

La didattica sostenibile delle attività motorie

The sustainable didactics of physical activities

Antonio Borgogni

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

a.borgogni@unicas.it

ABSTRACT

The topic of the sustainability of the physical education and sport didactics is largely underrepresented in the scientific literature. Following the overall description of the sustainability paradigm, the article outlines, through interdisciplinary references and sketching four periods since 1870, a historiography attempt of the relationships among concepts of the body, physical activities, pedagogical, and scientific thoughts. The fifth period, starting from 2000, points out the foundations of the sustainable didactics as science aiming to safeguard the future practises. In this period, the theoretical references are described along with the enlargement of the sport and physical activities, reciprocally connected with contemporary definitions of the body; conclusively, some examples deal with the correlation between theoretical and didactical matters.

Il tema della sostenibilità delle didattiche motorie è ancora largamente inesplorato nella letteratura scientifica. Partendo dalla descrizione del paradigma della sostenibilità, l'articolo delinea, basandosi su riferimenti interdisciplinari e descrivendo quattro fasi a partire dal 1870, un tentativo di storiografia dei rapporti tra concezioni del corpo, pratiche motorie, riflessione pedagogica e scientifica fino a delineare, nella quinta fase, le basi della didattica sostenibile come scienza tesa a preservare le possibilità di pratiche motorie future. Per quest'ultima, a partire dal 2000, vengono esplicitati i riferimenti teorico-scientifici, delineato il processo di ampliamento delle pratiche motorie e sportive reciprocamente legato a nuove definizioni del corpo e, infine, affrontata la traslazione didattica dei riferimenti teorici.

KEYWORDS

Sustainability, Didactics, Body, Ecology, Obliqueness.
Sostenibilità, Didattica, Corpo, Ecologia, Obliquità

Introduzione

Il concetto di sostenibilità si è affermato a partire dalla fine degli anni '80 in relazione all'ambiente.

In particolare la sua affermazione nel contesto internazionale avvenne all'interno del cosiddetto Rapporto Brundtland nel 1987¹. Quel Rapporto rappresentò un elemento di rottura dai paradigmi espressi in passato e contribuì a far divenire la questione ambientale tema politico prioritario e trasversale a tutti i settori. L'avvento del concetto di sviluppo sostenibile iniziò a mettere in discussione la visione antropocentrica dei modelli di sviluppo tradizionali allargando l'interesse agli altri esseri viventi e, soprattutto, alle generazioni future riconoscendo per queste il diritto a poter accedere alle risorse offerte dalla natura.

L'apparente priorità che nella parte iniziale di questa trattazione viene data agli aspetti ambientali della sostenibilità deriva dal fatto che la presa di coscienza dei pericoli di autodistruzione derivanti dal modello di sviluppo in atto sia avvenuta proprio a partire dalla rottura epistemica emersa da quel contesto. Nonostante protocolli, piani d'azione e accordi, tale consapevolezza è tuttavia ancora oggi labile e concentrata nelle fasce di popolazione medio-alte sia dal punto di vista economico che del grado di istruzione; in ogni caso vi è, tranne che per alcuni ambiti specifici, una carenza di piani attuativi. La priorità data alle questioni ambientali è pertanto solo apparente in quanto altrettanto importanti sono gli aspetti sociali ed economici dello sviluppo sostenibile. La sostenibilità sociale è infatti la preconditione e il supporto per la sostenibilità ambientale. La sostenibilità economica è a sua volta essenziale per permettere il conseguimento delle prime.

Si può quindi asserire che il concetto di sviluppo sostenibile presenti tre dimensioni di pari importanza: ambientale, sociale ed economica. In assenza di una adeguata distribuzione di risorse, infatti, non si può sviluppare quel reticolo educativo, sociale e culturale che consente di porre adeguata attenzione alle tematiche ambientali. Sviluppo sostenibile significa che povertà, iniquità sociale e degrado ambientale sono piaghe da combattere contestualmente e, assumendo il significato di duraturo, diventa termine di garanzia per le generazioni future e per le altre forme di vita.

Per quanto riguarda le scienze educative, la rottura nell'epistemologia della conoscenza avvenuta con l'affermarsi delle teorie della complessità² ha prodotto una rivisitazione, attualizzazione, quando non una de-sostanziazione di molti modelli educativi, teorie di riferimento e visioni delle modalità di apprendimento. Tale rottura ha iniziato a comportare solo recentemente la ridefinizione delle metodologie e delle didattiche anche nel campo dell'educazione corporea, motoria, fisica e sportiva ove si tratta, pertanto, di teorizzare e rendere attuabili concetti che vedano la didattica come scienza applicata che prefiguri il proprio successo soprattutto in relazione a ciò che avverrà in futuro, ovvero alla continuità di qualsivoglia pratica.

1 "Per sviluppo sostenibile si intende uno sviluppo che risponda alle necessità del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare le proprie esigenze" (World Commission on Environment and Development, 1987, p. 27).

2 La produzione e le ricerche in merito risultano di grande ampiezza e apparente disomogeneità. Per una prospettiva ampia si vedano, tra gli altri, i testi di Gregory Bateson (1972; 1979).

1. Definizioni e presupposti della didattica sostenibile

Per agevolare la ricostruzione storica del concetto di didattica sostenibile intendo da subito proporre una definizione che chiarisca, sul piano didattico-epistemologico, la prospettiva educativa di riferimento: può definirsi sostenibile una didattica delle attività motorie che si ponga, come principali obiettivi, a livello individuale di consentire al singolo di continuare a praticare l'attività, a livello di gruppo di consentire a tutti i soggetti di proseguire l'attività.

Per "proseguire l'attività" si intende che il soggetto, con particolare riferimento all'età scolare e pre-scolare, sia motivato a continuare la pratica motoria, fisica, sportiva, in quella o in altre attività e discipline. La misura del successo dell'educatore risiede, pertanto, nella continuità futura della pratica piuttosto che nella prestazione ottenuta. Tale approccio presuppone che la persona non sia sottoposta a pratiche lesive a livello psicologico o anatomo-fisiologico, che la didattica non escluda ma accolga, sia orientante, non mortifichi ma consapevolizzi sulle competenze e sui limiti.

