

Per una ecologia del movimento: prospettive sostenibili nella formazione degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive

Towards an ecology of human movement: sustainable perspectives in Physical Education teachers' education

Antonio Borgogni

Associate Professor | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | antonio.borgogni@unibg.it

Valeria Agosti

Lecturer "B" | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | valeria.agosti@unibg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Borgogni, A., Agosti, V. (2022). Towards an ecology of human movement: sustainable perspectives in Physical Education teachers' education. *Pedagogia oggi*, 20(1), 126-133.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012022-16>

ABSTRACT

The break in the epistemology of knowledge caused by the rise of theories of complexity leads to the need for a redefinition of methodologies and didactics, including in the field of human movement and sport sciences. The debate about the pedagogical models proposed in teachers' education demands a new direction that avoids non-intentionally educative views of the body and human movement.

This article explores an educational approach that promotes sustainable didactics, guiding disciplines' knowledge towards an interpretative use of the various fields of bodily experience, and enhancing the diversification of the spaces where the experience itself takes place. In this perspective, the pedagogy of outdoor education in urban or natural contexts, redrawing borders, and places of wellbeing, represents a meaningful indicator for enhancing school wellbeing, and active and healthy lifestyles, along with a learning opportunity in a non-linear perspective.

La rottura nell'epistemologia della conoscenza avvenuta con l'affermarsi delle teorie della complessità comporta la necessità di una ridefinizione delle metodologie e delle didattiche anche nel campo delle scienze motorie e sportive. Il dibattito sui modelli pedagogici proposti nella formazione degli insegnanti necessita di un rinnovato indirizzo, che rifugga approcci che interpretano il corpo, ed il suo movimento, in forme non intenzionalmente educative. L'articolo si muove nel contesto di un approccio formativo che promuova didattiche sostenibili, che orienti i saperi disciplinari all'uso interpretativo dei molteplici campi dell'esperienza corporea e che valorizzi la diversificazione degli spazi in cui questa esperienza prende forma. In questa logica, la prospettiva pedagogica dell'Outdoor Education in contesto urbano o naturale, ridisegnando anche confini e luoghi del benessere, costituisce un segnale significativo per valorizzare il benessere scolastico, per promuovere stili di vita sani e attivi nonché un'opportunità di apprendimento in una prospettiva non lineare.

Keywords: Complexity, Ecology, Outdoor education, Wellbeing, Human movement sciences

Parole chiave: Complessità, Ecologia, Outdoor Education, Benessere, Scienze Motorie

Received: March 15, 2022

Accepted: April 30, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Antonio Borgogni, antonio.borgogni@unibg.it

Credit author statement

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, il paragrafo 1 è da attribuire ad Antonio Borgogni, il paragrafo 2 a Valeria Agosti, l'introduzione e il paragrafo 3 ad entrambi gli autori.

Introduzione: ricomporre i mestieri

Dal mestiere alla scienza alla risignificazione della professione attraverso la formazione. In filigrana, questo è il percorso su cui ci accingiamo a camminare nel presente contributo.

Ripercorrendo gli ultimi quattro decenni, la formazione dei docenti di Educazione Fisica nella scuola vede due distinti periodi il cui spartiacque è costituito dalla normativa¹ che disciplina la trasformazione degli Istituti Superiori di Educazione Fisica (ISEF) e l'istituzione di Facoltà universitarie e Corsi di laurea.

Il periodo dei due decenni precedenti alla riorganizzazione si era caratterizzato per un progressivo allargamento dei percorsi formativi dell'ISEF aggiornati sulla base di influenze dovute alla rottura epistemologica nel concetto di corpo e di corpo in movimento (Le Camus, 1984; Zhura, Rudova, 2017) sviluppatasi sulla spinta dei movimenti culturali e di protesta della fine degli anni '60. L'espansione delle pratiche motorie alla psicomotricità, agli anziani, alle ginnastiche dolci, al disagio, determinò una revisione curricolare, con nuovi insegnamenti, ed extra-curricolare, con il fiorire di seminari, stage e convegni. Successivamente, la diversificazione delle pratiche sportive e il diffondersi di pratiche quali l'aerobica (Russo, 2011) allargarono ulteriormente il campo formativo degli ISEF.

