

IN MOVIMENTO
ESPERIENZE DI RICERCA SU SIGNIFICATI,
METODI E DIDATTICHE DELLA SPORT PEDAGOGY

IN MOTION
RESEARCH EXPERIENCE ON THE MEANINGS,
METHODS AND TEACHING IN SPORT PEDAGOGY

a cura di / editors
Mario Lipoma
Domenico Tafuri
Francesco Peluso Cassese

With the contribution of / Con i contributi di:

Alberti, Ascione, Alonzo, Bellantonio, Benetton, Bortolotti, Brega, Carraro, Cereda, Cunti, D'Alessio, De Santis, Gamelli, Impara, Leoni, Lipoma, Maggi, Marino, Masala, Nicolosi, Ognibene, Pavan, Piagnato, Peluso-Cassese, Raiola, Schembri, Scurati, Sgrò, Tafuri, Invernizzi, Zannini

La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università IUAV, Venezia), L. Binanti (Università del Salento), M. Costa (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma) G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade da Educação, Universo Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 3/2016 Supplemento: Davide di Palma (Università Napoli Parthenope), Francesco Sgrò (Università di Kore Enna) Luca Impara (Università Unicusano Roma)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
abbonamenti@edipressrl.it

FINITA DI STAMPARE NOVEMBRE 2016

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

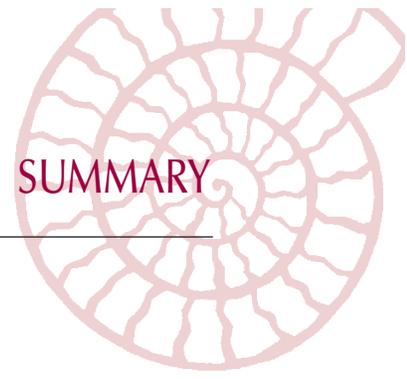
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



- 7 **Editoriale / Editorial**
by **Francesco Peluso Cassese**

PROSPETTIVE TEORICHE / THEORETICAL PERSPECTIVES

- 13 **Attilio Carraro, Massimiliano Marino**
Lo sport che educa: tra miti e realtà / *Education through sport: myths and reality*
- 25 **Ferdinando Cereda**
Attività fisica e sportiva: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute / *Physical and sports activities between the education of the person and the needs for health*
- 33 **Mirca Benetton**
Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate / *Physical-sports education for all: the integrated and interdisciplinary vision in training motor experiences*
- 47 **Ivano Gamelli**
Il piacere del movimento nella cornice della pedagogia del corpo / *The pleasure of movement in the frame of the body*
- 55 **Davide Di Palma, Daniele Masala, Luca Impara, Domenico Tafuri**
La gestione della risorsa sport per favorire il valore educativo / *Management of "sport" re source to promote the educational value*
- 63 **Francesco Sgrò, Rosaria Schembri, Salvatore Pignato, Mario Lipoma**
Educazione motoria, exergames e apprendimento vicariante / *Physical education, exergames, and vicarious learning.*
- 75 **Alessandro Bortolotti**
La Prasseologia motoria: per un rinnovamento epistemologico dell'attività motoria e sportiva / *The Motor Praxeology: towards a new Sport and Physical activities epistemological vision.*
- 85 **Alessia Farinella, Cristina O. Mosso**
Attività motoria e sportiva come strategia per promuovere l'inclusione: una prospettiva dell'attività fisica adattata / *Physical activity and sports as a strategy to promote inclusion: an example of adapted physical activity*
- 93 **Gaetano Raiola, Antonio Ascione, Domenico Tafuri**
Comunicazione corporea e controllo motorio nella visione comportamentista / *Bodily communication and motor control in behaviorist vision*
- 101 **Sergio Bellantonio**
Essere adulti dopo lo sport. Proposte educative per promuovere le transizioni identitarie di fine carriera / *Being adults after sport. Educational proposals to foster identity transitions out of sport*

- 111 **Antonia Cunti**
Orientamento e sport: articolazioni pedagogiche / *Sport & Guidance: Pedagogical Developments*
- 123 **Chiara D'Alessio**
Epistemologia della corporeità ed educazione allo sport ed al movimento: un approccio storico, critico, euristico / *Epistemology of corporeality and motor and sport education: a historical, critical, heuristic approach.*
- 139 **Chiara Leoni, Loretta Pavan, Angelo Brega**
Potenziamento cognitivo e montagna-terapia / *Cognitive enhancement and mountain-therapy*
- 157 **Daniela Maggi**
Allenatore, Atleta, Ambiente: Il Modello delle 3A. Progettare ambienti di apprendimento / *Coach, athlete, Environment: The Model of 3A. Design learning environments*
- 167 **Gaetano Raiola, Francesco Peluso Cassese**
Comunicazione corporea e pallavolo / *Bodily communication and volleyball*
- 179 **Francesco Sgrò, Simona Nicolosi, Mario Lipoma**
Tecnologie per la misurazione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali / *Emerging technologies for assessing the developmental levels of fundamental movement skills.*
- 191 **Daniele Masala, Maria Gabriella De Santis, P. Alonzo, Francesco Peluso Cassese**
Inattività fisica tra società (post) moderna e stile di vita / *Physical inactivity among post-modern society and lifestyles*

RICERCHE ED ESPERIENZE / INQUIRIES AND EXPERIENCES

- 207 **Giampietro Alberti**
L'utilizzo del funzionale movement screen in ambito scolastico / *The usefulness of functional movement screen at school*
- 217 **Invernizzi, Scurati**
Vivere l'esperienza della "leggerezza": uno studio qualitativo sulla percezione dell'acquagym in un gruppo di donne anziane / *Living experience of "lightness": a qualitative study based on group of aged women's perception of water-based exercises*
- 233 **Daniela Toniolo**
La didattica per competenze/padronanze: lo sviluppo metacognitivo delle capacità condizionali: la forza / *The competence/maestry didactics: the metacognitive development of the conditional skill: the strength*

247 COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



EDITORIALE / EDITORIAL

Il rispetto identitario della Sport Pedagogy Respect identity of Sport Pedagogy

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
francesco.peluso@unicusano.it

Queste pagine nascono da una riflessione più approfondita e condivisa sui paradigmi e sui modelli di riferimento dell'educazione motoria e sportiva, soprattutto nella loro compatibilità con i quadri teorici più vasti della ricerca educativa, con lo spirito di avviare un dibattito culturale e scientifico di chiara impostazione interdisciplinare, collocabile nel contesto internazionale della *movement and physical education*, nonché della sport pedagogy. Per una più completa definizione dei contesti culturali e scientifici che contraddistinguono queste discipline ed il loro effettivo legame con l'area delle Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche sembra opportuno precisare anche alcune atipicità rilevabili nelle determinazioni ministeriali che ne hanno segnato la nascita in Italia. Più in particolare, i settori scientifico-didattici M-EDF/01 – Metodi e Didattiche delle Attività Motorie ed M-EDF/02 – Metodi e Didattiche delle Attività Sportive hanno trovato sostanziale collocazione nel sistema universitario italiano nel 1998, con il decreto legislativo 8 maggio 1998, n. 178, conseguentemente alle previsioni dell'art. 17, comma 115, della Legge 15 maggio 1997, n. 127, di "Trasformazione degli Istituti superiori di educazione fisica e istituzione di facoltà e di corsi di laurea e di diploma in scienze motorie". Il successivo inserimento nell'elenco degli SS.SS.DD. con l'attuale denominazione è avvenuto con il D.M. 4 ottobre 2000, che, collocandoli in Area 11, pur mettendo in risalto nella Tabella delle affinità forti tratti di interdisciplinarietà (ben 19 erano i SS.SS.DD. previsti come affini, tutti di area 5, 6 e 11), sanciva la preminenza dell'approccio psico-pedagogico quale sfondo culturale e scientifico delle Scienze Motorie nel panorama accademico italiano. Con la definizione dei macrosettori concorsuali, di cui al D.M. 29 luglio 2011, non essendo stato raggiunto il numero minimo di ordinari utile ad istituirne uno autonomo, le 2 discipline di che trattasi, purtroppo, furono spalmate in ben otto macrosettori, tra cui appunto l'11/D2, cioè Didattica Speciali e Ricerca Educativa. Infine, nel 2015, a seguito del decreto ministeriale 30 ottobre 2015 n.855 che definiva la rideterminazione dei settori concorsuali e scientifico disciplinari si formò un settore motorio-sportivo in area 6 scienze mediche, venne cancellata la presenza degli SSD in tutti i macrosettori precedentemente stabiliti tranne che in 11/D2. Da ciò risulta del tutto evidente come una tale presenza nell'ambito pedagogico, con la imprescindibile necessità di raccordo con discipline di grande e lunga tradizione, possa alla fine porre problematiche sul piano identitario e sulla conoscenza stessa di quanto prodotto scientificamente da

professori e ricercatori di questi settori.

In realtà, i campi di interesse comune sono molteplici. E infatti, la ricerca sul dominio delle attività motorie e sportive, quando interseca quella didattico-educativa, genera itinerari euristici di assoluto interesse pedagogico, indagando i processi di insegnamento-apprendimento per quanto attiene, tra gli altri, gli obiettivi di benessere della sfera psicofisica e socio-affettiva, di sviluppo delle aree cognitivo-intellettive ed espressivo-comunicative. La mancanza di un quadro valoriale di riferimento, il rifarsi quasi esclusivo ad un approccio di tipo psicologico, uniti all'assenza di una reale visione culturale ampia e profonda dello sport e dei suoi significati in relazione alla persona, ha fatto sì che l'orientamento sportivo, anche quello maggiormente legato all'educativo (quello scolastico), venisse visto in una prospettiva esclusivamente psico-motoria e didatticistica, e interpretato come un problema meramente metodologico di acquisizione di abilità tecniche da parte dei giovani finalizzate allo sviluppo di capacità e talenti per le competizioni sportive scolastiche ed extrascolastiche di tipo federativo (Fraire 2004). Senza consapevolezza che lo sport è uno strumento che può essere (o non essere) formativo e che spetta agli specifici agenti sociali saperlo correttamente utilizzare concertando i loro interventi in una prospettiva di interazione sistemica, non può esservi un autentico orientamento educativo. Senza la presa di coscienza di questa responsabilità, gli agenti di promozione dello sport corrono il rischio di non essere più tali, e di generare forme di 'curricolo occulto' basate su una comunicazione ed una trasmissione distorta dei valori; distorsione capace di creare un contrasto insanabile e una dicotomia tra i valori dichiarati e quelli effettivamente – più o meno tacitamente – trasmessi (Tinning, 2006).

Come ci spingono a riflettere Attilio **Carraro** e Massimiliano **Marino** la promozione di pratiche educative su base sportiva è un processo a tutt'oggi molto diffuso e proliferante che non è tuttavia sempre guidato da attente riflessioni sulle metodologie o sulle effettive ricadute pratiche. Ferdinando **Cereda** scrive che nel rispetto identitario delle attività è bene ricordare che mentre l'educazione motoria dovrebbe essere proposta a tutti, indipendentemente dall'età, dal sesso, dai limiti o dalle qualità individuali, lo sport e il tempo libero sono una scelta personale e critica, che ciascuno dovrebbe effettuare al termine di una proposta e di un processo educativo di base, di un'educazione motoria polivalente che permetta di poter scegliere con cognizione di causa e poggiandosi su una base reale di esperienze plurime acquisite qualitativamente bene, quella che dovrà essere la propria dimensione motoria esistenziale ed, eventualmente, sportiva situazionale. Riportare lo sport alla persona significa operare sin da subito e nelle diverse agenzie educative perché il soggetto sia protagonista dell'attività sportiva e non un suo strumento. Infatti secondo Ivano **Gamelli** la pedagogia del corpo non è dunque semplicemente da intendersi come una "nuova" disciplina da affiancare alle molte già esistenti. Il che, secondo Mirca **Benetton**, consente di creare anche un *setting* sportivo-educativo intenzionalmente organizzato in cui il riconoscimento della "variabile persona" nella sua educabilità, in tutta la sua originalità e unicità, diviene fondamento di disvelamento delle caratteristiche di ciascuno e non di adeguamento a standard e 'tipi' fisico-sportivi individuati preventivamente, secondo il principio della prestazione assoluta, del tecnicismo e della spettacolarizzazione.

I ragazzi divengono così, secondo Daniela **Toniolo**, più consapevoli delle procedure studiate, apprezzano sia l'obiettivo sia la ricaduta pratica del compito per la propria crescita personale, preziosa in ogni momento della loro vita, per adesso scolastica ma poi anche "fuori", nel mondo adulto. Questa centralità della persona non deve però far intendere che la valorizzazione della proposta educativa non sia indipendente dall'ambiente, come ci dice Daniela **Maggi** vi è un legame molto

stretto tra l'ambiente inteso come *sistema architettonico*, come spazio, e l'ambiente inteso come *ambiente di apprendimento*, e dai caregiver, questo viene ben evidenziato invece da Davide **Di Palma**, Daniele **Masala**, Luca **Impara** e Domenico **Tafari** perché è attraverso una cooperazione fattiva con l'ambiente scolastico e quello della famiglia che il mondo dello sport può concretamente perseguire un beneficio educativo, culturale, sociale ed, in un secondo momento, anche economico.

Si può educare ogni giorno grazie ad una prospettiva di lungo periodo e ad una sinergia con i vari *stakeholder* del territorio. Senza intendere con ciò che tutto dipenda solo dai docenti, uno slogan molto citato a livello prasseologico, riporta Alessandro **Bortolotti**, suona così: "il maestro del gioco è il gioco, non il maestro". Ciò significa che, a prescindere dalle capacità empatiche, didattiche o pedagogiche dell'insegnante, è la proposta stessa che in gran parte determina la qualità dell'esperienza. In tal senso, secondo Sergio **Bellantonio** nella sua riflessione sui percorsi formativi degli ex atleti, è necessario che tutti gli educatori, in ambito sportivo e non, si appropriino di strumenti volti a promuovere l'espressione e l'emancipazione delle individualità, favorendone l'integrazione dei vissuti esperienziali. La soluzione è quella di ri-pensare in chiave sistemica le relazioni che vengono instaurate in tutti gli ambienti di apprendimento, per non correre il rischio che l'identità, l'autostima e il senso di auto-efficacia degli atleti si costruisca quasi unicamente a partire dai propri successi sportivi. Il ruolo centrale dell'educazione motoria, dunque, può assumere maggiore rilevanza se integrato opportunamente con altri aspetti educativi, facendo leva sul suo valore trasversale rispetto alle diverse forme di apprendimento affrontate durante il percorso scolastico da ogni studente. È quindi necessario partire dalla base per ottenere una nuova concezione della formazione allo sport che, come ci riporta Antonia **Cunti**, trova nella scuola un ancoraggio imprescindibile e da lì dovrebbe recuperare per tutto il percorso di studi quegli aspetti squisitamente educativi che sono contenuti nelle indicazioni ministeriali per la scuola primaria, laddove con riferimento alle attività motorie e sportive si sottolinea: la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità, la progressiva consapevolezza della propria identità corporea, il movimento come cura costante di sé, la possibilità di sperimentarsi e di far crescere l'autostima, la possibilità di modulare le proprie azioni nel confronto con gli altri, l'acquisizione del valore del rispetto degli altri, che passa anche attraverso quello delle regole, l'acquisizione della capacità di governare le emozioni (nel caso di sconfitte/successi), il consolidarsi del senso di appartenenza, attraverso l'identificarsi e il differenziarsi.

A tal riguardo, Francesco **Sgrò**, Simona **Nicolosi**, Rosaria **Schembri**, Salvatore **Pignato** e Mario **Lipoma**, in differenti contributi, evidenziano come l'educazione motoria possa trovare elementi interessanti d'intersezione e continuità anche con l'introduzione delle tecnologie digitali in ambito educativo, secondo gli stimoli contenuti nella "Buona Scuola", cosa che in un settore inquadrato nella Didattica Speciale assume prospettive interessantissime. Ma l'obiettivo secondo Alessia **Farinella**, Cristina O. **Mosso** e Davide **Leonardi** non è alterare la realtà della pratica sportiva per andare incontro alle esigenze delle sole persone con disabilità, ma ripensare, modificare, riadattare le attività finora proposte per consentire una partecipazione più ampia, giungendo anche allo sviluppo di nuove discipline che contemplino e valorizzino, nelle regole e nelle strategie di svolgimento, ogni possibile diversità. Il coinvolgimento del corpo assume proprio per le persone con disabilità, come ci ripetano Chiara **Leoni** e Loretta **Pavan**, una rilevanza fondamentale, dato che esso rappresenta un canale preferenziale per la conoscenza di sé a livello psicologico e fisiologico e per il conseguente desiderio di migliorare le proprie abilità e la propria autonomia. Se la conoscenza del corpo si sviluppa in termini positivi sarà facilitata anche l'acquisizione di nuove conoscenze, abilità, competenze relazionali e

di una nuova consapevolezza e capacità di azione sul mondo. Nella stessa direzione vanno le considerazioni di Chiara **D'Alessio** che individua nella scuola contemporanea caratterizzata da una forte eterogeneità come l'educazione psicomotoria possa offrire un notevole contributo all'educazione sociale poiché permette di confrontare uguaglianze e diversità, senso del gruppo, divisione dei compiti, cooperazione. Ciò presuppone un approccio didattico imperniato sulle potenzialità dell'interazione tra soggetti autori del proprio sapere, movimento ed identità e comporta il passaggio da una didattica dell'assimilazione e della prestazione ad una didattica dell'inclusione e della soggettualizzazione che sviluppa tutti gli aspetti della personalità superando le barriere psicologiche e culturali.

Valorizzando concetti ed itinerari euristici di assoluto interesse pedagogico come Gaetano **Raiola** e Antonio **Ascione**, in più contributi, individuano nella comunicazione corporea, elemento di assoluto interesse per percorsi di ricerca paralleli tutt'ora poco esplorati. Questi aspetti pedagogici dell'attività motoria non sempre vengono ben compresi dai non addetti ai lavori, Daniele **Masala**, Maria Gabriella **De Santis** e Paola **Alonso** analizzano che la società del (post)moderno, per lo svolgimento della vita quotidiana, auspica sì per ognuno la pratica motoria o sportiva. Tali attività, però, anche grazie ai *media* e ai *new media*, rischiano di evidenziare, ancora una volta, forme distorte di attività sportiva perché ispirata al campionismo, al protagonismo e alla cura del corpo quasi in maniera assoluta. L'obiettivo educativo e pedagogico non è soltanto promuovere la pratica dell'attività motoria o sportiva, bensì quello di utilizzare tali attività e pratiche sia come prevenzione di malattie sia risparmio economico per l'intera società sia per pacificare ogni essere umano con se stesso e con la prossimità in prospettiva futura e in vista del bene comune, della felicità, dello star bene per impadronirsi del proprio benessere sia fisico sia interiore. Ed allora è sempre più importante agire alla base e come sottolineano Giampietro **Alberti**, Stefano **Mocciola** e Luca **Cavaggioni** a margine del loro studio asseriscono che sarebbe utile rivalutare i parametri della qualità motoria in ambito scolastico perché il livello di funzionalità di movimento, come dimostrato, risulta essere al di sotto dello standard minimo di riferimento.

Ma l'attività motoria, sotto il profilo educativo, è una pratica necessaria durante tutto il corso della vita, come dimostrano le analisi condotte da Pietro Luigi **Invernizzi**, Raffaele **Scurati** e Lucia **Zannini**.

Siamo sicuri di non esser stati esaustivi ma allo stesso tempo crediamo che le pagine che seguono rappresentino al meglio l'identità pedagogica delle attività motorie e sportive un'identità chiara e necessaria nel panorama delle scienze umane.

Riferimenti bibliografici

Decreto legislativo 8 maggio 1998, n. 178.

Decreto legislativo 8 maggio 1998, n. 178.

Decreto ministeriale 4 ottobre 2000.

Decreto ministeriale 29 luglio 2011.

Decreto ministeriale 30 ottobre 2015 n.855.

Legge 15 maggio 1997, n. 127.

Fraile, A., (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.

Tinning, R.,(2006). *Physical education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*. London: Routledge.

Prospettive teoriche
Theoretical Perspectives



Lo sport che educa: tra miti e realtà

Education through sport: myths and reality

Attilio Carraro

Università degli Studi di Padova

attilio.carraro@unipd.it

Massimiliano Marino

Università degli Studi di Padova

massimiliano.marino@phd.unipd.it

ABSTRACT

It is widely sustained the notion that sport is a powerful tool to generate a peaceful society and to promote positive values. However, the diffusion of illegal and anti-social behaviours (e.g. substance abuse, financial scandals, bullying, harassment, social exclusion) related to sport practice suggests that sport can play an ambivalent role in promoting values. It is necessary to think cautiously the educative role of sport. The analysis of the main pedagogical approaches, good practices and international projects highlights how sport can be effective in promoting values only when the educational approach is student-centred, based on active learning and focused on life skills promotion. Starting from these premises, a group of international Organizations in collaboration with researchers at the University of Padua developed a research programme for the promotion of education through sport in schools, obtaining positive preliminary results related to students' prosocial behaviours.

La nozione che lo sport sia uno strumento per la promozione di una società pacifica e sia portatore di valori positivi trasmissibili tramite la pratica stessa è radicata e diffusa. Tuttavia, il diffondersi di pratiche illegali e di episodi antisociali (ad esempio abuso di sostanze, scandali finanziari, bullismo, maltrattamenti, esclusione sociale) legati a molti contesti della pratica sportiva suggerisce come lo sport giochi un ruolo quantomeno ambivalente nella trasmissione di valori. È necessario considerare con cautela il ruolo dello sport come strumento educativo. L'analisi dei principali approcci pedagogici, delle buone pratiche e dei progetti internazionali porta ad evidenziare come lo sport possa promuovere valori positivi solo quando vi è una progettazione consapevole di un percorso allievo-centrico ed un uso attento di strategie di apprendimento attivo per la promozione di life skills. Sulla base di queste considerazioni, un gruppo di Organizzazioni Internazionali in collaborazione con ricercatori dell'Università di Padova ha sviluppato un programma per la promozione dell'educazione attraverso lo sport nella scuola, che ha portato risultati positivi nell'ambito dei comportamenti pro-sociali degli studenti coinvolti.

KEYWORDS

Active learning; Life skills; Prosocial behaviours; Values-based education. Apprendimento attivo; Comportamenti pro-sociali; Educazione ai valori; Life skills.

* Il presente manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: i paragrafi n. 1, 4 e 5 sono stati curati da Attilio Carraro, i paragrafi 2 e 3 da Massimiliano Marino.

1. Quando lo sport non trasmette valori positivi

È largamente riconosciuta e radicata la nozione che lo sport, in tutte le sue forme e contesti, contenga di per sé una serie di valori positivi trasmissibili tramite la pratica stessa (Devine & Telfer, 2013; UNESCO & IOC, 2012). L'efficacia di questa trasmissione sembra tuttavia dipendere non tanto dalla pratica in sé, quanto dal modo in cui lo sport viene insegnato e praticato (Koh & Camiré, 2015). Il raggiungimento di obiettivi educativi attraverso la sola partecipazione ad attività fisiche e sportive è un'utopia, contrastata non solo da una vasta letteratura scientifica, ma anche dal continuo susseguirsi di fatti di cronaca riportanti episodi antisociali in diversi contesti sportivi.

Abuso di sostanze, maltrattamenti, bullismo, disturbi del comportamento alimentare sono episodi frequentemente associati alla pratica di attività sportiva. Una recente review (Kwan, Bobko, Faulkner, Donnelly, Cairney, 2014) riguardante la relazione fra sport e uso di alcool fra gli adolescenti rivela come la partecipazione ad attività sportive non rappresenti affatto un fattore protettivo contro l'assunzione di questa sostanza. Gli autori, confrontando i risultati di loro studi con quelli di precedenti review sistematiche, raggiungono la sconcertante conclusione che la partecipazione ad attività sportive favorisce l'aumento di uso di alcool fra gli adolescenti con un progressivo aumento di utilizzo nell'età postadolescenziale e nella prima età adulta. Il contesto sportivo sembra essere un "luogo" ad alto rischio anche per il benessere dei praticanti attività agonistica e professionistica di diverse fasce di età. A questo proposito Stirling et al. (2011) segnalano un'importante quota di letteratura che riporta problematiche legate ad abusi, maltrattamenti e bullismo fra atleti e fra atleti ed allenatori in diversi stati, quali Australia, Canada, Danimarca, Israele, Norvegia, Olanda, Stati Uniti e Turchia. Un altro aspetto critico che mette in discussione il potere educativo derivante dalla sola pratica sportiva è rappresentato dall'alta diffusione di disturbi del comportamento alimentare nei praticanti attività sportive, in modo particolare nelle discipline in cui è previsto uno stretto controllo del peso corporeo (ad esempio sport di resistenza, sport con categorie di peso come il judo, la boxe e la lotta, sport estetico-combinatori come la ginnastica artistica e la ginnastica ritmica e i salti) (Goodwin, Haycraft, Meyer, 2016; Joy, Kussman, Nattiv, 2016; Monthuy-Blanc & Bonanséa, 2014). Questa immagine non positiva dello sport si allarga quando si estende lo sguardo dalla ricerca agli eventi del quotidiano. I media riportano regolarmente episodi di comportamenti scorretti o antisociali provenienti in particolare dal mondo dello sport agonistico di alto livello: doping, scandali finanziari, scommesse illecite, violenza, razzismo, esclusione sociale sono all'ordine del giorno.

Nonostante sia evidentemente rischioso assumere aprioristicamente la posizione che lo sport sia intrinsecamente promotore di educazione e di valori, vi sono documenti e Agenzie che sostengono questa nozione in modo acritico e senza fornire motivazioni pedagogiche adeguate. Il Libro bianco sullo sport (Commissione Europea, 2007) cita: «I valori veicolati dallo sport aiutano a sviluppare la conoscenza, la motivazione, le qualifiche e la disponibilità a compiere sforzi personali; il tempo trascorso praticando attività sportive a scuola e all'università produce benefici sanitari ed educativi che occorre promuovere». Il Comitato Olimpico Internazionale (IOC, 2015) afferma che lo sport, attraverso la via dell'olimpismo¹,

1 Come fa notare Otavio Tavares (2010) non vi sono definizioni sufficientemente buone del termine "Olimpismo" che si configura come un costrutto pluralistico ed eclettico.

«è uno strumento per la promozione di una società pacifica e della dignità umana». Il limite di questa visione, che fonda i suoi principi etici sul piacere della fatica e sul valore educativo del “buon esempio”, è ben evidenziato da Knijnik e Tavares (2012) che notano sia la distanza tra la teoria e la pratica, sia la cronica mancanza di evidenze di efficacia dell’impatto educativo dell’Olimpismo nei report prodotti dallo stesso Comitato Olimpico Internazionale.

Che la pratica sportiva consenta di raggiungere scopi educativi e formativi è sottolineato anche dal nostro Ministero dell’Istruzione, che definisce lo sport come «uno degli strumenti più efficaci per aiutare i giovani ad affrontare situazioni che ne favoriscano la crescita psicologica, emotiva, sociale, oltre che fisica» (MIUR, 2009).

Se è importante considerare con cautela il ruolo educativo dello sport, con altrettanta attenzione si dovrebbe riflettere sull’idea che vi siano sport più o meno efficaci nel promuovere comportamenti positivi e nel raggiungere obiettivi educativi. Non vi sono evidenze che supportino il mito dell’esistenza di sport particolarmente educativi ma, al contrario, ve ne sono che confermano il loro ruolo ambivalente nel promuovere comportamenti positivi e negativi indipendentemente dal tipo di sport in esame (Kavussanu, 2008). È estremamente rischioso e difficilmente giustificabile etichettare alcuni sport come più educativi di altri. Ogni contesto sportivo è differente dagli altri, promuove differenti interazioni sociali fra i membri e differenti norme implicite. Ogni gruppo sportivo sviluppa una propria micro cultura attraverso l’influenza di allenatori, giocatori, famiglie, dirigenti, tifosi e programmi sviluppati. Ogni tipo di generalizzazione sarebbe a dir poco azzardata anche se, potenzialmente, «qualsiasi gruppo sportivo potrebbe essere strutturato come una piccola comunità di cura dove la crescita dell’individuo è stimolata attraverso l’incoraggiamento reciproco, la sfida e il supporto» (Bredemeier & Shields, 2006, p. 4).

2. Lo sport che promuove i valori

Nonostante la riflessione iniziale sui luoghi comuni che accompagnano lo sport rispetto al suo implicito potenziale educativo, è innegabile che esso rappresenti un potente strumento per la promozione e la diffusione di valori, pensieri, modelli comportamentali e buone pratiche. Uno degli esempi più noti è rappresentato dall’operato di Nelson Mandela, che durante il suo mandato di presidente del Sud Africa utilizzò lo sport come motore per la riunificazione di una nazione lacerata dalle tensioni razziali. A questo proposito è molto significativo ciò che Mandela affermò in un suo famoso discorso: «Lo sport ha il potere di cambiare il mondo. Ha il potere di ispirare, un potere di unire le persone che poche altre cose hanno [...] È molto più potente di qualsiasi governo nel riuscire a rompere le barriere razziali.» (Mandela, 2000).

Il potenziale educativo dello sport emerge nel momento in cui si sposta il focus dallo sport considerato come un fine allo sport inteso come un mezzo, co-

Nella carta olimpica ritroviamo l’Olimpismo definito come «una filosofia di vita che esalta e combina, in modo bilanciato, corpo, volontà e mente. L’olimpismo mira a creare un modo di vivere basato sul piacere della fatica, sul valore educativo del buon esempio, sulla responsabilità sociale e sul rispetto per i principi etici universali».

me uno strumento la cui efficacia è strettamente legata alle strategie e ai metodi utilizzati. Lo stesso De Coubertin alla fine del XIX secolo invitava a trattare con cautela lo sport poiché «il suo effetto benefico dipende da come è maneggiato, può stimolare la passione più nobile come la più vile. Può favorire l'altruismo come l'amore per il vantaggio personale. Può essere cavalleresco o corrotto, usato per sostenere la pace o preparare alla guerra». È evidente che la sola partecipazione ad attività sportive non basta e che per raggiungere obiettivi educativi occorre considerare attentamente le strategie e gli approcci pedagogici (Carraro, 2004a; 2004b; Koh & Camiré, 2015).

Cosa guida dunque le buone pratiche? Quali sono le caratteristiche e le metodologie che rendono lo sport educativo? Le principali difficoltà nel trovare delle risposte univoche e convincenti a questa domanda possono essere sintetizzate in quattro punti: (a) la presenza di molteplici approcci all'educazione attraverso lo sport; (b) la grande eterogeneità delle variabili osservate per identificare le componenti dell'educazione su cui impattano gli interventi; (c) la carenza di dettagli sui modelli e i contenuti caratterizzanti gli interventi; (d) la carenza, o la scarsa reperibilità, di report che informino sull'efficacia di grandi progetti internazionali o nazionali sull'educazione ai valori attraverso lo sport.

3. Lo sport che educa

L'educazione viene generalmente considerata come un insieme di processi e strumenti attraverso cui una società trasmette il proprio patrimonio di conoscenze, valori, tradizioni e comportamenti. Nella sua doppia accezione di *édere* (alimentare) e di *ex-dúcere* (trarre fuori), l'educazione tende sia alla valorizzazione dell'individuo che alla trasmissione di valori e comportamenti ritenuti condivisibili e accettabili in un dato contesto sociale. Scriveva Bruner che «L'educazione è un'attività complessa, che si propone di adattare una cultura alle esigenze dei suoi membri e di adattare i suoi membri e i loro modi di conoscere alle esigenze della cultura» (Bruner, 1996, p. 56). L'educazione pertanto fornisce all'individuo gli strumenti per sfruttare al massimo le sue capacità e contemporaneamente ha la funzione di riprodurre la cultura da cui è supportata. Così anche lo sport, come componente essenziale delle società nelle quali si esplica in molti modi differenti, può essere capace di trasmettere regole e valori fondamentali per la vita sociale e, contemporaneamente, lavorare per riprodurre modelli comportamentali propri. L'ambiente sportivo presenta una struttura culturale estremamente sfaccettata per la presenza di molteplici subculture, segmenti della società che abbracciano particolari e distintivi elementi culturali a loro propri (Donnelly, 1981). Le subculture sono caratterizzate dalla condivisione di credenze, valori, significati e comportamenti e lo sport rappresenta un setting altamente visibile, accessibile e significativo, ideale per la formazione di valori subculturali (Green, 2001). Ciascuna disciplina e ciascun gruppo sportivo all'interno di esse incorpora caratteristiche distintive portando alla formazione di differenti subculture. Qualsiasi interazione con un ambiente sportivo, non limitata quindi alla sola pratica dell'attività, fornisce situazioni diverse per la formazione ed espressione di valori e credenze condivise. Ogni tipo di interazione sociale contribuisce alla formazione di modelli condivisi così come l'enorme influenza dei media è altrettanto efficace nel trasmettere valori e comportamenti specifici di una subcultura sportiva. Viene così spiegata l'antinomia pedagogica di un modello sportivo che, da una parte ostenta valori universali che vuole trasmettere, dall'altra riprodu-

ce valori subculturali diversamente condivisi. A tal riguardo è interessante riprendere quanto evidenziato da Carraro (2004) a proposito di una serie di comportamenti caratteristici di una “subcultura della performance”. Nonostante le norme sportive regolamentino i comportamenti dei giocatori, ad un aumento di anni e di livello di pratica, i comportamenti aggressivi sembrano maggiormente accettati e tollerati dai partecipanti. Anche la dimensione del fair play sembra variare all’interno di questa subcultura evidenziando, per esempio, come venga considerato accettabile commettere un fallo se fatto di nascosto dall’arbitro e quanto sia considerato corretto agire in modo aggressivo per ottenere un vantaggio sull’avversario.

Potremmo quindi pensare all’educazione attraverso lo sport come un percorso che tende alla trasmissione di comportamenti e valori ritenuti positivi e accettabili utilizzando lo sport come mezzo ed esempio per l’identificazione, l’appropriazione e la riproduzione di valori di riferimento. La questione principale riguarda dunque lo stabilire quale sia l’oggetto dell’educazione attraverso lo sport in un panorama culturale (e subculturale) estremamente diversificato. A livello internazionale possiamo individuare due approcci dominanti che, pur essendo guidati da pratiche simili, vedono lo sport come: un modello/contesto per la trasmissione dei valori in esso intrinseci; uno strumento per l’apprendimento di competenze trasversali.

L’*Olympic values education program* (OVEP), promosso dal Movimento Olimpico², usa il contesto degli sport olimpici e i principi dell’Olimpismo per apprendere i valori ad esso collegati (eccellenza, rispetto e amicizia) e divenire, di conseguenza, cittadini responsabili. L’OVEP si basa sulla filosofia dell’Olimpismo secondo la quale gli apprendimenti avvengono attraverso uno sviluppo bilanciato di corpo e mente (International Olympic Committee, 2016). Il programma ha potuto ottenere una diffusione globale e una relativa sostenibilità per via del fatto che ogni città che si offre per ospitare i giochi olimpici deve comprendere nei propri programmi un piano di sviluppo per l’*Olympic Education*. Un importante fattore per lo sviluppo e la diffusione del programma è stata la produzione dell’*Olympic Values Education Toolkit* (2007), che si configura come risorsa, prevalentemente teorica e con un marginale focus sulle esperienze pratiche, per supportare insegnanti ed educatori che vogliono promuovere i valori dell’Olimpismo. Le principali metodologie proposte dal Toolkit si concentrano attorno ad alcune strategie di apprendimento quali: la discussione di gruppo, l’uso dei dilemmi, il *role playing* e il lavoro in piccoli gruppi. L’efficacia e l’impatto del programma e del Toolkit sugli aspetti educativi è di difficile rilevazione poiché, in accordo con Binder (2012), sono stati interpretati secondo diversi approcci: (a) prevalentemente orientato alle conoscenze teoriche e nozionistiche sui Giochi Olimpici; (b) orientato alla partecipazione a giochi olimpici studenteschi con particolare enfasi sulla comprensione del fair play e delle differenze culturali; (c) incentrato sul miglioramento delle capacità motorie con l’idea che la crescita personale e sociale avvenga attraverso l’impegno a migliorarsi attraverso lo sforzo fisico e le competizioni; (d) che interpreta gli ideali olimpici come obiettivi degli apprendimenti in tutti gli aspetti della vita integrati con la partecipazione attiva al-

2 Il Movimento Olimpico è costituito da tutte quelle persone e istituzioni direttamente collegate all’organizzazione dei Giochi Olimpici sotto la guida del comitato olimpico internazionale (IOC).

lo sport. Al meglio delle nostre conoscenze, per via della scarsa produzione di report riguardanti l'efficacia dei programmi basati sull'Olympic Education, non abbiamo sufficienti informazioni per produrre delle generalizzazioni sull'impatto del Toolkit o dello stesso programma.

All'interno degli approcci che utilizzano lo sport come strumento per l'apprendimento di competenze trasversali, il modello più diffuso (sia nella ricerca che nelle pratiche) trova il suo focus nello sviluppo delle *life skills*. Nella letteratura dell'educazione attraverso lo sport, vengono identificati tre aspetti chiave che caratterizzano l'educazione alle *life skills*: acquisizione di personali risorse e abilità cognitive, emotive e fisiche; la rilevanza di queste risorse per migliorare le abilità di *coping* e consentire all'individuo di affrontare con efficacia le situazioni reali di vita; il presupposto che le persone, in particolare bambini e adolescenti, apprendono meglio le *life skills* attraverso la partecipazione attiva ad esperienze di movimento, ludiche, di gioco e sport (Koh & Camiré, 2015). Un elemento di criticità, tuttavia, è rappresentato dal fatto che sono stati fatti grandissimi sforzi per individuare le variabili da osservare trascurando spesso di fornire dettagli sui modelli e sui contenuti dei programmi attuati (Camiré, Trudel, Forneris, 2014; McCuaig, Marino, Gobbi, Macdonald, Carraro, in preparation). Molte di queste esperienze forniscono dati molto convincenti riguardo l'efficacia degli interventi nel miglioramento di variabili quali: empatia, responsabilità sociale, capacità di settaggio obiettivi, comportamenti pro-sociali e all'insegna del fair play (rispetto avversari e compagni, rispetto delle regole, rispetto delle convenzioni sociali, rifiuto dell'imbroglio) e *life skills*.

4. Caratteristiche di efficacia

Ancora una volta, le riflessioni riguardo al potenziale educativo dello sport, portano a considerare l'idea che non è il tipo di gioco o di sport che determina l'educazione ma che siano il "come è strutturato" e il "chi lo conduce" che influenzano gli esiti, siano questi positivi o negativi. A proposito dei programmi legati all'Olympic Education, ne viene evidenziata l'efficacia da due studi (Hassandra, Marios, Antonis, Yiannis, 2007) e (Sukys Majauskiene, 2014) che evidenziano come i risultati siano stati ottenuti grazie ad una implementazione del modello originale attraverso: la progettazione di programmi cross-curricolari nella scuola; l'alternanza fra teoria e pratica con buona prevalenza di giochi di squadra e di discussioni di gruppo; l'integrazione di attività scolastiche ed extrascolastiche; la dimostrazione dei comportamenti positivi; l'uso di tecniche di rinforzo e premi; l'attivazione di strategie di insegnamento quali riflessioni, studio di casi e dilemmi morali, attività cooperative. Un altro dato che emerge dalla letteratura evidenzia come principali caratteristiche di efficacia dei programmi che mirano al potenziamento delle *life skills* l'utilizzo di strategie di apprendimento attivo e la presenza di docenti/coach esperti nel loro utilizzo (Koh & Camiré, 2015; McCuaig et al., in preparation). In una analisi più ampia dei fondamenti epistemologici dominanti nell'educazione attraverso lo sport, Weiss, Smith e Stuntz (2008) evidenziano due principali paradigmi, connessi alle teorie sullo sviluppo morale e del comportamento pro-sociale, che influenzano le pratiche e le metodologie utilizzate: la *Social Learning Theory*, riconducibile al pensiero di Albert Bandura e la *Structural Development Theory*, riconducibile agli studi di Lawrence Kohlberg e James Rest. Se la *Social Learning Theory* si concentra sui processi di apprendimento dei comportamenti spiegandoli attraverso il processo di *modeling*, di rin-

forzo e del confronto sociale, la *Structural Development Theory*, focalizza l'attenzione sui ragionamenti che sottostanno al comportamento, sui motivi per cui la persona agisce in un determinato modo. All'interno di questo secondo approccio, la persona costruisce attivamente i propri significati attraverso l'interazione con gli altri in una grande varietà di contesti sociali, determinando anche una diversità di comportamenti in diverse situazioni. I due approcci qui sommariamente descritti conducono, nell'educazione attraverso lo sport, ad una serie di ricadute metodologiche e pratiche che possiamo brevemente (e certamente non esaustivamente) riassumere di seguito.

Social Learning Theory:

- Il ruolo del docente/allenatore viene considerato fondamentale nel rappresentare un modello di comportamenti appropriati;
- Utilizzo del rinforzo e dei feedback positivi per favorire l'autostima e il senso di autoefficacia oltre che gli apprendimenti;
- L'auto-valutazione dei propri apprendimenti;
- Costruzione di un clima che favorisce l'approvazione da parte delle persone significative per il discente;
- Programmazione di obiettivi raggiungibili e di compiti realizzabili favorendo esperienze di successo;
- Proposta di situazioni di lavoro in autonomia per favorire l'autocontrollo.

Structural Development Theory:

- Utilizzo dei dilemmi morali come strumento per la riflessione sulle ragioni che portano ai comportamenti e spostarsi fra diversi punti di vista;
- Stimolazione del dialogo e delle discussioni di gruppo;
- Utilizzo di compiti basati sulla risoluzione di problemi;
- Uso di simulazioni e *role playing*;
- Implementazione di strategie di lavoro cooperativo e collaborativo.

Ad integrazione di questi elementi derivanti dalle due teorie presentate, viene rilevata una importante presenza di strategie di apprendimento attivo (Koh & Camiré, 2015; McCuaig et al., in preparation) riconducibili ad una importante influenza delle teorie costruttiviste dell'apprendimento sull'educazione attraverso lo sport. Viene dunque enfatizzato il ruolo attivo della persona nel costruire la propria comprensione e conoscenza della realtà con la conseguente rilevanza dell'utilizzo di strategie che favoriscano il *learning by doing* promosso da John Dewey. La caratteristica unica dell'educazione attraverso lo sport è che utilizza il movimento come principale forma di apprendimento esperienziale e come strumento privilegiato per apprendere attraverso il corpo il quale diventa un vero e proprio «laboratorio vivente in cui l'io si sperimenta concretamente e trova l'attrezzatura per agire nel mondo» (Giugni, 1986, p. 15).

In funzione e in aggiunta a quanto espresso, si possono individuare gli elementi chiave che potrebbero determinare l'efficacia di percorsi educativi attraverso lo sport:

- Ruolo attivo dell'allievo nel processo di apprendimento;
- Potenziamento del dialogo fra i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento;
- Utilizzo di attività basate su un approccio ludico e sportivo non competitivo;
- Sviluppo e potenziamento di *life skills* (empatia, pensiero critico, *problem*

- solving*, comunicazione efficace, gestione delle emozioni, *decision making*, relazioni interpersonali);
- Utilizzo di strategie di apprendimento attivo;
 - Strutturazione di un clima di cura legato al miglioramento e alla soddisfazione personale;
 - Progettazione di interventi sulla base di un approccio olistico, allievo centrico e cross-curricolare;
 - Attivo e consapevole coinvolgimento del docente/allenatore;
 - Formazione di base degli operatori. «lo sport può educare solo se gli operatori vogliono farlo consapevolmente e se sono adeguatamente formati rispetto ai processi d'apprendimento richiesti.» (Bredemeier & Shields, 2006, p. 6)

5. Sviluppi e prospettive

Educare attraverso lo sport è dunque possibile ed è una questione di strategie, di sapiente manipolazione dei parametri che regolano l'attività e che determinano un clima di cura orientato al miglioramento dell'individuo. Dato per assodato che lo sport può educare attraverso delle buone pratiche, si sta sviluppando a livello internazionale una intensa ricerca anche se, come afferma Binder (2012), è stata data troppa enfasi su ciò che serve insegnare agli allievi e molto poco su come insegnarlo. Numerose azioni internazionali, che utilizzano lo sport come strumento di intervento privilegiato, stanno emergendo per affrontare una emergenza educativa che vede il proliferare, fra i giovani, di comportamenti antisociali, abusi di sostanze, violenze e mancanza di cura di sé.

Questo rinnovato interesse verso l'educazione attraverso lo sport sta spingendo le più grandi organizzazioni internazionali e i singoli stati a produrre progetti di intervento che si traducono in pratiche, politiche sociali e/o economiche e produzione di materiali di supporto. A questo proposito si può rilevare una mole di documenti talmente vasta che, in questa sede, possiamo solo limitarci ad accennare per dare un'idea dei grossi sforzi che si stanno compiendo in questa direzione. Fra i programmi più diffusi o di cui è più facile reperire informazioni possiamo elencare:

- *Be Inspired 4 Life* (Hampshire County Council; 2012) è un Toolkit che presenta percorsi cross-curricolari per il potenziamento delle *life skills* nei contesti scolastici;
- *Moving Together: Psychosocial well-being through sport and physical activity* (Swiss Academy for Development; 2015) è un manuale per gli educatori utilizzabile in qualsiasi contesto per l'educazione e la formazione di persone in situazioni di difficoltà per migliorare capacità di coping e life skill;
- *Game for Life ToolKit* (Singapore Sports Council; 2013) è una risorsa (cartacea e multimediale) che si rivolge a tutti gli educatori sportivi per potenziare, attraverso il gioco, le *life skills* degli studenti e favorire l'acquisizione di valori;
- *WADA Teacher's Tool Kit* (WADA; 2014) si presenta come un toolkit prevalentemente teorico per supportare i docenti nel potenziamento di alcune *life skills* degli studenti attraverso il tema dello sport e del doping;
- *Teaching Values: An Olympic Education Toolkit* (IOC; 2007) vuole essere uno strumento per gli educatori che vogliono facilitare la comprensione di importanti questioni sociali connesse agli sport olimpici e per la diffusione dei valori dell'Olimpismo.

Recentemente, è stato sviluppato un nuovo progetto di ricerca e divulgazione di buone pratiche per l'educazione attraverso lo sport e l'educazione fisica in contesti scolastici. Il progetto è stato promosso da una partnership di Agenzie internazionali (World Antidoping Agency – WADA; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – UNESCO; International Olympic Committee – IOC; International Paralympic Committee – IPC; International Council of Sport Science and Physical Education – ICSSPE; International Fairplay Committee IFPC), condotto da un gruppo internazionale di ricercatori universitari e di docenti di educazione fisica che fanno riferimento all'AIESEP (Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique – International Association for Physical Education in Higher Education) e coordinato dal prof. A. Carraro dell'Università di Padova. Dopo aver revisionato le principali risorse reperibili a tutto il 2015 (Toolkit, manuali, progetti, programmi di intervento) e averne individuato le principali caratteristiche positive e negative, è stato sviluppato uno strumento cross-curricolare per sostenere i docenti nel perseguire obiettivi educativi attraverso lo sport e il movimento. La preparazione di questo Toolkit ha tenuto conto delle caratteristiche di efficacia evidenziate nella precedente sezione. La sperimentazione del Toolkit, tuttora in corso, sta evidenziando interessanti risultati riguardanti il miglioramento di alcune variabili quali empatia e comportamenti pro-sociali degli studenti osservati dai docenti.

La promozione di pratiche educative su base sportiva è un processo a tutt'oggi molto diffuso e proliferante che non è tuttavia sempre guidato da attente riflessioni sulle metodologie o sulle effettive ricadute pratiche. La grande diffusione cavalca una serie di specificità legate allo sport e al movimento che facilitano il coinvolgimento attivo della persona nelle attività formative. Il movimento agisce contemporaneamente sulle dimensioni affettiva, biologica, cognitiva, espressiva e socio-relazionale. La caratteristica ludica che accompagna le attività favorisce un maggior livello di gratificazione e piacere aumentando l'attenzione e la soddisfazione negli apprendimenti. Il potere e l'importanza del gioco nei processi di apprendimento sono tematiche ampiamente discusse e sostenute in letteratura. Il movimento è una forma primordiale di "apprendere facendo" e le attività motorie e sportive possono creare un immediato aggancio esperienziale a situazioni significative e autentiche. La componente relazionale, intrinseca ed essenziale nell'attività motoria, cala poi gli allievi in situazioni reali di confronto con gli altri, con le regole, con le autorità con le i rituali e le tradizioni.

La relativa mancanza di studi sulla reale efficacia degli interventi basati sui progetti promossi o sull'utilizzo dei materiali di supporto è indice, non solo di una carenza metodologica nella progettazione di interventi efficaci a lungo termine, ma anche di una reale complessità di valutazione. Un'analisi di impatto cross-culturale richiede una fondamentale opera di unificazione di diverse prospettive riguardanti l'educazione e valori trasmessi. Un altro determinante fattore di complessità riguarda la definizione di educazione o, meglio, l'identificazione di quelle variabili, comportamenti, pensieri ed elementi che la costituiscono e la cui osservazione può portare a delle conclusioni generalizzabili. Gli interventi educativi, seppur supportati da medesime metodologie, producono differenti processi elaborati in modo differente da ciascun individuo anche nell'ipotetico caso che si riescano ad ottenere i medesimi prodotti. Una componente non trascurabile e, probabilmente, di più semplice valutazione potrebbe essere rappresentata dalla dimensione di "fruibilità" e "fattibilità" di un progetto o di un Toolkit. Questa dimensione caratterizzata da indicatori quali la formazione degli educatori, la brevità, la semplicità di utilizzo e di comprensione, la reale applica-

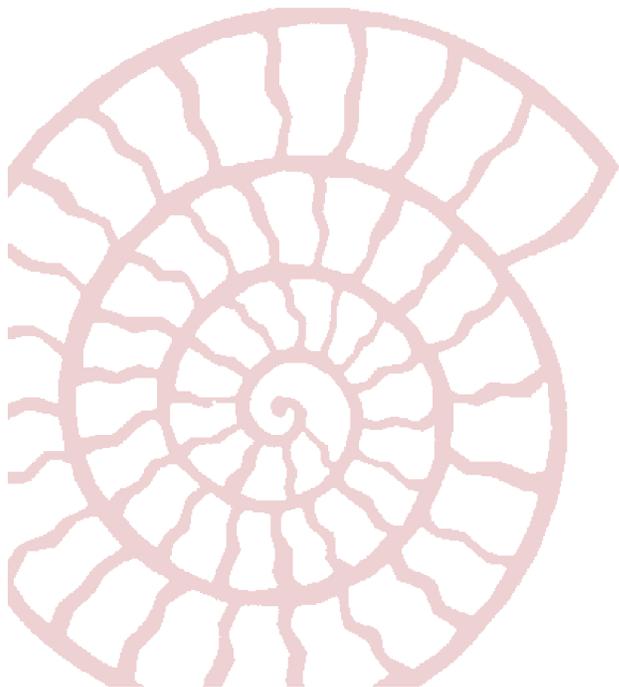
bilità delle proposte, etc., potrebbe incidere in modo importante sulla frequenza di utilizzazione e implementazione da parte dei conduttori delle attività.

In questo senso la sfida è aperta.

Riferimenti bibliografici

- Binder, D. (2012). Olympic values education: evolution of a pedagogy. *Educational Review*, 64(3), 275-302. doi: 10.1080/00131911.2012.676539.
- Bredemeier, B. L., Shields, D. L. (2006). Sports and character development. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 7(1), 1-8.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camire, M., Trudel, P., Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-17. doi: 10.1080/17408989.2012.726975.
- Carraro, A. (2004a). Educare attraverso lo sport: una riflessione critica. *Orientamenti pedagogici*, 51(6), 969-980.
- Carraro, A. (2004b). Educazione Fisica e Scienze Motorie: quale epistemologia? In A. Carraro, & M. Lanza (Eds.), *Insegnare/Apprendere in Educazione Fisica, problemi e prospettive delle scienze motorie nella scuola* (pp. 17-50). Roma: Armando.
- Commissione Europea. (2007). *Libro bianco sullo sport*. Bruxelles: Commissione delle comunità europee.
- De Coubertin, P. (2000, 1894). The character of our enterprise. In N. Müller (Ed.), *Olympism, Selected Writings* (pp. 660-663). Lausanne: International Olympic Committee.
- Devine, C., Telfer, H. (2013). Why are sport and physical education valuable? Values, sport, and physical education. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Eds.), *Values in Youth Sport and Physical Education*. (pp. 13-33). NY: Routledge.
- Donnelly, P. (1981). Toward a definition of sport subcultures. In M. Hart & S. Birrell (Eds.), *Sport in the sociocultural process* (pp. 565-587). Dubuque, IA: William C. Brown.
- Giugni, G. (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: SEI.
- Goodwin, H., Haycraft, E., Meyer, C. (2016). Disordered Eating, Compulsive Exercise, and Sport Participation in a UK Adolescent Sample. *European eating disorders review: the journal of the Eating Disorders Association*, 24(4), 304-309. doi: 10.1002/erv.2441.
- Green, B. C. (2001). Leveraging subculture and identity to promote sport events. *Sport Management Review*, 4(1), 1-19.
- Hassandra, M., Marios, G., Antonis, H., Yiannis, T. (2007). A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 99-114.
- International Olympic Committee. (2015). *Olympic charter*. Lausanne, Switzerland: International Olympic Committee, reperibile in http://www.olympic.org/Documents/olympic_charter_en.pdf.
- International Olympic Committee. (2016). Olympic values education programme. Retrieved 27/09/2016, from <https://www.olympic.org/olympic-values-and-education-program>.
- Joy, E., Kussman, A., Nattiv, A. (2016). 2016 update on eating disorders in athletes: A comprehensive narrative review with a focus on clinical assessment and management. *British Journal of Sports Medicine*, 50(3), 154-162. doi: 10.1136/bjsports-2015-095735
- Kavussanu, M. (2008). Moral behaviour in sport: a critical review of the literature. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), 124-138. doi: 10.1080/17509840802277417.
- Knijnik, J., Tavares, O. (2012). Educating Copacabana: a critical analysis of the "Second Half", an Olympic education program of Rio 2016. *Educational Review*, 64(3), 352-367. doi: 10.1080/00131911.2012.671805.
- Koh, K. T., Camiré, M. (2015). Strategies for the Development of Life Skills and Values through Sport Programmes: Review and Recommendations. In L. Ho Keat, H. Noah Yang (Eds.), *Emerging Trends and Innovation in Sports Marketing and Management in Asia* (pp. 241-256). Hershey, PA, USA: IGI Global.

- Kwan, M., Bobko, S., Faulkner, G., Donnelly, P., Cairney, J. (2014). Sport participation and alcohol and illicit drug use in adolescents and young adults: a systematic review of longitudinal studies. *Addictive Behaviors*, 39(3), 497-506. doi: 10.1016/j.addbeh.2013.11.006.
- Mandela, N. (2000). *Speech by Nelson Mandela at the Inaugural Laureus Lifetime Achievement Award*, Monaco 2000. Reperibile in http://db.nelsonmandela.org/speeches/pub_view.asp?pg=item&ItemID=NMS1148
- McCuaig, I., Marino, M., Gobbi, E., Macdonald, D., Carraro, A. (in preparation). *Taught not caught: Values based education through physical education and school sport. Literature review*.
- MIUR. (2009). *Linee guida per le attività di educazione fisica e sportiva nelle scuole secondarie di I e II grado*. Reperibile in http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot4273_09.
- Monthuy-Blanc, J., Bonanséa M. Eating disorders in athletes (2014). In M. Probst, A. Carraro, (Eds.). *Physical activity and mental health: a practice oriented approach* (pp. 115-121). Milano: EdiErmes.
- Stirling, A. E., Bridges, E. J., Cruz, E. L., Mountjoy, M. L. (2011). Canadian Academy of Sport and Exercise Medicine position paper: abuse, harassment, and bullying in sport. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 21(5), 385-391. doi: 10.1097/JSM.0b013e31820f9248
- Sukys, S., Majauskienė, D. (2014). Effects of an integrated olympic education program on adolescent athletes' values and sport behavior. *Social Behavior and Personality*, 42(5), 811-821. doi: 10.2224/sbp.2014.42.5.811.
- Tavares, O. (2010). Olympic values in the 21 Century: between continuity and change. *University lecture on the Olympics*. http://olympicstudies.uab.es/2010/docs/tavares_eng.pdf.
- UNESCO, IOC. (2012). *8th World conference on sport, education and culture. The amsterdam declaration*.: reperibile in http://www.olympic.org/Documents/Conferences_Forum_and_Events/2012-amsterdam/World-Conference-Declaration-v2.pdf.
- Weiss, M. R., Smith, A. L., Stuntz, C. P. (2008). Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology (3rd ed)* (pp. 187-210). Champaign, IL.: Human Kinetics.





Attività Fisica e Sportiva: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute

Physical and sports activities between the education of the person and the needs for health

Ferdinando Cereda

Università Cattolica del Sacro Cuore Milano

ferdinando.cereda@unicatt.it

ABSTRACT

The European Union (EU) has identified the social and educational role of sport and physical activity as a key theme for research. The assumption is that European citizens are involved in a continuous learning process throughout their lives. In physical and sport education context, the role of teachers, trainers and instructors is the pivot around which the goal of life-long learning. The cultural and professional barriers, unfortunately, between the roles of which the first and the lack of a thorough and well-developed knowledge base centered on pedagogical sciences, seems to be a serious impediment. The pedagogy of physical exercise and sport is proposed as an area of study, based on the educational aspects of the movement, interdisciplinary, located in an area sometimes known as "Sports and Exercise", "Kinesiology", "Human Movement Sciences", "Science of Fitness".

L'Unione Europea (UE) ha identificato il ruolo sociale ed educativo delle attività motorie e sportive come un tema centrale per la ricerca. Il presupposto è che i cittadini europei siano coinvolti in un processo di apprendimento continuo nell'arco della vita. Nel contesto dell'educazione motoria e sportiva, il ruolo degli insegnanti, degli allenatori e degli istruttori (questi ultimi su tutti) è il perno attorno al quale ruota l'obiettivo dell'apprendimento permanente (Lifelong Learning). Purtroppo le barriere culturali e professionali tra i ruoli di cui prima e la mancanza di un'approfondita e ben sviluppata base di conoscenza centrata sulle scienze pedagogiche, sembra essere un serio impedimento. La pedagogia dell'esercizio fisico e dello sport si propone come un'area di studio, basata sugli aspetti educativi del movimento, interdisciplinare, collocata in un ambito noto talvolta come "Sport ed Esercizio Fisico", "Chinesiologia", "Scienze del movimento umano", "Scienze del fitness".

KEYWORDS

Physical Activity, Sport, Education, Health.
Attività Fisica, Sport, Educazione, Salute.

1. Pedagogia dell'esercizio fisico e dello sport

Epistemologicamente la pedagogia dell'esercizio fisico e dello sport si colloca nel territorio accademico tra le scienze dell'educazione, delle attività motorie e delle attività sportive, con caratteristiche multi e interdisciplinari. Una particolare attenzione è rivolta alle necessità dell'eterogeneo contesto di chi vuole apprendere e praticare attività motoria in un ampio scenario che spazia dalla scuola, allo sport, al fitness; alle conoscenze, alle capacità e alle abilità degli istruttori, allenatori e insegnanti affinché sappiano rispondere professionalmente alle richieste dei bisogni caratterizzanti i luoghi dove si pratica movimento; ai contesti dove le politiche e le conoscenze relative all'attività sportiva, all'esercizio fisico per la salute e all'educazione fisica, sono sviluppate e divulgate (Armour, 2011).

Nell'antica Grecia il "pedagogo" era uno schiavo che accompagnava il bambino a scuola o in palestra. Dopo che i Romani ebbero conquistato la Grecia, venne chiamato "paedagogus" lo schiavo greco che, oltre ad accompagnare i bambini, insegnava loro la lingua greca. Col tempo il significato di "paedagogus" divenne quello d'insegnante, indipendentemente dallo stato sociale e, in età imperiale, "paedagogum" era chiamata la scuola dei paggi di corte (Micheli, 1876, p. 16).

Oggi, il moderno pedagogista si occupa della persona per l'intero arco della sua vita e la sua scienza, la pedagogia, si occupa, tra le altre cose, dell'educazione scolastica e dell'apprendimento delle persone (Agazzi, 1975, Frabboni, 1992). L'educazione, secondo i modelli teorici elaborati dai pedagogisti, ha tre fini: il sapere (le conoscenze teoriche); il saper fare (le competenze pratiche o abilità); il saper essere (modo in cui un individuo coniuga il saper fare e il saper essere). Questo concetto dovrebbe essere trasversale a chi educa (la persona che si relaziona con l'altro da sé) e forma (la persona che si relaziona con se stessa), spaziando dalle discipline scolastiche come la matematica e l'italiano fino all'educazione fisico-motoria, musicale ed artistica.

La configurazione della nostra società rende sempre più attuali i problemi connessi alla pratica di un regolare esercizio fisico. Parallelamente alla pratica si pone il problema dell'insegnamento delle moderne forme di movimento che catalizzano l'attenzione e l'interesse di milioni di persone in Italia e nel mondo, che si rivolgono alle strutture che offrono servizi legati all'attività motoria e sportiva.

Una particolare attenzione andrebbe rivolta verso le strutture pubbliche e prevalentemente private che erogano servizi di attività fisica, da quelle più tradizionali a quelle più moderne (Thompson, 2015).

Luoghi dove non si fa più opera di promozione e animazione ma vera e propria opera di formazione ed educazione, dove sono coinvolti i bambini, gli adulti in varie fasce di età, gli anziani e, da ormai diversi anni, persone con patologie croniche stabilizzate che con l'esercizio fisico riescono a mantenere e migliorare il proprio stato di salute.

Del resto un miglioramento delle capacità psicomotorie non facilita forse l'apprendimento? Il controllo motorio, non contribuisce a maturare la personalità? E non si favorisce un processo culturale impegnando intelligenza, razionalità, coscienza, capacità, aiutando a scoprire tendenze, inclinazioni, attitudini, predisposizioni?

2. Dal "gymnasion" al centro fitness

Nel corso dei secoli le attività motorie hanno assunto nuove forme, specializzazioni, finalità e giustificazioni ideologiche e sociali. Accanto allo sport si sviluppa-

pa la ginnastica, che si ricollega all'esercizio fisico praticato dai giovani greci, che lo chiamavano "gymnazein" e "gymnasion", il luogo ad esso deputato, termini nei quali si conserva sempre l'etimo di "gymnos", cioè "nudo", a ricordo di quella nudità atletica così presente nella statuaria greca. La ginnastica viene coltivata e indirizzata a preparare il corpo alle competizioni, ma anche a tutelare la salute. Viene poi chiamata "educazione fisica", quando s'inizia a vedere in essa una capacità formativa, che non è limitata solo al corpo, ma si estende anche al carattere e allo spirito di chi la pratica, secondo concezioni filosofiche e pedagogiche che si vanno man mano diffondendo.

I termini "ginnastica" ed "educazione fisica" hanno una distinzione tecnica sostanziale. L'educazione fisica è costituita da un insieme di attività coordinate, volte allo sviluppo fisico e psico-pedagogico dell'individuo (Isidori Frasca, 1978). La ginnastica, un complesso di movimenti regolati con varie finalità, rientra nell'alveo dell'educazione fisica, ma può anche correlarsi alla pratica preparatoria di una disciplina sportiva o definirsi come disciplina olimpica propria con le sue specialità (ginnastica artistica). Di base, a prescindere dall'uso promiscuo che può essere fatto, entrambi i termini hanno in comune il movimento.

Oggi, come non mai, tutte le nazioni industrializzate del mondo perseguono la cultura di un corretto stile di vita in cui alimentazione e attività motoria hanno un ruolo da protagonista. L'aggravarsi dei costi economici, con proiezioni d'insostenibilità, per la cura di patologie indotte dalla sedentarietà, da una nutrizione quantitativamente e qualitativamente impropria (sovrappeso e obesità), con i fattori di rischio aggravati dall'invecchiamento, sta portando a valutare come la salute, per il cittadino, non sia più un diritto, ma un dovere. Affermazione, questa, che trova contesto non nell'ineluttabilità della malattia improvvisa, quanto alla prevenzione efficace che si può fare affinché questa non insorga. Il settore del fitness, che da anni promuove uno stile di vita più sano, può essere il veicolo di questo importante messaggio, svolgendo un ruolo di grande aiuto nel prevenire l'insorgenza delle patologie legate alla sedentarietà, a trovare la strada più ragionevole per ritrovare la forma, non sottolineandone l'aspetto estetico, bensì quello più importante relativo alla salute e all'indipendenza fisico-motoria.

3. Attività fisica, salute e malattia: quadro generale

L'interesse verso la tecnologia e la sua comodità ha diminuito il tempo dedicato al movimento e ha ridotto il consumo di energia necessaria per le attività della vita quotidiana. Ciò che avrebbe richiesto un'ora di lavoro fisico si esaurisce ora in pochi secondi premendo qualche bottone. Ne risulta un maggior tempo da dedicare alle attività ludiche tra cui però, purtroppo per molte persone, non rientra l'attività fisica.

Anche se il corpo umano è fatto per il movimento attivo e intenso, l'esercizio non rientra mediamente nello stile di vita¹. Non si può pretendere che il corpo

1 Nel 2011, in Italia, la quota di sedentari, cioè di coloro che non svolgono né uno sport né un'attività fisica nel tempo libero, è pari al 39,8 per cento (23.452.455 di persone), quota che sale al 44,4% fra le donne e si attesta al 35% fra gli uomini (Fonte: "I numeri sulla pratica dello sport, sull'attività fisica e sull'impiantistica sportiva in Italia", Tavolo Nazionale per la Governance nello Sport (TANGOS), 4 maggio 2012).

umano funzioni perfettamente e resti in salute a lungo se dello stesso non si fa un uso appropriato. Blair (2009), evidenzia come l'inattività ha portato ad un aumento delle malattie croniche e alcuni esperti ritengono che rappresenti il problema più importante della salute pubblica nel 21° secolo. Ogni anno almeno 1.9 milioni di persone muoiono a causa della sedentarietà (Cavill, Kahlmeier, Racioppi, 2006). I dati dell'Aerobics Center Longitudinal Study (Blair, 2009) indicano che un'insufficiente capacità aerobica, per esempio, sia sostanzialmente più responsabile di morte (16%) che altri fattori di rischio come, ad esempio, l'obesità (2-3%), il fumo (8-10%), l'ipercolesterolemia (2-4%), il diabete (2-4%), l'ipertensione (8-16%). Le persone che non fanno esercizio regolare corrono un rischio più alto di sviluppare malattie croniche, quali coronaropatie, ipertensione, dislipidemia, cancro, obesità e disturbi muscolo-scheletrici.

Da anni gli studiosi dell'esercizio e i professionisti della salute sostengono che una regolare attività fisica sia la miglior difesa contro numerose malattie. L'importanza di un'attività regolare nel prevenire malattie e morte prematura e nel mantenere alta la qualità della vita è stata riconosciuta anche nel primo U.S. Surgeon General's Report su salute e attività fisica, in cui quest'ultima è stata identificata come obiettivo nazionale della salute (U.S. Department of Health and Human Services, 1996). Lo stesso ha indicato l'inattività come un problema serio, ha fornito una chiara evidenza scientifica che lega l'attività fisica a numerosi benefici per la salute, ha presentato dati demografici descrivendo modi di fare e tendenze relative all'attività fisica nella popolazione degli Stati Uniti e ha fornito raccomandazioni per migliorare la salute. Già nel 1995 l'American College of Sports Medicine (ACSM) raccomandava che ciascun individuo adulto svolgesse 30 minuti o più di attività fisica a intensità moderata in più giorni della settimana, preferibilmente tutti (Pate et al., 1995).

