BRICKS | TEMA

Connessi, ma con il corpo *Progettare il benessere nell'esperienza di apprendimento*

a cura di:
Antonella Sanna

Benessere, Corporeità, Progettazione

Il benessere come criterio progettuale

Da solo, il tempo passato davanti a uno schermo dice poco sul rapporto tra tecnologie e benessere. Contano la qualità delle attività, il contesto, le relazioni, le possibilità di autoregolazione e il modo in cui gli strumenti entrano nella quotidianità di bambini e ragazzi.[1] A scuola questo sposta la domanda: non quanto digitale, ma come è costruita l'esperienza.

Promuovere benessere significa progettare tempi, posture, forme dell'attenzione, movimento, interazioni e partecipazione. Né il digitale né il movimento garantiscono da soli la qualità dell'esperienza: conta la funzione che assumono nel compito e la possibilità di modularne il peso.

Il benessere diventa percepibile nel modo in cui i bambini partecipano, collaborano e portano a termine il compito. Nelle attività, svolte prevalentemente in piccoli gruppi, la rotazione dei ruoli offre modi differenti di contribuire e riduce il rischio di marginalizzazione. Sono osservazioni maturate nella pratica, non esiti di una sperimentazione controllata: il contributo mantiene un taglio esperienziale e divulgativo.

Una riflessione che nasce dalla pratica

Questa prospettiva si è consolidata attraverso esperienze differenti di insegnamento e formazione: attività svolte direttamente in classe, laboratori in presenza e a distanza e percorsi rivolti ai docenti. Tra i contesti che hanno contribuito alla riflessione rientrano anche InnovaMenti_*DigitalCitizen* e Benessere in classe: strategie efficaci con il *Total Physical Response* e il *Social Emotional Learning*, proposti su Scuola Futura.[2]

Il filo comune non è però uno specifico corso o uno strumento. È una domanda progettuale ricorrente: come evitare che una sola modalità, ad esempio stare seduti, guardare uno schermo, ascoltare, scrivere o muoversi, occupi per inerzia l'intera esperienza di apprendimento?

La pratica in breve

Obiettivo didattico-formativo. Favorire benessere, partecipazione e apprendimento attraverso percorsi nei quali corpo, movimento, relazione, narrazione, manipolazione, rappresentazione grafica e strumenti digitali assumono pesi differenti in relazione al compito.

Ordine di scuola e destinatari. Le esperienze riguardano prevalentemente la scuola primaria, con alunni dai sei ai dieci anni, e in misura più limitata la scuola dell'infanzia. Sono state realizzate in classe, in laboratori in presenza e con gruppi collegati a distanza; la trasferibilità agli ordini successivi si fonda anche su precedenti percorsi di *coding* progettati per diversi livelli scolastici.

Ambiti coinvolti. STEAM, in particolare matematica, *coding* e robotica, lingua inglese, attività motoria, narrazione, lingua e cultura locale, all'interno di una progettazione trasversale e interdisciplinare.

Competenze sviluppate e sollecitate. Comprendere e rielaborare contenuti attraverso modalità differenti; interpretare e rappresentare sequenze, relazioni e processi; utilizzare corpo e spazio per costruire significati; seguire, formulare e modificare istruzioni; individuare e correggere errori; collaborare; passare da una rappresentazione all'altra dello stesso contenuto; utilizzare in modo flessibile linguaggi e strumenti analogici e digitali.

---

[1] OCSE (2025), How's Life for Children in the Digital Age?; OMS Europa (2024), A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada: HBSC international report from the 2021/2022 survey, vol. 6 (dati riferiti alla fascia 11–15 anni); Mallawaarachchi, S., Burley, J., Mavilidi, M., et al. (2024), Early Childhood Screen Use Contexts and Cognitive and Psychosocial Outcomes: A Systematic Review and Meta-analysis, JAMA Pediatrics, 178(10), 1017–1026 (bambini sotto i sei anni).