Tre chiarimenti appaiono necessari prima di proseguire.

L'articolo sarà teso a dimostrare come tali affermazioni, familiari al linguaggio educativo e sovente a rischio di banalizzazione, si declinino in scelte didattiche, apparentemente minime, che tuttavia assumono concreta sostanza dal punto di vista del vissuto dei soggetti coinvolti. A parere dello scrivente, le scelte didattiche, quando contrastanti con i principi della sostenibilità, derivano sovente dall'introduzione critica di modelli sportivi nel contesto educativo.

La traslazione didattica delle pratiche in termini di sostenibilità tende a valorizzare colei o colui che eccelle così come chi esprime minori competenze. La logica, come sarà evidenziato con esempi, non è l'abbassamento dei limiti minimi prestativi (in linguaggio sportivo "l'abbassamento dell'asticella") ma la modifica strutturale della didattica basata sull'assunzione della non-linearità dei processi di apprendimento, in particolare quelli di gruppo.

La concettualizzazione, ovvero l'implicita considerazione del corpo, in particolare nella differenziazione tra corpo-soggetto e corpo-oggetto (Galimberti, 1991), gioca un ruolo fondamentale nella didattica del movimento.

1.1. *Pratiques psychomotrices*

Al fine ricostruire le origini della didattica sostenibile intendo fare riferimento, in primo luogo, a Jean Le Camus che, in *Pratiques psychomotrices* (1984) ricostruisce in maniera rigorosa e documentata le correnti di pensiero e le pratiche a partire dalla prima apparizione del termine "psicomotorio", intorno al 1870, proseguendo fino al 1982. Il testo presenta una lucida e completa analisi storica e scientifica che divide questo periodo in tre fasi identificate da tre diverse definizioni di corpo: abile (*adroit*), cosciente, portatore di significati (*signifiant*); le fasi sono anche contraddistinte da diversi concetti organizzatori: il parallelismo, l'impressionismo e l'espressionismo.

Le Camus intende per "organizzatore" un concetto che unifica il sistema dei saperi, delle norme e delle pratiche, che spiega gli effetti di superficie rappresentati dalle dottrine e dai metodi degli psicomotricisti. Il concetto organizzatore è la mentalità di quella determinata fase. L'analisi critica di Le Camus permette di collocare le pratiche in riferimento alle tendenze di pensiero e alle ricerche scientifiche che le hanno stimulate: per questo il riferimento del libro, oltre alle pratiche psicomotorie, include le attività motorie scolastiche e si colloca nel vasto sfondo della corporeità.

Nel corso del testo, Le Camus ha utilizzato l'aggettivo *subtil* per definire

l'aspetto della corporeità che, a suo avviso, gli psicomotricisti francesi hanno privilegiato dall'inizio di questo secolo. *Subtil* in francese significa "sottile, fine" ma anche, in senso figurato, "sottile, acuto, ingegnoso, scaltro".

La prima fase descritta da Le Camus riguarda il periodo tra il 1870 e il 1945: il corpo è definito abile mentre il concetto organizzatore è il parallelismo.

In questa fase l'autore colloca la nascita e la diffusione del termine psicomotorio, della nozione e della pratica della psicomotricità. "Il corpo *subtil* di questo periodo può essere descritto con i tratti ancora vaghi di una cosa che non si riduce né alla *res extensa* (*l'étendue*), proprietà essenziale del corpo anatomico-fisiologico, né al pensiero, proprietà dello spirito, ma che le giustappone, le riavvicina, le unisce" (Le Camus, 1984, p. 13). Gli studiosi e gli educatori dell'epoca intravedono le connessioni tra corpo e mente ma riescono solo a sviluppare studi e pratiche, appunto, paralleli, che hanno avvicinato i due elementi senza farli entrare in contatto. I principali riferimenti di Le Camus sono Tissier, Dupré, Wallon e Guilmain.

Il parallelismo, concetto organizzatore di questa fase, permette di dare un primo tentativo di risposta al problema dei rapporti tra fenomeni psicologici e motori.

Il corpo *subtil* d'inizio secolo si afferma sullo sfondo delle rappresentazioni del corpo forti in quell'epoca: il corpo atletico, pronto alla difesa della patria; il corpo sano, ben modellato da movimenti ripetuti e corretti.

Il corpo *subtil* del primo periodo non è regolato unicamente dalle leggi della meccanica e della termodinamica³ ma anche da quelle della psicologia; si affaccia così il corpo che poi verrà definito informazionale (*informationnel*), in continuo contatto comunicativo con l'ambiente.

La seconda fase descritta da Le Camus (dal 1945 al 1973) corrisponde alla definizione e all'approfondimento del concetto di psicomotricità. Il concetto organizzatore di questa fase è l'impressionismo: il corpo *subtil* appare ora in grado di accogliere, ordinare e conservare l'informazione originata dal suo funzionamento e dall'ambiente (fisico e sociale) nel quale si inserisce, è un corpo cosciente.

Le Camus individua i riferimenti teorici fondamentali nella teoria fenomenologica, negli sviluppi della psicologia dell'infanzia e nella psicoanalisi facendo particolare riferimento a Merleau-Ponty, Piaget, Gesell, Ajuriaguerra, Klein, A. Freud e, ancora, a Wallon.

Il corpo risulta permeabile alle impressioni, recettore, organizzatore e memorizzatore di messaggi provenienti da se stesso e dal mondo circostante. È un corpo di cui valorizzare la funzione informazionale.

Questo corpo cosciente, è sicuramente dotato di *subtilité*, un corpo meta-meccanico e meta-energetico, ma risulta tuttavia ancora sottomesso alle influenze dell'ambiente e, in fin dei conti, muto. Si potrebbe dire, seguendo l'autore, che comprende ma non parla.

È proprio su questa mancanza che, secondo Le Camus, si concentra la rivoluzione culturale del '68: al primo posto tra le rivendicazioni appare infatti la volontà di "dare la parola" al corpo, di ascoltare e di tenere conto di ciò che ha da dire costringendo, con afflato decisamente politico, l'educazione a confrontarsi con esso e a far posto alla sua promozione.

