfondite le competenze chiave richieste alla figura dell'insegnante di circomotricità. In particolare, il manuale individua le seguenti competenze:

1. Contesto sociale: l'insegnante deve essere in grado di analizzare il contesto e sviluppare un progetto di circo sociale
2. L'atto dell'insegnamento: l'insegnante deve essere in grado di stabilire obiettivi di apprendimento adattati, progettare un corso di circo, pianificare attività pedagogiche e documentare la propria preparazione
3. Gestione di situazioni di insegnamento/apprendimento: l'insegnante deve essere in grado di gestire situazioni pedagogiche con particolare attenzione alle condizioni di sicurezza; egli deve essere in grado di utilizzare principi e modelli per analizzare situazioni critiche di conflitto o di gestione del gruppo
4. Tecniche circensi e creatività: l'insegnante deve essere in grado di utilizzare la creatività, in particolare attraverso le arti circensi, per migliorare lo sviluppo personale e l'inclusione sociale di ogni partecipante

⁸ Paquay, L., & Dubois, A. (2014). *Guidebook for Social Circus Trainers*. Caravan Circus Network.

5. Fondazioni: l'insegnante svilupperà la propria identità di formatore di circo sociale e svilupperà la propria capacità di risolvere le difficoltà e di accettare cambiamenti, incertezze e fallimenti

Di seguito si presentano alcune tabelle tratte dal manuale nelle quali sono delineate in modo puntuale le competenze chiave richieste all'insegnante di circomotricità.

THE MINIMUM COMPETENCES IN THE PROJECT "CIRCUS TRANS FORMATION"

A. "SOCIAL CONTEXT" MINIMUM COMPETENCES

MAIN COMPETENCE: The trainee will be able to analyze the context of, and to develop a social circus project.

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
A-1. To identify the key issues of social circus.	- To define social circus and its main objectives - To identify the different fields of application (scope) of social circus - To describe different social circus projects	- To explore his/her own definition of social circus - To explore the impacts of a social circus project	Phase A-1. Challenges of a social circus project.
A-2. To identify the different aspects of a social circus project	- To analyse a social circus project. - To identify the social-geographical context and the material constraints of the action. - To identify and define the target group and partners	To be open to the particularities of the context	Phase A-2. Analysis of the context of a social circus project.
A-3. To identify and understand the different target groups	- To conduct research on a target group - To analyse the motivations, needs, expectations and potential of the target group	To have an objective and open minded attitude towards the different cultural groups	Phase A-3. Knowledge of the target group
A-4. To work within intercultural environments.	To understand the concept of intercultural awareness and to give examples, and counter examples, of intercultural awareness	- To adopt an non-judgemental attitude. - To have an respectful attitude towards different cultures	Phase A-4. Intercultural awareness.

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
A-5. To understand the concepts of social inclusion.	To define the concept of social inclusion and give examples, and counter examples, of social inclusion	To integrate social inclusion into his/her own practice	Phase A-5. Understanding the concepts of social inclusion.
A-6. To identify and analyse the different socio-geographical aspects of the territory defined by the project.	To identify and analyse the historical, demographic, economic, cultural and social structures of their territory		Phase A-6. Analysis of the territory
A-7. To understand their own position and function within the host organization.	- To explain their own position within the structure of the host organization. - To understand their own level of responsibility within the host organization. - To understand the principles, the values and the philosophy of the host organization.	To be aware of the implications and responsibilities of being part of an organization.	Phase A-7. Analysis of the host organization
A-8. To understand the level of responsibility and the expectations and motivations of all the actors within a partnership.	- To analyse the levels of responsibility of all the partners of a social circus project. - To use appropriate tools for communicating and cooperating with a partner - To participate in the evaluation of the project in collaboration with the partners	To be aware of the necessity of communicating and conveying information between the partners of a social circus project and the host organization.	Phase A-8 . Working in partnership

(*) The term « Phases » is employed here to indicate the main parts of a TLU; the “phases” are not necessarily successive!

B. "THE ACT OF TEACHING"

MINIMUM COMPETENCES

MAIN COMPETENCE: The trainee will be able to set adapted learning objectives, to design a social circus course, to plan the pedagogical activities, and to document their preparation...

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
B-1. To define and set achievable objectives adapted to the target group and to the context.	- To define and set learning objectives adapted to the target group and to the social context - To adapt the contents of the course to the target group.	- To understand the importance of defining objectives adapted to the needs and capacities of the target group - To be attentive to the needs of the participants	Phase B-1. Introduction to the concept of "learning objectives"
B-2. To create and adapt activities in accordance with the objectives and with the context	- To propose activities in line with the objectives - To explain the objectives of an activity - To adapt an activity to a context, a specific group or to a pedagogical objective - To identify the resources and constraints (time, material and other resources) and to use them efficiently	- To understand how an exercise is created - Understand the influence that the constraints (material, time, space) can have on the creation of a social circus course	Phase B-2. Creating activities adapted to the learning objectives and to the context Phase B-3. Adapting the difficulty of an activity
B-3. To define and to set short, medium and long term objectives	- To define and to document precisely the main objectives of a programme - To sub-divide a main objective into sets of sub-objectives - To define and to document precisely the specific objectives of one course session	To recognise the need to define precise and measurable objectives	Phase B-4. Using backward planning

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
B-4. To plan the content and the learning sequences of a course	- To develop a short-medium-long term programme (for example, by using the method of backward planning) - To plan the chosen activities in a succession of steps (always taking into account the need of the participants) - To adapt the content of a session to the duration of the project	To understand the importance of building a course by sequence	Phase B-4. Using a backward planning
B-5. To create, to adapt or to use pedagogical tools for the preparation and monitoring of a project	- To prepare their session on a preparation form (sheet) - To write detailed instructions	To understand the necessity of documenting the essential elements of a planned course (in order to improve them after the course)	Phase B-5. How to use preparation forms?
B-6. To set up procedures to evaluate their own teaching skills and to evaluate the acquired competences of the participants	- To evaluate the competences and level of knowledge of the participants - To prepare and use tools for the monitoring and the evaluation of a course - To participate in the debriefing meetings in team and with their partners - To evaluate and adjust the objectives of a project	To understand the importance of non-judgemental formative evaluation	Phase B-6. Evaluation of their own teaching skills and acquired competences of the participants

(*) The term « Phases » is employed here to indicate the main parts of a TLU; the "phases" are not necessarily successive!

C. "MANAGEMENT / STEERING OF TEACHING"

MINIMUM COMPETENCES

MAIN COMPETENCE: The trainee will be able to manage pedagogical situations with a specific attention to the conditions of safety ; they will use principles and models to analyze critical situations of conflict or group management.

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
C-1. To communicate effectively and to adapt the mode of communication to the target group	• To give clear and precise explanations • To use different communication modes when teaching (verbal and non-verbal)	• To identify his/her own communication mode when teaching (visual, auditory, kinaesthetic) • To be attentive to the behaviour of the target group	Phase C-1. Communication within the teaching-learning situation
C-2. To create a framework for the management of the group in order to ensure good teaching/ learning conditions	• To set rules and to have them respected • To use the basic tools for the management of the group energy (warm-up, energetic, cool down, team building, concentration...) • To analyse the group and its dynamic using group management tools and techniques	• To be aware of the principle of group management • To find a good balance between the attention given to one person and the attention given to a whole group • To pay attention to his/her own position within the group and to his/her role within the group dynamic	Phase C-2. Group Management
C-3. To analyse a conflictual situation and to identify various solutions	• To analyse a conflict in order to understand the situation experienced • To understand how a conflict breaks out and how to manage it • To use the basic principles of non-violent communication	• To work on his/her own emotions... • To learn how to manage conflicts	Phase C-3. Conflict Management

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
C-4. To create and ensure a safe environment, taking into account the physical, environmental and the emotional safety of the participants	• To understand and respect the limits and functions of the human body • To identify the most frequent injuries in circus practice • To follow the health procedures and emergency rules defined by the host organization and the country's legislation • To know and apply the basic rules of safety concerning circus equipment (according to each country) • To teach safety requirements to the participants and identify how to implement them • To create and ensure trust and emotional safety [cf. ethic] • To ensure the physical and moral integrity of the participants	• To be aware of safety issues of a specific target group • To recognise the importance of the safety...	Phase C-4. Safety
C-5. To create, develop and implement a pedagogical project in a team	• To be able to define the role of all the members of a team • To be able to work with an assistant	• To underline the role of the assistant and to stress the importance of defining everyone's tasks when working as part of a team • To respect the role of everyone in the team	Phase C-5. Leading a workshop with a pedagogical partner or assistant
C-6. To observe the behaviour of the target group and to give adapted and positive feed-back	• To be able to give useful and helpful feedback to the participants, using a variety of techniques	• To be aware of the importance and of the limits of observation • To distinguish the different types of observation (subjective, objective, with an instrument...) and to be aware of the utility of observation tools (check-lists, grids...) • To recognise the efficacy of positive and encouraging feedback • To be aware of the importance of encouraging feed-back	Phase C-6. Observation, Feed-Back and Supervision

D. "CREATIVITY AND CIRCUS TECHNIQUES"

MINIMUM COMPETENCES

MAIN COMPETENCE: The trainee will be able to use creativity, specifically through circus arts, in order to improve the personal development and the social inclusion of each participant.

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
D-1. To stimulate participants' creativity by exploring various approaches	- To create a framework and clear instructions for fostering creativity - To encourage multiple answers - To stimulate in each participant: - curiosity and exploration - imagination and self-expression - research and experimentation - decision making - To create various types of structured activities and games, adapted to the objectives and to the context, in order to stimulate creativity	- To understand the role of creativity in personal development - To understand the importance of stimulating creativity through diverse types of games, play, structured activities and exercises	Phase D-1. To stimulate and explore
D-2. To choose the most appropriate form for the final presentation of a project and to define guidelines for being on stage	- To explain and to justify the choice of the form for the presentation of a project - To create a presentation of the project involving each participant - To use the basic tools for the organization, the communication and the logistics of an event/ show/artistic creation/ presentation	- To understand the use of a collective artistic creation in a social circus project - To understand the importance of concluding the creative project of the participants	Phase D-2. To create

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
D-3. To include diverse arts within a social circus project and open the audience to other art and culture	- To use the different artistic skills and cultural elements of the participants during session, as well as within the presentation - To foster the idea that circus is an open art. - To use arts and culture as a tool against social exclusion by organizing cultural activities that stimulate the curiosity of the participants for art and culture	- To understand that the concept of hybridization (mixing different disciplines) is essential to the circus identity - To understand the importance (within a social circus project), to combine other artistic disciplines with circus arts - To grasp the fundamentals of cultural mediation	Phase D- 3. To combine and open
D-4. To have a good command of one or several circus techniques and to be able to teach them, while at the same time stimulating creativity	The choice of the disciplines and the required level of technical proficiency are decided by each school.		