[2] Scuola Futura, InnovaMenti_*DigitalCitizen*; Scuola Futura, Benessere in classe (TPR + SEL, 2° ed.).

Quando corpo e azione costruiscono significato

Il *Total Physical Response*, sviluppato da James J. Asher per l'apprendimento di una seconda lingua, coordina comprensione, linguaggio e risposta fisica.[3] Pur essendo nato per l'apprendimento linguistico, il TPR mette in luce il contributo che gesto, azione e spazio possono offrire alla comprensione; il riferimento all'approccio resta però circoscritto a questi aspetti.

Questa prospettiva dialoga con l'*embodied learning*: attività corporea, processi cognitivi e interazione con l'ambiente vengono letti come dimensioni connesse dell'apprendimento, con un possibile coinvolgimento dei sistemi sensoriali e motori nella codifica e nel recupero delle conoscenze. Una meta-analisi recente rileva un effetto medio positivo sulle prestazioni, ma anche differenze legate alla disciplina, al livello scolastico, alla durata e alla forma del coinvolgimento corporeo: il corpo non opera quindi come una variabile uniforme. Un dato, però, invita a ridimensionare le attese: nello studio di Andrä e colleghi con bambini di otto anni, gesti e immagini hanno sostenuto l'apprendimento lessicale in misura comparabile e hanno dato risultati migliori della condizione non arricchita, senza che i gesti superassero le immagini.[4] Il valore dell'azione corporea non risiede quindi in una superiorità automatica, ma nel rendere il contenuto situato: l'alunno si orienta, decide, verifica gli effetti delle proprie azioni e si coordina con gli altri. È questa funzione progettuale, più del movimento isolato, a collegare teoria e pratiche.



Fig. 1 – Le sette dimensioni e il ritmo dell'esperienza di apprendimento. AI generated

Le sette dimensioni non costituiscono una successione rigida: si alternano, si sovrappongono e cambiano peso secondo l'attività e il gruppo. Cambiare modalità, assumere ruoli differenti e tornare sul compito senza vivere l'errore come fallimento può sostenere il benessere e offrire a ciascuno uno spazio di partecipazione.

[3] Asher, J. J. (1969), The Total Physical Response Approach to Second Language Learning, The Modern Language Journal, 53(1), 3–17.

[4] Faella, P., Digennaro, S., Iannaccone, A. (2025), Educational practices in motion: a scoping review of embodied learning approaches in school, Frontiers in Education, 10:1568744; Macedonia, M. (2019), Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body, Frontiers in Psychology, 10:2098; Andrä, C., Mathias, B., Schwager, A., Macedonia, M., von Kriegstein, K. (2020), Learning Foreign Language Vocabulary with Gestures and Pictures Enhances Vocabulary Memory for Several Months Post-Learning in Eight-Year-Old School Children, Educational Psychology Review, 32, 815–850; Liu, Z., Zuo, H., Zhao, Y., Lu, Y. (2025), The effect of embodied learning on students' learning performance: a meta-analysis, Frontiers in Psychology, 16:1658797.

Esperienze diverse, uno stesso principio

Le pratiche che seguono rendono visibile lo stesso principio in contenuti e ambienti differenti. Alcune nascono dalla mia esperienza diretta di insegnamento, altre da laboratori proposti in percorsi formativi o a classi collegate a distanza. Non sono presentate come modelli rigidi da replicare, ma come esempi da adattare, conservandone la struttura progettuale.