Nella terza fase (1974-80) Le Camus individua come nuovo concetto organizzatore l'espressionismo. Il corpo *subtil* diviene capace di emettere informa-

3 In questo contesto Le Camus fa riferimento all'energia e al calore prodotto dal corpo in movimento.

zioni, è portatore di significati (*signifiant*) parla per mezzo di segnali che precedono, accompagnano o sostituiscono la parola e che testimoniano “l’inserimento dell’individuo in una specie e in una cultura; attraverso sintomi che testimoniano del suo inserimento in una storia individuale, unica (*singulière*)” (Le Camus, 1984, p. 57).

L’ampliamento dei riferimenti teorici caratterizza questo periodo: i campi, nuovi o rivisitati, che fanno da sfondo sono la psicanalisi, la psicologia della comunicazione non verbale e l’etologia. Le Camus ricorda qui il lavoro di Parlebas sulla sociomotricità, di Pujade Renaud sull’espressione corporea e, per le pratiche, in particolare quello di Lapierre.

L’elemento, definito da Le Camus come *filo rosso*, che unisce queste fasi è la logica cibernetica, il corpo inteso come inserito in un ambiente inondato di informazioni nei confronti delle quali può prendere posizione, con le quali può interloquire perché dotato di spessore informazionale, di coscienza, di significati propri che è in grado di comunicare.

La comunicazione del corpo nei confronti dell’ambiente esterno, inclusi gli altri corpi, e dell’ambiente interno, sia per quanto concerne gli aspetti fisiologici e propriocettivi che per gli aspetti emotivo affettivi, sembra pertanto avere guidato l’analisi storiografica di Le Camus.

Nella logica seguita finora, tendendo verso i giorni nostri il filo rosso tracciato da Le Camus, è ipotizzabile, con riferimento al nostro Paese, l’aggiunta di altre due fasi.

La quarta fase, che trova collocazione tra gli anni ’80 e gli anni ’90, porta a maturazione quanto descritto e vede come concetto organizzatore la comunicazione, sia diretta verso l’interno che verso l’esterno del corpo, e la visione del corpo stesso come emozionale, presente, pertanto, a varie forme percettive, emotive e affettive di esperienza.

Dal punto di vista delle pratiche, infatti, sono quelli gli anni in cui la rottura epistemologica avvenuta sul piano della riflessione filosofica e scientifica descritta da Le Camus con la terza fase inizia ad influenzare le pratiche motorie e sportive, in alcuni casi si tratta del consolidamento di processi iniziati in precedenza, in altri casi, invece, di vere e proprie innovazioni, tipologie di attività e coinvolgimento di fasce d’età e soggetti mai prima inclusi in modo esteso nelle attività motorie e sportive.

L’influenza degli aspetti comunicativi nelle pratiche si esercita nelle due direzioni comunicative, interna ed esterna, citate sopra. Da un lato riguarda, infatti, aspetti salutistico-estetici con attività quali l’aerobica e il jogging, teorizzate negli anni precedenti (Cooper, 1968) e diffuse negli Stati Uniti d’America negli anni ’70 e in Europa nel decennio successivo. Tali pratiche, pur basate su una logica di comunicazione interna tesa alla salute e al benessere corporeo, vengono poi commercializzate e si diffondono in particolare grazie a logiche di comunicazione esterna, ovvero tese a modellare il corpo sul piano estetico. D’altra parte iniziano ad affermarsi attività anch’esse legate alla salute ma maggiormente attente agli aspetti percettivo-emotivi: sono gli anni delle prime esperienze di ginnastica per gli anziani, della diffusione della psicomotricità rivolta ai bambini in età prescolare, delle esperienze di acquaticità con i neonati, della diffusione di pratiche di derivazione orientale quali lo yoga o il tai-chi-chuan o della loro ibridazione come lo stretching (Raimondo, 2007).

Sul piano, invece, delle ricerche e degli studi sui temi della corporeità e del movimento si affermano almeno due grandi aree di interesse: le intelligenze multiple e la valorizzazione del ruolo delle emozioni nell’apprendimento.

Howard Gardner, facendo seguito agli studi svolti negli anni ’70, pubblica nel 1983 *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Pubblicato in Italia alcuni anni dopo (1987), il testo diviene un punto di riferimento per gli studiosi di

apprendimento e materia di orgoglio in particolare per gli studiosi del corpo e del movimento. Come è a conoscenza degli studiosi, infatti, il testo inserisce l'intelligenza cinestesico-corporea al pari delle altre. Pur a volte fragile nell'argomentazione specificamente relativa al corpo e al movimento, il testo ha il grande merito di ampliare la costellazione delle intelligenze e delle loro espressioni e, per l'ambito corporeo motorio, di assegnarle uguale dignità.

Per quanto riguarda il tema delle emozioni, sono stati in particolare gli studi neurofisiologici ad aprire la strada all'approfondimento in varie discipline teoretiche e applicative, in particolare è utile ricordare i lavori di Berthoz (2003), Damasio (1994), Edelman (1993), Le Doux (1996) e quello più divulgativo di Goleman (1995). Non solo questi autori hanno sottolineato come e quanto le emozioni possano modificare i processi di apprendimento ma hanno anche dimostrato la rilevanza di un ambiente ottimale di apprendimento che dipende strettamente dalla capacità di accogliere ed elaborare le emozioni. Un'emozione può cambiare una mappa neurale: non solo, pertanto, come la pedagogia già affermava, la colorazione affettiva di un evento ne facilita il ricordo, ma è diverso il modo in cui noi apprendiamo all'interno di quella situazione, diversa è l'intensità, l'accentuazione sull'uno o sull'altro aspetto, diverso il modo di vedere il mondo dopo quell'esperienza, diversa è la riconfigurazione delle esperienze precedenti, diverso è, infine, il sistema di intrecci sinaptici che si costituisce. Proprio su questi presupposti alcuni studiosi si cimentarono in quegli anni nella trasposizione e applicazione didattica in ambito motorio e sportivo delle scoperte in ambito neurofisiologico (si veda tra gli altri Davi in Borgogni e Davi, 1997; Davi e Risaliti, 2004); recentemente Peluso Cassese (2016), anche facendo riferimento agli studi sui neuroni specchio, ha affrontato il tema delle emozioni dal punto di vista degli insegnanti studiando i loro feedback facciali nei processi di apprendimento-trasferimento di nuovi comportamenti didattici.