(*) The term « Phases » is employed here to indicate the main parts of a TLU; the "phases" are not necessarily successive!

E. "FOUNDATIONS"

MINIMUM COMPETENCES

MAIN COMPETENCE: The trainee will develop their identity as a social circus trainer and develop their ability to solve difficulties, and to accept changes, uncertainty and failure.

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
E-1. To explain his/her personal conception of the "social circus trainer" and to be aware of the importance of professional ethics	- To explain their personal conception of the profession: commitments, responsibilities and limits - To be aware of the code of ethics of their organization and to define their organization's values and philosophy. - To respect the rules (and laws) of professional ethics	- To be prepared to confront their own concepts of a social circus trainer against the concepts of others. - To be open minded. - To be aware of the importance of a code of ethics.	Phase E-1. My beliefs concerning the vocation of a social circus trainer Phase E-3. Define a personal professional ethic Phase E-4. The role of a social circus trainer
E-2. To analyse his/her own practice and to become aware of his/her own capacities and limits	- To analyse personal training situations - To question them - To propose adapted solutions - To evaluate these solutions - To redefine adapted solutions	- To step back from his/her own work and practice in order to have a critical point of view on his/her own actions - To become aware of his/her own capacities and limits	Phase E-2. Face the unexpected Phase E-4. The role of a social circus trainer

COMPETENCES	Competence components (Action - To be able...)	Awareness	Methodological proposition
E-3. To act as an involved and responsible professional	- To be able to argue and justify the choices made ...	- To be involved in the projects - To be aware that his/her behaviour is seen as a model	Phase E-3. Define a personal professional ethic Phase E-4. The role of a social circus trainer

(*) The term « Phases » is employed here to indicate the main parts of a TLU; the "phases" are not necessarily successive!

2.10.1 Contesto sociale

Prima dell'avvio di qualsiasi progetto di circomotricità, risulta fondamentale una conoscenza approfondita del contesto globale in cui esso si inserisce.

L'insegnante è chiamato a raccogliere e interpretare informazioni relative al territorio, ai soggetti coinvolti e al gruppo target, al fine di comprendere i bisogni, le risorse e le criticità. Questa fase consente di definire obiettivi realistici, di individuare eventuali rischi e di adattare l'approccio pedagogico alle specificità socioculturali del contesto.

La progettazione educativa si sviluppa a partire da interrogativi fondamentali che riguardano i soggetti coinvolti (chi promuove e realizza il progetto), i destinatari (a chi è rivolto e quali sono i loro bisogni), le risorse disponibili (spazi, tempi, materiali), le finalità educative (perché il progetto viene realizzato) e le modalità operative (come raggiungere gli obiettivi e come valutarne l'efficacia).

2.10.2 L'atto dell'insegnamento e la pianificazione pedagogica

L'insegnamento nel circo implica la definizione di obiettivi di apprendimento realistici e adattati sia al contesto sia alle caratteristiche del gruppo target.

L'insegnante è chiamato a progettare percorsi educativi strutturati, stabilendo obiettivi a breve, medio e lungo termine, pianificando contenuti e sequenze di apprendimento e selezionando strumenti pedagogici adeguati alla preparazione, il monitoraggio e la valutazione del progetto.

Particolare rilevanza assume la capacità di adattare le attività circensi alle esigenze individuali e collettive, modulando il livello di difficoltà e promuovendo un apprendimento progressivo. La documentazione e l'autovalutazione della pratica didattica permettono all'insegnante di riflettere sulle proprie competenze, sui limiti e sui risultati ottenuti, promuovendo un processo continuo di miglioramento professionale.

2.10.3 Gestione di situazioni di insegnamento/apprendimento

La gestione delle situazioni di insegnamento/apprendimento richiede un'attenzione costante alle dinamiche di gruppo e alle condizioni di sicurezza fisica, emotiva, e ambientale.

L'insegnante di circomotricità deve saper comunicare in modo efficace, adattando il linguaggio e le modalità espressive ai partecipanti, creando un quadro di regole e riferimenti che favoriscano un clima sereno e inclusivo.

La capacità di osservare i comportamenti, prevenire e mediare i conflitti e fornire feedback costruttivi costituisce un elemento centrale dell'azione educativa. In particolare, l'instaurazione di una relazione educativa non basata sulla forza o sull'autorità, ma sul rispetto reciproco, rappresenta un fattore determinante nel lavoro con i minori. L'insegnante diventa così una figura di riferimento affidabile, in grado di garantire stabilità, coerenza e contenimento emotivo.

2.10.4 Tecniche circensi e creatività

Le arti circensi rappresentano uno strumento privilegiato per stimolare la creatività, favorire l'espressione personale e promuovere l'inclusione sociale.

L'artista sociale non si limita a insegnare abilità motorie, ma utilizza il linguaggio del circo per stimolare l'espressione creativa, rafforzare l'autostima e promuovere cooperazione. L'aspetto artistico diventa così un mezzo per dare voce alle emozioni e costruire significati condivisi.

2.10.5 Fondazioni

L'insegnante di circomotricità è innanzitutto un professionista consapevole del lavoro etico del proprio ruolo. La sua identità si costruisce mediante la riflessione sulla

pratica, la capacità di riconoscere i propri limiti e l'assunzione di una responsabilità educativa nei confronti dei partecipanti.

Essere artista sociale significa saper ascoltare, accogliere, sostenere e creare spazio sicuro in cui ciascuno possa sentirsi rispettato e libero di esprimersi.

L'insegnante, inoltre, lavora in modo progressivo e strutturato, incontrando i partecipanti al loro livello di sviluppo e accompagnandoli all'interno della loro zona di sviluppo prossimale, favorendo stati di flusso e apprendimenti significativi.

Tramite l'osservazione, la presenza e la riflessione condivisa, l'insegnante di circomotricità promuove il benessere, la regolazione emotiva e la crescita personale.

Le competenze dell'insegnante assumono dunque un ruolo fondamentale nella progettazione e nella conduzione di percorsi di circomotricità. L'efficacia educativa del laboratorio non dipende infatti esclusivamente dalle attività proposte, ma anche dalla capacità dell'adulto di creare un ambiente accogliente, motivante e rispettoso dei bisogni evolutivi dei bambini.

L'insegnante è chiamato a svolgere un ruolo di guida e osservazione, sostenendo la partecipazione attiva, valorizzando le potenzialità individuali e promuovendo dinamiche relazionali positive all'interno del gruppo. In questo quadro, le competenze pedagogiche, relazionali e organizzative risultano profondamente intrecciate e contribuiscono a rendere la circomotricità un'esperienza educativa significativa, inclusiva e orientata allo sviluppo globale del bambino.

2.11 Proposta di un progetto di circomotricità: dalla teoria alla pratica

Dopo aver approfondito le principali caratteristiche pedagogiche della circomotricità e il ruolo dell'insegnante, risulta ora possibile analizzare una concreta proposta educativa rivolta ai contesti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

La progettazione di un laboratorio di circomotricità rappresenta quindi il momento in cui i presupposti teorici, pedagogici e metodologici analizzati nei capitoli precedenti trovano una concreta applicazione educativa.

Scrivere un progetto significa rispondere ad una serie di interrogativi fondamentali che riguardano il senso dell'azione educativa, il contesto di riferimento, i destinatari e le modalità operative.

Ogni progetto nasce, infatti, da un'analisi attenta del contesto sociale e scolastico in cui si inserisce. È necessario comprendere le caratteristiche dell'ambiente educativo, i bisogni espressi o osservati nei bambini e le richieste provenienti dagli insegnanti o dall'istituzione scolastica.

Questa fase preliminare consente di individuare le macroaree di bisogno – motorie, relazionali, emotive e sociali – sulle quali il progetto intende intervenire, evitando proposte standardizzate e promuovendo invece un'azione educativa realmente significativa.

Definito il contesto, occorre delineare con chiarezza i destinatari del progetto, specificandone l'età, il numero e la tipologia di gruppo coinvolto. Il laboratorio può essere rivolto a un gruppo classe della scuola dell'infanzia o della scuola primaria, oppure inserirsi in contesti extrascolastici; in ogni caso, tali elementi incidono direttamente sulla strutturazione delle attività e sulla metodologia adottata.

2.11.1 Finalità e obiettivi del progetto

Le finalità del progetto costituiscono il quadro di riferimento generale dell'intervento e rispondono alla domanda fondamentale: perché attivare un laboratorio di circomotricità?

Le finalità non coincidono però con gli obiettivi operativi, ma esprimono lo scopo generale del progetto e la direzione educativa verso cui si intende accompagnare i bambini.

Nel progetto di circomotricità, la finalità principale è la creazione di un contesto educativo facilitante e non competitivo, in cui il corpo, il movimento e il gioco diventino strumenti privilegiati per lo sviluppo globale del bambino. Attraverso l'integrazione tra psicomotricità e arti circensi, il laboratorio mira a sostenere, come già detto in precedenza, lo sviluppo globale favorendo competenze motorie, relazionali, emotive e creative.

A partire dalle finalità generali, vengono delineati gli obiettivi specifici, che ne rappresentano la traduzione operativa. Gli obiettivi rispondono alla domanda: come raggiungere le finalità? Essi indicano i passaggi intermedi del percorso e chiariscono su quali dimensioni si intende lavorare per accompagnare gli studenti verso la meta educativa prefissata. Essi vengono definiti in accordo con gli insegnanti tenendo conto delle reali possibilità del gruppo e delle potenzialità che si intendono stimolare in ciascuno di loro.

È infine importante sottolineare come il motore del laboratorio di circomotricità sia rappresentato dai bambini stessi. Ogni scelta progettuale nasce dall'osservazione del gruppo, delle sue dinamiche, delle motivazioni e dei bisogni dei singoli. Il laboratorio viene pensato *per* i bambini e *con* i bambini, che ne diventano protagonisti attivi.

2.11.2 Contenuti e metodologia

Una volta definiti gli obiettivi e le finalità, il progetto ne individua i contenuti, ovvero le discipline e le attività che verranno proposte per realizzarli.

Nel laboratorio di circomotricità, i contenuti fanno riferimento alle tecniche di base delle arti circensi - quali giocoleria, equilibrismo, acrobatica – integrate con percorsi psicomotori, giochi di immedesimazione e attività espressive.