Una pratica in presenza: la matematica in movimento

In una classe prima i numeri si imparano anche con i piedi per terra, letteralmente. Con bambini di sei anni il lavoro comincia dalla forma grafica: al numero pronunciato dall'insegnante, ciascuno prova a rappresentarlo con il corpo sul pavimento, da solo o con un compagno. Poi una *ten frame* realizzata con nastro adesivo trasforma il pavimento in una griglia percorribile: entrando, uscendo e cambiando posizione, i bambini rappresentano quantità e semplici operazioni, fino a costruire concretamente il dieci. Chi è fuori dalla griglia osserva, anticipa il risultato e lo verifica con il gruppo. Il passaggio tra corpo, spazio, materiali e rappresentazione è coerente con i principi ricavati da Way e Ginns per l'*embodied learning* nella prima educazione matematica.[5]

Per documentare il percorso, l'insegnante utilizza per ciascun alunno una rubrica costruita sugli obiettivi disciplinari della classe prima negli ambiti motorio, matematico e geografico, integrati con indicatori relativi alla dimensione relazionale e alla partecipazione. Il riconoscimento della quantità, la comprensione della consegna, l'orientamento nella griglia, la collaborazione e la verbalizzazione sono alcuni degli aspetti osservati. Una breve autovalutazione con emoji permette ai bambini di indicare come hanno vissuto l'attività e offre l'avvio per raccontare una difficoltà, una scoperta o una strategia.

Se un bambino non riesce a collocarsi nel reticolo o a rappresentare il numero, non si forza il passaggio successivo né si trasforma l'attività in una verifica: si cambia modalità e si torna alla stessa quantità su una *ten frame* morbida da tavolo, più vicina e gestibile; quando il bambino si sente pronto, può rientrare nel reticolo. Il passaggio prosegue poi sul quaderno, alla LIM o nelle applicazioni didattiche. Per replicare l'attività bastano nastro adesivo, una *ten frame* da tavolo, una semplice rubrica e una piccola serie di emoji: cambia la scala, non il nucleo matematico.

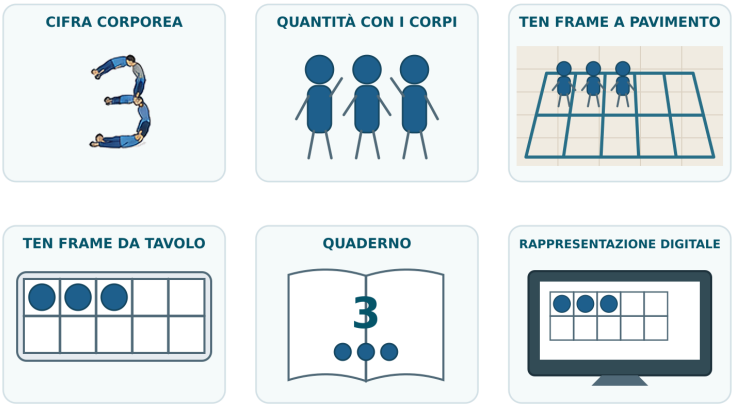


Fig. 2 – Il percorso di matematica attraversa rappresentazioni corporee, spaziali, manipolative, grafiche e digitali. AI generated

[5] Way, J., Ginns, P. (2024), Embodied Learning in Early Mathematics Education: Translating Research into Principles to Inform Teaching, Education Sciences, 14(7), 696.

Coding unplugged: istruzioni, ruoli e *debugging*

Il corpo e lo spazio sono entrati anche nelle attività di *coding unplugged*. Negli ultimi due anni ho ideato e proposto, come attività aggiuntiva del percorso InnovaMenti_*DigitalCitizen*, esperienze rivolte a classi della scuola dell'infanzia e primaria collegate a distanza. In aula veniva predisposto un reticolo a terra sul quale i bambini si muovevano seguendo tre comandi di base: andare avanti, girare a destra e girare a sinistra.

Le classi erano coinvolte in tre sfide: eseguire una sequenza di istruzioni per raggiungere un punto-obiettivo evitando gli ostacoli; individuare e correggere gli errori in un codice; formulare e scrivere la sequenza necessaria per ricostruire un percorso. I bambini operavano in piccoli gruppi e alternavano i ruoli di esecutori, programmatori e controllori. Nessun ruolo era secondario: chi osservava e verificava contribuiva quanto chi si muoveva o formulava i comandi.