La formazione rimaneva, comunque, caratterizzata da una robusta spinta verso gli aspetti educativi anche perché sostanzialmente orientata verso la prospettiva dell'insegnamento scolastico. La diversificazione e l'ampliamento citati venivano assunti soprattutto come elementi di arricchimento delle didattiche scolastiche.

Era quello un periodo in cui la declinazione prevalente della formazione si avvicinava a quella del mestiere nel senso di attività di carattere manuale, o comunque pratica, appresa con il fare, con il tirocinio. Docenti diplomati, non laureati, la cui funzione era quella di agire, in contesti educativi, in possesso di una formazione di base pedagogica, biomedica e tecnico-educativa.

Tale impostazione corrispondeva con lo spirito del tempo e sostanzialmente non messa in discussione dagli studenti che chiedevano la trasformazione, *d'emblée*, in Corso di laurea. In molte sedi, in fondo, gli insegnamenti erano tenuti da rilevanti accademici in ambito pedagogico e bio-medico con carichi di studio equivalenti a quelli universitari, mentre le docenze tecnico-educative, con differenze di sede, venivano affidate ad esperti, appunto, del mestiere. La ricerca era lasciata all'iniziativa dei docenti, a relazioni non strutturate con l'università o ai rapporti con il CONI e con le federazioni sportive.

La nascita di Facoltà e Corsi di laurea ha comportato, insieme con curricula più adeguati e una qualificazione degli ambiti di ricerca e delle pubblicazioni, una consistente bio-medicalizzazione delle scienze del movimento e dello sport.

Tale processo ha condotto come conseguenza ad un allontanamento, soprattutto, ma non solo, in termini di crediti dalle scienze umane e sociali e, pertanto, dalle basi pedagogiche, educative e didattiche, diremmo culturali, della professione docente. Un vero e proprio "scivolamento epistemologico"² che ha comportato la perdita dei saperi (conoscenze e soprattutto competenze, il mestiere) precedenti e, ancor più grave, una percezione di sé del laureato, poi docente, che si richiama al mondo del laboratorio, dell'allenamento, del management ma che poi trova, a oltre vent'anni dalla riforma, la professione educativa come unico sbocco di impiego pubblico. Una perdita di senso, di orizzonte, che si riverbera sia nella qualità dell'insegnamento scolastico che nelle qualità e competenze educative di chi opera nello sport educativo di base. Manca, sovente, la percezione del bisogno formativo in ambito pedagogico-educativo-didattico prima dell'ingresso nell'insegnamento, ritenuto come scontato, avendo acquisito competenze di altro genere nell'ambito delle scienze motorie e sportive.

Serve, allora, compiere un'azione in primo luogo formativa e culturale³ che ricomponga le due episte-

1 D.L. 8/5/1998, n. 178 – «Trasformazione degli Istituti superiori di educazione fisica e istituzione di facoltà e di corsi di laurea e di diploma in scienze motorie, a norma dell'articolo 17, comma 115, della legge 15 maggio 1997, n. 127».

2 Scivolamento che ha portato ad una vera e propria frattura tra le due epistemologie della ricerca: quella in ambito educativo e quella in ambito bio-medico con occasioni sempre più rare di alimentarsi reciprocamente.

3 Occasione potrebbe essere rappresentata dai bisogni formativi che si espliciteranno in conseguenza dell'introduzione del laureato magistrale nella scuola primaria (cc. 329-338 delle Legge 30 dicembre 2021, n. 234).

mologie con riferimento, nella professione del docente, ad una definizione più alta di mestiere come parte pratica di attività professionali, artistiche o intellettuali⁴.