In questa fase non si tratta di descrivere nel dettaglio ogni esercizio, ma di delineare le linee metodologiche che guideranno il lavoro.

Infine, le attività vengono proposte attraverso una metodologia ludica e esperienziale, che valorizza il gioco come strumento didattico privilegiato. Non si tratta di trasmettere competenze tecniche in senso stretto, ma di offrire occasioni di esplorazione corporea, sperimentazione e creatività all'interno di un clima di relazione positivo.

2.11.3 Osservazione e valutazione

All'interno di un progetto di circomotricità, la valutazione assume una funzione eminentemente formativa e processuale, orientata non alla misurazione della performance, ma all'osservazione del percorso di crescita di ciascun partecipante. L'obiettivo non è verificare il livello tecnico raggiunto, bensì comprendere come il bambino si relaziona al movimento, al gruppo e alle proprie emozioni nel corso dell'esperienza.

L'insegnante di circomotricità utilizza prevalentemente strumenti di osservazione qualitativa, quali griglie osservative, diari di bordo, annotazioni narrative e momenti di restituzione condivisa. L'attenzione viene posta su indicatori come la partecipazione attiva, la capacità di cooperazione, la gestione della frustrazione, l'autonomia, la disponibilità al tentativo e la progressiva consapevolezza corporea.

All'interno di questo quadro teorico, il riferimento alla pratica psicomotoria di Bernard Aucouturier consente di approfondire ulteriormente il valore dell'osservazione dell'espressività motoria del bambino. Osservare il movimento, non significa limitarsi a registrare ciò che il bambino fa, ma cercare di comprendere il significato emotivo e relazionale delle sue azioni. Attraverso il modo in cui corre, salta, cade, si mette in equilibrio, utilizza gli attrezzi circensi o entra in relazione con i compagni, il bambino esprime aspetti profondi del proprio vissuto corporeo e affettivo. Il movimento diventa così una forma privilegiata di comunicazione non verbale, dalla quale emergono emozioni, desideri, paure, bisogni di sicurezza e ricerca di autonomia.

L'adulto è quindi chiamato ad assumere uno sguardo attento, empatico e consapevole, capace di cogliere non solo la qualità del gesto motorio, ma anche i cambiamenti tonico-emozionali, le esitazioni, le modalità relazionali e i progressi che emergono nel tempo. Come sottolinea Aucouturier, l'osservazione non può essere completamente neutrale, poiché ogni relazione educativa coinvolge inevitabilmente anche la dimensione emotiva dell'osservatore. Per questo motivo, l'insegnante deve sviluppare una costante capacità riflessiva sul proprio modo di osservare e di entrare in relazione

con il bambino, affinché l'interpretazione dei comportamenti motori sia il più possibile autentica e equilibrata.

Questa modalità valutativa consente di documentare i cambiamenti nel tempo e di adattare costantemente la proposta educativa ai bisogni emergenti del gruppo o dei singoli. La valutazione diventa così parte integrante del processo educativo, strumento di riflessione per l'insegnante e occasione di riconoscimento per i bambini che vengono sostenuti nel prendere consapevolezza dei propri progressi, delle proprie emozioni e delle proprie possibilità espressive.

In coerenza con le Indicazioni Nazionali, la circomotricità privilegia quindi una valutazione che accompagna, sostiene e orienta l'apprendimento, valorizzando il percorso individuale e collettivo piuttosto che il risultato finale.

2.11.4 Tempi e organizzazione

Affinché un laboratorio di circomotricità possa avere una reale valenza educativa e pedagogica, è fondamentale che si sviluppi su un arco temporale adeguato.

Il progetto prevede generalmente almeno dieci incontri, con cadenza settimanale, per consentire ai bambini di familiarizzare con l'operatore, con il gruppo e con le attività proposte. La continuità permette di osservare il percorso di crescita, di consolidare le competenze e di creare un clima di fiducia e sicurezza.

La durata di ciascun incontro varia in base all'età dei partecipanti: per i bambini della scuola dell'infanzia è consigliabile una durata complessiva di 45-60 minuti, mentre per la scuola primaria è possibile estendere l'attività fino a un'ora e mezza. Questi tempi rispettano le capacità attentive dei bambini e permettono loro di lavorare senza fretta, evitando la pressione legata alla gestione del tempo.

2.11.5 Spazi, rituali e struttura della sessione

Il laboratorio necessita di uno spazio adeguato, preferibilmente una palestra o un salone ampio, privo di elementi distraenti e sufficientemente accogliente. Lo spazio deve facilitare l'attenzione, la concentrazione e la sicurezza, sia per i bambini sia per chi conduce l'attività.

Il laboratorio prevede generalmente una fase iniziale di riscaldamento, basata su giochi di movimento e immedesimazione, seguita da una fase centrale dedicata all'esplorazione delle diverse tecniche circensi e da un momento finale di condivisione e rilassamento.

Il progetto può prevedere una lezione aperta con la partecipazione dei genitori, concepita non come un momento performativo, ma come esperienza condivisa. I genitori vengono invitati a partecipare attivamente al laboratorio, sperimentando in prima persona la circomotricità. Essi sono invitati a giocare, muoversi e sperimentare insieme ai loro bambini. Attraverso la partecipazione diretta, i genitori hanno la possibilità di vivere in prima persona l'esperienza del laboratorio, comprendendone le caratteristiche, le potenzialità e la valenza pedagogica e educativa. La lezione aperta diventa così un momento di condivisione e di riconoscimento del percorso svolto, rafforzando il legame tra scuola, famiglia e progetto educativo.

Particolare importanza assumono i rituali che svolgono una funzione strutturante fondamentale, poiché contribuiscono a dare ritmo, chiarezza e continuità all'esperienza educativa. Essi accompagnano i diversi momenti della sessione – dal riunirsi del gruppo all'inizio e alla conclusione dell'attività, fino alle transizioni tra un compito e l'altro – offrendo ai partecipanti punti di riferimento stabili e riconoscibili. Mediante la ripetizione dei rituali, i bambini apprendono progressivamente a orientarsi nel tempo e nello spazio del laboratorio. La prevedibilità della struttura del laboratorio permette loro di sviluppare un senso di sicurezza e fiducia: pur sapendo che le attività proposte possono variare, essi riconoscono che l'esperienza avrà un inizio e una fine condivisi, e che vi saranno momenti dedicati al gioco, alla pratica, all'ascolto e alla condivisione.

Questa chiarezza favorisce una partecipazione più serena e consapevole, sia nelle sessioni individuali sia in quelle di gruppo.

In particolare, tra i rituali più significativi vi è il cerchio. Riunirsi in cerchio consente a tutti i partecipanti di vedersi e ascoltarsi reciprocamente, sottolineando una dimensione di uguaglianza e appartenenza. Il cerchio diventa uno spazio simbolico e relazionale, in cui ciascuno può prendere la parola, essere ascoltato, conoscere gli altri e sperimentare forme di cooperazione e negoziazione sociale. In questo contesto, il gruppo costituisce progressivamente regole condivise e relazioni basate sul rispetto reciproco.

Inoltre, anche i momenti di inizio, conclusione e passaggio tra le attività sono sostenuti da rituali che facilitano la continuità dell'esperienza. Per esempio, l'utilizzo della musica può segnalare l'avvio della sessione, il passaggio a una fase più strutturata o il momento finale di rilassamento, stretching e riordino degli strumenti. Questi segnali aiutano i bambini a comprendere ciò che sta accadendo e a modulare gradualmente il proprio livello di attivazione.

Tali rituali risultano particolarmente efficaci quando si lavora con bambini piccoli, con partecipanti con disabilità o in situazioni educative complesse, poiché offrono stabilità e continuità all'interno dell'esperienza che stanno vivendo. In questo modo, i rituali non rappresentano semplici elementi organizzativi, ma veri e propri dispositivi pedagogici che sostengono la qualità dell'esperienza circense e la costruzione di un clima educativo positivo.

2.11.6 Lo spazio sicuro come fondamento educativo

Elemento imprescindibile del progetto è la creazione di uno spazio sicuro, inteso come ambiente fisico, emotivo e relazionale in cui i bambini possano sentirsi protetti e liberi di esplorare. La qualità dell'esperienza educativa non dipende esclusivamente dalle attività proposte, ma soprattutto dal contesto relazionale e ambientale all'interno del quale esse prendono forma. Diventa fondamentale interrogarsi sui fattori che rendono possibile la costruzione di uno spazio di questo tipo e sull'atteggiamento che

l'insegnante di circomotricità è chiamato a incarnare per crearlo e mantenerlo nel tempo.

La costruzione di uno spazio sicuro si fonda su una pluralità di dimensioni interconnesse.

In primo luogo, *la sicurezza ambientale* riguarda le caratteristiche fisiche dello spazio di lavoro: la sua ampiezza, la disposizione dei materiali, i livelli di luce e di rumore, l'assenza di elementi pericolosi o eccessivamente distraenti e, più in generale, l'adeguatezza del contesto in cui l'attività si svolge.

La sicurezza fisica rappresenta un ulteriore pilastro fondamentale. L'obiettivo è garantire che tutti i partecipanti possano sentirsi liberi da minacce di danno o da contatti indesiderati. In questo senso, il lavoro si fonda sul rispetto del consenso, sull'ascolto dei limiti individuali e sulla possibilità di esprimere bisogni e confini, anche nelle interazioni più semplici.

Accanto a questi due aspetti, riveste particolare importanza *la sicurezza emotiva*. L'insegnante è chiamato ad essere consapevole delle caratteristiche, delle condizioni e delle eventuali fragilità dei partecipanti, nonché delle dinamiche relazionali che si instaurano all'interno del gruppo. Le regole e i confini vengono costruiti in modo condiviso, promuovendo un clima di rispetto, equità e responsabilità.

Un'ulteriore dimensione è rappresentata dalla *sicurezza culturale* che implica un'attenzione consapevole alle differenze culturali, etniche e identitarie presenti nel gruppo. L'insegnante deve essere in grado di sostenere il dialogo interculturale, di mediare eventuali incomprensioni e di affrontare episodi di esclusione, bullismo o discriminazione, mantenendo al contempo la sicurezza fisica e relazionale delle attività.

Anche la *dimensione temporale* contribuisce alla percezione di sicurezza. Chiarire la durata delle singole sessioni e dell'intero percorso, definire confini temporali chiari per l'inizio e la conclusione del laboratorio e promuovere progressivamente l'autonomia dei partecipanti permette di costruire un'esperienza prevedibile e contenitiva che mira a favorire continuità anche al di fuori del laboratorio.