2. Verso una didattica sostenibile delle attività motorie

La quinta fase, che prosegue l'analisi iniziata da Le Camus, rappresenta il cuore di questa trattazione: dalla fine degli anni '90, come abbiamo visto nell'introduzione, si diffonde il paradigma della sostenibilità che si afferma, fino alla diffusione attuale, in vari ambiti professionali e scientifici. In alcuni casi, si vedano gli studiosi correlabili con le teorie della complessità⁴ si trovano gli elementi prodromici che hanno portato alla sua sistematizzazione; in altri casi, in alcune scienze umane tra cui quelle educative, hanno consentito sviluppi, approfondimenti o sintesi di studi precedenti; più recentemente vi è stato un coinvolgimento dell'ambito delle scienze motorie e sportive.

Il concetto organizzatore che propongo per questa fase è la sostenibilità mentre il corpo può essere definito come ecologico.

4 Si fa qui riferimento ad autori quali tra gli altri Gregory Bateson, Ilya Prigogine, Edgar Morin, Humberto Maturana, Francisco Varela, la scuola di Palo Alto citati da vari studiosi tra cui Marchettini e Tiezzi (1999) quali padri delle teorie della complessità basate sul superamento dei dualismi uomo-natura e corpo-mente.

2.1. Concetto organizzatore

Nella recente letteratura scientifica riguardante l'educazione fisica, le attività motorie e lo sport, il termine sostenibilità non appare frequentemente. Negli ultimi anni, e in particolare a partire dal 2000, vi è stata tuttavia una crescita di interesse nei confronti del "nuovo" paradigma dimostrata anche, ad esempio, dall'organizzazione del *Satellite Symposium* dal titolo *Sustainable Physical Education for a Sustainable Society*, svoltosi nel 2015 al congresso annuale della ECSS (*European College of Sport Sciences*). Tre furono gli argomenti principali del simposio: la sostenibilità dell'educazione fisica come settore accademico, il contributo dell'educazione fisica ad una società sostenibile, la sostenibilità dell'educazione fisica stessa. Analizzando la letteratura recente in materia e i più recenti report internazionali (European Commission/EACEA, Eurydice, 2013; Hardman, Murphy, Routen, Tones, 2014) si evidenzia l'uso del termine sostenibilità in diversi ambiti raggruppabili in sei diverse accezioni.

Sul piano organizzativo e gestionale il termine ricorre spesso in relazione alla sostenibilità, ambientale ed economica, degli eventi sportivi, in particolare dei grandi eventi (Lienhard, Preuss, 2014; McCullough, Pfahl, Nguyen, 2015; Vanwynsberghe, 2015), in minor misura degli eventi cosiddetti "non-mega" (Taks, Chalip, Green, 2015) o di manifestazioni amatoriali (Borgogni, Geri, Lenzerini, 2004).

Sul piano educativo generale vi è forse il più consistente numero di lavori scientifici riguardanti il contributo che l'Educazione Fisica può apportare allo sviluppo sostenibile educando a stili di vita attivi che pertanto presuppongono l'uso del corpo al posto di mezzi a motore riducendo così l'impatto ambientale della mobilità (Lake, Stratton, Martin, Money, 2001; Lawson, 2005; Osborne, 2012).

Nella prospettiva della città attiva inaugurata dall'OMS Europa (Edwards, Tsouros, 2008) e sviluppata da altri autori e organizzazioni (Borgogni, 2012; Sustrans, 2015) più recentemente si è affermato il tema della sostenibilità dell'attività fisica quotidiana intesa come sostitutiva di altre forme, non attive, di mobilità urbana (Bjørnå et al., 2016). Tale prospettiva, che tende ad offrire un contributo diretto ed evidente alla sostenibilità della città, è anche declinata nei termini di attività fisica egoistica e altruistica (Borgogni, 2015).

L'ambito relativo alla sostenibilità dell'educazione fisica, alle sue problematiche e agli aspetti che possano metterla in discussione come disciplina scolastica è trattato, tra gli altri, dal report della European Commission/EACEA, Eurydice (2013), Hardman (2008), Hardman et al. (2014), Kirk (2009); ambito parallelo è quello della sostenibilità di programmi di supporto all'attività motoria e sportiva e di affiancamento all'educazione fisica quale SPARK (Dowda, Sallis, McKenzie, Rosengard, Kohl III, 2005).

Il tema della sostenibilità dello sport, in particolare quello di alta prestazione, per la pratica futura dei giovani è messo in risalto in vari studi (Barker, Barker-Ruchti, Wals, Tinning, 2014; Camporesi, Knuckles, 2014) compresi i metodi e gli stili di allenamento (Graham, 2014; Smits, Jacobs, Knoppers, 2016); tale tema si relaziona strettamente con quello del rispetto dei diritti dei bambini nello sport (David, 2005; UNICEF, 2010; Borgogni, 2015).

Ultima accezione, almeno per quanto riguarda la ricostruzione qui presentata, sostenuta da studi longitudinali, è quella relativa a quali siano gli effetti nel tempo dell'educazione fisica in relazione alla promozione di una costellazione di fattori educativi e sociali (Siedentop, 1994; Bailey et al., 2009).

Pur non escludendo la presenza di documenti in materia, dalla rassegna appena presentata non risultano esplicitamente evidenziati diretti riferimenti alla didattica ovvero a come una sua rivisitazione possa provocare effetti positivi nel tempo e, secondo le definizioni date all'inizio, sostenibili. Vi è tuttavia, da parte di vari autori, una rilevante attenzione agli aspetti che presuppongono un

vissuto positivo da parte degli studenti e, pertanto, la continuità nel futuro dell'attività.

Già Lake et al. nel 2001, facendo riferimento alla letteratura scientifica del decennio precedente, evidenziavano come l'utilizzazione di attività sportive nell'ambito dell'educazione fisica in modo acritico sia "incompatibile con la preoccupazione per uno stile di vita attivo sostenibile per varie ragioni" (Lake et al., p. 475): in primo luogo perché molte attività sportive sono potenzialmente nocive per l'ambiente; in secondo luogo perché è più facile che, dopo il completamente del periodo scolastico, attività maggiormente legate alla quotidianità piuttosto che gli sport entrino a far parte dello stile di vita della persona; in terzo luogo per l'implicita selettività dello sport che, a detta degli autori, rimane comunque elemento di base del curriculum dell'educazione fisica.