4. Storia dell'esercizio fisico

L'esercizio fisico è quindi di fondamentale importanza e dovrebbe essere favorito non solo nei luoghi dedicati alla pratica dei diversi sport, ma anche durante le normali attività della vita quotidiana. L'attività motoria è da sempre parte integrante della vita dell'uomo. Questo non significa che gli antenati prendessero in considerazione la necessità di una pratica "ginnica" come la si può intendere oggi. Piuttosto l'attività fisica, in particolare il cammino e la corsa, era strettamente connessa alle necessità di sopravvivenza e di reperimento del cibo. L'essere umano, nella sua vita più primitiva, doveva letteralmente correre dietro a quello che sarebbe poi divenuto il suo pasto, oppure muoversi velocemente per evitare di divenire cibo egli stesso (Ulmann, 1968, pp. 281-302). Oggi siamo molto lontani da una cosa del genere, ma il corpo ha mantenuto nella sua memoria genetica la necessità di muoversi e di essere attivo per sopravvivere al mondo esterno e per rafforzare le proprie difese. Probabilmente siamo gli unici "animali" del pianeta Terra che considerano il movimento come attività secondaria o, addirittura, semplice attività ricreativa, piuttosto che condizione essenziale per la vita.

Sia in Oriente che nelle Americhe del Sud già dal 600 a.C. si praticava l'attività motoria, con caratteristiche legate a riti religiosi. In Medio Oriente il culto del corpo ha raggiunto il culmine con la civiltà egiziana, la quale si dedicò, per motivi principalmente religiosi, all'attività fisica connessa alla perfezione dell'aspetto come esaltazione dell'essere divino, perfezione da mantenere anche dopo la morte. Ma fu la civiltà greca, soprattutto quella del periodo classico, che conferì

lo spazio più ampio alla ginnastica, praticata per motivi militari, educativi e religiosi (Aiello, 2004, pp. 15-92). Ancora oggi sfruttiamo, nell'ambito dello sport, parole derivate da quella civiltà, strettamente connesse al culto del corpo e dell'eroe. I giochi olimpici (dedicati a Zeus e organizzati nella città di Olimpia, da cui il nome, n.d.r.) nacquero in quel contesto e ancor oggi rimangono la più alta espressione dello sport. Molti filosofi greci, a eccezione di quelli della corrente sofista, svilupparono un loro particolare concetto di educazione fisica. Platone riteneva la ginnastica utile soprattutto a scopi militari, mentre Alcmeone, Ippocrate e Galeno furono tra i primi a pensare al movimento in virtù dei suoi benefici per il miglioramento della salute e nell'ottica della prevenzione delle malattie. L'antica Roma era decisamente più arretrata della civiltà greca per quanto riguarda una concezione della ginnastica come parte di un'educazione totale. Il popolo romano era, in origine, una comunità di agricoltori che, nell'educazione, attribuiva importanza perlopiù all'esperienza pratica. In tale contesto, l'esercizio fisico aveva scopo ludico e veniva di frequente impostato come propedeutico per l'attività militare. Solo in seguito, dopo aver abbracciato parte della cultura greca, Roma decise di adottare l'attività fisica anche per scopi igienici e come attività accessoria alla pratica dei bagni.

5. Fitness: la ginnastica del nostro tempo?

In questo contesto è bene specificare che attività fisica ed esercizio fisico sono spesso utilizzati come sinonimo, ma in letteratura il significato è ben distinto.

L'“Attività Fisica” (Physical Activity) è definita come un qualsiasi movimento corporeo prodotto dalla contrazione dei muscoli scheletrici che si traducono in un aumento sostanziale del consumo energetico a riposo.

L'“Esercizio Fisico” (Exercise) è definito come un tipo di attività fisica caratterizzato da un programma pianificato e strutturato, con movimenti corporei ripetitivi, con l'obiettivo di migliorare o mantenere uno o più componenti del “Physical Fitness”.

Physical Fitness (Fitness Fisico) è stato tipicamente definito come un insieme di caratteristiche che le persone hanno o che dovrebbero raggiungere e mantenere per svolgere attività fisiche giornaliere lavorative e ricreative, senza stancarsi eccessivamente (Cereda, 2013; Lipoma, 2014).

Queste caratteristiche sono di solito divise in capacità condizionali e coordinative, connesse a specifiche abilità motorie e alla salute. La partecipazione all'esercizio e l'esecuzione dell'attività fisica mostrano chiari miglioramenti nella physical fitness (Cereda, 2013).

La vita sedentaria viene definita come un modo o stile di vita che richiede un'attività fisica minima e incoraggia l'inattività a causa di scelte limitate, disincantive e/o barriere strutturali o finanziarie. Negli ultimi 15 anni è notevolmente aumentata l'evidenza dei benefici dell'esercizio regolare e dell'attività fisica per le persone. Oltre che per quelli sani, anche per quelli affetti da patologie croniche e da disabilità. La WHO (2010) indica che l'attività fisica regolare riduce il rischio di molte patologie. Afferma altresì che tutti gli adulti dovrebbero evitare l'inattività, che alcuni esercizi sono migliori di altri e che gli adulti che svolgono un certo tipo di esercizio ne traggono benefici per la salute.

L'educazione fisica e la ginnastica, quindi, richiamano alla mente l'attività svolta in un contesto scolastico. La pratica sportiva, ovviamente, ad ambienti e strutture idonee a svolgere una specifica disciplina sportiva. I centri fitness, con

le moderne attrezzature e le nuove forme di movimento (Cereda, 2004) richiamano gli antichi gymnasion. Solo che ora tutti hanno la possibilità di svolgere un adeguato esercizio fisico, personalizzato nella forma e nell'intensità, finalizzato al proprio obiettivo, ora preventivo, ora atletico-sportivo.

Chi, trasversalmente a questi ambienti, dovrebbe educare al movimento e a un corretto stile di vita le nuove generazioni? O dovrebbe insegnare o adattare uno sport o un'attività fisica secondo le necessità personali e l'età, magari su indicazione del medico (Renna, 2012)?

6. Il Personal Trainer: l'insegnante del fitness?

Nel settore del fitness ruotano figure che non sempre sono ben identificabili e non solo nella realtà italiana. La deregulation è massima quando si parla della professione del Personal Trainer (PT). Tutti coloro che hanno frequentato un centro fitness hanno sicuramente sentito parlare di questa figura che gravita nell'ambiente da molto tempo, che si assume molte più responsabilità di quanto si possa credere, ma che il più delle volte basa la propria professione solo sull'esperienza e spesso sull'improvvisazione. La parola training implica l'attività d'insegnamento, in altre parole un ruolo educativo. Un PT, infatti, s'impegna a insegnare (training) come eseguire un programma di esercizio fisico e, partendo dal movimento, dal rapporto "one to one", educa le persone a intraprendere uno stile di vita sano. Diversi autori (McClaran, 2003; Maloof et al., 2001; Mazetti et al., 2000; Wing et al., 1996) hanno verificato che la supervisione di un PT durante il programma di esercizio fisico è stato efficace nel cambiamento dello stile di vita e nell'aumento della quantità di attività fisica, rispetto a quelle persone che eseguivano attività fisica autonomamente con un programma pre impostato.

Il termine personal si riferisce al fatto che chi svolge quest'attività deve lavorare con le persone a livello individuale. Pertanto il PT è colui che insegna come eseguire gli esercizi in modo personalizzato. Si potrebbe allora dire, basandosi sulla traduzione più semplicistica dei termini, che il PT non è altro che l'educatore motorio personale di qualcuno. Ma allora lo stesso potremmo dire di un maestro di tennis, di un insegnante di nuoto o di un allenatore di calcio e non si capisce come mai questo termine, usato per descrivere colui che lavora con un singolo individuo per farlo stare in forma, sia stato concesso in privilegio solo al mondo del fitness. Resta il fatto che oggi l'espressione PT è entrata stabilmente nel lessico legato alla salute e al benessere.

L'esercizio fisico per il fitness può essere definito, in modo molto ampio, come un'attività per cui personale qualificato istruisce le persone a eseguire esercizi in modo appropriato e sicuro, con l'intento di permettere di raggiungere specifici obiettivi correlati con lo stato di salute, inducendo l'adozione di un corretto stile di vita (Cereda, 2008).

Il vecchio detto che dice che una professione è per metà arte e per metà scienza è più che mai vero nel caso del personal training. Per quanto quest'attività richieda ancora molta arte, l'enorme crescita di conoscenze scientifiche sul corpo e sulle sue modalità di risposta e d'adattamento all'esercizio fisico ha guadagnato terreno negli ultimi anni e ha spostato l'ago della bilancia verso la scienza. Per questo motivo è impensabile che la formazione di questi operatori del movimento non possa avere come base lo studio delle scienze motorie. Ma non basta.

I professionisti dell'esercizio devono avere vaste conoscenze e capacità tecniche, didattiche e umane per lavorare in sicurezza ed in modo efficace. In pas-

sato a chi lavorava in strutture come le palestre non veniva richiesta una specifica istruzione nel campo delle scienze dell'esercizio. Però le ricerche dicono che un diploma di laurea in scienze dell'esercizio ed una certificazione seria sono forti elementi indicativi delle conoscenze di un Personal Trainer. Contrariamente a quanto si crede comunemente, l'esperienza non è correlata alla conoscenza (Malek et al., 2002). Questi risultati suggeriscono che ai personal fitness trainer e ai professionisti nelle scienze dell'esercizio si dovrebbe richiedere una istruzione formale ed una certificazione rilasciata da organizzazioni professionali.

I programmi di esercizio fisico per il fitness, così come le strutture che li propongono, sono popolari in tutto il mondo e così anche in Italia. L'Eurobarometro 2014 indica che in Europa la ragione che porta le persone a svolgere attività fisica o un sport è per il 62% legato alla salute e il 40% per migliorare il fitness fisico. In Italia il 15% delle persone che dichiarano di svolgere regolare attività fisica, lo fa in un centro fitness (TNS Opinion & Social, 2014).

In Italia, al momento, non ci sono indicazioni che possano fornire quali siano gli standard didattici, nei metodi e nei contenuti, per corsi di questo tipo. Inoltre esiste una sovrabbondanza di associazioni che affermano che solo i loro corsi certificano la conoscenza, le abilità e le competenze che sono essenziali per lavorare come insegnanti per il fitness. La Marca (in Zanniello, 2008), riferendosi al ruolo dei maestri, così come a quello di qualsiasi educatore o formatore, evidenzia come la professionalità può avvenire solo in contesti in cui il soggetto è direttamente o indirettamente coinvolto.

Nello specifico, Thomas et al. (1993) riportano che il vasto apprendimento non formale nel professionista della salute e fitness non si traduce necessariamente in un professionista competente e capace. Solo il 39% delle persone intervistate, inoltre, aveva un titolo di studio universitario attinente alle scienze dell'esercizio fisico.

Nel rispetto identitario delle attività è bene ricordare che mentre l'educazione motoria dovrebbe essere proposta a tutti, indipendentemente dall'età, dal sesso, dai limiti o dalle qualità individuali, lo sport e il tempo libero sono una scelta personale e critica, che ciascuno dovrebbe effettuare al termine di una proposta e di un processo educativo di base, di un'educazione motoria polivalente che permetta di poter scegliere con cognizione di causa e poggiandosi su una base reale di esperienze plurime acquisite qualitativamente bene, quella che dovrà essere la propria dimensione motoria esistenziale ed, eventualmente, sportiva situazionale.

Come avviene per l'apprendimento del linguaggio, la costruzione delle competenze motorie deve avvenire da zero anni all'adolescenza, lasciando che poi ciascuno sia libero di scegliere ciò che fare della propria testa e del proprio corpo (Cereda, 2015, in press).

Riferimenti Bibliografici

- Agazzi, A. (1975). *Il discorso pedagogico*. Milano: Vita & Pensiero.
- Aiello, M. (2004). *Viaggio nello sport attraverso i secoli*. Firenze: Le Monnier.
- Armour, K. (2011). *Sport Pedagogy: An Introduction for Teaching and Coaching*. London: Pearson.
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 1-2.
- Cavill, N., Kahlmeier, S. & Racioppi, F. (Eds.) (2006). *Physical activity and health in Europe: evidence for action*. Copenhagen: World Health Organization.

- Cereda, F. (2004). Fitness: stile di vita, educazione al movimento. *Dirigenti Scuola*, 8, luglio-agosto, 83-90.
- Cereda, F. (2008). *Il Personal Fitness Trainer nell'insegnamento dell'esercizio fisico preventivo: competenze tecniche e didattiche*. Milano: Sporting Club Leonardo.
- Cereda, F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del Fitness*. Milano: Vita & Pensiero.
- Cereda, F. (2015). *Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionali ed europei*. Atti Convegno Siped 2015 (in press). Bressanone.
- Frabboni, F. (1992). *Manuale di Didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- II, 1, 06.
- Isidori Frasca, R. (1978). *L'Educazione fisica e lo sport da Filangieri ai giorni nostri*. Chieti: Marino Schiaffarelli.
- Lipoma, M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. In Lipoma M. (a cura di). *Ontologie Pedagogiche, Educazione Motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Malek, M. H., Nalbone, D. P., Berger, D. E. & Coburn, J. W. (2002). Importance of health science education for personal fitness trainers. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 16, 19-24.
- Maloof, R. M., Zabik, R. M. & Dawson, M. L. (2001). The effect of use of a personal trainer on improvement of health related fitness for adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 33(5), s74.
- Mazetti, S. A., Kraemer, W. J., Volek, J. S., Duncan, N. D. Ratamess, N. A., Gomez, A. L., Newton, R. U., Hakkinen, K. & Fleck, S. J. (2000). The influence of direct supervision of resistance training on strength performance. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 32(6), 1175-1184.
- McClaran, S. R. (2003). The effectiveness of personal training on changing attitudes towards physical activity. *J Sports Sci Med*. Mar 1; 2(1), 10-4. eCollection 2003.
- Micheli, E. (1876). *Storia della pedagogia italiana dal tempo dei romani a tutto il secolo XVIII*. Torino: Vaccarino.
- Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., Buchner, D., Ettinger, W., Heath, G. W. & King, A. C. (1995). Physical activity and public health: A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *Journal of the American Medical Association* 273, 402-407.
- Renna, P. (2012). Formazione e orientamento interculturale per il medico di medicina generale. *MeTis, Orientamenti*.
- Rupp, J. C., Campbell, K., Thompson, W. R., Terbizan, D. (1999). Professional preparation of personal trainers. *J. Phys. Educ. Recr. Dance*. 70, 54-57.
- Thomas, D. Q., Long, K. A., Myers, B. (1993). Survey of personal trainers in Houston, Texas. *Nat. Strength Cond. Assoc. J*, 15 (3), 43-46.
- Thompson, W. R. (2015). Worldwide survey of fitness trends for 2016: 10th Anniversary Edition. *ACSM's Health & Fitness Journal*. 19(6), 9-18, November/December.
- TNS Opinion & Social (2014). *Special Eurobarometer 412 "Sport and physical activity*. Disponibile in http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_412_en.pdf [sito visitato il 29 settembre 2016].
- Ulmann, J. (1968). *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*. Roma: Armando.
- US Department of Health and Human Services (1996). *Physical activity and health. A report of the surgeon general* [Internet]. U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Atlanta (GA) <http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/pdf/sgr-full.pdf> [sito visitato il 29 settembre 2016].
- Wing, R. R., Jeffrey, R. W., Pronk, N. & Hellerstedt, W. L., (1996). Effects of a personal trainer and financial incentives on exercise adherence in overweight women in a behavioral weight loss program. *Obesity Research* 4(5), 457-462.
- World Health Organization (2010). *Global Recommendations on Physical Activity on Health*. Ginevra: WHO.
- Zanniello, G. (a cura di) (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.



Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate

Physical-sports education for all: the integrated and interdisciplinary vision in training motor experiences

Mirca Benetton

Università degli Studi di Padova
mirca.benetton@unipd.it

ABSTRACT

This paper focuses on the need of interdisciplinary approach to body pedagogies of the person. This contribution analyzes from an epistemological point of view the combined contribution of pedagogy and special pedagogy for the realization of a personalized teaching, attentive to the enhancement of the differences of each, in order to achieve educational goals for all. This synergy offers the possibility of realize educational projects and motor sports activities for disabled and not, through the organization of unified, integrated and personalized motor and sports activities. They are essential for personal and social growth of each person.

Il contributo focalizza sulla necessità di un approccio multiprospettico allo sviluppo della corporeità della persona, la quale va considerata in chiave educativa in tutta la sua totalità. Dal punto di vista epistemologico prospetta soprattutto l'apporto integrato di pedagogia generale e di pedagogia speciale per la realizzazione di una didattica personalizzata attenta alla valorizzazione delle differenze di ciascuno, allo scopo di raggiungere traguardi educativi per tutti. Tale sinergia offre la possibilità di mettere in atto progetti formativi dell'attività motoria e sportiva per disabili e non, mediante l'organizzazione di attività motorie e sportive unificate, personalizzate e integrate, che risultano fondamentali per la crescita personale e comunitaria di ogni persona.

KEYWORDS

General and Special Pedagogy, Physical and Sport Education, Unified Sport, Lifelong-Lifewide Education.

Pedagogia Generale e Speciale, Educazione Motoria e Sportiva, Sport Unificato, Lifelong-Lifewide Education.

1. Pedagogia e scienze motorie

Quando si parla di educazione motoria e sportiva si rimanda ad un insieme di saperi che spesso si caratterizzano per l'autoreferenzialità. Ogni sapere, ogni disciplina che tratta del corpo o, meglio, della persona nella sua corporeità e movimento, tende a cogliere una particolare prospettiva astraendola da tutte le altre, concentrandosi spesso sulla funzione operativa del corpo, sui suoi aspetti meccanico-biologici. Seguendo l'"antropologia della persona umana" (Bertagna, 2004), concordiamo invece sul fatto che quest'ultima in realtà si presenta sempre nella sua integralità e che nel suo essere incarnata esprime tutta se stessa, le sue aspettative, il suo modo di rappresentarsi e orientarsi nel mondo in cui è inserita e verso il futuro. Il corpo non va concepito nemmeno come un semplice esecutore di ciò che viene elaborato dalla mente umana, in quanto l'attività cognitiva interagisce con l'azione fisica e le dinamiche ambientali, come rilevato dalla stessa prospettiva dell'*Embodied Cognition* (Gomez Paloma, 2014; Gomez Paloma e Damiani, 2015). Dunque anche il modo di "funzionare" del corpo, nel suo essere "in situazione", è correlato con la motivazione, con l'intenzionalità che ogni soggetto mette nella sua azione e non unicamente con il suo agire meccanico; il corpo è co-costruttore di conoscenza e di autoconoscenza. Non trattandosi solo di una struttura categorizzabile in senso anatomo-morfologico, l'attenzione al proprio sé corporeo rientra nell'itinerario formativo che impegna la persona dalla nascita alla morte e coinvolge in ugual modo sia le persone definite normodotate, sia quelle considerate diversamente abili, aventi cioè dei deficit di tipo fisico, o psichico, o sensoriale.

Educare la persona a divenire se stessa anche concentrandosi sulla sua realizzazione corporea vuol dire aiutarla perciò a prendere consapevolezza del suo essere persona intera, che si esprime e si compie mediante il movimento, l'azione (Iavarone, 2015; Casolo, Melica, 2005). Il che significa accompagnare il soggetto a leggere il corpo non solo come insieme di fasci muscolari o di pompe, da controllare in quanto tali e quindi mera espressione di capacità coordinative e condizionali, ma far sì che esso colga se stesso integralmente nella sua corporeità totale, che comporta anche rapportarsi con gli altri.

Sembra scontato il fatto che "le nostre relazioni interpersonali sono innanzitutto e insuperabilmente delle relazioni intercorporali", ma è altrettanto vero che tale interazione assume delle dimensioni di oggettività e di inoggettività, di sperimentazione dall'interno e dall'esterno che rendono l'analisi della corporeità umana piuttosto complessa nella sua interpretazione e il corpo non così immediatamente "afferrabile" (Bellingreri, 2015, pp. 7-24). La nostra crescita avviene in ogni caso, in tutte le stagioni della vita, nella relazione con gli altri, che si traduce in azioni e contatti. "Gli esseri umani dipendono dal contatto per tutta la loro vita. Fin da quando nasciamo esso condiziona la formazione del sistema immunitario, quella delle nostre connessioni nervose e del nostro senso di protezione. [...] La serenità del contatto non deriva solo dalla possibilità di toccare qualcosa, ma interessa ogni forma di sensazione che possiamo considerare gradevole. [...] anche muoversi, sia che si tratti di una passeggiata o della pratica di uno sport [...] La sensibilità produce molto *senso*, e ogni esperienza fisica o sensibile presenta i suoi effetti anche sul piano psichico e spirituale" (Schmid, 2015, pp. 55-57).

La crescita, il cambiamento e l'adattamento della persona, in definitiva la sua autorealizzazione, coinvolgono di fatto l'ambito motorio, il gesto umano, nella sua specificazione educativa; è richiesto il presidio pedagogico sul sentire e sull'agire del soggetto; le sue azioni non possono essere interpretate, lo ribadiamo, solo in senso tecnicistico, nonostante la difficoltà che tali "evidenze" ancora in-

contrino nell'essere prese in carico nei diversi contesti educativi. Attiene invece proprio alla pedagogia all'interno delle scienze motorie "la prerogativa di leggere le connotazioni formative presenti nelle diverse situazioni in cui la dimensione corporea è in primo piano, allo scopo di ipotizzare modi di educare che possano consentire alle persone di realizzare se stesse come meglio possono" (Cun- ti, 2015, p. 221).

L'educazione corporea al movimento, allo sport nei sistemi educativi formali, non formali e informali riguarda di conseguenza non solo "il fare" come apprendimento di singole pratiche motorie, ma l'acquisizione della consapevolezza da parte della persona del suo trasformarsi come identità corporea, nel suo esistere, agire e perfezionarsi. Appare perciò necessario che i professionisti dell'educazione motoria e sportiva accompagnino la formazione della persona ponendosi all'interno di un paradigma olistico, sistemico e interattivo, a partire dalla singolarità e integralità che ogni persona rappresenta e utilizzando un modello interdisciplinare. Il che significa avvalersi delle diverse scienze motorie a servizio della crescita della persona, superando frammentazioni e barriere che possono riguardare il sapere pedagogico stesso, come vedremo.

Si può in sintesi affermare che la pedagogia dello sport ha come peculiarità il sentire e il divenire dei corpi, delle persone incorporate, comprese coloro che possono mostrare deficit, disabilità, così come potenzialità "superiori". Ciascun soggetto si presenta con il proprio corpo agli altri e dagli altri ricava conferme o disconferme circa la propria identità e le possibilità di costruire il personale percorso di vita. Percezioni, proiezioni, aspettative e progetti di ogni persona trovano una mediazione nel protagonismo sociale, che può positivamente essere incrementato grazie a itinerari educativi, culturali, motori e sportivi di integrazione e inclusione.

La riflessione che se ne ricava tocca quindi contemporaneamente più tematiche, quali:

- L'interpretazione dell'azione motoria e sportiva all'interno di una visione integrale di crescita della persona;
- La necessità di riportare ad una sintesi pedagogica l'approfondimento effettuato dalle scienze motorie sulla corporeità dell'uomo, per rendere l'attività motoria e sportiva una risorsa formativa;
- L'opportunità di attuare i progetti motori educativi in un'ottica di personalizzazione, considerando gli apporti congiunti offerti dai saperi della pedagogia generale e speciale nella *lifelong education*;
- L'esigenza di incrementare i percorsi motori e sportivi unificati e integrati, che vedano la partecipazione delle persone disabili e non.

2. Pedagogia dell'attività motoria "per tutti e per ciascuno", fra pedagogia generale e pedagogia speciale

La pedagogia della corporeità ha, in sintesi, lo scopo di permettere ad ogni persona di sviluppare il proprio progetto di vita secondo un approccio eco-sistemico, utilizzando una visione multiprospettica in relazione agli apporti che le diverse scienze motorie possono offrire per addivenire ad una progettazione "formativa" (Isidori, 2009). Essa, si è detto, deve quindi ugualmente considerare, dal punto di vista dell'epistemologia pedagogica, l'opportunità di superare visioni separate e parcellizzate all'interno del suo stesso ambito disciplinare, creando, ad esempio, un proficuo rapporto fra pedagogia generale e speciale.

Considerando in primo luogo le interpretazioni odierne dell'immagine corporea ci si chiede infatti quali itinerari educativi – e quale paradigma educativo – si prospettino ai soggetti normodotati, ma soprattutto a coloro che vengono categorizzati come diversamente abili o aventi determinati deficit motori. Il modello sociale e sportivo più diffuso non appare certo educativo, essendo di tipo efficientista, dell'agonismo spinto, per cui si addestra all'insegna della separatezza della persona, per risultati ottimali dal punto di vista della prestazione elevata. Considerando poi un corpo deficitario, come quello del disabile, ci si stabilizza su un'acquisizione altrettanto meccanica di elementari abilità concrete, al più ripetitive o sganciate dalla possibilità di crescita personale, di sviluppo aperto alla novità. Cioè, si assiste spesso ad una eccessiva sbilanciatura sulla minorità, da trattare sempre e comunque come problema a se stante (Pavone, 2004). L'ottica che si assume, in entrambi i casi, è quella della categorizzazione e della standardizzazione: si individuano, si classificano e si oggettivano le singole performance eccellenti o i diversi deficit e si fa loro corrispondere un determinato "programma" motorio, uniforme e applicabile a tutti coloro che presentano determinati "bisogni". Nel caso della disabilità, un'eccedenza di attenzione al "bisogno", cioè su ciò che manca – in cui finisce talvolta per incedere lo stesso sapere pedagogico quando intende separare in maniera netta la pedagogia generale da quella speciale – conduce il percorso educativo ad incentrarsi sull'opportunità di colmare un deficit più che sul considerare la diversità come coltivabile in ogni persona. In tal caso quest'ultima va intesa quale differenza e comunque presenza di relativa ricchezza personale (Sandrone, 2012, p. 78). La speranza educativa e il relativo progetto formativo equilibrato richiedono uno spazio educativo nel quale i percorsi motori e sportivi siano flessibili e personalizzati per ogni soggetto, che permettano non solo di diminuire un deficit ma anche di accrescere in ogni soggetto la consapevolezza delle sue possibilità, contribuendo in tal modo alla formazione della sua identità. Si aprono di conseguenza degli spazi per la presenza nelle medesime attività motorie di disabili e non.

Ci si deve riportare infatti *in primis* all'azione educativa motoria e sportiva che fa riferimento allo sviluppo della persona, disabile o non, con l'intenzionalità educativa "che si orienta consapevolmente verso un percorso di integrazione, caratterizzato da scelte improntate alla personalizzazione, all'interno di una pluralità di percorsi caratterizzati da flessibilità" (Ivi, p. 75).

Dal punto di vista della metodologia pedagogica si può trovare un richiamo alle intuizioni di Itard, il quale si prende cura di Victor, il ragazzo selvaggio, nella considerazione di rivolgersi prima di tutto ad una persona, la quale solo in secondo luogo è anche disabile, che ha una sua storia, che ha compiuto certe esperienze in un determinato contesto che ha dato una certa impronta alla sua crescita. E difatti il metodo educativo di Itard lo porta ad avvicinarsi al suo educando in tutta la sua integralità; si occupa non solo dello sviluppo dei singoli sensi, ma anche del suo divenire intellettuale e morale (Arcomano, p. 232), e soprattutto ripone "speranza" nelle sue possibilità di crescita. Infatti Itard non condivide affatto le opinioni di coloro che considerano la malattia del ragazzo inguaribile e perciò non suscettibile "di nessuna specie di sociabilità e d'istruzione" (Itard, 1970, p. 19); si concentra invece su un'azione educativa – e non solo "medica" – che oggi definiremo appunto "olistica", tesa ad "allargare le sfere delle sue idee", cioè attenta allo sviluppo totale di Victor e alla sua vita sociale.

Dunque, se il centro dell'interesse non è il deficit ma la persona, l'attenzione del progetto educativo si volge non solo all'ambito terapeutico-riparativo ma anche a quello di apertura a possibilità altre, quelle legate al desiderio della perso-

na (Sandrone, 2012, p. 89), cioè alla sua azione intenzionale, che va al di là del solo concetto di mancanza e conduce all'idea di possibilità (Xodo, 2003).

Ogni educando presenta allora dei *bisogni speciali* da trasformare in desideri (educabilità) e in prospettive di vita speciali, in quanto ogni soggetto è unico e originale, con un proprio progetto di vita. Si salda in tal modo la visione pedagogica generale sull'educabilità della persona con quella forse più "positivistica" della pedagogia speciale a cui abbiamo già fatto cenno. Quest'ultima, puntando maggiormente sull'idea di bisogno e tentando di descriverlo, quantificarlo, prevederlo e fissarlo, può cadere pure in talune forme di riduzionismo arrivando ad individuare, anche in ambito di azioni senso-motorie e sportive, dei programmi standard e a lungo termine per le singole disabilità, che possono, di contro, anche essere transitorie o variabili. La stessa espressione "disabilità", a differenza di "diversabilità", sottolinea ciò che manca rispetto ad una normalità (Canevaro, Ianes, 2003). La classificazione della disabilità può costituire un vantaggio nel momento in cui serve a mettere in moto azioni che consentono di superare difficoltà evidenziate. Può però condurre a spostare l'attenzione in ambito diagnostico-sanitario e divenire anche causa di scarsa attenzione all'identità personale del soggetto, che non ha solo un certo deficit, osservabile e catalogabile, ma anche contesti di vita, relazioni e aspettative personali di cui tener conto nel momento in cui si intende elaborare un progetto educativo motorio di accompagnamento al suo divenire. Si vuol dire, cioè, che un certo appiattimento sulla diagnosi può far passare in secondo piano le necessarie attenzione, osservazione e comprensione della persona nel suo corso di vita totale, limitando in tal modo gli spazi di educabilità e ricadendo nelle visioni emarginanti e riduzionistiche. In realtà l'integrazione rimanda alla concessione di possibilità a tutte le persone, disabili o non, di veder identificate le proprie capacità e competenze nel loro essere *speciali* in quanto persone irripetibili, utilizzando, nel nostro caso, l'attività motoria e sportiva, "un favoloso desiderio azzurro"¹. Il che non esclude la presenza di educatori competenti nell'individuare percorsi formativo-motori specifici per la soluzione di determinati deficit, ma ciò deve avvenire all'interno di una visione educativa generale, come possibilità di perfezionamento e di valorizzazione di tutti i soggetti.

Espresso in altri termini, potremmo dire che serve un giusto equilibrio anche nel valutare il rapporto fra *problema* e *differenza*: le differenze non rappresentano esclusivamente problemi da eliminare, curare, riparare (per riportare cioè il soggetto all'uniformità e allo standard), ma allo stesso tempo i problemi non vanno misconosciuti come differenze di cui non prendersi mai cura (ci sono dei bisogni specifici da soddisfare per innestare il processo di miglioramento ed esplicitazione di competenze) (Damiani, 2014, p. 65).

La tematica che stiamo problematizzando è la medesima che incontriamo considerando a scuola i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali (BES). La linea da assumere parte dall'idea di "valorizzazione delle differenze nella consapevolezza della *diversità come valore irrinunciabile*" (Ivi, p. 58) per confrontarsi con le diversità di ogni educando in un nuovo ambiente di apprendimento che assicuri

1 Toccanti le parole di Sellin affetto da autismo: "un favoloso desiderio azzurro di tutti gli autistici è / di rinunciare all'isolamento e alla solitudine ed essere riconosciuti come specie sociale / vogliamo essere autistici in un modo / che voi normali vivete come esotico /senza esserne esasperati" (Sellin, 1995, p. 112).

“la convergenza e l’equilibrio tra differenti caratteristiche ed esigenze” (Ivi, p. 59) e soprattutto sia in grado di modificarsi flessibilmente con il variare delle attitudini, aspirazioni, ambienti, fragilità e potenzialità della persona, che sono mutevoli. Dunque, le migliori opportunità educative e formative non si coltivano fossilizzandosi su indagini eziologiche dei disturbi o su immutabili classificazioni patologiche, ma prima di tutto osservando e comprendendo la persona nella sua complessità, nel suo essere inserita in sistemi che possono variare e rendere dinamico e provvisorio un certo stato. “Bisogna che un progetto sia adattabile all’evoluzione dei bisogni” (Canevaro, 2004, p. 522).

L’educazione motoria e sportiva che voglia aiutare la persona ad avere maggiore consapevolezza di sé, della propria immagine corporea, del suo essere “persona incarnata” – “il punto di vista esistenziale sulla realtà sembra poter essere soltanto quello di una personalità incarnata” (Marcel, 1976, p. 230) – rileva l’essenzialità della figura dell’educatore motorio che sviluppa l’“interlocuzione educativa” con il soggetto di cui si prende cura, che predispone un’offerta aperta, critica e prospettica per la crescita della persona. Il che vale sia trattando della normalità che della disabilità, fisica ad esempio, in cui la persona a prima vista fatica maggiormente rispetto a altri ad accettarsi nel suo “schema corporeo alterato” e a pensare a delle possibili attitudini da potenziare. “La funzione dell’attività sportiva facilita l’incontro con il proprio Sé allo stesso modo in cui i normodotati prendono coscienza della propria identità. Figura chiave in questa ridefinizione del proprio sé è quella dell’allenatore-istruttore. I due termini lasciano intendere una duplice mansione: quella di tecnico e di educatore” (Tedesco, 2010, p. 113).

La progettazione motoria educativa – nel corso di vita – deve per forza avvalersi di un dialogo costruttivo, culturale e situato con l’educando. Il discente va cioè messo mediante l’attività motoria nella condizione di sentirsi un soggetto resiliente, di avvertirsi capace di agire con un margine di autonomia, libertà e personalità in una rete di relazioni multiforme. L’educatore motorio incentiva pertanto la dimensione intersoggettiva della relazione, mantiene uno sguardo multi-prospettico (Negri, 2014) affinché l’operare dello sportivo sia inteso come un’azione significativa, creativa e autonoma. Perciò essa non può e non deve essere ricondotta forzatamente ad un programma tipico per una certa “anatomia umana” (Benetton, 2007), ma per quella persona nella sua integralità.

L’attività motoria educativa può certo anche dirsi *clinica*, purché con tale termine si intenda non il terapeutico nell’accezione classica che esso assume, ma l’azione “situata”, e quindi caratterizzata da realismo, variabilità, problematicità e elementi culturali. Il che significa optare per la logica dell’integrazione, dell’*et-et* e non dell’*aut-aut*, anche a livello di saperi, cioè osservare, relazionarsi con l’educando in ambito motorio – nella scuola o in altri contesti educativi – scegliendo non tanto il paradigma della pedagogia speciale o generale, quanto “il pensiero speciale”, come lo definisce Montuschi (2004) riferendosi alla scuola, ma che potremmo estendere anche agli ambienti di pratica motoria e sportiva al di fuori di essa. “Manca ancora il ‘pensare speciale’ – che non si può introdurre per legge – per rendere compatibili i diversi provvedimenti organizzativi e amministrativi, i diversi ruoli, le diverse competenze. Non si tratta di far ‘più attenzione’ per evitare contraddizioni e smentite. Si tratta proprio di imparare a ‘pensare in modo speciale’, non solo per eliminare le incongruenze ma anche, e soprattutto, per elaborare un unico discorso pedagogico: ‘speciale’ perché ricco e, insieme, ‘generale’ perché riguarda tutti gli alunni e rende corresponsabile l’intera categoria degli operatori scolastici” (Ivi, p. 514). Il pensare speciale parte da “una percezione globale, unitaria e contestuale del problema”, non ha soluzioni già date, ma

reinterpreta le diverse possibilità educative alla luce della persona e dell'ambiente che si presenta, cercando "un equilibrio fra le opposte esigenze e un equilibrio fra le diverse polarità degli approcci educativi" (Ivi, p. 515). Dunque elabora un percorso personalizzato, perché ogni educando abbia le sue risposte speciali assieme agli altri, nella comunità.

3. Attività motoria e sportiva integrata e personalizzata: un modo per essere tutti speciali o...abili diversamente

Il mondo della normalità si deve abbassare? Non credo; si tratta piuttosto di sentirsi abitanti di uno stesso mondo: essere alla pari. Questa è la relazione di aiuto (Canevaro, Ianes, 2003, p. 13).

Guardare alla persona e non solo al suo deficit, o alla sua scarsa prestazione, significa considerare la sua storia di vita e quindi predisporre dei percorsi integrati, sia considerando interagenti le diverse crescite della persona, sia attivando il sistema relazionale, personalistico e comunitario, in modo che ogni persona possa sentirsi riconosciuta e aprirsi spazi di speranza, concetto connesso allo sviluppo e all'educabilità, come spiega C. Brown ne *Il mio piede sinistro*².

La caratterizzazione educativa dell'azione, o del progetto motorio e sportivo, che vede l'apporto integrato di pedagogia speciale e generale, potrebbe esplicitarsi proprio nel non disconoscere l'opportunità di avviare dei percorsi specifici inerenti al bisogno-deficit (Resico, 2005, p. 16), ma allo stesso tempo nel mettere in atto la capacità di valutare come ogni persona si presenti nel suo essere speciale, condividendo però la stessa condizione umana. Di conseguenza, nella prassi il percorso relazionale-educativo motorio abili/disabili "unificato" diviene uno strumento che crea interazione e permette l'espressione delle possibilità di ciascuno e la crescita di tutti; ognuno trova modo assieme agli altri, e in maniera non gerarchica, di sviluppare se stesso nel rispecchiamento e nell'attenzione che gli altri gli forniscono. Non si deve porre, perciò, come è invece accaduto nell'ambiente educativo scolastico, "la questione di integrare l'alunno disabile in un contesto di astratta normalità, che sovente si traduce in tensione accomodante verso l'uniformità. Si tratta piuttosto di valorizzare al meglio le dotazioni individuali: escludendo qualunque modalità stereotipata di approccio alla pluralità di situazioni e prestazioni che caratterizzano ogni essere umano, e togliendo dal percorso educativo le condizioni negative che potrebbero ostacolare l'originale, eterocronico e comunque a suo modo armonico, sviluppo della personalità del minore con deficit" (Pavone, 2004, p. 23).

L'attività motoria e lo sport potrebbero offrire diverse possibilità di crescita

- 2 "Ella [mia madre] rifiutava di ammettere che io fossi incurabile, che non si potesse tentare nulla per me, che fosse preclusa ogni speranza. [...] Io ero il "suo" bambino e quindi un membro della famiglia. Mi avrebbe dunque trattato come gli altri, anche se fossi stato stupido, e non come il deficiente che si tiene in disparte e si nasconde agli estranei. [...] A cinque anni non davo ancora alcun segno di intelligenza. Non mostravo nessun interesse per le cose. Soltanto le mie dita del piede, soprattutto quelle del piede sinistro, sembravano dotate di qualche abilità. [...] Poi, di colpo, in un attimo tutto cambiò. Il mio avvenire prese una forma precisa; la fiducia di mia madre fu ricompensata e il suo terrore segreto si trasformò in trionfo esultante" (Brown, 1990, pp. 9-12).

personalizzata e integrata in tal senso. L'azione ludica e sportiva ben si adatta a tale approccio formativo in quanto "il gioco ci spinge ad abbandonare le pressioni della quotidianità,... ad avere maggiore contatto corporeo, ad essere cooperativi,... a risolvere conflitti, a conoscere l'altro... e quindi a socializzare con tutte le persone al di là della disabilità" (J. Chade, in Canevaro, lanes, 2003, p. 34). Spesso, però, tali progetti educativi, negli ambienti motorio-sportivi, non vengono ritenuti particolarmente formativi per i "normodotati", che dal punto di vista relazionale si sentono poco responsabili nei confronti della "squadra" e dal punto di vista tecnico-atletico poco valorizzati, assumendo, al massimo, il ruolo di "sostegno" dei diversamente abili, ma escludendo la possibilità che questi ultimi siano in grado di offrire qualcosa per arricchire i primi. In una visione che valorizza la specificità di ciascuno va posto invece l'obiettivo di far sì che ognuno contribuisca ad una azione comunitaria dando il meglio di sé ed esprimendo al massimo le proprie potenzialità, sviluppando le sue competenze, nella reciprocità dello scambio e dell'incontro.

Non è opportuno allora limitarsi ad approntare uno sport in cui i diversamente abili, o i "non bravi", possano stare con gli altri "senza cagionare pericoli", quanto utilizzare l'attività motoria e lo sport come elementi relazionali in cui lo stare con gli altri, il "contaminarsi", riguarda anche la cosiddetta normalità, che dalla relazione con il diverso sente di acquisire nuove competenze e di affinare la sua crescita. Ciò può avvenire, per fare un esempio, in relazione allo sviluppo delle capacità di socializzare, di assumere il punto di vista altrui, di superare pregiudizi e stereotipi anche inerenti le possibilità di apprendimento. Da una parte si attivano infatti le competenze di cittadinanza attiva, mentre per quanto riguarda gli aspetti più tecnico-motori si acquisisce la capacità di problematizzare, di modificare schemi, azioni e tattiche, in definitiva si sviluppa la creatività, l'azione flessibile che tanta importanza riveste anche nella formazione dei "campioni", nello sport di prestazione assoluta, che rientra in un altro *setting* rispetto a quello educativo. Si recupera dunque l'integralità della persona, oggetto di attenzione sia della pedagogia generale che di quella speciale.

Le attività motorie e sportive integrate richiamate possono essere lette in un contesto di "animazione sportiva", in cui la parola animazione assume un profondo significato socio-culturale, si collega alla creazione di comunità, alla capacità di far uscire l'individuo dalla sua autoreferenzialità egoistica per farlo divenire persona nella relazione con gli altri, e gli dà modo quindi di trasformarsi e di crescere. L'animazione sportiva così intesa assume una chiara valenza educativa. Si è ben lontani dallo sport come attività a scopi prevalentemente economico-utilitaristici e competitivo-agonistici che ha fatto perdere l'identità a molti atleti, per i quali esso ha rappresentato il motivo di vita e la professione, ma talvolta al punto di essere sopraffatti a causa di qualche logica perversa. Tali atleti hanno rischiato così di perdere di vista la loro stessa identità multidimensionale, ecologica. Non si contano le testimonianze in tal senso; un esempio per tutti il racconto di Danilo Di Luca, del suo dedicarsi al ciclismo e dello scivolamento nel doping (Di Luca con Carati, 2016). O, su un altro piano, la biografia del famoso tennista Agassi, che sembra realizzarsi nel tennis ma fino a stentare a riconoscere il proprio sé come rapporto *idem-ipse* che Ricoeur (1993) ha magistralmente descritto. "Di fronte allo specchio del bagno, asciugandomi, fisso il mio viso. Gli occhi rossi, la barba grigia: un viso completamente diverso da quello con cui ho cominciato. Ma diverso anche da quello che ho visto lo scorso anno nello stesso specchio. Chiunque io sia non sono il ragazzo che ha intrapreso questa odissea. Non sono nemmeno l'uomo che, tre mesi fa, ha annunciato che l'odissea sarebbe giunta al termine. Sono come una racchetta da tennis alla quale ho cambiato quattro volte l'impugnatura e sette volte le corde: è esatto dire che è la stessa racchetta? Eppure, in fondo a que-

gli occhi, riesco ancora a scorgere il ragazzino che proprio non voleva giocare a tennis, il ragazzino che voleva lasciar perdere, il ragazzino che *ha lasciato perdere* varie volte. Vedo il ragazzino che odiava il tennis e mi chiedo come quel bambino dalla zazzera dorata veda quest'uomo calvo, che continua a odiare il tennis, eppure ancora gioca. Sarebbe scioccato? Divertito? Fiero? La domanda mi lascia stremato" (Agassi, 2011, p. 10)³. Proprio prendendo consapevolezza di ciò che lo sport può rappresentare nel bene e nel male per il progetto di vita della persona, Agassi ha aperto una scuola a Las Vegas per bambini poveri, incentrata, potremmo forse dire, sulla personalizzazione, sulla valorizzazione delle biografie personali e non sui risultati sportivi, distante da stereotipi e uniformità: "Sognavo una scuola dove le aride routine fossero ridotte al minimo, un luogo che favorisse la serendipità. Un luogo dove la serendipità fosse la norma. [...] I nostri educatori sono i migliori, punto e basta. [...] A loro chiediamo una cosa sola: credere che ogni studente possa apprendere. Sembra penosamente ovvio, evidente, ma oggi giorno non lo è" (Agassi, 2011, p. 486).

Nell'ottica formativa, dunque, la messa al centro delle capacità motorio-sportive di ciascuno deve quindi interpretarsi come il favorire processi di inclusione in una riprogettazione continua per il suo benessere, essendo la persona un essere relazionale e comunitario che intende emanciparsi ed esercitare la sua libertà⁴.

4. Una possibile pista da percorrere

Riteniamo perciò importante incentivare lo sport come strumento di crescita e di autodeterminazione della persona, promuovendo azioni in cui siano presenti "sportivi differenti", cioè disabili e non. Va presa consapevolezza della possibilità di offrire opportunità di arricchimento personale per tutti in un contesto motorio non standardizzato. In tale ottica vanno incentivati progetti educativi motori che la scuola, ma anche i singoli contesti locali possono attivare con la consapevolezza di utilizzare un paradigma pedagogico che, facendo tesoro anche della classifica-

- 3 E in altri passi il campione fa riferimento a come gli sia stata sottratta sin da bambino la capacità di controllo della propria volontà: "Non sarebbe magnifico, André? Semplicemente lasciar perdere? Non giocare a tennis mai più? Ma non posso. Non solo mio padre mi rincorrerebbe per tutta la casa brandendo la mia racchetta, ma qualcosa nelle mie viscere, un qualche profondo muscolo invisibile me l'impedisce. Odio il tennis, lo odio con tutto il cuore, eppure continuo a giocare, continuo a palleggiare tutta la mattina, tutto il pomeriggio, perché non ho scelta. Per quanto voglia fermarmi non ci riesco. Continuo a implorarmi di smettere e continuo a giocare, e questo divario, questo conflitto, tra ciò che voglio e ciò che effettivamente faccio mi appare l'essenza della mia vita" (Agassi, 2011, p. 35). Nel raccontare la sua vita si intuisce anche come egli sia a favore del ruolo educativo degli allenatori, soprattutto durante l'infanzia e l'adolescenza degli atleti. "Di sicuro i trentacinque istruttori che ci abbaiano contro durante gli allenamenti si credono guardiani di schiavi. [...] la pressione costante, la competizione spietata, la totale mancanza della supervisione di adulti, tutto ci trasforma lentamente in animali" (Ivi, pp. 95-96).
- 4 Si tratta dunque di vedere l'animazione sportiva come percorso formativo che mira "all'implementazione di progetti e alla sperimentazione di pratiche sportive differenti e differenziate al centro della logica del benessere per tutti e del benessere comunitario" (Milani, 2015, p. 33).

zione più recente ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), supera una prospettiva esclusivamente tecnico-sanitaria e avalla un percorso di integrazione. Mediante esso non si etichetta e non si identifica la persona con la sua disabilità fisica o intellettiva, ma la si riporta alla sua prospettiva insieme biologica, biografica e sociale. Progetti e attività promossi da *Special Olympics* costituiscono di fatto un esempio di buone prassi in tal senso; serve però, a nostro avviso, porsi in un orizzonte più ampio e organizzare in maniera più capillare tali percorsi modificando la visuale stessa da cui ci si pone, cioè il fatto che tali attività non servono solo ai disabili – e magari anche solo di un certo tipo, intellettivi – ma aiutano tutti a crescere, perché permettono anche ai normodotati di scoprire risorse inesplorate della loro corporeità e riflettere in maniera diversa sui messaggi del loro corpo. Occorre cioè uscire da certi schemi e modalità d'azione, le stesse che mettono oggi in dubbio la possibilità di fare dell'attività sportiva un'azione formativa. Necessita acquisire la cultura ludico-sportiva che vede lo sport per l'uomo e non per il profitto, lo sport che si volge "all'altezza inventiva" della persona, non alla sola acquisizione di automatismi, il "corpo macchina". Praticare lo sport nella sua dimensione ludica ed educativa non significa escludere lo sforzo, l'impegno e la serietà, ma inglobare in esso il divertimento e l'umorismo, ricercare il benessere, la prospettiva di arricchimento personale che deriva dalla possibilità di confrontarsi con altri, anche "differenti" da sé, per dare il meglio.

L'educatore dovrebbe spingere alla costruzione di un *setting* in cui l'attività motoria e sportiva educativa non è costruita *ad hoc* per il disabile con il supporto compiacente di normodotati, ma è sviluppata per l'accompagnamento di ogni persona: dalla preadolescente anoressica al ragazzino con bassa autostima, dalla bambina di origine marocchina che non si sente ben accettata dai coetanei al bambino con difficoltà di linguaggio, fino al ragazzo che ha doti particolari nella corsa o nel tennis. Si vuol dire, dunque, che l'attività motoria e sportiva che voglia essere educativa non crea barriere, non si pone come specialistica e specializzata per categorie predefinite e separate, perché è proprio nell'incontrare il diverso, nell'interagire, nel testimoniare la differenza che ognuno svela le proprie potenzialità e trova nuovi stimoli alla crescita. "Integrare è far sì che qualcosa interagisca e si interconnetta con qualcos'altro, senza lo spostamento dell'attenzione su uno dei due poli, ma facendo nascere qualcosa di nuovo e di più significativo che valorizzi i vari punti di vista per costruire un approccio complessivo e unitario.[...] Non significa dunque lavorare su un solo soggetto e sul suo cambiamento, ma innescare il cambiamento dei due soggetti e/o gruppi di riferimento, in un contesto valorizzante. Si tratta di un nuovo spazio educativo e sociale, collocato nelle dinamiche delle rappresentazioni collettive, in una logica di *life long*, ovvero per tutta la vita [...] Integrare presuppone un processo comunque di inter-azione di "azioni tra" più soggetti in cui ciascuno è importante per l'altro, è portatore di significati e con-corre alla visione/costruzione della realtà secondo forme nuove e più complessive, in un approccio eco-sistemico" (Moliterni, 2013, pp. 181-182). È un tema che si affronta anche trattando delle attività motorie adattate: "Le attività motorie adattate (*Adapted Physical Activity-APA*) vengono quasi sempre interpretate in chiave riabilitativa e non in chiave pedagogica, la domanda che ci si deve porre è quella se vogliamo lavorare sulla disabilità o se vogliamo lavorare sulla persona" (de Anna, 2009, p. 146)⁵.

5 I contributi presenti nel testo curato da de Anna (2009) offrono una ricca esemplifica-

In un periodo in cui l'attività motoria e sportiva sembra entrare a far parte "naturalmente" delle esperienze di vita dell'individuo si assiste, contemporaneamente, alla sua fagocitazione in un modello unico che segue taluni interessi e a giochi di potere in cui si trovano invischiate le persone sin dalle prime età della vita (la vittoria, la creazione dei piccoli campioni, l'immagine che ne ricava l'associazione sportiva, gli interessi che ruotano attorno allo sport). Riportare lo sport alla persona significa operare sin da subito e nelle diverse agenzie educative perché il soggetto sia protagonista dell'attività sportiva e non un suo strumento. La sperimentazione allargata di percorsi integrati che includano, in cui si coinvolga la comunità-territorio e si costruiscano reti educative, in cui il paradigma della pedagogia generale si amalgami con quello della pedagogia speciale, permette di avviarci forse a superare il monopolio dello sport inteso esclusivamente come professionismo, agonismo, selezione, rendimento, che al medesimo tempo è anche specialismo e frammentazione della persona/sportivo. Il che consente di creare anche un *setting* sportivo-educativo intenzionalmente organizzato in cui il riconoscimento della "variabile persona" nella sua educabilità, in tutta la sua originalità e unicità, diviene fondamento di disvelamento delle caratteristiche di ciascuno e non di adeguamento a standard e 'tipi' fisico-sportivi individuati preventivamente, secondo il principio della prestazione assoluta, del tecnicismo e della spettacolarizzazione.

Lo sport potrà allora divenire espressione di democrazia e partecipazione, di apertura e accoglienza, di soddisfacimento di bisogni e desideri umani e personali, testimonianza che l'incontro con la differenza, prima di qualsiasi categorizzazione, è motivo di crescita per tutti, in quanto ognuno rappresenta una risorsa per l'altro. "Oggi la prospettiva democratica [dello sport] deve spostarsi sul piano dell'opportunità attraverso i temi del *confronto* e della *diversità* [...] Uno sport sostenitore di ideali universali deve senza dubbio accogliere le *molte voci della diversità*, adottando quell'intenzionalità educativa capace di sostenere i valori della differenza, del pluralismo e dell'intersoggettività" (Bellantonio, 2014, pp. 43-44).

Lo sport integrato permette la comunicazione, il piacere di condividere la differenza e il confronto in un mondo che, paradossalmente, nel suo essere globale pone sempre maggiori vincoli alla costruzione di legami e di comunità, ridotte a nicchie sempre più chiuse e intolleranti, sempre più povere e fragili emotivamente. Chiaramente, ciò comporta l'assunzione di una visione pedagogico-didattica non sempre facilmente condivisibile dai professionisti motori, soprattutto da coloro che agiscono nei contesti extrascolastici (Mura, 2009); proprio per questo va incrementata diffondendo le buone prassi, che esistono, ma che spesso rimangono confinate a livello locale o si realizzano in maniera saltuaria.

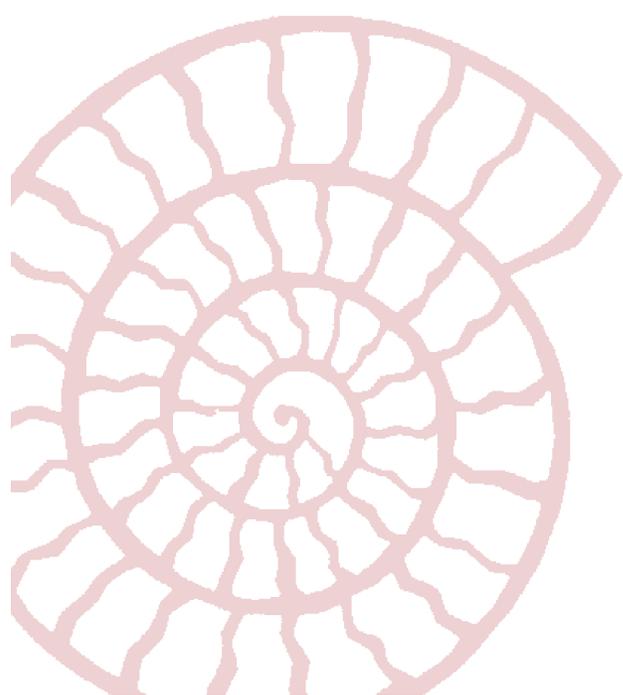
Riferimenti Bibliografici

- Agassi, A. (2011). *Open. La mia storia*. Torino: Einaudi.
 Arcomano, V. (2012). Pedagogia speciale. La prospettiva storica e la prospettiva comparativa. In Sandrone, G. (ed.). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"* (pp. 185-368). Brescia: La Scuola.

zione dell'approccio all'attività motoria e sportiva secondo l'ottica di integrazione e di valorizzazione delle differenze e quindi di progettazione ludico-sportiva non solo scolastica, che vede la partecipazione condivisa di disabili e non.

- Bellantonio, S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Benetton, M. (2015). *Allenamento per la vita. L'educazione sportivo-motoria for life*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Benetton, M. (2007). Pedagogia della persona e corso di vita: spunti di riflessione dal *Trattato del carattere* di Emmanuel Mounier. In Xodo, C. e Benetton, M. (a cura di). *Emmanuel Mounier. Origini e prospettive della Scuola di Pedagogia di Padova* (pp. 357-385). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bertagna, G. (a cura di) (2004). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Brown, C. (1990). *Il mio piede sinistro*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., Ianes D. (2003). *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2004). Integrazione e progetto di vita. *Studium educationis*, 3, 517-526.
- Casolo, F., Melica, S. (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cunti, A. (2015). Scienze motorie. In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 221-226). Milano: FrancoAngeli.
- Damiani, P. (2014). Come si giustifica il rapporto BES/competenze (Indicazioni Nazionali 2012)? In Gomez Paloma, F. e Ianes, D. (a cura di). *Dall'Educazione Fisica e Sportiva alle prassi Inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES* (pp. 57-72). Trento: Erickson.
- de Anna, L. (2009). Pedagogia speciale e integrazione nelle scienze motorie e nello sport. In de Anna, L. (a cura di). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie* (pp. 138-173). Milano: FrancoAngeli.
- Di Luca, D. con Carati, A. (2016). *Bestie da vittoria*. Milano: Piemme.
- Gomez Paloma, F. e Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma, F. e Ianes, D. (2014). *Dall'Educazione Fisica e Sportiva alle prassi Inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma, F. (2014). La teoria dell'*Embodied Cognition*. In Gomez Paloma, F. (a cura di). *Scuola in movimento. La didattica tra Scienza e Coscienza* (pp. 43-51). Roma: Nuova Cultura.
- Iavarone, M. L. (2015). Didattica delle scienze motorie. In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 79-83). Milano: FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Itard, J. (1970). *Il ragazzo selvaggio*. Milano: Longanesi & C.
- Marcel, G. (1976). *Giornale metafisico*. Roma: Abete.
- Milani, L. (2015). Animazione sportiva. In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 32-38). Milano: FrancoAngeli.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Montuschi, F. (2004). Dalla pedagogia speciale al "pensare speciale". *Studium educationis*, 3, 511-516.
- Mura, A. (2009). Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie e sportive integrate. In de Anna, L. (a cura di). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie* (pp. 111-137). Milano: FrancoAngeli.
- Negri, S. (a cura di) (2014). *La consulenza pedagogica. Prospettive professionali*. Roma: Carocci.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Resico, D. (2005). *Diversabilità e integrazione. Orizzonti educativi e progettualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.

- Sandrone, G. (2012). Integrazione dei disabili e personalizzazione. La prospettiva pedagogica. In Sandrone, G. (ed.) (2012). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"* (pp. 15-181). Brescia: La Scuola.
- Schmid, W. (2015). *Serenità. L'arte di saper invecchiare*. Roma: Fazi.
- Sellin, B. (1995). *Prigioniero di me stesso. Viaggio dentro l'autismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Tedesco, R. (2010). Strategie e pratiche psicopedagogiche nelle attività motorie e sportive. In Iavarone, M. L. (a cura di). *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria* (pp. 83-114). Milano: FrancoAngeli.
- Xodo, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.





Il piacere del movimento nella cornice della pedagogia del corpo

The pleasure of movement in the frame of the pedagogy of the body

Ivano Gamelli

Università degli Studi di Milano Bicocca

ivano.gamelli@unimib.it

ABSTRACT

Pleasure of free movement of the baby, which he expresses in motor game in all its forms, is placed at the origin of all learning: the child, in fact, not intellectually organizes his project before you realize it. His thought processes in the action itself. Consciousness is born out of the reality, the effectiveness of the gesture by the coordinative skills in the use of objects. Understanding the nature of his work, the conditions that favor it and those that hinder it, acquire the pedagogical skills to allow the natural development, is the luggage necessary for each educator / teacher who works with children (and others), especially if, as in our case, it is presented as a professional of physical education. This essay traces, in the sense both theoretical and methodological, process stages leading from the sensorimotor game birth of symbolic thinking until the conscious representation of one's body, by including them in the frame of the pedagogy of the body, the newly established academic discipline which presents itself as a reflective space for all those who share the need for integrated education, capable of holding together the body and mind, action and reflection, thought and emotion.

Il piacere del movimento libero del bambino, che egli esprime nel gioco motorio in tutte le sue forme, si colloca all'origine di ogni apprendimento. Il bambino, infatti, non organizza intellettualmente il suo progetto prima di realizzarlo: il suo pensiero si elabora nell'azione stessa. La coscienza nasce dall'azione sulla realtà, l'efficacia del gesto dalla capacità coordinativa nell'utilizzo degli oggetti. Comprendere la natura di questo suo operare, le condizioni che lo favoriscono e quelle che lo ostacolano, acquisire le competenze pedagogiche per permetterne il naturale sviluppo, costituiscono il bagaglio necessario per ogni educatore/insegnante che lavori con l'infanzia (e non solo), tanto più se, come nel nostro caso, si presenta come un professionista delle scienze motorie. Il presente saggio ripercorre, in senso sia teorico sia metodologico, le tappe del processo che conduce dal piacere del movimento alla nascita del pensiero simbolico fino alla rappresentazione consapevole del proprio corpo, inscrivendole nella cornice della pedagogia del corpo, disciplina accademica di recente istituzione che intende proporsi come spazio riflessivo per tutti coloro che condividono la necessità di un'educazione integrata, capace di tenere insieme corpo e mente, azione e riflessione, pensiero ed emozione.

KEYWORDS

Movement, Pedagogy of the Body, Consciousness, Motor Activities.
Movimento, Pedagogia del Corpo, Consapevolezza, Attività Motorie.

Introduzione

Quando circa quindici anni fa suggerii, in una fase di ridefinizione dei piani di studio, la costituzione di un inedito insegnamento universitario all'interno dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Milano-Bicocca denominato "Pedagogia del corpo" (Gamelli, 2001), avevo in mente un desiderio e una mancanza. Da un lato mi colpiva la povertà di risposte al bisogno di movimento del bambino, a scuola ma non solo, di contesti e adulti capaci di accoglierlo e di favorirlo; dall'altro, avrei voluto che questo bisogno non fosse riduttivamente inteso come risposta, per quanto importante, a una generica istanza salutistica o prestazionale (Gamelli, 2013). Mi sembrava potesse risultare utile contribuire alla costruzione di uno spazio trasversale di riflessione accademica, teorica e operativa, non limitato ai disciplinari della materia, che riconoscesse al corpo del bambino il suo essere snodo imprescindibile di ogni apprendimento. Uno spazio riflessivo, per quanto riguarda gli educatori e gli insegnanti, in grado di fare del rapporto con/attraverso il proprio corpo un punto di osservazione privilegiato, per comprendere le ragioni da cui muovere per costruire un sapere/saper fare capace di alimentare di nuovo senso il loro operare. Noi educiamo dentro la storia. Non possiamo dimenticarci che stiamo attraversando un periodo di crisi di un modello di sviluppo che pone questioni inimmaginabili nel secolo scorso (Bernardini, 2009). Oggi l'uomo si trova a dover fare i conti con gli effetti di ogni sua azione sull'ambiente di cui fa parte. Una delle peculiarità del nostro presente consiste nel fatto che il futuro che ci attende non si profila più come qualcosa di facilmente prevedibile nelle forme che assumerà (Moore, 2015). Se poi guardiamo al tempo lungo della storia, non può sfuggirci come la visione del mondo sia mutevole e determinata, in ogni epoca, dal modello scientifico ed economico dominante. Dalla cosiddetta rivoluzione scientifica a oggi – sono trascorsi tre secoli – la visione appare inscritta nel modello newtoniano-cartesiano: da quando cioè l'uomo occidentale intravvide la necessità, a fini industriali, di dover affermare se stesso come soggetto indipendente dalla natura e in grado di dominarla. Da allora ciò ha reso quasi indispensabile la continua rimozione di tutto quanto non è ordine, misura, quantità, confinando le altre dimensioni dell'uomo – dalle quali in realtà aveva preso il via la scienza – fuori dalla scienza (Capra, 2008). Il rapporto uomo/natura si è andato configurando in termini dualistici, utilitaristici, di causa-effetto. In ognuno di noi, tanto più se non se ne è coscienti, è attivo il condizionamento di questa visione. Questo paradigma ha investito anche la qualità del rapporto che l'uomo intrattiene con il proprio corpo. L'idea del corpo che si trasmette, dai primi gradi di scuola all'università, risponde prevalentemente a una sua immagine anatomica (anatomia dal greco *anatomè*: "tagliato, sezionato, fatto a pezzi")¹, da cui è assente la complessità, l'energia di un corpo vivo in relazione ad altri corpi vivi, che è poi quella che nel contesto educativo spesso ci sfugge, mettendoci in difficoltà, impedendoci di

1 Un metodo alternativo, soprattutto per gli insegnanti e gli educatori fisici e motori per avvicinare anatomicamente con gli allievi la conoscenza del corpo a scuola – al quale non si intende certo rinunciare – potrebbe essere quello messo a punto dalla "anatomia esperienziale", pratica che analizza gli elementi che sottendono il movimento umano a partire dallo studio esperienziale e dunque percettivo della nostra struttura corporea (Olsen, 2002).

comprenderne il valore relazionale (Galimberti, 2013). Nella relazione educativa cultura è ciò che passa attraverso il corpo di colui che favorisce processi di conoscenza. Ogni educatore, ogni insegnante deve sapere che sempre entra in gioco, direttamente o indirettamente, con il proprio corpo, inteso come dimensione simbolica, emotiva e affettiva. Per questo occorre una disponibilità di presenza corporea, dove sentire e pensare non siano separati, ma coincidano: come nei bambini che se pensano alla pioggia la sentono nel loro corpo, che se percepiscono l'adulto come una presenza autorevole lo disegnano con due gambe lunghissime dall'alto delle quali un volto li osserva. Non è solo la fantasia dei bambini a chiederci di allargare lo sguardo sulle grandi potenzialità della dimensione corporea in ogni processo formativo. Il dibattito scientifico si trova oggi a dover fare i conti con un grosso nodo. Ci si chiede come il modo di intendere e fare scienza, che ha fin qui sostenuto un modello di sviluppo in evidente crisi, quel modo possa avere in sé la capacità di risolverla, visto che ne è la causa. La crisi appare sempre più come una crisi di percezione. Un modo diverso di guardare e pensare al corpo è veramente il punto fondamentale. Senza di esso non vi può essere nessuna vera innovazione nel modo di proporre l'educazione corporea e motoria in tutte le sue forme, perché non basta affermare che quella della motricità sia una dimensione importante, se poi le sue proposte continuano a scaturire da un'immagine frammentaria e meccanicistica del corpo. La crescita di una diversa operatività educativa in ambito educativo motorio si deve accompagnare alla messa in discussione, a una rivisitazione profonda di questa immagine.

1. Dal piacere del movimento alla consapevolezza di sé

Il piacere che il bambino trae dal gioco è il piacere di vivere il proprio corpo nell'esercizio spontaneo e libero del movimento. Un bambino e un adulto, per conoscere il mondo, hanno entrambi la necessità di provocarlo affinché si renda leggibile. Gli adulti lo fanno attraverso le loro ricerche e domande, i bambini attraverso i loro giochi. Un'attività fondamentale, poiché attraverso il gioco spontaneo essi attingono direttamente alla propria storia, manifestandola e potendo di conseguenza mobilitarla e farla evolvere. Correre, saltare, arrampicarsi, rotolare, nuotare, pedalare o giocare con la palla o con altri attrezzi, componendone e scomponendone regole e modalità, sono alcune delle molte attività che il bambino mette in scena per procurarsi piacere, per dilatare e animare lo spazio intorno a sé, per sperimentare i propri confini corporei, la propria capacità di contenimento e di abbandono. Questo piacere, che passa attraverso una molteplicità di pratiche, tende dalla nostra cultura educativa a essere precocemente finalizzato e specializzato, mentre andrebbe rispettato e tutelato nei suoi tempi di sviluppo. Fino all'età puberale, la specializzazione sportiva sarebbe meglio se fosse proposta in forma ludica ed esplorativa a favore della sperimentazione delle molteplici particolarità e possibilità che i vari giochi di movimento esprimono². Ciò vale anche per la pratica agonistica, che non è male di per sé quanto gio-

2 Nota antropologica curiosa ma interessante, a proposito di specializzazione sportiva. *Homo Sapiens Sapiens* non avrebbe nessuna chance di primeggiare nel confronto delle abilità motorie specialistiche, alla base dei diversi sport, con le altre specie animali. Nella corsa, nei salti, nel nuoto, nella forza, nella destrezza non ci sarebbe partita. Basti pensare ai 120 km/h del ghepardo, ai 110 del pesce spada, ai 10 metri dei salti di un

vanissimi. Se il piacere del gioco motorio consente di vivere il presente, lo sport prestazionale precoce rischia di trasformare il gioco in una lunga apnea mentale, sacrificando il piacere all'obiettivo da raggiungere (Boniolo, 2013). Tra l'altro, a differenza di quanto avviene nella maggior parte delle società sportive votate alla ricerca di talenti da allevare, maschi e femmine trarrebbero molti vantaggi nel confronto delle differenze se fosse maggiormente offerta loro l'opportunità di giocare più spesso insieme³. Lo sport, non dimentichiamocelo, è un gioco. Le stesse Federazioni, non a caso, parlano di gioco del calcio, gioco della pallavolo, gioco del tennis e così via giocando. Quel che rischia un'educazione sportiva troppo schiacciata sul modello professionistico adulto è proprio di rimuoverne la originaria matrice ludica. La consapevolezza del corpo si stabilisce nel bambino a seguito del pieno consolidamento del pensiero simbolico. Si alimenta della capacità di mentalizzare il proprio corpo (Midgeley, Vrouva, 2014), di saperne ascoltarne i ritmi, di nominare riflessivamente limiti e capacità. Già solo per ragioni legate alle tappe dello sviluppo neurologico, alla stabilizzazione dello schema corporeo, si capisce l'inutilità e per certi versi anche la dannosità legate all'anticipo forzato verso attività che richiedono abilità che nel bambino non sono ancora stabilizzate. Tutto quanto finora considerato trova un suo ideale campo di applicazione educativa nel *setting* psicomotorio. Cominciamo con il precisare che la parola "psicomotricità"⁴ definisce in senso lato una condizione ontologica, quel modo d'essere del bambino di abitare il mondo al fine di conoscerlo-governarlo-narrarlo, esclusivo nei primi periodi di vita, prevalente fino al sesto/settimo anno di età, comunque sempre presente nelle interazioni anche di ogni soggetto adulto. A partire da questa considerazione, negli ultimi decenni si sono sviluppate e strutturate molteplici pratiche psicomotorie, differenziate e orientate a seconda dei paradigmi assunti, che hanno contribuito a definire dei veri e propri *setting* di lavoro, che riassumono i passaggi che conducono dal piacere sensomotorio al piacere di simbolizzare e rappresentare il proprio corpo. Proviamo a dare uno sguardo all'interno di questo *setting*, riferendoci alla sua strutturazione così come tradizionalmente è stata pensata da Bernard Aucouturier (1995, 2015). Attraverso l'organizzazione e la cura di uno spazio sufficientemente ampio (una palestra), si definiscono tre luoghi (sensomotorio, simbolico e rappresentativo) per l'esperienza psicomotoria. I tre luoghi sono caratterizzati per la scelta di materiali specifici: così nel primo luogo troveremo, ad esempio, grandi materassi, scivoli, cuscini, palle e palloni di varie dimensioni e consistenza ecc. grazie ai quali poter stimolare il "tono" muscolare, inteso come mezzo di espressione e di relazione, e la sensibilità vestibolare, dimensioni che implicano

canguro, alla forza impareggiabile di un elefante o di un toro. Da tutti questi confronti ne usciremmo sconfitti, tranne che in una specialità, quella che si compone di tutte queste abilità, poiché nella versatilità motoria la nostra specie non ha rivali.