Nei piani di studio è necessaria un'espansione delle discipline di carattere pedagogico, metodologico didattico che prevedano una consistente presenza di esemplificazioni nell'ambito corporeo motorio (mestiere). È sempre più indispensabile una laurea magistrale di carattere educativo e, per quanto concerne l'insegnamento nella primaria, la strutturazione di percorsi di riconoscimento crediti tra le lauree in Scienze motorie e quella in Scienze della formazione primaria (Casolo, Borgogni, Colella, 2022). È rilevante, nell'ambito della formazione continua, prevedere un raccordo tra associazioni professionali e università e una logica formativa che, oltre gli aggiornamenti relativi alla didattica di nuove pratiche motorie e sport – sommativa – consenta una riflessione sui fondamenti (epistemologici) della disciplina – critico-riflessiva. Ad esempio, risolvendo la logica educativo-sportiva in una chiara prospettiva di sostenibilità (Borgogni, 2016). Occorre, infine, costruire occasioni formative generative, tese alla valorizzazione delle professionalità presenti e alla loro resa progettuale per incrementare l'efficacia dell'insegnamento anche riflettendo sull'organizzazione, struttura, spazi e tempi dello stesso.

1. Verso un'ecologia del movimento

Nell'introduzione scritta per l'edizione del 2007 de "La sfida della complessità" il cui originale, lo ricordiamo, è del 1985, Bocchi e Ceruti riflettono, tra svariati altri, su concetti rilevanti per l'ambito educativo e perfino didattico.

Il passaggio dal paradigma istruttivo al paradigma perturbativo della comunicazione comporta la necessità di una strutturazione dei contenuti e del senso dell'apprendere che non può non essere una costruzione "attiva e autonoma del soggetto" (Bocchi, Ceruti, 2007, p. XIII). L'affermazione che il "*vero circolo virtuoso della complessità*"⁵ sia riferibile alla formulazione di von Foerster "agisci in modo da aumentare il numero delle possibilità, per te e per gli altri" (Bocchi, Ceruti, 2007, p. XXI) viene posto come imperativo etico dagli autori.

Da un lato, proprio sul piano etico echeggia quanto poi argomentato da Sen e Nussbaum (1993) in merito alle concrete possibilità di scelta e, dall'altro⁶, sul piano educativo apre lo sguardo ad ogni pedagogia basata su stili di insegnamento aperti, appunto, alla possibilità, alla co-progettazione, situazionali, produttivi anziché riproduttivi (Colella, 2019), alla non linearità. Parliamo, insomma, dell'assunzione della complessità del mondo nel microcosmo delle fenomenologie minime degli studenti che incontrano quelle dei docenti in un contesto in cui il paradigma perturbativo è raffinato nell'abbraccio di una professionalità docente in grado di gestire, con leggerezza, danzando, situazioni didattiche intenzionalmente reticolari, sghembe, in cui il corpo sia protagonista. Si comprende da subito, anche in assenza di dettagli, la qualità professionale, e pertanto la formazione, necessaria per una tale *sfida*.

Tentiamo, allora, di entrare nella grana fine di questa sfida declinandola nei termini delle scienze del movimento umano provando a non smarrirci tra la sideralità degli autori che contribuirono al fondativo lavoro di Bocchi e Ceruti. Ancora von Foerster riflette sull'etimologia del termine epistemologia tra lo "stare sopra" greco (epì histánai) allo "stare/comprendere dal di sotto" inglese, e al significato tedesco, da lui dichiarato "sconcertante", di "stare (in piedi) cui è annesso un senso di allontanamento, perdita" traducibile letteralmente in "non-stare" (Ver-stehen). Per von Foerster l'originale greco "stare sopra" è legato con la pratica e le competenze motorie mentre nell'inglese e nel tedesco con competenze mentali (von Foerster, 2007). E da qui la riflessione del fisico e filosofo austriaco porta ad individuare Piaget come rappresentante più eminente tra gli epistemologi che annettono l'idea del conoscere ad un'istanza pratica tendendo verso la nozione greca: la conoscenza procede dunque dall'azione. Se teoria del conoscere è sinonimo di epistemologia, "teoria dell'esperienza ne è un altro sinonimo [...] se l'ontologia spiega la natura del mondo

4 Ovvero il complesso di nozioni teoriche e tecniche che, indipendentemente dall'ingegno, dal gusto personale o dall'estro creativo, sono indispensabili per poter compiere un determinato lavoro, facilitandone comunque l'esecuzione (Treccani online, voce "Mestiere").