Hardman (2008) e Hardman e Marshall (2009) sottolineano come l'interpretazione dell'educazione fisica come somma di discipline sportive, non mediata da pratiche riflessive e non intenzionalmente contestualizzata, porti a quell'eccesso di competizione che risulta tra le principali cause di disaffezione degli studenti nei confronti della materia.

Kirk (2009) suggerisce come un approccio della didattica dell'educazione fisica eccessivamente basato sullo sport continui a dominare e appaia avere poca influenza nel tempo.

Mac Namara et al. (2011) si pongono il problema di come l'educazione fisica possa facilitare la partecipazione *life long* allo sport e alle attività fisiche.

Per quanto riguarda le ricerche e le riflessioni svolte in Italia, il tema del piacere e del divertimento nelle pratiche motorie, che qui indico come predittivo di pratiche future, è affrontato da Carraro, Young, Robazza (2008) e Carraro (2012) attraverso la validazione e l'applicazione della *Physical Activity Enjoyment Scale* (PACES-It).

Colella approfondisce temi strettamente correlabili con il vissuto positivo da parte degli studenti analizzando le abilità motorie percepite (Colella, Morano, Bortoli, Robazza, 2008), l'immagine corporea in relazione alle differenze di gruppo (normopeso ed obesi) e di genere (Colella, Morano, Robazza, Bortoli, 2009) e indagando le competenze motorie in relazione agli stili d'insegnamento (Colella, 2011).

Lanza (2013) approfondisce il tema dell'assunzione di stili di vita attivi in soggetti adolescenti e il ruolo dell'educazione fisica nella promozione degli stessi.

2.2. Definizione del corpo

L'accezione del corpo come ecologico, proposta per questa quinta fase, è densa di significati e sfaccettata. Da un lato è infatti una prospettiva di studio e approfondimento sufficientemente innovativa e radicata nel concetto organizzatore della sostenibilità. Affermare tuttavia che tale definizione di corpo sia condivisa o esaustiva sarebbe velleitario. Da un lato, pertanto, ne valorizziamo qui l'accezione prospettica soprattutto sul piano della ricerca pedagogica e scientifica, dall'altro ne proponiamo la valenza inclusiva declinata nei diversi significati e visioni che il corpo ha assunto negli ultimi decenni.

Fin dalla terza fase, infatti, si può riscontrare un ampliamento delle concezioni del corpo e una moltiplicazione delle pratiche.

Nel nostro Paese, è tuttavia negli anni a cavallo del nuovo millennio, corrispondenti con l'inizio della quinta fase, che avviene una svolta che qui, semplificando, intendo far risalire a quattro fattori: l'interessamento del sistema sanitario nei confronti dell'attività fisica; la nascita delle Facoltà di Scienze Motorie; lo sviluppo delle tecnologie; la differenziazione e diversificazione delle pratiche corporee e sportive.

Nel Piano Sanitario Nazionale 1998-2000 viene per la prima volta citata l'attività fisica come obiettivo di salute nell'ambito della promozione di comportamenti e stili di vita insieme con alimentazione, fumo e alcol. In quel Piano si poneva l'obiettivo dell'aumento del 10% della prevalenza di persone, con particolare riferimento agli anziani, che praticano regolarmente attività fisica nel tempo libero (Ministero della Sanità, 1998). Da quel momento abbiamo assistito ad un prorompente ingresso della salute pubblica nella promozione del movimento con investimenti, azioni e risultati assai diversi da regione a regione (Digennaro, Sterchele, Borgogni, 2016).

La consacrazione accademica delle Scienze Motorie in Italia ha consentito in quegli anni, assai tardivamente rispetto agli altri Paesi europei, lo sviluppo di centri e linee di ricerca che hanno da un lato approfondito ambiti di studio già in essere, dall'altro hanno aperto nuove strade verso ambiti inesplorati fino a quel momento.

Lo sviluppo delle tecnologie, con particolare riferimento a quelle portatili negli ultimi cinque anni, ha comportato la possibilità di studiare il corpo in movimento con analisi inedite ma ha anche permesso ad un pubblico sempre più grande di utilizzatori di controllare le proprie prestazioni sportive e, di grande rilievo rispetto agli stili di vita, di auto-monitorare la propria attività fisica quotidiana.

In parallelo a questi elementi, la differenziazione delle pratiche sportive e delle attività motorie, così come l'ampliamento dei luoghi della pratica è stata una delle caratteristiche portanti degli ultimi quindici anni. In Italia, è stata in particolare la sociologia a legare la moltiplicazione, differenziazione e diversificazione delle pratiche all'evoluzione dello sport come pratica sociale (Porro, 2006). Una delle cause dell'ampliamento delle pratiche, strettamente connesso ad aspetti sociodemografici, è costituito dalla maggiore presenza di migranti nel nostro Paese la cui influenza è ben spiegata dal concetto di *ludodiversità* (Renson, 2004; Borgogni, Digennaro, 2015) che intende identificare le variazioni nelle pratiche sportive, ludiche, acrobatiche, fisiche e nelle danze.

I fattori che hanno causato l'ampliamento delle pratiche rispondono anche ad un ventaglio di concezioni del corpo agito non del tutto ancora *delineate* a livello teorico e, in particolare, nella connessione con le pratiche stesse.

Il corpo *subtil* di Le Camus, da lui concettualizzato nei secoli scorsi come abile, cosciente, portatore di significati, e, più recentemente, qui descritto come emozionale, assume una pluralità di definizioni e di campi di applicazione senza tuttavia smarrire quelle passate. È, infatti, anche, un corpo *estremo*, che si mette "alla prova" in pratiche e competizioni impensabili fino a poco tempo fa; un corpo *ludico*, sovente non competitivo, che gioca con se stesso o usando attrezzi, dispositivi e l'ambiente nelle pratiche cosiddette della *glisse*; un corpo *estetico*, che si rivolge a pratiche di fitness e scoltitura, plasmazione (Ferrero Camoletto, 2005); un corpo *sano* che pratica attività fisica perché consapevole delle finalità salutari tipiche della società della wellness (cfr. Russo, 2011); un corpo *espressivo*, che si cimenta nelle significatività delle danze e di pratiche affini; un corpo *olistico* che si sperimenta in pratiche autoperceptive, alcune delle quali con finalità competitive (Raimondo, 2007).