Durante il *debugging*, la correzione non era affidata soltanto a chi eseguiva il percorso: anche osservatori e controllori individuavano passaggi incongruenti, proponevano modifiche e verificavano la nuova sequenza. L'errore diventava così un oggetto di lavoro del gruppo, non un giudizio sul singolo. La possibilità di riprovare consentiva anche a chi aveva incontrato difficoltà nell'esecuzione iniziale di contribuire alla correzione. Una revisione sistematica e meta-analisi K–12 considera le attività *unplugged* promettenti per il pensiero computazionale, pur rilevando una forte eterogeneità tra studi, durate, gruppi e strumenti.[6]

Lingua, *storytelling* e robotica

Il rapporto tra risposta corporea, linguaggio e istruzione era già presente nella mia precedente esperienza di insegnamento dell'inglese nella scuola primaria. Sul reticolo venivano collocati oggetti oppure parole-obiettivo in lingua inglese, che i bambini dovevano raggiungere comprendendo, formulando ed eseguendo sequenze di comandi direzionali. Altre attività prendevano avvio da racconti classici per bambini in lingua inglese: l'ordine degli eventi diventava una sequenza da ricostruire, percorrere, verificare e, quando necessario, correggere. Il lessico non veniva soltanto memorizzato, ma utilizzato per orientarsi, agire e comunicare.

Una declinazione diversa è stata realizzata, in collaborazione con la tutor del laboratorio madrelingua algherese, in un laboratorio di *coding* e robotica previsto dal DM 65 e rivolto a bambini di cinque anni. Nell'attività conclusiva, la storia di San Giordi, proposta in algherese, è stata ricostruita attraverso il *coding unplugged*. Sul reticolo a terra i bambini interpretavano a turno i personaggi e raggiungevano gli ambienti del racconto, rappresentati da alcuni monumenti della città di Alghero. Un gruppo si muoveva, un altro formulava i comandi e un terzo ne controllava l'esecuzione; la rotazione consentiva a tutti di sperimentare i diversi ruoli.

L'attività conclusiva permetteva di riutilizzare in una situazione narrativa quanto appreso durante il laboratorio: comprendere ed eseguire istruzioni, ordinare sequenze, orientarsi nello spazio, individuare eventuali errori e modificare il percorso. Narrazione, lingua locale, conoscenza del territorio, attività motoria e pensiero computazionale concorrevano così a un'unica esperienza interdisciplinare.

In un secondo momento, la stessa logica veniva trasferita ai robot comandati dai bambini. Le istruzioni prima interpretate attraverso il corpo diventavano comandi da impartire a un dispositivo. Il passaggio dall'esperienza corporea al robot non sostituiva quindi l'attività *unplugged*, ma ne costituiva una rielaborazione: il corpo permetteva di vivere e comprendere il percorso, mentre il robot offriva un nuovo contesto nel quale prevedere, verificare e correggere gli effetti delle istruzioni. In uno studio randomizzato di dodici settimane con 198 bambini di cinque-sei anni, sia le attività unplugged sia quelle con robot hanno

[6] Chen, P., Yang, D., Metwally, A. H. S., Lavonen, J., Wang, X. (2023), Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis, International Journal of STEM Education, 10:47.

favorito il pensiero computazionale rispetto alle attività ordinarie; il gruppo robotico ha però mostrato progressi maggiori, dato che suggerisce continuità, ma non equivalenza, tra le due modalità.[7]

Una pratica online: il racconto esce dallo schermo

Un altro contesto è stato quello dei laboratori online, progettati collegialmente nel percorso sul benessere a scuola e rivolti a classi dell'infanzia e della primaria. Il laboratorio di *storytelling* è stato curato nel primo anno dall'autrice con una collega dell'Équipe Formativa Territoriale; nel secondo anno si è aggiunta una terza collega. Prima dello *storytelling* partecipato, le docenti ricevevano indicazioni per organizzare lo spazio e preparare i materiali; la docente in aula poteva così accompagnare l'attività in raccordo con la conduzione a distanza.