5 Il corsivo è degli autori del libro.

6 Ben consci che non esista, in questo caso "l'uno e l'altro lato"

l'epistemologia spiega la natura della nostra esperienza del mondo" (von Foerster, 2007, p. 92). L'accoppiamento di attività sensoriali e motorie produce quello che von Foerster chiama *l'anello sensomotorio*: sensoriale-motorio-sensoriale (2007, p. 98).

Ed eccoci a quello che per noi sarà l'ultimo approfondimento a partire da "La sfida". Sempre von Foerster esprime come questo sia, in fondo e cinquant'anni dopo, il risultato del lavoro di Piaget: l'indispensabilità dell'attività senso-motoria per costruire la realtà. "I bambini devono afferrare, allungare le mani, mettere in bocca, sentire, toccare, agitarsi. E solo allora possono vedere. Si vede con le mani o – come dice il mio amico Maturana – si vede con i piedi, perché soltanto quando si cammina le cose cambiano, e si può così produrre l'anello senso-motorio" (2007, p. 98).

Ed infine, con un salto in avanti di trentacinque anni dall'edizione originale de "La sfida", aggiungiamo che quel "paradigma istruttivo" richiama alla mente il *sovrano sotterraneo* che Ceruti annette al "paradigma della semplificazione", paradigma "che ha preteso di risolvere e dissolvere la complessità con la semplificazione per mezzo della linearità causa-effetto, della scomposizione in unità elementari della realtà, dell'isolamento dell'oggetto dal suo contesto" (Ceruti, Bellusci, 2020, p. 64). Paradigma che comporta, in ambito educativo, quella frantumazione dell'esperienza così ben rappresentata dagli insegnamenti scolastici e universitari che non colgono il flusso esperienziale della persona dimenticandosi – non vedendoli – gli interstizi in cui la conoscenza fiorisce, diverge, e in cui il corpo gioca un ruolo fondamentale. E proprio a commento della precedente citazione, Ceruti, riferendosi a buona parte, insieme ad altri, degli autori e protagonisti de "La sfida", ci aiuta a circoscrivere il nostro *anello* affermando come "ai principi dell'*ordine*, della *disgiunzione*, della *riduzione*, Edgar Morin contrappone un cantiere aperto di principi alternativi [...] che costituiscono la trama di un nuovo paradigma – il paradigma della complessità" (p. 65).

E allora la nostra "sfida" prosegue dapprima ragionando sui processi e sulle conquiste nell'ambito della neurofisiologia dell'apprendimento motorio per poi convergere verso la formazione degli insegnanti con particolare riferimento alla risignificazione degli spazi e dei luoghi dell'apprendere.

2. Dal movimento all'esperienza motoria

A questo punto del lavoro diventa necessario riflettere su quale sia stato il percorso che, di pari passo al progredire delle scienze cosiddette dure, abbia attraversato le scienze umane e filosofiche fino ad arrivare a prendere forma nei vari contesti didattici per le attività motorie e sportive. In tutti questi contesti, e non solo nell'insegnamento scolastico, non si può più prescindere da una riflessione pedagogica volta non più all'organizzazione del movimento bensì all'organizzazione della funzione motoria e dell'atto comportamentale che da essa ne deriva:

è un fatto che la nostra pedagogia consiste nel riversare sui fanciulli risposte senza che essi abbiano posto domande, e alle domande che pongono non si dia ascolto [...] Ed invece tutti gli organismi, non solo l'uomo, pongono continuamente domande al mondo e cercano continuamente di risolvere problemi [...] Dall'ameba ad Einstein vi è solo un passo [...] vi è però una grande differenza: Einstein si pone in un atteggiamento critico di fronte alle proprie soluzioni dei problemi. E lo può fare solo perché c'è un linguaggio umano in cui possiamo formulare le nostre soluzioni dei problemi. Le poniamo al di fuori del nostro corpo [...] noi impariamo dall'attività e non dalla passività (Popper, Lorenz, Kreuzer, 2002, pp. 77-78).

Più volte, nello studio del corpo, si è cercato di risolvere il mistero del funzionamento delle sue strutture costituenti, come esse siano organizzate e soprattutto quali ne consentano il movimento. Studiosi e pensatori delle varie epoche hanno contribuito a trasformarne conformazione e connotazioni guidando la comprensione dell'organizzazione del corpo umano e del suo movimento. L'originale idea meccanicistica⁷ del corpo umano, inteso come un semplice *insieme di parti* collegate tra loro e mosse da forze interne di-

⁷ La prima interpretazione meccanicistica del corpo umano e del suo movimento si deve ad Aristotele che considera in una proiezione analitica e quantitativa che proietterà le proprie conseguenze fino ai giorni nostri attraversando le interpretazioni del corpo "biomeccanico" offerte a cavallo tra il XIV e il XV secolo.

pendenti da forze esterne, mero esecutore passivo del movimento, si è negli anni evoluta di pari passo con il progredire delle conoscenze sul funzionamento del sistema nervoso. Oggi l'idea del corpo ha assunto una *dimensione ecologica*; è inteso come *insieme integrato*, strutturato in relazioni che regolano l'interazione tra i diversi elementi al fine di soddisfare un compito biologico, del quale il movimento risulta essere una delle tante funzioni complesse che emerge dall'organizzazione del *sistema funzionale* che si relaziona con l'ambiente.

Cercheremo di seguito di definire i momenti storici decisivi che hanno portato a questo passaggio.

Fino al XIX secolo, l'interpretazione del corpo umano come macchina perfetta ha subito numerose variazioni ed interpretazioni che hanno impegnato diverse discipline.

L'idea cartesiana, di cui Nussbaum (1986) offre un'interessante interpretazione teleologica, seppur ha avuto il grosso merito di considerare l'uomo al centro del mondo e della natura, e quest'ultimi come mezzi e strumenti dell'uomo stesso, è ancora vincolata nell'ambito di una visione riduzionista e meccanicistica; per arrivare ad una sua piena messa in contestazione bisognerà arrivare alla seconda metà del Settecento quando, nell'atmosfera culturale dell'Illuminismo, de La Mettrie, introdusse il termine *organizzazione* riferito al corpo umano, dando così inizio ad una visione diversa dell'uomo inteso come materia organizzata. Contemporaneamente, le sperimentazioni su modello animale condotte da Galvani e Volta permisero l'identificazione del meccanismo di *eccitabilità* delle cellule muscolari e nervose – che generano e conducono elettricità⁸ – aprendo ad una comprensione più dettagliata del funzionamento delle strutture deputate all'attivazione del movimento, che sarà descritto anche come *atto volontario*.

Da questi progressi scientifici si afferma e si sviluppa, già a partire dalla prima metà dell'Ottocento, uno studio sperimentale delle funzioni dell'organismo vivente come sistema e non come somma delle sue componenti⁹.

Il fervore culturale e scientifico del XIX secolo segnerà infatti il passo anche per lo studio del funzionamento delle strutture corticali. Il tessuto presente nella scatola cranica è considerato qualcosa di più complesso di un singolo organo *avente una funzione specifica*: il neurologo britannico Jackson, rappresenta il ruolo del *sistema nervoso* nella sua funzione di *coordinazione tra sensazioni e movimenti*, descrivendone tre diversi livelli di organizzazione anatomica e funzionale.