- 3 Perfino nei gesti che caratterizzano il "gioco della lotta" non si registrano modalità differenti di approccio da parte di maschi e femmine, se non nel ricorso da parte di queste ultime della spinta frontale (Panksepp, Biven, 2012).
- 4 La psicomotricità come teoria e pratica educativa, rieducativa e terapeutica nasce in Francia nella seconda metà del secolo scorso (Gamelli, 2011). Oggi in Italia si presenta con diversi orientamenti, approcci e metodi, che rispondono a differenti paradigmi, e si avvale anche di un corso di laurea triennale in "Terapista della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva". Qui si fa riferimento alla scuola psicomotoria di matrice educativa e relazionale riconducibile agli studi di Bernard Aucouturier (1993).

giochi d'equilibrio e disequilibrio, rotolamenti, scivolamenti, dondoli, cadute: tutto quanto riconduce alle esperienze originarie, al primo dialogo tonico fatto di contatti, accudimento e manipolazioni del bambino da parte della madre. Il bambino lo ritrova qui e lo sperimenta in una dinamica continua di contrasti, attraverso proposte mirate a fargli vivere una relazione affettiva qualitativamente buona, in grado di stimolare il suo potere di iniziativa e di libera esplorazione, che contribuisce ad assicurargli la percezione di non essere solo corpo, ma di avere un corpo. Il bambino in questo luogo è in grado di procurarsi il piacere da sé: salta, si tuffa, gira su se stesso, si arrampica; lo spazio intorno a lui si dilata e si anima. Tutto diventa occasione per sperimentare i propri confini corporei, la propria capacità di contenimento e di abbandono. Il piacere sensomotorio, se sufficientemente esplorato, conduce progressivamente il bambino all'esperienza del piacere simbolico che caratterizza il secondo luogo del *setting*. Si tratta di una forma di attività attraverso il giocomovimento nella quale fa la sua comparsa la capacità di mettersi nei panni degli altri, di saper sottrarre il piacere dal vincolo stretto dell'azione presente, del qui e ora, che invece caratterizzava la fase precedente. Se, ad esempio, nel gioco sensomotorio il bambino poteva ricorrere alla posizione quadrupedica per i suoi spostamenti, nel gioco simbolico egli si verbalizza come un gatto che si aggira curioso nella stanza. In questo secondo luogo del *setting* psicomotorio, il bambino troverà a sua disposizione teli, maschere, e altri oggetti non strutturati in grado di favorire, attraverso i travestimenti e la fantasia, il gioco di "far finta di", di essere altro da sé. Una sorta di prototeatro, proprio della cultura infantile con la sua capacità di tenere insieme creativamente, in una sorta di "sospensione dell'incredulità", il passato e il presente, il mondo reale e quello fantastico, oltre ogni principio di non contraddizione (Lorenzoni, 2014). Dalla conquista del piacere simbolico nasce il bisogno di ricorrere ad altri supporti per esprimersi, ciò che il bambino ritrova nel terzo luogo del *setting*. Supporti che variano seconda delle età, dei contesti, delle necessità: dalle semplici costruzioni, al di-segno, ai codici astratti della scrittura, prende progressivamente forma il ricorso a strategie via via più complesse di "fissare" il proprio pensiero per poterlo mettere a distanza. Una considerazione a parte merita il ruolo giocato dall'adulto/educatore all'interno del *setting*, che i bambini sono sollecitati a investire liberamente, senza indicazioni precise sull'uso dei materiali e quindi dei differenti luoghi. Che cosa fa allora l'adulto? Si offre come "partner simbolico" del gioco del bambino. Non gioca necessariamente con il bambino, tantomeno gioca a fare il bambino. Al contrario, si limita a rispecchiare i contenuti emozionali che coglie mentre il bambino gioca, selezionandoli, operando come una sorta di sottolineatura nella lettura di un testo, declinandoli attraverso il ricorso a canali espressivi diversi (voce, sguardo, mimica, postura, movimento). Ad esempio, un movimento, un'azione fisica del corpo del bambino può essere sottolineata (Cartacci, 2013):

- Da una espressione vocale dell'adulto;
- Dalla riproduzione di un ritmo che, modulato-amplificandolo-attenuato, si leghi a quanto il bambino sta facendo;
- Dalla formulazione dell'azione attraverso parole che diano senso a quanto il bambino sta vivendo.

La dismissione nel *setting* psicomotorio di un atteggiamento direttivo da parte dell'educatore gli consente di sviluppare un'efficace capacità osservativa (dell'uso che il bambino fa del corpo, dello spazio, del ritmo, del tempo, delle relazioni con se stesso, con gli altri e con gli oggetti, come pure – particolare altret-

tanto importante – delle emozioni e delle riflessioni che tutto provoca a lui). La descrizione, per quanto sintetica, del processo psicomotorio che conduce dall'azione alla narrazione non deve però farci dimenticare l'importanza che al bambino non sia sottratta la possibilità di sostare a lungo nel gioco sensomotorio spontaneo. L'accesso al simbolico e al rappresentativo chiede tempo. Un richiamo tanto più attuale oggi, poiché si assiste sempre più alla contrazione di occasioni destinate al gioco libero e spontaneo, e quindi al contatto con il mondo emotivo del bambino, a una cognitivizzazione precoce nella quale la scuola non di rado precipita i bambini fin dai primissimi anni, a una inutile rincorsa verso l'anticipazione delle competenze, la compressione degli spazi e dei tempi, tutti elementi che rischiano seriamente di minare le condizioni pedagogiche sulle quali i saperi possono significativamente stabilizzarsi. Perché insistere tanto sul gioco di movimento libero nei *setting* formativi destinati all'infanzia, quando è ciò che il bambino agisce comunque liberamente? Di recente mi sono sentito porre una simile obiezione da una pur preparata direttrice di una scuola dell'infanzia e primaria, dalla quale ero stato invitato per una supervisione e alla quale avevo avanzato l'idea di una formazione psicomotoria per gli insegnanti. Perché la psicomotricità? I bambini si muovono comunque, giocano comunque. I bambini si muovono quando ne hanno l'opportunità, quando l'organizzazione degli spazi e dei tempi della scuola e non solo glielo consente, quando le aule non sono allestite a partire dalla disposizione di cattedre, sedie, banchi, tavoli ecc., riducendo praticamente a nulla gli spazi sgombri. Il movimento dei bambini a scuola fa "paura", genera fastidio. Gli educatori, gli insegnanti non sono preparati ad accettarlo, ad accoglierne (per trasformarle e educarle) le pulsioni e le scariche emozionali che inevitabilmente lo accompagnano. Ancora molte scuole continuano a essere luoghi caratterizzati dalla compressione e dalla restrizione del movimento. Il monito di Maria Montessori (2008) di non cadere nell'errore di associare irriflessivamente a scuola ciò che è bene con l'immobilità e ciò che è male con il movimento permane in tutta la sua attualità.

2. L'educatore motorio come esperto del piacere del movimento

Il percorso, meglio il processo che abbiamo sinteticamente riassunto richiama le competenze richieste a ogni educatore motorio e fisico, tanto più se chiamato a operare con bambini. Sono competenze prettamente pedagogiche, purtroppo spesso frettolosamente trattate nell'ambito delle scienze motorie, dotate come sono di piani di studio prevalentemente orientati secondo paradigmi medico-scientifici, certamente importanti ma non sufficienti, se non supportati da una altrettanto solida formazione personale. La "regia" delle occasioni per lo sviluppo armonioso del piacere del movimento del bambino non si improvvisa. Unitamente allo studio delle scienze dell'educazione – che però non si limiti a un approccio meramente manualistico – occorre che si predisponga una formazione personale che permetta ai futuri educatori di rivisitare esperienzialmente e di rimettere riflessivamente in gioco la storia del *loro* rapporto con il piacere originario del movimento. Occorre un'educazione autobiograficamente orientata (Formenti, Gamelli, 1998), una capacità di presenza osservativa, poiché l'educatore che osserva il bambino mentre gioca trasforma il gioco stesso. L'educatore che osserva è l'educatore che educa (Gamelli, 2015). In questo senso, al di là dello specifico psicomotorio, può essere utile rintracciare nelle dimensioni sensomotoria, simbolica e rappresentativa che, come abbiamo visto, ne sintetizzano il processo, alcuni sviluppi che si offrono quali possibili contenuti da approfondi-

re nella formazione corporea di un educatore, che in questa sede ci limiteremo ad accennare:

- Il sensomotorio dei primissimi anni di vita si può ritrovare, prolungandolo, nello stesso piacere del gioco sportivo, della danza, delle numerose pratiche di consapevolezza corporea (Gamelli, 2011);
- Il simbolico rinvia al teatro, contesto non ancora sufficientemente considerato nelle sue valenze formative. Il teatro e l'educazione – come ebbe modo di rilevare Riccardo Massa (1983) – stanno in un rapporto di equivalenza: quel che è vero nel teatro è vero nell'educazione. Fuor di retorica, infatti, un'aula educativa è già teatro, l'educazione è un contesto finzionale. La formazione al teatro, inteso come luogo di esercizio e di consapevolezza della dimensione simbolica del corpo, dovrebbe rientrare a pieno titolo nel percorso di costruzione delle competenze personali di un educatore;
- Il rappresentativo apre alla possibilità di dare vita a una serie di pratiche ancora ampiamente disattese dagli educatori motori e fisici. Esso chiama in causa lo sviluppo di quelle competenze trasversali capaci di alimentare di senso l'esperienza motoria. La separazione tra mente e corpo che ha determinato la gerarchia dei saperi relegando le scienze motorie al ruolo di cenerentola è anche stata alimentata dalla visione di molti insegnanti e educatori motori e fisici che hanno sostenuto un'idea di formazione personale poco attenta, quando non ostile, al ricorso alla parola, considerandolo residuale. Se sei un "esperto" di linguaggi corporei perché dovresti approfondire la conoscenza di altri linguaggi? O, per dirla meno semplicisticamente, perché dovresti interrogarti su quanto corporea, ricca di risonanze cinestesiche, può essere una parola e altrettanto astratto e cerebrale, privo di connessioni con la vita emozionale, può rivelarsi un gesto? Riflettere, scrivere, disegnare, manipolare materiali a fini rappresentativi a seguito di un'esperienza motoria non costituisce una competenza destinata ad altri professionisti dell'educazione, o perlomeno è una possibile via per produrre quell'integrazione fra saperi della cui mancanza, come appena detto, scontarne gli effetti più penalizzanti.

La pedagogia del corpo non è dunque semplicemente da intendersi come una "nuova" disciplina da affiancare alle molte già esistenti. Pur reclamando la specificità del suo oggetto e dei suoi contenuti, essa intende offrirsi come una cornice nella quale inscrivere e connettere insieme trasversalmente saperi ed esperienze che trovano nel corpo il loro punto di applicazione e di interesse. Una parte consistente delle lezioni di pedagogia del corpo nell'Università dove insegno si tiene in un'aula che ho fatto liberare da cattedra, sedie e banchi (Gamelli, 2009). È sempre per me interessante notare come cambi positivamente l'attenzione degli studenti già solo per il doversi sedere per terra, in cerchio, per la possibilità di poter finalmente sperimentare molte delle tecniche e delle proposte sopra ricordate che caratterizzano l'insegnamento. Il potersi muovere, parlare, leggere e scrivere assumendo posizioni diverse genera un cambiamento di "postura" e di "clima" favorevoli al contatto con quel piacere originario oggetto di questa riflessione. Siamo corpo. Guardiamo il mondo con i nostri occhi, tocchiamo con le nostre mani, ascoltiamo con le nostre orecchie, ci arrossiamo per le emozioni, risuoniamo della voce che produciamo. L'educazione passa esclusivamente attraverso un sapere che sappia incorporarsi, agire per conoscere, misurarsi con il limite. E poiché il corpo è la misura del limite, la sua consapevolezza è anche la condizione imprescindibile di ogni sua possibile trasformazione.

Riferimenti Bibliografici

- Aucouturier, B. (1995). *La pratica psicomotoria*. Roma: Armando.
- Aucouturier, B. (2015). *Il bambino terribile e la scuola. Prospettive educative e pedagogiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bernardini, S. (2009). *Crisi o declino? La globalizzazione e i suoi effetti*. Milano: Mondadori.
- Boniolo, G. (2013). *Le regole e il sudore. Divagazioni su sport e filosofia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Capra F. (2008). *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*. Milano: Feltrinelli.
- Cartacci, F. (2013). *Movimento e gioco al nido*. Trento: Erickson.
- Formenti, L., Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galimberti, U. (2013). Presentazione. In Soresi, E. *Il cervello anarchico*. Torino: UTET.
- Gamelli, I. (2009) (a cura di). *I laboratori del corpo*. Milano: Libreria Cortina.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Milano: Pearson.
- Gamelli I. (2015). "L'educatore che ascolta è l'educatore che educa". *Educare 0-3*, 0.
- Graves, R. (1955). *The Greek Myths*. Baltimore: Penguin. Tr. it. (1983). *I miti greci*. Milano: Longanesi.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Moore, J. W. (2015). *Ecologia-mondo e crisi del capitalismo. La fine della natura a buon mercato*. Milano: Mondadori.
- Olsen, A. (2002). *Anatomia esperienziale. Trentuno lezioni pratiche: alla scoperta del nostro corpo attraverso l'esperienza che ne facciamo*. Milano: RED.
- Panksepp, J., Biven, L. (2012). *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Milano: Raffaello Cortina.



La gestione della risorsa “sport” per favorire il valore educativo

Management of “sport” resource to promote the educational value

Davide Di Palma

Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
davide.dipalma@uniparthenope.it

Daniele Masala

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
d.masala@unicas.it

Luca Impara

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
luca.impara@unicusano.it

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
domenico.tafuri@uniparthenope.it

ABSTRACT

The purpose of the paper is to highlight the modes, the instruments and the strategies capable of enhancing the resource “sport” in educational key.

Today some traditional methods are no longer able to tackle, in a performant way, the cultural and social barrier that, especially, the new generations show against one educational development.

In this regard, is shown as the sports activity if managed appropriately and effectively be able to encourage and stimulate growth of society from the point of view of education and formation, especially for the young people.

Lo scopo del paper è quello di evidenziare le modalità, gli strumenti e le strategie in grado di valorizzare la risorsa “sport” in chiave educativa.

Ad oggi alcune metodologie tradizionali non risultano più in grado di affrontare in modo performante la barriera culturale e sociale che soprattutto le nuove generazioni mostrano nei confronti di uno sviluppo educativo. Viene, a tal proposito, mostrato come l’attività sportiva se gestita in modo opportuno ed efficace sia in grado di favorire e stimolare una crescita della collettività, specialmente verso i giovani, dal punto di vista educativo e formativo.

KEYWORDS

Educational Management, Training, Humane Resource, Employment, Sport. Management Educativo, Formazione, Risorse Umane, Lavoro, Sport.

*** Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo n. 3 e di Luca Impara; il paragrafo n.4 di Daniele Masala; i paragrafi n. 1, 2 e l’introduzione di Davide Di Palma; le conclusioni di Domenico Tafuri.**

Introduzione

In un tempo di crisi dei processi educativi tradizionali, lo sport se gestito in modo efficiente potrebbe finalmente sfruttare il suo potenziale educativo e rappresentare la risorsa in grado di adempiere il compito di restituire alle giovani generazioni, ma anche a quelle più adulte, relazioni e luoghi che siano adatti ed efficaci in ordine alla loro crescita personale.

La maggior parte delle figure professionali che sono impegnate nell'educazione delle nuove generazioni riscontrano una barriera caratterizzata dagli atteggiamenti di remissione, di delega, di rinuncia che sembrano prevalere su quelli della fiducia e di una ricerca di nuova comunicazione e volontà di sviluppo relazionale. Anche il mondo dello sport non è esente da queste difficoltà, cui sembra rispondere cedendo spesso alla tentazione di una pratica fine a se stessa, comunicando a ragazzi e giovani l'idea che l'attività sportiva possa essere finalizzata solo al risultato o all'affermazione di sé. Emerge evidente una gestione del settore sportivo in chiave educativa, che punti sui principi fondamentali della cultura sportiva e valorizzi tale risorsa al fine di generare un beneficio formativo, sociale, e magari di conseguenza anche economico.

Ovviamente per far sì che ciò possa avvenire bisogna avere ben chiaro che l'educazione attraverso l'attività sportiva e i valori dello sport è possibile, e potrebbe essere la modalità più opportuna e performante per le condizioni sociali dei tempi attuali.

1. La gestione del fenomeno sportivo verso l'educazione

Il fenomeno sportivo sta assumendo sempre maggiore rilievo; infatti, la domanda di attività sportiva, sia agonistica che amatoriale, e sia continuativa che saltuaria, si è fortemente dilatata fino a raggiungere un cittadino su tre.

In particolare, lo sport a livello professionistico ha ormai un'importanza e una visibilità globale, dovute soprattutto ai forti interessi economico-finanziari che lo caratterizzano e che hanno condizionato la gestione dell'atleta verso l'exasperazione del risultato sportivo al fine di perseguire anche quello economico (Caselli, 2003; Di Palma, 2014). Ciò, purtroppo, ha contribuito al degrado culturale, etico e agonistico dello sport stesso, finalizzato ad una prospettiva di business piuttosto che a quella tradizionale. Inoltre, l'aumento della domanda sportiva ha visto un conseguente incremento dell'offerta con un numero sempre crescente di soggetti, pubblici e privati, profit e non profit, che operano nel settore a vario titolo e che spesso sono aziende con un enorme fatturato. In questa rincorsa al business resta il dubbio se veramente lo sport ancora assolva al suo compito originario, e cioè accogliere, integrare, allenare alla vita oltre che ai gesti tecnici; in poche parole, educare (Isidori & Fraile, 2008; Jones, 2002; Mari, 2007).

La criticità appena descritta attraverso un'opportuna gestione potrebbe però trasformarsi anche in opportunità, infatti sfruttando efficacemente le risorse a disposizione, comprese quelle economiche, si potrebbe direzionare l'attività sportiva nuovamente verso l'approccio educativo e di sviluppo socio-culturale, sfruttando l'enorme visibilità e amplificando i potenziali benefici. Un primo esempio di inversione di rotta potrebbe essere rappresentato dalla diffusione dell'iniziativa del cosiddetto "sport per tutti", che in quanto promossa e sostenuta da un associazionismo vede nella promozione dell'attività sportiva un mezzo per raggiungere precise finalità sociali.

Ancora, le mille forme diverse che oggi prende lo sport mostrano la possibi-

lità che esso ha di soddisfare i bisogni fondamentali dell'individuo quali divertirsi, stare insieme, sentirsi bene, migliorarsi, mettersi alla prova. Lo sport è il "luogo" della ricerca di se stessi, dell'incontro con i propri limiti, della volontà di superarli per esaltare le proprie potenzialità. Sono questi alcuni tra i principali valori su cui si deve basare la gestione del settore sportivo e che, allo stesso tempo, tale gestione deve esaltare al fine di contribuire a riportare l'individuo al centro di questo sistema.

Tra le diverse funzioni dello sport, la gestione deve, così, mirare verso quella educativa, che riconosce e mette a frutto le grandi possibilità racchiuse nella pratica sportiva in ordine alla crescita delle giovani generazioni. Lo sport riproduce su un piano simbolico la realtà della vita, che è fatica, è lotta, è sofferenza, rabbia, gioia, soddisfazione, felicità ed il suo potenziale in campo educativo, sociale, culturale e solo di conseguenza economico è enorme.

2. La cultura dello sport per una gestione educativa

Le criticità e le relative opportunità citate fino a questo punto mettono in evidenza che la questione gestionale non può trascendere dalla considerazione della questione culturale che attraversa lo sport e va anche oltre esso. Questa riguarda, appunto, un modo nuovo di pensare lo sport, il suo rapporto con la società, con il mondo economico, e soprattutto con le giovani generazioni.

Vi sono, attualmente due approcci culturali verso lo sport che ovviamente influenzano l'approccio gestionale:

- Il primo è quello che fa dell'attività sportiva un'attività commerciale, solo per adulti, sacrificando totalmente l'attenzione ai giovani; in cui lo sport è visto solo in funzione del risultato, dello spettacolo, dell'affermazione di coloro che sono forti e del business (Westerbeek, 2013; Garner, Humphrey & Simkins, 2016).
- Il secondo è quello in cui esso è concepito in funzione della persona, del suo benessere e della sua crescita nei valori più squisitamente umani: il superamento di sé, la maturazione delle risorse personali, il conseguimento di un obiettivo, la solidarietà nel rapporto con gli altri. Spesso questo secondo modello è silenzioso, praticato in tante realtà umili, ma quasi senza voce e senza parole. Tale modello è vicino alla volontà di continuare ad educare nello sport ed attraverso lo sport (Isidori, 2012; Altavilla, Tafuri & Raiola, 2014).

Per poter promuovere e percorrere l'approccio educativo dello sport, occorre quindi:

- Saper dare un senso alla dimensione di gioco che si accompagna all'attività sportiva e all'aspetto di gratuità che è insita nel gioco.
- Individuare e comprendere un modo di intendere lo sport che mette al centro la persona e che osa rivolgersi a tutti accogliendo la sfida di coinvolgere i demotivati e le persone appartenenti a categorie deboli sia dal punto di vista sanitario, sociale che economico, al fine di perseguire un risultato comune e positivo.

Questa cultura sportiva e la relativa modalità gestionale devono darsi gli strumenti per affascinare ed attrarre l'attenzione mediatica al pari dell'approccio gestionale rivolto agli aspetti commerciali ed economici; ad oggi solo attraverso i

media, specialmente le nuove frontiere della comunicazione come i social network, è possibile “farsi sentire da tutti” (Riva, 2016).

È importante sottolineare, che sviluppare questa cultura sportiva significa anche aprire un dialogo con chi ha una visione diversa dello sport per creare un dibattito, promuovere confronti e scontri costruttivi. Queste occasioni di incontro che scaturiscono dalla vita e dall’esperienza di tante persone comuni, contribuiscono a far crescere la cultura sportiva nel nostro Paese.

Tutto questo può essere affrontato solo riscoprendo il valore del fatto educativo in generale e del potenziale educativo dello sport. In altri termini, lo sport può essere salvato solo dall’educazione e al tempo stesso l’educazione potrà trarre grande vantaggio dalla valorizzazione delle risorse che la pratica sportiva racchiude in sé per la crescita dei più giovani e non solo.

3. Il potenziale educativo della risorsa “sport”

Lo sport da sempre ha contribuito alla formazione e alla crescita personale di milioni di giovani italiani. Tra questi, alcuni sono diventati dei grandi campioni, altri sono diventati bravi ed onesti cittadini di questo Paese.

Tutte le discipline sportive, e non solo quella calcistica seppur risulta essere la più diffusa, hanno svolto, in Italia, una vera e propria opera educativa che ha affiancato per diverse generazioni la famiglia e la scuola nella costruzione della “comunità delle persone” (Sibilio, 2005). Sono sempre più numerosi coloro che sono interessati allo sport e si dedicano a qualche attività sportiva. Le motivazioni alla base di tale scelta sono molteplici e tra queste si riconoscono, infatti, la volontà di tenersi in forma, di vincere, di impegnare il tempo, di incontrare nuove persone, di divertirsi, etc.

Inoltre, è specialmente tra i ragazzi e i giovani che la pratica sportiva coinvolge numeri imponenti. Probabilmente, a causa del primo approccio culturale e gestionale sopracitato, alcuni di loro forse si avvicinano allo sport con il sogno di diventare un domani dei campioni famosi e super pagati, come quelli che costituiscono il mito del nostro tempo; ma nella maggior parte vi è il gusto di giocare, di divertirsi e di mettere alla prova se stessi. Sicuramente, lo sport oggi possiede una forza attrattiva e propulsiva di tale energia da poter incidere sulle sensibilità e sulle emozioni di milioni di persone di tutte le età, in modo del tutto sorprendente e sperimentabile.

Anche per questo lo sport costituisce una grande opportunità per l’educazione, un tirocinio che può contribuire a costruire dei campioni per la vita (Farinelli, 2005; Raiola & Tafuri, 2016). Non importa, allora, quali siano le ragioni che portano un ragazzo o un giovane ad avvicinarsi ad una palestra o ad un gruppo sportivo: ciò che conta è che vi sia un progetto e persone qualificate in grado di favorire attraverso lo sport un ausilio educativo per la crescita personale.

La crisi dell’educazione è un dato di fatto riconosciuto da tutti. Quanti sono impegnati nell’azione educativa sperimentano ogni giorno la difficoltà ad entrare in comunicazione con le nuove generazioni. I cambiamenti rapidi e profondi che hanno investito la nostra società hanno travolto un modello educativo che era espressione di una società abbastanza omogenea, nella quale molte cose si acquisivano con il vivere stesso (Palmieri, 2012).

Di fronte a questa situazione, prima ancora di valutare la fase operativa, occorre ritrovare un senso di fiducia nell’educazione e l’attività sportiva potrebbe rappresentare uno degli strumenti principali affinché tale condizione, necessa-

ria e sufficiente per poter trasmettere alle nuove generazioni ragioni di vita credibili e affascinanti, si realizzi.

Educare con lo sport tuttavia non è un fatto scontato; l'educazione ai valori attraverso lo sport è più affermata retoricamente che realizzata nella pratica. Spesso si commette l'errore di ritenere che educare praticando lo sport sia un fatto automatico, come se lo sport avesse insito in sé un "fattore x" per cui basta coinvolgere i ragazzi in una squadra sportiva perché essi ne ricavano automaticamente lezioni di vita circa la lealtà, il rispetto delle regole, la cooperazione, la tensione a migliorarsi sempre (Costantini, 2008). Se così fosse, non ci sarebbero gli episodi di violenza nello sport giovanile, né di doping, né di illegalità. Educare con lo sport, infatti, non è scontato né facile, e necessita, innanzitutto, della capacità di valutare il suo potenziale educativo e del relativo approccio gestionale in grado di utilizzarlo in modo efficace ed efficiente.

4. L'intenzionalità educativa nello sport

L'intenzionalità educativa, al fine di realizzare un sistema gestionale performante per la valorizzazione del potenziale educativo dello sport, deve rappresentare il principale focus dell'attività sportiva, da anteporre a tutti gli altri elementi al suo servizio (Maritain, 2001). Essa è la base di una cultura sportiva in grado di generare il progetto educativo, che persegue uno sviluppo sociale, e in seguito economico.

Naturalmente un'intenzionalità educativa che abbia un ancoraggio culturale, deve rispondere in maniera non superficiale a tale quesito (Progetto Culturale Cei, 2009; Maritain, 2001): quale uomo, quale società vogliamo formare per impedire la degenerazione mercantile dello sport, diseducativa e fine a se stessa?

L'intenzionalità educativa nello sport si esprime nel capire che cosa si aspetta di ricevere l'individuo dallo sport, nel mettersi con lui in un atteggiamento di autentica comprensione, di confronto costruttivo e di disponibilità a condividere le attese, i desideri, le angosce, gli entusiasmi. L'intenzionalità educativa è, dunque, l'elemento che trasforma l'attività sportiva in una reale esperienza di vita e chiede che gli allenatori non si accontentino di assumere un ruolo tecnico, bensì continuino sempre ad accompagnare con un vero atteggiamento educativo la loro azione e la gestione del loro rapporto con i ragazzi (Costantini, 2008; Light & Dixon, 2007).

Ciò porta ad esaltare alcuni tra i principali contenuti dello sport in chiave educativa quali il senso di umanità, di gratuità, di coraggio, di pazienza, che lo rende un'avventura capace di riempire di obiettivi e di ambizioni concrete la vita di chi lo pratica. Inoltre, viene stimolata contemporaneamente la concezione dell'impegno quale percorso necessario alla realizzazione di un obiettivo e la capacità di stare in un gruppo (Sibilio, 2005).

Sono, così, le stesse persone che lo praticano a conferire forma e consistenza allo sport, ne trasmettono gli ideali, ne custodiscono i segreti, lo fanno essere cultura, lo rendono piacevole e capace di trascinare entusiasmi.

Lo sport ha in sé un potenziale educativo enorme; riesce ad insegnare ai giovani dei valori sociali importanti eppure vacillanti, come la fiducia nel futuro, l'assunzione di responsabilità, il rispetto della legalità, l'accoglienza del "diverso", la cooperazione, il vivere insieme secondo le regole della democrazia, il fair-play. Ancora, contribuisce a rispondere alle domande profonde e strutturali che le nuove generazioni pongono circa il senso della vita, il suo orientamento e la sua meta (Costantini, 2008; Zhong-Gan, 2005).

Per sfruttare queste sue possibilità necessita di educatori motivati e competenti, capaci di collaborare in modo costruttivo con la famiglia, con la scuola, e con chiunque sia interessato a lavorare a favore dell'educazione giovanile. In questo tempo di crisi dell'educazione, lo sport è un'esperienza opportuna per tornare a prendersi cura della persona nella sua globalità e per aiutarla a crescere sotto tutti i punti di vista.

Educare con lo sport richiede, quindi, progettualità, intenzionalità educativa, metodo educativo ed educatori all'altezza del ruolo consapevoli e preparati.

Conclusioni

In un ambiente sociale caratterizzato da una forte difficoltà nell'educare si avverte fortemente la responsabilità di mostrare tutto il valore educativo dello sport. È necessario sviluppare a pieno la consapevolezza di avere tra le mani uno strumento privilegiato di coinvolgimento e di educazione dei più giovani.

Non è più sufficiente proclamare, quasi retoricamente, che lo sport è una grande risorsa per l'educazione, bisogna andare oltre e compiere una serie di scelte gestionali concrete che ne mostrino il valore.

Si tratta, innanzitutto, di migliorare lo stesso sport adottando un approccio orientato ad esprimere i valori sociali di questo settore, superando la barriera imposta dalle regole di business che limitano notevolmente le relative potenzialità educative. Rendere lo sport un bene educativo attraverso una gestione efficace è il primo passo per far sì che questo possa, poi, rappresentare lo strumento per uno sviluppo educativo.

Attraverso una cooperazione fattiva con l'ambiente scolastico e quello della famiglia il mondo dello sport può concretamente perseguire un beneficio educativo, culturale, sociale ed, in un secondo momento, anche economico.

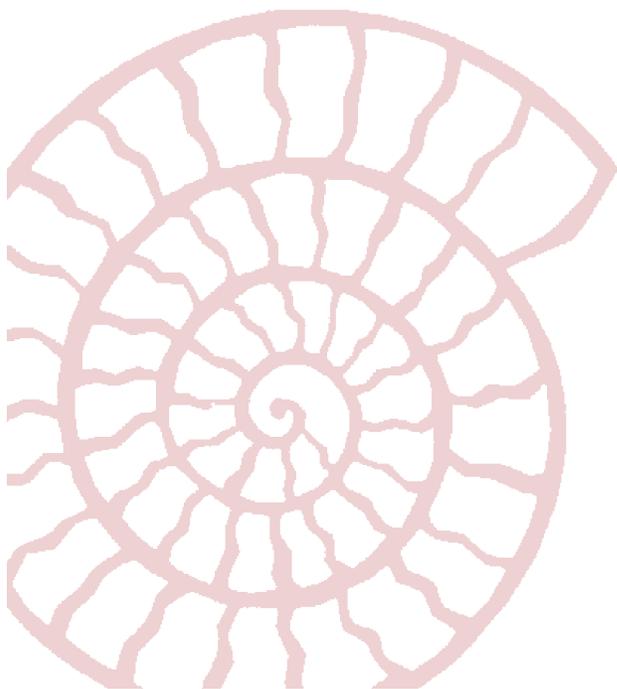
Si può educare ogni giorno grazie ad una prospettiva di lungo periodo e ad una sinergia con i vari *stakeholder* del territorio. A tal proposito, gli elementi fondamentali per rendere educativo lo sport possono sintetizzarsi nei seguenti:

- La centralità dell'individuo e dei suoi valori, piuttosto che dei suoi interessi economici
- L'intenzionalità educativa
- Un metodo educativo capace di accogliere, orientare, allenare, accompagnare e dare prospettive di sviluppo concrete.
- Un'esperienza associativa.
- Investire sui luoghi educativi (il campo sportivo, lo stadio, la palestra, lo spogliatoio, la strada, la piazza, la scuola, etc.).
- Una formazione permanente degli educatori: allenatori, animatori, istruttori, dirigenti sportivi, arbitri, operatori.
- Un approccio collaborativo con il contesto scolastico e della famiglia.

Riferimenti Bibliografici

- Altavilla, G., Tafuri, D., Raiola, G. (2014). Some aspects on teaching and learning by physical activity. *Sport Science*, 7 (1), 7-9.
- Caselli, G. P. (2003). *L'economia dello sport nella società moderna*. Roma: Enciclopedia dello Sport Treccani Editore.
- Costantini, E. (2008). *Sport e educazione*. Brescia: La Scuola.

- Di Palma, D. (2014). L'impatto economico dello sport in Italia. Una risorsa su cui investire per risollevare l'economia Italiana. In: Vito, G. (a cura di). *Le nuove frontiere del business sportivo. Implicazioni economiche e manageriali*. Brescia: Cavinato Editore International, 53-106.
- Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona* (Vol. 3). Perugia: Morlacchi.
- Garner, J., Humphrey, P. R., & Simkins, B. (2016). The business of sport and the sport of business: A review of the compensation literature in finance and sports. *International Review of Financial Analysis*, 47, 197-204.
- Isidori, E. (2012). *Filosofia dell'educazione sportiva: dalla teoria alla prassi*. Roma: Nuova Cultura.
- Isidori, E., & Fraile, A. (2008). Educazione, sport e valori. *Un approccio critico-riflessivo*. Roma: Aracne.
- Jones, G. (2002). Performance excellence: A personal perspective on the link between sport and business. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(4), 268-281.
- Light, R., & Dixon, M. A. (2007). Contemporary developments in sport pedagogy and their implications for sport management education. *Sport Management Review*, 10(2), 159-175.
- Mari, G. (2007). Sport e educazione. *PEDAGOGIA E VITA*, 65(3-4), 154-175.
- Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Palmieri, C. (Ed.) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo: spunti di ricerca pedagogica*. Milano: F. Angeli.
- Progetto Culturale Cei (2009). *La sfida educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Raiola, G., & Tafuri, D. (2015). Teaching method of physical education and sports by prescriptive or heuristic learning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10 (Special issue), pp. S377-S384.
- Riva, G. (2016). *I social network*. Bologna: Il Mulino.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo: attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Guida.
- Westerbeek, H. (2013). *Global sport business: Community impacts of commercial sport*. London: Routledge.
- Zhong-gan, Y. U. (2005). "Combination of Sport and Education" Scrutinized from Field of Vision of Scientific Development Outlook. *Journal of Shanghai Physical Education Institute*, 5.





Educazione Motoria, exergames e apprendimento vicariante

Physical education, exergames and vicarious learning

Francesco Sgrò

Università degli Studi di Enna "Kore" - francesco.sgro@unikore.it

Rosaria Schembri

Università degli Studi di Enna "Kore" - francesco.sgro@unikore.it

Salvatore Pignato

Università degli Studi di Enna "Kore" - salvatore.pignato@unikore.it

Mario Lipoma

Università degli Studi di Enna "Kore" - mario.lipoma@unikore.it

ABSTRACT

L'OMS ha dichiarato che la scuola riveste un ruolo privilegiato per contrastare i fenomeni dell'obesità e del sovrappeso, soprattutto nel periodo compreso tra l'infanzia e l'adolescenza. L'educazione fisica è, in tal senso, investita di un ruolo specifico di rilevante responsabilità. Secondo Le Bouch, Arnold e Gardner, infatti, questa disciplina deve proporre esperienze d'insegnamento e apprendimento che possano concorrere adeguatamente allo sviluppo psico-fisico dello studente, cercando anche di superare i limiti di contesto che oggi sono ampiamente riconosciuti a questo insegnamento. Un supporto per il raggiungimento del predetto obiettivo è rappresentato dalla possibilità di utilizzo, se opportuno ed integrato, delle nuove tecnologie digitali nei dispositivi educativi di questa disciplina. Un valido ausilio, in tal senso, potrebbe essere rappresentato dagli exergames, video giochi in cui il corpo e il movimento rivestono un ruolo determinante. Questo, però, non è sufficiente a supportare l'educazione fisica nelle sfide che l'hanno investita, poiché è necessario individuare una cornice metodologico-didattica adeguata rispetto alla quale integrare opportunamente le citate tecnologie nelle prassi educativo-formative della scuola. A tal fine, in questo contributo si propone una riflessione operativa sull'utilizzo di questi ausili in ambienti educativo-formativi secondo il paradigma dell'apprendimento vicariante e della teoria socio-cognitiva, facendo risaltare, in particolare, gli elementi di affinità tra i principi dei predetti modelli teorici e le caratteristiche tecnologiche e applicative degli exergames.

The World Health Organization pointed out the school as a valid aid for fighting against the problems of overweight and obesity since these are widely shared among childhood and adolescence. In this respect, the physical education courses feel with a relevant role. According to Le Bouch, Arnold, and Gardner, this subject has to promote teaching and learning experiences in order to support the overall development of each child. Moreover, this subject has to claim its relevance within the school by overcoming the current low levels of appeal and interest among students. Of note, the use of emerging technologies might be a valid support for this aim if these technologies are integrating in the curriculum according to specific theoretical frameworks. Among these technologies, the exergames are a digital games combining exercise with game play and they are several characteristics adequate for the physical education context. In this respect, the purpose of this study was to provide a reflection on the use of these digital aids following the vicarious learning model and the socio cognitive theory.

KEYWORDS

Motor Learning; Educational Technologies; Socio Cognitive Theory.
Apprendimento Motorio; Tecnologie Educative; Teoria Socio-Cognitiva.

- * Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo n. 1 da Mario Lipoma e Salvatore Pignato, il paragrafo n. 2 da Mario Lipoma e Rosaria Schembri ed i paragrafi n. 3 e n. 4 da Francesco Sgrò.

1. Educazione motoria e tecnologie digitali

Un'indagine sugli stili di vita e sui livelli di obesità e sovrappeso che ha coinvolto i bambini italiani tra i 7 e gli 8 anni (46.483 bambini) dal titolo "Okkio alla salute" è stata condotta dal Ministero della Salute nel 2012 ed ha evidenziato come il 22.2% del campione analizzato si trovi in condizioni di sovrappeso e il 10.6% addirittura in condizioni di obesità. Le cause determinanti di questi preoccupanti indici sono state individuate in due fattori: un regime alimentare non adeguato e stili di vita sempre più orientati alla sedentarietà. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha indicato la scuola come istituzione privilegiata per potere provare a sovvertire le predette e preoccupanti risultanze. Secondo l'OMS, le agenzie formative, di ogni ordine e grado, devono farsi carico di un processo di rivisitazione dei propri curricula che miri ad una riforma culturale sul significato di educazione motoria e fisica e dei saperi che esse possono trasmettere. Entrambi i fattori salutistici indicati, infatti, possono essere oggetto di azioni educative veicolate dalla scuola al fine di promuovere la cultura del movimento e dell'attività sportiva come elemento fondamentale per la prevenzione delle patologie derivanti dai fenomeni di obesità e sovrappeso. Lo strumento attraverso cui la scuola può intervenire su queste tematiche è chiaramente rappresentato dagli insegnamenti di educazione fisica. L'attività motorio-sportiva è prevista nei programmi ministeriali dal 1958, anche se il ruolo che essa riveste all'interno dell'offerta formativa della scuola italiana è ancora abbastanza dibattuto. L'insegnamento di educazione fisica, infatti, non è sempre previsto, nei fatti, dai piani di insegnamento delle scuole primarie, mentre nelle scuole secondarie di primo e secondo grado sono previste lezioni per un massimo di due ore settimanali. L'allarmismo per il basso numero di ore destinate a questa disciplina si abbina, inoltre, alla consapevolezza che le ore destinate all'educazione fisica non sono sempre condotte da professionisti del settore e, di conseguenza, sono spesso carenti di azioni formative adeguate allo sviluppo delle fondamenta motorie necessarie per la crescita di ogni essere umano, come, ad esempio, l'intelligenza corporeo-cinestetica annoverata da Gardner come una delle forme d'intelligenza multipla caratterizzanti l'essere umano (Gardner, 1987). Di contro, però, la visione centrale ed indispensabile ricoperta dall'educazione motoria all'interno del sistema formativo è supportata dalle opere di Arnold (1968) e Caumeil (1995). Arnold sostiene che il termine educazione fisica è inadeguato a rappresentare il contributo formativo veicolato dall'attività educativa che bisogna perseguire a scuola. Tale termine infatti, centra troppo il proprio contributo sul concetto di corpo come strumento per la prestazione quando, invece, *«il corpo ed il movimento devono essere considerati come forme dell'essere persona che si intrecciano con quelle linguistiche narrative e paradigmatiche, e debbono essere trattate come forme culturali al pari delle altre»*. In questa chiave, quindi, il corpo non è uno strumento da allenare alla prestazione ma uno strumento da "educare" e attraverso cui apprendere. Il corpo, quindi, deve essere considerato come *«mediatore di apprendimento, come veicolo per la strutturazione delle relazioni sociali e come strumento privilegiato per la promozione del benessere psicofisico»* (Sibilio, 2005). Caumeil ritiene che l'educazione motoria non debba basarsi su motivazioni estrinseche al contesto educativo, come lo sport o gli aspetti salutistici ad essa connessa, ma deve avere una propria base epistemologica di natura profondamente pedagogica, basata su temi fondamentali come le condotte motorie. In generale, quindi, l'educazione motoria deve fondarsi su riferimenti di natura scientifica con indicazioni puntuali nella programmazione didattica. A tal proposito, Arnold suggerisce di implementare i programmi di educazione motoria attraverso un

rapporto triangolare tra movimento, educazione e scuola. In prima istanza è necessario formare gli studenti sulle specificità del concetto di movimento (*about*), proseguendo sulla rappresentazione formale del concetto di movimento attraverso (*through*) dispositivi didattici finalizzati al raggiungimento di obiettivi di natura fisica, sociale e/o intellettuale. Questo processo formativo deve essere soprattutto incentrato sull'educazione dentro (*in*) il movimento, riconoscendo alle attività motorie una valenza intrinseca ed una estrinseca, riconducibile alle caratteristiche esperienziali da essa veicolate ed esplicitabili come il momento di piacere nel praticarle oltre che di valorizzazione culturale, sociale ed espressiva.

Il ruolo centrale dell'educazione motoria, dunque, può assumere maggiore rilevanza se integrato opportunamente con altri aspetti educativi, facendo leva sul suo valore trasversale rispetto alle diverse forme di apprendimento affrontate durante il percorso scolastico da ogni studente. A tal riguardo, in questo contributo si vuole evidenziare, in particolare, come l'educazione motoria possa trovare elementi interessanti d'intersezione e continuità con l'introduzione delle tecnologie digitali in ambito educativo. A tal proposito Calvani (2009) sostiene che l'integrazione delle tecnologie digitali a scuola debba avvenire attraverso un processo formativo che si articola in tre momenti: *learning about technology*, rivendicando alle tecnologie digitali un ruolo culturale autonomo e, pertanto, necessario di un approfondimento formativo specifico; *innovation with technology*, in cui le tecnologie della comunicazione e dell'informazione debbono essere opportunamente integrate nei processi di insegnamento e di studio; *learning with/from technology*, in cui deve essere promosso il ruolo delle tecnologie come strumento utile per favorire l'apprendimento, anche come strumento di natura compensativa. L'approccio tridimensionale proposto da Calvani richiama, in maniera indiretta, l'organizzazione delle attività formative proposta da Arnold con riferimento all'educazione motoria. Al pari dell'educazione motoria, inoltre, viene suggerito che l'educazione alla tecnologia possa essere guidata da un approccio scientifico basato sul concetto di *sapere*, inteso come conoscenza (sapere) e come competenza (saper fare). Allo stesso tempo è necessario che si attivi un processo di formazione permanente destinato al corpo degli insegnanti affinché si possa assottigliare il divario generazionale esistente tra docenti che presentano difficoltà nell'integrare l'utilizzo dei nuovi dispositivi con il proprio *modus operandi* e studenti che, invece, indirizzano il loro apprendimento secondo modelli di tipo *technology-oriented* (Livingstone, 2009; Faiella, 2010). In questo scenario, quindi, l'educazione motoria e l'utilizzo degli ausili tecnologici per finalità educative sembrano avere elementi di intersezione e di continuità che possono rappresentare punti di forza per la loro affermazione. In particolare, il mondo dei *videogames* offre una specifica tecnologia, gli *exergames*, che sembra possedere adeguate caratteristiche rispetto a questa nuova frontiera educativa. Questi videogiochi sono stati sviluppati con l'intento di incrementare i livelli di attività fisica per mezzo di giochi digitali orientati al movimento, in cui i partecipanti devono muoversi per giocare e non semplicemente controllare un *gamepad* o un *joystick*. Questi dispositivi tecnologici, però, sono per lo più orientati all'allenamento, in senso prestativo, degli aspetti fisici del movimento e non hanno, se non in maniera casuale, alcun nesso con gli aspetti educativi su cui dovrebbe fondarsi il loro utilizzo nell'educazione motoria. In ragione di ciò, questo contributo vuole offrire una possibile argomentazione teorica su cui basare l'utilizzo degli *exergames* in chiave formativa ed educativa, concentrandosi, in particolare, sulle possibili relazioni di questi dispositivi digitali con il paradigma dell'apprendimento vicariante e della teoria socio-cognitiva.

2. La teoria socio cognitiva e l'apprendimento vicariante

Il concetto di apprendimento vicariante si lega al cognitivismo sociale identificato nelle ricerche di Bandura e dei suoi colleghi (Bandura, 1977) in relazione all'apprendimento per osservazione. Questi studi hanno ampliato le conoscenze sui processi di apprendimento, richiamando l'attenzione sui diversi modi in cui le esperienze sociali contribuiscono alla formazione della personalità e alla regolazione della condotta. In questi lavori è stato sottolineato, in particolare, come il processo di apprendimento non avviene solo per contatto diretto con gli elementi che influenzano la condotta, ma anche attraverso l'osservazione dell'agire di altre persone. Questo processo è stato definito modellamento (*modeling*) ed è stato identificato come quel processo di apprendimento che si attiva quando il comportamento di un individuo che osserva si modifica in funzione del comportamento di un altro individuo che funge da modello. Esso rappresenta un paradigma di apprendimento indipendente che si sostanzia di una esperienza indiretta del comportamento, ovvero è un apprendimento per osservazione delle azioni altrui e delle conseguenze che se ne producono. Tale apprendimento osservativo, quindi, implica la presenza di un modello, di un osservatore e di un processo di imitazione. Il processo di modellamento contiene diversi momenti, quali l'osservazione, l'identificazione, la riproduzione del modello di imitazione appreso ed il rinforzo. L'esito positivo di un'azione in cui un soggetto utilizza uno schema di comportamento appreso attraverso il processo d'imitazione è l'espressione di un rinforzo positivo e ciò determinerà un aumento delle probabilità che l'individuo usi la conoscenza e la competenza appresa ripetutamente come mezzo per rispondere a situazioni simili. Attraverso il modellamento ogni soggetto è capace di cambiare le aspettative che nutre nei confronti degli altri e di sé stesso. Attraverso gli studi scientifici in cui questi temi sono stati discussi ed esplorati si è evidenziato come il processo di modellamento favorisca la disinibizione di comportamenti che spesso gli individui non manifestano, permetta l'estinzione vicariante delle paure associate a particolari situazioni-stimolo (funzione istintiva) e tenda ad indurre l'inibizione di comportamenti che altrimenti verrebbero emessi dal soggetto (funzione inibitoria). Il modellamento, quindi, rappresenta un aspetto centrale del processo di apprendimento *osservativo* o *vicario*, segnatamente incentrato sulla fase d'imitazione che intercorre tra osservatore ed osservato.

A supporto dell'utilizzo degli *exergames* come ausili didattici integrati nel *framework* teorico dell'apprendimento per osservazione si ritiene anche utile discutere dei costrutti dell'autoefficacia percepita e dell'agentività. La nascita della teoria socio-cognitiva di Bandura (Bandura, 1997) deriva, dalla riflessione dello studioso sul costrutto indicato come autoefficacia percepita (*perceived self-efficacy*) che segna il punto di approdo degli sviluppi della teoria dell'apprendimento sociale. Tale costrutto può trovare una favorevole condizione di sviluppo nell'utilizzo di un ambiente di apprendimento digitale in cui il discente può continuamente valutare gli effetti del proprio agire didattico. Inoltre, come indicato da Powell (1973) per le esperienze di *imagey* motoria, l'esito delle azioni veicolate dal videogioco avranno il ruolo di rinforzo positivo o negativo a seconda dei risultati ottenuti. L'ambiente di apprendimento e l'azione educativo-formativa veicolata dagli *exergames* sono, quindi, coerenti con i positivi ed ambiziosi risultati nel senso di efficacia ottenuti attraverso la simulazione cognitiva di attività di vita reale (Corbin 1972; Feltz & Landers, 1983; Bandura, 1986). Al costrutto di autoefficacia percepita si lega quello di agentività umana intesa come la capacità di

far accadere le cose, cioè di agire sulla realtà, si basa sulla convinzione che una persona o una cosa può agire attivamente sulla realtà, e modificarla, e si inserisce nel percorso di studio della condotta umana. Essa, inoltre, può essere influenzata da tre aspetti ascrivibili a fattori personali interni (elementi cognitivi, ambientali e affettivi): il comportamento messo in atto in un dato contesto, gli eventi ambientali che circoscrivono l'individuo e la condotta. Questi tre aspetti si influenzano reciprocamente, ma non è possibile affermare che ognuno di loro abbia lo stesso valore per ogni individuo o per ogni circostanza. In una prospettiva di apprendimento, questi aspetti rivestono un ruolo significativo nello sviluppo delle diverse forme di sapere e conoscenza.

Nella teoria socio cognitiva un importante ruolo è ricoperto altresì dalle capacità personali, attraverso cui gli individui sono in grado di regolare il proprio comportamento e di conoscere meglio se stessi ed il mondo. Tra queste, particolarmente rilevante come supporto all'utilizzo degli *exergames* in ambiente educativo è la capacità vicaria. Questa capacità descrive l'attitudine di ogni individuo di acquisire abilità, conoscenze e competenze per mezzo dell'osservazione e il modellamento dei comportamenti da essi attesi. In tal senso, si configura una forma di apprendimento in larga massima potenzialmente riconducibile all'esperienza ludica degli *exergames*.

Un altro noto studioso che si è occupato del concetto di apprendimento vicariante è Alain Berthoz. Secondo l'autore questo è «*la supplenza di un processo con un altro processo che conduce allo stesso risultato, uno strumento fondamentale degli organismi viventi, perché gli offre la potente capacità di creare, di innovare e di interagire con gli altri in modo flessibile, tollerante e generoso*» (Berthoz, 2015).

Il concetto di vicarianza diventa di straordinaria rilevanza nel contesto sociale di riferimento, in quanto rappresenta quel processo di adattamento che l'essere umano avvia al fine di meglio decidere e risolvere i problemi. Il cervello umano percepisce e agisce in relazione ai contesti di riferimento, adattando comportamenti e pensieri. Di fronte ad una società complessa che apprende attraverso modelli di tipo *technology-oriented* (Livingstone, 2009; Faiella, 2010) il concetto di vicarianza, secondo Berthoz, assume grande valore: «[...] sono anche i mondi cui possiamo accedere con le moderne tecniche di imaging, e sono i mondi immaginari detti virtuali» (Berthoz, 2015).

La vicarianza è il processo neurofisiologico in virtù del quale il sistema nervoso, di fronte a certi stimoli, inibisce le reazioni automatiche connesse ad alcuni meccanismi neurologici disfunzionali e attiva le risposte in grado di garantire una gestione efficace dello stimolo (Berthoz, 2011). Inoltre, tale concetto è dinamico poiché sembra essere un meccanismo intenzionale che non sostituisce i processi automatici ad altri, ma, risulta un meccanismo conoscitivo caratterizzato da processi volitivi dell'individuo. Questo presupposto assume rilevanza nella riflessione dell'utilizzo di *mediatori didattici* (Damiano, 1999), come gli *exergames*, che consentono la traduzione del sapere in processi fruibili agli allievi. In tal senso, esperienze di apprendimento-insegnamento basate su un'azione educativa vicariante e mediata da ausili digitali sembrano poter favorire lo sviluppo della pluralità di stili cognitivi (Sternberg, 1998), delle intelligenze multiple (Gardner, 1987) e sembrano poter consolidare il processo di apprendimento del soggetto in formazione.

Queste riflessioni sulla teoria socio-cognitiva e sull'apprendimento vicariante hanno messo in risalto diversi aspetti caratterizzanti questi costrutti, di natura psico-pedagogica, in relazione alla loro applicabilità come cornice epistemologi-

ca attraverso cui supportare l'utilizzo degli *exergames* come mediatori didattici a supporto dell'educazione motoria.

3. Exergames e apprendimento motorio

L'agire didattico di ogni docente rappresenta lo strumento attraverso cui si possono implementare le esperienze di apprendimento all'interno del contesto classe. L'apprendimento, infatti, si determina attraverso l'acquisizione e la caratterizzazione personale di conoscenze, competenze e abilità apprese per mezzo di diversi tipi di informazione. L'apprendimento motorio è definito come un processo interno che riflette il livello di capacità individuale di prestazione e potrebbe essere valutato in relazione alla stabilità relativa mostrata nell'esecuzione di specifici task motori (Schmidt e Wrisberg, 2008).

L'apprendimento motorio si fonda sulla reiterazione delle esperienze di apprendimento, definite come quelle situazioni in cui l'allievo cerca intenzionalmente di migliorare le proprie prestazioni motorie nell'esecuzione di un dato movimento o di una data azione. Le esperienze di apprendimento sono caratterizzate da due diversi stadi: l'osservazione e la realizzazione.

L'osservazione segna quella fase dell'esperienza in cui l'allievo deve apprendere la corretta esecuzione di un task motorio da un soggetto esterno, normalmente il docente, mentre la fase di realizzazione descrive gli istanti in cui l'allievo prova a replicare i comportamenti appresi. Entrambi gli stadi rappresentano elementi di criticità da affrontare per supportare l'utilizzo degli *exergames* in ambienti educativi.

L'apprendimento per osservazione o vicariante, come descritto nel paragrafo precedente, rappresenta un aspetto fondamentale dell'apprendimento motorio e ne caratterizza la prima fase delle relative esperienze. Esso si può descrivere attraverso riferimenti di natura neuro scientifica e psico-pedagogica. Con riferimento all'apprendimento motorio, Berthoz (2013) ha dimostrato che le aree cerebrali che si attivano nella fase di definizione e perfezionamento dell'immagine motoria durante le esperienze di apprendimento motorio coincidono con le stesse aree inferite durante l'esecuzione del gesto motorio. La teoria socio-cognitiva afferma che è possibile apprendere osservando gli altri, considerando gli altri come espressione di un comportamento modellato ideale da osservare ed acquisire per consolidare una determinata abilità, sia essa di natura puramente intellettuale o fisica (Bandura, 2002). Nei contesti dei *videogames*, il modello da apprendere può essere veicolato in diversi modi, alcuni di natura interattiva ed attiva ed altri di natura semplicemente descrittiva. In entrambe le tipologie indicate, l'*avatar*, cioè la rappresentazione digitale di un essere umano, è lo strumento più idoneo per implementare il paradigma dell'apprendimento vicariante (Downs e Smith, 2005). L'*avatar* può favorire i processi di apprendimento veicolati dai *videogames* assumendo una duplice veste. Esso, infatti, può essere sviluppato per rappresentare il modello da apprendere attraverso un processo di natura vicariante ma, al tempo stesso, si può pensare di sviluppare il *videogames* affinché lo studente/giocatore possa personalizzare un *avatar* con le proprie caratteristiche fisiche per riprodurre, nell'ambiente dei *videogames*, le proprie azioni motorie. Questi due *avatar* possono coesistere nello stesso luogo digitale così come il docente e lo studente coesistono nella stessa classe o nella stessa palestra. Bandura sostiene, inoltre, che l'apprendimento vicariante può essere descritto da una relazione causale triadica tra gli elementi caratterizzanti l'allievo, l'ambiente e gli schemi di comportamento. Con riferimento agli *exergames* l'al-

lievo è coinvolto nel processo di apprendimento di abilità motorie all'interno di ambienti digitali che devono essere implementati per garantire il massimo della realtà e della fedeltà rispetto ai contesti usuali. Questi tre aspetti concorrono simultaneamente a caratterizzare il comportamento messo in atto dall'allievo nell'utilizzo degli *exergames* e sono coerenti con l'approccio di *instructions* e *assessment* definito nella metodologia dell'*Ecological Task Analysis* (Burton & Davis, 1991). Risulta, inoltre, molto interessante il legame esistente tra la personalizzazione del processo d'interazione o lo scenario virtuale, da parte del giocatore ed il livello di motivazione all'apprendimento sotteso nel processo. Gli *avatar* hanno un ruolo determinante nella loro duplice veste di modello da apprendere e di *alter ego* digitale dello studente. In particolare, nel secondo caso, la rappresentazione fedele del partecipante alla realtà immersiva dell'*exergame* è considerata un elemento fondamentale per rendere efficace il dispositivo di apprendimento *exergames-based*, così come suggerito con la teoria della "presenza" o "dell'essere lì" di Heeter (1992).

Da un punto di vista individuale, Bandura suggerisce di analizzare il binomio apprendimento vicariante-videogiochi attraverso i processi di attenzione, reiterazione, azione e motivazione (Bandura, 2002). Con riferimento alle attività di educazione motoria, e più direttamente all'apprendimento motorio, gli autori del presente studio ritengono possibile associare alla definizione di livello del videogioco il concetto di esperienza di apprendimento, riferendosi con il termine videogioco prioritariamente agli *exergames*. L'attività proposta dagli *exergames*, seppur di natura ludica, impone che l'allievo dedichi molta *attenzione* all'esecuzione dei propri gesti motori. L'azione dell'allievo è costantemente stimolata dall'interazione con il *videogame* (Klimmt, 2003). L'utilizzo degli *exergames* in ambienti educativi prescrive che l'interazione debba essere orientata al raggiungimento di obiettivi di processo, opportunamente definiti dal docente all'interno di un programma motorio pensato e implementato attraverso l'ausilio di questi dispositivi tecnologici. In tal senso, i livelli del videogioco dovranno essere implementati per incrementare gli stimoli proposti agli studenti e per mantenerne elevati i livelli attentivi richiesti.

L'apprendimento si sostanzia, inoltre, dall'acquisizione di conoscenze e competenze, per step progressivi, ascrivibili al processo di *reiterazione* di azioni motorie strutturate eseguite sotto l'attenta osservazione del docente. Pertanto, la natura ludica e digitale degli *exergames* trova elevata compatibilità con le implementazioni reali prodotte all'interno della scuola. Qualsiasi videogioco, infatti, richiede che il giocatore (studente) debba interagire più volte con lo stesso livello (o esperienza di apprendimento) prima di riuscire a raggiungere gli obiettivi prefissati. È possibile, inoltre, che al fine di migliorarne il grado di abilità acquisita, lo stesso livello possa essere ripetuto più volte anche dopo averlo superato. Con riferimento agli *exergames* e al modello di apprendimento vicariante questo si può anche esprimere come la voglia dello studente di riuscire a riprodurre in maniera più fedele possibile il modello descritto dall'avatar e rappresentativo del comportamento modellato ed ideale da apprendere. Nella reiterazione, quindi, i livelli devono essere intesi come i diversi step di apprendimento previsti all'interno di ogni dispositivo educativo.

A differenza dei videogiochi classici, inoltre, l'utilizzo degli *exergames* potrebbe rappresentare un dispositivo funzionale al passaggio dall'apprendimento simbolico alla *produzione* empirica ed enattiva. L'utilizzo dei videogiochi per finalità educative favorisce espressamente il passaggio dall'acquisizione del comportamento modellato nel videogioco al contesto reale. Gli *exergames*, seppur senza alcuna predisposizione di natura formativa, rendono possibile questo

“*transfert*”, soprattutto per mezzo dei controller¹ adoperati per interagire con essi. È chiaro, però, che come ampiamente discusso nei precedenti paragrafi del presente contributo, il contenuto formativo sotteso all’interazione con gli *exergames* è solo casuale, ma rappresenta sicuramente un punto di partenza positivo su cui far leva per orientare il mondo della scuola verso l’utilizzo di questi dispositivi a supporto dell’agire didattico dei docenti, e non solo di quelli di educazione fisica.

La *motivazione* rappresenta un elemento fondamentale del processo di apprendimento, soprattutto in un contesto atipico come quello dell’apprendimento motorio. Gli *exergames* devono, a tal fine, permettere allo studente di trovare elementi di rinforzo in una visione sociale dell’esperienza motoria, attraverso, per esempio, la creazione di profili digitali di ogni studente e anche di classi digitali (Sgrò & Lipoma, 2015). In questa ipotesi, il superamento di punteggi raggiunti in precedenza permetterà di scalare le posizioni di un’ipotetica classifica e/o concorrere alla vittoria di squadra impegnata, in co-presenza, in *task* motori generalizzati ma associati a discipline sportive. Questi possibili espedienti didattici, a parere degli scriventi, rappresentano elementi favorevoli al rinforzo motivazionale degli studenti. Inoltre, a differenza dei videogiochi, sono pochi gli scenari in cui la motivazione derivante da questi dispositivi ludici può essere vista come negativa.

L’utilizzo dei profili digitali e gli *avatar* rappresentano elementi di rinforzo anche per rendere edotti gli studenti sui livelli di *self-efficacy* raggiunti. Attraverso i profili digitali, infatti, lo studente potrà verificare autonomamente i punteggi relativi alle proprie *performance* motorie e, di conseguenza, potrà determinare se le proprie abilità sono migliorate o meno. Il confronto visivo con gli *avatar*, che sarà possibile in maniera sincrona durante l’esecuzione di *task* motori, può fornire un ulteriore rinforzo agli studenti, anche di natura qualitativa.

Come anticipato in precedenza, quindi, la teoria socio-cognitiva rappresenta una cornice teorica psico-pedagogica adeguata per esaminare, descrivere e supportare l’utilizzo degli *exergames* con riferimento agli aspetti di apprendimento e, in particolare, in relazione ai principi caratterizzanti l’apprendimento vicariante.

4. Exergames e l’esperienza studente: l’Exertion Framework

Il ruolo dello studente e la sua interazione con gli ausili utilizzati all’interno del processo formativo rappresentano elementi di significativa importanza ai fini della efficacia del dispositivo di apprendimento implementato. Volendo considerare gli *exergames* come potenziali mediatori didattici, il ruolo dell’interazione deve essere affrontato mediante i fondamentali del settore informatico noto come *Human Computer Interaction (HCI)*. L’interazione uomo-machina rappresenta uno segmento della comunità scientifica ed industriale, operante nel settore dell’informatica e del digitale, che si occupa specificatamente di studiare, progettare ed implementare interfacce per artefatti tecnologici (Cooper, Reimann & Cronin, 2012). Lo sviluppo di interfacce uomo-machina deve perseguire una duplice finalità: massimizzarne l’efficacia degli artefatti a cui viene associata dimi-

1 Sono definiti *controller* i dispositivi utilizzati dal giocatore/studente per interagire con la piattaforma o la console per la quale è stato implementato l’*exergames*.

nuendone la complessità di utilizzo. Con riferimento agli *exergames* e al loro utilizzo in contesti educativi, gli aspetti di HCI dovranno muoversi verso la definizione di interfacce utente semplici da usare e capaci di massimizzare l'efficacia del dispositivo formativo per il quale vengono adoperati. La definizione di una corretta interazione uomo macchina è, infatti, la chiave discriminante tra un *videogame* ed un dispositivo ludico pensato per finalità educative (*edu-entertainment*), come affermato da Denis e Jouvlet (2005).

Muovendosi dalle predette considerazioni, in questo contributo si vuole anche affrontare un'analisi delle criticità che dovranno essere risolte per progettare, efficacemente, interfacce uomo-macchina pensate per l'utilizzo degli *exergames* in ambito educativo-formativo. A tal fine, si è deciso di utilizzare un *framework* di valutazione pensato specificatamente per gli *exergames* e proposto in letteratura da Mueller e colleghi (2011). Il *framework* di valutazione è orientato, principalmente, alla descrizione dei processi d'interazione tra il giocatore e l'*exergames*, con particolare riferimento all'esperienza utente. Gli autori lo hanno sviluppato ispirandosi all'approccio fenomenologico dell'esperienza vissuta nei processi di apprendimento proposto da Van Manen (1990). Il dispositivo di valutazione è distinto in quattro diverse fasi caratterizzanti l'esperienza utente: *l'esperienza del corpo*, *l'esperienza di movimento*, *l'esperienza di contesto* e *l'esperienza socio-relazionale*. La valutazione dell'esperienza studente può determinare l'efficacia o meno del dispositivo di apprendimento utilizzato, soprattutto con riferimento alle evidenze epistemologiche e didattiche proposte da Arnold e Caumeil per l'educazione motoria. Nella Fig. 1 si è ipotizzato, quindi, di individuare i predetti elementi all'interno dell'interfaccia di un ipotetico *exergames* basato sull'utilizzo della piattaforma Nintendo Wii Balance Board.



Fig. 1. Interfaccia tipo per *exergames* implementata in coerenza con le fasi di valutazione definite nel "Exertion Framework" (Mueller et al., 2011)

L'attività motoria veicolata dagli *exergames*, in prima istanza, deve servire per determinare un innalzamento dei livelli di attività fisica con il fine ultimo di causare abbassamenti dei livelli di sedentarietà e combattere i fenomeni di obesità e sovrappeso. Il loro utilizzo in attività di natura educativo-formative, quindi, potrebbe già rappresentare una prima e parziale soluzione verso quella rivoluzione culturale dell'educazione motoria discussa nel primo paragrafo di questo

contributo. L'esperienza a cui si riferisce il *framework* di valutazione in discussione, però, è più orientata agli aspetti di variazioni fisiologiche che l'*exergames* deve veicolare durante l'esecuzione delle attività da esso supportate. Ad esempio, con riferimento alla Fig. 1, si può apprezzare la stima delle calorie consumate durante l'attività fisica oggetto di reiterazione e produzione. I dati in figura 1 sono direttamente stimati dall'*exergames*, ma altre informazioni come il battito cardiaco, i livelli di sudorazione o il numero di passi eseguiti durante l'attività possono essere facilmente acquisiti con piccoli *device* esterni, non invasivi e di basso costo. In termini formativi, la consapevolezza sulle variazioni fisiologiche derivanti dall'esercizio fisico potrebbe avere una duplice ricaduta: favorire la consapevolezza relativa l'associazione tra attività motoria e aspetti anatomo-fisiologici e accrescere l'interesse verso elementi didattici notoriamente ostili agli studenti, come quelli collegati alla conoscenza dell'anatomia del corpo umano. L'interfaccia utente, dal suo canto, dovrà essere in grado di mostrare allo studente quante più informazioni possibili sulle risultanze a carattere "corporeo" derivanti dall'esercizio fisico: dovrà indicare, ad esempio, i livelli di calorie bruciate durante l'esercizio o dovrà adeguare la silhouette dell'avatar al variare delle caratteristiche di massa corporea che, teoricamente, dovrebbero modificarsi, sul medio-lungo periodo, attraverso corrette esecuzioni dei compiti motori assegnati.