Discernere tra questi significati, dal punto di vista della persona che pratica, risulta velleitario in quanto, sia nel percorso di vita di una persona, sia nelle motivazioni individuali alla pratica, le sfumature e i gradienti sono intrecciati: in ogni pratica corporea, infatti, risiedono, in percentuali diverse, altre definizioni e significati.

È, in definitiva un corpo postmoderno che tuttavia *incorpora* anche le categorie relative alla modernità indagate da Le Camus (1984). In tale accezione, il corpo post-moderno è una struttura autopoietica perché da un lato costruisce, dall'altro trova accoglienza nelle case/ambienti (eco) plurimi delle pratiche appena

descritte e, nel senso dichiarato in questo paragrafo della combinazione di definizioni e pratiche, può essere definito ecologico.

2.3. *Traslazioni didattiche*

La traslazione didattica di tali definizioni del corpo in relazione alle pratiche assume, a nostro avviso, due precise direzioni: da un lato, perlomeno a livello scolastico, l'ampliamento, differenziazione e diversificazione delle pratiche⁵; dall'altro lato una qualità della proposta didattica che si ispira alle definizioni di sostenibilità rappresentate nell'articolo.

Per quanto riguarda la prima direzione vorrei analizzare le tre parole che la definiscono. Ampliamento significa offrire, nell'ambito del ciclo di studi scolastico, una quantità di esperienze motorie, disciplinari, cinestesiche più ampia e organizzata di quella normalmente offerta rispettando il criterio che siano esperienze progettate e gestite, anche se non sempre condotte, dal docente e che offrano una significativa compiutezza didattica. Differenziazione significa proporre non solo discipline e pratiche usuali ma saper cogliere dalla molteplicità di nuove pratiche quelle più adeguate al contesto ambientale in cui si opera facendo attenzione a discernere tra le mode e le pratiche con potenziale educativo; in questo ambito è assai rilevante che l'educatore presti attenzione e sviluppi progettualità integrata scuola-extrascuola, ad esempio relativa ai percorsi casa-scuola-casa, come parte integrante del proprio ruolo di promozione di stili di vita sani e attivi. Diversificazione significa che è il docente che *diversifica* le attività, ovvero ne modifica la struttura disciplinare, cambiandone regole e usi, per le finalità educative che si è prefissato.

Da questo punto di vista può essere utile riflettere, tra gli altri, sui comportamenti "segnacontesto" (Bateson, 1979) ovvero quei comportamenti indotti dall'educatore, attraverso regole educative esplicitate o implicite, che richiamano l'attività, a qualsiasi livello si esplichino, al riconoscimento e rispetto dell'altro. Esempi di comportamenti "segnacontesto" possono essere la trasposizione in varie altre attività e discipline della regola cestistica del sollevare il braccio per ammettere di avere commesso un fallo. Questa ammissione di responsabilità e il relativo scambio di sguardi tra educatore e studente possono assumere, quando intenzionalmente pensati, un valore educativo pregnante, addirittura dirompente in alcuni contesti. È l'educatore, che non è un arbitro che applica le regole stabilite, che decide le regole della convivenza di quel gruppo e le modifica e adegua in un'ottica educativa.

Alcuni sport di combattimento, proposti con le opportune modifiche, consentono di costruire un setting educativo preciso: all'interno di quelle linee e di quel tappeto esiste un mondo in cui un atleta proverà a combattere lealmente l'altro; al di fuori di quel setting la vita torna ad essere quella di sempre, assumendo gli insegnamenti appresi in quel contesto.

Con riferimento alla seconda direzione, vi è la necessità di proporre esperienze che valorizzino i vissuti positivi di ciascuno in direzione di una sostenibilità futura della pratica. Per ottenere questo risultato, uno dei concetti guida è l'obliquità metodologica intesa nell'accezione proposta da Canevaro e Rossini (1983) secondo cui una proposta didattica è obliqua nel momento in cui tutti i componenti del gruppo, pur esercitandosi al proprio livello, percepiscono di essere impegnati nella stessa attività.

5 Vengono qui intenzionalmente usate le stesse categorie sociologiche descritte sopra per tentarne una traslazione didattica.

In un approccio didattico sostenibile non è, infatti, la proposta di attività tratte dalle discipline sportive in sé a metterne in crisi il valore educativo ma come queste vengano proposte e valutate.

Se proponiamo il salto in alto in una classe scolastica, non c'è ragione di seguire la logica della competizione che vede l'asticella salire progressivamente creando così difficoltà nella gestione di coloro che non superano la misura. Modificando l'approccio da sportivo-competitivo in didattico-educativo sarà sufficiente spostare l'attenzione sulla progressione individuale: dopo vari salti di prova chiederemo a ognuno di definire un'altezza cui sistemare l'asticella e proporremo poi di alzarla, o di abbassarla, a partire da quella. Sul piano dell'organizzazione didattica della lezione l'unica differenza sarà l'abbassamento e innalzamento dell'asticella, operazione i cui tempi il bravo insegnante saprà sicuramente gestire.

Considerando ogni tentativo di salto come un'opportunità di apprendimento, quali risultati avremo ottenuto con una, sia pure modesta, variazione didattica? Ciascuno studente, nell'ambito del tempo a disposizione, avrà avuto le stesse possibilità di apprendimento; tale affermazione, fondamentale in un approccio didattico democratico, non può essere perseguita, o risulta comunque problematica, rispettando le regole della progressione imposta dai regolamenti.

Nella strutturazione di un percorso, si può proporre il medesimo a tutti oppure chiedere a ciascuno di predisporre uno utilizzando i materiali a disposizione (ostacoli, coni, tappetini, etc.) commisurandolo con le proprie competenze motorie e l'efficacia percepita.