Durante il laboratorio veniva proposto un racconto accompagnato da immagini. Gli alunni erano invitati a interpretare ciò che accadeva attraverso gesti, movimenti e suoni coerenti con personaggi, azioni e situazioni narrative. In alcuni momenti l'attenzione tornava alla videoconferenza; in altri si spostava sui compagni, sul gesto, sulla voce, sul suono e sullo spazio fisico della classe. Lo schermo rendeva possibile l'incontro, ma non occupava stabilmente il centro dell'esperienza.

La preparazione preliminare e il coordinamento tra conduzione a distanza e mediazione in presenza evitavano che l'attività si riducesse alla fruizione di contenuti attraverso uno schermo. Anche qui la varietà dei linguaggi e dei ruoli offriva a ciascuno una possibilità concreta di partecipare al racconto e di apprendere insieme agli altri.



Fig. 3 – Nello storytelling online lo stimolo narrativo si trasferisce dallo schermo al corpo, alla voce, al suono e alla relazione. AI generated

Una struttura trasferibile nei diversi ordini di scuola

Nei diversi ordini di scuola cambiano linguaggi, contenuti, strumenti, vincoli e autonomia. L'esperienza maturata anche nei percorsi per l'*EU Code Week* mostra però una struttura ricorrente: comprendere un problema, formulare ed eseguire istruzioni, individuare gli errori e rivedere la soluzione. Nell'infanzia prevalgono azione e narrazione; nella primaria si aggiungono scrittura delle sequenze, lingua straniera e robotica; nella secondaria aumentano complessità, confronto e documentazione. Restano centrali i piccoli gruppi, la rotazione dei ruoli e l'alternanza fra esperienza corporea e rappresentazione astratta.

[7] Zhang, X., Chen, Y., Hu, L., et al. (2025), Developing preschool children's computational thinking and executive functions: unplugged vs. robot programming activities, International Journal of STEM Education, 12:10.

La trasferibilità incontra alcuni vincoli. Le attività in movimento richiedono regole condivise e spazi preparati; i laboratori online, un raccordo preciso con il docente in aula e materiali già predisposti. Poiché non tutti gli alunni accedono subito alla stessa configurazione, servono ruoli differenziati, supporti manipolabili e la possibilità di passare a una scala più contenuta. Replicare significa quindi adattare struttura, tempi e materiali, non riprodurre l'attività in modo identico. In questa direzione, Aloizou e colleghi hanno documentato nella scuola dell'infanzia un quadro progettuale replicabile che coordina obiettivi, sequenze, stazioni di apprendimento e risorse fisiche e digitali, mantenendo centrale l'adattamento al contesto.[8]

Il ritmo dell'esperienza e il benessere

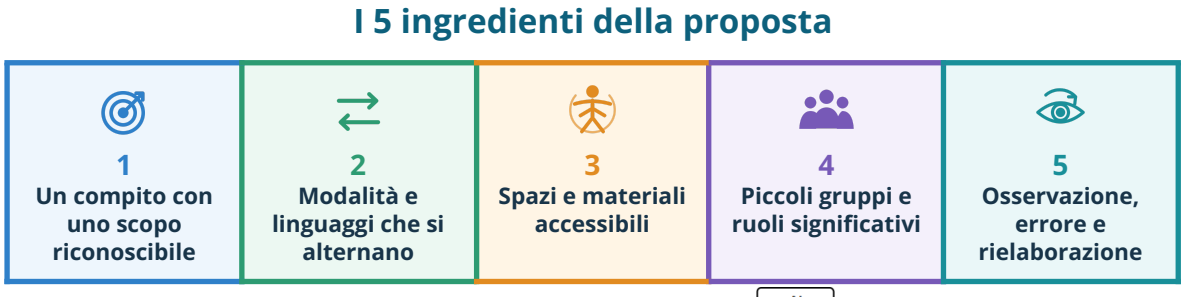
Le pratiche presentate suggeriscono che il benessere non coincide con una singola soluzione: né con il movimento in sé, né con la riduzione dello schermo, né con la semplice moltiplicazione dei linguaggi. Dipende anche da come osservazione, ascolto, azione, movimento, relazione, strumenti e rielaborazione vengono combinati, per quanto tempo e con quale funzione.