La valutazione dell'esperienza studente è fondamentale per determinare se il dispositivo utilizzato è efficace per gli apprendimenti di natura motoria. La percezione del movimento è legata, prioritariamente, alla capacità dell'avatar utilizzato come *alter-ego* dello studente di riprodurre fedelmente i gesti motori eseguiti. Al tempo stesso, però, l'avatar utilizzato come modello da imitare (immagine femminile posta in secondo piano nella figura 1), o come forma di apprendimento vicariante, deve essere mosso digitalmente in maniera adeguata alla rappresentazione del sapere cinestetico veicolato. Questo aspetto dell'interazione, comunque, deve essere prioritariamente orientato a rappresentare, coerentemente, la capacità di trasferimento dall'apprendimento simbolico alla riproduzione motoria dei gesti appresi. A tal fine, i gesti eseguiti dovranno essere riprodotti dall'avatar dello studente con particolare dettaglio e precisione, soprattutto per ciò che attiene alcune caratteristiche intrinseche ed estrinseche del movimento: ampiezza, traiettorie ed aspetti cinestetici (Moen, 2006).

La percezione del contesto durante l'attività fisica veicolata dagli *exergames* può anche essere descritta in riferimento all'approccio ecologico della teoria del controllo motorio proposto da Rizzolatti e Sinigaglia nei loro studi sui neuroni specchio (2006) e dall'omonimo modello proposto da Burton e Davis (1991). La consapevolezza percettiva del contesto in cui si attua l'azione di apprendimento, inoltre, è uno dei capisaldi su cui si fonda l'apprendimento vicariante (Berthoz, 2013). La consapevolezza del contesto è legata a diversi aspetti dell'interfaccia utente degli *exergames*. La valutazione di questi aspetti, per i fini educativi ricercati, si deve basare sulla definizione di oggetti quanto più assimilabili agli attrezzi da palestra, o sportivi, utilizzati di norma nei contesti reali (es., palestre o cortili) e sull'utilizzo di *feedback* audio e video utili ad incrementare i livelli di percezione dell'ambiente immersivo. Ad esempio, con riferimento alla figura 1, il giocatore può ampiamente considerarsi immerso in un ambiente tipico dell'attività motoria, cioè la palestra, grazie ad elementi quali gli attrezzi da muro e le macchine per il cardiofitness.

In ultima analisi, gli *exergames* e le loro interfacce devono supportare efficacemente gli aspetti di socializzazione tipici dell'attività fisica. A tal fine, l'utilizzo di classi digitali e profili digitali rappresentano soluzioni tecnologiche ampiamente perseguibili con l'attuale livello di dotazioni digitali presenti sia nelle ca-

se che nelle scuole italiane. Inoltre, un approccio *technology-oriented* degli insegnamenti sarebbe compatibile con i presupposti del Piano Nazionale Scuola Digitale pubblicato di recente in associazione con la legge 107/2015 nota come “Buona Scuola”. L’attività motoria veicolata dagli *exergames* potrebbe ribaltare, così, lo stereotipato concetto dell’isolamento sociale derivante dall’utilizzo dei videogiochi e, al tempo stesso, perseguire le finalità formative di cui discusso in questo contributo. Esperienze, seppur non per fini educativi, che testimoniano la sostenibilità di quanto proposto sono state già implementate utilizzando il sensore *Kinect* (Zhang, 2012), dispositivo adoperato a supporto degli *exergames* sviluppati per la console *Microsoft Xbox 360*.

In conclusione, quanto descritto in questi paragrafi vuole rappresentare un punto di partenza da cui muoversi per la definizione, la progettazione e l’implementazione di *exergames* destinati alle attività formative/educative degli insegnamenti di educazione fisica. Come è emerso dalle due analisi proposte nei paragrafi 2, 3 e 4 è chiaro, altresì, che le applicazioni didattiche dovranno essere pensate integrando aspetti di natura pedagogica e aspetti di natura tecnologica attualmente non completamente presenti nelle soluzioni commerciali disponibili. Con riferimento ai primi aspetti è stata di recente proposta una definizione di *educational exergames*, o *edu-exergames*, calibrata sulle consolidate teorie di controllo e apprendimento motorio (Sgrò, 2014). Gli aspetti tecnologici, invece, rappresentano una criticità meno stringente in quanto flessibili per loro definizione. La sperimentazione di *exergames* adattati alle attività tipiche dei contesti formativi sono ormai numerose in letteratura e tutte sembrano confermare le virtù di questi dispositivi (Sgrò & Lipoma, 2015). In un recentissimo lavoro, alcuni autori riconoscono agli *exergames* anche potenzialità molto interessanti per superare limiti strutturali connessi alla valutazione motoria in ambito educativo (Giblin, Collins, & Button, 2014). Gli autori sostengono, infatti, che l’integrazione degli *exergames* nei curricula di educazione fisica possa portare i benefici delineati anche nel presente contributo e possa rappresentare una soluzione adeguata, economica, non invasiva e oggettiva con cui superare i limiti di natura soggettiva connessi con gli approcci valutativi di tipo osservazionale e qualitativi comunemente adoperati a scuola.

Gli *exergames*, e le loro future implementazioni per fini didattici, rappresentano più che una semplice innovazione tecnologica verso cui orientarsi per supportare la rivoluzione culturale necessaria all’educazione motoria per rivendicare sia un ruolo prioritario nella formazione dell’individuo che la pretesa di rappresentare uno strumento privilegiato per il contrasto di fenomeni allarmanti quali il sovrappeso, l’obesità e la sedentarietà giovanile.

Riferimenti Bibliografici

- Arnold, P. J. (1968). *Education, Movement and the Curriculum*. London. Falmer Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 121-153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berthoz, A. (2013). *Vicariance (La): Le cerveau créateur de mondes*. Odile Jacob.
- Burton, A. W. & Davis, W. E. (1991). Ecological task analysis: Translating movement behavior theory into practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 154-177.

- Corbin, C. B. (1972). Mental practice. In W.P. Morgan (ed.) *Ergogenic aids and muscular performance*, 93-118. New York: New York Academic.
- Caumeil, J. G. (1995). *L'éducation physique comme savoir de l'action motrice*, in Devalay M., a cura di, *Savoirs scolaires et didactiques de disciplines*. Paris: ESF.
- Cooper, A., Reimann, R. & Cronin, D. (2012). *About face 3: the essentials of interaction design*. Indianapolis, IN: John Wiley & Sons.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica*. Brescia: La Scuola.
- Denis, G. & Jouvelot, P. (2005). *Motivation-driven educational game design: applying best practices to music education*. Article presented at ACM SIGCHI International Conference on advances in computer entertainment technology, 462-465. Valencia, Spain.
- Downs, E. & Smith, S. L. (2005, May). *Keeping abreast of hypersexuality: A video game character content analysis*. Paper presented at the meeting of the International Communication Association, New York, NY.
- Faiella, F. (2010). Apprendimento, tecnologia e scuola nella società della conoscenza. *TD - Tecnologie Didattiche*, 50, 2, 25-29.
- Feltz, D., Landers, D. (1983). The effect of mental practice on motor skill learning and performance: a meta-analysis, *Journal of Sport Psychology*, 2, 288-294.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Giblin, S., Collins, D., & Button, C. (2014). Physical Literacy: Importance, Assessment and Future Directions. *Sports Medicine*, 44(9), 1177-84
- Heeter, C. (1992). Being there: The subjective experience of presence. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 1, 262-271.
- Klimmt, C. (2003). Dimensions and determinants of the enjoyment of playing digital games: A three-level model. In M. Copier & J. Raessens (Eds.), *Level up: Digital games research conference* (pp. 246-257). Utrecht: Faculty of Arts, Utrecht University.
- Livingstone, S. (2009). *Kids on line: Opportunities and risks for children*. Bristol, UK: Policy.
- Moen, J. (2006). *KinAesthetic movement interaction: designing for the pleasure of motion*, Stockholm: KTH, Numerical Analysis and Computer Science.
- Mueller, F. F., Edge, D., Vetere, F., Gibbs, M. R., Agamanolis, S., Bongers, B., & Sheridan, J. G. (2011, May). Designing sports: a framework for exertion games. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2651-2660). ACM.
- Powell, G. E. (1973). Negative and positive mental practice in motor skill acquisition. *Perceptual and Motor Skills*, 37(1), 312-312.
- Schmidt, R. A. e Wrisberg C. (2008). *Apprendimento motorio e prestazione*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Sibillio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Guida.
- Sgrò, F., Schembri, R., Nicolosi, S., Barresi, M., & Lipoma, M. (2013). Exergames for physical education: an overview about interaction design perspectives. *World Journal on Educational Technology*, 5(2), 248-256.
- Sgrò, F. (2014). *Edu-exergames: tecnologie per l'educazione motoria*. Milano: Franco Angeli.
- Sgrò, F. e Lipoma, M. (2015). Can An Exergames Training Program Improve The Jump For Height Skill In Childhood?, *Turkish Online Journal of Educational Technology - Special Issue for INTE* 2015, 89-95.
- Sternberg, R. J. (1998). *Stili di pensiero*. Trento: Erickson.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York.



La prasseologia motoria: per un rinnovamento epistemologico dell'attività motoria e sportiva

The motor praxeology: Towards a new sport and physical activities epistemological vision

Alessandro Bortolotti

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
alessandro.bortolotti@unibo.it

ABSTRACT

Main aim of this work is to introduce a subject that can provide a positive impact on the epistemology of Physical Education, called Motor Praxeology. Developed along the last decades of last century by Pierre Parlebas, Parisian professor of both Sociology and Physical Education, Motor Praxeology offers interesting analytical tools, that I believe may facilitate the recognition of what makes sports and motor games effective, in order to improve both personal and social development. Particularly, the paper focused on: social norms reflected by motor play; structural dimensions of socio-motoric interactions; analysis of those "play areas" that arise matching socio-motoric interactions, along with environmental conditions. These definitions can have a great impact on Physical Education projects, scientific research, personal and social development.

Il presente contributo vuole introdurre una disciplina che può fornire un contributo di valore all'epistemologia dell'Educazione fisica: la Prasseologia motoria. Elaborata negli ultimi decenni del secolo scorso da Pierre Parlebas, professore parigino di sociologia ed educazione fisica, propone strumenti d'analisi che ritengo possano favorire il riconoscimento dei fattori che rendono efficace il gioco motorio e sportivo nello sviluppo personale e sociale. I temi su cui ci si sofferma riguardano in particolare: le norme sociali veicolate dal gioco motorio; le dimensioni strutturali delle relazioni sociomotorie; l'analisi degli "spazi ludici" che sorgono incrociando situazioni sociomotorie e condizioni ambientali. Si tratta di definizioni che favoriscono: progettazioni educative coerenti, rigorosi confronti scientifici, il fornire stimoli vari ed efficaci per lo sviluppo integrale delle persone.

KEYWORDS

Motor Praxeology, Motor Behaviour, Deep Play, Socio-Motoric Interactions, Epistemology, Physical Education.
Prasseologia motoria, Condotta motoria, Gioco profondo, Sociomotricità, Epistemologia, Educazione fisica.

Introduzione

La *Prasseologia motoria* (Parlebas, 1987) risulta purtroppo una disciplina poco nota al lettore italiano¹, ritengo tuttavia che la conoscenza delle sue principali tematiche e strutture portanti possa invece fornire al campo di studi e ricerche dell'Educazione fisica un importante contributo epistemologico, consentendo delle analisi per così dire "in filigrana" su alcuni meccanismi caratteristici delle pratiche ludico-motorie, di cui lo sport è senza dubbio l'espressione più nota e di successo ma non certamente l'unica. Il punto che più mi sta a cuore sviluppare nel presente contributo intende focalizzarsi proprio sulla definizione di sport, mostrandone alcune caratteristiche specifiche a volte anche non riconosciute o sottostimate. In tal modo, alla luce di un quadro riconoscibile, tenterò infine di individuare alcuni modelli di quello che mi piace chiamare *sport adatto*, cioè capace di adattare le proprie forme al soggetto piuttosto che il contrario. Non prima però d'aver definito l'enorme valore educativo e culturale veicolato dall'attività motoria e sportiva.

1. Il Gioco é cultura

Johan Huizinga, nella prefazione di *Homo Ludens* (1946), racconta un episodio curioso quanto significativo, ovvero del fatto che il titolo originale di una sua conferenza, ovvero: "Gli elementi di gioco *della* cultura" viene storpiato dagli organizzatori in "Gli elementi del gioco *nella* cultura". Si era trattata di un'implicita (ma forte) resistenza al riconoscimento del fatto che la cultura nasce proprio *sub specie ludi*, come lo storico olandese afferma. Parafrasando Huizinga, dichiaro quindi con decisione che pure le attività di gioco motorio fanno (per definizione...) pienamente parte del fenomeno ludico, quindi anche *lo sport è cultura*. Ciò significa dunque che da un lato esprimono tendenze e costumi sociali, e dall'altro influiscono sulla loro riproduzione, risultando di fatto un potente dispositivo pedagogico – convinzioni, queste ultime, sostenute peraltro in modo magistrale (tra gli altri) da Roger Caillois (2000).

Tenendo presente che certi meccanismi si riconoscono più facilmente nel prendere in esame situazioni a noi distanti piuttosto che quelle in cui siamo immersi, riferisco un'interessante paragone svolto da Eric Dugas (2011). Analizziamo dunque tre giochi sportivi nati, diffusi ed estremamente popolari negli Stati Uniti d'America, ma relativamente poco sviluppati in Europa: il *Baseball*, il *Football americano* e l'*Ultimate frisbee*, ponendoli a confronto con una situazione speculare, ovvero composta da altrettanti sport creati e popolari in Europa ma non negli USA, cioè il *Calcio*, la *Pallamano* ed il *Rugby*. L'analisi comparata si sviluppa su dimensioni dette "universali ludici" (Staccioli, 1998), stringatamente riportati in tabella 1.

1 Ma non di lingua italiana, tanto è vero che la Prasseologia motoria, grazie all'opera dell'insegnante di Educazione fisica e prasseologo svizzero Enrico Ferretti, costituisce il fondamento teorico dei programmi scolastici di Educazione Fisica del Cantone Ticino. Questi (Area Motricità si trova alle pp. 246-64) sono liberamente scaricabili dal seguente indirizzo: www.pianodistudio.ch/.../Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMP.

SPORT TIPICI	USA	EUROPEI
	<i>FOOTBALL – BASEBALL – ULTIMATE</i>	<i>CALCIO, RUGBY E PALLAMANO</i>
RELAZIONI	DUELLI PERLOPIU' DISIMMETRICI	DUELLI SIMMETRICI
FASI GIOCO	ALTERNATE	SIMULTANEE
SPAZI (CAMPI)	A STRISCE – DIAMANTE – RETTANGOLO CAMBIO CAMPO AD OGNI FASE	RETTANGOLO CAMBIO CAMPO A META' MATCH
TEMPI	EFFETTIVO – DIVISO IN FASI – SCORE LIMIT (SEGUE IL PUNTEGGIO)	CONTINUO E FISSO
PUNTEGGI	OTTENUTI PERLOPIU' IN REGIME COOPERATIVO (PASSAGGIO)	OTTENUTI PERLOPIU' IN REGIME OPPOSITIVO (GOAL O META)

Tab.1. Analisi comparata di giochi sportivi statunitensi ed europei

Messi sia a confronto con quelli europei, sia tra loro, gli sport statunitensi risultano diversi per alcune caratteristiche; in generale si notano comunque questi aspetti:

1. Maggiori asimmetrie nelle relazioni tra avversari, spazi e tempi;
2. Il punteggio si ottiene privilegiando la cooperazione, mediante il “gioco di squadra”;
3. La “pulizia” nelle fasi di gioco: per esempio o si attacca o si difende ma non è previsto il “ribaltamento di fronte” (non è consentito il cosiddetto “contropiede”);
4. Si riscontrano variazioni notevoli nei modelli di gioco.

Tutto ciò non può essere casuale, anzi le differenze vanno in una direzione precisa: si conferma l'ipotesi secondo la quale le attività ludiche rispecchiano, e nello stesso tempo appunto rinforzano, alcune caratteristiche socioculturali tipiche della società che le produce. Da questo punto di vista, dunque, si può certamente notare una correlazione tra la maggiore propensione nordamericana ad innovare e provare modelli diversi, mentre in Europa appaiono prevalenti le tendenze a seguire un modello tradizionale e piuttosto costante. Nello stesso tempo, nella mentalità Usa (e anglosassone) pare emergere una maggiore aderenza a determinati principi: per ottenere il risultato finale (segnare i punti) appare fondamentale il “gioco di squadra” e l'aiuto reciproco o cooperazione, mentre in Europa il gioco facilita il cambio di campo e l'azione personale, prendendo magari gli altri in contropiede o cercando di risolvere le situazioni difficili di gioco tramite il ricorso ad azioni individuali.

Per comprendere quanto il gioco sportivo possa riflettere alcuni elementi della cultura soffermiamoci ancora un attimo sul gioco nazionale USA per eccellenza, il Baseball, noto anche per i noti personaggi dei *Peanuts*, con i quali il compianto Schulz ha ricostruito un quadro sociale quasi mitologico. Le sue regole prevedono che il giocatore sia “salvo” se sta nella base, mentre può essere eliminato quando si trova in campo aperto nel tentativo di ottenere il punto. Ebbene, questo meccanismo sportivo si presta perfettamente ad essere interpretato come emblematico di tipiche situazioni statunitensi: da un lato ricorda l'epopea del West, quando si era sicuri solo all'interno del Forte (corrispondente alla base), ma non nel territorio aperto infestato da pericoli (Indiani, banditi, territorio ostile...); dall'altro lato, tuttavia, riproduce una situazione tutt'ora attuale nelle scuole americane, dove sono gli allievi a doversi spostare tra le aule, luoghi che sono di pertinenza degli insegnanti. E purtroppo sappiamo quanto ancora oggi, so-

prattutto negli USA, le comuni aree scolastiche risultino tristemente pericolose. Lo sport del Baseball, insomma, riprende sì una parte della storia nazionale ma per attualizzarla, favorendo l'ingresso del giovane statunitense nella sua specifica realtà sociale, composta da usi e relazioni tra spazi e persone che risultano isomorfe tra l'organizzazione scolastica ed il gioco sortivo più popolare. Probabilmente sono proprio questi i motivi che non solo ne decretano la popolarità in patria, ma anche lo scarso successo in Europa, dove l'attività non può certo avvantaggiarsi dello stesso orizzonte storico, simbolico ed organizzativo spazio-temporale, né relazionale. Del resto la scelta di svolgere determinati sport, quindi il loro successo, non può certo derivare da mere questioni fisiche o pratiche, nella motivazione risultano anzi fattori fondamentali i significati dell'attività, i quali sorgono perlopiù per l'aderenza ad un modello, molto spesso "incarnato" nella figura di un campione.

Appare inoltre pertinente ricordare qui il concetto di *gioco profondo*, definito da Geertz (1987) come l'espressione ludica "densa" di elementi che riassumono su di sé una determinata cultura, facilitandone così una vivida riproduzione. Vi sono pochi dubbi sul fatto che, a tale proposito, nella nostra società il Calcio sia attualmente il più diffuso gioco profondo a livello planetario; ma non fermiamoci al solo livello del gioco giocato, bensì alle capacità di condensare alcune caratteristiche sociali che, attraverso il linguaggio (Hernán-Gómez Prieto, 2009), entrano in modo disinvolto in ogni ambito, permeando attraverso una narrazione evocativa e metaforica le dinamiche sociali. Espressioni come "scendere in campo", "salvarsi in corner", "agire in contropiede" o "in zona Cesarini" risultano infatti espressioni comprensibili e universali, ampiamente utilizzate al di fuori del contesto in cui nascono. Non a caso lo sport è stato anche definito alla stregua di *fatto sociale totale* (Greco, 2004), ma ciò purtroppo significa che corre anche il rischio di essere stravolto dal meccanismo più ampio che lo ha di fatto fagocitato per i propri interessi, perlopiù commerciali. Lo sport di alto livello rischia infatti di perdere la propria ingenuità proprio, e paradossalmente, a causa del successo – si potrebbe dire insomma che ha "venduto l'anima al diavolo". Ma non m'interessa affatto affrontare discorsi dal sapore moraleggiante, bensì cercare di rimanere su binari di tipo scientifico. Spero di aver sufficientemente chiarito che lo sport va riconosciuto come una espressione culturale tipica; ora dobbiamo invece cercare di cogliere, da un punto di vista pedagogico, cosa ci interessa prendere in considerazione se intendiamo impostare un'azione educativa scientificamente fondata e, quindi, non basata sull'ideologia, la tradizione o il puro buon senso (Bertolini, 1988).

2. Una definizione operativa di Sport

Sfortunatamente, le cosiddette "Scienze motorie" a mio modesto avviso faticano a dotarsi di un'epistemologia di riferimento autonoma sufficientemente forte a livello scientifico, pertanto diventa difficile impostare rigorosamente il campo d'indagine con categorie proprie, specifiche della materia. Il rischio di risultare ambigui non è però da imputare alla responsabilità individuale, ad essere lacunoso appare l'intero impianto disciplinare. Anche a livello accademico la materia è notoriamente una sorta di "Cenerentola", ma si tratta di un fenomeno già ampiamente denunciato: basti pensare che già Marcel Mauss (1965; ma l'opera originale risale al '36) denuncia come sulle *tecniche del corpo* (altro termine ormai inflazionato) chiunque si senta legittimato a dire la sua.

Venendo nello specifico allo Sport, è estremamente interessante notare che pure la definizione espressa nella “Carta Europea dello Sport” del Consiglio d’Europa² risulta deficitaria su più fronti, un esempio di quanto anche a certi livelli d’indirizzo politico la questione non sia tanto ben delimitata; vi si legge infatti:

Si intende per “sport” qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non, abbia per obiettivo l’espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l’ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli (Art. 2, comma 1).

Appare arduo fare riferimento ad una simile definizione a livello scientifico, dato che in buona sostanza non consente nessuna discriminazione operativa. all’opposto, è proprio su questa dimensione che può invece risultare utile la Prasseologia motoria. Secondo Parlebas (1987) *lo Sport è un gioco motorio istituzionalizzato di tipo competitivo il cui risultato è incerto*. Il sociologo francese, oltre ad indicare le caratteristiche pertinenti (motricità, competizione, incertezza ed istituzionalizzazione), sostiene che quella prevalente per il suo significato sociale è forse proprio quella meno considerata a livello scientifico: l’istituzionalizzazione. È infatti sul piano socio-culturale che si individuano i criteri in base ai quali viene deciso cosa è sport, quindi sono le istituzioni che fanno rientrare le attività nel novero delle categorie di riferimento; il rischio che si corre, tuttavia, è il confondere aspetti tecnici e sociali:

Colpisce constatare come nelle accezioni moderne del termine ‘sport’ il criterio dell’istituzionalizzazione sia regolarmente passato sotto silenzio. Si tratta dunque, in ultima analisi, del criterio decisivo: nell’immenso campo delle pratiche ludicomotorie, l’istituzione ha ufficialmente deciso di sceglierne solo alcune come degne. È proprio tale decisione che accorda a questo insieme di attività il loro status privilegiato (Parlebas, 1987, p. 362; Traduzione dell’Autore).

Al fine di cogliere l’utilità teorica delle analisi del sociologo francese, prendiamo in considerazione un’esperienza verosimile: un gruppo di bambini che s’intrattiene sulla strada a giocare, ad esempio a calcio o basket, prima di recarsi a svolgere un allenamento dello stesso sport al campo sportivo. Sono sempre gli stessi soggetti che apparentemente svolgono la medesima attività, ma nei due tempi c’è una modifica sostanziale: cambia totalmente il contesto. L’elemento istituzionale trasforma la natura dell’attività, la quale prima risulta di gioco spontaneo, ma quando passa dalla strada alla palestra assume un valore istituzionale, per cui le due espressioni non si possono considerare dello stesso tipo, anche se tecnicamente le azioni avrebbero potuto essere pressoché identiche. Ma per quanto riguarda la dimensione educativa non può sfuggire che si tratti di esperienze dal significato diversissimo: una non-formale, l’altra informale (poi ci sarebbe il piano formale, sostanzialmente quello scolastico, ma questo ci porterebbe troppo lontano dal tema...).

2 Scaricabile dal sito CONI alla pagina: <http://www.coni.it/it/news-delle-vecchie-olimpiade/52-contenuti-statici/3677-note-doc-carta-europea.html>.

In sostanza, se non ci dotiamo di una teoria di riferimento pertinente ed operativa, rischiano di sfuggirci i significati intrinseci dell'attività. Ecco perché appare fondamentale coglierne la natura strutturale – e lo dico innanzitutto da educatore, prima che ricercatore, perché le opportunità formative dipendono innanzitutto da tali dimensioni.

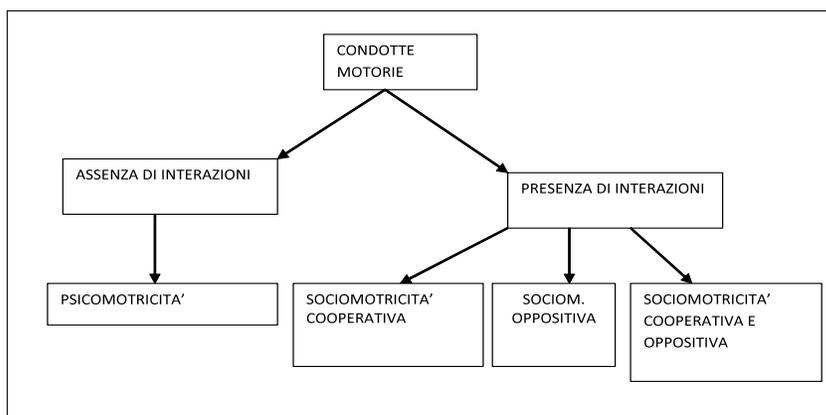
3. Per una teoria del gioco motorio adeguato o “Sport adatto”

Includere significa innanzitutto far parte di una collettività, diventa pertanto fondamentale analizzare sia le relazioni tra individui, sia le capacità che le situazioni motorie sollecitano, in modo da avanzare proposte adeguate ai bisogni e alle capacità dei nostri allievi. A questo livello la Prasseologia ci presenta la chiave di lettura cosiddetta *sociomotoria*, che può essere definita come la prospettiva delle scienze motorie che analizza le interazioni tra individui nelle situazioni motorie. Si prendono perciò in considerazione le *condotte motorie*, termine che intende evidenziare come le attività di gioco motorio mettano in moto l'intera personalità del soggetto, non solo il piano organico, psicologico o cognitivo, ma anche (se non soprattutto) sociale. Le condotte motorie in sostanza possono essere interpretate come la manifestazione di una personalità che esprime se stessa, mediante le interazioni con l'ambiente fisico e l'entourage sociale.

Il campo d'azione sociomotorio fa quindi riferimento alla presenza della componente “interazione motoria” tra le persone coinvolte nelle attività. Nel caso in cui un soggetto effettui un'azione motoria senza interazione con gli altri, si viene a delineare una situazione cosiddetta *psicomotoria* (in senso lato), dove l'attenzione del singolo individuo viene posta nei confronti dell'ambiente o degli oggetti, ma non di altre persone. Rientrano in questa tipologia di movimento, ad esempio, tutti i giochi di abilità individuale o gli sport in cui si resta in corsia, che sostanzialmente non prevedono scambi di alcun tipo con altri atleti nel corso della performance.

Nel caso in cui si svolgano invece duelli tra individui o a squadre, si dà vita a scambi socio-motori caratterizzati dalla presenza di due diverse interazioni: quella cooperativa tra compagni e quella oppositiva nei confronti degli avversari, oppure mista nel caso di attività di squadra. Nel caso in cui non ci sia competizione, le interazioni si dicono cooperative. Le diverse disposizioni delle condotte motorie in rapporto alla componente interazione sono riassunte nella tabella n. 2.

Tali categorie, dal momento che forniscono una chiave di lettura delle possibili esperienze motorie relazionali, sono assai utili anche dal punto di vista didattico. Vivere l'intera gamma di situazioni socio-motorie significa impostare le attività non tanto in relazione ai vari sport (punto di vista tecnico), ma delle relazioni. Dal punto di vista socio-motorio, insomma, proporre Basket, Calcio o Pallavolo significa far fare grossomodo la stessa esperienza; e addirittura quelle che potrebbero sembrare attività piuttosto simili perché individuali come la lotta o la corsa veloce, risultano in realtà molto diverse: la prima infatti è oppositiva, la seconda psicomotoria.



Tab. 2. Le interazioni psicomotorie e socio-motorie (adattato da Parlebas, 1997, p. 166).

Un altro asse in grado di caratterizzare le esperienze motorie è quello ambientale, che il mondo sportivo tende peraltro sempre più ad “addomesticare”. Da questo punto di vista si è notato che i giochi olimpici hanno progressivamente eliminato le specialità svolte all’aria aperta, per passare in impianti indoor dove le situazioni sono decisamente più sotto controllo (Parlebas, 1986). Anche questo processo riflette una tendenza tipica della nostra società: quando si può, si tende ad evitare ogni possibile rischio per controllare il più possibile la situazione. Incrociando i due fattori, quelli dell’interazione sociale ed ambientale, si determina quindi un nuovo schema che definisce altri “ambienti”, i quali sorgono come prodotto tra i tratti specifici delle interazioni sociomotorie ed ambientali. Ognuno di questi, ovviamente sulla base dei loro tratti distintivi, sollecita molto diversamente le persone a mettere letteralmente in modo delle condotte motorie specifiche. Credo che anche questa tabella consenta di progettare ed interpretare in modo coerente le diverse esperienze ludico motorie che si programmano ad ogni livello, dal formale all’informale.

<i>Interazioni sociomotorie</i>	Ambiente Prevedibile	Ambiente Intermedio	Ambiente Imprevedibile
<i>Psicomotricità</i>	Nuoto Atletica Gin. Artistica Km lanciato	Slalom con Canoa- Kayak	Arrampicata individuale Raid fuori pista
<i>Sociomotricità Cooperativa</i>	Pattinaggio a coppie Bob a squadre	Canoa- kayak a squadre	Scalate in cordata
<i>Sociomotricità Oppositiva</i>	Judo, Tennis	Ciclocross	Regata individuale
<i>Sociomotricità mista oppositiva e cooperativa</i>	Rugby Calcio Basket Pallavolo Tennis a coppie	Ciclismo su strada a squadre Podismo	Regata a squadre Raid di orientamento a squadre

Tab. 3. Categorie degli spazi ludico-sportivi (adattato da Parlebas, 1987, pp. 110-11)

Riflessione conclusive

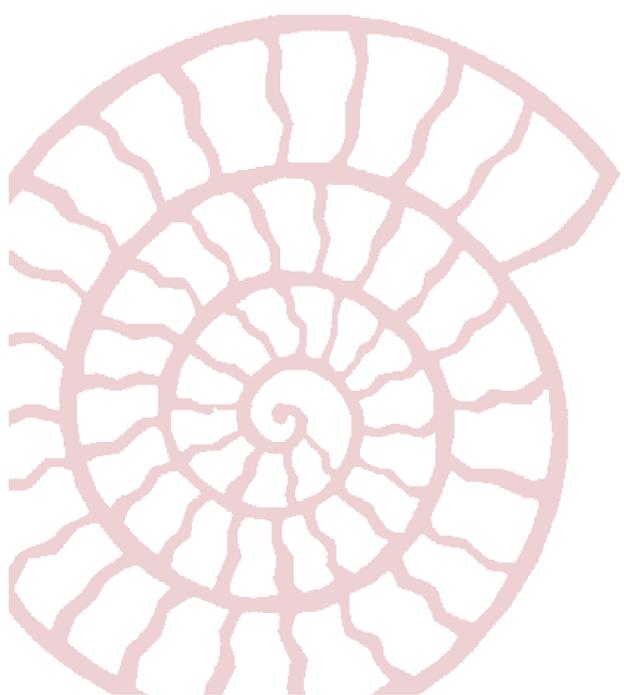
In definitiva, il quadro epistemologico delle scienze motorie e sportive attualmente utilizzate nell'indagine scientifica, al riguardo dell'analisi di aspetti strutturali intrinseci non appare al momento troppo chiaro. Al fine di condurre sia analisi pertinenti rispetto alla natura specifica dell'esperienza motoria, sia programmi educativi più chiari e consapevoli rispetto al loro valore pedagogico, in particolare nei confronti di soggetti che posseggono meno strumenti (disabili, bambini molto piccoli, persone in difficoltà socioeconomiche...), può essere utile fare riferimento a come gli "ambienti" definiti dalla Prasseologia sollecitino le capacità personali. Si potrebbe indagare ad esempio quali condotte motorie vengono elicitate nelle diverse situazioni, se possono essere interpretate alla stregua di risposte adeguate o meno, quali fattori incidono maggiormente e così via.

Un'ultima riflessione riguarda i modelli di attività ludicomotoria. Uno slogan molto citato a livello prasseologico suona così: "il maestro del gioco è il gioco, non il maestro". Ciò significa che, a prescindere dalle capacità empatiche, didattiche o pedagogiche dell'insegnante, è la proposta stessa che in gran parte determina la qualità dell'esperienza. Lo sport è un contesto importante, sarebbe assurdo non utilizzarlo per chi ce la fa, però purtroppo rischia di limitare le relazioni nei confronti degli altri e dell'ambiente esterno, inoltre è adatto solo per pochi, si dice che sia infatti un'attività aristocratica. Il modello sportivo classico, infatti, che sostanzialmente si può far coincidere con i Giochi Olimpici (Paralimpiadi comprese), pare chiudere eccessivamente le esperienze dei soggetti dentro a percorsi univoci, riducibili fondamentalmente a duelli individuali o di squadra ed in ambienti il più delle volte prevedibili.

Tuttavia, non ritengo utile né corretto chiedere alle società sportive di modificare la loro proposta. Forse gli enti di promozione sportiva possono essere più sensibili ad apportare qualche modifica ai loro programmi; pensiamo ad esempio alla UISP, che attualmente si richiama allo Sport per tutti. Credo che da questo punto di vista occorrerebbe piuttosto fare "rete" ad un livello più ampio, ad esempio investendo qualche risorsa su tavoli locali che consentano a tutti (disabili compresi) di svolgere attività motorie educative e stimolanti da più punti di vista, non solo perché spettacolari o potenzialmente di successo. Sarebbe poi particolarmente importante, anche a livello formale (di scuola dell'obbligo), recuperare ad esempio alcuni giochi sportivi tradizionali, poco spettacolari quindi dimenticati dalle federazioni, ma generalmente più inclusivi, dal punto di vista delle relazioni sociali, di quelli sportivi istituzionali. Molto formative sarebbero anche le attività cooperative all'aria aperta, un altro settore su cui investire per contrastare la tendenza a rinchiuderci in setting indoor. Anche da questo punto di vista l'istituzione scolastica e gli enti locali dovrebbero costituire centri di sviluppo, ma nello stesso tempo dovrebbero essere investiti di risorse materiali e concettuali. D'altro canto, se si ritiene che le condotte motorie siano un modo di esprimere la personalità di un soggetto, sarebbe bene fornire molti stimoli diversi, anche perché il fine dell'Educazione fisica riguarda l'adattabilità psicofisica, e non di certo solo l'adattamento organico, obiettivi che si perseguono stimolando delle riflessioni, piuttosto che allenando solo dei riflessi.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Torino: Bompiani.
- Dugas, E. (2011). *L'homme systématique. Pour comprendre les pratiquants des Jeux sportifs*. Nancy: PUN.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: il Mulino.
- Greco, G. (2004). *L'avvento della società medievale. Riflessioni su politica, sport, educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Hernán-Gómez Prieto, B. (a cura di) (2009). *Il linguaggio dello sport, la comunicazione e la scuola*. Milano: LED.
- Mauss, M. (1965). *Teoria generale della magia e altri saggi*. Torino: Einaudi.
- Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris: PUF.
- Parlebas, P. (1987). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de Praxelogie Motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capitelletto.
- Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.





Attività motoria e sportiva come strategia
per promuovere l'inclusione:
una prospettiva dell'attività fisica adattata
**Physical activity and sports as a strategy
to promote inclusion:
an example of adapted physical activity**

Alessia Farinella

Università degli Studi di Torino
alessia.farinella@unito.it

Cristina O. Mosso

Università degli Studi di Torino
cristina.mosso@unito.it

Davide Leonardi

ASD Total Sport
info@asdtotalsport.com

ABSTRACT

The article, emphasizing the educational nature of motor activity and sports, offers a panoramic view both to the Adapted Physical Activity both of motor and integrated sports. It also presents an experience of adapted sport born in Turin area in 2011.

Il contributo, nel mettere in luce la natura educativa dell'attività motoria e sportiva, porge lo sguardo alla prospettiva sia dell'Attività Fisica Adattata sia dell'attività motoria e sportiva integrata. Presenta inoltre un'esperienza di attività sportiva adattata nata nel territorio torinese nel 2011.

KEYWORDS

Physical activity and sports, Inclusion, Adapted physical activity, Integrated sport.

Attività motoria e sportiva, Inclusione, Attività fisica adattata, Attività sportiva integrata.

* Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo n. 1, n. 2 e n. 3 sono stati scritti da Alessia Farinella, il n. 4 da Cristina Mosso e Davide Leonardi per la parte dedicata in particolare all'associazione sportiva Total Sport.

1. L'attività motoria e sportiva ed i processi di inclusione

Nel corso del Ventesimo secolo lo sport è diventato uno dei fenomeni sociali europei più significativi: un cittadino comunitario su tre lo pratica regolarmente e la presenza di più di 600.000 *club* sportivi nel vecchio continente testimoniano l'importanza di questa attività. Da occasione di svago per la maggioranza delle persone, lo sport si è trasformato in un fenomeno economico e sociale determinante, la cui importanza si riscontra nell'incremento del numero dei praticanti, nell'interesse dei cittadini, dalla presenza più rilevante nelle politiche pubbliche ma anche dal sempre maggiore impatto economico. Gli stati membri dell'Unione Europea rientrano tra le principali potenze sportive mondiali e il loro territorio è teatro di un fiorire costante di eventi sportivi.

A partire dal nuovo millennio il Consiglio europeo ha promosso diverse iniziative finalizzate a ribadire il valore educativo dello sport e ha sottolineato più volte nei suoi documenti la necessità di associare l'attività sportiva – che contribuisce alla formazione integrale del cittadino e allo sviluppo sia del corpo sia delle abitudini sociali – ai programmi di istruzione (2001). La proclamazione del 2004 dell'*Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport* è stata occasione per incoraggiare e sostenere il partenariato tra le organizzazioni scolastiche e sportive e porre nuova attenzione sui processi educativi, affinché si realizzino non solo in una dimensione individuale e personale ma soprattutto in contesti interattivi e socio-collettivi che tengano conto dei bisogni e della fase dello sviluppo di tutti i soggetti in formazione (Moliterni, 2013).

La natura educativa dell'attività motoria e sportiva rende evidente la necessità che essa venga condotta secondo modalità rispettose della diversità degli individui, sia al fine di consentire la più ampia partecipazione sia nel rispetto delle peculiarità e dei bisogni educativi specifici di ciascuno. Lo sport e il movimento sono patrimonio dell'umanità: costituiscono un'importante occasione di crescita per ogni soggetto, indipendentemente dalle sue condizioni personali e sociali, rappresentano un'opportunità di trasformazione sociale, e «possono costituire importanti fattori di umanizzazione, dare concretizzazione al bello e al bene e migliorare la salute, intesa nella sua ampiezza concettuale, la qualità della vita e l'inclusione sociale» (Moliterni, 2013, p. 237).

Se realmente connotato in termini educativi e non orientato al raggiungimento del risultato ad ogni costo, attraverso il movimento finalizzato lo sport promuove l'espressione della persona in un contesto piacevole e accogliente, sostiene l'individuo nell'acquisizione dell'autonomia personale e contribuisce allo sviluppo dell'autoconsapevolezza e dell'autostima. Uno sport centrato sulla persona può favorire i processi di inclusione e di coesione dell'individuo nella società, sia per le persone a sviluppo tipico sia per quelle in condizione di disabilità, poiché consente ad ognuno sia di esplorare tratti profondi del sé nell'interazione con le particolarità e difficoltà dell'altro sia di intraprendere ulteriori esperienze significative, quali ad esempio la comunicazione interpersonale, la cooperazione, il rispetto delle norme, la solidarietà, la correttezza, la giustizia, l'incremento della motivazione, l'incontro con la frustrazione e il suo superamento (Mura, 2009).

2. Uno sguardo alla prospettiva dell'Attività Fisica Adattata

La storia delle Attività Fisiche Adattate risale alle prime iniziative promosse dalla Perkins School for the Blind di Boston che, nel primo decennio dell'Ottocento, iniziò a inserire l'attività fisica nei percorsi educativi degli alunni non vedenti e ipo-

vedenti mediante la realizzazione di attività ricreative svolte all'aria aperta. Se fino ai primi del Novecento le attività motorie pensate per le persone in condizione di disabilità erano finalizzate esclusivamente alla prevenzione delle malattie ed alla promozione della salute, a partire dal 1930, con l'affermazione dell'educazione fisica come materia obbligatoria nelle scuole, si assistette al superamento di questo orientamento prettamente medico: i programmi di educazione fisica vennero ampliati e furono introdotti giochi, discipline sportive ed attività legate al ritmo, con l'intento di soddisfare le esigenze della persona nella sua globalità.

La diffusione di programmi scolastici differenziati rese necessaria nel 1952 la costituzione, da parte dell'*American Association of Health and Physical Education and Recreation* (AAHPER), di un comitato scientifico chiamato a definire i confini e i contenuti delle nuove discipline che si stavano delineando e, solo dopo un ventennio di lavoro e sotto l'egida di Clermont Simard, nel 1973 l'Attività Fisica Adattata – meglio nota con la sigla APA, dall'inglese *Adapted Physical Activity* o dal francese *Activité Physique Adaptée* – venne ufficialmente definita come «un programma diversificato d'attività di sviluppo, giochi, sport e ritmi adatti agli interessi, alle capacità e alle limitazioni di studenti con disabilità, o con difficoltà a partecipare alle attività di educazione fisica generale» (Caron et al., 1983). Con il termine Attività Fisica Adattata si indica quindi, ancora oggi, un «ambito di studio e di ricerca interdisciplinare che mira all'individuazione e alla soluzione delle differenze individuali che emergono nell'attività fisica, e che comprende l'educazione fisica, lo sport, la danza, le attività ricreative, la nutrizione, la medicina e la riabilitazione» (IFAPA, 2004).

Da più di vent'anni in molti Paesi europei ed extraeuropei il riconoscimento dell'APA come disciplina implica la possibilità di adattare tutte le forme più conosciute della motricità: dall'educazione fisica nelle scuole all'avviamento alla pratica sportiva nelle società, dalle forme riabilitative e terapeutiche alle attività di ricreazione, dalla ginnastica di mantenimento allo sport agonistico. Lo sport adattato comprende tutte quelle attività – la pallacanestro in carrozzina o il *sitting volley*, tra le altre – che vengono modificate per poter essere praticate da coloro che presentano dei bisogni particolari. Altra cosa sono invece gli sport appositamente strutturati per rispondere alle caratteristiche ed esigenze delle persone con disabilità: il *torball*, per esempio, è una disciplina sportiva che viene praticata solo dai non vedenti.

Nei paesi in cui le APA sono diffuse i programmi di sport adattato rientrano nelle attività educative – scolastiche ed extrascolastiche – rivolte ai soggetti in difficoltà, possono prevedere anche scopi terapeutici e riabilitativi e svolgersi in ambienti integrati o speciali. Le ricerche sulla pratica delle Attività Fisiche Adattate da parte di persone con disabilità hanno messo in luce il generale miglioramento dell'area motoria, psicologica, sociale e affettiva dei praticanti e, attraverso lo sviluppo e l'ottimizzazione delle capacità residue del soggetto, anche l'incremento del grado di mobilità e autonomia personale, necessari per l'integrazione e la partecipazione alla vita sociale (Eid, 2005).

3. Dall'Attività Fisica Adattata all'attività motoria e sportiva integrata

Così come accaduto per i processi di integrazione scolastica, anche in ambito motorio e sportivo risulta non più procrastinabile il coinvolgimento della persona con disabilità in tutte le attività, all'interno di un gruppo e con un ruolo non marginale. A partire dai principi di pari dignità dell'essere umano (art.1) e di accessibilità (art. 9) ribaditi dalla Convenzione Onu del 2006, occorre promuovere

nuove consapevolezze culturali e reimpostare le politiche di promozione, accesso e partecipazione alle attività motorie e sportive, in modo che queste ultime possano realizzarsi in forma integrata tra le persone con difficoltà e il resto della popolazione, all'interno dei contesti istituzionali e informali. «Si tratta di ritracciare la rotta della motricità e dello sport in una dimensione dove le barriere e le frontiere cadono, facendone delle pratiche a misura d'uomo, aperte a tutti in tutti i luoghi» (Mura, 2011, p. 327).

La prospettiva promossa dall'APA, adottata anche nel nostro Paese negli ultimi vent'anni, ha consentito a molte persone in condizione di disabilità di sperimentare la dimensione motoria in contesti di gioco e di sport e non esclusivamente riabilitativi, ma secondo alcuni studiosi la sua impostazione teorico-pratica non soddisfa le logiche di inclusione che la pedagogia e la didattica speciale italiana perseguono da circa un quarantennio (tra gli altri de Anna, 2005; 2009; Mura, 2011). Se lo sport integrato pone le sue basi nella capacità del gruppo di modificare le proprie dinamiche interne ed i comportamenti che lo caratterizzano per consentire all'altro, al soggetto in condizione di disabilità nello specifico, di poter dare il suo contributo, l'APA si rivolge esclusivamente ad una popolazione con esigenze speciali per la quale vengono adattate non solo le prassi sportive ma anche gli ambienti, le attrezzature e i Regolamenti. Inoltre, l'importanza dell'Attività Fisica Adattata viene attribuita dall'IFAPA – *International Federation of Adapted Physical Activity* – sia all'istruzione sia al tempo libero, sia allo sport di alto livello sia alla riabilitazione, senza alcuna distinzione nella impostazione delle attività e nella concezione culturale e formativa sottesa ad ogni ambito (de Anna, 2009).

Negli ultimi quindici anni grazie all'impegno di alcuni gruppi di ricercatori, professionisti ed associazioni, l'Italia ha potuto accumulare importanti e sempre più diffuse esperienze di sport integrato per tutti e con tutti, sia nelle scuole sia nei contesti extrascolastici¹. L'attività motoria integrata richiede attenzione, capacità empatiche e comporta l'affinamento di strategie e tattiche di gioco che consentono la valorizzazione delle possibilità e potenzialità dell'altro. Un primo passo in questa direzione sembra consistere nel non cadere nella deriva competitiva dell'attività sportiva, ma nel privilegiare la dimensione identitaria, relazionale, emozionale, socializzante e ludica che emerge dall'incontro del corpo con lo spazio, il movimento e lo sport.

La sfida consiste nel realizzare per tutti gli individui, indipendentemente dal loro livello di abilità o dalla loro età, dei programmi di attività motoria e sportiva che, nel rispetto delle differenze individuali, possano garantire la gratificazione personale, il miglioramento delle *performance* e soprattutto la piena inclusione nei contesti di normalità (Mura, 2009). L'obiettivo non è alterare la realtà della pratica sportiva per andare incontro alle esigenze delle sole persone con disabilità, ma ripensare, modificare, riadattare le attività finora proposte per consentire una partecipazione più ampia, giungendo anche allo sviluppo di nuove discipline che contemplino e valorizzino, nelle regole e nelle strategie di svolgimento, ogni possibile diversità. «Non si tratta di attivare una semplice partecipazione nella quale tutti vengono coinvolti, ma di mettere in evidenza il potenziamento delle capacità e abilità di ciascuno, progettando attività che richiedono tempi e

1 Si veda al proposito la monografia sul tema dell'attività motoria e sportiva integrata pubblicata sulla rivista *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 10, n.4 del settembre del 2011.

modalità più articolati in funzione anche degli specifici bisogni» (de Anna, 2011, pp. 355-356). Nei diversi luoghi in cui viene praticata l'attività motoria e sportiva è ormai necessario predisporre dei percorsi multilivello di attività che consentano a tutti i soggetti di sviluppare le loro differenti competenze motorie e sportive, dai primi schemi di base fino alle abilità più mature e complesse, all'interno di un contesto di piena socialità e inclusione.

4. Una prospettiva dell'Attività Fisica Adattata: l'associazione Total Sport

Secondo tale prospettiva i processi d'inclusione chiamano in campo concetti "ponte" che da un lato, sottolineano la costruzione del legame tra l'individuo e la comunità locale, e dall'altro, esaminano l'espressione della soggettività come l'esito delle rappresentazioni e delle relazioni interpersonali che "si mettono in gioco" nell'attività sportiva e motoria.

Sono a questo proposito rilevanti gli studi che adottando una prospettiva di tipo comunitario, focalizzano l'attenzione sui contesti d'azione e d'interazione (comunità, organizzazioni, associazioni) ove si realizzano gli interventi che attraverso team ed equipe multidisciplinari realizzano un'azione congiunta di promozione dell'individuo e sviluppo della comunità. Come hanno recentemente evidenziato Fujimoto e colleghi (2014) l'inclusione sociale poggia in primo luogo sull'inclusione di valori, finalità e strategie, condivisi all'interno della comunità, che sostengono l'interazione tra persone con disabilità e non, così come rendono salienti le contrapposizioni tra gruppi minoritari e maggioritari, orientandone anche gli esiti in termini di cooperazione o conflitto. In tale prospettiva diviene possibile declinare anche i modelli come l'ipotesi del contatto (Allport, 1954), il capitale sociale e il networking (Bourdieu, 1986) che considerano le interazioni tra individui, una strategia per accedere alle risorse dei soggetti. In particolare, nella partecipazione alle attività e agli eventi sportivi, le persone con disabilità non si confrontano soltanto con degli impedimenti di tipo funzionale e motorio, ma anche con le barriere sociali e culturali soggiacenti (Kulkarni e Lengnick-Hall, 2011) che possono essere superate soprattutto attraverso la condivisione di interessi e attività e la coesione sociale. Un approccio che consente di comprendere tale complessità è rappresentato dalla teoria dell'identità sociale (Tajfel e Turner, 1986), un modello teorico esplicativo che consente di esaminare le implicazioni legate all'interazione dinamica tra i vari elementi che strutturano la realtà sociale, sia per la persona disabile sia per i gruppi e le organizzazioni. Infatti, gli individui sono motivati a mantenere un'immagine positiva e distinta di sé anche in relazione all'esito del confronto tra il proprio gruppo e l'altrui, a partire dal quale le persone determinano i comportamenti in termini di collaborazione, impegno e partecipazione.

Esemplificativo a tal proposito è il caso dell'associazione sportiva dilettantistica Total Sport, nata a Torino nel 2011 con l'obiettivo di promuovere la pratica del calcio tra i bambini, ragazzi e adulti – di età compresa tra i 6 ed i 40 anni – con disabilità cognitive, relazionali, emotivo affettive e comportamentali. Nell'ultimo anno l'offerta delle attività si è rivolta anche ai bambini e ragazzi che vivono forti situazioni di disagio che hanno comportato l'inserimento in comunità residenziali o l'avvio di progetti di educativa territoriale.

Il progetto pilota dell'A.S.D. Total Sport, sviluppato sul territorio di Torino prevede la creazione di una rete di scuole calcio dislocate sul territorio nazionale, denominate TOTAL SPORT ACCADEMY. L'obiettivo è quello di rea-

lizzare un Torneo di Calcio Italiano per ragazzi con disabilità cognitiva, relazionale, affettivo emotiva e comportamentale.²

Nei documenti di presentazione del progetto è chiara la sua *mission*:

Lo sport, anche a livello agonistico, non deve essere precluso a ragazze e ragazzi diversamente abili; le attività fisiche, che portano grandi benefici per la salute, sono anche uno strumento di socializzazione ed integrazione. L' A.S.D. Total Sport, che ha nel suo core business l'obiettivo di "far vivere ai Dilettanti esperienze da Professionisti", promuove un progetto volto a garantire crescita e totale integrazione di ragazzi diversamente abili all'interno di una società in cui lavorano, studiano e praticano sport.

Il progetto coinvolge personale tecnico – allenatore del settore giovanile di una squadra di calcio professionistica, allenatori qualificati, preparatori atletici –, personale appartenente all'area medico-psicologica ed educativa – psicologa dello sport e psicoterapeuta, educatori professionali, medico sportivo, ortopedico / fisioterapista, dietologo –, e prevede la collaborazione con la famiglia, gli insegnanti delle scuole, gli educatori di territorio ed il personale dell'ASL coinvolto nel progetto educativo dei ragazzi, nella convinzione che il lavoro di rete sia la chiave di volta ai fini della promozione del miglioramento della loro qualità di vita, in termini di salute psico-fisica, soddisfazione personale, socializzazione, divertimento ed inclusione.

Il lavoro in campo è strutturato generalmente su gruppi di 5 ragazzi supervisionati da coach dell'area tecnica e psicologica, ma in casi di necessità il rapporto tecnico-iscritto passa a 1-1.

I ragazzi coinvolti nel progetto sperimentano tutti gli aspetti legati all'appartenenza ad una squadra di calcio: la condivisione dello spogliatoio, l'allenamento, la partita, con le fasi pre e post gara, la divisa. La maglia e la tuta determinano il senso di appartenenza alla squadra e sono per i ragazzi motivo di orgoglio e strumento utile alla condivisione della passione calcistica con i coetanei normodotati.

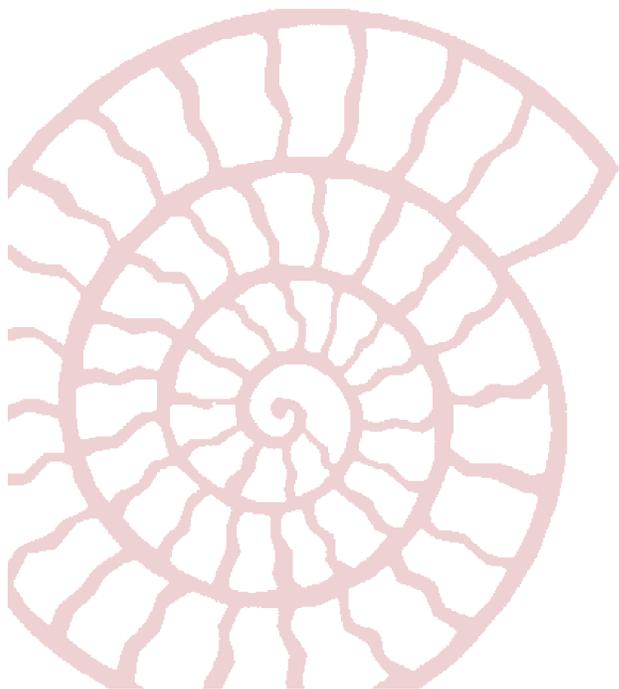
Il progetto pilota dell'A.S.D. Total Sport, sviluppato sul territorio di Torino prevede la creazione di una rete di scuole calcio dislocate sul territorio nazionale, denominate TOTAL SPORT ACCADEMY. L'obiettivo è quello di realizzare un Torneo di Calcio Italiano per ragazzi con disabilità cognitiva, relazionale, affettivo emotiva e comportamentale.

Riferimenti bibliografici

- Bourdieu, P. (2013). The forms of capital by Pierre Bourdieu 1986. *Marxists Internet Archive*. <https://www.marxists.org/italiano/>.
- Boursier, C., Séguillon, D., Benoit, H. (2012). De la recherche en Activité physique adaptée au terrain: perspectives internationales. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 58, 5-12.

2 Tutti i riferimenti al progetto sono tratti dalla documentazione presente sul sito www.asdtotalsport.com.

- Caron, F., Eason, R. L., Smith, T. L. (Eds.). Adapted physical activity: From theory to application. *Proceedings of the Third International Symposium on Adapted Physical Activity, New Orleans*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Consiglio Europeo (2001). Relazione sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e formazione, non pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale. Consultabile online all'indirizzo <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:c11049>.
- de Anna, L. (2005). Progettare e promuovere attività motorie e sportive integrate nella formazione di persone con disabilità. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 4,1, 39-45. Trento: Erickson.
- de Anna, L. (a cura di) (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teoria e prassi*. Milano: Franco Angeli.
- de Anna, L., Magnanini, A. (2011). Processi di integrazione nelle Scienze motorie all'Università. Un tirocinio per le attività motorie e sportive integrate. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10, 4, 355-361. Trento: Erickson.
- Drabeni, M., Eid, L. (2008). *L'Attività Fisica Adattata per i Disabili. Prospettive della realtà italiana ed europea*. Milano: Edizioni Libreria dello Sport.
- Eid, L. (2005). L'Educazione fisica e sportiva in Europa. In Bertagna, G. (a cura di). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive* (pp. 70-79). Milano: Franco Angeli.
- Fujimoto, Y., Rentschler, R., Le, H., Edwards, D., & Härtel, C. E. (2014). Lessons learned from community organizations: Inclusion of people with disabilities and others. *British Journal of Management*, 25(3), 518-537.
- Kulkarni, M., & Lengnick-Hall, M. L. (2014). Obstacles to success in the workplace for people with disabilities a review and research agenda. *Human Resource Development Review*, 13(2), 158-180.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Mura, A. (2009). Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie integrate. de Anna L., (a cura di). *Percorsi formativi e processi di integrazione nelle scienze motorie* (pp. 111-137). Milano: Franco Angeli.
- Mura, A. (2011). Attività motoria e sportiva integrata: un traguardo possibile. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 10, 4, 323 – 330. Trento: Erickson.
- Turner, J. C., & Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of intergroup relations*,
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The Social Identity Theory of Inter-group Behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.). *Psychology of Intergroup Relations*. (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Vibarel-Rebot, N. Y., Eberhard, Y. (2011). De la constitution d'un corps de connaissances en Activité Physique Adaptée aux métiers en Activité Physique Adaptée, in *Science & Sports*, 26, 181-182.





Comunicazione corporea e controllo motorio nella visione comportamentista

Bodily communication and motor control in behaviorist vision

Gaetano Raiola

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" - raiolagaetano@libero.it

Antonio Ascione

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" - antonio.ascione@uniparthenope.it

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" - domenico.tafuri@uniparthenope.it

ABSTRACT

The body communication in processes of qualitative analysis of sport performance is a field of research a little bit explored. It may be useful to approach the study trying to identify and analyze the possible implications on motor control and learning. It might be useful for analyzing the performance of the athlete identify, explain, argue and finally justify the specific contribution of the body communication on the determination of the partial and final results according to motor control theory. The aim of this theoretical study is to describe and possibly to argue the implications inherent in the empirical results of the study of body communication. Significant elements of Closed loop of motor control are two, the first is the perceptual trace, ie a warehouse full of information concerning the sensory perceptions that the brain must receive to be considered a given proper movement. The second is the memory trace that forms the mental representation. It has the task of keeping under control the submovements and make any corrections in case of error in execution. The motor program is then to be an abstract representation of the sequence of action. Important, but not to overestimate, is the response time to the stimulus: the reaction time. It, in fact, is not standard, but may vary not only because of the problems to which a subject may be suffering, but also by the complexity of the action that is requested to perform. In conclusion, the situation of fast sports as well as the volleyball can not be answered with a paradigmatic model with error correction because it is too fast, therefore, in a behaviorist vision, has an explanation in the motor control model open circuit.

La comunicazione corporea nei processi di analisi qualitativa della prestazione sportiva è un campo di ricerca poco esplorato. Può essere utile approcciare allo studio cercando di individuare ed analizzare le possibili implicazioni sul controllo del movimento ed i relativi apprendimenti. Potrebbe essere utile per l'analisi della prestazione dell'atleta individuare, spiegare, argomentare ed infine giustificare lo specifico contributo della comunicazione corporea sulla determinazione del risultato parziale e finale. Lo scopo di questo studio teorico è descrivere e possibilmente argomentare le implicazioni inerenti ai risultati dello studio empirico della comunicazione corporea.

Gli elementi significativi del Controllo motorio a circuito chiuso sono 2, il primo è la traccia percettiva, cioè un magazzino pieno d'informazioni concernenti le percezioni sensoriali che il cervello deve ricevere per considerare un dato movimento corretto. Il secondo è la traccia mnestica che costituisce la rappresentazione mentale di un dato movimento che il soggetto già possiede e che va specificandosi e migliorandosi. Il Modello di controllo motorio a circuito aperto ha il compito di tener sotto controllo tutte le parti del movimento e di apportare delle eventuali correzioni in caso di errore nella loro esecuzione. Il programma motorio viene quindi ad essere una vera e propria rappresentazione astratta della sequenza di un'azione senza feedback e comparazione perché non c'è il tempo di correggere. In conclusione, gli sport di situazione veloci come la pallavolo non possono rispondere con un modello paradigmatico con la correzione dell'errore perché è troppo veloce e pertanto, in una visione comportamentista, ha la spiegazione nel modello di controllo motorio a circuito aperto.

KEYWORDS

Closed loop motor control, Open loop motor control, Mirror neurons.

Controllo motorio a circuito chiuso, Controllo motorio a circuito aperto, Neuroni specchio.

Introduzione

La comunicazione corporea¹ nei processi di analisi qualitativa della prestazione sportiva è un campo di ricerca poco esplorato. Può essere utile approcciare allo studio cercando di individuare ed analizzare le possibili implicazioni sul controllo del movimento ed i relativi apprendimenti. Potrebbe essere utile per l'analisi della prestazione dell'atleta individuare, spiegare, argomentare ed infine giustificare lo specifico contributo della comunicazione corporea sulla determinazione del risultato parziale e finale. Occorre poter leggere le associazioni tra le variabili e, ove possibile, anche la correlazione tra 2 di esse per poi argomentarla cercando di legare il nesso di causalità con l'effetto utilizzando le teorie del controllo del movimento. Il presente tentativo tende a discutere sugli aspetti sperimentali spiegandoli con teorie proprie delle scienze psicologiche nella parziale affinità epistemologica con il settore scientifico disciplinare dei "Metodi e didattiche delle attività sportive". L'approccio metodologico sicuramente non è esente da osservazioni e critiche per le aleatorietà del metodo adottato ed anche nel reclutamento del dato. Tale studio si colloca immediatamente dopo a quello inerente la Comunicazione corporea e la pallavolo e non vuole argomentare il risultato finale limitandosi solo al dato quantitativo (Raiola, Di Tore, 2012ab) ma ragionare del collegamento tra la comunicazione corporea e il controllo motorio. Si parte dagli aspetti della percezione e dell'azione (Merleau Ponty, 1945), dalle basi del movimento umano (Latash, 2004; 2008), che sono contemplate nelle teorie del controllo motorio a circuito chiuso (Adams, 1971) e del circuito aperto (Schmidt, 1982) per aprire a nuovi scenari paradigmatici nell'analisi della questione partendo dalla pallavolo che ha tempi e spazi ridotti e che non ha eguali negli altri sport di situazione. Il ruolo che gioca l'alta velocità dei processi che regolano il movimento nella pallavolo può sollecitare il processo astrattivo di immaginazione motoria in termini anticipativi. Questi processi sono a carico di particolari strutture nervose denominate neuroni specchio (Rizzolatti, 2006; Iacoboni, 2008) che potrebbero spiegare le scelte tattiche della pallavolo, come del calcio o di altri sport di situazione individuali come la boxe e la scherma, in termini di lettura del dato e di conseguente opzione inerenti alle azioni ed all'impiego delle abilità tecniche. Lo scopo di questo studio teorico è descrivere e possibilmente argomentare le implicazioni inerenti ai risultati dello studio empirico della comunicazione corporea (Raiola et al., 2014) in una visione comportamentista di stimolo risposta.

1. Modello di Controllo motorio a circuito chiuso

La teoria del controllo motorio a circuito chiuso è rappresentata nel modello della teoria di Adams in *Nicoletti e Borghi*. Gli elementi significativi sono 2, il primo è la traccia percettiva, cioè un magazzino pieno d'informazioni concernenti le percezioni sensoriali che il cervello deve ricevere per considerare un dato movi-

1 Specificatamente la redazione delle singole parti è la seguente. Gaetano Raiola: Modello di Controllo motorio a circuito chiuso e Modello di Controllo motorio a circuito aperto, Antonio Ascione: Sommario, Abstract, Bibliografia e Introduzione, Domenico Tafuri: Conclusioni.

mento corretto. Il secondo è la traccia mnestica che costituisce la rappresentazione mentale di un dato movimento che il soggetto già possiede e che va specificandosi e migliorandosi. Questa traccia è anche deputata al riconoscimento e vaglio delle possibilità d'azione. Nella memoria è presente una rappresentazione del movimento che il pallavolista si appresta ad eseguire e questo modello è suscettibile di miglioramento, apprendimento. Ripetendo il movimento, il modello si affina: attraverso la percezione elabora sempre più il modello esecutivo motorio acquisendo particolari e dettagli. La ripetizione del singolo gesto comporta un confronto costante tra il *feedback* con i risultati attesi finché i dati provenienti dal *feedback* finiscono per corrispondere alle aspettative, fin quando cioè non sarà più necessario apportare correzione alcuna. Quando il *feedback* non dà più luogo a correzione il movimento è acquisito come apprendimento come nel seguente schema. Lo schema precedente è ampliato da quello seguente:

In Nicoletti, 1992:

Si spiega così l'alta precisione nei movimenti e nello specifico delle tre abilità tecniche trattate nel precedente lavoro. Ma c'è da chiedersi come fa la mente ad avere già in testa lo schema motorio all'inizio, alla prima esecuzione, dato che il *feedback* arriva solo dopo avere iniziato il gesto tecnico. Movimenti così nuovi come la schiacciata di primo tempo, il pallonetto ed il secondo tocco dell'alzatore in campo avversario non si realizzano con il modello descritto. Inoltre movimenti così veloci come quelli delle 3 abilità tecniche hanno tempi di esecuzione bassissimi anche sotto la soglia dei duecento millisecondi.

2. Modello di Controllo motorio a circuito aperto

Tale soglia sembrerebbe non consentire al cervello di utilizzare l'informazione di ritorno, *feedback*, e così non avviene la comparazione utile alla correzione. Pertanto il modello descritto deve essere aggiornato a nuove evidenze scientifiche. Già William James (Nicoletti, Borghi 2007) stravolse quasi completamente il concetto di *feedback* teorizzando la reazione a catena e quindi l'utilizzo del *feedback* non per il movimento che causava l'informazione di ritorno ma per quello successivo. Apriva così la strada ad un altro modello che sarebbe stato definito dopo a circuito aperto dove il *feedback* non è più considerato come quell'aspetto attraverso il quale i recettori inviano al cervello delle informazioni sui movimenti ma è considerato per permettere il susseguirsi di più sub-movimenti. Nello schema che segue è rappresentato come tante abilità e, per esempio, le tre abilità investigate possano essere apprese in maniera differente dal modello di circuito chiuso usando il modello di William James.

Anche tale modello però non giustifica ampiamente la scelta delle azioni tecniche da parte di colui che attacca e colui che difende o, ad esempio, nel lavoro precedente e a cui si fa riferimento dello schiacciatore o dell'alzatore, in quanto la scelta dell'abilità tecnica è di quel contesto e non di quello successivo e pertanto il *feedback* è tale solo per quel determinato contesto. Anche perché tale modello non esclude il precedente ma giustifica l'utilizzo del *feedback* in maniera diversa. Infine il controllo motorio a circuito chiuso non può elaborare le informazioni di ritorno, *feedback*, al disotto di duecento millisecondi (Schmidt, Wrisberg, 2008). Pertanto tra i due modelli di controllo il cervello sceglie quale prediligere sulla base dell'azione che deve svolgere; se quest'ultima sarà lunga e "complessa" il cervello utilizzerà il controllo a circuito chiuso, se invece sarà veloce, rapida e "semplice" utilizzerà, in automatico, il controllo a circuito aperto.