In un palleggio a coppie durante un'esercitazione di pallavolo, si possono valorizzare gli aspetti comunicativi, peraltro impliciti nel gesto, chiedendo a turno agli studenti di palleggiare mettendo in difficoltà l'altro, ovvero prestando attenzione alla zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1980) dell'altro; gli aspetti tecnici non verranno dimenticati ma inseriti intenzionalmente nel contesto comunicativo.

In ognuno di questi sintetici esempi, non solo lo studente avrà compiuto il gesto ma sarà stimolato a riflettere sui propri e altrui limiti e competenze mettendo in atto pratiche riflessive e auto-valutative.

La quantità e qualità delle esperienze corporee, motorie, sportive vissute dai soggetti al termine del ciclo scolastico risulterà in questa prospettiva orientante, gratificante e predittiva di una duratura pratica futura.

Conclusioni

La riflessione sulla sostenibilità della didattica si inserisce nel filo rosso tratteggiato da Le Camus ampliandone ulteriormente le caratteristiche cibernetiche in una direzione ambientale e contestuale.

La didattica sostenibile si applica a tutti gli ambiti educativi che riguardano il corpo, ivi compresi gli ambiti sportivi che, pur tesi al raggiungimento della prestazione, dovrebbero, perlomeno quando si rivolgono a soggetti minorenni, tutelare i diversi livelli di competenza motoria attraverso strategie didattiche o organizzativo-regolamentari. Quando così non avviene, vi è un significativo rischio di ledere i diritti dei minori (David, 2005; IOC 2007; UNICEF, 2010; Borgogni, 2015).

Ampliare, diversificare, differenziare le pratiche e attuare didattiche in un'ottica di sostenibilità va incontro a quanto espresso da molti autori menzionati nella quinta fase. In particolare ci preme qui citare Hardman (2009, 2014) quando ricorda la mancanza di significatività dell'educazione fisica rispetto ai contesti di vita degli studenti e la necessità del rafforzamento della stessa come *longlife enterprise*.

Permane una trasposizione acritica, o non sufficientemente ragionata, di mentalità, finalità, approcci, metodi e didattiche sportive nelle pratiche formative, anche scolastiche, che dovrebbero invece usare le discipline sportive modificandole con finalità educative e non assumerle come obiettivo.

Integrate con le concezioni di corpo espresse sopra, sovente non appare chiara tra gli educatori la distinzione tra corpo-cosa (*Körperding* in tedesco), organismo cui la scienza si applica e che non risponde alle definizioni di corpo esplicitate in questo testo, e il corpo vissuto come viene ogni giorno esperito dai soggetti (*leib* in tedesco) con le sue emozioni, sentimenti e rapporti inestricabili con la mente (cfr. Galimberti, 1991). I corpi presenti alle situazioni educative non solo sono questi ultimi ma, ancor più, sono corpi in formazione, bisognosi più di ogni altro di un approccio educativo complesso e tutelante dei vissuti di ciascuno.

Nell'extra-scuola, il sistema dell'accesso alla responsabilità educativa della gestione di un gruppo di minori va interamente riscritto nella prospettiva del sistema europeo delle qualifiche professionali (*European Qualification Framework – EQF*) aprendo alla logica del riconoscimento di crediti tra organizzazioni sportive e formazione universitaria (Digennaro, Colella, Morano, Vannini, Borgogni, 2012).

Vi è, in definitiva, una necessità di aggiornamento e formazione del personale educativo scolastico ed extrascolastico robustamente pedagogica che faciliti una riflessione epistemologica sulle finalità delle attività motorie e che aiuti a ri-orientare gli educatori verso le sfide aperte che, tra le altre, la quinta fase sopra descritta ci propone.

Riferimenti Bibliografici

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., et al. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Wals, A., Tinning R. (2014). High performance sport and sustainability: a contradiction of terms?. *Reflective Practice*, 15(1), 1-11.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago (IL): University of Chicago. Trad. it. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unit*. New York: Hampton. Trad. It.(1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Berthoz, A. (2003). *La Décision*. Paris: Odile Jacob. Trad. it. (2004). *La scienza della decisione*. Torino: Codice.
- Bjørnarå, H. B., Torstveit, M. K., Stea, T. H., Bere, E. (2016). Is there such a thing as sustainable physical activity?. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 26(1), 1-7.
- Borgogni, A., Davi, M. (1997). *Percorsi sghembi*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Borgogni, A., Geri, M., Lenzerini, F. (2004). *Sport e ambiente. Una relazione sostenibile*. Molfetta: La Meridiana.
- Borgogni, A. (2012). *Body, Town Planning, and Participation. The Roles of Young People and Sport*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Borgogni, A., Digennaro, S. (2015). Playing together: the role of sports organisations in developing migrants' social capital. *EMPIRIA. Journal of Methodology in Social Sciences Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 30, enero-abril, 109-131.
- Borgogni A. (2015). Altruistic physical activity and city sustainability: a policy-making perspective. *Sport Sciences for Health* (2015) 11 (Suppl.), S61.
- Borgogni, A. (2015). I diritti inavvertiti: i minori e la pratica sportiva. In A. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno SIPED* (pp. 347-354). Pisa: ETS.
- Canevaro, A., Rossini, S. (1983). *Dalla psicomotricità ad una diversa educazione fisica*. Torino: Omega.
- Camporesi, S., Knuckles, J. A. (2014). Shifting the burden of proof in doping: lessons from