Infine, la sicurezza sociale riguarda l'insieme delle regole, dei principi e delle modalità di organizzazione che caratterizzano il gruppo: la stabilità e la coerenza dell'intervento, il livello di formalità della relazione educativa, il contesto istituzionale

di riferimento e la natura del gruppo stesso. Tutti questi elementi concorrono a definire il clima relazionale e il senso di appartenenza dei partecipanti.

È importante sottolineare che uno spazio sicuro non coincide con un ambiente eccessivamente protettivo. I partecipanti devono sentirsi abbastanza al sicuro da poter esplorare ma non così tutelati da essere privati della possibilità di confrontarsi con la sfida.

Nel contesto circense ciò si traduce in una gestione attenta del rischio: si eliminano gli ostacoli potenzialmente pericolosi, ma si lascia ai partecipanti la responsabilità di sperimentare, guidandoli gradualmente attraverso le difficoltà. L'insegnante, di conseguenza, riconosce i limiti individuali, si fida delle capacità dei partecipanti e sostiene attivamente lo sviluppo della loro autonomia, promuovendo un apprendimento autentico e significativo.

2.11.7 Il gioco come strumento privilegiato

Il gioco costituisce il fondamento di ogni laboratorio di circomotricità. Esso rappresenta uno spazio in cui il processo è più importante del risultato e in cui il bambino può esplorare il mondo, il proprio corpo e le proprie emozioni.

Fin dalla nascita, l'esplorazione sensoriale costituisce la prima forma di gioco con cui il bambino entra in relazione con l'ambiente, spinto da una curiosità che lo porta a sperimentare le possibilità degli oggetti e del proprio corpo, riconoscendone progressivamente limiti e potenzialità.

Questo tipo di esplorazione favorisce lo sviluppo dell'agency, ovvero della capacità di agire intenzionalmente sul mondo. Con la crescita, tale attitudine tende spesso a ridursi a causa delle strutture educative e sociali più vincolanti; tuttavia, le arti circensi offrono l'opportunità di recuperare questa dimensione esplorativa originaria, sostenendo un approccio creativo, flessibile e aperto all'esperienza.

Attraverso il gioco simbolico, gli oggetti assumono significati nuovi e diventano strumenti narrativi e espressivi: una corda può trasformarsi in un serpente, una pallina in un pianeta, un attrezzo di giocoleria in un oggetto immaginario e così via.

In questa prospettiva, il riferimento alla pratica psicomotoria di Bernard Aucouturier permette di attribuire al gioco un significato ancora più profondo. Attraverso il movimento e il gioco, infatti, il bambino esprime i propri vissuti interiori, le emozioni, i desideri e quelli che Aucouturier definisce i fantasmi d'azione, ovvero rappresentazioni inconsce legate al bisogno di sicurezza affettiva, di autonomia, di relazione e di affermazione di sé. Giocare a saltare, cadere, dondolarsi, correre, arrampicarsi o perdere l'equilibrio non rappresenta soltanto un'attività motoria ma costituisce un'esperienza emotiva e simbolica con cui il bambino esplora sé stesso e il mondo circostante.

Anche nel laboratorio di circomotricità, i giochi sensomotori assumono una funzione rassicurante e trasformativa. Mediante la ripetizione del gesto, il bambino sperimenta il piacere di agire, rafforza la consapevolezza corporea e costruisce progressivamente sicurezza e fiducia nelle proprie capacità. Il piacere della ripetizione, secondo Aucouturier, non è mai sterile, ma produce cambiamenti interiori, sostiene l'attenzione, la memoria, la creatività e favorisce l'apertura alla relazione con gli altri. In questo senso, il gioco circense permette al bambino di trasformare paure e tensioni in esperienze positive e condivise.

Particolare importanza assumono inoltre i giochi simbolici del "far finta di", nei quali il bambino attribuisce significati immaginari agli oggetti e alle situazioni. Grazie a queste esperienze, il bambino può sperimentare ruoli differenti, dare forma alle proprie emozioni e costruire progressivamente la propria identità. Anche attività come costruire e distruggere percorsi, creare capanne, inventare personaggi o trasformare gli attrezzi circensi in elementi fantastici permettono di esprimere bisogni profondi in una dimensione ludica e sicura.

Nel contesto del circo, il gioco non è una disciplina in sé, ma uno strumento pedagogico estremamente versatile, capace di sostenere obiettivi specifici quali la cooperazione, la comunicazione, la costruzione di fiducia, la regolazione emotiva e lo sviluppo di abilità motorie e relazionali. Vengono privilegiati giochi non competitivi, nei quali l'attenzione è rivolta al processo individuale e all'obiettivo condiviso del gruppo, piuttosto che al confronto tra pari.

Il gioco è quindi vissuto con estrema serietà: i bambini si impegnano profondamente, coinvolgendo corpo e emozioni. Come sottolineato da Piaget, il gioco è essenziale per lo sviluppo cognitivo, relazionale e emotivo poiché stimola la memoria, l'attenzione, la concentrazione e le capacità relazionali.

Per questo motivo, il laboratorio di circomotricità pone il gioco al centro della propria proposta educativa, assumendolo come strumento privilegiato per promuovere il benessere, lo stare insieme e la costruzione di dinamiche positive di gruppo.

2.12 Sintesi conclusiva sulla circomotricità tra teoria e progettazione educativa

Il percorso sviluppato in questo capitolo ha messo in luce come la circomotricità rappresenti una proposta pedagogica capace di rispondere alle sfide educative contemporanee, caratterizzate da una progressiva riduzione delle esperienze corporee spontanee e da una crescente complessità dei bisogni relazionali e emotivi dei bambini. Il circo, inteso non come spettacolo ma come ambiente educativo, offre strumenti concreti per restituire centralità al corpo e al movimento come veicoli privilegiati di apprendimento, conoscenza di sé e relazione con l'altro.

La forza della circomotricità risiede nella sua capacità di integrare le diverse dimensioni dello sviluppo all'interno di un'esperienza ludica, significativa e inclusiva. Attraverso le pratiche circensi, il bambino è posto nelle condizioni di sperimentare cooperazione, responsabilità condivisa, gestione delle emozioni e fiducia reciproca, in un clima educativo che valorizza il processo più del risultato. L'apprendimento assume così una forma autentica, poiché nasce dall'esperienza vissuta, dal tentativo, dall'errore e dalla partecipazione attiva, elementi pienamente coerenti con l'impianto pedagogico delle Indicazioni Nazionali, che riconoscono il valore dell'esperienza concreta, del corpo e dell'azione come fondamenti dello sviluppo.

La progettazione attenta degli spazi, dei tempi, dei rituali e delle attività contribuisce a creare uno spazio sicuro, fisico e emotivo, in cui ogni bambino può sentirsi legittimato a esplorare, provare e crescere secondo i propri ritmi. In questo contesto, il ruolo dell'insegnante assume una valenza cruciale: non solo tecnico del movimento,

ma figura educativa consapevole, capace di osservare, accogliere e accompagnare i processi di crescita, costruendo un ambiente non giudicante e inclusivo.

Da questo punto di vista, la circomotricità si configura come una risposta educativa che non mira a “irrobustire” il bambino attraverso la difficoltà fine a sé stessa, ma a prepararlo ad affrontare il mondo con strumenti interiori solidi. Come affermano significativamente Casali e Sala (2018) nel *Manuale di circomotricità*:

“È un DOVERE il nostro perché solo se i bambini vivranno esperienze positive e si abitueranno a star bene, avranno un bagaglio di strumenti per affrontare il mondo e la vita. Non devono” farsi le ossa”, devono “preparare lo zaino” per poter viaggiare da soli una volta cresciuti. E lo zaino che avranno sulle spalle sarà allora carico di: meraviglia, stupore, fatica, difficoltà, paure e rabbie affrontate con serenità, orgoglio, autostima, rispetto per sé stessi e per gli altri, condivisione, cooperazione, collaborazione.” (Casali & Sala, 2018, p. 17).

Attraverso il gioco, il rischio controllato e la relazione, il bambino impara ad affrontare le sfide con orgoglio, autostima e rispetto per sé e per gli altri, sviluppando competenze emotive e sociali fondamentali per la vita scolastica e comunitaria. In questo senso, la circomotricità contribuisce in modo significativo alla promozione del benessere scolastico, inteso non solo come assenza di disagio, ma come possibilità di sentirsi competenti, riconosciuti e parte attiva di un gruppo.

L'integrazione della circomotricità nei contesti scolastici e educativi apre nuove prospettive per un'educazione che mette al centro la persona nella sua globalità riconoscendo corpo e mente come dimensioni inseparabili dell'esperienza e accompagnando il bambino nella costruzione di strumenti interiori utili a orientarsi nel mondo con consapevolezza, responsabilità e fiducia.

Oltre alla sua valenza educativa e pedagogica, la circomotricità assume anche un rilevante valore etico e politico-educativo. In un contesto sociale e scolastico spesso orientato alla performance, alla competizione e alla standardizzazione, il circo propone un modello alternativo, fondato sull'accoglienza delle differenze, sulla valorizzazione del processo e sulla centralità della relazione.

Esso promuove un'idea di educazione che non mira alla selezione o alla comparazione tra individui, ma alla crescita personale collettiva, restituendo dignità all'errore, riconoscendo il diritto al tempo e al tentativo, e costruendo spazi in cui ciascun bambino può sentirsi legittimato ad esistere e a sperimentare senza il timore del giudizio.

Il circo educativo non rappresenta soltanto una proposta metodologica, ma un vero e proprio dispositivo di cura, capace di generare benessere, appartenenza e senso di comunità, contribuendo alla formazione di cittadini consapevoli, solidali e rispettosi delle diversità.

CAPITOLO 3

MONTESORI E CIRCOMOTRICITÀ: IL MOVIMENTO COME ESPERIENZA DI CRESCITA E APPRENDIMENTO

3.1 Introduzione al capitolo

Le riflessioni sviluppate nei capitoli precedenti hanno evidenziato il ruolo centrale del movimento nei processi di crescita, apprendimento e espressione del bambino, mettendo in luce il valore educativo della circomotricità come esperienza corporea, relazionale e inclusiva.

Alla luce di tali considerazioni, il presente capitolo intende approfondire il legame tra la circomotricità e il pensiero pedagogico di Maria Montessori¹, evidenziando come molti dei principi che caratterizzano l'approccio circense educativo trovino significative corrispondenze nella pedagogia montessoriana.