L'evoluzione del modello a circuito chiuso sfocia quindi nel programma motorio o a circuito aperto (Schmidt, Wrisberg, 2008). Esso ha il compito di tener sotto controllo i submovimenti e di apportare delle eventuali correzioni in caso di errore nella loro esecuzione. Il programma motorio viene quindi ad essere una vera e propria rappresentazione astratta della sequenza di un'azione. Importante, ma non da sopravvalutare, è il tempo di risposta allo stimolo: il tempo di reazione. Esso, infatti, non è standard, ma può variare non solo a causa delle problematiche da cui può essere affetto un soggetto, ma anche dalla complessità dell'azione che si chiede di svolgere. Si sposta l'attenzione dal *feedback* allo schema motorio. Le 3 abilità tecniche seguono dunque entrambe i sistemi in relazione al *feedback*, all'errore da correggere con il *feedback* ed al tempo di elaborazione del *feedback*.

Di seguito uno schema semplice di controllo motorio a circuito aperto:

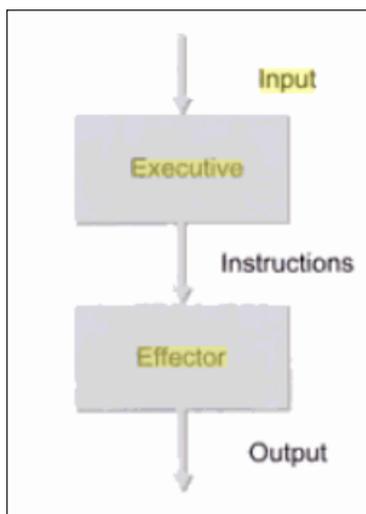


Fig. 1. Schema di controllo motorio a circuito aperto in Schmidt e Wrisberg (2008)

Tale schema può essere considerato comune sia alla teoria del controllo motorio a circuito chiuso che alla teoria del circuito aperto. Lo schema prevede una serie di stadi successivi: informazione in ingresso (*input*), articolazione di un piano motorio (*executive*), esecuzione del piano (*effector*) attraverso istruzioni, informazione in uscita (*output*). La teoria dello schema, presentata nel 1985 da Richard A. Schmidt, prova a rispondere ai quesiti lasciati insoluti dalle teorie preesistenti; le informazioni riferite a un determinato movimento sono organizzate in un esatto schema motorio. Il concetto di schema motorio è una delle chiavi di lettura centrali per comprendere le modalità con le quali avviene il movimento. Grazie al concetto di schema possono essere spiegati movimenti precisi eseguiti in tempi brevissimi come quelli del pallonetto, del secondo tocco e della schiacciata di primo tempo nella pallavolo. Si risolve il problema della soglia dei 200 millisecondi che inficiava parzialmente la teoria del controllo motorio a circuito chiuso inerente la elaborazione del *feedback*.

Conclusioni

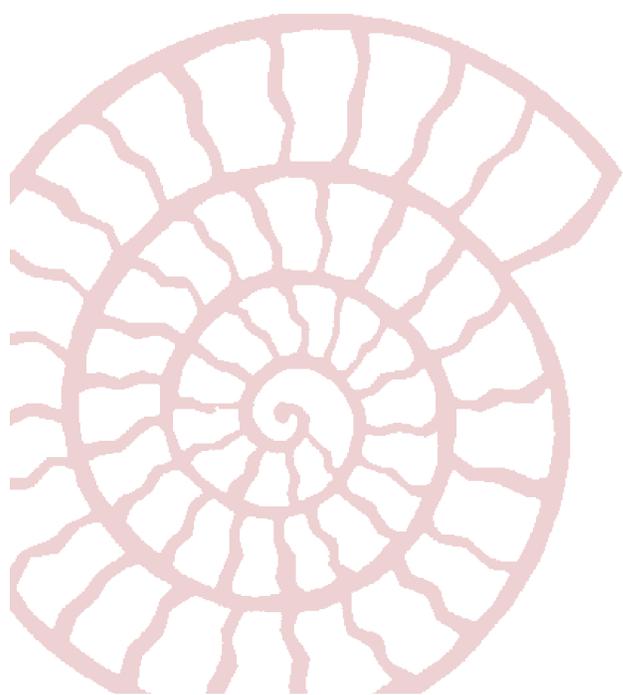
Lo studio precedente su *Comunicazione corporea e pallavolo* di Raiola, Peluso Cassese e Tafuri (2016) è la piattaforma empirica per la possibile argomentazione in chiave interpretativa. Nello specifico lo studio riferendosi alle abilità tecniche più veloci della pallavolo, schiacciata e muro, fornisce i dati attraverso i quali è possibile riflettere, dedurre e concludere. Quando si realizza il fondamentale dell'attacco in una delle tre abilità trattate il cervello sa già come eseguire il compito. Se si prova ad analizzare alcuni casi che abbiamo la possibilità di esperire direttamente alla luce delle due teorie esposte: nella schiacciata di primo tempo o del secondo tocco dell'alzatore il giocatore a muro avversario corregge i propri movimenti in base alla scelta dell'alzatore; spesso, si è ben al di sotto della faticosa soglia dei 200 millisecondi, eppure il giocatore a muro dà una risposta che può essere di lettura se applica il controllo motorio a circuito chiuso per la elaborazione del *feedback* e di opzione se applica il controllo motorio a circuito aperto cioè senza il contributo del *feedback*; l'alzatore nell'attimo che può alzare al centro per la schiacciata di primo o nel realizzare il secondo tocco nel campo avverso ha poco tempo, spesso al di sotto dei 200 millisecondi per verificare se il suo schiacciatore centrale è a tempo per schiacciare o il giocatore avversario dall'altro lato della rete è a muro ed è pronto per murare. In quel momento se volesse ricevere tutti i *feedback* per poter decidere l'azione (lettura) utilizzerebbe il controllo motorio a circuito chiuso ma il pallone verrebbe trattenuto tra le mani ed incorrerebbe nel fallo di trattenuta. Se invece decidesse senza *feedback* per l'azione (opzione) utilizzerebbe il controllo motorio a circuito aperto. Per il pallavolista la scelta tra controllo motorio a circuito chiuso, reazione a catena controllo motorio a circuito aperto è una costante che forse non trova pari negli altri sport di squadra di situazione con una frequenza così alta per la ridottissima distanza e tempo. Tutto ruota intorno all'impossibilità di elaborare informazioni al di sotto dei 200 millisecondi (Wrisberg, 2009). Sono disponibili grandi quantità di informazioni, ma il cervello non ha il tempo di elaborarle, perché non possiede questa facoltà, non ha il tempo di cogliere la differenza tra la traccia mnestica e quella percettiva e quindi scegliere comparando le due. Secondo la teoria di Schmidt, invece, si ha a disposizione una grande quantità di schemi in un repertorio di massima per ogni categoria di azione: lo slalom, l'afferrare il pallone, la respinta del pallone sono categorie di movimenti che sono presenti nel cervello, con pattern propri innati. Nelle tre abilità tecniche esaminate la percezione visiva ha un ruolo fondamentale, ma non si può classificare questo dato in base esclusivamente al canale di afferenza principale, perché ve ne sono altri ed in questo caso quello acustico, cinestesico e tattile. La percezione è qualcosa di più della somma dei dati provenienti dai diversi canali, è l'organizzazione significativa (cioè produttrice di senso) dell'enorme mole di informazioni grezze raccolte dagli analizzatori sensoriali. La fenomenologia della percezione ha posto in evidenza il problema della percezione come unica e globale includendo le informazioni sensoriali di vari canali ed in più l'elaborazione (Merleau Ponty, 1945). Inoltre nell'accezione tradizionale aree sensoriali, aree motorie e aree associative hanno una specificità di informazione codificabile, una specializzazione e divisione netta dei compiti. A scardinare questo schema è intervenuta la scoperta, peraltro casuale, dei neuroni-specchio, capaci di attivarsi sia per elaborazioni percettive sia motorie. All'inizio degli anni '90 un gruppo di ricercatori guidato da Giacomo Rizzolatti scoprì in un macaco una speciale classe di neuroni che "scaricavano" sia durante l'esecuzione di un'azione, sia alla vista della stessa azione da parte di un altro soggetto. Casualmente uno dei membri prese in mano una

nocciolina esattamente davanti al campo visivo della scimmia oggetto di studio e appena compì l'azione, essendo la scimmia connessa all'oscilloscopio di rilevazione dell'attività neuronale, sentì sparare, scaricare il segnale elettrico, come se fosse la scimmia stessa a prendere la nocciolina in questione. I neuroni localizzati come attivi vennero definiti "neuroni specchio", perché si comportavano come i neuroni motori ma con la peculiarità di attivarsi anche in risposta alla vista di un'azione compiuta da un altro soggetto (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Iacoboni, 2008). L'individuazione dei neuroni specchio assestò un altro colpo alla artificiale distinzione tra percezione, cognizione e azione ed è alla base della teoria dell'immaginazione motoria, ovvero la simulazione mentale di un movimento in assenza di attivazione muscolare. Le 3 abilità tecniche trattate possono essere giustificate nella scelta della lettura e della opzione perché in pratica si immagina un'azione stia avvenendo, o che possa avvenire, e la si anticipa, ed è significativo che i tempi dell'azione simulata possano coincidere con i tempi dell'azione effettivamente compiuta (Rizzolatti, Sinigaglia 2006, Iacoboni 2008). Alla luce di questa teoria, che si ribadisce è ancora in evoluzione, in fase di elaborazione, trovano risposta quesiti sinora insoluti. Ad esempio si spiega come siano possibili, a livello sportivo, movimenti "in risposta" rapidissimi (reazione ad una finta), ben al di sotto della citata soglia dei 200 millisecondi (Altavilla et al., 2014). Si spiega come sia possibile l'acquisizione di nuovi pattern, e come questo possa avvenire anche in contesti caotici come gli sport di situazione ed in particolare la pallavolo che è anche molto veloce e piena di variabili incontrollabili. In particolare le 3 abilità tecniche analizzate possono utilizzare il sistema dei neuroni specchio di immaginazione motoria. In sintesi si può argomentare che il contesto è fondamentale per la decodifica dell'azione, che il programma motorio e l'attivazione del sistema motorio dei neuroni specchio nell'osservare gesti motori è direttamente proporzionale alle competenze motorie possedute in un dato sport e la capacità di comprendere e prevedere l'evolversi di un'azione, di anticiparla, è legata allo sviluppo del sistema dei neuroni specchio.

Si può chiudere il lavoro affermando che la comunicazione corporea nella pallavolo è molto vasta, va dagli aspetti tecnici a quelli tattici individuali e di squadra. Ha una complessità grande ed indefinita, è poco paragonabile ad altri elementi teorici della metodologia dell'allenamento come la prestazione quantitativa derivante dai meccanismi energetici e di sviluppo della forza. Lo studio è ancora affrontato con strumenti insufficienti ed i metodi di investigazione presentano criticità rispetto alla rigosità utilizzata nella tradizionale ricerca sperimentale delle attività di laboratorio. Nel caso dello studio in questione il dato di partenza è misurabile oggettivamente solo per la parte della decretazione del punto (risultato) da parte dell'arbitro perché applica le regole di gioco. È misurabile soggettivamente da una condivisa valutazione con l'aiuto della descrizione rigorosa, replicabile ed affidabile a chi attribuire il punto per una corretta valutazione dell'analisi della prestazione. Strumenti sofisticati, come le tecnologie video sincronizzati con affidabili programmi informatici e l'aiuto della statistica, restringono il campo della soggettività nella misurazione del dato. Questo lavoro intende aprire una finestra sulla ricerca descrittiva in campo educativo sportivo tentando di approcciare ecologicamente al fenomeno evitando la segmentazione ed analiticità del riduzionismo delle scienze esatte come unica via da percorrere. In conclusione, gli sport di situazione veloci come la pallavolo non possono rispondere con un modello paradigmatico con la correzione dell'errore perché è troppo veloce e pertanto, in una visione comportamentista, ha la spiegazione nel modello di controllo motorio a circuito aperto.

Riferimenti Bibliografici

- Adams, J. A. (1971), A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, 111-115.
- Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Altavilla, G., Tafuri, D., Raiola, G. (2014). Some aspects on teaching and learning by physical activity. *Sport Science*, 7 (1), 7-9.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*, 2 ed. London: Methuen & Co.
- Ekman, P., Friesen, I. (2007). *Giù la Maschera*. Milano: Bompiani.
- Franks, I. M. et al. (1983). Analysis of performance: Qualitative or Quantitative. *SPORTS*, March.
- Franks, I. M., Miller, G. (1986). Eyewitness testimony in sport. *Journal of Sport Behavior*, 9, 39-45.
- Gardner, H. (2002). *Frame of the mind, the theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Hall, T. E. (1966). *The Hidden Dimension*. New York, NY: Random House.
- Hughes, M. and Bartlett, R. (2002). Special edition on performance analysis. *Journal of Sports Sciences*, 20, 735-737.
- Hughes, M. D., Franks, I. M. (2004). *Notational analysis of sport 2nd Edition – better systems for improving coaching and performance*. London: E. & F.N. Spon.
- Hughes, M., Tavares, F. (2001). *Notational Analysis of Sport*, IV. Porto: Faculty of Sports Sciences and Education, University of Porto.
- Husserl, D. (1936). *Die Krisis der europaischen Wissenschaften und Die transzendente Phänomenologie*. Belgrado: Philosophia Serbia.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring People. The new science of how we connect with others*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Jakobson, R., Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language*. Den Haag: Mouton & Co.
- Latash, M. (2008). *Neurophysiological Basis of Movement*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Latash, M., Levin, M. F. (2004). *Progress in Motor Control*, Vol. 3. Champaign IL: Human Kinetics.
- Lewin, K. (1980). *I conflitti sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Meharabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Merleau Ponty, M. (1945). *Phenomenologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nicoletti, R., (1992). *Il Controllo Motorio*. Bologna: Il Mulino.
- Nicoletti, R., Borghi A. M. (2007). *Il Controllo Motorio*. Bologna: Il Mulino.
- Pieron, M., Wauquier, P. (1984). Modification de comportements d'enseignement chez des Etudiants en éducation physique en stage d'agrégation. *Revue de l'Éducation Physique*, 1984, 24, 4, 29-37.
- Raiola, G., Di Tore, P. A. (2012a). Statistical study on bodily communication skills in volleyball to improve teaching methods. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7 (2), 468-488.
- Raiola, G., Di Tore, P. A. (2012b). Bodily communication skills and its incidence on female volleyball championship to enhance didactics. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7 (2), 365-375.
- Raiola, G., Peluso Cassese, F., (in press). Comunicazione corporea e pallavolo, *Formazione & Insegnamento*, n.3/2016suppl.
- Raiola, G., Tafuri, D., Paloma, G. (2014). Physical activity and sport skills and its relation to mind theory on motor control. *Sport Science*, 7 (1), 53-57.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So Quel che Fai. Il Cervello che agisce e i Neuroni Specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schmidt, R. A. (1982). *Motor Control And Learning*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., Wrisberg, G., A. (2008). *Motor Learning and Performance*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Shannon, C. E., Weaver, W. (1949). The Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27, luglio-ottobre, 379-423.
- Teodorescu, L. (1985). *Teoria e Metodologia dei giochi sportivi*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- USA Volleyball (2009). *Volleyball System and strategy*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Watzlawick, P. et al. (1967). *Pragmatics of Human Communication-A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York, NY: Norton.
- Wrisberg, G. A. (2009). *Sport Skills for Coaches*. Champaign IL: Human Kinetics.





Essere adulti dopo lo sport. Proposte educative per promuovere le transizioni identitarie di fine carriera

Being adults after sport. Educational proposals to foster identity transitions out of sport

Sergio Bellantonio

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
sergio.bellantonio@uniparthenope.it

ABSTRACT

Identity transitions out of sport is a rather explored theme by psychological literature in recent years (Lavalley & Andersen, 2000; Wylleman, Alfermann & Lavalley, 2004; Wylleman, De Knop, Verdet & Ceci Erpič, 2007), which has shown interest in the intra-psychological variables that lead to a re-determination of the individual identity turning to other areas of human existence; aim of the psychological research was to define not only the characteristics of the phenomenon, but also to bring out both predictors and personal and environmental variables able to determine the quality of the transition (Kerr & Dacyshyn, 2000; Lally, 2007). However, this theme is less explored in pedagogy. If the shift from a very strong and intense emotional experience context, such as competitive sport, to other contexts of life, like work and formal training or, more generally, of adult life, can be a moment of crisis for individual, the pedagogy is called to reflect on how is possible to support an effective identity reshaping and what strategies it needs to use. Educational guidance is the chosen pedagogical strategy, intended like the process of what every sports context should advantage, in order to proactively prevent discomforts that could arise at the end of the sport career of many athletes.

Quella delle transizioni identitarie di fine carriera in ambito sportivo è una tematica piuttosto esplorata dalla letteratura psicologica negli ultimi anni (Lavalley & Andersen, 2000; Wylleman, Alfermann & Lavalley, 2004; Wylleman, De Knop, Verdet, & Ceci Erpič, 2007), la quale ha mostrato interesse per quelle variabili intrapsichiche che conducono a una ri-determinazione identitaria del soggetto nel passaggio ad altri ambiti dell'esistenza umana; l'intento della ricerca psicologica è stato quello di delineare non solo le caratteristiche del fenomeno, ma anche di far emergere sia i predittori sia le variabili personali e ambientali in grado di determinare la qualità della transizione (Kerr & Dacyshyn, 2000; Lally, 2007). Meno esplorata, invece, risulta essere questa tematica in ambito pedagogico; se il passaggio da un contesto di esperienza molto forte ed intenso sul piano emotivo, come quello dello sport agonistico, ad altri contesti di vita, come quelli del lavoro e della formazione formale o, più in generale, della vita adulta, può rappresentare un momento di crisi per il soggetto, allora la pedagogia è chiamata a riflettere su come sia possibile sostenere una efficace riorganizzare identitaria e quali strategie di intervento utilizzare. Ambito pedagogico prescelto è quello dell'orientamento formativo, quale modalità della quale ogni contesto di formazione sportiva dovrebbe avvantaggiarsi, in modo da prevenire proattivamente forme di disagio che potrebbero presentarsi al termine della carriera sportiva di molti atleti.

KEYWORDS

Identity, Career Transitions in Sport, Educational Guidance, Sport Pedagogy.
Identità, Sport e Transizioni di carriera, Orientamento formativo, Pedagogia dello sport.

1. L'identità nei processi di transizione esistenziale: alcuni contributi di ricerca

L'esperienza sportiva include, nel suo delinearsi, molteplici vissuti di cambiamento e di *posizione* il che investe, attraverso diversi gradi di incidenza, la problematica della formazione e della trasformazione identitaria. La riflessione su tale tipo di esperienza chiama in causa, quindi, il tema delle transizioni identitarie, come orizzonte teorico generale da cui attingere allo scopo di formulare uno sfondo utile ad approfondire la qualità degli eventi in oggetto, inseriti nella specificità dell'ambito esperienziale sportivo. In tal senso, verranno presentati, se pur brevemente, diversi contributi di ricerca che hanno inteso riflettere e approfondire la categoria dell'identità da angolature più ampie, in modo da delineare un quadro interpretativo utile a definire la grande complessità di studio e di ricerca di una delle componenti della soggettività che in misura maggiore orienta i modi di pensare, le scelte e i comportamenti degli individui nell'attuale temperie storica. A partire dalle principali valenze della transizione in generale saranno presentate alcune proposte educative in grado di ridefinire e circoscrivere tale esperienza all'ambito sportivo, allorché si presenti la criticità formativa inerente la volontà/necessità del soggetto di transitare a forme della propria esistenza differenti da quelle che si sono costruite e consolidate nell'ambito stesso dello sport. Il concetto di identità (dal latino *identitas*, derivato di *idem/lo stesso*) ha occupato uno spazio decisamente importante nella filosofia occidentale già nelle prime riflessioni sull'esistenza umana; se già Platone aveva trattato questa tematica sul piano più prettamente mitologico e astratto, difatti, è con la coerenza logica di Aristotele che la categoria dell'essere ha assunto una sua definizione e concretezza; in tal senso, è grazie al principio di identità – che indica l'eguaglianza di un data cosa rispetto a sé stessa – che si è in grado di distinguere una determinata entità da tutte le altre. Quando per entità ci si riferisce al soggetto, il passaggio al tema dell'identità nelle sue varie declinazioni è subitaneo, in quanto è attraverso di essa che egli percepisce e definisce se stesso come soggettività, per certi versi simile agli altri ma, comunque, unica e irripetibile (Remotti, 1996). Più nello specifico, allora, ci si domanda cosa consenta a un'entità di essere identica a se stessa nel tempo e cosa permetta a due entità di essere identiche tra di loro. La risposta è nella sua sostanza che, nel caso del soggetto, è data dalla *res cogitans* e *res extensa*, parafrasando Cartesio, da intendersi come quell'insieme di pensieri, percezioni, rappresentazioni mentali e idee che formano la mente, ma anche dall'insieme delle strutture fisiche che costituiscono il corpo e che consentono al soggetto di identificarsi e posizionarsi rispetto agli altri nel fluire della propria esistenza (Ibidem). In tale direzione, molti altri sono stati gli studiosi che nel tempo hanno cercato di dare delle definizioni filosofiche più esaustive dell'identità, basti pensare a Locke, Hume o James, da considerare come dei veri e propri pionieri di un concetto più articolato e organizzato dell'identità in filosofia e che hanno poi sollecitato una sua trattazione anche nelle scienze umane e sociali. Nel corso del tempo, tali riflessioni circa l'identità si sono progressivamente ampliate, a tal punto da essere considerata oggi come una delle tematiche-fulcro della filosofia contemporanea, grazie alla quale sono andati generandosi inediti percorsi filosofici, proprio a partire dal circolo dialettico che si stabilisce tra le categorie dell'identità e dell'alterità (Rovatti, 1996); da questa prospettiva, si sta cercando allora di produrre una declinazione soggettivista del pensiero moderno, essendo l'identità quella categoria che orienta in misura maggiore lo stare al mondo del soggetto contemporaneo (Bodei, 2002). L'identità, pertanto, è quella categoria che aprioristicamente guida il soggetto nello scorrere delle esperienze nella realtà; in altre parole, i soggetti

operano le proprie scelte anche sotto l'influenza che taluni comportamenti, piuttosto che altri, potrebbero avere sulla costruzione e sul consolidamento della propria immagine sociale. Sul versante delle scienze umane e sociali, l'identità ha assunto una certa rilevanza soprattutto a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso; in tal senso, sono state prodotte molteplici definizioni riconducibili a differenti approcci interpretativi, come quello psicanalitico, psicologico, sociologico, etno-antropologico e pedagogico, i quali hanno poi prodotto diverse prospettive di studio e di intervento (Sciolla, 2010). Tuttavia, in buona sostanza, come potremmo definire l'identità oggi? In senso ampio essa rappresenta l'insieme delle qualità individuali che caratterizza ciascun soggetto e che impedisce agli altri di confonderlo con qualcun altro; grazie a questo pendolo oscillatorio tra identificazione e differenziazione ciascuno individuo è in grado di definire se stesso, ciò che egli è e sente di essere. Se, da una lato, la sociologia e l'antropologia hanno focalizzato la loro attenzione soprattutto sulle componenti socio-culturali che influenzano i processi di costruzione e la psicologia sugli aspetti intrapsichici e dinamici che intervengono nelle differenti fasi del ciclo di vita – con particolare riferimento all'adolescenza dove, peraltro, questa inizia a strutturarsi e consolidarsi – la pedagogia si è piuttosto interessata di riflettere sulle differenti componenti educative che ne influenzano l'intero processo di formazione, per proporre strategie di intervento utili a sostenere le molte crisi identitarie generate dalla condizione postmoderna; d'altronde, la pedagogia, in quanto scienza interessata alla formazione del soggetto per tutto l'arco dell'esistenza intende la formazione stessa non come un processo volto al mero sviluppo di capacità e abilità di tipo tecnico, piuttosto come un percorso di definizione e ri-definizione identitaria lifelong (Cambi, 2010), che pone il soggetto riflessivamente alla ricerca di una forma della propria esistenza che, al contempo, è stabile e mutevole. In tal senso, si vuole affermare che se, da un lato, il soggetto si trova nella necessità di accogliere i processi di incessante cambiamento derivanti dalla sua continua tensione ad apprendere, dall'altro, egli sente anche il bisogno di percepirsi come soggetto che ha dei nuclei stabili di personalità, tali da consentirgli di posizionarsi nel mondo in relazione alle categorie dell'altro, del tempo e dello spazio. L'identità è, dunque, una caratteristica umana molto articolata e, per comprenderne la sua complessità, è opportuno sviluppare alcuni approfondimenti sulle prospettive di ricerca sin'ora chiamate in causa. Secondo una prospettiva sociologica è possibile individuare tre macro-dimensioni che definiscono in maniera più precisa l'identità (Sciolla, 1983). Una prima dimensione, cosiddetta *locativa*, permette al soggetto di posizionarsi all'interno di categorie sociali che generano delle aspettative e, dunque, lo sospingono ad assumere differenti ruoli sociali; in tal senso, un soggetto avrà tante sfaccettature identitarie tanti quanto solo i contesti che egli esperisce nella vita, di conseguenza, l'adeguata prevalenza di alcune componenti identitarie rispetto ad altre nei differenti ambiti di vita, come anche l'opportuna integrazione tra di esse, favoriscono il benessere individuale del soggetto nell'ambiente. Lo star bene con se stessi nel proprio contesto di vita richiama la seconda dimensione dell'identità, quella *integrativa*, che ha proprio il compito di collegare le esperienze passate, presenti e future dandogli una direzione di senso. Sul versante pedagogico, allora, la conquista educativa è, quella di amalgamare credenze, motivazioni e prospettive legate ai differenti ruoli assunti nel sociale; tutto questo chiama in causa la progettualità del soggetto, sospingendolo ad interrogarsi costantemente su chi egli sia, cosa sappia e voglia fare, in un continuo processo riflessivo su se stesso e su gli altri. Se la dimensione integrativa interessa per lo più la sfera di progettazione della propria esistenza, la terza e ultima, quella *selettiva*, indica quella parte dell'identità

orientata invece all'azione. Questa componente si riferisce, allora, a quelle risorse personali in grado di risolvere la problematica inerente l'incertezza identitaria, consentendo al soggetto di percepire la continuità di sé nel tempo e, dunque, di riconoscersi e di essere socialmente riconosciuto in quanto individuo unico e irripetibile (Ibidem). D'altronde, come ampiamente approfondito anche in ambito psicologico, l'identità è una dimensione intrapsichica che si costruisce proprio negli spazi di socialità e che si nutre del rapporto con l'altro; lo sviluppo di un senso individuale di continuità personale, infatti, deriva in gran parte dall'insieme delle possibilità che il soggetto ha di riconoscersi nei gruppi sociali o nella comunità, nonché di esserne riconosciuto (Erikson, 1968). Posto, quindi, che l'identità si strutturi e si consolidi in riferimento a una serie di fattori individuali e sociali che coinvolgono le componenti cognitive, emotivo-affettive e relazionali del soggetto, ci si chiede come si possa educativamente gestire il coadattamento tra tutte queste componenti. Se in una fase iniziale della ricerca psicologica l'identità era considerata come una categoria dell'esistenza umana piuttosto unitaria, che approdava a un suo compimento maturativo al raggiungimento dell'adulthood, nei contributi di ricerca più recenti essa viene intesa come un "costrutto" *lifelong* e *lifewide*, pertanto, è possibile intervenire educativamente durante tutto l'arco della vita di un individuo. Per tal motivo, ci si è allontanati da posizioni interpretative che l'hanno considerata come un'unità indifferenziata a favore di un'idea complessa, plurale, mutevole e, dunque, molto articolata (Lo Presti, 2009). La poliedricità del costrutto d'identità è sostenuta dalla continua ricerca di sé e, seppur costantemente *in fieri*, è contraddistinta da un'esigenza intrapsichica di coerenza dell'Io in grado di consentire al soggetto di vivere in uno stato di benessere nell'ambiente nel quale è immerso; in altre parole, il soggetto oscilla costantemente tra il bisogno di ricercare se stesso nello scorrere del tempo e la necessità di sentirsi ancorato a nuclei saldi di sé che non lo conducano a una sorta di spaesamento esistenziale (Cambi, 2006). L'identità di un soggetto, infatti, è innanzitutto la sua riconoscibilità, a se stesso e agli altri; per tal motivo, è opportuno distinguere l'identità in una componente *oggettiva*, la quale costituisce la modalità con la quale ciascun individuo diviene unico e irripetibile al cospetto dell'altro, e in una *soggettiva* che, invece, identifica il modo in cui il soggetto percepisce e descrive se stesso (Jervis, 1997). Approfondendo la caratteristica oggettiva dell'identità, è opportuno precisare che questa si articola in tre componenti fondamentali. La prima di queste, quella fisica, si riferisce soprattutto alle caratteristiche morfologiche e corporee, in particolare quelle che ne determinano la fisiognomica del volto, e che consentono a un individuo di non essere scambiato con un altro soggetto. La seconda, cosiddetta sociale, accoglie in sé varie parti dell'individuo, come l'età, lo stato civile, la professione svolta, l'estrazione sociale, il livello culturale, solo per citarne alcune, le quali permettono al soggetto di collocarsi nei differenti gruppi sociali. La terza e ultima componente dell'identità oggettiva è quella psicologica, che è strettamente legata alla personalità del soggetto, perché identifica il modo con il quale egli si percepisce, imprimendo uno stile più o meno costante ai suoi comportamenti. L'identità fisica, sociale e psicologica si articolano tra di loro, pur tuttavia, queste possono variare secondo tempi e modi molto diversi tra di loro; basti pensare all'identità sociale che può mutare più velocemente rispetto a quella fisica, come accade ad esempio alla fine di una determinata carriera; in tal senso, quando un soggetto smetterà di fare un'attività, non sarà più riconosciuto dagli altri come quel determinato professionista, bensì come un individuo che inizia a dedicarsi ad attività altre; per questo, la sua identità sociale sarà soggetta a forme di cambiamento

piuttosto veloci (Ibidem). Nel momento in cui si determinano eventi che innescano una sorta di disallineamento tra le componenti oggettive e soggettive dell'identità (ad esempio, nel caso in cui non siano riconosciuti dagli altri alcuni nuclei ritenuti caratterizzanti della propria personalità, oppure, nella circostanza in cui un soggetto si trovi, per volontà o meno, a dover transitare da uno *status* esistenziale a un altro) è probabile che possano nascere momenti di grande disagio e di forte crisi emotiva, generando momenti di vero e proprio smarrimento; in altre parole, il soggetto vive la sensazione di non essere più in grado di riconosce se stesso e, al contempo, sente di non essere più riconosciuto dagli altri. Da questa prospettiva, declinando queste acquisizioni fondamentali nella specificità dell'ambito sportivo, è possibile identificare i tratti che rendono i vissuti legati a tale ambito una possibile espressione delle criticità emerse circa il tema generale della costruzione identitaria, sul versante dell'esperienza della transizione. Difatti, un soggetto impegnato in maniera importante in una qualsivoglia attività sportiva sviluppa elementi centrali della propria identità a partire dal ruolo che egli assume in questo contesto; ancora, l'attività sportiva agonistica rappresenta inequivocabilmente, un ambito che ricopre uno spazio considerevole nella vita dei soggetti che la praticano, divenendo un ambiente di vita che richiede una grandissima dedizione e che polarizza l'interesse e il coinvolgimento personali; in ultimo, molte carriere sportive professionistiche possono interrompersi, per ragioni connesse alla stessa natura delle esperienze in oggetto, in maniera precoce o traumatica¹, determinando il segno di uno spartiacque tra un prima e un dopo che necessita di un accompagnamento educativo e che può radicalmente ristrutturare l'idea di sé e degli altri. Pertanto, da un punto di vista pedagogico, si pone il tema della gestione della transizione identitaria in connessione con gli andamenti di carriera determinati dalle tipiche esperienze di mutamento che la caratterizzano nel suo snodarsi all'interno delle incidenze legate a tale ambito (incidenti sportivi, mutamenti del corpo, passaggio all'età adulta, cambiamenti di ruolo). Tutte incidenze che possono essere annoverate tra le cause principali dell'evento che in ambito sportivo contrassegna un crinale dal valore centrale: la fine carriera. In altri termini, la prospettiva delineata consentirà di riflettere sulle componenti del processo educativo inerente il già difficile, articolato e costante processo di cambiamento che contrassegna l'esperienza del vivere in generale, all'interno della specificità dei vissuti sportivi, il quale, nel caso della fine carriera, assume delle caratteristiche molto peculiari, spesso generate sia da una certa mancanza di integrazione tra i percorsi di formazione formale con quelli sportivi sia da una scarsa considerazione che entrambi i contesti hanno nel pensare il soggetto "per intero" (Beck, 1997).

1 Per maggiori approfondimenti si rinvia al volume di chi scrive (2014) *Sport e Adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli, in particolare al paragrafo 1.2 "Motivazione e disaffezione allo sport in adolescenza", nel quale viene presentata una rassegna di studi che ben documentano il fenomeno inerente la precocizzazione di abbandono delle attività sportive agonistiche già in età adolescenziale.

2. Le transizioni identitarie in ambito sportivo: il punto di vista pedagogico

Nella vita di un individuo molte possono essere le situazioni foriere di una qualche forma di malessere individuale e sociale; per quanto riguarda il tema delle transizioni identitarie, esso costituisce una categoria interpretativa che è stata molto approfondita da differenti ambiti di studio e di ricerca e che, nell'attuale temperie storica, si carica ancor più di drammaticità in relazione alle caratteristiche liquide che contraddistinguono l'epoca postmoderna (Beck, 1999; Giddens, 1991; Lyotard, 1979). Tale "liquidità" tende a generare notevoli ripercussioni sulle traiettorie di vita dei soggetti, rendendole difficili, precarie, articolate e, dunque, sempre meno lineari. In tal senso, sembra che inizi a venir meno quel senso del Sé utile a orientare i processi di scelta, in quanto «la presenza della molteplicità, della pluralità, di un universo di significati, valori e credenze estremamente frammentato e mutevole, priva i gruppi e i soggetti che ne fanno parte di quadri di riferimento solidi, fondati cioè su una presunta durata nel tempo; cioè rende le identità deboli e provvisorie, poiché viene meno la percezione di un'appartenenza duratura che si costituisce nella percezione di un "senso di noi" che tradizionalmente costituiva la base di una forma di socialità solida» (Lo Presti, 2009, p. 36). Transitare da una condizione identitaria a un'altra non è di per sé una cosa semplice, come afferma Demetrio, infatti, la transizione si presenta come «un "non più" e un "non ancora", un passaggio che comprende al tempo stesso il movimento del divenire e l'essere nell'attraversamento, il procedere verso il cambiamento e il permanere in esso, il camminare e il restare transitando» (Demetrio, 1997, p. 17). Coloro che si trovano in una qualche forma di transizione esistenziale – basti pensare ai frequenti processi di cambiamento che travolgono l'ambito lavorativo, formativo, economico e affettivo – sono allora investiti da un vero e proprio transito biografico che li coinvolge nella loro totalità. In senso ampio, le transizioni possono essere considerate come dei passaggi, più o meno normati, dove i soggetti cambiano il loro posizionamento spazio-temporale, modificando aspetti significativi della propria identità, nonché i legami e le relazioni sociali (Bronfenbrenner, 1979; Elder, 1985). I primi approcci che si sono interessati in maniera sistematica al tema delle transizioni sono riconducibili a una matrice di tipo antropologico (Linton, 1936) e psicologico (Dohrenwend & Dohrenwend, 1969); tuttavia, è in ambito sociologico che ne è stata fatta una descrizione più puntuale, circoscrivendo il tema della transizione a quello della traiettoria di vita (George, 1993). Da questo punto di vista, le transizioni sono considerate come dei cambiamenti all'interno di una traiettoria esistenziale non ben-definita, precaria, (Olagnero, Saraceno, 1993) e la biografia individuale viene intesa come un insieme articolato di traiettorie multiple segnate da transizioni che generano delle forme di discontinuità (Elder, 1985; Elder & O'Rand, 1995). Se queste sono le criticità connesse alle transizioni esistenziali e costituiscono oggi la "norma" e se oggi le scelte sono operate per lo più individualmente, nel senso di uno scarso sostegno sociale che le accompagni e le sostenga, allora il processo di transizione identitaria si fa ancor più complesso; per questo motivo quest'ultimo necessita di un sapiente accompagnamento educativo. In ambito sportivo, concludere una carriera agonistica è, nello specifico, un momento critico che può generare comportamenti molto diversi: alcuni tentano di procrastinare ad ogni costo la loro carriera, altri decidono di abbandonarla quando sono arrivati al culmine della propria performance sportiva, altri, ancora, sono obbligati a interromperla per motivi che chiamano in causa variabili personali, sociali o ambientali delle più disparate. Tuttavia, a prescindere dalla qualità della transizione identitaria di fine carriera, le fasi che un atleta vive durante questo periodo sembrano ripercorrere quello di un vero e proprio lutto identitario, segnato da momenti differenti qua-

li la disorganizzazione della quotidianità, la negazione della nuova condizione esistenziale, la depressione post-abbandono, l'accettazione della nuova traiettoria di vita, il testing di nuovi comportamenti e contesti d'esperienza, la ricerca di significato della nuova vita e, infine, l'interiorizzazione della nuova condizione esistenziale come parte significativa e all'incirca stabile di sé (Lavalley & Andersen, 2000). È pressoché impossibile definire con precisione quando il processo di transizione volga a conclusione, dal momento che per i soggetti l'abbandono dell'attività sportiva agonistica può generare condizioni di stress più o meno acuto; per questo motivo, è da richiamarsi sul versante educativo il tema della promozione delle strategie di fronteggiamento degli eventi critici, quale insieme di risorse cognitive e comportamentali legate a una valutazione soggettiva degli eventi di vita, anche in ambito sportivo (Bellantonio, 2014). In tale direzione, alcuni contributi di ricerca hanno evidenziato che la presenza di determinate risorse di coping, ma anche la loro assenza, influenza complessivamente la qualità della transizione identitaria alla fine della carriera sportiva professionistica (Gordon, 1995; Murphy, 1995). È stato anche dimostrato che alcuni ex atleti di alto livello, durante questo processo, impiegano l'accettazione, la reinterpretazione positiva, la pianificazione e le strategie di coping attivo e che l'identità sportivo-professionale ha evidenziato una certa influenza sui processi di coping, mentre la nuova dimensione identitaria genera ansia e preoccupazioni per il futuro lavorativo (Grove, Lavalley, Gordon, 1997). Per quanto concerne il piano inerente la qualità della transizione identitaria degli atleti, sono state identificate nella letteratura psicologica ben 15 variabili (Park, Lavalley, & Tod, 2012); nello specifico, esse si riferiscono alla qualità della propria identità di atleta, alle componenti demografiche del soggetto, alla sua decisione di ritirarsi volontariamente dallo sport, alla presenza/assenza di infortuni e/o problemi di salute durante la propria carriera, alla giusta integrazione tra l'ambito sportivo e quello di vita personale, all'aver raggiunto o meno una carriera sportiva di alto livello, al livello d'istruzione acquisito, alla personale situazione economica, alla percezione di sé, alla capacità di saper controllare la propria vita, al sempre più frequente fenomeno del *drop-out*, al tempo intercorso dal ritiro dall'attività sportiva, al rapporto con l'allenatore, ai cambiamenti di vita post-carriera e, infine, alla giusta integrazione tra i contesti di vita sportivi e non-sportivi prima del ritiro dalle attività. Le vite individuali sono, quindi, sempre costellate da continui cambiamenti e l'interesse pedagogico per le transizioni identitarie è legato alla necessità di formare i soggetti a viverle con un certo grado di autonomia e di consapevolezza, nonché di prevenire sul piano educativo eventuali forme di disagio. Nel caso più specifico dello sport, con riferimento alle ricerche richiamate in precedenza, ci si domanda, allora, quale significato individuale dare alla transizione di fine carriera sportiva ma, soprattutto, come il cambiamento – che per alcuni può diventare causa generatrice di forte malessere – possa diventare una risorsa utile ad “abitare” proattivamente la propria vita (Cambi, 2006). Tra le variabili che determinano la qualità della transizione identitaria di fine carriera in ambito sportivo, ve ne sono alcune che appaiono adeguate a sostenere alcune riflessioni in ambito pedagogico. Esse si riferiscono a un ambito *intrapersonale* e sono, a loro volta, distinguibili tra quelle che chiamano in causa l'identità di atleta e la percezione di sé e quelle più di carattere *contestuale*, vale a dire riconducibili a una giusta integrazione tra l'ambito sportivo e gli altri contesti di vita e di esperienza. La questione formativa che si pone come centrale è, dunque, focalizzata sulle modalità, le strategie e i tempi di intervento attraverso cui i contesti sportivi possano promuovere nei soggetti una buona ri-definizione identitaria dopo lo sport. Nell'ambito delle organizzazioni sportive internazionali, non mancano dei progetti che intendono promuovere negli atleti una gestione competente del difficile passaggio al mondo del la-

voro e, dunque, la costruzione del proprio percorso professionale. L'IOC (International Olympic Committee) prevede infatti, a livello mondiale, l'Athlete Career Programme, un piano di interventi di orientamento al lavoro affinché gli atleti riescano a gestire con competenza il futuro professionale. Questo progetto è dedicato principalmente agli atleti al termine della carriera sportiva agonistica, tuttavia, una parte di questo interessa anche coloro che sono ancora attivamente coinvolti nello sport, in modo che possano seguire un percorso parallelo alla costruzione del proprio futuro professionale, che sia conciliabile con gli impegni agonistici². Rispetto a tale tipo di esperienza si pone, tuttavia, il dubbio se questa sia sufficiente ad arginare la complessità delle criticità descritte; se, dal un lato, lo sport riconosce un esclusivo coinvolgimento degli atleti, il quale li sottrae spesso a un'adeguata formazione scolastica/universitaria e professionale, dall'altro, sembra che i programmi utilizzati, seppur presentino notevoli punti di forza, necessitino di un loro "ripensamento educativo". Il fatto che in Italia dal 2001 a oggi più di 800 atleti abbiano trovato un'opportunità di lavoro grazie all'Athlete Career Programme³, non vuol dire che essi abitino la loro nuova condizione esistenziale serenamente. In tal senso, più che focalizzare l'attenzione alla fine del processo (quanti soggetti sono stati inseriti nel mondo del lavoro), sarebbe probabilmente più opportuno che tali programmi avviassero delle strategie di intervento precoci e che si dipanino durante tutta la carriera sportiva di un atleta (come pensarsi alla luce del continuo cambiamento), in modo da intervenire in maniera più attenta sul suo costruito d'identità; d'altronde, come il termine "costruito" ci ricorda, l'identità è un "processo", pertanto, sarebbe poco significativo non considerare tutti gli aspetti che vi intervengono durante il processo di formazione. Si tratta, allora, di indirizzare il profilo delle pratiche pensate per fronteggiare le problematiche legate alle transizioni identitarie di fine carriera sul terreno dell'orientamento, peraltro ampiamente approfondito nella letteratura psico-pedagogica (Cunti, 2015; Guichard, 2012; Loiodice, 2004; Serreri, 2010), e che lo intende come processo formativo, riflessivo e strutturato in accompagnamento dell'intera esperienza di vita; in tal senso, esso è da intendersi come «l'azione del guidare, del dirigersi o del dirigere (azione che implica sempre una guida) in un senso o per una via determinata, seguendo un criterio sistematico basato su uno studio ed una acquisizione di informazioni per quanto riguarda necessità, capacità, attitudini e tendenze intese come comportamenti e azioni che rivelano interessi e aspirazioni di un soggetto che ne ha bisogno o ne fa più o meno esplicita richiesta» (Isidori, 2015). Alla base di questo approccio si colloca un'idea stessa di sport differente dai modi più comuni e diffusi di intenderlo; la visione di sport coerente con gli sviluppi formativi descritti assume cioè una maggiore integrazione tra i vari ambiti di vita dello sportivo; ciò implica lo scopo, tra gli altri, di conferire agli atleti la possibilità di sperimentarsi anche in altri contesti, dando loro la possibilità di iniziare a utilizzare abilità, capacità e competenze acquisite attraverso lo sport al di fuori di esso, mettendosi alla prova in contesti spesso inediti e formulando, in tal modo, ipotesi di sé da porre in anta-gonismo, integrazione o completamento della sola identità connessa all'esperien-

2 Per maggiori approfondimenti si consulti il sito www.olympic.org/athlete-career-programme, nel quale sono ben approfonditi tutti i punti strategici del programma internazionale di carriera per atleti (consultato il 2 settembre 2016).

3 I dati completi sono reperibili al sito internet www.coni.it (consultato il 5 settembre 2016).

za sportiva; esperienza che, in base a tale possibilità, non assume più l'incidenza di un vissuto esclusivo ed escludente, diminuendo pertanto la tendenziale qualità pervasiva che, attualmente, generalmente assume. È, dunque, attraverso una precisa *intenzionalità educativa* ed un *esercizio della cura* da parte degli educatori tutti che è possibile costruire percorsi di orientamento finalizzati a sostenere il complesso processo di costruzione dell'identità, considerandola in tal modo come un vero e proprio "costrutto pedagogico" (Cunti, 2014). Si vuole dire che educare intenzionalmente i soggetti adottando il punto di vista della cura significa mettere in primo piano i loro bisogni evolutivi; pertanto, uno sport che promuova e sostenga le continue definizioni e ri-definizioni identitarie assume necessariamente una finalità orientativa. In questa chiave interpretativa, sport, identità e orientamento dovrebbero rappresentare un trinomio indissolubile nella formazione dei soggetti, soprattutto se adolescenti, perché è attraverso uno sport che si colora di qualità educative di tipo orientativo che è possibile sostenere autenticamente la costruzione e il consolidamento della loro identità. Il valore orientativo dello sport si sostanzia, dunque, di una qualità della didattica incentrata sul soggetto, sulla sua capacità di analisi e di scelta, che va educativamente sostenuta e orientata. In tal senso, è necessario che tutti gli educatori, in ambito sportivo e non, si appropriino di strumenti volti a promuovere l'espressione e l'emancipazione delle individualità, favorendone l'integrazione dei vissuti esperienziali. La soluzione è quella di ripensare in chiave sistemica le relazioni che vengono instaurate in tutti gli ambienti di apprendimento, per non correre il rischio che l'identità, l'autostima e il senso di auto-efficacia degli atleti si costruisca quasi unicamente a partire dai propri successi sportivi. Essere coinvolti in uno sport, infatti, non dovrebbe precludere l'opportunità di sperimentarsi sotto altri aspetti della propria identità; in tal senso, diviene necessario conferire spazi e tempi utili per formarsi a tutto tondo. D'altronde, qualsiasi processo educativo intenzionalmente orientato dovrebbe sollecitare il soggetto a vivere sempre la propria esistenza in maniera piena, affinché ciascuna componente dell'identità sia in grado di influenzare la propria vita globalmente; in tal senso, i contesti di apprendimento dovrebbero far sì che il soggetto impari a farsi permeare da ciò che egli vive, il che non significa togliere mordente a una dimensione rispetto alle tante altre, bensì armonizzarle in un continuo processo di formazione.

Riferimenti Bibliografici

- Beck, U. (1997). *Eigenes Leben*. München: C.H. Beck oHG. Tr. it. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (1999). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Tr. it. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bellantonio, S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.
- Bodei, R. (2002). *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*. Milano: Feltrinelli.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET Università.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, Milano: FrancoAngeli.

- Cunti, A. (2015). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 1, 335-355.
- Demetrio, D. (1997). Passaggi segreti e transizioni evidenti. *Adulità*, 5, 9-17.
- Dohrenwend, B. & Dohrenwend, B. (1969). *Social Status and Psychological Disorder*, New York: Wiley.
- Elder, G. (1985). *Life Course Dynamics*, Ithaca: Cornell University Press.
- Elder, G., O'Rand, A. (1995). Adult Lives in a Changing Society. In K. Cook, G. Fine, J. House (Eds.), *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Boston: Allin & Bacon.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*, New York: Norton.
- George, L. (1993). Sociological Perspectives on Life Transitions. *Annual Review of Sociology*, 19, 353-373.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. (1999). *Identità e società moderna*. Napoli: Ipermedium.
- Gordon, S. (1995). Career Transitions in Competitive Sport. In Morris T., Summers J. (Eds.). *Sport Psychology: Theory, Applications and Issues*. Brisbane: Jacaranda Wiley.
- Grove, J.R., Lavallee, D., Gordon, S. (1997). Coping with Retirement from Sport: The Influence of Athletic Identity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9 (2), 191-203.
- Guichard, J. (2012). How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design Their Lives in an Age of Uncertainty?. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7, 4, 298-310.
- Isidori, E. (2015). La pedagogia dell'orientamento sportivo: una prospettiva teorica. *CQIA Rivista, Formazione, Lavoro, Persona*, 13(5), 1-16.
- Jervis, G. (1997). *La conquista dell'identità. Essere se stessi e essere diversi*. Milano: Feltrinelli.
- Kerr, G., & Dacyshyn, A. (2000). The Retirement Experiences of Elite Female Gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12, 115-133.
- Lally, P. (2007). Identity and Athletic Retirement: A prospective Study. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 85-99.
- Lavallee, D., & Andersen, M. (2000). Leaving Sport: Easing Career Transitions. In M. Andersen (Ed.), *Doing Sport Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man: an Introduction*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lo Presti, F. (2009). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Lytard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit. Tr. it. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Murphy, S.M. (1995). Transitions in Competitive Sport: Maximizing Individual Potential. In Murphy S.M. (Ed.), *Sport Psychology Interventions*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Olagnero, M., Saraceno, C. (1993). *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Park, S., Lavallee, D., & Tod, D. (2012). Athletes' Career Transition Out of Sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6, 22-53.
- Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Rovatti, P. A. (1996). *Introduzione alla filosofia contemporanea*. Milano: Bompiani.
- Sciolla, L. (1983) (Ed.). *Identità. Percorsi di analisi in sociologia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Sciolla, L. (2010). *L'identità a più dimensioni. Il soggetto e la trasformazione dei legami sociali*. Roma: Ediesse.
- Serreri, P. (2010) (Ed.). *PERSeO. Personalizzare e orientare*. Milano: FrancoAngeli.
- Wylleman, P., Alfermann, D. & Lavallee, D. (2004). Career Transition in Sport: European Perspectives. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 7-20.
- Wylleman, P., De Knop, P., Verdet, M. & Ceci Erpič, S. (2007). Parenting and Career Transitions of Elite Athletes. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.). *Social Psychology in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.



Orientamento e sport: articolazioni pedagogiche

Sport & Guidance: Pedagogical developments

Antonia Cunti

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
antonia.cunti@uniparthenope.it

ABSTRACT

Combining guidance & sport, from an educational point of view, requires to focus on individual with his life-span and his constant tension to determine himself in forms conform to feel good with himself in social contexts. The education put in the middle the body; during our existence we mature and change a way of thinking and feeling with our body and a way to act it out into the world. Living, we experience ourselves and our bodies and this translate into a bodily experience which is the basis of corporeality. If guidance is due mainly to internal factors such as cognitive and emotional abilities of tuning thinking, feeling and acting, reflecting on ourself and on their own desires, looking ourself into perspective, this is a path that can and should be accompanied by educational agencies. Choose a sport means wanting to continue, giving a special type of turning, a body awareness that has already started and educationally supported. From this point of view, guidance related with sport could investigate some specific themes like the need to support movement educationally, to guide sport choices intended like a moment of self-experimentation, finally, support educational agencies might offer to support difficult life-spans since marked with dual-career, such as sport with school and University.

Coniugare orientamento e sport, dal punto di vista dell'educazione, richiede il porre al centro il soggetto con il suo percorso di vita e la sua tensione costante a determinarsi in forme idonee a star bene con se stesso in contesti di socialità. La formazione vede al centro il corpo; nel corso della nostra esistenza maturiamo e modifichiamo un modo di sentire e di sentirci con il nostro corpo ed un modo di agirlo nel mondo. Vivendo, facciamo esperienza di noi e del nostro corpo e ciò si traduce in un vissuto corporeo, che è alla base della corporeità. Se l'orientamento va ricondotto a fattori prevalentemente interni, come le capacità, cognitive ed emotive, di sintonizzazione del pensare, del sentire e dell'agire, di riflessione su di sé e sui propri desideri, di guardarsi in prospettiva, si tratta di un cammino che può e dovrebbe essere accompagnato dalle agenzie educative. Intraprendere un'attività sportiva significa, pertanto, voler continuare, imprimendo un tipo speciale di svolta, un percorso di consapevolezza corporea già iniziato ed educativamente sostenuto. In questa cornice, l'orientamento rispetto allo sport potrebbe indagare alcune specifiche tematiche, come la necessità di sostenere educativamente il movimento, libero e di gioco, di orientare a scelte sportive quali possibilità di sperimentazione di sé e, infine, il supporto che le agenzie educative potrebbero offrire per sostenere percorsi di vita difficili, perché contrassegnati da dual-career, come per esempio quella sportiva agonistica e quella di formazione, scolastica e universitaria.

KEYWORDS

Sport & Guidance, Self-Construction, Body Identity
Orientamento e sport, Formazione del Sé, Identità corporea

1. Movimento, ludicità e sport: una linea di continuità

Accostare orientamento e sport acquista uno specifico valore educativo laddove poniamo al centro il soggetto con il suo percorso di vita e la sua tensione costante a determinarsi in forme sempre cangianti ma idonee a star bene con se stesso nei propri contesti di socialità (Cunti, 2015a). In tal senso, l'orientamento non è da intendersi come rivolto ad obiettivi specifici, quale il lavoro o lo studio o determinate condizioni esistenziali, bensì esprime la capacità di orientare se stessi nelle diverse fasi della crescita e della decrescita, dall'infanzia all'adulthood, alla senescenza.

La realtà esistenziale di tanti giovani ed adulti evidenzia la presenza di forme di disagio più o meno marcate e la conseguente necessità educativa di portare soprattutto le giovani generazioni a poter disporre di quelle «armi necessarie a combattere vittoriosamente la battaglia della conquista di un ruolo sociale prestigioso o, perlomeno, soddisfacente in un futuro percepito come minaccioso» (Pollo, 2010, p. 9).

Si tratta di una prospettiva che pone in primo il divenire consapevoli di se stessi e delle proprie scelte e l'essere capaci di compierle; un ausilio indispensabile è rappresentato dall'educazione, quale accompagnamento lungo la conquista dell'autonomia e la differenziazione del Sé, processo quest'ultimo in grado di consentire la definizione di identità personali che mutano evidentemente nel tempo rispetto all'avvicinarsi delle esperienze ed all'emergere di nuovi bisogni e desideri (Guichard, 2006; Loiodice, 2012).

Così l'educazione, quale processo di condizionamento che interviene nella formazione del Sé, e quindi del proprio modo di sentire, di pensare e di agire, si declina entro percorsi formativi che possono avere al centro la dimensione emotiva, culturale o più specificamente volta all'istruzione; si vuol dire che nel modo in cui sollecitiamo l'altro, lo sosteniamo, oppure scegliamo di guidarlo attraverso l'acquisizione di conoscenze e competenze, o di insegnargli comportamenti sociali o di sensibilizzarlo perché costruisca propri riferimenti valoriali, a scuola come in famiglia, o nel gruppo dei pari, di fatto inviamo messaggi spesso indiretti e non intenzionali relativi al modo di intendere e di vivere la propria esistenza, di concepire se stessi e gli altri, alla possibilità di affrontare rischi per cambiare la propria esistenza, di assumersi delle responsabilità, e, ancora, circa il rapporto che l'altro tenderà a stabilire con ciò che è cultura e formazione, la propria formazione. Così, ad esempio, le scelte di insegnamento non vanno discusse soltanto relativamente al loro essere più o meno efficaci per l'apprendimento di determinati contenuti disciplinari, ma perché dicono qualcosa sia su come questo apprendimento potrà avvenire sia sull'importanza di ciò che si sta insegnando per il docente come per il discente; il modo in cui si impara orienta alla formazione e alla cultura e se si è attivi e protagonisti dei propri processi di apprendimento presumibilmente lo si sarà anche dopo nella ricerca della formazione come viatico per il miglioramento e l'affermazione di se stessi.

L'orientamento è dentro i modi in cui la formazione si compie e in quelli che vengono agiti educativamente al cospetto dei soggetti in formazione.

Esiste, allora, una formazione che vede al centro il corpo; nel corso della nostra esistenza maturiamo e modifichiamo il modo di sentire e di sentirci con il nostro corpo e quello di agirlo nel mondo. Nel corso dell'intera esistenza, facciamo esperienza di noi e del nostro corpo e ciò si traduce in un vissuto: il vissuto corporeo, quindi ciò che il nostro corpo ha esperito, costituisce la base della corporeità (Gamelli, 2012). Il corpo da una parte è movimento ed azione e dall'altra è sentire, nel senso che ciascuno avverte il modo in cui il proprio corpo è in ogni

momento della vita; la corporeità è una componente imprescindibile dell'identità personale e qualsiasi esperienza ha in maniera più o meno marcata una valenza corporea; così lo sportivo «entra in un rapporto completo con la propria corporeità che gli si rivela come essenza fondamentale e costitutiva dell'esistenza e di cui coglie in forma simbiotica e complessa tutte le articolazioni come modalità diverse ma unitarie della propria identità soggettiva» (Sarsini, 2010, p. 142).

L'educazione comprende anche il concepire, il sentire e l'agire l'altro come corpo e ciò influenza il modo in cui questi riferirà a se stesso queste dimensioni; in altri termini, a seconda del modo in cui "trattiamo" l'altro e definiamo il nostro corpo nell'interazione, avvertiamo ad esempio delle percezioni ed emozioni non solo rispetto a colui che invia ed alla realtà circostante ma soprattutto rispetto a ciò che egli stesso è (Cunti, 2015b).

Il corpo è anche espressività e movimento, capacità di comunicare attraverso di esso come ci sentiamo, le nostre volontà e desideri, ed inoltre capacità di esplorare il mondo e noi stessi attraverso l'essere attivi. Soprattutto in famiglia si pongono le basi di questa qualità dell'educazione; il movimento come libertà di movimento, la presenza di spazi di esplorazione, la valorizzazione delle dimensioni della scoperta e dell'avventura, il porsi degli adulti come esempi di vita attiva, l'apprezzamento delle forme di gioco libero che vedono come protagonisti i corpi, tutto questo pone le basi di una familiarità con il proprio essere corpi, della stima di sé come persone in grado di reggere sfide, del godimento intrinseco a scelte di vita sane. Movimento e dimensione ludica attraversano queste diverse componenti che possono rappresentare un antidoto rispetto alla mancanza di consapevolezza dei limiti/possibilità e delle risorse relative al proprio essere corpo, a vantaggio, in generale, di progettualità corporee che implicino al contempo accettazione di sé e propensione al miglioramento, in vista di sintomie esistenziali sempre più marcate.

In un'epoca in cui è la fisicità, quella espressa dai media e corrispondente a modelli di bellezza irraggiungibili per la stragrande maggioranza delle persone, a rappresentare un valore, un fattore di desiderabilità per essere accettati ed apprezzati socialmente, i corpi dei singoli passano in secondo piano come pure il prendersene cura allo scopo di valorizzarli per quello che sono e per sostenerli lungo percorsi soggettivi di emancipazione. Dimostrazione ne sono alcune criticità facilmente riscontrabili: il dilagare di una cultura della performance e dell'apparenza, che premia il prodotto a discapito del processo; la spettacolarizzazione del corpo, come pure delle emozioni e dei sentimenti; la precocizzazione della pratica sportiva, iniziata spesso in una situazione di carenza di quelle circostanze, prima richiamate, che rendono inclini al movimento e all'espressività, anche attraverso il gioco; la disaffezione diffusa verso le attività motorie, condizione che, come è noto, accompagna spesso l'insorgere di patologie soprattutto cardiovascolari; l'abbandono dello sport in età adolescenziale, laddove evidentemente i modi in cui esso viene praticato non sono adeguati al cospetto delle esigenze di crescita dei soggetti.

Lo sport, laddove intenda esercitare una funzione educativa non nel senso del condizionamento *tout court* che è implicito, ma in quello, a cui prima ci si riferiva, del promuovere e sostenere le risorse individuali (Bellantonio, 2014), che vanno *in primis* nella direzione della capacità di scegliere di sé per il proprio star bene insieme con gli altri, ha la necessità di realizzare alcune condizioni, ossia, tra le altre, quella della informalità, dell'essere gruppo e dell'espressione ludica.

Un aspetto negativo che è ravvisabile nell'ambito di tante pratiche sportive è l'abuso della dimensione tecnica anche legata alla qualità disciplinare dello sport in questione; il dare, per esempio, particolare importanza alle qualità fisiche,

spesso ritenute il punto di partenza che indirizza verso quali debbano essere le competenze specifiche da sollecitare, può costituire una falsa partenza che mette da parte intenzioni, impegno e capacità individuali, veicolando un senso del "già deciso", in questo caso dalla biologia e dalla genetica, che scoraggia la spinta a desiderare e a rischiare. Ciò evidentemente non significa alimentare speranze infondate o negare i dati di realtà, bensì sostenere ed aiutare percorsi di immaginazione e di progettualità del Sé che vedano al centro la componente corporea. Del resto, se l'inizio delle attività sportive è, nella maggioranza dei casi, collocabile in età pre-puberale e nella prima adolescenza, siamo al cospetto di una fase della vita attraversata da grandi trasformazioni, in cui la crescita psico-fisica richiama la definizione dell'identità sessuale, lo sviluppo della dimensione cognitiva in direzione, tra l'altro, dell'articolarsi del pensiero formale, astratto, immaginativo e progettuale, e di quella emotiva, con l'instaurarsi di quei ponti emozionali che possiamo chiamare sentimenti. È in questo periodo che, com'è noto, le persone, trovandosi a dover affrontare i cosiddetti "compiti di sviluppo", hanno a che fare con l'espletarsi di una decisionalità adulta e le problematiche che scaturiscono da questo impegno specifico sono loro ben presenti nelle diverse situazioni e contesti di vita; si vuol dire che l'essere concentrati su di sé e sul proprio divenire adulti costituisce una priorità a cui le varie esperienze possono offrire alimento. L'adolescente cerca e vuol trovare risposte, di conferma e accettazione di sé, e, al contempo, inerenti lo sforzo di definizione di se stesso nei diversi versanti dell'esistenza; in tal senso, egli fa una richiesta costante di "informalità", vale a dire di spazi di espressione di sé, sufficientemente protetti per potersi provare senza troppo danno, ma anche di condivisione e di confronto con i coetanei e di altri adulti importanti, a cui può guardare, adulti non decisamente giudicanti come lo sono le figure genitoriali e che, al contempo, presentino stili e modelli di adultità alternativi.

In che senso, allora, lo sport può far propria questa istanza di informalità? Iniziando, magari, a concepire l'ambiente sportivo come uno spazio di gioco, ad enfatizzare la componente del "come se", in cui, cioè, si può provare ad essere in modi alternativi, non già definiti da regole rigide o magari da una presunta oggettività delle proprie caratteristiche fisiche. Sarebbe, inoltre, importante accogliere le istanze di espressività e quelle di confronto/condivisione a cui si accennava, ad esempio prevedendo la presenza di specifici tempi da dedicare all'interazione e alla discussione, allo scambio di idee e di emozioni, per soddisfare la necessità di "esserci" a 360 gradi, tipica di questa età. In questo modo, il gruppo o i compagni di sport possono costituire l'opportunità di realizzare esperienze formative attraverso e oltre lo sport, arginando precoci abbandoni.

La seconda prerogativa che lo sport potrebbe enfatizzare è quella dell'essere e del fare gruppo, che corrisponde a precisi bisogni di crescita dell'adolescente (Cunti, 2015b). Il gruppo rappresenta innanzitutto l'occasione di sperimentarsi in un contesto alternativo a quello genitoriale o anche scolastico, in cui la natura e le dinamiche sono connesse ai suoi obiettivi e modalità di costituzione. Nel gruppo di coetanei l'adolescente può esternare ciò che sente di essere; egli si rispecchia negli altri in cui può ritrovare tante parti di sé e dunque essere sollecitato a riflettere sulle proprie caratteristiche ed essere incoraggiato a vivere pienamente i processi di cambiamento, col supporto del gruppo e degli adulti presenti. Non ci sono possibilità di deleghe o di essere sostituiti da adulti decisionali come i genitori, per cui l'esserci nel gruppo significa il mettersi in gioco e il dichiararsi in qualche modo responsabili di un percorso in cui il gruppo può però fungere, per così dire, da paracadute; questi, laddove educativamente so-

stenuto, costituendo un invito a ricondurre a se stesso le scelte, rappresenta un aiuto importante nello sviluppo dell'autonomia, da intendersi, appunto, come capacità di darsi regole e, dunque, di decidere di sé e della propria vita.

Non è poi da trascurare che come tutti i gruppi sociali, anche quello che si struttura nei contesti sportivi può giocare un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità, tra spinte all'identificazione e alla differenziazione; mentre la prima concerne il bisogno della persona di sapere chi è, di definirsi nella propria singolarità e unicità, processo, questo, va detto che dura tutta l'esistenza, la seconda ha a che fare con la necessità di "fare gruppo", di essere simile agli altri, di potersi ritrovare con medesime gioie, sofferenze, ambizioni. Il gruppo, pertanto soddisfa sia il bisogno di socialità e di appartenenza sia quello di essere riconosciuti come individualità ed aiutati lungo il percorso del proprio farsi soggetto.

Una terza condizione, imprescindibile e non a caso già richiamata, è quella inerente l'espressività nel gioco; lo sport, nel senso dell'essere impegnati in un'attività sportiva, non può rappresentare un obbligo, ma in qualche modo uno sviluppo naturale di uno stile di vita in cui la dimensione del gioco è intrecciata con quella del movimento. Lo sport, quindi, viene indirizzato, in qualche modo, dalla componente ludica che contribuisce a creare una direzione di senso nel processo di crescita dell'individuo; tale direzione «crea nel soggetto che pratica [lo sport] un dialogo costante e dialettico tra le parti del sé che il corpo attiva e sviluppa, mettendo in contatto i desideri con le difficoltà, le aperture con le resistenze, i limiti con gli equilibri, le contrazioni muscolari con i vissuti relazionali, la leggerezza/pesantezza dei movimenti con il mondo pulsionale» (Sarsini, 2010, pp. 142-143).

C'è da rilevare che il più delle volte le cose funzionano in maniera molto diversa: è, infatti, opinione e pratica diffusa quella secondo cui raggiunta una determinata età occorra iniziare un qualche sport, quello consigliato, nella migliore delle ipotesi, dal pediatra, oppure suggerito dagli amici o scelto per seguire altri coetanei o magari per comodità logistiche. Le motivazioni sono soprattutto quelle dei genitori che ricorrono all'attività sportiva un po' per impegnare il tempo libero dei figli, laddove la "nullafacenza" è percepita dal mondo degli adulti come un vero e proprio pericolo, un po' perché tutti fanno così, un po' per dare ai propri figli opportunità di movimento, fino a quel momento, c'è da dire, trascurate o addirittura ostacolate.

2. La scelta dell'attività sportiva: criticità educative

In linea di massima, quando si affronta il tema dell'orientamento rispetto allo sport, il pensiero ricade immediatamente sulla scelta dell'impegno sportivo, magari rispetto all'età, al genere, a caratteristiche psico-fisiche, propensioni soggettive, motivazioni salutistiche, ecc.

Infatti, l'orientamento viene inteso spesso come l'andare verso qualcosa di esterno a se stessi e, dunque, si ci concentra sui criteri che dovrebbero orientare verso l'una o l'altra delle direzioni possibili. Il cambio di rotta ivi suggerito, coerentemente con l'evoluzione del dibattito scientifico sull'orientamento, in specie educativo, riconduce la tematica a fattori prevalentemente interni, ossia, come si è già scritto, alle capacità, cognitive ed emotive, di sintonizzazione del pensare, del sentire e dell'agire, di riflessione su di sé e sui propri desideri, di guardarsi in prospettiva, che evidenziano un cammino di maturazione del sé, di sviluppo progressivo della capacità di scegliere in maniera sufficientemente con-

sapevole, cammino che può e dovrebbe essere accompagnato dalle agenzie educative (Isidori, 2015).