La disconnessione può allora essere letta in modo meno binario. In un laboratorio online la connessione può rimanere attiva mentre lo schermo smette temporaneamente di essere il fulcro e lascia spazio al corpo, ai compagni, agli oggetti e all'ambiente. Allo stesso modo, in presenza, il centro dell'attenzione può passare dalla consegna verbale al reticolo, dal movimento alla scrittura del codice, dal quaderno al robot e poi nuovamente alla discussione.

Progettare il benessere significa evitare che l'esperienza si irrigidisca in un'unica modalità e permettere a ciascuno di entrare nel compito, assumere un ruolo significativo, riprovare e riconoscere ciò che ha appreso.

Il ritmo della Figura 1 resta quindi valido nei diversi ordini di scuola: cambiano il peso delle dimensioni e l'autonomia richiesta. Corpo e tecnologia non sono poli contrapposti, ma risorse che concorrono alla costruzione del significato quando hanno una funzione riconoscibile.

I cinque ingredienti non sono una sequenza: vanno combinati secondo il ritmo dell'esperienza. La rotazione dei ruoli, per esempio, acquista significato solo se il compito ha uno scopo riconoscibile e spazi e materiali permettono a ciascuno di partecipare.

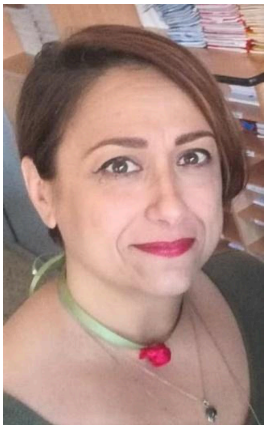


Infografica – I 5 ingredienti della proposta. AI generated

[8] Aloizou, V., Ioannou, A., Boloudakis, M., Retalis, S. (2025), A learning experience design framework for multimodal learning in the early childhood, Smart Learning Environments, 12:27.

Nota sull'uso di strumenti di intelligenza artificiale

Nella fase di preparazione del contributo l'autrice si è avvalsa di strumenti di intelligenza artificiale generativa per tre attività distinte: l'individuazione preliminare di fonti bibliografiche, poi verificate singolarmente dall'autrice prima dell'inserimento; il supporto nella revisione, organizzazione e riformulazione del testo; la realizzazione grafica delle figure (Fig. 1, 2, 3) e dell'infografica finale, sviluppate sulla base di indicazioni e contenuti forniti dall'autrice e segnalate con l'icona *AI generated*. Le esperienze descritte, le scelte pedagogiche, l'interpretazione dei contenuti e la responsabilità finale del contributo restano interamente dell'autrice.



Antonella Sanna

a.sanna2010@gmail.com
Istituto Comprensivo 1 Alghero – Équipe Formativa Territoriale Sardegna
È docente di scuola primaria, formatrice e componente dell'Équipe Formativa Territoriale della Sardegna. Laureata in Lingue e Letterature Straniere, è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Sassari nei laboratori del TFA sostegno per la scuola primaria e *Scientix Ambassador*. Si occupa di innovazione didattica, STEAM, *coding*, intelligenza artificiale, cittadinanza digitale, inclusione e tecnologie per l'apprendimento. Nella formazione e nella sperimentazione didattica approfondisce in particolare approcci attivi, multimodalità e progettazione di esperienze attente alla partecipazione e al benessere.