Negli stessi anni nasce l'istologia moderna. La formulazione della *Teoria reticolare* di Golgi e della *Teoria del neurone* di Ramón y Cajal¹⁰, seppur momenti di importante valore scientifico, deviarono nuovamente il punto di osservazione sul corpo da un livello funzionale globale ad uno cellulare analitico.

L'interpretazione sistemica del corpo e della funzione motoria comincerà a prendere forma solo nel XX secolo. L'introduzione della tecnica dell'elettrostimolazione sposterà l'attenzione sul modello di comunicazione tra i neuroni e permetterà l'identificazione delle aree corticali e la loro descrizione somatotopica: il movimento da fenomeno riflesso diventa *volontario*.

Ma sono anche gli anni in cui il fisiologo sovietico Secenov approfondisce lo studio delle funzioni psichiche. La sua scuola, già a partire dagli studi dell'allievo Pavlov, sarà fondamentale per il decisivo superamento della visione meccanicistica, dove prende forma l'idea del contributo del sistema nervoso centrale nel controllo motorio, e delle conseguenze che le informazioni sensoriali hanno sulla sua organizzazione.

Successivamente, la revisione critica degli studi di Pavlov troverà espressione nei lavori di Bernštejn e Anochin. Al primo si deve la prima descrizione dell'*intenzionalità del movimento*, dove l'organizzazione dell'azione motoria, sottesa a specifici obiettivi, è il frutto di un continuo adattamento del corpo alle informazioni variabili provenienti dall'ambiente; al secondo si deve il decisivo contributo per la comprensione dell'organizzazione della funzione percettivo-motoria che descrive nella *Teoria del Sistema Funzionale* come una *proprietà emergente*, dove l'esperienza vissuta ha un valore discriminante (Anochin, Bernstein, Sokolov, 1973).

Gli studi di Anochin supportarono anche le successive intuizioni di Lurija, per il quale occorreva distinguere la funzione di un tessuto o di un organo dalla funzione di più tessuti e organi considerati nel

8 I risultati di questi studi offrirono l'inizio alle ricerche sulla fisiologia del sistema nervoso: l'anatomia inanimata di Cartesio si anima del movimento, che vive e si propaga all'interno del corpo.

9 È il secolo della nascita della fisiologia funzionale dove si pongono le basi per i successivi studi di elettrofisiologia.

10 Il sistema nervoso è considerato un grande sincizio, cioè una grande membrana costituita da molte cellule.

loro insieme¹¹: la sensazione diventa percezione, dove la percezione dona significato all'esperienza e guida l'organizzazione dell'azione, che diventa *intenzionale*. (Agosti, 2021a).

Da Anochin alle conoscenze scientifiche correnti il passo non è breve ma è significativo di come l'esperienza corporea e motoria abbia acquisito sempre maggior significato nell'apprendimento motorio: nasce la consapevolezza che ogni comportamento rappresenta il risultato di una funzione cerebrale e che esso è dovuto all'attivazione dei vari processi cognitivi che sono correlati con il funzionamento di specifiche aree cerebrali in cui il livello percettivo, oltre che emotivo, è discriminante (Agosti, 2021b).

Il XXI secolo è l'epoca in cui si fa spazio lo studio della relazione tra sistema motorio e apprendimento: l'*approccio enattivo alla percezione* difeso da Noë (2008) per cui la mente è capace di creare forme a partire da una corporeità che si muove nello spazio-tempo; l'identificazione del *Sistema dei neuroni specchio* e della comprensione del loro ruolo nei processi empatici e nell'immaginazione motoria (Rizzolatti, Sinigaglia, 2019); la descrizione dei concetti di *vicarianza* e di *semplicità* (Berthoz, 2015, 2018).