La corporeità, come sottolineato, è una componente dell'identità personale, concorre alla consapevolezza di se stessi come soggetti sistemici, e lo sport rappresenta una sorta di momento evolutivo di un percorso di progressiva familiarità con se stessi e con le proprie possibilità di essere attivi, attraverso il sentire il proprio corpo anche nel movimento; questo perché lo sport è sicuramente un lavoro di "disciplinamento", di regolazione del movimento, individuale e collettivo. Tale lavoro, prima di essere fondato sul seguire indicazioni date dall'esterno, richiede che ci sia in qualche modo la spinta a progredire dal punto di vista delle capacità di regolare e affinare le proprie prerogative psico-fisiche e quelle che si sarà in grado di apprendere. Gli sport, allora, sono sicuramente discipline, non solo nel senso che si compongono di un insieme di contenuti/conoscenze scientifiche e di relativi metodi atti a realizzarne lo sviluppo nonché di pratiche coerenti attraverso cui verificarli, ma anche per il fatto che suggeriscono norme e regole di contesto e di comportamento che, come accade generalmente, danno un senso all'azione, confinandola per un verso e aprendo opportunità per l'altro. Intraprendere un'attività sportiva significa, pertanto, voler continuare, imprimendo un tipo speciale di svolta, un percorso di consapevolezza corporea già iniziato ed educativamente sostenuto.

Questo punto di vista rappresenta un "prima" rispetto ai criteri di scelta che sono stati ricordati in precedenza; passando a questi ultimi, è importante svolgere alcune considerazioni di merito.

Il passaggio ad un'attività sportiva esprime un momento evolutivo della personale ludicità e corporeità e, pertanto, non può prescindere da queste. L'espressività e il diritto di muoversi in libertà vanno coltivati nel corso della crescita, attraverso spazi di gioco e di attività finalizzate; ciò consente a ciascuno di acquisire ed esprimere un proprio stile, di sperimentarlo, di maturarlo. Modalità articolate di interazione con se stessi, la propria corporeità e gli ambienti di vita già contengono sia pur *in nuce* ed in una forma primordiale quello che le discipline sportive poi riprendono, affinano, regolamentano; oltre a sottolineare, pertanto, le differenze tra il gioco e lo sport, sarebbe molto utile evidenziarne la continuità. È chiaro che quanto espresso non è compatibile con una precocizzazione della scelta sportiva, di un anticipo che, oltre ad essere ampiamente sconsigliato sul piano di una corretta maturazione fisica, lo è parimenti dal punto di vista psicologico; in assenza di un pregresso e sostanziale "agito ludico-motorio" è più probabile che si verifichino adattamenti difficili al contesto dello sport prescelto, forme di non accettazione ed anche rese non soddisfacenti. Diversamente, è più probabile che i soggetti avvezzi a provarsi e a mettere in gioco la propria fisicità nonché a sperimentarsi dal punto di vista corporeo, e dunque anche psicologico, continuino la loro ricerca anche al cospetto dei differenti sport e/o scelgano con maggiore convinzione.

Questo ragionamento che si propone come, in qualche modo, una trama di senso dal punto di vista della crescita e del ruolo che in essa svolge la pratica sportiva, non esclude, evidentemente, specifiche considerazioni incentrate sui criteri prima richiamati.

Il tema relativo a quando sia opportuno iniziare un'attività sportiva viene generalmente riferito al tipo di sport, nel senso che ciascuno di essi richiede e sollecita specifiche azioni motorie, prevede determinati contesti di interazione e situazioni di tipo psicologico; pur tuttavia, l'approccio non può essere quello di quale pratica sportiva possa andare verso un certo bambino o adolescente, bensì quello del soggetto che sceglie, evidentemente supportato dai suoi adulti importanti,

quale sport sente che gli si addica nell'evoluzione della sua esistenza. Sarebbe auspicabile, in linea con quanto scritto, che ciascuno possa avvalersi di una multi sportività ludica ed arrivare poi a fare delle scelte a partire dall'esperienza. L'idea di fondo è che non sia il soggetto a doversi adattare ad uno sport ma che sia lui a decidere sulla base di una continuità con il suo sviluppo corporeo, psicologico e sociale. Se le prerogative del soggetto, intese nel modo che si è già indicato, rappresentano una priorità, anche le considerazioni di ordine salutistico, laddove vengano utilizzate come delle regole da seguire (precisi orientamenti alla scelta), finiscono per divenire espressione di una decisionalità imposta da altri, anche se "a fin di bene" come si è soliti dire. Questo nella prospettiva che concepisce la salute non come assenza di malattia ma come uno star bene a tutto tondo, in cui dimensioni cognitive, emotive e motorie possano sintonizzarsi e, in particolare, l'essere corpo solleciti un impegno esistenziale a star bene con se stessi e a prendersi cura dei propri mondi interni oltre che della propria fisicità (Cunti, 2010). In una realtà in cui anche le possibilità di cura e terapeutiche, dallo stile di vita, alla diagnostica, alla farmacologia, al supporto psicologico si incrementano costantemente, come anche la varietà di esperti disponibili ad offrire i loro pareri competenti, diviene sempre più importante aver maturato un punto di vista su di sé, la capacità di sentire i propri bisogni/desideri e di farsi guidare da questi lungo il percorso decisionale relativo al proprio benessere. Tale istanza rappresenta un chiaro impegno educativo dell'orientamento compiuto in famiglia (Cecilian, 2010) e negli altri luoghi di socializzazione, primaria e non solo, in cui genitori, insegnanti, istruttori non possono sganciare il loro pezzetto di sapere disciplinare da quella che è la loro inevitabile funzione educativa; questa richiede di guardare ai modi peculiari in cui il soggetto vive, attribuendovi un senso, ed elabora, proiettandola in qualche modo in avanti, ciascuna esperienza di apprendimento.

Orientare attraverso lo sport vuol dire, nella fattispecie, prendersi cura dell'evoluzione del vissuto corporeo dell'altro, consentendogli di sperimentarsi nell'apprendimento di nuove modalità di interazione con se stessi e con gli altri, in differenti ambienti. I luoghi della pratiche sportive, allora, non sono tanto quelli in cui acquisire e ripetere definite sequenze motorie, ma in cui le discipline sportive danno l'opportunità di crescere nel movimento, disciplinato e non.

3. Dual career e orientamento alle scelte

Il tema della dual career per poter essere utilmente affrontato in chiave pedagogica richiede di partire dalla cultura più diffusa alla base dello sport e della formazione in Italia e non solo.

Negli Stati Uniti è risaputo che allo sport in età adolescenziale e giovanile viene attribuita una particolare importanza ed esso contribuisce in modo sostanziale al processo formativo; eppure, nonostante non ne rappresenti una semplice integrazione come in altre parti del mondo e l'agonismo sia particolarmente diffuso tra gli studenti (Shulman, Bowen, 2001), anche in questo contesto risulta difficile contemperare risultati di studio con successi sportivi, tant'è che i due ambiti risultano correlati negativamente. Uno scarso rendimento a scuola e all'università da parte degli studenti statunitensi che scelgono l'agonismo rappresenta una situazione spesso all'origine del fenomeno dell'abbandono degli studi (Ibidem). Tale condizione è chiaramente sostenuta da rappresentazioni sociali non favorevoli verso questo tipo di studenti, aspetto questo che, ovviamente, contribuisce non poco a rendere il percorso scolastico o accademico ancora più ostico (Simons, Bosworth, Fujita, Jensen, 2007).

Del resto, all'interno degli ambienti sportivi (federazioni, comitati, palestre) la formazione formale non passa come un valore, bensì come un'attività che distoglie i giovani dalla concentrazione sulle attività sportive; lo stesso avviene nei contesti scolastici, dove le attività motorie e sportive sono considerate *minus* e le attività sportive extrascolastiche svolte dagli studenti non consentono loro di frequentare la scuola come si converrebbe.

È significativo che anche laddove esista una tradizione di valorizzazione delle attività sportive, tenda a prevalere una prospettiva culturale, tuttora ispiratrice dei processi di formazione formale, che continua a considerare le attività legate al corpo e al movimento come minoritarie rispetto ad altri ambiti/domini di conoscenza, frutto di posizioni interpretative che nel tempo hanno investito il rapporto tra educazione e corpo (Galimberti, 1987; Sarsini, 2005).

Generalmente, nei Paesi europei l'organizzazione dello sport e il percorso formativo costituiscono ambiti praticamente separati, e ciò è alla base delle criticità che si trovano a dover affrontare coloro che intendano raggiungere alti livelli di performance sportiva senza trascurare la formazione. Succede, allora, che si decida di optare per l'una o per l'altra "carriera", con inevitabili e spiacevoli conseguenze, relative o alle successive forti difficoltà di inserimento nel lavoro ma anche nella vita sociale (Conzelmann, Nagel, 2003; Donnelly, Petherick, 2004), oppure al persistere di incompiutezze, di "sospesi", esistenziali che possono durare anche per l'intero arco della vita (Amara, Aquilina, Henry, 2004).

Guardando al nostro Paese, gli studenti impegnati in uno sport agonistico tendono ad abbandonare gli studi soprattutto verso i 19 anni, e il dato si presenta più significativo per le femmine (Istat, 2007); è evidente che si tratta di una situazione che chiama in causa il tema delle scelte, laddove i soggetti, di fronte all'impossibilità di portare avanti percorsi che appaiono ad un certo punto esistenzialmente inconciliabili, preferiscano percorrere sentieri con meno incognite o quanto meno più frequentemente battuti.

Dalla fine degli anni Novanta in poi, molte sono state le iniziative volte a favorire l'integrazione delle due carriere, di formazione formale e sportiva, in modo da prevenire sia il fenomeno dell'abbandono scolastico sia quello dell'abbandono sportivo. Tutto questo è in linea con le indicazioni del 2003 delle Nazioni Unite¹, le quali hanno sottolineato l'importanza dello sport nei contesti d'istruzione. Il tema della duplice carriera degli atleti ha comunque subito una decisa accelerazione sul piano politico nel corso degli ultimi due anni. Nel 2012 la Commissione Europea ha pubblicato gli orientamenti europei sulla duplice carriera degli atleti; in particolare, gli orientamenti evidenziano che la formazione culturale e professionale degli atleti va oltre la mera dimensione sportiva, in quanto è in grado di contribuire al raggiungimento di numerosi obiettivi della Strategia Europa 2020, quali la prevenzione dell'abbandono scolastico, l'aumento del numero di laureati e una maggiore occupabilità.

Da un punto di vista educativo, la duplice carriera si iscrive nel più ampio progetto di apprendimento permanente, laddove si riconosca che gli atleti traggono conoscenze e competenze dal loro coinvolgimento nello sport (ricono-

1 Per ulteriori approfondimenti sul tema si faccia riferimento al seguente documento: United Nations, Sports as a tool for development and peace: towards achieving the United Nations millennium development goals, 2003, consultabile su www.un.org/sport2005/resources/task_force.pdf.

scendo il ruolo dello sport quale strumento di formazione); da questa prospettiva, la carriera sportiva cessa di essere vista come un processo di sviluppo a se stante, ma si inserisce a pieno titolo nel contesto dello sviluppo generale dell'individuo (analogamente potrebbero però essere pensati percorsi anche per altri soggetti che hanno interessi particolari, come ad esempio coloro che frequentano il conservatorio oppure coloro che studiano danza).

Il riconoscimento non esclusivamente formale dello sport come dispositivo specifico di formazione pone allo scoperto alcune criticità del sistema scolastico e universitario vigenti, fortemente ancorati a pratiche didattiche incentrate sull'acquisizione, ritenzione e ripetizione dei contenuti, a discapito di una conoscenza ampia e olistica dei fenomeni. Un'auspicabile decompartmentazione della conoscenza (Morin, 1991) mette sotto inchiesta il sistema d'istruzione vigente; in tal senso, sembrerebbe superfluo parlare di sport in termini educativi nell'ambito di contesti della formazione formale esclusivamente intellettualistici e verbalistici. Eppure, nel corso del tempo, non mancano autorevoli esempi che hanno invece sottolineato l'importanza del corpo e del movimento negli ambienti didattici (attivismo pedagogico: dimensione laboratoriale attraverso il *learning by doing*; didattiche laboratoriali: incentrate sui soggetti e sui setting di apprendimento e di insegnamento).

Il contesto descritto ha spinto l'Unione Europea a dare indicazioni ai Paesi membri in direzione di progetti in grado di conciliare sport e formazione; la dual career viene intesa come la necessità di itinerari di formazione che fortifichino il soggetto nei processi di scelta, cosicché i saperi e le competenze consentano di non doversi irrigidire su di un terreno o sull'altro, bensì di realizzare andirivieni da un ambito all'altro, attraversamenti reciproci. Il problema, pertanto, sembra essere stato inquadrato in termini più ampi, che vanno oltre il tema della transizione dalla carriera sportiva a quella lavorativa e professionale. Del resto, il privilegiare il contesto sportivo come ambito di vita e di interesse, talvolta esclusivo, a discapito di altri contesti di esperienza, come ad esempio quello scolastico, può avere delle influenze molto forti sul processo di strutturazione e consolidamento dell'identità. Il riconoscersi e l'essere riconosciuti esclusivamente come adolescenti-atleti, piuttosto che come adolescenti-studenti – l'identità di studente è quella in misura maggiore riconosciuta e apprezzata – (Maggiolini, Pietropolli-Charmet, 2004), potrebbe concorrere ad alimentare delle crisi evolutive. A tale proposito, è da rilevare che l'indicazione del Consiglio d'Europa di aiutare gli studenti-atleti a conciliare “senza sforzi personali irragionevoli” lo sport con la formazione, evidenzia l'importanza dell'appartenenza, di sentirsi parte di gruppi sociali di cui si condividono idee e sentimenti; si vuol dire che possono essere avvertiti come “irragionevoli” quegli impegni che non vengano supportati dalle collettività sociali e culturali di appartenenza, finendo, pertanto, per indebolire il senso di questa. Al contempo, anche il decidere di lasciare andare la pratica sportiva agonistica può incidere negativamente nel proprio sviluppo identitario, costringendolo forzatamente a negare dimensioni che in precedenza erano essenziali e, dunque, a ricercare nuove risorse che facilitino ulteriori strutturazioni. Potremmo chiederci al riguardo: quando un atleta cessa di essere tale, in cosa si riconosce e come viene riconosciuto dagli altri? Quali competenze, oltre a quelle maturate in ambito sportivo, può mettere in gioco nel proprio progetto di vita?

In Italia non esistono al momento delle strutture nell'ambito dei percorsi di formazione formale che seguano l'itinerario formativo degli studenti; anche a livello universitario si dà maggiore attenzione all'orientamento in ingresso o a quello in uscita, ma non al processo attraverso cui si diviene studenti, soprattutto

to universitari ma anche scolastici; ciò potrebbe riguardare anche la necessità di sostenere i soggetti in situazione di dual career (non sostenere le doppie carriere ma appunto sempre e solo i soggetti, accompagnando i processi di scelte attraverso un orientamento che si può definire come counseling).

In conclusione, il tema della duplice carriera ha una fondamentale valenza culturale e formativa. Bisogna interrogarsi su come lo sport “parla” della formazione e su come la formazione “parla” dello sport. Pertanto, la prospettiva culturale che si alimenta di quello che ciascuno pensa e comunica rispetto all’altro assume un valore di orientamento alle scelte dei giovani, atleti e non.

Ciò chiama in causa l’importanza che lo sport dà alla formazione e il modo in cui questa considera e sostiene le pratiche sportive; in particolare, il perseverare di una formazione trasmissiva, verbosa, che estromette corpo, emozioni e movimento (come espressività) dal processo didattico, per un verso, e il permanere di una cultura dello sport poco disponibile alle soggettività, incentrata sulla tecnica e su pratiche di indisciplina dei corpi, per l’altro, non favorisce di certo incontri in grado di prevenire fratture identitarie.

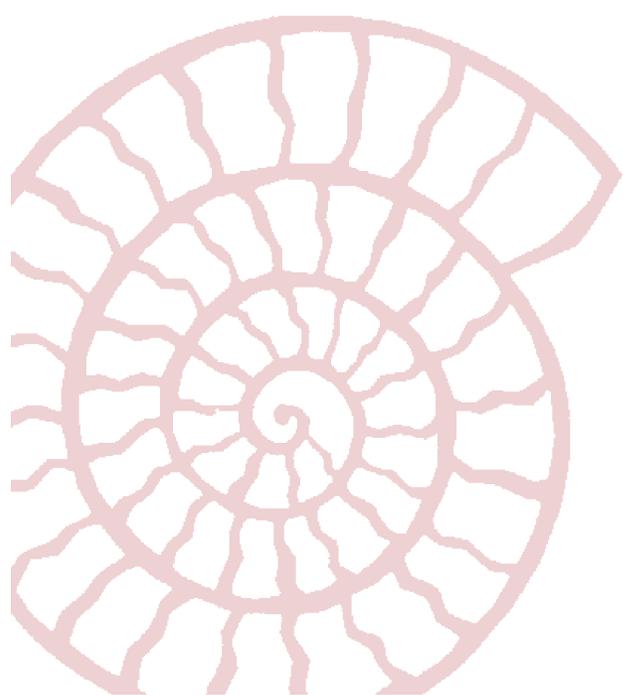
Sarebbe opportuno che lo sport si interrogasse sulle sue potenzialità sociali, educative e culturali e, soprattutto, su quello che la loro attualizzazione implicherebbe, dal punto di vista di quali condizioni dovrebbero essere realizzate.

La formazione allo sport che trova nella scuola un ancoraggio imprescindibile dovrebbe recuperare per tutto il percorso di studi quegli aspetti squisitamente educativi che sono contenuti nelle indicazioni ministeriali per la scuola primaria, laddove con riferimento alle attività motorie e sportive si sottolinea: la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità, la progressiva consapevolezza della propria identità corporea, il movimento come cura costante di sé, la possibilità di sperimentarsi e di far crescere l’autostima, la possibilità di modulare le proprie azioni nel confronto con gli altri, l’acquisizione del valore del rispetto degli altri, che passa anche attraverso quello delle regole, l’acquisizione della capacità di governare le emozioni (nel caso di sconfitte/successi), il consolidarsi del senso di appartenenza, attraverso l’identificarsi e il differenziarsi.

Sul versante della formazione formale e dell’esercizio del suo compito fondamentale di orientamento alle scelte, si impone la necessità di integrare i saperi, di funzionalizzarli alla comprensione dei fenomeni e ad un agire nella realtà più adeguato e consapevole, per un verso, e di sostenere i giovani nel lavoro di riconoscere le diverse componenti del Sé e di integrarle, per l’altro. In tal modo, la formazione formale si prende cura, isomorficamente, sia dei soggetti sia dei saperi, favorendone l’incontro. Tale istanza, evidentemente, non riguarda solo gli atleti, ma tutti i soggetti e ciò sembra essenziale per non creare categorie separate; su questa stessa scia, una formazione orientativa non può non prendersi carico dello sviluppo dei processi di conoscenza dei giovani, finalmente attivandosi per far sì che non solo in ingresso ed in uscita, ma soprattutto *in itinere*, i soggetti in formazione siano aiutati a dare senso e valore a quello che imparano, per se stessi e per la propria vita e, in particolare, dal punto di vista delle proprie specifiche progettualità evolutive. Per tutti, quindi, la formazione dovrebbe aiutare a tenere insieme le parti differenti che albergano nel proprio Sé e a significare le crescite formative in vista delle sue inevitabili ristrutturazioni, con ricadute sull’identità e sul progresso sociale.

Riferimenti Bibliografici

- Amara, M., Aquilina, D., Henry, I., PMP Consultants. (2004). *Education of Elite Young Sportspersons in Europe*. Brussels: European Commission: DG Education and Culture.
- Bellantonio, S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceciliani, A. (2010). Genitori e sport: un equilibrio possibile. In Farnè, R. (a cura di), *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Conzelmann, A., Nagel, S. (2003). Professional Careers of German Olympic Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 38(3), 259-280.
- Cunti, A. (2015a). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 1, 335-355.
- Cunti, A. (2015b). Adolescenza e corpo; Counseling motorio e sportivo; Gruppo sportivo; Relazione educativa e corpi; Scienze Motorie. In Cunti, A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2010). Corpi e soggettività. Prospettive di pedagogia del movimento e dello sport. In Cunti, A. (a cura di) *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Donnelly, P., Petherick, L. (2004). 'Workers' playtime?: Child labour at the extremes of the sporting spectrum'. *Sport in Society*, 7, 301-21.
- European Commission. (2012). *Guidelines on dual careers of athletes recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport*. Brussels: Sport Unit of the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission.
- Galimberti, U. (1987). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli, I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Guichard, J. (2006). *L'orientamento nella società della conoscenza*. In *Orientare l'orientamento*. Roma: Isfol.
- Isidori E. (2015). Orientamento e sport, in Cunti A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- ISTAT. (2007). *Indagine multiscopo sulle famiglie "I cittadini e il tempo libero". La pratica sportiva in Italia. Anno 2006*. Roma: Edizioni ISTAT.
- Loiodice, I. (2012). Sapersi orientare nella società dell'"erranza" e della permanente trasformabilità. *METIS*, II, 1, giugno.
- Maggiolini, A., Pietropoli Charmet, G. (a cura di) (2004). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF. (trad. it. *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer, 1993)
- Pollo, M. (2010). Prefazione. In Caggiano, V. *Qualità e quantità nell'orientamento. Tensioni Esperienze Prospettive*. Roma: Anicia.
- Sarsini, D. (2010). Corpo, sport e formazione. *Humana Mente - Journal of Philosophical Studies*, 14, 141-146, Pisa: ETS.
- Sarsini, D. (2005). *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci.
- Shulman, J.L., Bowen, W.G. (2001). *The Game of Life: College Sports and Educational Values*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Simons, H., Bosworth, C., Fujita, S., & Jensen, M. (2007). The Athlete Stigma in Higher Education. *College Student Journal*, 41(2), 251-273.





Epistemologia della corporeità ed educazione allo sport ed al movimento: un approccio storico, critico, euristico

Epistemology of corporeality and motor and education: an historical, critical, heuristic approach

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno
chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

The paper presents studies on the mind-body problem in philosophy, psychology and neuroscience, showing how the relationship mind-brain-body highlights links between brain activity, mental activity, and physical activity. These bonds are stronger in the earliest age of the subjects and the development of representations and cognitive processes is strictly connected to the quality of motor activity. The ego development starts with motor experiences; it is the effect of correlation between them and emotional, intellectual, social dimensions. Movement is related to mind that creates it, and it builds and shapes the brain. The interaction between motor and psychic aspects makes essential the link between pedagogical studies, psychological, sociological, anthropological, biological and scientific languages that explain the development of sensory-motor, intellectual and emotional related to the progressive development of the personality. It is proposed to found epistemologically a pedagogy of corporeality situated in a humanistic-personalist vision of education, which starts from an idea of man as a bio-psycho-social unit, where body and mind, indissoluble, make him unique and unrepeatable. The enhancement of the body and the motor activity could be situated in such anthropology able to provide foundations and critical and heuristic cues to educational research.

Il lavoro presenta studi sul rapporto mente-corpo in ambito filosofico, psicologico e neuroscientifico, mostrando come nell'ambito della psicofisicità la relazione mente-cervello-corpo evidenzia i legami tra attività cerebrale, attività mentale, attività motoria, tanto più stretti quanto più precoce è l'età dei soggetti e come lo sviluppo delle rappresentazioni e dei processi cognitivi sia strettamente legato alla qualità dell'attività motoria esperita. Le esperienze motorie, alla base dello sviluppo dell'io, sono correlate alle dimensioni emotiva, intellettuale, sociale. Il movimento è connesso allo psichismo che lo produce e suo fattore di costruzione e modellamento. L'interazione tra aspetti motori e psichici rende indispensabile che gli studi pedagogici, psicologici, sociologici, antropologici, biologici e i linguaggi scientifici che spiegano lo sviluppo sensomotorio, intellettuale ed affettivo legato allo sviluppo progressivo della personalità siano correlati. Si propone di fondare epistemologicamente una pedagogia della corporeità situata in una visione umanistico-personalistica dell'educazione e della formazione che parte da un'idea di uomo come unità bio-psi-co-sociale, in cui corpo e pensiero, indissolubili, lo rendono unico ed irripetibile. La valorizzazione del corpo e del movimento si muove all'interno di una tale antropologia capace di fornire alla ricerca pedagogica fondamenti e spunti critici ed euristici.

KEYWORDS

epistemology, corporeality, motor and physical education
epistemologia, corporeità, educazione, sport, movimento

Introduzione

Il corpo, molto più che mero aggregato materiale, è espressione nella quale l'uomo intero si manifesta come esserci, presenza, azione prima, parola, simbolo, mediatore dell'essere, interiorità che si apre, apparizione dell'uomo completo (Metz, 1996). In tale quadro epistemologico la corporeità non è solo dato oggettuale e sé inerte ma è movimento verso il sé finalizzato al bene, alla fortificazione, alla riproduzione del sé in forma autodiretta e dotata di un movimento autogeno. La fenomenologia ha riscoperto il sentirsi corpo alla base del sentirsi essere che nell'uomo è necessariamente un essere nel corpo, base di ogni atteggiamento interiore o comportamento relazionale: grazie al nucleo autocoscienziale il corpo incarna l'interiorità e la visibilizza, restando proteso verso di essa per continuare a svolgere il ruolo costitutivo di manifestare ciò che è accessibile solo con la mediazione corporea (Palumbieri, 2006).

Un' epistemologia pedagogica della corporeità umana la pone dunque come parametro interiore, angolo visuale naturale e necessario in cui tutto ciò che esiste diventa il proprio universo, punto unico attorno al quale convergono, per essere colte, tutte le forze e le linee del mondo.

1. Cenni storici

Nella filosofia occidentale antica corpo e anima erano in rapporto dialettico: per Platone il corpo è tomba dell'anima, che se ne distacca nell'ascesi; per i neoplatonici è solo materia.

Aristotele tenta di risolvere tale dualismo nella teoria dell'atto primo ma considera la vita corporea come una condizione secondaria, ritenendo che essenza propria dell'uomo sia la vita razionale, distaccata dalle esigenze corporee. La visione cartesiana del corpo come compresenza di materia estesa e materia pensante dà una nuova importanza allo studio del corpo ed anche Leibniz propone l'armonia tra anima e corpo. Sono approcci dualistici in cui il corpo è considerato sostanza estesa, quantizzabile, sede di processi fisicochimici non differenti dall'animale, né dal cadavere: con l'avvento del secolo XIX abbiamo la contrapposizione tra il logocentrismo idealistico ed il somatocentrismo tendente a ridurre il corpo a puro strumento (Palumbieri, 2006).

Nella cultura contemporanea il corpo è all'inizio di ogni discorso sull'uomo: ciò porta con sé il rischio di una visione materialistica che lo considera come principio da cui tutto parte ed in cui tutto si risolve; la separazione mente-corpo è oggi superata da parte di più comunità scientifiche aventi visioni di tipo olistico, che partono da studi condotti su versanti differenti ed integrano i loro apporti tentando di fornire descrizioni, spiegazioni, interpretazioni, applicazioni in risposta ad interrogativi, problemi, esigenze riguardanti lo sviluppo dell'essere umano e la sua formazione (ib.). Il punto di partenza per una pedagogia della corporeità è una visione dell'uomo come unità indivisibile, ove le dimensioni biologica, psicologica, sociale sono aspetti nella realtà vitalmente unificati e dove l'uomo integrale non è solo oggetto osservato, ma soggetto percipiente.

2. Definire la corporeità

Terminologicamente per corpo s'intende l'espressione concreta della dimensione corporea fatta di organi e funzioni e avente le caratteristiche della complessi-

tà, della evolvibilità qualitativa, della verticalità somatica. Per corporeità s'intende invece l'autopercezione di essere corpo che ci permette di collocarci nel mondo; tale soggettivizzazione permette di attuare processi di conoscenza io-mondo non di mero contatto ma di tipo trasformativo (ib.). Alla visione del corpo come oggetto (*Korper*), come materia da trattare ed osservare appartenente all'anatomofisiologia, si accosta quella mutuata dal metodo fenomenologico che permette di soggettivizzare sensorialmente il corpo come esperienza organica significativa (*Leib*) (Husserl, 1970).

La psicosomatica evidenza come nell'esperienza quotidiana le due entità non siano separabili. Nel momento in cui il corpo si coglie come mio-corpo, caratterizzato dalla endodinamicità abbiamo la prima esperienza fenomenologica della corporeità o corpo come esperienza vivente: tale esperienza originaria o autocomprensione pre-riflessa si fonda sulla percezione immediata del corpo (ib.). La prima realtà che fenomenologicamente incontriamo nella coscienza è la realtà corporea propria. La prima scoperta che il bambino fa è il corpo: anche la prima sensazione ancora indeterminata della nostra esistenza corporea prodotta dalla sensibilità degli organi interni è la cenestesi, sentimento fondamentale e pretetico dell'essere dove l'esistenza come presenza viene colta nel sentimento del proprio corpo e di quanto ad esso si riferisce; il mondo stesso per l'uomo esiste grazie alla sua percezione corporea globale (ib.).

È il primato esistenziale del sentimento fondamentale corporeo, definito dalla corrente personalista "incarnazione" come autopercezione somatica della propria ove la sensazione di unità corporea è caratterizzata dalla molteplicità somatica diversa da quella della specificità degli organi diversi e carica di significato e di autoappartenenza profonda, sentimento fondamentale bio-organico, percezione di unificazione di tutto il corpo come corpo vivente e autopercezione di centro (Stein, 1917) intorno al quale si ordina tutto il mondo spaziale. Il sentirsi corpo globale fa sì che l'interno sia dato da sé stesso dove si sperimentano sensazioni isolate da organi diversi che, integrate in sensazioni più complesse, lo pervadono e danno luogo a precisi stati mentali positivi o negativi.

3. Corporeità e persona

La corporeità, accezione dell'umano a partire da un corporeo, si determina e funziona come un io pensante: ciò consente di eliminare ogni interpretazione unilateralmente fisiologica o materialista (Palumbieri, op. cit.). L'uomo è corpo biologico, universale corporeo e pulsionale del vivente animale che in lui diventa "cosciente". Grazie al *Leib*, forma percettiva dell'unità di tutte le sensazioni organiche, l'uomo ha la sensazione della presenza del suo corpo a sé stesso, dandogli la sensazione che il suo corpo è lui stesso e non una cosa da nutrire, vestire, utilizzare come strumento; il corpo è segno esteso, visibile, fenomenico della corporeità come condizione ontologica dell'essere unitario dell'uomo. Secondo Rosmini il corpo-esperienza, quello vissuto, alla base del sentimento fondamentale corporeo è percezione immediata del proprio corpo e sfondo per ogni forma di conoscenza dell'uomo, condizione per l'intuizione dell'essere (ib.).

La corporeità ha più ruoli all'interno di una visione globale dell'uomo: 1) individualizzante (cogliersi sul piano fisico e sul piano autopercettivo nel momento della sintesi coscienziale); 2) dialettizzante (sperimentazione di forme diversificate di unione con l'altro); 3) relazionante (comunicazione all'altro della propria interiorità, della quale la corporeità diventa modulo espressivo); 4) manifestativo, del limite come soggetto alla corruzione, consunzione, scadimento, fallimento,

nelle esperienze estreme del dolore: in tale ruolo viene collocato anche l'organismo come disposizione armonica di parti e di funzioni biologiche, anatomiche, fisiologiche (ib.). L'armonia fa dell'uomo un microcosmo: la corporeità è un universo in piccolo che condensa l'armonia del macrocosmo.

La corporeità va considerata nel quadro della unitotalità antropologica: non è possibile, epistemologicamente, ritornare alla concezione riduttiva del corpo come mero oggetto e, insieme, far perdere alla persona la sua integralità irrinunciabile (ib.). L'assunzione della dimensione corporea ai livelli ontologici – così da poter dire con Marcel (1980): "Il mio corpo non è quella cosa che ho: io sono il mio corpo" – esige la collocazione nel quadro dell'indivisibile realtà personale. Pertanto, portare squilibrio tra i significati costitutivi del corpo è attentare al bene della persona. Secondo Bonhoffer (1969) l'offesa al proprio corpo è un attentato all'esistenza personale.

Mounier ben sintetizza: "Le due esperienze, in realtà, non sono distinte: io esisto soggettivamente ed esisto corporalmente formano un'unica e medesima esperienza. Non posso pensare senza essere ed essere senza il mio corpo: per mezzo suo io sono esposto a me stesso, al mondo, agli altri: per mezzo suo sfuggo alla solitudine di un pensiero che sarebbe solo il pensiero del mio pensiero. Rifiutandomi di concedermi una completa trasparenza a me stesso mi getta continuamente fuori di me, nella problematica del mondo e della lotta dell'uomo. Sollecitando i miei sensi mi lancia nello spazio, invecchiando mi fa conoscere il tempo, morendo mi mette di fronte all'eternità; fa pesare la sua schiavitù, ma è contemporaneamente alla base di ogni forma di coscienza e di vita spirituale, mediatore onnipresente della vita dello spirito" (Mounier,1989).

4. Educare al movimento ed allo sport: una lettura critica per l'oggi

Le riflessioni che seguono sono mutate, oltre che da studi specifici, dall'osservazione diretta di una serie di dinamiche personali, relazionali, culturali, sociali riguardanti il rapporto fra soggetti, attività motoria e modalità di pratica di discipline sportive in diversi contesti (scolastico ed extra). L'esito di questi approfondimenti consisterà nella realizzazione di percorsi costruiti sulla base dell'interazione continua delle discipline psicologiche, pedagogiche, sociologiche e mediche, i cui risultati saranno integrati in un prodotto finale includente tutti gli apporti e con una valenza formativa di tipo globale. L'idea è nata dalla condizione di chi scrive: contemporaneamente docente, genitore, psicopedagogista, sportiva, la cui forte attenzione ai problemi dell'educazione contemporanea ha portato a scorgere nella valorizzazione delle pratiche legate al movimento grandi potenzialità formative.

Affrontare lo sviluppo e l'educazione partendo dal corpo ci sembra una maniera tra le più efficaci ed immediate, in tempo di crisi di valori, di veicolare contenuti che contribuiscano alla formazione integrale dell'essere umano come essere maturo, competente, responsabile.

La pratica sportiva, a tutti i suoi livelli, costituisce forse ancora uno dei pochi "universali" condivisi dalle diverse società. La ragione di ciò, a nostro avviso risiede nel fatto che essa, se correttamente proposta, induce una sensazione di benessere pluridimensionale nell'uomo anche a livello etico.

Nello sport, infatti, l'abilità e la destrezza fisica si coniugano alla competitività, l'agonismo e l'antagonismo sono mediati dallo spirito di rispetto dell'avversario e dalla finzione della lotta che è tipica della gara. Lo sport è un momento della rivelazione dell'uomo per l'esercizio della corporeità e dell'intelligenza, della

forza di volontà e della lealtà, della formazione del carattere, lo spazio per l'affermazione del sé, nel rispetto dell'altro, nel conseguimento dell'unico obiettivo concordato non per prevaricare, ma per misurarsi con la forza dell'altro (Palumbieri, op.cit.). Lo sport, inoltre, è lo spazio per lo sviluppo delle attitudini della socialità, nella coordinazione dei sistemi di gioco, di attacco o di difesa e nella più ampia integrazione con la squadra.

Le patologie dello sport si evidenziano sia a livello individuale, quando viene esercitato come esibizionismo, sia a livello collettivo, quando prevale il commercialismo che oscura la tensione intrinseca dell'attività ludica che è spontaneità e gratuità. Quanto più lo sport viene praticato per mettersi in mostra o per ricavarne profitti a tutti i costi, tanto più perde di slancio – che è invece costitutivo- e si meccanizza: il mercato sportivo odierno è così diverso da quell'agonismo ellenico impregnato di idealità non frutto delle ideologie del tempo, ma espressioni di quella struttura d'essere che è all'interno della tensione ludica.

Il fine dello sport può essere prossimo, ed in tal caso coincide con quanto immediatamente si intende conseguire con una certa azione ovvero sviluppare e fortificare il corpo sotto il profilo statico e dinamico; il suo fine più remoto è lo sviluppo della personalità aperta alla socialità. Lo sport ha inoltre un fine profondo, che è la preparazione mai completata alla vita come slancio verso una meta secondo la gerarchia dei valori della persona: le virtù richieste per un'atleticità a livello della formazione della personalità sono disposizioni etiche che, mentre aiutano l'atleta a vivere nell'integralità della sua esistenza personale e sociale l'attività ludica, nello stesso tempo lo sostengono nella produttività specifica dell'agonismo: esse sono il coraggio, la forza, la docilità, l'umiltà, la resistenza, il sacrificio, la condivisione della gioia dell'altro e dell'affermazione anche dell'avversario (ib.).

Nelle società occidentali, uno degli aspetti caratterizzanti la postmodernità è quello della quasi totale emancipazione dell'essere umano dalla necessità di movimento fisico. I vantaggi in termini di ottimizzazione dei tempi hanno però portato ad una serie di conseguenze sul piano medico: la scarsità di attività fisica è una condizione innaturale e nociva all'essere umano.

L'incremento della pratica di discipline sportive o semplicemente del camminare ne è la dimostrazione: laddove non deve più muoversi per sopravvivere, l'uomo crea artificialmente occasioni in cui ciò può avvenire (D'Alessio, 2007). Da un punto di vista pedagogico è evidente che, se per l'adulto la scarsità di movimento è deleteria, per un bambino rappresenta una limitazione e la chiusura di un importantissimo canale formativo che può essere causa di una serie di problemi di crescita fisica, psicologica, sociale. Si pensi anche solo alla molteplice valenza del gioco motorio spontaneo, di gruppo, all'aperto. Ovvero ciò che ha costituito gran parte della giornata dei bambini, dalla preistoria fino a metà del secolo scorso e che per i bambini di oggi rappresenta un vero lusso, essendo quasi impossibile trovare tempi e spazi per praticarlo.

A differenza di molti altri giochi tradizionali, che non potendo competere con la tecnologia di quelli attuali hanno perso interesse agli occhi dei bambini, questo tipo di gioco è un classico senza tempo. Oltre infatti all'innegabile sensazione di benessere fisico indotta dal movimento all'aria aperta, l'aggregazione spontanea di bambini comporta il piacere connesso al divertirsi insieme, la condivisione di pensieri e stati d'animo, momenti di grande importanza per la crescita psicologica. Dimensioni che sono limitate quando, ad esempio, si pratica uno sport con l'istruttore, contesto nel quale non c'è necessità, come nel gioco di gruppo spontaneo, di prendere decisioni e stabilire regole accettate da tutti, gestire le conflittualità, negoziare: tutte attività preparatorie alla vita sociale di sicura efficacia.

Tornando all'interazione tra biologico e psicologico, il gioco all'aria aperta, abituando ad un impegno fisico che durava anche alcune ore, induceva una maggior resistenza alla fatica ed alle temperature. Lo sporcarsi e i piccoli incidenti come cadute, sbuciate e qualche inevitabile scazzottata erano all'ordine del giorno e venivano ampiamente tollerate anche dai genitori inducendo una tolleranza del dolore fisico e delle inevitabili tensioni che sorgevano nell'interazione che fortificavano la capacità di affrontare le difficoltà dell'esistenza. Siamo convinti che questi momenti siano assolutamente indispensabili e non vi sono, a nostro avviso, attività sostitutive che abbiano uguale valenza sull'evoluzione psicofisica e sulla formazione.

Una delle cose che capita sovente di osservare è una sorta di iperprotezionismo fisico-psicologico: il tentativo di preservare il proprio (spesso unico) figlio da ogni forma di fatica, dolore, conflitto.

L'affrontamento autonomo della strada o lo stesso gioco in strada sono elementi quasi del tutto scomparsi dalla vita dei bambini: quasi nessuno gioca più per strada e moltissimi non fanno da soli nemmeno piccoli tratti. Queste attività costituirebbero invece un poderoso allenamento per i processi attentivi di valore trasversale: un bambino che percorre anche solo alcune centinaia di metri per recarsi a scuola o va in bicicletta deve essere attento ad un'infinità di cose, il che provoca l'allertamento contemporaneo di più sensi, e la coordinazione sempre più precisa dell'attenzione con il movimento.

Chi scrive è da oltre vent'anni, per motivi professionali e familiari, osservatrice e studiosa della fenomenologia dell'infanzia e dell'adolescenza contemporanea. La forte curiosità scientifica per il dipanarsi e l'evolversi di dinamiche che vedono la connessione tra stili di vita e di pensiero di genitori, insegnanti, istruttori sportivi ed il loro esito sulle modalità di sviluppo, le numerose richieste di aiuto in tal senso, ci hanno portato spesso a riflettere su quale fosse la maniera ottimale di affrontare alcune categorie di problemi.

La necessità di adeguarsi al moltiplicarsi in maniera esponenziale delle conoscenze, la pubblicizzazione continua della necessità di acquisire una serie di contenuti e competenze per "farsi strada" nella vita, porta molti genitori ad esagerare nel proporre ai figli attività di vario genere. In tutto ciò spesso è inserita anche l'attività motoria e sportiva. Ma perché gli effetti di tipo globale che prima abbiamo menzionato si facciano sentire, dev'esserci una concomitanza di fattori: l'adeguatezza del luogo, la possibilità di fruirne in un tempo disteso dove il bambino non arrivi già affannato e stanco o debba scappare via immediatamente dopo, la competenza professionale degli istruttori.

Vi è uno stretto rapporto tra lo sviluppo di un'identità solida ed una realistica autostima costituita dal riconoscimento e dalla valorizzazione della propria corporeità, non in senso riduttivamente estetico ma come entità corporea unica ed irripetibile.

Si è detto che la qualità dell'attività motoria ha un effetto sulla costruzione dell'identità: la scuola attuale dovrebbe valorizzare maggiormente le tematiche ad essa relative, elaborando riflessioni e progetti concreti riguardanti il rapporto tra corporeità ed identità ed i modi in cui è possibile intervenire.

Inoltre, se si sommano gli effetti della scarsa attività fisica a quelli del circuito economia-pubblicità-spettacolo-consumo, si favorisce la confusione tra bisogni reali e desideri indotti, inducendo spesso i soggetti a comportamenti pericolosamente simili a veri e propri disturbi. L'attività motoria come educazione alla gioia di muoversi, al rispetto di sé e dell'altro può avere notevole valore formativo nel caso dei soggetti iperattivi, con disturbi della condotta o al contrario ipocinetici; potrebbe inoltre essere un potente antidoto alla imperante pervasiva virtua-

lizzazione dell'esperienza fin dalla tenera età, favorendo il contatto significativo con luoghi e persone reali. La presentazione e la pratica inoltre delle diverse discipline sportive, ognuna delle quali oltre a sviluppare specifiche abilità ha anche valenze formative differenti, ci induce a riflettere sul fatto che l'educazione motoria riveste un'importanza tutt'altro che marginale, e come tale non può più essere uno dei fanalini di coda nella scuola pubblica.

L'attività motoria e sportiva favorisce altresì lo sviluppo della capacità di resilienza (D'Alessio, 2008; Trabucchi, 2007) definita come la capacità dell'individuo di reagire con successo a situazioni avverse imparando a sviluppare competenze a partire dalle difficoltà e rafforzando la fiducia in sé e nel proprio agire. Le variabili psicologiche coinvolte nei processi di resilienza sono la forza d'animo, il senso del proprio valore, la speranza e l'ottimismo, il senso di competenza ed autoefficacia, l'empatia e la disponibilità, il potere, la comunità, l'insight, l'indipendenza, la relazionalità, l'iniziativa, la creatività, il senso dell'umorismo, la moralità: tutte dimensioni ampiamente favorite dall'educazione motoria e sportiva. Il principio in base al quale ciò che viene appreso in un contesto viene applicato anche ad altri fa sì che le competenze sociali ed i valori che lo sport trasmette e consente di vivere (spirito di squadra, disponibilità a fornire una prestazione, disciplina) vengano trasferite anche in altri campi dell'esistenza umana. Trabucchi (2007) presentando numerose evidenze scientifiche a sostegno di tale tesi cita un'espressione di Zorzi (medaglia d'oro, Torino 2006): "La capacità di resistere allo stress, di superare gli ostacoli e di rimanere motivati nel perseguire i propri obiettivi: questa è la resilienza. Ho trovato estremamente interessante l'idea che si possa costruire, allenare ed insegnare alle nuove generazioni. Se lo sport deve dare qualcosa di buono alle nuove generazioni, questa potrebbe essere la strada. Dai campioni dello sport e dalle loro storie possiamo apprendere tecniche e metodologie per portare nella vita, nella scuola, nel mondo del lavoro, nel quotidiano, la capacità di essere resilienti. Credo che oggi nel nostro mondo ci sia bisogno di molta resilienza" (ib. p. 210).

5. Cognizione ed azione

Un campo promettente di ricerca è rappresentato dall'indagine sulla portata euristica della relazione tra funzioni cognitive ed affettive e movimento in età evolutiva, focalizzata sul cervello umano come oggetto di studio multidisciplinare. Si è visto come nel corso della storia del pensiero si sia partiti da una legittimazione metafisica delle funzioni mentali, in seguito connesse alla struttura del linguaggio, per poi arrivare ad una loro naturalizzazione nel sistema nervoso ed infine alla totale corporeizzazione di esse in interazione con l'ambiente. In quest'ambito l'azione assume un'importanza basilare nella maturazione dei processi mentali. Epistemologicamente tenderemo di connettere causalità, fisiologia e fenomenologia dell'azione per una rivalutazione del corpo inteso non più come meccanismo ma come organismo con una sua teleologia in proficua scambievole relazione con l'ambiente, dove l'essere umano appare come sinfonia di un sé fisico, psichico, sociale. Il concetto di incarnazione della mente, *embodiment* (Gomez Paloma, 2009) supera la rappresentazione proposizionale delle conoscenze proponendo invece la "corporeizzazione" di esse sulla base delle più recenti acquisizioni neuroscientifiche. Sul rapporto tra sviluppo cognitivo ed apprendimento motorio, appare suggestivo l'approccio post-funzionalista, che ha come modello di riferimento le reti neurali ed i sistemi dinamici complessi e come punto centrale l'idea di soggetto cognitivo globale come fenomeno cogniti-

vo emergente ed organizzato, che pone il corpo e l'esperienza motoria tra gli elementi costituenti la persona.

Gli studi neuroscientifici hanno messo in luce il coinvolgimento dei sistemi motori nella maturazione del sistema nervoso e dell'attività cognitiva all'interno della quale la componente motoria e motivazionale, nell'ambito di una visione unitaria della mente, è evolutivamente la più antica (D'Alessio, 2009 a,b). Nell'embrione infatti l'azione precede la sensazione: il movimento produce modificazioni nell'ambiente circostante, le cui conseguenze vengono percepite modificando a propria volta i movimenti successivi.

La relazione tra funzioni cognitive e motorie è evidente dagli studi di Rizzolatti (2006), in base ai quali i neuroni detti speculari rappresentano un meccanismo di natura motoria involontaria che si trasforma in linguaggio. Il linguaggio umano deriverebbe quindi da questa specificità del sistema motorio, all'interno del quale il movimento stesso è comunicazione e linguaggio, e rappresenta dunque un importante veicolo per la maturazione cognitiva e l'integrazione socioaffettiva.

Per ciò che riguarda la didattica attuale, la gestione dei contesti scolastici è ancora fortemente dominata da una visione dualistica del rapporto psiche-corpo, principalmente fondata sulle capacità verbali dei suoi attori e risente ancora della parcellizzazione disciplinare che, pur essendo legittimata da esigenze analitiche, ha fatto perdere di vista l'unità dell'io-corpo, in cui l'io è espressione dell'unità biopsicosociale che trova nel corpo la sua completa espressione.

Nel sistema scolastico attuale il comportamento del docente è caratterizzato generalmente dal porsi come ruolo-sapere e dall'utilizzo di criteri cognitivomentali in cui gli aspetti sensomotori sono generalmente trascurati. Per questo motivo interessanti suggestioni vengono offerte dalla neurodidattica (Rivoltella, 2012), ove la modalità di trasmissione del sapere utilizza l'educazione motoria come disciplina legata all'emotività e al piacere per acquisire conoscenze o metodi in altri ambiti del sapere. In questa prospettiva il ruolo del corpo è quello di mediatore nello sviluppo del germogliamento neurale connesso all'apprendimento: in tale processo l'azione reciproca degli schemi cognitivo-motori dell'individuo con le regole, i rapporti ed i significati insiti in ogni ambiente retroagisce sul comportamento cognitivo ed affettivo creando un processo interattivo complesso. Importanti sono anche le implicazioni dell'integrazione dei sistemi di codifica cognitivo e spaziale ed i loro effetti sulla capacità di assunzione di informazioni, autorganizzazione delle conoscenze, orientamento spazio-temporale.

Un altro aspetto significativo da un punto di vista pedagogico è la valenza condivisa dello spazio motorio sportivo come fonte di significati all'interno di un sistema di relazioni favorente la sperimentazione della continuità della propria identità nel tempo, l'utilizzo produttivo delle proprie energie e lo sviluppo di esperienze di successo alla base del senso del proprio valore.

6. Il contributo delle neuroscienze

Gli studi neuroscientifici stabiliscono una connessione tra esercizio fisico e abilità mentale per cui i soggetti praticanti attività ludico-motorie o sportive conseguono una maturazione precoce di parametri intellettivi e maggiore prontezza nella prestazione cognitiva. Nell'atto sportivo sono comprese le aree del linguaggio, della memoria, dell'attenzione, dell'intelligenza, il che influisce positivamente su stili attentivi, percezione e processi di costruzione ed elaborazione dell'informazione (Diamond, 2012). L'esercizio fisico aumenta la neurogenesi dell'ippo-

campo ed i neuroni neogenesi si inseriscono nei circuiti ippocampali, suggerendo che ciò possa contribuire al potenziamento delle capacità cognitive (Kempermann, 2000). Il movimento causa non solo un miglioramento della vascolarizzazione dei muscoli ma anche del tessuto nervoso: l'attività fisica aumenta il volume e le ramificazioni dei capillari cerebrali rendendo possibile l'angiogenesi; inoltre, grazie all'attivazione ed alla disattivazione di geni specifici per la sintesi dei trasmettitori e delle strutture cellulari presenti nel nucleo, il movimento stimola anche la neurogenesi. Anche il potenziamento mnemonico a lungo termine è favorito dal movimento (Ayan, 2009).

I neuroni dell'ippocampo, una delle regioni più studiate del cervello, sono così addensati da poter archiviare per lungo tempo le informazioni in entrata tramite speciali meccanismi che provocano rapidi cambiamenti plastici nelle cellule nervose ed un'attività fisica regolare aumenta queste possibilità (ib.). L'aumento della neurogenesi dovuto al movimento può favorire fenomeni di riparo cerebrale dopo una lesione del sistema nervoso centrale adulto: numerose evidenze sperimentali dimostrano che l'esercizio fisico determina una forte riduzione della morte neuronale dell'ippocampo e migliora il recupero motorio dopo l'ischemia cerebrale. L'attività motoria promuove negli animali adulti l'espressione di fattori neuroprotettivi che favoriscono i fenomeni di plasticità, come le neurotrofine. Tali studi hanno evidenziato come l'azione dell'attività motoria, agendo sui fattori endogeni, potrebbe potenziare la capacità di far fronte al declino delle funzioni cerebrali ed aumentare la capacità di risposta a lesioni (Doidge, 2008). In realtà già Blalock (1989) aveva scoperto che non esiste separazione tra i sistemi nervoso, endocrino, immunitario i quali comunicano tra di loro grazie a neurotrasmettitori detti "ubiquitari". Secondo Kubesch et alii (2004, 2005, 2007), per il cervello l'attività fisica è un'esperienza che provoca adattamenti neurobiologici mutevoli. Essa influisce sull'attivazione o disattivazione di più di 500 geni differenti. Infatti, oltre a stimolare i processi di sviluppo del cervello infantile e di conservare anche in età adulta la capacità di fornire prestazioni cognitive, il movimento favorisce la neoformazione, la crescita, la conservazione e la connessione di cellule nervose; adattamenti, questi, generati sia dall'aumento di fattori di crescita di tipo neurotropico dovuto all'allenamento ed ai carichi utilizzati, sia da una maggiore concentrazione di neurotrasmettitori come la serotonina. Ne consegue che, essendo la quantità di cellule nervose e di sinapsi collegate con l'efficienza cognitiva, emozionale e sociale, si è potuto ipotizzare che l'attività fisica abbia effetto anche sulle prestazioni intellettuali di alto livello. Queste, definite funzioni esecutive, riguardano ad esempio la capacità di concentrarsi sull'essenziale e di inibire l'esecuzione di attività in contrasto con l'obiettivo perseguito ed il contesto, ed hanno anche a che vedere con il comportamento sociale (aggressività ed empatia). Per verificare tali ipotesi sono stati utilizzati test neuropsicologici computerizzati (*Marker Tasks*, elettroencefalogramma ed analisi geneticomolecolari). È emerso che, tenuto conto che le prestazioni cognitive possono beneficiare maggiormente del neurotrasmettitore dopamina, nei soggetti in cui nella parte frontale del cervello la dose di dopamina si riduce più lentamente a causa di un processo genetico, se sottoposti a sforzi fisici, la dose di dopamina viene incrementata e si nota un miglior rendimento in compiti particolarmente impegnativi. Ad esempio si è rilevato che, dopo una corsa di otto minuti rispetto ad una condizione di riposo, migliorano i risultati su test di memoria a breve termine e concentrazione; due corse progressive della durata di tre minuti consentono di memorizzare più velocemente dei vocaboli e di migliorare la capacità di memorizzazione nello spazio di 6 mesi, anche se lo studio dei vocaboli precede una corsa di resistenza di 40 minuti. In sintesi, associando la lettura, il calcolo, la

ripetizione di vocaboli in lingua straniera a movimenti impegnativi dal punto di vista della coordinazione si ottengono risultati migliori (Kubesch, 2008).

Secondo Kramer (2007), ai fini di un miglioramento delle prestazioni fisiche e mentali attraverso le attività motorie sono particolarmente efficaci le offerte di movimento che associano un carico aerobico alla forza e alla mobilità e che coinvolgono anche le capacità coordinative (equilibrio, reazione, adattamento e differenza). In questi processi un ruolo importante è svolto dai lobi frontali e dal cervelletto, responsabile di processi motori e di numerose funzioni cognitive, come la concentrazione e la memoria di lavoro. Su questa base è stato possibile dimostrare, che esercizi bilaterali basati sulla coordinazione, grazie al coinvolgimento delle strutture neuronali preposte a compiti sia cognitivi che coordinativi, migliorano la velocità e la precisione della concentrazione (ib.).

Hillmann (2009) e Tomporowski (2008) hanno messo in evidenza che i bambini più sportivi ottengono in media risultati scolastici migliori e che le loro prestazioni sono proporzionali alla loro resistenza fisica: l'allenamento alla resistenza aerobica, attraverso un'attività muscolare protratta e tranquilla, sembra essere molto efficace nel rafforzare le capacità di pianificare azioni e coordinare le capacità esecutive.

Secondo Petty (2009), l'attività fisica agevola lo sviluppo di una sana autostima promuovendo il benessere mentale ad essa connesso. Confrontando lo stato d'animo di ragazzi in sovrappeso prima e dopo un programma di allenamento, è emerso che essi avevano sviluppato più buonumore e soddisfazione per sé stessi.

L'allenamento aerobico riduce inoltre il livello dell'ormone dello stress, il cortisolo (D'Alessio, 2014), rilasciato dalle ghiandole surrenali, che ha come primo effetto la produzione di energia a breve termine ma, a lungo andare, provoca fenomeni di morte neuronale nell'ippocampo; in ciò l'attività fisica ha una vera e propria valenza neuroprotettiva. Inoltre muoversi aumenta i livelli cerebrali di triptofano, che è un precursore della serotonina, la quale diminuisce nei soggetti depressi, unitamente al BDNF (fattore di crescita nervosa), per cui spesso in tali sindromi viene somministrato un farmaco inibitore della ricaptazione della serotonina. Numerosi studi di Blumenthal (1999) e Kubesch et alii (2003) hanno dimostrato che l'allenamento produce un effetto terapeutico equivalente a quello di questo farmaco nella sindrome depressiva. Anche gli effetti positivi generati dai giochi di integrazione e *fairplay* possono essere neurologicamente provati. Sempre secondo la Kubesch (2007), l'assunzione da parte del cervello di un comportamento corretto e leale equivale ad una vittoria mentre, in caso di atteggiamento scorretto, esso reagisce manifestando dolore e malessere fisico attivando l'area cerebrale relativa allo stomaco. Al contrario in chi osserva uno sportivo che si comporta lealmente, si mette in moto il sistema di compensazione, ad es. in occasione di atteggiamenti cooperativi che, attivando le aree cerebrali ad essi connesse, incita l'osservatore a fare altrettanto rafforzando tale comportamento.

7. Esperienza motoria e diversabilità

L'allenamento sportivo è dunque un tipo di apprendimento cognitivo con componenti emotive e sociali che consente, attraverso l'acquisizione di abilità motorie generali e specifiche, di ampliare e differenziare le proprie competenze, riconoscendo all'individuo un ruolo attivo nella loro costruzione. Attraverso la pratica sportiva, oltre a sperimentare la percezione e la padronanza del proprio corpo, si offre la possibilità a chi è portatore di una diversità di soddisfare in modo produttivo bisogni legati all'esperienza di gioco, agonismo e vita di gruppo. I rapporti con

l'ambiente si strutturano anche attraverso il movimento e gli effetti autopercettivi di questo processo contribuiscono all'organizzazione della personalità. L'azione reciproca degli schemi cognitivo-motori dell'individuo con le regole, i rapporti ed i significati insiti in ogni ambiente, retroagiscono sul comportamento cognitivo ed affettivo creando un processo interattivo complesso. In esso lo spazio motorio sportivo assume anche una valenza simbolica condivisa che produce significati all'interno di un sistema di relazioni; ciò implica l'uso di due sistemi di codifica della presa d'informazione spaziale: uno auto organizzativo ed uno di codificazione spaziale, la cui integrazione permette una migliore capacità di orientamento spazio-temporale. Ciò comporta, ad esempio, la sperimentazione della continuità della propria identità nel tempo che è alla base di un utilizzo produttivo delle proprie energie, condizione a sua volta importante per avere di esperienze di successo che conducono a sviluppare il senso del proprio valore.

L'attività motoria, attraverso la percezione, la verifica ed il confronto immediati della propria esperienza, affina le capacità auto regolativa e diviene motivo di emancipazione. L'acquisizione progressiva dell'indipendenza che ciò consente incide sulle dinamiche maturative di tipo cognitivo, investigativo ed affettivo aumentando il senso di autoefficacia, ovvero il sentirsi capaci di raggiungere obiettivi preposti.

In quest'ambito la pratica di un'attività sportiva può senz'altro rivestire un ruolo di primo piano nell'acquisizione di nuove possibilità di comunicazione e percezione del proprio mondo interno che, unitamente allo sviluppo di competenze relazionali con la realtà esterna, favoriscono la costruzione di stili di vita attiva. Partendo dal presupposto che ogni assetto cognitivo comporta la messa in gioco di processi di tipo affettivo, emotivo e corporeo, chi insegna dovrebbe conoscere bene i livelli primitivi di sviluppo ed essere formato ad utilizzare il corpo e la sensorialità come medium di sistemi rappresentativi precedenti, acquisendo, più che nuove parole, altre forme di pensiero che permettano di dare un senso alla cultura molto oltre quello del semplice linguaggio verbale.

Nell'attività educativa sull'alunno diversabile o anche con gli alunni che per svariati motivi (immigrazione, appartenenza a fasce sociali marginali) non hanno familiarità con la lingua italiana, la possibilità di utilizzare l'esperienza ed il vissuto senso-motorio assume un'importanza centrale. Partire dall'azione corporea, ovvero dalla dimensione non verbale, può rappresentare per questi soggetti il canale d'accesso privilegiato a successivi livelli di comprensione logico-concettuali, sui quali l'intervento con un approccio puramente verbale o al massimo grafico risulta spesso inefficace.

Tali alunni hanno spesso un vissuto caratterizzato da continui fallimenti cognitivi e spesso solo attraverso la scoperta della propria efficienza motoria apprendono nuove possibilità di relazionarsi con il mondo esterno. Correre, lanciare o tirare permette di sviluppare una visione più articolata delle proprie potenzialità con qualificazioni positive come efficienza fisica ed autonomia di azione. Attraverso la pratica sportiva, oltre a sperimentare la percezione e la padronanza del proprio corpo si offre la possibilità a chi è portatore di una diversità di soddisfare in modo produttivo bisogni legati all'esperienza di gioco, agonismo e vita di gruppo, occasione raramente loro offerta nel quotidiano.

I piani educativi individualizzati per gli alunni portatori di una qualche diversità sono spesso troppo incentrati sul potenziamento delle capacità e delle competenze prevalentemente necessarie in ambito scolastico e sono carenti negli aspetti che consentono di attivare processi di integrazione all'interno di un prospettiva esistenziale più vasta. Le attività sportive sono oggi uno dei modi più dif-

fusi per impiegare il tempo libero, ma ciò avviene molto meno nel mondo della diversabilità in cui prevale l'approccio riabilitativo.

In questi ambiti la portata educativa dello sport offre invece occasioni irrinunciabili per compensare i problemi di sviluppo e/o le lacune formative dovute a deficit specifici, in quanto le attività psicomotorie tipiche dello sport sono alla base di ogni apprendimento e possono accompagnare la crescita in ogni sua tappa. Tutto questo ha un'importanza cruciale se si pensa che l'esperienza quotidiana in ambito educativo e sociale del 'diverso' lo porta a vivere situazioni in cui l'insuccesso e la frustrazione generano ciò che si definisce "senso di impotenza appreso" all'origine di ripetute esperienze di fallimento e della strutturazione di un'immagine di sé negativa.

Nella storia dello sport ha sempre prevalso un'idea di atleta simbolo di perfezione, bellezza, ed abilità: solo da un trentennio persone la cui unica caratterizzazione era la malattia si accostano alla pratica sportiva. L'eccezionale valenza di quest'ultima, da un punto di vista del superamento delle discriminazioni, sta nel fatto che nell'atto sportivo il limite viene superato valorizzando in modo massiccio le abilità, facendo leva sulla determinazione personale nel superamento degli ostacoli. Non esistono 'disabili': solo atleti.

Per ciò che riguarda gli sport di squadra, essi assolvono un'importante funzione socializzante, non in senso generico come avviene in altri contesti, ma profondamente aggregativa e di appartenenza fornendo quel tipo di sostegno sociale che permette di affrontare anche momenti di sana competizione, dai quali spesso molti sono esclusi. Tali momenti sembrano essere insostituibili nel mettere in grado chi è spesso collocato già dal suo affacciarsi alla vita ai margini della società, di affrontare con grinta e slancio costruttivo il suo rapporto col mondo. La promozione di tali percorsi all'interno dell'istituzione scolastica già dai suoi primi segmenti, appare di particolare urgenza.

Una delle sfide dell'educazione motoria e sportiva oggi è rappresentata dalla valorizzazione della differenza e l'accettazione dei limiti e dei difetti del corpo come espressione di autenticità ed unicità esistenziale tramite un'educazione alla differenza che colga la relatività della bellezza fisica a fronte di quella dell'espressione del sé nascosto nell'unicità di ogni essere umano e nell'autentica disponibilità ad armonizzarsi con gli altri; amplificare la realtà propriocettiva conduce ad una migliore valutazione della propria immagine come espressione di un volume psichico che si manifesta nel volume corporeo, conferendo senso al proprio essere globale in movimento. Gli esercizi per l'amplificazione della consapevolezza sensoriale e la valorizzazione dei vissuti legati alle esperienze di movimento contribuiscono alla costruzione di un volume psicofisico caratterizzato da una bellezza derivata dal proprio modo unico di stare al mondo (Naccari, 2006).

Un'attitudine fenomenologicamente orientata, che preveda la sospensione del giudizio verso gli altri e verso sé stessi permette di ascoltarsi, muoversi e sentire autenticamente non solo in base ai criteri logici della ragione, ma promuovendo la visione dal cuore (Donnarumma D'Alessio, 2003) che va oltre l'apparenza, nell'autenticità profonda dell'essere: spesso proprio chi si discosta dalla cosiddetta 'normalità' è meno incline al giudizio ed alla discriminazione. A scuola ed in altri contesti, l'educazione motoria e sportiva consente notevoli potenzialità per armonizzare le differenze: l'intelligenza corporeo-cinestetica permette infatti di accedere ad ogni forma di intelligenza. Realizzare laboratori di movimento in cui sono presenti ragazzi con abilità di livello anche molto diverso è formativo per tutti, in quanto permette di 'allenare' l'empatia, la cura dell'altro, l'accettazione della differenza, l'armonizzazione tra ruoli e competenze diverse in coloro che hanno difficoltà relazionali e l'acquisizione del senso dell'io, di au-

toconsapevolezza e responsabilità carente in altri. La piacevolezza intrinseca delle attività motorie e del giocare insieme facilita tali percorsi, attiva la motivazione e promuove la creatività.

8. Per un'euristica del movimento a scuola: proposte formative e suggestioni didattiche

I laboratori di movimento valorizzano la specificità espressiva di ogni essere umano: ogni differenza è pensata come ricchezza ed ogni contributo motorio può essere interpretato ed amplificato dagli altri, in un quadro significativo di scoperta e creatività individuale e di gruppo che nasce da stimoli diversificati (Naccari, 2006 L'espressione della motricità individuale deve condurre a considerare il livello personale di maturazione delle esperienze specifiche vissute evitando modalità di intervento mirate a standard di prestazione che aumentano le pressioni interne, diminuendo la sicurezza affettiva. In tale contesto possono emergere diverse potenzialità che possono, ad esempio, permettere il manifestarsi di abilità vicarianti di iperdotazione rispetto agli standard comuni. L'educazione psicomotoria è inclusiva, nel senso che parte da una concezione globale dell'educazione volta a fornire ad ognuno i mezzi per sviluppare la propria autonomia di pensiero ed azione.

Considerando che la scuola contemporanea è caratterizzata da una forte eterogeneità l'educazione psicomotoria può offrire un notevole contributo all'educazione sociale poiché permette di confrontare uguaglianze e diversità, senso del gruppo, divisione dei compiti, cooperazione. Ciò presuppone un approccio didattico imperniato sulle potenzialità dell'interazione tra soggetti autori del proprio sapere, movimento ed identità e comporta il passaggio da una didattica dell'assimilazione e della prestazione ad una didattica dell'inclusione e della soggettualizzazione che sviluppa tutti gli aspetti della personalità superando le barriere psicologiche e culturali.

Interessanti suggestioni per una didattica inclusiva provengono dalle metodologie centrate sulla mediazione corporea (ib.) che privilegiano tutti gli esercizi motori che vanno nella direzione dello sviluppo dell'autonomia, dell'indipendenza e della socializzazione. Le tecniche integrano esercizi di educazione fisica (lavoro sul ritmo, sullo schema corporeo, sul coordinamento motorio ecc., con giochi di relazione e rispecchiamento ed attività alle quali ad una consegna semplice è richiesta una risposta creativa e personale (tecniche di improvvisazione e danza, giochi di ruolo danzati, meditazione in movimento, tecniche di massaggio e rilassamento, apprendimento e riproduzione di coreografie provenienti da contesti culturali molto diversi, elaborazione di coreografie individuali e di gruppo, produzione di storie e danze).

La realizzazione di tali percorsi all'interno della scuola prevede un primo momento di formazione degli insegnanti, organizzato, coordinato e condotto in collaborazione tra i formatori ed i docenti di educazione motoria, i quali fungono da supporto nell'organizzazione, nel coordinamento e nella conduzione delle attività che, sperimentate personalmente su sé stessi nel ruolo di corsisti, verranno poi proposte dai docenti agli alunni, nel rispetto del principio didattico in base al quale ciò che si sperimentato in prima persona viene meglio trasmesso.