- environmental sustainability applied to high-performance sport. *Reflective Practice*, 15(1), 106-118.
- Carraro, A., Young, M. C., Robazza, C. (2008). A contribution to the validation of the physical activity enjoyment scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(7), 911-918.
- Carraro, A. (2012). Valutare il piacere nelle attività motorie: il PACES-It. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, numero speciale, 259-265.
- Colella, D., Morano, M., Bortoli, L., Robazza, C. (2008). A physical self-efficacy scale for children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 841-848.
- Colella, D., Morano, M., Robazza, C., Bortoli, L. (2009). Body image, perceived physical ability, and motor performance in nonoverweight and overweight Italian children. *Perceptual and motor skills*, 108(1), 209-218.
- Colella, D. (2011). Competenze motorie e stili d'insegnamento in educazione fisica. *CQIA*, 3, 85-93.
- Cooper, K. H. (1968). *Aerobics*. New York: M Evans & Company.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam (trad. it. *L'errore di Cartesio* Adelphi, Milano, 1995).
- Davi, M., Risaliti, M. (2004). *Passi di sport*. Roma: Società Stampa Sportiva
- David, P. (2005). *Human Rights in Youth Sport*. London: Routledge.
- Digennaro, S., Colella, D., Morano, M., Vannini, E., Borgogni, A. (2012). Nuovi profili professionali per gli operatori sportivi. *Educazione Fisica nella Scuola*, 253, 18-22.
- Digennaro, S., Sterchele, D., Borgogni, A. (2016). Unfolding sport participation in Italy through the Advocacy Coalition Framework. In Llopis-Goig R. (Ed.) *Sports Participation in Europe*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, 359-383.
- Dowda, M., Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Rosengard, P., Kohl III, H. W. (2005). Evaluating the sustainability of SPARK physical education: a case study of translating research into practice. *Research quarterly for exercise and sport*, 76(1), 11-19.
- Edelman, M. G. (1992). *Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of the Mind*. New York: Basic Books (trad. it. Sulla materia della mente, Adelphi, Milano 1993).
- Edwards, P., Tsouros, A. D. *A healthy city is an active city: a physical activity planning guide*. Copenhagen: WHO Europe.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe –Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved August 18, 2016, from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150en.pdf.
- Ferrero Camoletto, R. (2005). *Oltre il limite*. Bologna: Il Mulino.
- Galimberti, U. (1991). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (trad. it. *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books (trad. it. *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997).
- Grahn, K. (2014). Alternative discourses in the coaching of high performance youth sport: exploring language of sustainability. *Reflective Practice*, 15(1), 40-52.
- Hardman, K. (2008). Situation and sustainability of physical education in schools: a global perspective. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 1-22.
- Hardman, K., Marshall, J. (2009). *Second world-wide survey of school physical education: Final report*. Berlin: ICSSPE.
- Hardman, K., Murphy, K., Routen, A., Tones, S. (2014). *World-wide Survey of School Physical Education. Final Report 2013*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229335e.pdf> Avril 18, 2016.
- IOC Medical Commission Expert Panel (2007). *Consensus Statement "Sexual harassment and abuse in sport"*. Retrieved from: http://www.olympic.org/assets/importednews/documents/en_report_1125.pdf. Avril 11, 2016.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. London, New York: Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Lanza, M., Salvadori, I. (2013). The role of physical education in the adoption of an active lifestyle by students at the end of secondary school: a survey in north-east of Italy. *Journal of International Federation of Physical Education (FIEP Bulletin)*, Volume 83 – Special edition Article III,191-193.

- Le Camus, J. (1984). *Pratiques Psychomotrices*. Bruxelles: Mardaga.
- Lake, J. R., Stratton, G., Martin, D., Money, M. (2001). Physical education and sustainable development: An untrodden path. *Quest*, 53(4), 471-482.
- Lawson, H. A. (2005). Empowering people, facilitating community development, and contributing to sustainable development: The social work of sport, exercise, and physical education programs. *Sport, Education and Society*, 10(1), 135-160.
- Le Doux, J. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster, Touchstone (trad. it. Il cervello emotivo, Baldini e Castoldi, Milano, 1998).
- Lienhard, P., Preuss, H. (2014). *Legacy, sustainability and CSR at mega sport events: An analysis of the UEFA EURO 2008 in Switzerland*. Wiesbaden: Gabler Verlag Springer.
- Marchettini, N., Tiezzi, E. (1999). *Che cos'è lo sviluppo sostenibile*. Roma: Donzelli.
- MacNamara, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., Ford, P., Pearce, G. (2011). Promoting lifelong physical activity and high level performance: realising an achievable aim for physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 265-278.
- McCullough, B. P., Pfahl, M. E., Nguyen, S. N. (2015). The green waves of environmental sustainability in sport. *Sport in Society*, Vol. 19, Issue 7, 1-26.
- Ministero della Sanità (1998). Piano Sanitario Nazionale 1998-2000. Retrieved from http://www.salute.gov.it/imgs/c_17_pubblicazioni_947_allegato.pdf. 09 April, 2016.
- Osborne, R. (2012). Physical education in the decade of education for sustainable development: a study with Brazilian physical education teachers and educators. *Human Movement*, 13(3), 280-287.
- Peluso Cassese, F. (2016). Il ruolo delle emozioni nei processi di trasferimento di nuovi comportamenti didattici. Meta-analisi sul feedback facciale negli insegnanti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 179-190.
- Porro, N. (2006). *L'attore sportivo: azione collettiva, sport e cittadinanza*. Molfetta: La Meridiana.
- Raimondo, S. (2007). *Le vibrazioni nella forza*. Molfetta: Meridiana.
- Renson, R. (2004): Ludodiversity: extinction, survival and invention of movement culture. In G. Pfister (Ed.), *Games of the Past – Sport for the Future?* (pp. 10-19). SantAugustin: Academia Verlag.
- Russo, G. (Ed.). (2011). *La società della wellness: corpi sportivi al traguardo della salute*. Milano: Franco Angeli.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign (IL): Human Kinetics.
- Smits, F., Jacobs F., Knoppers, A. (2016). 'Everything revolves around gymnastics': athletes and parents make sense of elite youth sport. *Sport in Society*, 19(5), 1-19.
- Sustrans (2015). *Designed to Move. A Physical Activity Action Agenda*. Retrieved from: <http://e13c7a4144957cea5013-f2f5ab26d5e83af3ea377013dd602911.r77.cf5.rackcdn.com/resources/pdf/en/full-report.pdf>. Avril 11, 2016.
- Taks, M., Chalip, L., Green, B. C. (2015). Impacts and strategic outcomes from non-mega sport events for local communities. *European Sport Management Quarterly*, 15(1), 1-6.
- UNICEF, Innocenti Research Center (2010). *Protecting Children from Violence in Sport – A Review with a Focus on Industrialized Countries*. Firenze: ABC.
- Vanwynsberghe, R. (2015). The Olympic Games Impact (OGI) study for the 2010 Winter Olympic Games: Strategies for evaluating sport mega-events' contribution to sustainability. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 7(1), 1-18.
- Vygotskij, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.