In particolare, verranno analizzati il ruolo del movimento volontario nello sviluppo infantile, il valore dell'esperienza concreta e dell'autonomia, l'importanza dell'ambiente preparato, della libertà di scelta e dell'osservazione educativa, mettendo in evidenza come il bambino venga riconosciuto, in entrambe le prospettive, come soggetto attivo e competente del proprio percorso di crescita.

¹ Maria Montessori (1870-1952), medico, pedagogista e educatrice italiana, elaborò un metodo educativo fondato sull'autonomia del bambino, sull'apprendimento attraverso l'esperienza concreta e sulla centralità dell'ambiente preparato. Nel 1907 fondò a Roma la prima "Casa dei Bambini", contesto educativo in cui sviluppò lo sperimento i principi del proprio metodo pedagogico.

3.2 Il movimento come strumento di crescita nel pensiero montessoriano.

Nel panorama pedagogico del Novecento, Maria Montessori riconosce nel movimento un aspetto centrale dei processi di crescita, apprendimento e costruzione della personalità del bambino. Secondo la pedagogista italiana, il bambino non apprende in modo passivo attraverso la semplice trasmissione di contenuti, ma costruisce progressivamente la conoscenza mediante l'esperienza diretta, l'azione e il rapporto attivo con l'ambiente. In questa prospettiva, il bambino viene considerato protagonista del proprio percorso di sviluppo, capace di apprendere grazie all'attività autonoma, all'esplorazione e alla partecipazione concreta alla realtà.

Tale visione educativa trova espressione anche nel celebre principio montessoriano “Aiutami a fare da solo”, che sintetizza l'importanza attribuita all'autonomia, all'iniziativa personale e alla libera attività infantile. L'educazione, secondo Montessori, non dovrebbe sostituirsi continuamente all'azione del bambino, ma predisporre condizioni favorevoli affinché egli possa sperimentare, agire e costruire le proprie competenze. L'adulto assume pertanto il ruolo di guida e osservatore, accompagnando il bambino nel proprio percorso di crescita senza limitarne la spontanea iniziativa.

All'interno di questa prospettiva, mente e corpo risultano profondamente interconnessi. Montessori supera, infatti, ogni rigida separazione tra dimensione cognitiva e dimensione corporea, sostenendo che l'intelligenza si sviluppi attraverso il movimento e l'esperienza sensoriale. Il bambino conosce il mondo tramite il corpo: manipola, esplora, si muove nello spazio, sperimenta relazioni tra oggetti e costruisce progressivamente i significati a partire dall'azione concreta. Il movimento non viene quindi interpretato come una semplice attività fisica, ma come una funzione strettamente collegata allo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale.

Per Montessori, il movimento non rappresenta soltanto un'espressione esteriore dell'attività infantile, ma costituisce uno strumento fondamentale per la costruzione della coscienza, della volontà e della personalità del bambino. Attraverso il movimento

intenzionale, egli organizza le proprie azioni, sviluppa coordinazione e controllo del gesto e consolida forme sempre più complesse di autonomia e consapevolezza di sé. Il movimento volontario diventa così una condizione essenziale per la costruzione dell'intelligenza e per la partecipazione attiva alla realtà circostante.

Particolare importanza assume inoltre l'esperienza concreta, che Montessori considera l'elemento essenziale dell'apprendimento infantile. La pedagoga critica, infatti, un'educazione eccessivamente trasmissiva e sedentaria, basata prevalentemente sull'ascolto passivo e sulla memorizzazione astratta dei contenuti. Secondo Montessori, il bambino apprende soprattutto attraverso il fare: manipolare materiali, sperimentare, ripetere azioni e esercitare attivamente le proprie capacità rappresentano esperienze fondamentali per la costruzione della conoscenza. L'apprendimento nasce pertanto dall'interazione diretta con l'ambiente e dalle possibilità di vivere esperienze significative mediante il corpo e l'azione.

L'azione corporea consente infatti al bambino di sperimentare, correggere e perfezionare progressivamente i propri movimenti, favorendo lo sviluppo della concentrazione, della coordinazione e del controllo motorio. Mediante l'esercizio e la ripetizione dell'azione, egli costruisce fiducia nelle proprie capacità e sviluppa forme sempre più articolate di organizzazione personale. Il corpo diventa così non soltanto strumento di movimento, ma anche mezzo con cui il bambino costruisce esperienza, autonomia e consapevolezza di sé.

Coerentemente con quanto analizzato, emerge una significativa vicinanza tra il pensiero montessoriano e gli approcci educativi che attribuiscono centralità al corpo, all'azione e all'esperienza, tra cui la circomotricità. Anche quest'ultima valorizza infatti il movimento come strumento di apprendimento, espressione e relazione, promuovendo un approccio attivo, esperienziale e globale allo sviluppo infantile.

3.3 Movimento, autonomia e apprendimento tra Montessori e Circomotricità

Partendo dalle considerazioni sviluppate nel paragrafo precedente, risulta possibile individuare numerosi punti di incontro tra il pensiero pedagogico di Maria Montessori e la circomotricità. Entrambe le prospettive riconoscono infatti il movimento come elemento centrale nei processi di sviluppo e apprendimento, attribuendo al corpo un ruolo fondamentale nella costruzione dell'esperienza e della conoscenza.

La circomotricità rappresenta, in tal senso, un'esperienza educativa particolarmente significativa, poiché valorizza il movimento non soltanto nella sua dimensione motoria, ma anche nelle sue implicazioni cognitive, emotive e relazionali. Tra il metodo Montessori e la circomotricità emergono infatti forti connessioni legate alla concezione unitaria di mente corpo, all'importanza attribuita all'apprendimento attraverso l'esperienza concreta e l'azione, al valore educativo della sperimentazione e dell'errore, nonché alla centralità dell'autonomia e della fiducia nelle capacità del bambino. In entrambe le prospettive educative, il bambino viene riconosciuto come protagonista attivo del proprio percorso di crescita, all'interno di esperienze che favoriscono partecipazione, scoperta e costruzione personale attraverso il movimento.

3.3.1 Mente e corpo: una visione unitaria dello sviluppo

Uno degli aspetti che maggiormente accomuna il pensiero montessoriano e la circomotricità riguarda l'importanza attribuita al movimento volontario e coordinato nei processi di crescita del bambino. In entrambe le prospettive educative, il movimento non viene considerato una semplice attività spontanea o puramente funzionale, ma un'esperienza tramite cui il bambino organizza progressivamente le proprie azioni, sviluppa controllo motorio e costruisce nuove competenze.

Maria Montessori riconosce infatti nel movimento intenzionale una funzione centrale dello sviluppo infantile. Secondo la pedagoga, il bambino, tramite l'esercizio e la ripetizione dell'azione, acquisisce coordinazione, precisione del gesto e capacità di

controllare il proprio corpo. Il perfezionamento del movimento assume pertanto un importante valore educativo, poiché consente al bambino di acquisire maggiore padronanza di sé, organizzare le proprie azioni e consolidare forme sempre più complesse di autonomie e consapevolezza personale.

Nel metodo Montessori, particolare attenzione viene inoltre attribuita all'educazione dei movimenti e alla cura dell'ambiente, pensato per favorire attività che permettono al bambino di affinare il controllo motorio attraverso esperienze concrete e finalizzate. Azioni quotidiane quali trasportare oggetti, versare acqua, camminare seguendo una linea o utilizzare materiali specifici rappresentano occasioni con cui il bambino esercita equilibrio, precisione, coordinazione e organizzazione del gesto.

Tale impostazione presenta numerosi punti di contatto con la circomotricità, che coinvolge il bambino in esperienze basate su coordinazione, adattamento corporeo e controllo del movimento. Attività quali equilibrio, giocoleria, percorsi motori o giochi espressivi sollecitano infatti il bambino a regolare il corpo nello spazio, modulare il gesto e adattare il movimento alle diverse situazioni proposte. Grazie a queste esperienze, egli acquisisce maggiore consapevolezza corporea e affina le proprie competenze motorie mediante esercizio, sperimentazione e ripetizione dell'azione.

In entrambe le prospettive educative, il perfezionamento del movimento non risponde quindi ad una finalità esclusivamente tecnica o prestazionale, ma assume un significato più ampio legato alla costruzione della personalità e dell'autonomia del bambino. Il controllo del gesto, l'equilibrio, la coordinazione e la precisione diventano così strumenti con cui il bambino sviluppa sicurezza nelle proprie capacità, fiducia in sé stesso e una partecipazione sempre più consapevole all'esperienza educativa.

3.3.2 Apprendere attraverso l'esperienza concreta

Un ulteriore elemento di forte vicinanza tra il metodo Montessori e la circomotricità riguarda il valore attribuito all'esperienza concreta e al movimento intenzionale nei

processi di apprendimento. In entrambe le prospettive educative, infatti, il bambino costruisce progressivamente competenze e conoscenze grazie a attività che coinvolgono direttamente il corpo, l'azione e la partecipazione personale all'esperienza.

Nel pensiero montessoriano, il movimento assume valore educativo quando risulta intenzionale, organizzato e orientato verso uno scopo. Montessori distingue infatti un'attività puramente meccanica da un movimento significativo, capaci di coinvolgere contemporaneamente attenzione, volontà e partecipazione diretta del bambino. L'educazione dei movimenti non si limita quindi al semplice esercizio motorio, ma riguarda la possibilità di acquisire controllo, coordinazione e consapevolezza attraverso attività concrete e finalizzate.

Particolare importanza assume, in questo quadro, il cosiddetto “lavoro intelligente”, ossia un'attività nella quale il movimento viene guidato da un'intenzione e collegato a uno scopo preciso. Montessori sottolinea infatti come azioni quotidiane quali trasportare oggetti, versare acqua, apparecchiare, riordinare materiali o prendersi cura dell'ambiente rappresentino occasioni educative e fondamentali, poiché consentono al bambino di organizzare il gesto, coordinare le azioni e consolidarle con precisione e autonomia.

Tale impostazione presenta numerosi punti di contatto con la circomotricità, nella quale il movimento non viene proposto come semplice esercizio motorio, ma come esperienza intenzionale e significativa, tramite cui il bambino agisce, esplora e costruisce nuove modalità di relazione con il proprio corpo e con l'ambiente. Le attività circensi richiedono infatti partecipazione, adattamento corporeo, attenzione e organizzazione dell'azione, coinvolgendo il bambino in esperienze nelle quali il gesto assume una finalità concreta, espressiva e relazionale.