La scansione dei momenti di un corso di formazione potrebbe partire da una riflessione iniziale sulla necessità di attivare un'educazione problematizzante, orientata ad una formazione comprensiva delle dimensioni affettiva e corporea,

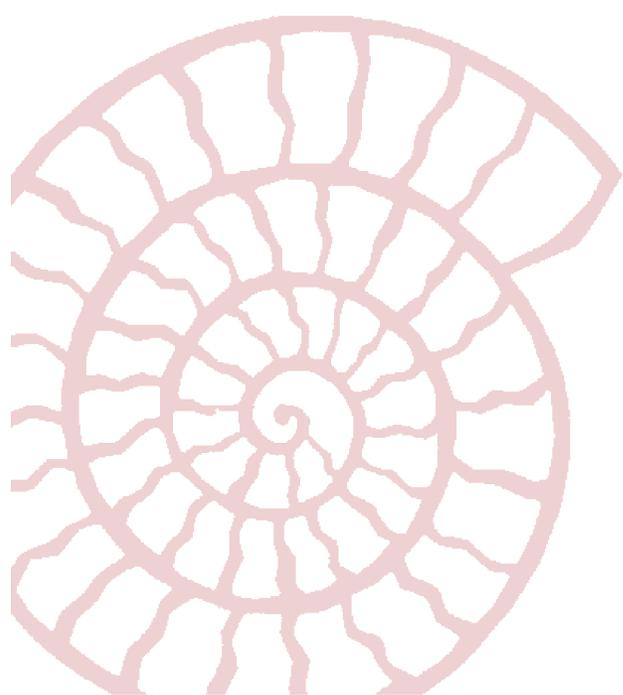
espressiva e comunicativa, integrando la mediazione verbale con il linguaggio del corpo come mezzo per veicolare i messaggi di cui l'insegnante si fa interprete; proseguire con metodologie a mediazione corporea come veicolo per il rovesciamento della prospettiva su di sé, che con senta di aprirsi e fare esperienza di aree personali ancora inesplorate o parzialmente integrate, permettendo di sviluppare una maggiore consapevolezza e flessibilità comunicativa; aprire all'integrazione fra intelligenze diverse, stati emotivi e di dinamiche affettive personali ed interpersonali emergenti dalle espressioni corporee ed attenzione alle connotazioni socioculturali dei fenomeni affettivi; potenziare la capacità di ridurre conflittualità e competizione ansiogena; realizzare attività che comprendano un lavoro sia sulla dimensione individuale che sulla dimensione relazionale, indicando obiettivi e modalità specifiche per ognuna¹.

Riferimenti bibliografici

- Ayan, S. (2009). Cervello sano in corpo sano, in *Mente e cervello*. n. 58, Milano: Cortina.
- Blalock, J., Costa, O. (1989). Immune Neuroendocrine Interactions: Implications for Reproductive Physiology. In: *Annals of New York Academy of Sciences*.
- Blumenthal, J.A. et alii. (1999). Effects of exercise training on older patients with major depression. *Archives of Internal Medicine*, 159, 2349-2356.
- Bonhoffer, D. (1969). *Etica*. Milano: Bompiani.
- D'Alessio, C. (2007). Fenomenologia dell'adolescenza tra normalità e patologia. *Educare*, 3. Avellino: Sellino.
- D'Alessio, C. (2007). Per un'antropologia dello sport come asceti dell'uomo contemporaneo. In *L'odore della bellezza: antropologia del fitness e del wellness*, (pp. 221-237). Milano: Il Delfino.
- D'Alessio, C. (2009a). Motor Education of Children aged 0-3: Neuroscientific Epistemology and Operative Proposals for Nursery school. In: *XI International Conference off Sport Kinetics. Current and Future Directions in Human Kinetics Research*. Kallithea - Greece, 26-09-2009, Kallithea: Papadopoulos-Starosta. (Vol. 1, pp. 326-327).
- D'Alessio, C. (2009b). L'approccio neuroscientifico nelle esperienze sociali e nell'equilibrio emotivo della relazione educativa, in Gomez Paloma, F. *Corporeità, didattica, apprendimento: le nuove neuroscienze dell'educazione*. Salerno: Edisud.
- D'Alessio, C. (2009c). Perception, Emotion, Action in Early Development: Empathy from an Integrated Philosophical-Neuroscientific Approach. (Vol. 1, pp. 479-492, ISSN: 1827-8620). From www.pharmacology.online.com.
- D'Alessio, C. (2014). Educazione alla salute e processo di cura, in AA.VV. a cura di Clarizia, L., Felaco, R., *I luoghi del benessere*. Napoli: Ordine degli Psicologi della Campania.
- Diamond, A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions in *Current Directions in Psychological Science*, New York: Sage publications (Vol. 21 no. 5, pp.335-341).
- Doidge, N. (2009). *Il cervello infinito*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Donnarumma D'Alessio, M. (2003). *Vedere dal cuore*. Milano: Gribaudi.
- Donnarumma D'Alessio, M., D'Alessio, C. (2007). Modelli di sviluppo e comunicazione in età evolutiva, in *Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'educazione* (pp. 135-155). Lecce: Pensa.
- Donnarumma D'Alessio, M., D'Alessio, C. (2008). *La danza dell'identità*. Milano: Gribaudi.
- Gomez Paloma, F., (2009), *Corporeità, didattica e apprendimento: le nuove neuroscienze dell'educazione*. Salerno: Edisud.

¹ Rimandiamo, per una trattazione più dettagliata, al lavoro di Naccari (2012).

- Husserl, E. (1970). *Meditazioni cartesiane*. Milano: Bompiani.
- Kempermann, G., Gast, D., Gage, F.H. (2000) Neuroplasticity in old age: Sustained fivefold induction of hippocampal neurogenesis by long-term environmental enrichment in *Annals of Neurology*. (Vol. 52, pp. 133-134).
- Kubesch, S. (2004). Zur Neurobiologie des Sportunterrichts. *Impulse, Newsletter zur Gesundheitsförderung*. (Vol. 4, pp. 6-7).
- Kubesch, S. (2007). Das bewegte Gehirn. An der Schnittstelle von Sport und Neurowissenschaft. In *Sportwissenschaft Heft*. (Vol. 2, pp. 135-144).
- Kubesch, S. (2008). Training exekutiver Funktionen. In *Die Grundschulzeitschrift* (pp. 50-53).
- Kubesch, S., Bretschneider, V., Freudenmann, R., Weidenhammer, N., Lehmann, M., Spitzer, M., Grön, G. (2003). Aerobic endurance exercise improves executive functions in depressed patients. In *Journal of Clinical Psychiatry*. (Vol. 9, pp. 1005-1012).
- Marcel, G. (1980). *Homo viator*. Roma: Borla.
- Metz, J. B. (1966). Corporeità. Fries, H. et alii. *Dizionario Teologico*. Brescia: Queriniana.
- Mounier, E. (1989). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Naccari, A. (2006). *Persona e movimento*. Roma: Armando.
- Palumbieri, S. (2006). *L'uomo. Meraviglia e paradosso*. Roma: Urbaniana University Press.
- Petty, K. H. et alii. (2009). Exercise effect on Depressive Symptoms and Self-Worth in Overweight Children. A Randomized Controlled Trial. In *Journal of Pediatric Psychology on line*.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina.
- Rizzolatti, G. (2006). *So quel che fai*. Milano: Cortina.
- Tomprowski, P. D. (2008). Exercise and Children Intelligence, Cognition and Academic Achievement. In *Educational Psychology Review*. (Vol. 20, no. 2).
- Trabucchi, P. (2007). *Resisto dunque sono*. Milano: Corbaccio.



Potenziamento cognitivo e Montagnaterapia

Cognitive enhancement and Mountain-therapy

Chiara Leoni

Liceo Scientifico e delle Scienze Applicate ISS “Antonio Scarpa” Motta di Livenza (TV)

chiara.leoni@istruzione.it

Loretta Pavan

RinnovaMenti APS

info.rinnovamenti@gmail.com

Angelo Brega

ULSS 9, Treviso

abrega@ulss.tv.it

ABSTRACT

While the benefits of physical activity on health are firmly established, recent evidence points to the existence of a specific therapeutic value.

In Italy, a particular form of this approach has been developed, called Mountain-Therapy. It focuses on the positive effects of different motor activities carried out in the natural and cultural environment of the mountains. To this perspective belongs the Laboratory of Cognitive Enhancement and Mountain-Therapy, which is aimed at young people aged 11 to 15 with intellectual disabilities.

The natural environment of the mountains serves as a backdrop for such activities as orientation in space, the study of the local flora or the study of typical agricultural production cycles. Through such experiences, kids can learn how to deal with complex situations under the supervision of experienced mediators.

Cognitive objectives of the laboratory are, firstly, to transfer previously learnt cognitive strategies to a real environment, leaving the predetermined context that characterizes the educational work; and secondly, to develop mental representations based on solid experiential foundations, thus adequate to support processes of abstract thinking and metacognitive reflection.

Co-essential objectives are to help the kids consolidate more mature social skills and develop a sense of self, driven by the experience of self-efficacy and by the interaction with the group of peers.

Se sono ampiamente riconosciuti i benefici dell'attività motoria sulla salute, recenti evidenze ne hanno messo in luce una specifica valenza terapeutica.

Una particolare forma di tale approccio, sviluppata in ambito italiano con il nome di Montagnaterapia, pone l'accento sugli effetti positivi di una serie di attività motorie svolte nell'ambiente naturale e culturale della montagna. In tale prospettiva si inserisce il Laboratorio di Potenziamo Cognitivo e Montagnaterapia, che si rivolge a ragazzi con disabilità intellettiva dagli 11 ai 15 anni.

L'ambiente naturale della montagna fa da sfondo ad attività, quali l'orientamento, lo studio della flora o dei cicli produttivi agroalimentari, in cui i ragazzi possono confrontarsi con situazioni autenticamente complesse, sotto la supervisione di mediatori esperti.

Obiettivi cognitivi del Laboratorio sono da un lato il trasferimento di strategie cognitive precedentemente apprese in un ambiente reale, uscendo dal contesto predeterminato che caratterizza il lavoro educativo, e dall'altro lo sviluppo di rappresentazioni mentali fondate su una solida base esperienziale, adeguata per supportare processi di pensiero astratto e di riflessione metacognitiva.

Obiettivi coesenziali sono il consolidamento nei ragazzi di più mature competenze relazionali e lo sviluppo di un senso di sé, legati all'esperienza di autoefficacia ed al confronto con il gruppo dei pari.

KEYWORDS

Motor Activity, Mountain-Therapy, Experiential Learning, Cognitive Enhancement.

Attività Motoria, Montagnaterapia, Apprendimento Esperienziale, Potenziamo Cognitivo.

1. Valore Terapeutico ed abilitativo dell'attività Motoria

Risulta ormai chiaramente assodato il nesso che lega l'attività fisica alla prevenzione di numerose rilevanti malattie non trasmissibili (tra cui patologie cardiovascolari, diabete, tumore della mammella e del colon) ed all'aspettativa di vita (Lee et al., 2012). Conseguentemente, numerosi documenti di indirizzo delle principali istituzioni internazionali hanno recentemente sottolineato l'importanza dell'attività motoria in tutte le fasce d'età, estesa al più ampio e diversificato numero di contesti tra cui scuola, ambienti lavorativi e società sportive¹.

Accanto a ciò, negli ultimi anni sono state presentate rilevanti evidenze scientifiche sulla specifica valenza terapeutica dell'attività motoria in ambito riabilitativo.

Una revisione della letteratura dimostra i benefici dell'esercizio fisico regolare in pazienti psichiatrici, sia sul piano fisico che psicologico. Gli effetti positivi includono un miglioramento delle risposte metaboliche, un effetto neuroprotettivo, un miglioramento della qualità di vita ed una riduzione dei sintomi psicopatologici (Knöchel et al., 2012)². L'attività motoria appare in grado di influire positivamente su diversi disturbi mentali, come la depressione, il morbo di Alzheimer e la schizofrenia, che sono tra le più frequenti cause di disabilità di origine psichica (Rolland et al., 2007; Craft & Perna, 2004; Firth et al. 2016)³.

Un quadro complessivo dei molteplici livelli a cui si esplicano i benefici dell'attività fisica è riportato nella Figura 1.

Nel loro complesso, i dati disponibili suggeriscono che l'attività motoria, sebbene spesso trascurata dai servizi di salute mentale (Callaghan, 2004), possa essere utilizzata, nel contesto di un programma terapeutico multimodale, come forma di terapia antidepressiva, antideterioramento cognitivo, profilattica e antidementigena (Knöchel et al., 2012; Richardson et al., 2005). In ambito italiano, analoghe conclusioni sono riportate da Giuliani et al. (2005)⁴.

- 1 Si vedano a titolo di esempio Il Rapporto Eurydice elaborato dalla Commissione Europea (2013), la Carta di Toronto per l'Attività Fisica elaborata dal *Global Advocacy Council for Physical Activity* (2010), gli orientamenti del gruppo di lavoro dell'Unione Europea Sport e Salute (2008) o i documenti dell'Organizzazione Mondiale della Sanità in materia (World Health Organization, 2010; 2016).
- 2 I benefici si collocano a diversi livelli, quali la progressione e gli esiti di malattia, i sintomi positivi e negativi della schizofrenia (Acil, Dogan, & Dogan, 2008) e i sintomi secondari della depressione, quali bassa autostima e ritiro sociale (Richardson et al., 2005). Effetti positivi si registrano inoltre su parametri biologici quali il rilascio di neurotrasmettitori, la riduzione della sindrome metabolica, la funzionalità del sistema immunitario, la biochimica e l'anatomia cerebrale. Per un'ampia revisione della letteratura in oggetto si veda Knöchel et al. (2012).
- 3 Mentre i benefici dell'attività motoria sui disturbi psichiatrici citati sono ormai chiari, i meccanismi attraverso i quali tali effetti si esplicano sono ancora oggetto di dibattito. Tra le ipotesi proposte, che includono un effetto termogenico, un effetto mediato dal sistema delle endorfine o dall'aumentata disponibilità di neurotrasmettitori cerebrali, particolarmente interessante appare la proposta che l'attività motoria aumenti il senso di autoefficacia (che risulta inversamente correlata ai vissuti depressivi), offrendo ai pazienti esperienze significative di competenza (Craft & Perna, 2004).
- 4 Più prudenti appaiono le conclusioni di Lawlor e Hopken (2001), che sottolineano la necessità di studi randomizzati con un follow-up a più lungo termine. Studi di meta-analisi condotti successivamente confermano d'altro canto gli effetti positivi dell'attività fisica sui sintomi depressivi (Rethorst, Wipfli, & Landers, 2009).

Nell'ambito della disabilità intellettiva, l'inattività costituisce un importante fattore di rischio per la salute. Tale considerazione è resa ancor più significativa dal fatto che le persone con disabilità intellettiva tendono ad essere meno attive rispetto alla popolazione generale (Dairo, Collet, Dawes, & Oskrochi, 2016)⁵.

Una recente revisione della letteratura sottolinea anche nella disabilità intellettiva la presenza di buone evidenze scientifiche relative ai benefici dell'attività motoria (Bartlo & Klein, 2011), che appare il trattamento individualmente più efficace nella promozione della salute nell'adulto (Robertson et al., 2000). Gli effetti riguardano l'equilibrio e la forza muscolare, ma anche la qualità della vita delle persone coinvolte. I dati disponibili suggeriscono infatti che l'attività fisica promuova un miglioramento del benessere percepito e del funzionamento complessivo, con ricadute positive sulla qualità della vita⁶.

Le criticità in quest'ambito riguardano d'altro canto la reale disponibilità di adeguati programmi di attività fisica e la loro accessibilità da parte delle persone con disabilità intellettiva (Bartlo & Klein, 2011)⁷.

La pratica dell'attività fisica da parte di persone con disabilità, sia fisica che psichica, appare in grado di esercitare una serie di effetti benefici legati ad una maggiore conoscenza di sé, delle proprie reali possibilità e dei propri limiti. Tra gli effetti positivi figurano la graduale elaborazione dello schema corporeo, l'interiorizzazione di esperienze motorie, percettive ed emotive e l'apprendimento progressivo di nuovi modelli comportamentali, in grado di condurre ad uno stato di possibile autonomia. L'attività motoria rappresenta inoltre una forma di auto-espressione, auto-realizzazione ed autocontrollo, e promuove quindi nelle persone disabili un'indipendenza psicologica che favorisce un senso di autoefficacia (Bandura, 2000).

Nel contesto dell'attività motoria trovano spazio dimensioni quali l'esplorazione, l'avventura e l'affermazione di sé, consentendo inoltre la canalizzazione di tendenze aggressive in azioni socialmente adeguate. Attraverso la vita di gruppo, viene infine promosso l'adattamento alla realtà ed alle esigenze dell'ambiente, con una concomitante stimolazione intellettiva e della creatività (Piredda, 1986).

Pur sottolineando come i benefici per la salute nella schizofrenia siano ormai ben documentati, la necessità di più ampi studi randomizzati è confermata anche da Górczynski e Faulkner (2011).

- 5 Il ricovero in strutture residenziali di cura, il sesso, l'età e particolarmente la gravità della disabilità intellettiva risultano correlati in modo significativo con la collocazione nella fascia minima di attività fisica individuata dalle linee-guida dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (Dairo et al., 2016).
- 6 I dati evidenziano inoltre l'opportunità che siano le persone con disabilità intellettiva stesse a stabilire la frequenza ed il livello di coinvolgimento nell'attività motoria: se la scelta è autodiretta, infatti, si osserva una maggiore frequenza di continuazione del programma a lungo termine ed il progressivo coinvolgimento di persone che inizialmente non avevano aderito (Podgorski, Kessler, Cacia, Peterson, & Henderson, 2004).
- 7 Le principali difficoltà includono la mancanza di mezzi di trasporto, una limitata disponibilità di programmi centrati sui bisogni individuali, le scarse risorse finanziarie dedicate a sponsorizzare tali attività e la carenza di personale adeguatamente formato per assistere nell'attività motoria le persone con disabilità intellettiva (Bartlo & Klein, 2011). Non risulta inoltre sempre garantito un adeguato supporto familiare e sociale che aiuti le persone con disabilità intellettiva a mantenere uno stile di vita attivo, in particolare nell'età adulta (Davidson, Heller, Janicki, & Hyer, 2004).

I dati relativi all'attività motoria nella disabilità intellettiva nell'età adulta sono sostanzialmente replicati in bambini e ragazzi con disabilità intellettiva. Un'insufficiente attività fisica si accompagna ad aumentati rischi di patologie non trasmissibili quali l'obesità, con rilevanti conseguenze tra cui la difficoltà a partecipare alle attività della vita quotidiana, affaticamento, dolori, isolamento sociale, depressione ed una percezione di incapacità cognitiva e motoria. Anche per questa popolazione si rileva la necessità di più adeguati studi e strumenti di valutazione (Hinckson & Curtis, 2013).

2. La specificità della Montagnaterapia

Alla prospettiva della valenza terapeutica dell'attività motoria si ispira un nuovo approccio, conosciuto in Italia con il termine *Montagnaterapia*.

“Con il termine Montagnaterapia si intende definire un originale approccio metodologico a carattere terapeutico-riabilitativo e/o socio-educativo, finalizzato alla prevenzione secondaria, alla cura e alla riabilitazione degli individui portatori di differenti problematiche, patologie o disabilità; esso è progettato per svolgersi, attraverso il lavoro sulle dinamiche di gruppo, nell'ambiente culturale, naturale e artificiale della montagna.

La Montagnaterapia, rivolgendosi all'interezza e inscindibilità della persona e del sé, considerato nella fondamentale relazione con il contesto secondo il paradigma biopsicosociale, si pone l'obiettivo della promozione di quei processi evolutivi legati alle dimensioni potenzialmente trasformative della montagna” (Scoppola et al., 2007).

Esistono molti modi di fare Montagnaterapia. Ogni realtà ha la propria storia e le proprie caratteristiche, legate al contesto, alle risorse, alla formazione degli operatori ed alla tipologia dell'utenza. Attività di Montagnaterapia sono state sperimentate infatti in diversi ambiti: salute mentale (Lanfranchi, Frecchiami, & Delle Fave, 2011), dipendenze (Sabbion et al., 2013), disabilità fisica (Madorsky, & Kiley, 1984) e psichica (Kishore, & Nagar, 2008), malattie internistiche e oncologiche (Scoppola, 2009; Carpineta, 2010). Per quanto riguarda l'età evolutiva, esperienze significative riguardano alunni con bisogni educativi speciali (Miletto, 2009) ed adolescenti problematici (Carpineta, 2010), come pure il disagio giovanile (Magnaguagno, 2009).

Le attività appaiono estremamente diversificate, con proposte che spaziano fra tutte le possibilità che l'ambiente montano offre: trekking, arrampicata sportiva, alpinismo, speleologia, sport invernali.

Trattandosi di un approccio di recente sviluppo, la letteratura in oggetto risulta ancora estremamente frammentaria e legata per lo più ad atti di congressi o siti internet di diverse agenzie che operano nel campo. Si tratta comunque di realtà molto vivaci e dinamiche, di cui appare opportuna una pur sommaria revisione.

Fra gli effetti attesi dall'attività di Montagnaterapia si possono annoverare una serie di benefici fisici, comuni all'attività motoria in generale, quali quelli relativi alla funzionalità cardiorespiratoria (Scoppola, 2010). È inoltre attesa la promozione di uno stile di vita più sano, con una riduzione del fumo e l'avvio di un regime dietetico più adeguato, unitamente ad una maggiore attenzione alla cura di sé.

La Montagnaterapia possiede altresì valenze peculiari, che assumono un particolare significato in un'ottica riabilitativa.

Un primo aspetto attiene alla possibilità di confrontarsi con i propri limiti in un ambiente inusuale, senza che questo comporti un reale pericolo (Brega, Lovato, & Leoni, 2010). Ciò permette importanti acquisizioni in termini di autostima

ed autoefficacia (Bandura, 2000), particolarmente rilevanti in presenza di sintomi depressivi (Bahaeloo-Horeh, & Assari, 2008) o di disabilità (Mazzoni, Purves, Southward, Rhodes, & Temple, 2009).

Altrettanto significativa risulta la possibilità di riprendere contatto con un ambiente naturale, relativamente incontaminato, portatore in sé di valenze positive. La rilevanza di tale aspetto emerge dalla recente concettualizzazione di una condizione definita *Nature Deficit Disorder*: non si tratta di una diagnosi patologica formale, quanto piuttosto di un modo per descrivere gli ingenti costi psicologici, fisici e cognitivi dell'alienazione umana dalla natura, particolarmente rilevanti nel caso dei bambini (Louv, 2008).

Esperienze in quest'ambito riguardano in particolare ragazzi con bisogni educativi speciali (Magnaguagno, Murrone, & Miletto, 2010). Le evidenze raccolte appaiono promettenti e motivate da una serie di peculiarità della Montagnaterapia: tale approccio implica infatti un coinvolgimento totale, che investe il piano fisico, ma anche quelli emotivo, cognitivo e relazionale.

Il valore metaforico dell'esperienza permette inoltre di trascendere il qui ed ora, realizzando un ponte reale fra esperienza particolare ed esperienza generale, promuovendo la consapevolezza della relazione di unità del proprio modo di essere nei diversi contesti, la capacità di ipotizzare motivazioni e cause e di trovare strategie e soluzioni che siano valide sia nel particolare che in generale.

Sul piano delle interazioni sociali, la dimensione del piccolo gruppo, propria di questo approccio, promuove infine uno stile collaborativo piuttosto che competitivo.

La significatività dell'esperienza appare tanto maggiore quanto più la relazione fra adulto di riferimento e gruppo dei pari si realizza secondo i criteri della mediazione, generando una preziosa sinergia fra l'ambiente, che agisce da stimolo, l'adulto, nel ruolo di mediatore ed il gruppo (Feuerstein, Feuerstein, Falik, & Rand, 2008; 2013).

Nella prospettiva dell'inclusione sociale e della lotta allo stigma, significativa risulta inoltre la relazione con i volontari, spesso membri di associazioni radicate sul territorio, come il Club Alpino Italiano. Il contesto della montagna offre infine un *setting* in grado di avviare una ristrutturazione dei ruoli, sia nel gruppo degli utenti sia nella relazione con gli operatori sanitari o con le figure educative (Brega, 2014).

3. Attività Motoria, Montagnaterapia e funzionamento cognitivo

Particolarmente interessanti appaiono i dati relativi agli effetti dell'attività motoria sulle performance cognitive. Si osserva infatti un crescente interesse rispetto all'efficacia dell'attività fisica come moderatore globale del declino cognitivo associato all'invecchiamento (Kramer et al., 1999), confermato da una meta-analisi della letteratura sugli effetti del *training* cardiovascolare. Gli effetti positivi dell'attività motoria sono presenti qualsiasi sia il tipo di compito cognitivo valutato dagli studi in esame (Colcombe & Kramer, 2002).

In particolare, persone che abbiano seguito un *training* cardiovascolare mostrano un aumentato funzionamento dei sistemi attentivi durante lo svolgimento di compiti cognitivi⁸. Nell'insieme, le evidenze disponibili suggeriscono che

8 Dati di *neuroimaging* evidenziano inoltre una maggiore attivazione della corteccia prefrontale e parietale, coinvolte nell'attenzione spaziale e nelle funzioni inibitorie, come

l'attività motoria possa agire supportando le funzioni esecutive ed esercitando effetti positivi sulla flessibilità cognitiva e sulla plasticità cerebrale (Colcombe et al., 2004)⁹.

L'attività motoria esercita inoltre un effetto protettivo sul decadimento cognitivo associato all'invecchiamento e si osserva una correlazione inversa tra attività fisica e rischio di demenza (Hamer & Chida, 2009). Gli effetti positivi dell'esercizio fisico sulla perfusione cerebrale e sul funzionamento cognitivo appaiono confermati anche nel morbo di Alzheimer (Eggermont, Swaab, Luiten, & Scherder, 2005)¹⁰.

Risulta infine sempre più chiara la presenza, accanto a sistemi anterogradi tramite i quali il sistema nervoso controlla la funzionalità muscolare, di sistemi retrogradi che, a partire da strutture periferiche, contribuiscono alla modulazione del funzionamento cerebrale. In questa prospettiva, l'attività muscolare appare in grado di influenzare le funzioni cognitive, la memoria e l'apprendimento e le corrispondenti controparti patologiche (Lista & Sorrentino, 2010)¹¹.

Nell'ambito della disabilità intellettiva adulta, le evidenze disponibili indicano che anche la Montagnaterapia può esercitare una serie di effetti benefici sul piano cognitivo e comportamentale. Con un opportuno programma di preparazione, infatti, tale pratica appare in grado di indurre cambiamenti positivi, promuovendo le capacità adattative, riducendo i comportamenti-problema e l'iperattività e sviluppando una maggiore indipendenza. Durante l'attività si osservano inoltre comportamenti sociali adeguati, tra cui la condivisione dei propri materiali tra i partecipanti, l'aiuto reciproco e la capacità di rispettare i turni, con aumentati livelli di tolleranza e controllo sui bisogni. Le escursioni promuovono infine una maggiore curiosità nei confronti dell'ambiente e forniscono opportunità di interazione con la popolazione locale, con risvolti positivi in termini di lotta allo stigma (Kishore & Nagar, 2008)¹².

pure della corteccia cingolata anteriore, che svolge un ruolo nel monitoraggio dei conflitti e segnala le necessità di adattamento all'interno dei sistemi attentivi (Colcombe et al., 2004).

- 9 Studi condotti su modelli animali evidenziano che il *training* aerobico aumenta l'apporto di sangue alla corteccia cerebrale, il numero di connessioni sinaptiche e lo sviluppo di nuovi neuroni, e si accompagna ad una maggiore efficienza, adattabilità e plasticità cerebrale durante l'invecchiamento. Per un'ampia revisione degli effetti dell'attività fisica sulla plasticità cerebrale si vedano Cotman & Berchtold (2002) e Dishman et al. (2006).
- 10 La memoria visiva e di lavoro, i processi esecutivi e il *multitasking*, la flessibilità cognitiva e l'*information processing* appaiono tutti positivamente influenzati dall'attività motoria (Eggermont et al. 2006).
- 11 I meccanismi sottesi agli effetti dell'attività motoria sulle funzioni cognitive sono ancora oggetto di studio, e includono processi quali neurogenesi, sinaptogenesi ed angiogenesi (Lista & Sorrentino, 2010).
- 12 Tra le ricadute positive dell'attività, gli autori indicano anche l'aiuto ai genitori dei partecipanti a sviluppare una rappresentazione più adeguata delle capacità dei propri figli, in grado di mostrare, con un'adeguata preparazione, prestazioni oltre le aspettative (Kishore & Nagar, 2008).

4. Il Laboratorio di potenziamento cognitivo e Montagnaterapia

Il Laboratorio, istituito nel 2015, si rivolge a ragazzi con disabilità intellettiva dagli 11 ai 15 anni. Si tratta di adolescenti, la maggior parte dei quali con sindrome di Down, che hanno intrapreso fin da molto piccoli un percorso di potenziamento cognitivo attraverso il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale (PAPS) di Leoni e Pavan (Leoni & Pavan, 2016) e successivamente con il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) Basic e Standard di Feuerstein (Feuerstein et al., 2008; 2013). Hanno quindi seguito un percorso educativo, in ambito familiare e scolastico, fortemente connotato dalla Pedagogia della Mediazione (Vygotskij 1966; 1980; Bruner 1969) e dalla teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale e dell'Esperienza di Apprendimento Mediato (Feuerstein et al., 2008; 2013)¹³.

4.1. Struttura del Laboratorio

Il Laboratorio di Potenziamento Cognitivo e Montagnaterapia si sviluppa in due giornate consecutive ed include il pernottamento presso un rifugio.

Nel corso del primo giorno i ragazzi, sotto la supervisione di mediatori esperti, iniziano ad avvicinarsi alla tematica proposta, attraverso la costruzione di un Quaderno dell'Esperienza, relativo alla tematica stessa e corredato di immagini, fotografie, carte topografiche e quant'altro possa risultare utile a fornire gli elementi necessari a vivere consapevolmente l'esperienza.

Tra le tematiche affrontate figurano l'orientamento spaziale in ambiente (Figura 2), la studio della flora locale (Figura 3) e l'osservazione di processi produttivi agroalimentari, quali ad esempio quello lattiero-caseario.

Questa prima parte del Laboratorio è finalizzata a costruire un'anticipazione positiva dell'esperienza che verrà poi vissuta, a richiamare ed arricchire le rappresentazioni mentali dei ragazzi relative alle diverse tematiche ed a consolidare il lessico corrispondente, avviando la costruzione del gruppo attraverso il lavoro condiviso.

Sempre nel corso del primo giorno i ragazzi affrontano inoltre una breve

13 Uno dei principali contributi di Feuerstein all'ampliamento del modello cognitivista, elaborato da Piaget (Piaget 1967), è rappresentato dall'introduzione all'interno del processo di apprendimento di una seconda figura umana: il mediatore. In questa forma di apprendimento, che Feuerstein definisce Esperienza di Apprendimento Mediato, il mediatore guida il bambino a raccogliere le informazioni provenienti dagli stimoli, ad elaborarle ed esprimerle in modo adeguato, mettendo in atto una serie di comportamenti consapevoli e finalizzati: focalizza l'attenzione del bambino sugli aspetti rilevanti degli stimoli, adatta l'interazione alle sue risposte, denomina le informazioni enfatizzandone l'importanza e il significato, generalizza le informazioni specifiche applicando ad esse regole e principi (Feuerstein et al., 2008; Tzuriel, 2004).

Sulla base di tali premesse teoriche, Feuerstein ha sviluppato una serie di sistemi applicativi: il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS), Basic e Standard, e la Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento (LPAD), Basic e Standard. La teoria di Feuerstein e la sua visione dinamica e processuale dell'intelligenza hanno successivamente dato l'avvio allo sviluppo di una serie di nuove elaborazioni metodologiche, tra cui il Bright Start (Haywood, Brooks, & Burns, 1992) e il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale (PAPS) di Leoni e Pavan (Leoni & Pavan, 2016), volte ad estendere l'approccio ad età più precoci.

escursione nei sentieri che circondano il rifugio, allo scopo di stabilire un primo contatto con l'ambiente naturale ed avviare l'attività motoria.

La giornata si conclude con la cena in rifugio ed un momento di giochi serali. Viene inoltre proposta un'attività di ascolto di storie, scelte dai ragazzi tra una serie di proposte, spesso relative alle leggende della montagna o ad episodi della storia del luogo, che si accompagna a momenti significativi di discussione e condivisione e di richiamo di eventi della propria storia personale.

La seconda giornata vede i ragazzi impegnati nell'esperienza diretta in ambiente montano. Nel caso del laboratorio di orientamento spaziale, i ragazzi affrontano un'escursione seguendo le indicazioni da loro stessi predisposte il giorno precedente osservando la carta topografica del luogo, venendo così condotti a raggiungere la meta attesa dove potersi ristorare con un pranzo al sacco preparato in rifugio (Figura 4).

Nel caso del percorso sulla flora locale, durante l'escursione i ragazzi vengono guidati a riconoscere le specie erbacee ed arboree tipiche della zona, analizzate tramite foto ed immagini il giorno precedente, ed hanno l'opportunità di raccogliere dei reperti delle stesse, da aggiungere al proprio Quaderno dell'Esperienza al ritorno in rifugio.

Nel caso del laboratorio sui cicli produttivi agro-alimentari, l'esperienza si svolge nell'ambiente della malga, dove i ragazzi familiarizzano con la pratica della mungitura ed osservano i passaggi della caseificazione tradizionale, analizzati il giorno precedente attraverso il Quaderno dell'Esperienza (Figura 5).

Il Laboratorio è gestito da figure di tipo educativo (insegnanti, educatori), con una specifica formazione alla Pedagogia della Mediazione ed in particolare al PAPS e al PAS, supportate da volontari, in rapporto di circa 1:2 rispetto ai ragazzi. Alle escursioni è inoltre presente uno psichiatra, esperto di Montagnaterapia. Nel corso del laboratorio, il gruppo dei ragazzi ha infine l'opportunità di interagire con il personale del rifugio e con esperti del territorio.

La struttura del Laboratorio consente di strutturare una metodologia di lavoro in accordo con i criteri fondamentali dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984). Si tratta di un modello di apprendimento basato sull'esperienza cognitiva, emotiva e sensoriale, che si realizza attraverso l'azione e la sperimentazione di situazioni, compiti e ruoli in cui i ragazzi, attivi protagonisti, mettono in campo le proprie risorse e competenze elaborando e riorganizzando teorie e concetti in modo finalizzato al raggiungimento di un obiettivo.

L'apprendimento esperienziale segue un percorso a spirale, nel quale si possono identificare quattro fasi per ogni ciclo:

1. l'esperienza concreta, che si sostanzia nel pieno coinvolgimento in nuove esperienze;
2. l'osservazione riflessiva, che consiste nella riflessione sulle esperienze e sulla loro osservazione da molte prospettive;
3. la concettualizzazione astratta, che porta alla costruzione di concetti che integrino le osservazioni in teorie di riferimento;
4. la sperimentazione attiva, nella quale le ipotesi alternative vengono testate attraverso l'azione.

Il risultato delle ipotesi diventate azione produce a propria volta nuove situazioni, riattivando il ciclo. L'apprendimento esperienziale consente ai ragazzi di affrontare situazioni di incertezza, consolidando comportamenti adattivi, e di sviluppare le proprie abilità di *problem solving* (Kolb, 1984).

La Pedagogia della Mediazione, che connota e permea l'intero lavoro, rende inoltre il Laboratorio fonte di esperienze di apprendimento mediato, fornendo in tal modo preziose occasioni per promuovere nei ragazzi la modificabilità cognitiva strutturale (Feuerstein et al., 2008; 2013)¹⁴.

4.2. Obiettivi del Laboratorio

Il percorso di potenziamento cognitivo seguito dai ragazzi, prima con il PAPS e poi con il PAS, ha tra le sue principali finalità quella di strutturare un repertorio di funzioni cognitive adeguatamente sviluppate (Feuerstein et al., 2008; 2013). Si tratta di strategie cognitive trasversali, applicabili cioè a qualsiasi tipo di apprendimento, indipendentemente dai suoi specifici contenuti. Il Laboratorio è strutturato in modo da consentire ai ragazzi di applicare tali strategie cognitive, sviluppate nell'attività strutturata a tavolino, in un ambiente reale, quale quello della montagna; uscendo cioè dal contesto predeterminato che caratterizza il lavoro educativo verso un contesto con elementi di imprevedibilità, sia sul piano ambientale che relazionale. In questa prospettiva, l'ambiente naturale della montagna fa da sfondo ad attività in cui i ragazzi possono confrontarsi con situazioni autenticamente complesse, sotto la supervisione dei mediatori.

È infatti proprio la trasferibilità degli apprendimenti che fornisce una misura, secondo Feuerstein, del cambiamento strutturale¹⁵.

Un secondo rilevante obiettivo cognitivo del Laboratorio è quello di favorire la formazione di rappresentazioni mentali ricche e concettualmente organizzate relative alle tematiche in oggetto, legate alla natura ed ai processi che essa alimenta. Molto spesso, infatti, l'organizzazione sociale limita la possibilità dei bambini di esperire realmente i fenomeni naturali: se ciò rappresenta una deprivazione esperienziale significativa per qualsiasi individuo, i suoi effetti possono essere anche più rilevanti in presenza di una disabilità intellettiva. Nutriti esclusivamente di immagini e descrizioni puramente linguistiche, infatti, i concetti corrispondenti risultano spesso poveri e scarsamente accessibili, e dunque poco efficaci per supportare il pensiero rappresentativo e nuovi apprendimenti.

L'ambiente naturale della montagna consente invece ai ragazzi di vivere esperienze sensomotorie molto intense: le rappresentazioni mentali corrispondenti, legate ad esperienze autenticamente vissute, saranno dunque molto più ricche,

14 Secondo la teoria di Feuerstein, la mediazione rende gli apprendimenti fonte di un particolare cambiamento cognitivo definito *strutturale*. Esso è caratterizzato da tre specifiche proprietà: la pervasività, il fatto cioè che il cambiamento in una parte del sistema cognitivo influenza il tutto; la permanenza, evidenziata dalla persistenza nel tempo del cambiamento, che risulta esso stesso modificato nel ritmo e nell'ampiezza; e la generalizzazione, che rende il cambiamento auto-perpetuativo ed autoregolativo (Feuerstein et al., 2008; 2013).

15 Un cambiamento strutturale può essere valutato sulla base di quattro parametri: il Mantenimento (*Retention*), cioè la sua persistenza entro compiti o esperienze simili; la Resistenza (*Resistance*), cioè la persistenza del cambiamento in condizioni situazionali, emotive o compiti diversi; la Flessibilità (*Flexibility*), evidenziata dalla capacità di adattare strategie apprese a condizioni che presentano sostanziali elementi di novità; la Generalizzazione (*Generalizability*), tramite la quale le strategie acquisite vengono applicate ad un'ampia varietà di situazioni e compiti, in un modo astratto e rappresentativo (Feuerstein et al., 2008; 2013).

perché non frutto di un mero apprendimento teorico. Collocandosi nel contesto di relazioni interpersonali di mediazione, quali quelle con i gestori dei rifugi e delle malghe, saranno inoltre fortemente significative sul piano valoriale ed emotivo oltre che su quello cognitivo.

Il lavoro sullo sviluppo dei concetti, però, lungi dal voler mantenere i ragazzi sul piano di un apprendimento concreto, punta al contrario ad utilizzare le esperienze vissute come una solida piattaforma da cui partire per un percorso astrattivo, nel quale il passaggio ai livelli preoperatorio, operatorio concreto e operatorio formale (Piaget, 1967) possa realmente avere luogo.

Tra gli obiettivi del Laboratorio c'è anche quello di fornire un'opportunità di confronto reciproco tra i ragazzi con disabilità.

Un'analisi approfondita delle funzioni svolte dal gruppo di pari nell'adolescenza cade al di fuori degli scopi del presente articolo. Tali funzioni appaiono altrettanto essenziali negli adolescenti con disabilità di quanto lo sono per i ragazzi a sviluppo tipico: anche da ciò l'enorme rilevanza di un'autentica inclusione scolastica e sociale. I bisogni ai quali il gruppo risponde non consistono più solo nel desiderio di trovare condizioni favorevoli per i giochi ma comprendono desideri di nuove esperienze da compiere, di nuove conoscenze ed emozioni, di scoperta e verifica delle proprie abilità, di elaborazione in condizioni di parità. Per queste ragioni, più ancora che per gli adolescenti a sviluppo tipico, l'incontro ed il rispecchiamento con il gruppo dei coetanei può risultare portatore di criticità per i ragazzi con disabilità. In questo senso, la possibilità di un confronto reciproco con altri ragazzi disabili può fornire una preziosa occasione nel percorso di individuazione delle proprie specificità personali, e al tempo stesso di riconoscimento di caratteristiche condivise con altri: entrambi fattori essenziali per la crescita sociale, emotiva e per la ricerca e definizione del proprio sé.

Se, in termini generali, nel gruppo dei pari intercorrono da un lato rapporti di solidarietà, e dall'altro di competizione, nel Laboratorio i ragazzi hanno la possibilità di sperimentarsi in un reale confronto con persone con risorse simili alle proprie.

Ciò consente loro di collaborare in modo autentico, dando o ricevendo l'aiuto degli altri in momenti diversi del lavoro: i ragazzi più abili sul piano motorio hanno l'occasione di sperimentare il proprio senso di competenza in quest'ambito, e di essere di aiuto ai compagni in difficoltà; analogamente accade in momenti diversi ai ragazzi più efficienti sul piano cognitivo o linguistico, con importanti ricadute sulla percezione di autoefficacia e sul concetto di sé (Bandura, 2000).

In tali condizioni di *parità possibile*, pur nella differenza di ciascun individuo, i ragazzi possono quindi soddisfare alcuni bisogni molto importanti. Tra questi, il bisogno di inclusione: per distinguersi come individui i ragazzi infatti hanno bisogno di essere riconosciuti e presi in considerazione, soprattutto dai coetanei.

Un secondo bisogno è quello di poter esercitare un'influenza sugli altri per affermare la propria individualità.

Infine il bisogno di affetto: l'amicizia tra pari, il sostegno reciproco, la possibilità di relazioni vissute come positive rappresentano degli antidoti contro l'insicurezza che i ragazzi possono affrontare nella propria fase di crescita.

Un'ultima considerazione merita un obiettivo, comune a molti progetti rivolti alla disabilità intellettiva, che è quello dell'autonomia.

Se la capacità di provvedere al proprio accudimento, alla preparazione e al riordino dei propri materiali e alla gestione pratica delle diverse attività rientra certamente nell'esperienza fornita dal Laboratorio, con il termine *autonomia* vogliamo piuttosto far riferimento alla capacità, propriamente umana, di decidere

ciò che è bene per sé. In questa prospettiva, il Laboratorio incoraggia i ragazzi ad assumersi delle responsabilità, per se stessi e per i propri compagni, partecipando ai processi decisionali ma dovendo poi impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi condivisi. È quella che a noi piace chiamare *autonomia cognitiva*, che rappresenta il necessario prerequisito per crescere come persone libere.

Conclusioni

Nell'esperienza di Montagnaterapia l'ambiente naturale della montagna, con il suo grande potere trasformativo, fa dunque da sfondo ad un percorso, motorio e cognitivo, che si sviluppa lungo diverse dimensioni (Cossu, 2014):

- la dimensione della scoperta, che nasce dal contatto con spazi diversi da quelli abituali e dal confronto con un ambiente nuovo e sconosciuto;
- la dimensione della curiosità, legata all'opportunità di acquisire conoscenze e competenze relative all'ambiente naturale ed alla vita montana;
- la dimensione temporale, concretamente sperimentata grazie alle varie fasi dell'esperienza;
- la dimensione del corpo, riscoperta tramite il movimento, la fatica ed il contatto con gli stimoli multisensoriali offerti dall'ambiente naturale;
- la dimensione della propria interiorità, grazie al silenzio ed ai momenti di solitudine;
- la dimensione del gruppo, col quale condividere esperienze ed emozioni.

Finalità è dunque la globalità dell'esperienza, sensoriale, fisica, emotiva e cognitiva, in grado di tradurre in realtà la metafora del cammino come percorso di individuazione del sé.

Se si considera la persona come un'unità ontologica composta da corpo e mente, educare al movimento e attraverso il movimento, diventa così una via privilegiata per un armonico sviluppo cognitivo, comunicativo, espressivo, relazionale ed affettivo (CONI, 1985).

Non va d'altro canto dimenticato come le esperienze svolgano un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'uomo: la crescita avviene infatti verificando le proprie capacità e la propria immagine di sé nella concretezza della realtà e all'interno delle relazioni, nel contesto della società (D'Alonzo, 1993). In questa prospettiva appare dunque essenziale che i ragazzi possano esercitare le proprie abilità in un ambiente che li metta a contatto con problematiche concrete, in grado di stimolare funzioni cognitive quali la capacità di analizzare informazioni e formulare ipotesi. Un'educazione motoria che si realizzi in un ambiente ricco di possibilità e di stimolazioni significative diviene in tal modo occasione di vera emancipazione ed accrescimento dell'autonomia personale, poiché il confronto con gli altri e la percezione della propria efficienza contribuiscono a generare nei ragazzi un maggior senso di autoefficacia (Bandura, 2000).

Queste considerazioni, valide per tutti gli adolescenti, risultano anche più significative in presenza di una disabilità intellettiva. In questo caso, infatti, l'apprendimento è legato in modo ancora più stretto a fattori quali il desiderio di sperimentare situazioni nuove; tale desiderio si scontra però spesso con la tendenza ad evitare le novità, a causa di un forte senso di insicurezza ed inadeguatezza. Per i ragazzi con disabilità intellettiva, quindi, l'attività motoria svolta con un gruppo di pari può contribuire a far vivere delle esperienze che permettano il riequilibrio del senso di inferiorità e l'emergere di comportamenti responsabili.

li, di una maggiore comprensione e della conseguente capacità di controllo dell'ambiente, delle capacità di organizzazione spazio-temporale (Trisciuzzi & Galanti, 2001).

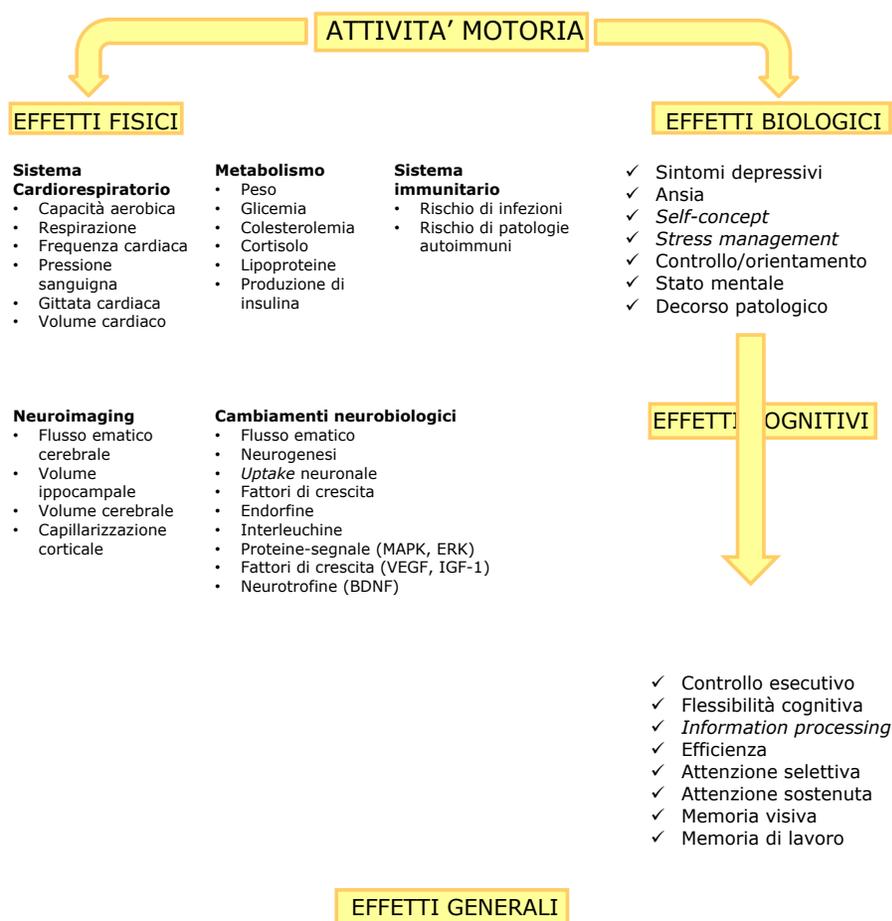
Il coinvolgimento del corpo assume per le persone con disabilità una rilevanza fondamentale, dato che esso rappresenta un canale preferenziale per la conoscenza di sé a livello psicologico e fisiologico e per il conseguente desiderio di migliorare le proprie abilità e la propria autonomia. Se la conoscenza del corpo si sviluppa in termini positivi sarà facilitata anche l'acquisizione di nuove conoscenze, abilità, competenze relazionali e di una nuova consapevolezza e capacità di azione sul mondo.

Riferimenti bibliografici

- Acil, A.A., Dogan, S., & Dogan, O. (2008). The effects of physical exercises to mental state and quality of life in patients with schizophrenia. *J. of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 15, 808-815.
- Bahaeloo-Horeh, S., & Assari, S. (2008). Students experience self-esteem improvement during mountaineering. *Wilderness Environ. Med.*, 19 (3), 181-185.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bartlo, P., & Klein, P.J. (2011). Physical activity benefits and needs in adults with intellectual disabilities: systematic review in literature. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116 (3), 220-232.
- Brega, A., Lovato, M., & Leoni, C. (12-13 novembre 2010). Il cerchio di Giada. Possibili valenze terapeutiche dell'arrampicata sportiva, Atti del Convegno Sentieri di Salute: la montagna che cura, Bergamo, 30-35.
- Brega, A. (25 marzo 2014). Salute e montagna: la Montagnaterapia, from <<http://www.ilmountainrider.com/natura/salute-e-montagna-la-montagnaterapia>>.
- Bruner, J. (1969). *Il pensiero: strategie e categorie*. Roma: Armando Editore.
- Callaghan, P. (2004). Exercise: a neglected intervention in mental health care? *J. of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11 (4), 476-483.
- Carpineta, S. (12-13 novembre 2010). Montagna e riabilitazione: la situazione in Italia oggi, Atti del Convegno Sentieri di Salute: la montagna che cura, Bergamo, 30-35.
- Colcombe, S. J., & Kramer, A. F. (2002). Fitness effects on the cognitive function of older adults: a meta-analytic study. *Psychol. Sci.*, 14, 125-130.
- Colcombe, S.J., Kramer, A.F., Erickson, K.I., Scalf, P., McAuley, E., Cohen, N.J., Webb, A., Jerome, G.J., Marquez, D.X., & Elavsky, S. (2004). Cardiovascular fitness, cortical plasticity, and aging. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101, 3316-3321.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Comitato Olimpico Nazionale Italiano (1985). *Corpo Movimento Prestazione. Avviamento allo sport*, (p.11). Roma: IEL-CONI.
- Cossu, E. (2014). La Montagnaterapia come strumento nella riabilitazione psicosociale nei pazienti con disturbi psicotici: uno studio caso-controllo. Tesi di Laurea in Medicina e Chirurgia, from <<http://www.sollevamenti.org/pubblicazioni>>.
- Cotman, C.W., & Berchtold, N.C. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends in Neurosci.*, 25 (6), 295-301.
- Craft, L., & Perna, F. (2004). The benefit of exercise for the clinically depressed. *Prim. Care Companion J. Clin. Psichiatria*, 6, 104-111.
- Dairo, Y.M., Collet, J., Dawes, H., & Oskrochi, G.R. (2016). Physical activity levels in adults with intellectual disabilities: a systematic review. *Prev. Med. Rep.*, 4, 209-219.
- Davidson, P. W., Heller, T., Janicki, M.P., & Hyer, K. (2004). Defining a National Health Research and Practice Agenda for Older Adults with Intellectual Disabilities. *J. of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, 2-9.

- D'Alonzo, L. (1993). *Handicap e potenziale educativo*, (p.107). Brescia: Editrice La Scuola.
- Dishman, R.K., Berthoud, H.R., Booth, F.W., Cotman, C.W., Edgerton, V.R., Fleshner, M.R., Gandevia, S.C., Gomez-Pinilla, F., Greenwood, B.N., Hillman, C.H., Kramer, A.F., Levin, B.E., Moran, T.H., Russo-Neustadt, A.A., Salamone, J.D., Van Hoomissen, J.D., Wade, C.E., York, D.A., Zigmond, M.J. (2006). Neurobiology of exercise. *Obesity*, 14 (3), 345-356.
- Eggermont, L., Swaab, D., Luiten, P., & Scherder, E. (2005). Exercise, cognition and Alzheimer's disease: more is not necessarily better. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 30 (4), 562-575.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H., & Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H., & Rand, Y. (2013). *Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*. Trento: Erickson.
- Firth, J., Stubbs, B., Rosenbaum, S., Vancampfort, D., Malchow, B., Schuch, F., Elliott, R., Nuechterlein, K.H., & Yung, A.R. (2016, August 11). Aerobic Exercise Improves Cognitive Functioning in People With Schizophrenia: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Schizophr. Bull.*, Oxford University Press.
- Giuliani, A., Micacchi, G., & Valenti, M. (2005). L'Attività Motoria nei servizi di salute mentale: evidenze scientifiche e linee guida. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12, 116-124.
- Global Advocacy Council for Physical Activity, International Society for Physical Activity and Health (2010). *La Carta di Toronto per l'Attività Fisica: una chiamata globale all'Azione*, from <www.globalpa.org.uk>.
- Gorczyński, P., & Faulkner, G. (2011). Exercise therapy for schizophrenia. *The Cochrane Collaboration*, John Wiley & Sons, Ltd.
- Gruppo di lavoro dell'Unione Europea Sport e Salute (2008). *Orientamenti dell'Unione Europea in materia di attività fisica*. Lussemburgo: Ufficio pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Hamer, M., & Chida, Y. (2009). Physical activity and risk of neurodegenerative disease: a systematic review of prospective evidence. *Psychol. Med.* 39 (1), 3-11.
- Haywood, H.C., Brooks, P., & Burns, M.S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*. Watertown, MA: Charlesbridge Publishers.
- Hinckson, E.A., & Curtis, A. (2013). Measuring physical activity in children and youth living with intellectual disabilities: a systematic review. *Res. Dev. Disabil.*, 34(1), 72-86.
- Kishore, T.M., & Nagar, R.K. (2008). Mountaineering expedition by persons with intellectual disability. *Journal of intellectual disability*, 12 (3), 183-189.
- Knöchel, C., Oertel-Knöchel, V., O'Dwyer, L., Prvulovic, D., Alves, G., Kollmann, B., & Hampel, H. (2012). Cognitive and behavioural effects of physical exercise in psychiatric patients. *Progress in Neurobiology*, 96, 46-68.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kramer, A. F., Hahn, S., Cohen, N. J., Banich, M. T., McAuley, E., Harrison, C. R., Chason, J., Vakil, E., Bardell, L., Boileau, R. A. & Colcombe, A. (1999). Ageing, fitness and neurocognitive function. *Nature* 400, 418-419.
- Lanfranchi, F., Frecciamini, A., & Delle Fave, A. (2011). Interventi riabilitativi ed esperienza ottimale nel contesto montano. *Psichiatria di Comunità*, 10, 95-102.
- Lawlor, D., & Hopker, S. (2001). The effectiveness of exercise as an intervention in the management of depression: systematic review and meta-regression analysis of randomised controlled trials. *BMJ*, 322 (7289), 763-767.
- Lee, I.M., Shiroma, E.J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S.N., & Katzmarzyk, P.T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet*, 380 (9838), 219-229.
- Leoni, C., & Pavan, L. (2016). Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale di Leoni e Pavan. *Formazione&Insegnamento*, XIV-1-2016, 41-57.
- Lista, I., & Sorrentino, G. (2010). Biological mechanisms of physical activity in preventing cognitive decline. *Cell. Mol. Neurobiol.*, 30 (4), 493-503.
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods*. Chapel Hill: Algonquin Books.
- Madorsky, J.G., & Kiley, D.P. (1984). Wheelchair mountaineering. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 65 (8), 490-492.

- Magnaguagno, F. (23 ottobre 2009). Natura Umana e progetto Versante NORD: un nuovo approccio al disagio giovanile, Atti del Convegno Montagna Solidale: i versanti della Montagnaterapia, Pomezia, I.T.O.P. Officine Ortopediche Palestrina Editor, 30-63.
- Magnaguagno, F., Murrone, A., & Miletto, R. (12-13 novembre 2010). Bisogni educativi speciali, nature deficit disorder e Montagnaterapia in età evolutiva: una proposta di intervento per ragazzi con bisogni educativi speciali (BES), Atti del Convegno Sentieri di Salute: la montagna che cura, Bergamo, 85-102.
- Mazzoni, E.R., Purves, P.L., Southward, J., Rhodes, R.E., & Temple, V.A. (2009). Effect of indoor wall climbing on self-efficacy and self-perceptions of children with special needs. *Adapt. Phys. Activ.*, 26 (3), 259-273.
- Miletto, R. (23 ottobre 2009). Dal versante della Scuola: i curricoli ed i bisogni educativi speciali", Atti del Convegno Montagna Solidale: i versanti della Montagnaterapia, Pomezia, I.T.O.P. Officine Ortopediche Palestrina Editor, 15-17.
- Morganti, A. (2008). L'educazioni motoria: ruolo e funzioni. In L. Cottoni, & L. Rosati (Eds.), *Per una didattica speciale di qualità* (p. 245), Perugia: Morlacchi Editore.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Piredda, P. (1986). L'attività motorio-sportiva come opportunità formativa privilegiata nel percorso di sviluppo degli alunni disabili. Roma: Ragionamenti
- Podgorski, C.A., Kessler, K., Cacia, B., Peterson, D.R., & Henderson, C.M. (2004). Physical activity intervention for older adults with intellectual disability: report on a pilot project. *Ment. Retard.*, 2 (4), 272-283.
- Rethorst, C.D., Wipfli, B.M., & Landers, D.M. (2009). The antidepressive effects of exercise: a meta-analysis of randomized trials. *Sports Med.*, 39 (6), 491-511.
- Richardson, C., Faulkner, G., Mc Devitt, J., Skrinar, G., Hutchinson, D., Piette, J. (2005). Integrating physical activity into mental health services for persons with serious mental illness. *Psychiatric Services*, 56 (3), 324-331.
- Robertson, J., Emerson, E., Gregory, N., Hatto, C., Turner, S., Kessissoglou, S., & Hallam, A. (2000). Lifestyle related risk factors for poor health in residential settings for people with intellectual disabilities. *Res. Dev. Disabil.*, 21 (6), 469-486.
- Rolland, Y., Pillard, F., Klapouszczak, A., Reynish, E., Thomas, D., Andrieu, S., Riviere, D., & Vellas, B. (2007). Exercise program for nursing home residents with Alzheimer's disease: a 1-year randomized, controlled trial. *Journal of the American Geriatrics Society*, 55, 158-165.
- Sabbion, R., Galiazzo, M., Furlan, V., Santo, E., Rigo, G., & Piergentili, F. (2013). Legati ma liberi, passo dopo passo. *Medicina delle Dipendenze. Italian Journal of the Addiction*, 10, 59-62.
- Scoppola, G. et al. (Febbraio 2007). Definizione di Montagnaterapia, from <<http://www.satrivadelgarda.it/0/montagnaterapia/2/1943/page.aspx>>.
- Scoppola, G. (23 ottobre 2009). Montagnaterapia: teoria e formazione in dieci anni di esperienze, Atti del Convegno Montagna Solidale: i versanti della Montagnaterapia, 4-9.
- Scoppola, G. (12-13 novembre 2010). Montagna e cardiologia, Atti del Convegno Sentieri di Salute: la montagna che cura, Bergamo, 82-86.
- Trisciuzzi, L., & Galanti, M.A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione* (p.194), Pisa: Edizioni ETS.
- Tzuriel, D. (2004). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*. Trento: Erickson.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Vygotskij, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri Editore.
- World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland: WHO Press.
- World Health Organization, Ufficio Regionale per l'Europa (2016). *Strategia per l'attività fisica. Organizzazione Mondiale della Sanità 2016-2025*. Roma: Unione Italiana Sport Per tutti.



- L'attività fisica induce modificazioni significative in processi neuronali su ampia scala nel corso di compiti cognitivi.
- L'attività fisica è un potente induttore di adattamenti epigenetici e neurofisiologici.
- L'attività fisica promuove fenomeni di neuroplasticità, tra cui plasticità sinaptica, rimodellamento dendritico, neurogenesi ed angiogenesi.
- L'attività fisica è associata ad un ridotto rischio di demenza e migliora le funzioni cognitive nell'uomo.
- I cambiamenti metabolici e neurofisiologici indotti dall'attività fisica sono associati alla riduzione di beta-amiloide e tau in modelli animali di morbo di Alzheimer.

Figura 1 – Effetti dell'attività motoria (tradotto e modificato da Knöchel et al., 2012).

Abbreviazioni: MAPK, *mitogen-activated protein kinase*; ERK, *extracellular signal-activated kinase*; IGF-1, *insulin-like growth factor-1*; VEGF, *vascular endothelial growth factor*; BDNF, *brain-derived neurotrophic factor*.

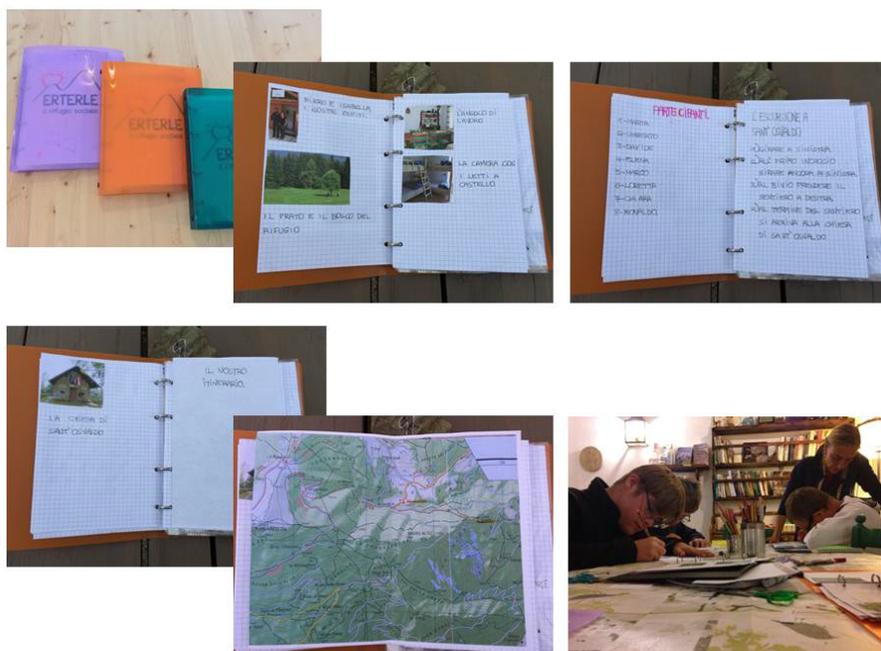


Figura 2 – Il Laboratorio di orientamento spaziale in ambiente.



Figura 3 – Il Laboratorio sulla flora del territorio.



Figura 4 – Orientamento spaziale in ambiente: l'escursione a Sant'Osvaldo.

In caso di necessità, è disponibile un prezioso mezzo di trasporto, la *joëlette*: si tratta di una speciale carrozzella da fuoristrada a ruota unica che permette a persone con mobilità ridotta di praticare escursioni con l'aiuto di due accompagnatori.

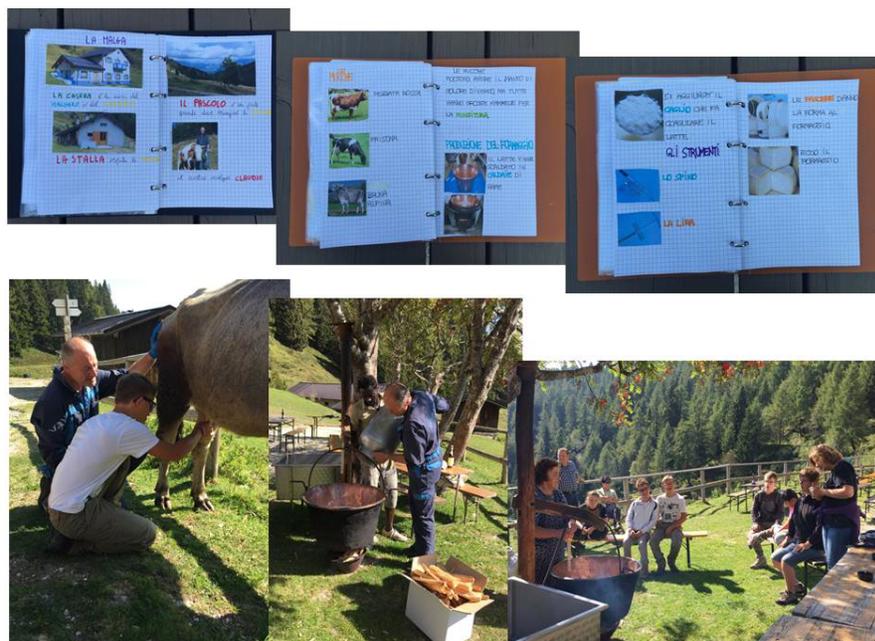


Figura 5 – Cicli produttivi agroalimentari: la caseificazione tradizionale.



Allenatore, atleta, ambiente: il modello delle 3A Progettare ambienti di apprendimento Coach, athlete, environment: the 3A Model Design learning environments

Daniela Maggi

Università telematica Pegaso Napoli
daniela.maggi@pegaso.it

ABSTRACT

It is here presented a new educational model called the model 3A (coach, athlete and environment), in code: M3A, whose third cornerstone – the environment – is to be understood more specifically as a learning environment. This aspect, along with the relational structure and substantially systemic model, constitutes the contribution of greater originality of the work and provides significant contributions to the ontological definition or at least the semantic clarification of the terms most frequently used in practice and in the theories regarding the athlete, the ‘workout, the same condition of the sport. This gives rise to the proposal to criteriology for the design and evaluation of educational interventions to be carried out with a view to training pedagogy.

Viene qui presentato un nuovo modello didattico denominato Modello delle 3 A (allenatore, atleta e ambiente), in sigla: M3A, il cui terzo cardine – quello dell’ambiente – è da intendersi più specificamente come ambiente di apprendimento. Questo aspetto, insieme alla struttura relazionale e sostanzialmente sistemica del modello, costituisce l’apporto di maggiore originalità del lavoro ed offre significativi contributi alla definizione ontologica o almeno alla precisazione semantica dei termini più frequentemente adoperati nella pratica e nelle teorie riguardanti l’atleta, l’allenamento, della condizione stessa dell’attività sportiva. Nasce da qui la proposta di criteriologia per la progettazione e per la valutazione di interventi educativi da realizzare nella prospettiva di una pedagogia dell’allenamento.

KEYWORDS

Learning Environment, Sports, Athlete, Education, Coach.
Ambiente di Apprendimento, Sport, Atleta, Educazione, Allenatore.

Introduzione

Molto spesso nella discussione, anche in ambito specialistico, persino in contesti scientifici controllati, quando si discute della prestazione sportiva si fanno valutazioni estremamente riduttive che tengono conto, sì, della prestazione, del miglioramento della prestazione, delle condizioni di esercizio, dei contesti di esercizio, ma risultano prive di un elemento capace di unificare tutti questi dati, che pure sono importanti, e soprattutto manca la consapevolezza che a preparare la prestazione sportiva concorre un'attività che non possiamo liquidare con la sola parola *allenamento*, perché l'allenamento ben fatto, l'allenamento rispettoso della persona è comunque e in ogni caso un *apprendimento*.

Questa è la prima considerazione, il primo problema; il secondo problema discende dal primo. Se abbiamo a che fare con degli apprendimenti dobbiamo verificare se, per caso, e noi pensiamo che sia proprio così, non si possa avere un miglioramento della resa e quindi anche un miglioramento quali-quantitativo della prestazione quando e se si riesce a tener sotto controllo *tutte* le componenti dell'apprendimento, che, evidentemente, non sono soltanto motorie.

La terza considerazione va al di là delle prime due e le ingloba in qualche modo. Noi ipotizziamo e riteniamo che sia fondamentale, per dare rilevanza didattica all'attività dello sportivo, per dare pienezza a quello che abbiamo chiamato apprendimento e per ottenere il massimo delle prestazioni da parte dell'atleta, nel rispetto della persona e della sua autonomia, stabilire un nesso relazionale tra tutti questi aspetti, nesso che non deve essere costruito dall'esterno, perché in qualche modo è già nella situazione, ma attende d'essere valorizzato. E proprio allo scopo di valorizzare questo nesso abbiamo voluto proporre e proponiamo un modello che è al tempo stesso euristico, operatorio e didattico. Lo chiamiamo *Modello delle 3 A* (Allenatore, Atleta, Ambiente).