Ma sono anche gli anni in cui le scoperte neurofisiologiche divengono strumentali al sistema educativo, influenzando le metodologie didattiche anche delle attività motorie e sportive: le intuizioni sulla *bioeducazione* proposte da Frauenfelder hanno segnato la traccia per gli attuali studi sulla *didattica enattiva* di Rossi, sulla *didattica semplice* di Sibilio, sulla *neurodidattica* di Rivoltella dando un notevole contributo nella valorizzazione dell'accoppiamento percezione-azione come sistema che orienta ed organizza l'azione, anche nell'agire didattico (Agosti, 2021a). È quindi il momento storico in cui si comprende che tutti gli apprendimenti passano per il corpo e dove il livello percettivo-motorio è e costruisce l'*esperienza*.

3. In conclusione: l'esperienza dell'esperienza

Tra il mestiere e la scienza, il percorso su cui abbiamo sin qui camminato ci ha condotto all'esperienza. E da qui cercheremo di definire una ontogenesi dell'esperienza corporea e motoria declinata come *esperienza dell'esperienza* nella costruzione dei percorsi didattici nel curriculum universitario e nella formazione continua per i futuri insegnanti di Scienze Motorie e Sportive. Percorsi che si spostano da un approccio ecologico all'apprendimento ad un approccio ecologico all'insegnamento che può promuovere deutero-apprendimento (Bateson, 1989) proprio perché basato sull'esperienza dell'esperienza, su un meta-livello formativo che accolga, esso stesso, il paradigma perturbativo a partire dall'esperienza diretta, in prima persona, corporea e incorporata, del docente. Come ricorda Cecilianì “la prospettiva si sposta dal prodotto finale del comportamento umano, al ruolo fondamentale del corpo e dell'esperienza soggettiva [...] là ove si realizza la relazione concreta tra soggetto/oggetto” (2018, p.13).

La parola *esperienza* prende corpo e forma nelle Indicazioni Nazionali e nelle Linee Guida, in un perimetro delineato quasi in chiave evolucionistica, come un filo che conduce alla strutturazione di una tassonomia reticolare che parte dall'esperienza corporea, passa per l'esperienza motoria, fino a costruire, tra le altre, l'esperienza gioco-sportiva e sportiva accompagnata, nelle scuole medie dalle pratiche corporee nella relazione con lo spazio e col tempo, dai linguaggi espressivi, dalla consapevolezza relativa al benessere e alla salute e rinforzata, nella scuola superiore, dalla percezione di sé e dalla relazione con l'ambiente in un'ottica di diversificazione delle attività tesa al pieno sviluppo del potenziale di ciascun individuo.

Ma questo gioco di mediazione è illusione ma non inganno (Bateson, 1996). L'esperienza del fanciullo passa per il corpo dell'insegnante che dovrà essere formato alla declinazione di questa tassonomia attraverso una esperienza laboratoriale (esperienza dell'esperienza) del corpo e del movimento.

Da qui, pertanto, deriva la necessità di un ispessimento del momento laboratoriale nella formazione del futuro docente di Scienze motorie e sportive, che lo rende “esperto” nel costruire per sé e per i propri discenti quello *spazio potenziale* (Winnicott, 2001), dove ognuno avrà la possibilità di esperire e sperimentare la propria corporeità. Un'eterotopia, uno *spazio altro* dove lo spazio reale è al contempo assolutamente irreali poiché è obbligato, per essere percepito-concepito e poi vissuto, a passare attraverso i corpi, che lo riempiono di significato. In questa chiave interpretativa, il docente, sarà un facilitatore all'autonomia, al-

11 Si veda Lurija A.R. (1977). *Come lavora il cervello*. Bologna: Il Mulino.

l'indipendenza e all'autoorganizzazione, e lo spazio vissuto diventa luogo di un processo in cui l'insegnamento si potrà esprimere in una forma ecologica.