Attraverso attività quali equilibrio, giocoleria, percorsi motori o giochi simbolici e espressivi, il bambino sperimenta differenti modalità di utilizzo del corpo, sviluppando progressivamente coordinazione, controllo motorio e capacità di adattare il movimento alle situazioni proposte. L'apprendimento nasce così dall'esperienza vissuta in prima

persona e ha la possibilità di sperimentare il movimento come spazio di esplorazione, organizzazione e scoperta.

In entrambe le prospettive educative, particolare rilevanza assume inoltre la ripetizione dell'azione. Il bambino tende spontaneamente a ripetere movimenti e attività che suscitano interesse o soddisfazione, poiché attraverso la ripetizione consolida competenze, perfeziona il gesto e acquisisce maggiore sicurezza nelle proprie capacità. La ripetizione non viene quindi interpretata come attività meccanica, ma come processo di affinamento, interiorizzazione e progressiva organizzazione dell'esperienza.

Alla luce di tali considerazioni, sia il metodo Montessori sia la circomotricità riconoscono il valore educativo di un apprendimento fondato sulle azioni intenzionale e sulla partecipazione diretta del bambino. Il corpo, il gesto e il movimento diventano così strumenti tramite cui il bambino costruisce progressivamente autonomia, consapevolezza e capacità di relazione con l'ambiente circostante.

3.3.3 Il valore dell'errore e della sperimentazione

Un ulteriore elemento di connessione tra il metodo Montessori e la circomotricità riguarda il valore attribuito all'errore e alla sperimentazione. In entrambe le prospettive educative, infatti, l'apprendimento non viene concepito come un processo lineare e immediato, ma come un percorso di scoperta progressiva nel quale il bambino costruisce competenze attraverso tentativi, aggiustamenti, ripetizioni e esperienze dirette.

Maria Montessori critica un'educazione fondata sulla continua correzione da parte dell'adulto, poiché interventi eccessivamente direttivi rischiano di interrompere l'iniziativa spontanea del bambino e di ostacolare autonomia, concentrazione e fiducia nelle proprie capacità. Secondo la pedagoga, il bambino deve avere la possibilità di agire liberamente, sperimentare, ripetere e correggersi progressivamente mediante

l'esperienza e il controllo delle proprie azioni. L'errore non viene quindi considerato un fallimento o un comportamento da reprimere immediatamente, ma una parte naturale del processo di apprendimento e di costruzione delle competenze.

All'interno di questo quadro teorico, Maria Montessori attribuisce grande importanza al cosiddetto controllo dell'errore, ovvero ha la possibilità per il bambino di accorgersi autonomamente delle proprie difficoltà e di modificare l'azione senza dipendere costantemente dal giudizio dell'adulto. I materiali e le attività devono infatti permettere al bambino di verificare da sé l'efficacia delle proprie azioni, favorendo autonomia, autocontrollo, concentrazione e consapevolezza delle proprie capacità. Attraverso questo processo il bambino sviluppa sicurezza, indipendenza e fiducia in sé stesso, vivendo l'apprendimento in modo attivo e partecipato.

Tali aspetti trovano significative connessioni anche nella circomotricità, dove il bambino viene continuamente coinvolto in situazioni di esplorazione motoria e sperimentazione corporea. Durante le attività circensi, infatti, egli è incoraggiato a provare nuove azioni, ricercare soluzioni personali e mettersi alla prova attraverso tentativi, aggiustamenti e ripetizioni. Perdere l'equilibrio, far cadere un oggetto o non riuscire immediatamente in un esercizio non rappresenta un insuccesso, ma una fase naturale del percorso di apprendimento. L'errore assume così un valore educativo e formativo, poiché consente al bambino di conoscere il proprio corpo, affinare il controllo motorio, coordinare i movimenti e sviluppare nuove strategie d'azione.

All'interno del laboratorio di circomotricità, inoltre, il clima non giudicante e la valorizzazione del percorso personale favoriscono una partecipazione più libera e spontanea. Il bambino può sperimentare senza il timore costante di sbagliare, vivendo l'errore con maggiore serenità e come occasione di scoperta e miglioramento. In questo modo vengono sostenute motivazione, fiducia nelle proprie possibilità, perseveranza e capacità di adattamento. La possibilità di riprovare, modificare l'azione e ricercare nuove soluzioni favorisce inoltre creatività, autonomia e iniziativa personale, valorizzando maggiormente il percorso di apprendimento rispetto al risultato finale.

Sia nella pedagogia montessoriana sia nella circomotricità emerge quindi una concezione dell'apprendimento fondata sull'esperienza attiva, nella quale il bambino costruisce progressivamente competenze e consapevolezza attraverso il fare, la sperimentazione, la ripetizione e la possibilità di apprendere anche dai propri errori. In entrambe le prospettive educative, l'errore non interrompe il processo di crescita, ma diventa parte integrante dello sviluppo, poiché permette al bambino di acquisire maggiore padronanza delle proprie azioni, fiducia nelle proprie capacità e consapevolezza di sé.

3.4 Ambiente educativo, autonomia e libertà tra Montessori e circomotricità

Le riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti hanno evidenziato come Montessori e la circomotricità condividano una concezione del bambino come soggetto attivo, competente e protagonista del proprio percorso di crescita. In entrambe le prospettive educative, il movimento, l'esperienza concreta, la sperimentazione e la possibilità di apprendere mediante l'azione rappresentano elementi fondamentali per favorire uno sviluppo armonico e globale della persona.

Tale visione educativa richiama inevitabilmente l'importanza del contesto nel quale il bambino vive l'esperienza di apprendimento. Movimento, autonomia e partecipazione attiva non possono infatti svilupparsi pienamente in ambienti rigidi o eccessivamente direttivi, ma richiedono spazi educativi accoglienti, strutturati e capaci di sostenere libertà di esplorazione, iniziativa personale e fiducia nelle capacità del bambino.

Sia nella pedagogia montessoriana sia nella circomotricità, assumono pertanto particolare rilevanza il ruolo dell'ambiente educativo, la funzione dell'adulto come guida e osservatore, il valore dell'osservazione pedagogica e la possibilità per il bambino di scegliere, sperimentare e agire in autonomia all'interno di un contesto sicuro e preparato. Tali aspetti contribuiscono a creare condizioni favorevoli affinché il bambino possa sviluppare progressivamente indipendenza, consapevolezza di sé e capacità di relazione attraverso il corpo, il movimento e l'esperienza diretta.

3.4.1 Ambiente preparato

Un elemento centrale della pedagogia montessoriana, che trova significative connessioni anche con la circomotricità, riguarda il concetto di ambiente preparato. Maria Montessori attribuisce infatti grande importanza allo spazio educativo, considerandolo non un semplice contesto fisico, ma uno strumento pedagogico capace di sostenere lo sviluppo autonomo del bambino. L'ambiente deve essere organizzato in modo intenzionale affinché il bambino possa muoversi liberamente, orientarsi nello spazio, scegliere le attività e agire in autonomia. Per questo motivo esso viene progettato a misura di bambino: ordinato, accessibile, curato e ricco di materiali che possano stimolare l'azione, l'esplorazione e la concentrazione.

Secondo Montessori, il bambino apprende principalmente attraverso l'interazione attiva con l'ambiente; di conseguenza, lo spazio educativo deve offrire occasioni concrete di esperienza e di movimento. La disposizione degli oggetti, la possibilità di raggiungere autonomamente i materiali e la libertà di utilizzarli senza la continua mediazione dell'adulto permettono infatti al bambino di sviluppare progressivamente indipendenza, fiducia nelle proprie capacità e controllo motorio. L'ambiente preparato non ha quindi una funzione esclusivamente organizzativa, ma sostiene direttamente i processi di crescita, poiché consente al bambino di mettersi alla prova, prendere iniziative, compiere scelte e costruire apprendimenti attraverso l'azione.

Questi aspetti risultano particolarmente significativi anche nel laboratorio di circomotricità, dove lo spazio assume una funzione educativa fondamentale. La disposizione degli attrezzi, l'organizzazione dei percorsi motori e la scelta dei materiali influenzano infatti in modo in cui il bambino vive il movimento, esplora l'ambiente e si relaziona con gli altri. Uno spazio strutturato in modo accogliente e sicuro permette al bambino di sperimentare il movimento con maggiore libertà e serenità, riducendo la paura dell'errore e il timore del giudizio. In questo modo il bambino si sente maggiormente libero di provare, ripetere, modificare i propri movimenti e affrontare gradualmente nuove sfide corporee, vivendo l'esperienza motoria come occasione di scoperta e non come semplice prestazione da eseguire correttamente.

Allo stesso tempo, la presenza di materiali accessibili, vari e non rigidamente strutturati favorisce curiosità, creatività e iniziativa personale. Il bambino può utilizzare attrezzi e oggetti secondo modalità differenti, sperimentando possibilità di movimento diverse e costruendo percorsi personali di esplorazione. Ciò permette di valorizzare le differenze individuali, poiché ogni bambino può partecipare all'esperienza secondo i propri tempi, interessi, bisogni e competenze. L'ambiente diventa quindi un contesto inclusivo e dinamico, capace di sostenere il coinvolgimento di tutti i bambini e di promuovere forme di apprendimento basate sull'esperienza diretta, sulla scoperta e sulla sperimentazione corporea.

In questa direzione, il setting di circomotricità non rappresenta soltanto un luogo in cui svolgere attività motorie, ma un ambiente educativo che sostiene autonomia, espressione personale e costruzione della fiducia in sé. Così come nell'ambiente montessoriano, anche nella circomotricità lo spazio viene pensato per favorire il protagonismo del bambino, sostenendone il desiderio naturale di agire, esplorare e apprendere mediante l'esperienza corporea.

3.4.2 L'adulto come guida educativa

Anche il ruolo dell'adulto presenta importanti punti di contatto tra la prospettiva montessoriana e la circomotricità. Maria Montessori attribuisce infatti all'insegnante una funzione profondamente diversa rispetto a quella tradizionale: l'adulto non deve occupare una posizione centrale e direttiva, né intervenire continuamente per correggere o guidare ogni azione del bambino. Al contrario, il suo compito consiste nel predisporre un ambiente favorevole allo sviluppo e accompagnare il bambino nel proprio percorso di crescita rispettandone tempi, bisogni e interessi. L'insegnante diventa quindi una guida discreta, capace di sostenere il bambino senza sostituirsi a lui nell'esperienza.