Ed eccoci, allora, giunti al passo conclusivo del nostro cammino. L'esperienza dell'esperienza, che impegna il docente in una formazione laboratoriale sul proprio sé corporeo in situazione non banalmente esercitativa, trova, incontra, si proietta verso spazi "altri", verso "nuovi" ambienti, esperienze, appunto, da svolgere necessariamente *con* gli studenti perché non proponibili se non dopo averle sperimentate, essersvi immersi.

Si apre qui il mondo dell'outdoor education (Bortolotti, 2019; Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018) in ambito urbano e naturale che, ben lungi dal rappresentare uno spazio di azione motorio-sportiva trasferendo all'esterno quanto si fa in palestra o svolgendo attività già prevista all'esterno, diviene luogo, così dimenticato nella didattica italiana degli ultimi decenni e così valorizzato a causa della pandemia, di precise intenzionalità educative. Intenzionalità che presuppongono professionalità assai qualificate perché le esperienze outdoor necessitano, ancor più delle altre, di azioni di riflessione e decodifica.

Ma l'outdoor, come accennato, non è solo uno spazio ma un luogo e, come tale, di per sé complesso; è il luogo in cui la linearità è un'eventualità rara, in cui, durante il cammino (si ricordi Maturana), accadono eventi, si incontrano persone e cose, si devia per evitare l'ostacolo; luogo delle regole che cambiano di passo in passo più che dei regolamenti, della distinzione tra rischio e pericolo, tra mappa e territorio (Bateson, 1984) con tutte le implicazioni logiche che ciò rappresenta. Al tempo stesso l'outdoor costituisce quell'ampliamento, quasi senza limiti, e quella diversificazione delle attività e dei comportamenti che consentono la scoperta di attitudini e di stili di vita – desideriamo immaginarli attivi – che alimenteranno la sostenibilità delle didattiche del movimento (Borgogni, 2016), tese alla continuità della pratica degli studenti nelle età della vita, vero successo educativo a lungo termine delle Scienze Motorie e Sportive.

Riferimenti bibliografici

- Agosti V. (2021a). *La Distanza come risorsa*. Roma: Studium.
- Agosti V. (2021b). Emozione, intenzione, esecuzione. Gli elementi dell'azione per la costruzione dell'esperienza motoria. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9: 184-195.
- Anochin P.K., Bernstein N.A, Sokolov E.N. (1973). *Neurofisiologia e cibernetica* Roma: Ubaldini.
- Bateson G. (1996). *Questo è un gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson G. (1989). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Berthoz A. (2015). *La Vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2018). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Bertin G. M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bocchi G., Ceruti M. (eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Borgogni A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie, *Formazione & Insegnamento*, XIV-1: 119-132.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor education*. Milano: Guerini.
- Casolo F., Borgogni A., Colella D. (2022). Educazione motoria: verso un insegnamento di qualità. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX, 6 febbraio 2022: 389-397.
- Ceciliani A. (2018). Dall'Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportiva, *Encyclopaedia-Journal of Phenomenology and Education*, 22(51).
- Ceruti, M., Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Colella D. (2019). Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3s: 73-88.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Le Camus, J. (1984). *Pratiques Psychomotrices*. Bruxelles: Mardaga.
- Nussbaum M.C. (1986). *Aristotle's de motu animalium*. Princeton: Princeton University Press.
- Noë A. (2008). Précis of action in perception. *Philosophy and phenomenological research*, 76(3): 660-665.
- Nussbaum M. C., Sen A. (1993). *The Quality of life*. New York: Oxford University Press.
- Popper K.R., Lorenz K., Kreuzer F. (2002). *Il futuro è aperto*. Milano: Bompiani.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2019). *Specchi nel cervello*. Milano: Raffaello Cortina.

Russo G. (2011). *La società della Wellness*. Milano: FrancoAngeli.

Von Voerster H. (2007). Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive. In G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità* (pp. 88-116). Milano: Bruno Mondadori.

Winnicott D.W. (2001). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Zhura V. V., Rudova Y. V. (2017). Corporeal turn in human sciences: contemporary dimensions of the body. *Bioethics* 10, 1: 16-20.