Anche nel laboratorio di circomotricità, l'educatore assume prevalentemente una funzione di accompagnamento e sostegno. L'insegnante non impone rigidamente il

“movimento corretto”, ma propone situazioni che favoriscano esplorazione, coinvolgimento e scoperta personale. Mediante attività fondate sul gioco e sull'esplorazione motoria, il bambino può mettere alla prova le proprie capacità, affrontare gradualmente nuove sfide e sviluppare maggiore fiducia nelle proprie possibilità. In questo modo, l'adulto sostiene il percorso di crescita senza limitare l'iniziativa personale del bambino, valorizzandone tempi, caratteristiche e modalità individuali di partecipazione.

Inoltre, sia nella pedagogia montessoriana sia nella circomotricità, l'adulto contribuisce alla costruzione di un clima emotivamente sicuro e non giudicante, nel quale il bambino possa sentirsi accolto e libero di sperimentare senza il timore costante dell'errore. Tale atteggiamento favorisce fiducia in sé stessi, motivazione e coinvolgimento, permettendo al bambino di vivere il movimento come esperienza positiva di scoperta, espressione e crescita personale.

Un ulteriore elemento significativo riguardo al concetto di disciplina. Montessori distingue infatti una disciplina imposta dall'esterno da una disciplina interiore, che il bambino costruisce progressivamente attraverso l'attività autonoma, l'esperienza e il controllo dei propri movimenti. La vera disciplina non nasce quindi dall'obbedienza passiva o dal controllo continuo dell'adulto, ma dalla possibilità di agire liberamente all'interno di un ambiente ordinato e strutturato. Anche nella circomotricità il rispetto di regole, materiali, spazi e compagni non viene imposto in modo rigido, ma costruito gradualmente tramite l'esperienza condivisa e la partecipazione alle attività. Il bambino impara così a gestire il proprio corpo, controllare i movimenti e relazionarsi con gli altri in modo sempre più consapevole e responsabile.

In riferimento a tali considerazioni, sia Montessori sia la circomotricità riconoscono nell'adulto una figura di sostegno e mediazione educativa, il cui compito principale consiste nel creare condizioni favorevoli affinché il bambino possa esprimere liberamente le proprie potenzialità attraverso il movimento, l'esperienza e la scoperta autonoma.

3.4.3 *L'osservazione educativa*

Un ulteriore elemento di continuità tra la pedagogia montessoriana e la circomotricità riguarda il valore attribuito l'osservazione educativa. Nel pensiero di Maria Montessori, infatti, educare non significa imporre dall'esterno conoscenze o comportamenti prestabiliti, ma accompagnare il naturale processo di sviluppo del bambino attraverso uno sguardo attento, rispettoso e consapevole. L'insegnante non assume quindi il ruolo di trasmettitore autoritario del sapere, bensì quello di guida e osservatore capace di cogliere bisogni, interessi, tempi di apprendimento e potenzialità individuali. L'osservazione rappresenta per Montessori uno strumento fondamentale per comprendere il bambino nella sua globalità e per predisporre un ambiente educativo adeguato alle sue reali necessità evolutive.

Secondo la pedagoga, ogni bambino possiede infatti ritmi, modalità di apprendimento e interessi differenti, che devono essere accolti e valorizzati all'interno del percorso educativo. Grazie all'osservazione sistematica, l'adulto può riconoscere i momenti di maggiore interesse e coinvolgimento, sostenendo il bambino senza sostituirsi a lui e senza interromperne l'attività spontanea. Pertanto, l'educazione si fonda sul rispetto dell'individualità del bambino e sulla fiducia nelle sue capacità di sviluppo autonomo. L'adulto è quindi chiamato a intervenire con discrezione, creando condizioni favorevoli affinché il bambino possa agire, esplorare e apprendere in modo libero e attivo.

Anche nella circomotricità l'osservazione assume un ruolo centrale. L'insegnante non si limita infatti a valutare la riuscita tecnica dell'esercizio, ma osserva il bambino nella sua interezza, considerando il modo in cui utilizza il corpo, affronta le difficoltà, entra in relazione con gli altri e esprime emozioni e bisogni attraverso il movimento. L'attenzione viene posta non soltanto sulle abilità motoria, ma anche su aspetti quali autonomia, sicurezza, partecipazione, autocontrollo, motivazione personale e modalità relazionali.

In questo senso, l'osservazione all'interno del laboratorio di circomotricità assume una funzione prevalentemente formativa e processuale. Ciò che interessa non è tanto il

risultato finale o la prestazione raggiunta, quanto il percorso compiuto dal bambino, i progressi maturati nel tempo e le strategie personali messe in atto durante l'esperienza. Attraverso il movimento, pertanto, il bambino comunica vissuti interiori, emozioni, paure, desideri e bisogni di sicurezza, rendendo il corpo un importante strumento espressivo e relazionale. L'insegnante è quindi chiamato ad assumere uno sguardo attento, empatico e non giudicante, capace di leggere e interpretare i segnali che emergono dall'azione motoria.

Tali aspetti si collegano anche a una prospettiva educativa inclusiva, in quanto l'osservazione consente di riconoscere e valorizzare le differenze individuali, adattando proposte, materiali e modalità di partecipazione alle esigenze dei singoli bambini. In questa direzione si inseriscono anche i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), già trattati nel capitolo precedente, che promuovono la progettazione di esperienze educative inclusive, flessibili e accessibili alle differenti modalità di apprendimento e partecipazione.

Sia nella pedagogia montessoriana sia nella circomotricità emerge dunque una concezione dell'educazione centrata sul bambino, nella quale osservazione, ascolto e rispetto dei tempi individuali diventano strumenti fondamentali per sostenere uno sviluppo armonico, autonomo e significativo.

3.4.4 Libertà di scelta e autonomia

Un ulteriore punto di incontro tra la pedagogia montessoriana e la circomotricità riguarda il valore attribuito alla libertà di scelta e all'autonomia del bambino all'interno del processo educativo. Per Maria Montessori, infatti, il bambino apprende realmente quando ha la possibilità di agire in modo spontaneo all'interno di un ambiente preparato, strutturato e pensato per rispondere ai suoi bisogni evolutivi. La libertà, nella prospettiva montessoriana, non coincide con assenza di regole o mancanza di guida da parte dell'adulto, ma rappresenta la possibilità per il bambino di scegliere,

sperimentare e esercitare progressivamente le proprie capacità mediante l'azione concreta.

Montessori sottolinea come il bambino sviluppi autonomia, responsabilità e autocontrollo soprattutto quando può partecipare direttamente alla propria esperienza di apprendimento. La possibilità di scegliere un'attività, utilizzare liberamente i materiali e ripetere spontaneamente un'esperienza favorisce infatti concentrazione, motivazione e costruzione dell'indipendenza. L'adulto non impone continuamente cosa fare, ma osserva, orienta e predispone condizioni favorevoli affinché il bambino possa esercitare la propria iniziativa personale in un contesto ordinato e rassicurante. In questa prospettiva, anche il rispetto dell'ambiente, dei materiali e degli altri bambini diventa parte integrante del percorso educativo, poiché il bambino apprende progressivamente a gestire le proprie azioni in modo autonomo e responsabile.

Tali aspetti trovano significative connessioni anche nella circomotricità, dove il bambino viene incoraggiato a esplorare liberamente le possibilità del proprio corpo attraverso il gioco e la sperimentazione motoria. All'interno del laboratorio circense, infatti, il bambino può scegliere modalità di partecipazione, provare differenti azioni motorie e affrontare le attività secondo i propri tempi e le proprie competenze. La libertà di esplorazione non implica assenza di struttura, ma si sviluppa all'interno di uno spazio educativo organizzato e sicuro, nel quale regole, materiali e setting sostengono autonomia e coinvolgimento.

Attraverso esperienze di equilibrio, giocoleria, acrobatica o gioco simbolico, il bambino sviluppa progressivamente fiducia nelle proprie capacità, consapevolezza corporea e capacità decisionali. La possibilità di agire autonomamente e sperimentare differenti modalità di movimento favorisce infatti iniziativa personale, creatività e senso di auto efficacia. Anche nella circomotricità, dunque, l'adulto assume prevalentemente il ruolo di guida e facilitatore: osserva, sostiene e accompagna il bambino senza sostituirsi a lui, rispettandone tempi, bisogni e modalità individuali di apprendimento.

Sia nella pedagogia montessoriana sia nella circomotricità emerge quindi una concezione educativa che riconosce nel bambino un soggetto attivo, competente e capace di costruire il proprio apprendimento attraverso esperienza, movimento e esplorazione autonoma. La libertà di scelta, sostenuta da un ambiente strutturato e da una presenza educativa non direttiva, diventa così uno strumento fondamentale per promuovere autonomia, responsabilità, partecipazione e crescita armonica della persona.

3.5 Considerazioni conclusive

Le riflessioni sviluppate nel presente capitolo hanno evidenziato come il pensiero pedagogico di Maria Montessori presenti numerosi punti di contatto con la circomotricità, in particolare rispetto alla centralità attribuita al movimento nei processi di crescita, apprendimento e costruzione della personalità del bambino. In entrambe le prospettive educative, pertanto, il corpo non viene considerato un semplice strumento esecutivo, ma un mezzo fondamentale con cui il bambino conosce il mondo, costruisce esperienza, esprime sé stesso e entra in relazione con gli altri.

Il movimento assume così un valore profondamente educativo, poiché permette al bambino di sviluppare autonomia, coordinazione, concentrazione, fiducia nelle proprie capacità e consapevolezza di sé attraverso l'azione concreta e l'esperienza diretta. Sia nella pedagogia montessoriana sia nella circomotricità, il bambino viene riconosciuto come soggetto attivo del proprio percorso di crescita, capace di apprendere mediante l'esplorazione, la sperimentazione e la partecipazione personale alle attività.

Particolare rilevanza assumono inoltre il ruolo dell'ambiente educativo, la libertà di scelta, l'osservazione da parte dell'adulto e il valore attribuito all'errore e alla scoperta autonoma. In entrambe le prospettive, l'adulto non impone rigidamente apprendimenti o comportamenti, ma accompagna il bambino predisponendo contesti sicuri, accoglienti e stimolanti, nei quali ciascuno possa sviluppare le proprie potenzialità rispettando tempi, bisogni e modalità individuali di apprendimento.

Alla luce di tali considerazioni, la circomotricità può essere interpretata come un'esperienza educativa pienamente coerente con la visione montessoriana del bambino e del movimento. Attraverso il gioco, il corpo e l'azione, essa promuove infatti uno sviluppo globale che coinvolge dimensione motorie, cognitive, emotive e relazionali, valorizzando la centralità del bambino, l'autonomia e la partecipazione attiva all'esperienza educativa.

CONCLUSIONI

Nel corso del presente elaborato è stato approfondito il ruolo del movimento nello sviluppo globale del bambino, analizzandone le implicazioni cognitive, emotive, relazionali e educative attraverso differenti prospettive teoriche e pedagogiche. Le riflessioni emerse hanno permesso di evidenziare come il corpo e l'esperienza motoria non rappresentino elementi accessori o secondari nei processi di crescita, ma costituiscano il fondamento stesso attraverso cui il bambino costruisce conoscenza, sviluppa la propria identità e stabilisce relazioni significative con il mondo circostante.

L'analisi condotta ha mostrato come il movimento attraversi in modo trasversale tutte le dimensioni dello sviluppo infantile e come esperienza corporea, apprendimento, relazione e emozione risultino profondamente intrecciati. Il corpo emerge infatti non soltanto come strumento di azione, ma come dimensione originaria dell'esperienza, tramite cui il bambino esplora la realtà, attribuisce significato a ciò che vive e costruisce progressivamente la propria visione del mondo. In questa prospettiva, conoscenza e movimento non possono essere considerati separatamente, poiché il bambino apprende innanzitutto mediante l'esperienza concreta, l'azione, il gioco, la scoperta e la relazione con l'ambiente e con gli altri.

Le riflessioni sviluppate nel corso della tesi permettono quindi di riconoscere come il movimento costituisca una componente educativa trasversale e imprescindibile nei processi di crescita infantile. Attraverso il corpo, il bambino conosce, comunica, esprime emozioni, costruisce relazioni e sviluppa progressivamente la propria identità. Ridurre il movimento ad una semplice funzione motoria significherebbe pertanto trascurarne il profondo valore cognitivo, affettivo e relazionale.

Alla luce delle riflessioni emerse, appare evidente come la pedagogia montessoriana e le principali teorie dello sviluppo analizzate convergano nel riconoscere il corpo e il movimento come elementi centrali dell'esperienza educativa. Il movimento non costituisce semplicemente un supporto all'apprendimento, ma il primo linguaggio del bambino è il fondamento mediante cui egli costruisce il proprio rapporto con il mondo.

In tale prospettiva, egli non apprende passivamente, ma costruisce attivamente la propria esperienza attraverso l'azione, l'esplorazione, la sperimentazione e la relazione con l'ambiente.

Particolarmente significativa risulta inoltre l'idea, condivisa dalle prospettive analizzate, secondo cui il bambino debba essere considerato soggetto competente, attivo e protagonista del proprio percorso di crescita. Ciò implica la necessità di predisporre contesti educativi capaci di sostenere la libera iniziativa, il desiderio di scoperta, l'autonomia e l'espressione personale, rispettando i tempi, i bisogni e le modalità individuali di apprendimento. In questo caso, anche il ruolo dell'adulto assume una funzione fondamentale: non quella di trasmettere passivamente conoscenze, ma di accompagnare, osservare e creare condizioni favorevoli affinché il bambino possa fare esperienza, sperimentare e costruire autonomamente competenze e significati.

Coerentemente con quanto emerso, la circomotricità si configura come una pratica educativa particolarmente significativa, poiché è capace di valorizzare il bambino nella sua globalità, promuovendo apprendimento, inclusione, creatività e benessere mediante il corpo e l'esperienza. Essa rappresenta un contesto in cui il bambino può sperimentare sé stesso in modo attivo e partecipato, sviluppando non solo competenze motorie, ma anche fiducia, autonomia, capacità relazionali e espressive.

Il valore educativo della circomotricità emerge dalla possibilità di offrire situazioni autentiche coinvolgenti, nelle quali il bambino può mettersi alla prova in un clima accogliente, cooperativo e non giudicante. Attraverso il gioco, la sperimentazione e la libera espressione corporea, il movimento diventa occasione di scoperta, crescita personale e costruzione di relazioni significative. In questo senso, la circomotricità non promuove esclusivamente abilità tecniche o prestazioni motorie, ma favorisce uno sviluppo armonico della persona, valorizzando creatività, iniziativa personale e piacere di apprendere.

In conclusione, il presente elaborato intende sottolineare la necessità di promuovere contesti educativi capaci di restituire al corpo e al movimento il ruolo centrale che meritano nei processi di crescita e apprendimento. In una scuola che rischia talvolta di

privilegiare dimensioni prevalentemente astratte e prestazionali, esperienze come la circomotricità possono rappresentare importanti occasioni per valorizzare la partecipazione attiva, la libertà di espressione, il gioco, la creatività e il benessere globale del bambino, riconoscendolo come soggetto competente, attivo e protagonista del proprio percorso di sviluppo.

Personalmente, ritengo che la scuola e i contesti educativi debbano attribuire sempre maggiore importanza al movimento, integrandolo in modo più significativo nella quotidianità educativa grazie a attività, laboratori e progetti che mettano realmente il corpo al centro dell'esperienza di apprendimento. Troppo spesso il movimento viene ancora considerato come un momento secondario o separato rispetto alle attività ritenute maggiormente cognitive, mentre le riflessioni emerse nel corso di questo lavoro mostrano chiaramente come corpo, pensiero, emozione e relazione siano profondamente interconnessi.

Promuovere esperienze educative basate sul movimento significa offrire ai bambini occasioni concrete di partecipazione, espressione e conoscenza di sé. Significa creare contesti in cui ciascuno possa sentirsi accolto, valorizzato e libero di mettere in gioco le proprie potenzialità attraverso modalità differenti di apprendimento. In questa prospettiva, attività come la circomotricità possono rappresentare strumenti educativi di grande valore, capaci di favorire inclusione, benessere e sviluppo armonico della persona, contribuendo alla costruzione di una scuola più attenta ai bisogni autentici del bambino e alla sua crescita globale.

BIBLIOGRAFIA

Aucouturier, B. (2005). *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*. Milano: FrancoAngeli.

Bolton, R. (2004). *Why circus works: How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people* (Doctoral dissertation, Murdoch University).

Caruna, F., & Borghi, A. M. (2013). *Embodied cognition: Una nuova psicologia*. *Giornale Italiano di Psicologia*.

Casali, M., & Sala, S. (2018). *Manuale di circomotricità* (L. Baroni, III.). Funambolo.

D'Angelo, M. C. (2025). *Montessori sport: Il metodo Montessori applicato allo sport. Spunti per una nuova didattica sportiva*. *Bollettino Itals*, 23(107), 13-28. Università Ca' Foscari Venezia.

Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Farneti, A., & Carreri, C. (2025, 8 ottobre). Le arti circensi: Un modo per aiutare lo sviluppo corporeo e le relazioni fra i bambini. *Bambini, sezione Quotidianità*.

Frattoni, E. L. (2014). *Corsari al circo e circo a scuola. Il caso del circo sociale di Scampia*. (Tesi di laurea specialistica). Università Ca' Foscari Venezia.

Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). *Embodied cognition: Il ruolo del corpo nella didattica. Formazione & Insegnamento, XIV* (1), 75-88.

Honegger Fresco, G., Cocever, E., & Ongari, B. (2020). *Tre sguardi sul bambino: Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied*. Il Leone Verde Edizioni.

Kliass, S. (2010). *El movimiento del niño*. Revista de la Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner de Espana, 11. Pikler-Lóczy Euskal Herriko Elkarte.

Kriellaars, D. J., Cairney, J., Bortoleto, M. A. C., Kiez, T. K. M., Dudley, D., & Aubertin, P. (2019). *The Impact of circus Arts Instruction in Physical Education on the Physical Literacy of Children in Grades 4 and 5. Journal of Teaching in Physical Education, 38*(2), 162-170.

Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1996). *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma: Armando Editore.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Nuove Indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025*.

Montessori, M. (2022). *Il segreto dell'infanzia* (Nuova ed.). Garzanti.

Montessori, M. (1999). *La mente del bambino: mente assorbente*. Garzanti.

Montessori, M. (2013). *La scoperta del bambino*. Garzanti.

Palmiero, M., & Borsellino, M. C. (2014). *Embodied cognition: Comprendere la mente incarnata*. Fano: Aras Edizioni.

Paquay, L., & Dubois, A. (2014). *Guidebook for Social Circus Trainers*. Caravan Circus Network.

Piaget, J. (1973). *La nascita dell'intelligenza nel bambino* (G. Gorla, a cura di nuova ed.). Firenze: La nuova Italia.

Taeymans, R., Heylen, T., Pompe, V., Vanderhoydonk, M., Cinardo, S., Obbili, C., Sfriso, G., Holický, V., Hull-Rochelle, G., Adolfová, B., Davidová, H., Alderliesten, K. (s.d.). *Circus clinic. Exploring the therapeutic potential of contemporary circus*. (Manoscritto non pubblicato).

Valentini, M., Cesauri, A., Schembri, R., & Federici, A. (2020). Circus-mobility: *The value of a circus laboratory at school*. **Journal of Human Sport and Exercise**, **15**(4proc), S1081-S1092.

Vygotskij, L. S. (2011). *Pensiero e linguaggio: Ricerche psicologiche* (11. Ed.; L. Mecacci, introduzione, traduzione e commento). Roma: Laterza.

Wallon, H. (1973). *L'evoluzione psicologica del bambino* (2 ed.). Torino: Boringhieri.
Pikler, E. (2015). *Datemi tempo: Lo sviluppo autonomo del movimento nei primi anni di vita del bambino*. Bologna: Edizioni Scientifiche.

SITOGRAFIA

Associazione Pikler-Lóczy Italia. (s.d.). *Pikler-Lóczy*. Pikler-Lóczy Italia.
<https://piklerloczy.org/es/inicio/>

Chokler, M. (s.d.). *El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano: Coherencia entre teoría y práctica*. Pikler-Lóczy Euskal Herriko Elkarte.
<https://piklerloczy.org/es/inicio/>

Circo Libera Tutti. (s.d.). Eventi. <https://www.circoliberatutti.it/eventi/>

Early Excellence. (s.d.). *Heuristic play*. <https://earlyexcellence.com/practice-and-pedagogy/heuristic-play/>

Froebel Trust. (s.d.). *Elinor Goldschmied: Treasure baskets*.
<https://www.froebel.org.uk/training-and-resources/elinor-goldschmied-treasure-baskets>

Istituto della Enciclopedia Italiana. (s.d.). *Psicomotricità*. Vocabolario Treccani.
<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/psicomotricit%C3%A0/>

Spazio Circo Bergamo. (s.d.). Sito ufficiale. <https://www.spaziocircobergamo.it/>

Vertigimn. (s.d.). *Circomotricità*. <https://vertigimn.com/circomotricita/>