Si tratta di un modello di insegnamento-apprendimento, nuovo, che va ad allargare la visione dello sport per spingerla oltre l'addestramento ed anche al di là dell'apprendimento della tecnica o della tattica sportiva; supera la mera preparazione per la competizione e pone attenzione sia alla relazione educativa tra allenatore/atleta, che alla socializzazione tra atleti e atleti e colloca il rapporto tra allenatore, atleti e ambiente all'interno di scambi transattivi di apprezzabile spessore.

Pensiamo che questo modello sia un modello *euristico* perché puntando l'attenzione sulla relazione ci collochiamo in una condizione, in una prospettiva di analisi che recupera la dimensione di sistema e diventa quindi, come vedremo, produttiva di una criteriologia scientifica. Ed è anche un modello operatorio perché permette, nella progettazione delle attività, di dare alle attività medesime una prospettiva olistica e quindi sistemica, e perciò una prospettiva che tutto ingloba e nulla trascura mantenendo la persona al centro dell'attenzione.

Operando in questo modo abbiamo ottenuto un modello di insegnamento-apprendimento che abbiamo cominciato a sperimentare nel settore sportivo giovanile dilettantistico, dove più importante si fa l'onere di superare la sola formazione tecnico/tattica dell'allenatore sportivo e delle professionalità coinvolte nella progettazione del contesto di allenamento.

1. Sport: un laboratorio di apprendimento

La *messa a fuoco del problema* consente di segnalare, sul versante della ricerca, alcuni punti nodali. In particolare l'esame della letteratura scientifica e la valutazione critica delle cosiddette buone prassi fa emergere alcune criticità in gran

parte riconducibili alla mancanza di una visione davvero *sistemica* dello sport e principalmente delle attività di formazione legate allo sport per le quali, oltre tutto, non si dispone ancora di una controllata criteriologia per la progettazione e per la valutazione di interventi educativi e programmi di allenamento efficaci. Tutto ciò porta all'*ipotesi* che lo sport possa costituire (o possa esso stesso costituirsi come) un *laboratorio di apprendimento* i cui contenuti prevalenti non sono di tipo motorio: un laboratorio che pone attenzione non già o non soltanto sulle caratteristiche della motricità, ma sulla totalità dei contrassegni dell'*identità personale* e dell'*identità sociale* della persona. Ciò che si è perso anche nello sport dilettantistico forse a causa dello sport agonistico. Quando diciamo laboratorio, pensiamo a qualsiasi attività didattica che presenti carattere di *apprendimento attivo* e dell'*imparare facendo* (Perucca, 2006). Il laboratorio non è tale, ma si fa tale in ragione della qualità dell'attività (ad esempio lo sport, una palestra). È ovvio che la squadra sportiva lavora anche come un gruppo di lavoro. Così inteso, lo sport deve essere progettato con competenze specifiche e soltanto in questo modo sarà ben programmato e organizzato. Sulla base di una visione di allenamento inteso come un processo pedagogico nel quale si supera la visione di semplice addestramento al gesto tecnico- motorio e tenuto conto che attraverso queste attività si sviluppano fondamentali valori educativi e che ha grande rilievo la relazione di reciprocità (Isidori, Fraile 2012), si arriva facilmente alla produzione del *Modello delle 3 A (M3A)* che, come abbiamo detto, ha come fulcro di attenzione tre aspetti fondamentali dell'intero settore sportivo:

- *l'allenatore,*
- *l'atleta,*
- *l'ambiente* (inteso come contesto di allenamento e come ambiente di apprendimento).

Il modello delle 3 A è fondato:

- sulle *competenze dell'allenatore* e sull'esercizio della sua professionalità
- sulla valorizzazione dell'*atleta*, percepito e considerato nella sua identità di persona
- su una *specifico concezione di apprendimento,*
- sulla *progettazione pedagogica e strutturale dell'ambiente* in cui allenatore e atleta saranno immersi.

Nel considerare il contesto di allenamento come ambiente di apprendimento si va a segnalare l'esistenza di un legame molto stretto tra *l'ambiente* inteso come *sistema architettonico*, come spazio, e *l'ambiente* inteso come *ambiente di apprendimento* dove poi l'apprendimento si traduce anche in attività produttive. È essenziale comprendere che il punto di vista architettonico non può essere scisso dagli aspetti pedagogici e psicologici e quindi anche dalle emergenze relazionali, culturali, storiche, sociali che caratterizzano quello spazio.

Nel modello (M3A) consideriamo l'allenamento in primo luogo come una pratica educativa che veicola valori connessi allo sport, alla società, alla persona umana, la qualcosa postula, evidentemente, la necessità di interpretare la figura dell'allenatore anche come un educatore esperto dei saperi della comunicazione educativa (Lombardozi, Musella, Balducci, Barigelli 2001).

Nonostante lo sport e l'allenamento siano intesi come prodotto o come costruzione e quindi come attività soggetta al cambiamento, potrà essere pratica educativa e salutare soltanto in base a come si realizza e come questa pratica viene attuata, in quanto lo sport è molto di più di una pratica fisica in senso stretto, è

fondamentalmente una pratica sociale. È necessario tenere presenti i tre pilastri dello sport oltre alle interazioni tra loro e cioè: il contenuto, ad esempio lo sport e la salute intesa anche come stili di vita; i destinatari, nel nostro caso gli adolescenti; il contesto (Isidori, Fraile 2012). Pensare che lo sport sia sano di per sé risulta un'idea semplicistica in quanto non considera il tipo di sport, il modo e il luogo in cui viene praticato e soprattutto il modo in cui viene insegnato ed appreso. L'allenamento, nella logica del M3A, è definito come accompagnamento e pratica personalizzante, allontanandosi dalla concezione di allenamento come pratica che si occupa solo di carichi di volume e di sollecitazioni motorie; si tratta di un allenamento educativo da interpretarsi in una prospettiva pedagogica di tipo interdisciplinare, che assume come fine il benessere della persona nella sua dimensione olistica e nella considerazione del suo *continuum* esistenziale (Isidori, Fraile 2012, 108). Nell'ottica pedagogica l'approccio motorio e la concezione di allenamento, quale processo d'insegnamento/apprendimento, mettono in risalto la possibilità di avere uno sviluppo "multilaterale" (Isidori, Fraile 2012, 113) e l'allenatore è visto come un facilitatore di apprendimenti attraverso l'adozione di uno stile d'insegnamento attivo, basato sull'osservazione e sull'interpretazione della pratica e del contesto dove questa si sviluppa (Isidori, Fraile 2012, 139). È essenziale per il M3A partire dalla constatazione che soggetto e ambiente sono da intendersi come parti interagenti di un unico sistema, in un tutto interconnesso (Paparella, 1988, 28). L'interesse dimostrato nel modello delle 3 A verso il contesto è riferibile anche alla constatazione che l'azione motoria non è mai svincolata dal suo ambiente e che le caratteristiche funzionali dei sistemi emergono dalle relazioni organizzative tra le parti e il loro contesto specifico (Isidori, Fraile 2012, 254). Per questa ragione è necessario porre attenzione sugli aspetti microscopici, ma anche macroscopici dei sistemi (Isidori, Fraile 2012, 255-256). Nell'allenamento è necessario sviluppare la produzione di modelli di azioni motorie autorganizzate. L'allenatore ha quindi il compito di favorire quest'autorganizzazione, cioè sarà un facilitatore del processo di adattamento dell'atleta all'ambiente in cui si situa (Isidori, Fraile 2012, 258). Il punto di vista sistemico del M3A cambia la comprensione del rendimento nello sport, il significato della competizione, le strategie per affrontarla e il ruolo educativo degli allenatori, trasformando così la pedagogia che studia l'allenamento in una scienza bio-culturale. Possiamo certamente definire il "processo di allenamento" come un continuo adattamento che l'atleta deve compiere affinché il suo organismo possa rispondere in modo adeguato agli sforzi richiesti dalla pratica di una specialità sportiva (Lombardo, Musella, Balducci, Barigelli 2001, 71), sempre che l'allenatore non perda mai di vista l'atleta e le sue esigenze come persona situata in uno specifico contesto storico culturale e relazionale. Per queste ragioni l'allenatore assume il compito di programmare i contenuti e la scansione temporale dell'allenamento, in ragione di fini che sono di carattere generale. Si tratta non già di pianificare, ma di progettare uno stile di vita secondo una logica che fa della relazione interpersonale un elemento di contesto essenziale tanto quanto l'universo socio culturale che vi si affaccia. L'allenatore sportivo è colui il quale negli anni è stato visto come figura centrale per l'educazione dei giovani, delle nuove generazioni, come un mentore, un facilitatore e un accompagnatore nel processo di sviluppo delle persone. Non era e non è soltanto colui che insegna la tecnica o la tattica sportiva, ma anche l'esempio a cui tendere, rappresentante di valori, modello di disciplina e di autocontrollo. Gli allenatori più esperti, considerati più saggi e spesso denominati "maestri", diventano maestri di vita, incarnano ideologie e regole. Il movimento fisico risponde al mito del corpo, ma è la relazione tra l'atleta e il proprio allenatore a corrispondere agli orizzonti educativi che più ci interessa mettere in risalto.

2. L'ambiente di apprendimento nel M3A

Secondo il M3A, lo sport è reso educativo non soltanto dall'atto sportivo, dalla forza del movimento o dall'uso della tattica e dalle relazioni con i pari e con il coach ma anche dal contesto in cui l'attività motoria ha luogo. In tal senso converrà parlare di un ambiente di apprendimento sportivo-educativo che potrà essere definito specificando e precisando le componenti costitutive di un ambiente di apprendimento e che lo determinano come *setting educativo*, e quindi anche come *setting sportivo*. I fattori che caratterizzano il *setting sportivo* e che vanno a definirne il profilo educativo sono:

- Il rapporto continuativo con un adulto di riferimento, l'allenatore;
- L'ordine e la disciplina frutto di regole e non di norme e quindi in prospettiva di autocontrollo;
- Il rispetto delle regole sia del gioco sia del comportamento in campo;
- L'insegnamento e l'apprendimento che hanno per oggetto un particolare sport;
- La verifica/selezione che precede e segue la competizione;
- La vittoria/sconfitta come dispositivo di consapevolezza di sé;
- La volontà di migliorare e la necessità di trovare motivazione all'impegno (Far-
nè 2008).

È all'interno di questo *setting* che viene a instaurarsi una relazione non più soltanto potenzialmente educativa (Isidori, Fraile 2012, 202/203), ma essenzialmente e fondamentalmente educativa. Fulcro di tutto il discorso è il concetto di "*apprendimento*", quel fatto sociale non connotato sequenzialmente, che necessita quindi di una progettazione di "ambienti significativi" e intenzionali che andranno a formare le competenti intelligenze plurali utilizzate nel "contesto".

Il M3A è un modello dinamico, rappresenta non già una situazione, ma dei processi, descrive non tanto dei nuclei operativi quanto degli attori che interagiscono fra loro. Il nucleo centrale del modello è infatti la relazione; anzi, il flusso degli scambi relazionali. Per interpretare al meglio questi interni dinamismi, utilizzando anche il contributo che viene dalle moderne teorie costruttiviste, conviene sottolineare sempre che l'apprendimento è un'attività che si connota come collaborativa e attiva e in cui viene attribuito un ruolo di primo piano alla partecipazione e all'interazione con l'ambiente circostante. Se affermiamo che gli ambienti di apprendimento dovrebbero essere strutturati in modo da coinvolgere gli studenti nel processo di costruzione della conoscenza, in termini analoghi di dobbiamo esprimere quando si tratti di progettare e gestire gli ambienti di apprendimento sportivo-educativo. A questo proposito può tornare utile considerare quattro dimensioni: contesto, costruzione, collaborazione, conversazione. Diviene utile analizzare le componenti di un ambiente di apprendimento. Secondo Wilson (Wilson 1996,3-8) gli elementi primari e fondamentali che definiscono tale ambiente sono: lo studente, nel nostro caso potremmo dire l'atleta, e un *setting* o spazio dove l'allievo agisce usando strumenti, raccogliendo e interpretando informazioni, interagendo eventualmente con altri (Varisco 2002), in questo caso il contesto di allenamento. Un ambiente di apprendimento è quindi composto da:

- Uno spazio fisico (un'aula, un laboratorio, una palestra, una ludoteca, ecc.);
- Un insieme di attori che agiscono al suo interno (studenti, insegnanti, istruttori, adulti);

- Un set di comportamenti concordati;
- Una serie di regole o vincoli assegnati, o che gli attori possono definire collaborativamente per la regolamentazione dei comportamenti;
- Compiti e attività concordati e assegnati;
- Tempi di operatività determinati e distribuiti;
- Un set di strumenti o artefatti che possono essere oggetto di osservazione, lettura e argomentazione ovvero di manipolazione operatoria o intrinseca all'oggetto, o cognitiva ed estrinseca a esso;
- Un insieme di relazioni che legano tra loro, in maniera più meno dinamica i vari attori che operano nell'ambiente;
- Un clima che nasce non solo dalle modalità di svolgimento dei compiti e tra gli attori ma anche dalle modalità di svolgimento dei compiti e delle attività;
- Un insieme di aspettative e interpretazioni concettualmente concordate;
- Un modo di vedere sé stessi (bambini, ragazzi, ecc.) Come studenti;
- Lo sforzo mentale attivato nei processi di apprendimento.

I fattori sopraelencati non vanno considerati isolatamente, bensì come un insieme di elementi correlati, per cui la totalità dell'ambiente è sempre qualcosa di più e di diverso della pura somma delle sue parti (Varisco 2002, 155-156). Ogni condizione indicata nell'elenco precedente sembra, a nostro parere, perfettamente adattabile a un contesto di allenamento, tanto da poter arrivare a parlare di una palestra o di un impianto sportivo come un ambiente di apprendimento, la qualcosa aiuta anche a capire che ciò che conte di più in un contesto di questo tipo è la sua diponibilità a rendersi permeabile a quei flussi transattivi che il progetto educativo presuppone e che l'esperienza valorizza.

Il M3A pone attenzione alla possibile corrispondenza tra l'idea di conoscenza e la specifica interpretazione dell'insegnamento-apprendimento, infatti, se pensiamo alla conoscenza come ai significati che una persona costruisce attraverso l'interazione con l'ambiente allora tenderemo a concepire l'insegnamento come un intervento rivolto ad incoraggiare il progetto dello studente con strumenti e risorse dentro un ambiente che ne disponga e che ne faciliti la fruizione (Wilson 1996,4). Questa visione porta, a nostro avviso, a un modello d'insegnamento-apprendimento proprio dell'ambito sportivo (e soprattutto del settore giovanile), che sia fondato sulle competenze dell'allenatore, su una specifica concezione di apprendimento e sulla progettazione educativa e strutturale dell'ambiente in cui ciascuno risulta immerso, favorendo l'interazione e quindi la conoscenza e lo sviluppo di ulteriori competenze. L'interazione con l'ambiente sociale è decisiva per lo sviluppo e l'interiorizzazione di funzioni cognitive e psichiche, soprattutto in relazione al concetto di *zona di sviluppo prossimale*, ovvero quell'area cognitiva di supporto esperto fornita dall'adulto nella quale il bambino può spingersi oltre il suo livello di conoscenza attuale (Vygotskij, 1931). L'ambiente sociale può essere rappresentato anche da ciò che il giovane atleta vive nel suo contesto di allenamento. Argomentando intorno al costruito di ambiente, il M3A porta in sé richiami a un settore non comunemente collegato all'ambito sportivo: l'Architettura. *Come uniamo il concetto di ambiente di apprendimento ai riferimenti architettonici?*

Se riteniamo che la qualità dell'ambiente in cui viviamo sia fondamentale per il nostro benessere non possiamo non interrogarci sul rapporto tra architettura e ambiente e di conseguenza tra ambiente e benessere. Alain De Botton, scrive: "(...) la sensibilità per l'architettura presenta aspetti problematici. Se basta una stanza a modificare il nostro sentire, se la nostra felicità può dipendere dal colore delle pareti o dalla forma di una porta, che cosa ci accadrà nella maggior parte dei

luoghi che siamo costretti a guardare e abitare? Che cosa proveremo in una casa con finestre che ricordano quelle delle prigioni con tappeti macchiati e tende di plastica? È per evitare un'angoscia permanente che siamo tentati di chiudere gli occhi davanti a gran parte di ciò che ci circonda, perché non si è troppo lontani da macchie di umidità e crepe nel soffitto, città cadenti e cantieri navali rugginosi. Non ci si può lasciare influenzare da un ambiente che non abbiamo i mezzi per migliorare e non esserne consapevoli. In fin dei conti non importa molto che aspetto hanno gli edifici, che cosa c'è sul soffitto o come è stata trattata una parete" (De Botton 2006, 11). Il M3A segue una logica multidisciplinare anche in riferimento all'ambiente di apprendimento sportivo che dovrà quindi essere progettato a livello architettonico in maniera idonea ai dettami finora esposti.

In tal senso prendere sul serio l'architettura richiede da parte nostra enormi sforzi; richiede che ci si apra all'idea di lasciarsi influenzare da ciò che ci circonda e significa ammettere che l'ambiente è un fattore importante, basilare della vita di tutti. L'ambiente in cui trascorriamo il nostro tempo, svolgiamo le nostre attività, siano esse lavorative, ricreative, religiose, sanitarie, sportive influenza inconsciamente il modo stesso in cui esse vengono svolte o vissute. È facilmente dimostrabile e osservabile che un uomo medio trascorre molto del suo tempo in ambienti chiusi, infatti le case, le scuole e gli uffici sono i luoghi in cui, costretti o meno, occupiamo gran parte della nostra vita. E, purtroppo, fuori da questi, la situazione sembra non migliorare: le città, costruite sulle esigenze del traffico e della mobilità, con il loro cemento, sembrano aver lasciato ai loro margini gli spazi naturali, rimasti relegati in zone circoscritte ben precise come i parchi, gli zoo e le riserve naturali. Ecco quindi che, alcuni luoghi possono acquisire valenze e ruoli che fino a ieri, negli stereotipi di definizione non hanno mai assunto (Denaro, 2010-2011). Ad esempio un impianto sportivo può diventare un polmone verde, può diventare un'oasi di relax, può rispondere ai bisogni di socializzazione non soltanto degli atleti in campo, ma per tutta la comunità che può diventare parte attiva, oppure una scuola può essere un luogo dove poter trascorrere non soltanto le ore scolastiche, ma anche quelle extra scolastiche modificando però radicalmente il concetto di ambiente.

Vi è un legame molto stretto tra l'ambiente inteso come *sistema architettonico*, come spazio, e l'ambiente inteso come *ambiente di apprendimento*, dove poi l'apprendimento si traduce anche in attività produttive. Se consideriamo ad esempio le scuole e le palestre, ognuno di noi, se da un lato deve apprendere dall'altro poi deve anche produrre, restituire al docente o all'allenatore il frutto del suo apprendimento, dando il via a quel processo circolare e reciproco di cui tanto si discute.

L'evoluzione o involuzione del concetto di spazio, di ambiente, di edificio ha portato come risultato che, nella maggior parte dei casi, non ci s'interroga più sulla funzione di una costruzione e su chi sarà a viverlo, ma si pone l'attenzione soltanto sul modo in cui esso deve essere costruito. Il M3A ha l'obiettivo di superare le attuali concezioni di ambiente connesse agli impianti sportivi e quindi ai contesti di allenamento. Si ritiene che il principale contributo di Le Corbusier¹ all'architettura moderna consista nell'aver concepito la costruzione di abitazioni

1 Le Corbusier, pseudonimo di Charles-Edouard Jeanneret-Gris (La Chaux-de-Fonds, 6 ottobre 1887 - Roquebrune-Cap-Martin, 27 agosto 1965), è stato un architetto, urbanista, pittore e designer svizzero naturalizzato francese.

ed edifici come fatti per l'uomo e costruiti a misura d'uomo, ma proprio quest'aspetto, oggi, viene considerato marginale e l'esempio più eclatante si riscontra nella progettazione di impianti sportivi così come in quella delle istituzioni scolastiche. Purtroppo l'unica attenzione posta nel realizzare un edificio destinato ad accogliere un numero di persone che contemporaneamente svolgono attività fisica o più in generale attività di apprendimento è nel freddo rispetto di ciò che la normativa di settore richiede. Ecco quindi che il progetto viene svuotato completamente di tutti quegli aspetti sociali, umani ed emozionali che dovrebbe invece ritenuti prioritari. In buona sostanza, se è vero che la nozione di ambiente di apprendimento ci porta al di là del dato architettonico, è anche vero che la configurazione architettonica ed urbanistica possono facilitare o inibire la permeabilità dell'edificio a ciò che edificio non è. Possono lasciare spazio alle emergenze culturali e relazionali o possono invece costringerle e quasi bloccarle.

Il Modello qui proposto porta con sé una ventata di speranza che questi aspetti culturali possano essere tenuti presenti, con l'aiuto delle diverse discipline inerenti allo sport e con la creazione di una rete solida tra gli enti sportivi e i centri di ricerca e di formazione. La progettazione architettonica dovrebbe, in questa linea di principi, facilitare l'armonia tra l'uomo e la natura, indurre un nuovo sistema di equilibrio tra ambiente costruito e ambiente naturale (Archimagazine 2015), attraverso l'integrazione dei vari elementi inseriti dall'uomo (costruzioni, arredi ecc.) e quelli naturali del sito. Tutti diventano parte di un "unicum" interconnesso organismo *spazio-architettonico-sociale-educativo*. Si può in un certo senso sostenere che si tratterebbe di una "architettura organica" (Wright 1908), di cui è conveniente elencarne i principi fondamentali:

- La semplicità, raggiungibile solo con l'eliminazione degli elementi superflui, compreso le pareti divisorie interne e la concezione delle stanze come luogo chiuso; la semplificazione della pianta corrisponde a una semplificazione della vita domestica con meno servitù;
- La necessità che ci siano tanti stili di edificio quanti sono gli stili degli uomini;
- Il rapporto armonico tra l'edificio e l'ambiente: "un edificio dovrebbe apparire come se sorgesse spontaneamente dal terreno dove è situato" accentuando l'aspetto delle superfici orizzontali del manufatto. Anche l'arredamento deve essere parte integrante e organica dell'edificio (gli arredi sono disegnati dall'architetto stesso e incassati nelle pareti). Gli impianti, poi, devono essere incorporati come elementi integrati nella struttura;
- La necessità di scegliere colori in armonia con il paesaggio;
- La necessità di valorizzare i materiali nel loro aspetto naturale ed evidenziare il sistema costruttivo degli edifici, rendendo evidenti gli elementi portanti e quelli portati; evitare, inoltre, le combinazioni di diversi materiali usandone possibilmente uno la cui natura si leghi all'edificio divenendo espressione della sua funzione;
- L'esigenza di integrità spirituale dell'architettura: secondo wright un edificio doveva possedere qualità analoghe a quelle umane, sincerità, verità e grazia che ne avrebbero garantito la durevolezza oltre le mode passeggere (archimagazine 2015).

Il M3A prevede che l'ambiente di apprendimento adibito all'allenamento sportivo, con particolare riferimento per i luoghi destinati ad attività sportive dilettantistiche giovanili, sia stato preliminarmente progettato a livello architetto-

nico seguendo una visione di progettazione sociale-architettonica-educativa. Giova sottolineare che nella deriva culturale e architettonica dei nostri giorni, i concetti di “umano”, di “funzione”, di “organico” e di “contesto”, assumono nuove connotazioni e riacquistano un ruolo prioritario e fondamentale nel processo ideativo-progettuale. In quest’ottica, nel concetto di “ambiente di apprendimento”, il punto di vista architettonico, non può essere scisso dagli aspetti pedagogici e psicologici.

Tenuto conto che oggi quando si parla di “ambiente di apprendimento” si parla di ambiente fisico o virtuale nasce ora l’esigenza di fare una precisazione: la tecnologia non può non essere considerata in questo processo poiché oggi essa ha assunto un ruolo di primo piano nella vita di ogni essere umano. Ecco quindi che si delineano una serie di “voci” cui giova prestare attenzione quando si voglia descrivere o progettare o studiare ed analizzare un ambiente di apprendimento:

- I contributi della pedagogia e psicologia;
- I bisogni di alunni, allievi, atleti;
- Le competenze di docenti, educatori, allenatori.
- I contributi dell’architettura, intesa come insieme sistemico degli elementi fisici che definiscono gli spazi e il contesto in cui l’ambiente viene circoscritto, comprendente anche il rispetto delle normative;
- La tecnologia intesa come quegli elementi tecnologici che creano un collegamento tra lo spazio, gli alunni, gli allievi, gli atleti e i docenti, educatori, allenatori.

L’insieme di questi aspetti costituisce il sistema con cui un progettista di ambienti di apprendimento, un’équipe multidisciplinare, deve necessariamente confrontarsi.

Non esiste una ricetta unica che porti all’idea progettuale che possa così essere ripetibile in situazioni differenti, il frutto della progettazione dipende da molti fattori ma abbiamo potuto quantomeno indicare alcuni parametri che possono aiutare ad avvicinarsi sempre di più all’obiettivo di realizzare strutture ed edifici che soddisfino in maniera crescente i bisogni e le necessità espresse dal settore sportivo giovanile.

Quando ci si avvicina alla progettazione di un ambiente di apprendimento il punto di partenza è il lavoro in team, ad esempio il confronto tra architetto, pedagogo, psicologo e ingegnere che dialogano con i responsabili delle associazioni sportive dilettantistiche del territorio in cui il contesto di allenamento e quindi l’ambiente di apprendimento sarà progettato e da loro gestito.

Riferimenti bibliografici

- Aalto, A. (1940). The Humanizing of Architecture. *The Technological Review*. 43, 1, novembre, 14-16
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*: New York: Harper.
- D’Apolito, G., Amaricci, A. (2011). *Teorie dell’apprendimento*. Roma: ENDO-FAP.
- De Botton A. (2006). *The architecture of happiness*. New York, NY: Pantheon Books . Tr.it. Di Beretta S. (2006). *Architettura e felicità*., Parma: Ugo Grande.
- Farnè, R. (a cura di) (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Isidori, E. (2013). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.

- Isidori, E., Fraile, A. (2012). *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Lombardozi, A., Musella, G., Balducci, F., Barigelli, E. (2001). *Giochi sportivi*. Padova: Piccin.
- Paparella, N. (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Parlebas, P. (2001). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capitello.
- Perucca, A. (2006). *Modelli della relazione nelle attività di laboratorio e di tirocinio*. In: A. Perucca (a cura di). *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella didattica universitaria* (pp.185-199). Roma: Armando.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale, genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Warnier, J. P. (2005). *La cultura materiale*. Roma: Meltemi.
- Wilson, B. G. (1996). *What is a Constructivist learning environment?* In Wilson B.G., *Constructivist learning environment. Case of studies in instructional design*. Englewood Cliff, NY: Educational Technology Publications.
- Wright, F. L. (1908). In the cause of architecture. *Architectural Record*, 23, March, 155-222.
- Wrisberg Craig, A. (2007). *Sport Skill Instruction for Coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vygotskij, L. (1931). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, ed. it. (1990) a cura di L. Mecacci. Roma-Bari: Laterza.

Sitografia

- Denaro A. *Formare ad una cultura ecologicamente orientata, una sfida pedagogica tra etica e sostenibilità*, Università degli studi di Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di Laurea in Teorie della comunicazione. Tutor supervisore Prof. A. Mariani, A.A. 2010-2011.
- Reperibile in http://www.cartadellaterra.org/media/Denaro%20Alessandra-Tesi_2.pdf visualizzato il 14/03/2015.
- http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/88_01_131.pdf.
- <http://www.archimagazine.com/alezione-corbu.htm>.
- <http://www.guidaolimpiadi.it/>.
- <https://www.sportgoverno.it/attivita/internazionale/consiglio-deuropa-carta-dello-sport.aspx>.

Comunicazione corporea e pallavolo

Bodily communication and volleyball



Gaetano Raiola

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

raiola@gaetano@libero.it

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

francesco.peluso@unicusano.it

ABSTRACT

Bodily communication is within its own epistemological framework where the nonverbal message is empirically investigated in the whole of its phenomenon. To communicate means to establish a relationship and contact among the people because it means to transfer the content of a message. Communication is not only the data transmission throughout the channel, where the beginning is the source of bodily signs and the destination is the or receiver. Every context has its identity, such as the sports are different for rules, structures, composition of the groups and, for example the volleyball has specific characteristics which it distinguishes to other team sports. Focus of the study is the application of body communication at volleyball. The analysis of the results of sports performance can highlight relationships between score and any technical skills which in this case are attributable to body communication, which have to be understood the faint. The aim is to see if any technical skills relating at attack skill and that are executed very quickly may influence the outcome. The result is narrowed at three possible kind of decoding behaviors and there was a noticeable impact on the final result

La comunicazione corporea è all'interno di una propria cornice epistemologica dove il messaggio non verbale viene investigato empiricamente nell'interezza del suo processo. Comunicare significa stabilire un rapporto, una relazione e un contatto tra le persone perché implica il trasferimento del contenuto di un messaggio da un individuo ad un altro. La comunicazione non è solo trasmissione di informazioni attraverso un canale (mezzo) dove l'inizio è la fonte dei segni corporei o emittente e l'arrivo è la destinazione o il ricevente. Ogni contesto comunicativo corporeo ha i suoi elementi. Uno sport è differente dall'altro per dinamiche, per regole, per struttura per composizione dei gruppi e la pallavolo ha specifiche peculiarità che ne connotano la differenza con gli altri sport di squadra. Focus dello studio è l'applicazione della comunicazione corporea alla pallavolo. L'analisi del risultato della prestazione sportiva può evidenziare relazioni tra punteggio ed alcune abilità tecniche che in questo caso sono ascrivibili alla comunicazione corporea, nella quale va compresa la finta. Lo scopo dello studio è verificare se alcune abilità tecniche legate al fondamentale dell'attacco e che sono eseguite molto velocemente possano incidere sul risultato. Il metodo dello studio è integrato: teorico, descrittivo e argomentativo coniugato all'empirico, sperimentale di campo dell'analisi della prestazione. Il risultato è ristretto a tre le possibili tipologie di decodificazione dei comportamenti motori e si evidenzia una incidenza apprezzabile sul risultato finale.

KEYWORDS

Encoding, Decoding, Skills, Tactics, Bodily Communication.
Codifica, Decodifica, Abilità, Tattica, Comunicazione Corporea.

* Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: i paragrafi n. 1, 2 e 3 sono stati scritti da Gaetano Raiola, Introduzione e Discussioni e Conclusioni da Francesco Peluso Cassese.

Introduzione

La comunicazione corporea, secondo i maggiori autori Shannon & Weaver (1949), Argyle (1988), Mehrabian (1972), Watzlawick, Hall (1963), Jakobson (1956) ed Ekman (2007) è all'interno di una propria cornice epistemologica dove il messaggio non verbale viene investigato empiricamente nell'interezza del suo processo. Uno studio di Albert Mehrabian è arrivato alla conclusione che solo il 7% del contenuto del messaggio è dato dal significato del verbo, della parola, ben il 38% dai toni della voce nei suoi elementi sonori costitutivi ed addirittura il 55% dalle espressioni facciali e dai movimenti del corpo. Comunicare significa stabilire un rapporto, una relazione e un contatto tra le persone perché implica il trasferimento del contenuto di un messaggio da un individuo ad un altro. La comunicazione non è solo trasmissione di informazioni attraverso un canale (mezzo) dove l'inizio è la fonte dei segni corporei o emittente e l'arrivo è la destinazione o il ricevente come è descritto dal primo modello di Shannon e Weaver (1949) legato a specifici algoritmi. È anche relazione nella socializzazione dove si coopera per un obiettivo comune e si scambiano i ruoli (Shannon, Weaver, 1949), è apprendimento/insegnamento (Raiola, Tafuri, 2015). Nell'approccio relazionale, la comunicazione diventa fondamento della socializzazione dove è prevista cooperazione, interscambi di ruoli (emittente/ricevente), condivisione tra più soggetti di un medesimo contesto che caratterizzano la comunicazione per l'esistenza di simboli comuni che sostituiscono e/o accompagnano l'uso del linguaggio. La comunicazione è socialità perché è costituita da comportamenti che aiutano la socializzazione attraverso la costruzione intersoggettiva dei significati Husserl (1936). L'individuo, attraverso il naturale sviluppo e l'evoluzione nell'interazione con il contesto socioculturale, acquisisce una serie di norme, valori e modelli di comportamento caratteristici proprio di quella determinata realtà culturale. Essi sono appresi e sono valutati nella variabilità dei contesti. Solo dall'interno del contesto si può decodificare un messaggio corporeo, dall'esterno è difficile per assenza di elementi conoscitivi specifici sui segni, simboli, segnali, atteggiamenti, posture, spazi, distanze (Mehrabian, 1972). Ogni contesto comunicativo corporeo ha i suoi elementi. Uno sport è differente dall'altro per dinamiche, per regole, per struttura per composizione dei gruppi e la pallavolo ha specifiche peculiarità che ne connotano la differenza con gli altri sport di squadra (Raiola, Di Tore, 2012ab). Il processo comunicativo tiene conto di queste variabili, è un flusso dinamico dove vi sono diverse fasi: il contesto, il mittente, il destinatario, il canale, il codice (Jakobson 1956). La conoscenza dei fattori della comunicazione non garantisce il successo della comunicazione stessa; nel caso di rapporti tra individui appartenenti a contesti differenti è necessario rimuovere gli ostacoli della separatezza dei contesti a fronte dei quali la comunicazione non sarebbe efficace. Riuscire ad individuare l'emittente il messaggio, colui che lo produce, ed il ricevente, colui che lo deve decodificare, il contesto entro il quale il processo si svolge, il canale di comunicazione ed il codice convenzionale attribuito è il processo da seguire per comprendere la comunicazione. Per codice si intende un sistema condiviso per l'organizzazione di segni che fa riferimento ad un codice linguistico e/o corporeo, a causa di un diverso linguaggio il messaggio non viene decodificato per assenza o disparità di codice dove codice è uguale a lingua parlata o con i segni. Per canale s'intende il mezzo fisico attraverso cui si svolge l'atto comunicativo, un canale non verbale ad esempio può determinare equivoci in relazione alle credenze ed usanze culturali o ai paradossi del comportamento. Il contesto, inteso come scenario ambientale e psicologico entro cui avvengono gli eventi comunicativi, può interferire con il processo comunicativo quando ad

esempio il codice dell'emittente è compreso dal destinatario ma il senso viene stravolto per motivi ideologici (Jakobson 1956).

È del tutto scontato che, per coloro che non si esprimono con un codice linguistico, lo fanno con un codice corporeo, per meglio dire con i linguaggi non verbali che rappresentano la prima vera forma di comunicazione tra soggetti. Spesso non viene dato opportuno risalto a questo dato e ciò può generare dei veri e propri equivoci se non si conosce la storia comportamentale dell'interlocutore. Alcuni aspetti della comunicazione non verbale sono universali, altri sono adottati dalle diverse culture e contesti, e sono proprio queste diversità nel campo della Comunicazione Non Verbale causa di "una rilevante fonte di antagonismo, incomprensione, e contrasto fra gruppi culturali ed etnici" (Argyle 1988). Il sorriso, espressione facciale e simbolo a secondo di contesti, culture e luoghi diversi, è universalmente interpretabile come un segno di contentezza considerato gli studi su undici culture diverse, mentre in Giappone il sorriso è usato come una maschera che può nascondere riserbo o imbarazzo. Il viso, l'espressione facciale (Ekman, Friesen 2007), è il primo elemento da analizzare in un primo approccio seguito dalle posture, dai movimenti e dagli atteggiamenti del corpo. Le espressioni facciali che comunicano emozioni sono molto simili nelle diverse culture e nei diversi contesti. Se gli studi di Ekman e Friesen mettono in evidenza che le espressioni del volto esprimono emozioni, sentimenti e stati d'animo, non meno importanza deve essere riservata alla gestualità, "è l'aspetto che sembra mutare più nell'ambito di culture diverse" (Argyle 1988). Argyle definisce emblemi gli atti non verbali che hanno una diretta traduzione verbale, come il fare cenni con il capo, il chiamare con un cenno e l'additare. L'origine di questi gesti è derivabile da fondamentali esperienze umane o da simboli naturali che descrivono azioni o persone. Se l'additare è considerato universale quindi uguale in tutte le culture, lo è meno il gesto del capo che in molte culture come nell'Europa settentrionale si scuote per indicare "no", mentre in Grecia un rapido movimento della testa all'indietro è segno di negazione (tale movimento è specifico anche nella tradizione corporea napoletana). Lo stesso segno con il pollice e l'indice chiusi a formare un anello è segno di approvazione negli Stati Uniti e nell'Europa settentrionale intendendo "OK", ma in Francia meridionale indica qualcosa priva di valore richiamando alla memoria lo zero. Non va trascurato l'apporto del linguaggio dei segni che nella sua forma più pura sono stati sviluppati da parte di categorie di persone che non possono fare ricorso alle parole come i sordi.

L'interazione visiva varia in modo considerevole nell'ambito delle diverse culture. Gli arabi, i sudamericani e gli europei meridionali in una ricerca condotta nel 1970 da Watson su un campione di 110 alunni stranieri della università del Colorado, guardano più degli studenti provenienti da altre culture dove il contatto fisico è limitato. Così come i neri americani guardano meno dei bianchi dando una impressione di una scarsa attenzione o comprensione se abbinati a lievi movimenti del capo durante l'ascolto. Mentre per gli afro-americani guardare direttamente un superiore sarebbe indice di parità di *status*, quindi sono riluttanti a farlo perché il loro gesto sarebbe interpretabile come una mancanza di rispetto (Meharabian, 1972).

Anche il comportamento spaziale deve essere debitamente considerato nel rapporto tra individui e gruppi. Gli antropologi fanno distinzione tra culture con frequenti contatti fisici e culture con contatti fisici nulli o molto limitati. Le persone provenienti da culture con un contatto fisico frequente (arabi, latino-americani, europei meridionali) stanno più vicine, stanno più spesso le une di fronte alle altre, si toccano e si guardano di più, parlano anche a voce più alta rispetto

alle persone provenienti da culture del non contatto come gli asiatici, gli indiani, i pakistani e gli europei settentrionali. Gli arabi, ad esempio, al momento del saluto si tengono con le mani per un certo periodo di tempo, o si possono abbracciare e baciare le mani, il viso o la barba in occasioni formali; gli uomini arabi, durante le conversazioni, si toccano reciprocamente sulla parte superiore del braccio con la mano destra e si schiaffeggiano con la mano destra scherzosamente; di contro le donne arabe non vengono assolutamente toccate in pubblico. Molto probabilmente le differenze di comportamento spaziale possono derivare da differenze nella struttura dell'ambiente fisico, quali le dimensioni delle case e il grado di affollamento. Siamo invece portati ad interpretare il comportamento spaziale in modo molto semplicistico: chi si avvicina troppo è considerato invadente al contrario di chi si avvicina troppo poco che è considerato freddo e distaccato. Ci sono notevoli differenze culturali relative alla quantità e al tipo di contatto. Gli arabi inoltre hanno una postura protesa in avanti, una angolazione del corpo più diretta tesa al contatto, mentre gli inchini giapponesi, fino addirittura a 45°, sono solo un segno di rispetto. Un'altra caratterizzazione dei gruppi etnici è l'uso del tono e dell'intensità vocale, da non associare alla comunicazione verbale che è l'assoluta trasmissione attraverso il contenuto della parola cioè il significato. Gli abitanti delle Indie occidentali ad esempio non sottolineano la fine delle frasi con un tono ascendente di voce apparendo per la cultura inglese maleducati, inoltre ricorrono a toni acuti per enfatizzare quanto dicono, interpretabili erroneamente per improvvise esplosioni di collera. Gli arabi usano un tono di voce molto alto rispetto alla maggior parte delle culture che potrebbero interpretarlo come assertivo mentre per loro parlare con tono alto è sinonimo di sincerità. I giapponesi invece modificano il loro stile vocale a seconda del sesso e dello *status* sociale del loro interlocutore, Morsbach ha ipotizzato la distinzione di ben otto toni di voce separati (Argyle, 1988).

La comunicazione umana può essere suddiviso in 3 campi: la sintassi, la semantica e la pragmatica. La prima riguarda le problematiche legate alla codifica e decodifica dell'informazione, ai canali, alla ridondanza ed al rumore, la seconda si interessa del significato della comunicazione per i comunicanti ed infine la terza verte sugli effetti della comunicazione sui comunicati, particolarmente sull'influenza che questa esercita sul loro comportamento. La scuola di Palo Alto, cui Paul Watzlawick è appartenuto, è stata la sede degli studi specifici in versione comportamentista della comunicazione. Paul Watzlawick, congiuntamente a Janet Helmick Beavin e Don D. Jackson, pubblica *"Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes"* e negli anni si occupa principalmente di questo terzo aspetto della comunicazione: la pragmatica. Egli arriva alla conclusione che comportamento è comunicazione in piena linea con il Comportamentismo.

La prossemica è il campo del sapere che studia lo spazio e le distanze all'interno della comunicazione. Il termine è stato introdotto dall'antropologo Edward T. Hall nel 1963 per indicare lo studio delle relazioni di vicinanza nella comunicazione, *proxemics*. Hall ha osservato che la distanza tra le persone è correlata con la distanza fisica, ha ipotizzato e misurato quattro "distanze" tra le persone. La distanza definita intima che intercorre tra 0 e 45 cm per persone di particolari rapporti e relazioni, la distanza personale tra 45 e 120 cm per amici, la distanza sociale è tra 1,2 e 3,5 metri per la comunicazione tra conoscenti o il rapporto insegnante-allievo ed infine la distanza pubblica che va oltre le distanze precedenti per le pubbliche relazioni. Nel libro *The Hidden Dimension*, Hall osservò che la distanza alla quale ci si sente a proprio agio con le altre persone vicine dipende dalla propria cultura e dai contesti sociali e pertanto è variabile.

Tale sintetica analisi apre lo scenario della conoscenza della comunicazione corporea nello sport e dei suoi aspetti specifici riferita ai singoli sport di situazione sia individuali che di gruppo, con radici comuni e desinenze differenti, con caratterizzazioni generali uguali e specificità distinte. Aiuta a collazionare una serie di elementi empirici che sono organizzati complessivamente in un unico sapere che riguarda la comunicazione e la relazione durante le fasi di gioco dello sport. Il confronto tra avversari avviene anche con l'aiuto della comunicazione corporea e degli effetti nel contesto in quel tempo e luogo determinato. Si tratta degli aspetti qualitativi del movimento, dalla tecnica dei fondamentali di gioco alla tattica sia individuale che collettiva (Teodorescu, 1985) ed alla organizzazione dell'azione didattica e dell'insegnamento (Pieron, 1984). Attualmente i processi di allenamento, l'organizzazione di esso e la metodologia dell'insegnamento e dell'allenamento necessitano di maggiori conoscenze sugli aspetti qualitativi della prestazione sportiva (Wrisberg, Schimdt, 2008). La pallavolo (USA Volleyball, 2009) si presta particolarmente allo studio della comunicazione corporea per la peculiarità del ridottissimo tempo a disposizione dei processi neuropsicologici nella modalità obbligatoria della respinta della palla altrimenti è sanzionato il fallo. Tale caratteristica non accade in nessuno sport di squadra e di situazione. Gli aspetti tecnico tattici assumono maggiore valenza nella pallavolo (Parisi, Raiola, 2014) rispetto a quelli quantitativi della forza nelle sue espressioni. Inoltre particolari argomentazioni della comunicazione corporea ruotano intorno alla finta, intenzione manifesta di conseguire un obiettivo attraverso la iniziale esecuzione di un piano motorio con specifici segni, posture, atteggiamenti ecc, che poi si realizzano in esecuzioni completamente differenti. In questo caso le basi neurofisiologiche e psicologiche del movimento connesse con la percezione influenzano l'esecuzione del fondamentale e delle singole abilità tecniche come accade anche per la pallacanestro (Raiola, 2015; Raiola et al., 2015). Attualmente l'analisi della prestazione in pallavolo evidenzia la relazione tra il punteggio ed i fondamentali di gioco: servizio, attacco, muro, contrattacco, difesa, ricezione attraverso l'utilizzo dell'analisi della prestazione con video software dedicati (Data Project, Dartfish, Focus Elite). La metodologia della *Performance Analysis* (Hughes, 1996; Franks, 2004) amplia la conoscenza sulla prestazione sportiva in quanto analizza più a fondo la prestazione ricercando le possibili relazioni tra l'esito di una parte o dell'intera prestazione ed i processi ad essa connessi.

La ricerca sportiva in ambito educativo necessita di un approccio plurale ed integrato per consentire la concorrenza di metodi diversi finalizzati ad offrire la più ampia possibilità di speculazione scientifica. Il sapere è dedotto da campi del sapere ascrivibili a diverse tradizioni scientifiche (umane e sperimentale) che apparentemente sembrano non dialogare ma che in effetti nelle dissertazioni teoriche argomentative vi trovano piena cittadinanza. La ricerca sperimentale empirica in ambito sportivo-educativo permette di analizzare il movimento attraverso la metodologia dell'analisi della prestazione, *performance analysis*, che con i meccanismi di reclutamento del dato, *notational analysis* (Franks et al., 1983, Franks, Miller, 1986), aggregano i gesti e le esecuzioni in categorie anche se spesso vi è l'interferenza di una moltitudine di fattori che possono interferire con la chiarezza del processo. La ricerca qualitativa per lo studio del movimento include anche gli aspetti quantitativi, facendo emergere la sostanziale unicità ed interezza del gesto, dell'esecuzione ed anche della relazione che si instaura anche nella comunicazione didattica. Sale e MacDougall (1981) attraverso la teoria del programma motorio difendono che la specificità della pratica può essere comparata con l'allenamento basato nell'uso di esercizi generali, nel senso di avvicinare il movimento negli allenamenti al modello di movimento della competizione

in quanto a forma, velocità o tipo di contrazione, o che permetta di avvicinare l'allenamento alla realtà competitiva. In certe fasi dell'allenamento, è possibile osservare come alcuni atleti sono capaci di generare nuovi modelli di movimento e migliorare la propria performance con poca o nessuna pratica; Si possono anche avere risposte con modelli differenti, non stabiliti precedentemente dalla tecnica ortodossa o programmati dall'allenatore. Altri atleti d'altra parte non conseguiranno risultati seppur riuscendo a ripetere il modello prestabilito anche con estrema fedeltà (Peluso Cassese, 2013). Nell'approcciare alla ricerca sportiva-educativa è infatti presente il contemporaneo utilizzo di metodi qualitativi e quantitativi, l'utilizzazione di strumenti e tecniche con applicazioni di rigorosità e coerenza che consentono di analizzare, valutare, stimare l'unicità ed interezza del fenomeno motorio anche dall'interno del processo come accade per la ricerca azione. La ricerca azione risponde alle istanze di cambiamento di dinamiche che avvengono all'interno dei contesti (Lewin 1980). Il movimento è globale ed unico, non si può frammentare e dove il tutto è la parte e la parte è il tutto illustrato attraverso modalità esplicative e interpretative. L'attività di indagine sul movimento in ambiente educativo è soggetta quindi a vincoli che richiedono competenze specifiche dei ricercatori nell'integrare funzionalmente approcci metodologici in uso nelle scienze dell'educazione con strategie di ricerca proprie delle scienze del movimento e dello sport.

1. Obiettivo

Focus dello studio è l'applicazione della comunicazione corporea alla pallavolo. L'analisi del risultato della prestazione sportiva può evidenziare relazioni tra punteggio ed alcune abilità tecniche (Hughes, Tavares, 2001) che in questo caso sono ascrivibili alla comunicazione corporea, nella quale va compresa la finta. La *Performance Analysis* può aiutare nell'investigazione per gli aspetti relativi al risultato. Lo scopo dello studio è verificare se alcune abilità tecniche legate al fondamentale dell'attacco e che sono eseguite molto velocemente possano incidere sul risultato. Il dato può aiutare gli allenatori a rivalutare alcuni aspetti specifici delle abilità tecniche (Hughes, Bartlett, 2002) e tra questi quelle abilità tecniche a carico della comunicazione corporea.

2. Metodo

Il metodo dello studio è integrato: teorico, descrittivo e argomentativo da un lato ed empirico, sperimentale di campo dell'analisi della prestazione, dall'altro. La ricognizione del dato è affidata alla metodologia descrittiva della *performance analysis* ed è realizzata gradualmente con il contributo di esperti, allenatori e analisti della prestazione pallavolistica.

La ricerca teorica argomentativa, appartenente alle scienze umane, è integrata dalla sperimentale, ricerca azione o intervento e ricerca descrittiva. Essa diviene complessa ed ecologica. Complessa perché è composta da più approcci, ecologica perché si contrappone al riduzionismo per contestualizzare le dinamiche in un processo unico. Essa è integrata perché unisce vari aspetti teorici di studio puro unendoli ai dati osservati con modelli quantitativi delle osservazioni di campo. Gli strumenti sono quelli della *performance analysis* con annotazioni in tempo reale e differito attraverso anche l'utilizzo del video-software ad opera di esperti, allenatori ed analisti, questi ultimi già formati specificamente perché

operatori che, seppur possessori dello *status* di dilettanti, sono retribuiti stabilmente all'interno del sistema sportivo. In particolare sono stati rilevati i dati dall'analista dopo una specifica richiesta da parte del ricercatore in merito a che cosa osservare, come osservare e come annotare in linea con la tradizionale azione di richiesta dell'allenatore per ogni gara. In questo caso la richiesta verte sull'analisi di particolari abilità (skills) della pallavolo.

Le abilità tecniche individuate del fondamentale dell'attacco sono:

- Pallonetto su alzata in posto 4.
- Schiacciata di primo tempo in posto 3.
- Secondo tocco dell'alzatore da posto 2 nel campo avversario anziché alzare.

L'analisi avviene in fase di gioco sempre nel contesto di gioco e in contrapposizione al muro avversario, è una situazione reale e non simulata da laboratorio.

La valutazione del dato è affidata ad una squadra composta dall'analista, dall'allenatore ed in alcuni casi dall'atleta. Comunque il dato è ricavato dall'analista che da ultimo esprime la valutazione perché svolge tale funzione anche nelle situazioni reali di campo. Gli strumenti sono dell'analisi della prestazione *performance analysis* con annotazioni in tempo reale *hand notation* e differito con l'utilizzo del video-software eseguita dall'analista.

Le attività sono svolte in un gruppo di ricerca costituito all'interno dei formatori, tecnici selezionatori ed analisti della prestazione del Centro di Qualificazione del Comitato regionale della Campania della Federazione Italiana Pallavolo dal 2008 al 2013.

Il primo studio è diviso in due parti. La prima parte è rivolta all'applicabilità dei fondamenti della teoria della Comunicazione Corporea alla pallavolo per le azioni di attacco e cercare una possibile definizione specifica di essa per tipologie di attività. Questo al fine di coniugare e dedurre gli elementi della conoscenza sui linguaggi non verbali con l'incidenza nei comportamenti umani nelle attività competitive della pallavolo, al fine di individuare alcune abilità tecniche del fondamentale dell'attacco che includono gli elementi della comunicazione non verbale. Il metodo è la ricerca teorica di base per l'individuazione di tutti quegli elementi utili applicabili ad attività competitive della pallavolo e successivamente adottare il metodo della ricerca descrittiva diretta in tempo reale utilizzando le conoscenze dedotte e ricavate dalla riflessione teorica argomentativa generale della comunicazione corporea. Concretamente è avvenuto attraverso la costituzione del gruppo composto da 3 allenatori di serie B femminile dello stesso campionato, in rispetto al principio della competenza pari degli allenatori. Successivamente il lavoro si sviluppa in fasi con la metodologia del *focus group* (Albanesi 2004). La prima consiste nella formazione da parte del ricercatore con l'utilizzo delle conoscenze relative alla comunicazione corporea ed allo scopo dello studio narrate nell'introduzione del lavoro; la seconda riguarda l'analisi delle specifiche fasi di gioco di 3 gare di campionato sul campo per definire alcune applicazioni della codificazione e della decodificazione del messaggio della comunicazione corporea ed una possibile classificazione applicata alla pallavolo. Le attività sono state analizzate in tempo reale dai tre allenatori, intervallate da frequenti confronti durante le numerose sospensioni (cambi palla, sostituzioni, tempi di riposo, interruzioni varie) con annotazioni ed appunti scritti. Al termine di ognuno delle tre gare il gruppo si è riunito con il ricercatore e, con la metodologia del *focus group*, si è discusso sulla possibile tipologia di comunicazione corporea nella pallavolo. Si è definito per attività le diverse forme di comunicazione corporea collegate ai diversi fondamentali di gioco.

La seconda parte è uno studio pilota su 10 gare di torneo, campionate in ordine casuale della squadra Megaride di Napoli di serie B femminile nella stagione agonistica 2011-12. In conseguenza del risultato della prima parte dello studio inerente l'individuazione delle 3 abilità tecniche dell'attacco, è stata effettuata un'analisi dei punteggi attribuiti alle 3 abilità tecniche individuate e sommate nella rilevazione finale. L'annotazione è stata effettuata in tempo reale manualmente, *hand notation*, dal ricercatore che è anche allenatore della squadra. Tale attività è inclusa nella pratica di monitoraggio di campo della gara che avviene ad opera dell'allenatore, del secondo allenatore o dell'analista per l'usuale approfondimento post-gara nel primo allenamento successivo.

3. Risultati

Il risultato è stato ristretto a tre le possibili tipologie di decodificazione dei comportamenti:

1. La decodifica dei segni o della mimica è *funzionale* quando avviene nella stessa squadra e coinvolge la comunicazione tra i compagni di gioco o quella tra allenatore ed atleti sulle intenzioni tattiche, sulle strategie e sui problemi di gioco. Esempi sono la chiamata utilizzando i segni convenzionali da parte dell'alzatore per le azioni di attacco e da parte del giocatore centrale a muro per le azioni di difesa.
2. La decodifica è *diagnostica* quando analizza le diverse forme di comunicazione non verbale della squadra avversaria, i segni degli atleti e dell'allenatore che anticipano o sollecitano azioni di gioco. Esempi sono le azioni di attacco avversario nella combinazione degli schemi di schiacciata attraverso una lettura od opzioni dei giocatori a muro per scegliere quale colpo di attacco contrastare.
3. La decodifica è *tattica* quando il gesto o l'azione simula un'azione di gioco per sollecitare una reazione dell'avversario che potrebbe aiutare la propria squadra ed invece viene eseguita un'altra azione. Esempio è la finta in tutte le abilità tecniche dei fondamentali.

Il gruppo identifica nel fondamentale dell'attacco la maggiore presenza di episodi caratterizzati dalla comunicazione corporea e risulta ricorrente la decodifica *tattica* per le seguenti abilità: pallonetti in luogo della schiacciata potente da tutte le posizioni di attacco, i secondi tocchi diretti in campo avversario dell'alzatore invece dell'alzata, le combinazioni di attacco chiamate con schemi pre-stabiliti, le schiacciate velocissime di primo tempo da posto centrale, da dietro all'alzatore con stacco ad una gamba e di seconda linea da posto centrale. Identifica tre specifiche abilità tecniche comprese nel fondamentale dell'attacco: pallonetto invece della schiacciata su alzata in posto 4, schiacciata in primo tempo in posto 3 e secondo tocco dell'alzatore da posto 2 nel campo avversario anziché alzare. Le posizioni di gioco nel campo vanno da 1 a 6 e partono dalla posizione di servizio e si sviluppano in senso antiorario.

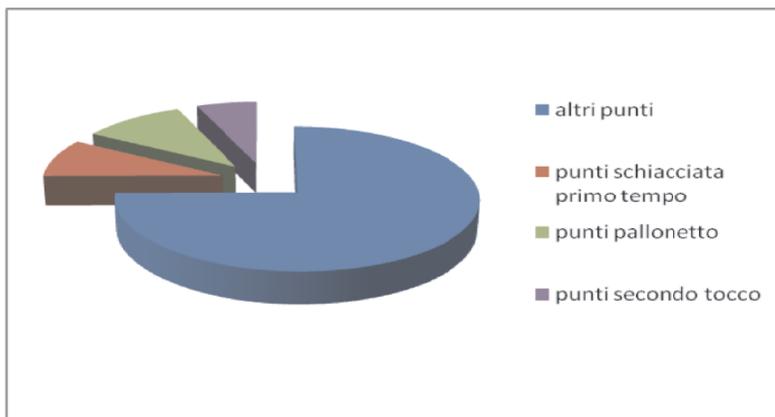
I risultati sono: 10,32 % pallonetto 8,70% schiacciata primo tempo 6,10% secondo tocco dell'alzatore per un totale di 25,12%

a

PUNTI SCHIACCIATA PRIMO TEMPO	PUNTI PALLONETTO	PUNTI SECONDO TOCCO	ALTRI PUNTI
8,70%	10,32%	6,10%	74,88%

b

Punti attribuiti alle 3 abilità tecniche	Punti Totali
25,12%	100%

Tab. 1. Studio pilota**Grafico 1. Studio pilota**

Discussione e conclusioni

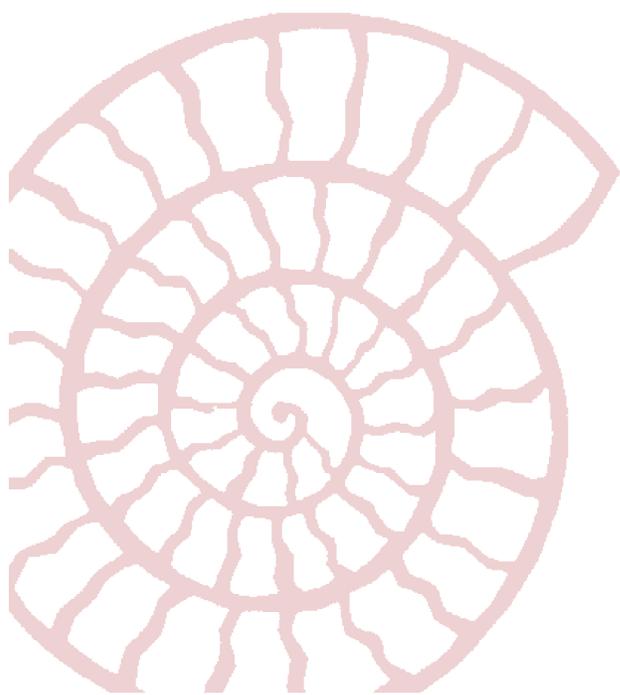
Si evidenzia una incidenza apprezzabile dei punteggi attribuiti alle tre abilità tecniche adducibili alla comunicazione corporea della decodifica *tattica* sul punteggio finale. Il dato del punteggio totale delle abilità della decodifica *tattica* evidenzia un peso di $\frac{1}{4}$ sul punteggio finale. È auspicabile un approfondimento teorico sul reclutamento tradizionale del dato della gara, *match analysis*, che tradizionalmente analizza il dato dell'attacco, del contrattacco, del muro, della ricezione, del servizio e della difesa. Il dato relativo all'attacco potrebbe essere scomposto in due parti ed includere un'altra categoria che contenga le tre abilità tecniche analizzate per quantificare meglio la prestazione. Tale categoria potrebbe essere denominata con una marcatura specifica sulla comunicazione corporea. Il metodo dell'annotazione manuale in tempo reale presenta il limite della non accuratezza dell'osservazione in quanto parzialmente inficiata dall'errore prodotto dal pochissimo tempo a disposizione per l'annotazione manuale e dalla non specificità scientifica dell'operatore dell'attività da osservare. Pertanto è consigliabile completare le annotazioni manuali in tempo reale, *hand notation*, con quelle differite ad opera di operatori specifici, *analisti della prestazione*, attraverso l'utilizzo di video-software dedicati. Il campione delle gare analizzate è limitato ed è

condizionato dall'estrema casualità della scelta di esso per ragioni organizzative che non può essere rappresentativo per acquisire una conoscenza reale del fenomeno. Ovviamente alla base scientifica della comunicazione corporea deve essere aggregata la parte relativa al controllo motorio e al relativo apprendimento (Adams 1971; Iacoboni, 2008; Latash, 2002; Latash, Levin, 2004; Nicoletti, 1992; Nicoletti, Borghi, 2007; Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Schimdt, 1982; Schimdt, Wriberg, 2008; Teodorescu, 1985). Tale secondo studio fa parte di una sequenza investigativa che ha un sottile filo rosso che tende a collegare la prestazione sportiva come un aspetto educativo alla didattica delle discipline sportive.

Riferimenti Bibliografici

- Albanesi, C. (2004). *I focus group*, Carocci, Roma, Italia
- Ekman, P., Friesen, I. (2007). *Giù la Maschera*. Milano: Bompiani.
- Franks, I. M. et al. (1983). Analysis of performance: Qualitative or Quantitative. *SPORTS*, March.
- Franks, I. M., Miller, G. (1986). Eyewitness testimony in sport. *Journal of Sport Behavior*, 9, 39-45.
- Hall, T. E. (1966). *The Hidden Dimension*. New York, NY: Random House.
- Hughes, M. and Bartlett, R. (2002). Special edition on performance analysis. *Journal of Sports Sciences*, 20, 735-737.
- Hughes, M. D., Franks, I. M. (2004). *Notational analysis of sport 2nd Edition – better systems for improving coaching and performance*. London: E. & F.N. Spon.
- Hughes, M., Tavares, F. (2001). *Notational Analysis of Sport*, IV. Porto: Faculty of Sports Sciences and Education, University of Porto.
- Husserl, D. (1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und Die transzendente Phänomenologie*. Belgrado: Philosophia Serbia.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring People. The new science of how we connect with others*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Jakobson, R., Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language*. Den Haag: Mouton & Co.
- Latash, M. (2008). *Neurophysiological Basis of Movement*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Latash, M., Levin, M. F. (2004). *Progress in Motor Control*, Vol. 3. Champaign IL: Human Kinetics.
- Lewin, K. (1980). *I conflitti sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Meharabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Nicoletti, R., (1992). *Il Controllo Motorio*. Bologna: Il Mulino.
- Nicoletti, R., Borghi A. M. (2007). *Il Controllo Motorio*. Bologna: Il Mulino.
- Parisi, F., Raiola, G. (2014), *Video analysis in youth volleyball team*, *Journal of Human Sport and Exercise*, 9, pp. S584-S587.
- Peluso Cassese, F. (2013). Ripensare i processi formativi in forme policentriche valorizzando la personalizzazione del percorso: una visione parallela apprendimentoallenamento fisico / Rethinking educational processes in multi-centred forms that enhance the value of the formative path: Parallelisms between learning and physical training. *Formazione & Insegnamento*, XI, 2. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pieron, M., Wauquier, P. (1984). Modification de comportements d'enseignement chez des Etudiants en éducation physique en stage d'agrégation. *Revue de l'Éducation Physique*, 1984, 24, 4, 29-37.
- Raiola, G., Di Tore, P. A. (2012a). Statistical study on bodily communication skills in volleyball to improve teaching methods. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7 (2), 468-488.
- Raiola, G., Di Tore, P. A. (2012b). Bodily communication skills and its incidence on female volleyball championship to enhance didactics. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7 (2), 365-375.
- Raiola, G., Tafuri, D. (2015). Teaching method of physical education and sports by prescriptive or heuristic learning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10 (Special issue), S377-S384.

- Raiola, G., Tafuri, D., Paloma, F.G., Lipoma, M. (2015). Bodily Communication in basketball. *Sport Science*, 8 (2), 13-18.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So Quel che Fai. Il Cervello che agisce e i Neuroni Specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sale, D., Macdougall, D. (1981). Specificity in strength training: A review for the coach and athlete. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 6(2), 87-92.
- Schmidt, R. A. (1982). *Motor Control And Learning*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., Wrisberg, G., A. (2008). *Motor Learning and Performance*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Shannon, C. E., Weaver, W. (1949). The Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27, luglio-ottobre, 379-423.
- Teodorescu, L. (1985). *Teoria e Metodologia dei giochi sportivi*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- USA Volleyball (2009). *Volleyball System and strategy*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Watzlawick, P. et al. (1967) *Pragmatics of Human Communication-A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York, NY: Norton.
- Wrisberg, G. A. (2009). *Sport Skills for Coaches*. Champaign IL: Human Kinetics.





Tecnologie per la misurazione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali

Emerging technologies for assessing the developmental levels of fundamental movement skills

Francesco Sgrò

Università degli Studi di Enna "Kore" - francesco.sgro@unikore.it

Simona Nicolosi

Università degli Studi di Enna "Kore" - simona.nicolosi@unikore.it

Mario Lipoma

Università degli Studi di Enna "Kore" - mario.lipoma@unikore.it

ABSTRACT

The use of emerging technologies in the school is a main topic in the debate that involved academic researchers and school teachers. At this time, the widespread availability of technologies and digital networks represents a social and cultural phenomenon with high relevance for the development of the children since they are usually called digital natives. Of note, the schools have to feel with that phenomenon for designing the most adequate curriculum of each subject. On the contrary, a review of literature shows that the use of emerging technologies in the school lessons is somewhat limited. By considering this statement as a limit, in this study we discussed the use of new technologies for assessing the developmental levels of fundamental movement skills in physical education curriculum as a valid and efficacy solution for improving the results obtained with the current assessment methods. Furthermore, the role of this integration was discussed by considering the results and the evidences provided in up-to-date scientific studies.

L'utilizzo delle tecnologie digitali nel mondo della scuola è un tema di assoluto interesse nel dibattito tra le comunità scientifiche che si occupano di educazione motoria e il mondo delle comunità di pratica. La proliferazione di strumenti e reti digitali rappresenta un fenomeno sociale e culturale con elevato impatto nel processo di sviluppo e crescita dei nativi digitali e, soprattutto, un elemento essenziale di cui le agenzie formative, ad ogni livello, devono occuparsi. Tuttavia, come ampiamente documentato nella letteratura di riferimento, il livello di integrazione delle tecnologie nelle prassi scolastiche è in generale limitato. In questo contributo si discute del tema della valutazione dell'attività fisica nei contesti educativi, ed in particolare della misurazione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali, muovendosi dagli attuali metodi e suggerendo possibili migliorie in termini di efficacia e validità attraverso l'utilizzo di emergenti tecnologie digitali. Le potenzialità di questi emergenti ausili sono inoltre descritte attraverso le evidenze di alcuni studi presentati in letteratura.

KEYWORDS

Physical Education; Review of Literature; Learning Assessment.

Educazione Motoria; Revisione della Letteratura; Misurazione degli Apprendimenti.

- * Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo 1 da Mario Lipoma, il paragrafo 2 da Simona Nicolosi ed il paragrafo 3 da Francesco Sgrò.

1. La valutazione dell'attività fisica nei contesti educativi

L'educazione fisica¹ a scuola rappresenta il contesto ideale per promuovere la cultura del movimento e dello sport verso la definizione di stili di vita attivi e sani per tutto l'arco della vita. Il contesto scolastico, infatti, è quello che più di altri può garantire la formazione e il consolidamento di un preciso e definito orientamento culturale ad ogni essere umano. In tal senso, infatti, le istituzioni governative come l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) o i tavoli tecnici della Comunità Europea (CE) in materia di educazione e salute hanno ripetutamente riconosciuto al mondo della scuola un ruolo fondamentale di prevenzione primaria rispetto ai fenomeni di obesità e sovrappeso che stanno affliggendo le nuove generazioni da ormai più di 10 anni. La scuola, infatti, segue il processo di crescita di ogni essere umano nei periodi più sensibili del relativo sviluppo psico-motorio ed è dotata di personale qualificato per promuovere, con efficacia, i principi precedentemente indicati.

Tuttavia, nonostante ciò, i limiti strutturali e di impatto degli insegnamenti di educazione fisica sono riconosciuti a livello internazionale. In tal senso, con riferimento agli stati della Comunità Europea, le principali disparità rispetto agli altri insegnamenti che compongono il curriculum formativo dei percorsi di istruzione di ogni ordine e grado sono enucleabili in: la mancanza, in diversi paesi, di una strategia nazionale specifica, l'assegnazione delle cattedre di educazione fisica nella scuola primaria a docenti non specialisti nel settore e, non ultimo per importanza, l'elevata disparità delle ore destinate a questo insegnamento rispetto agli altri insegnamenti e la significativa differenza tra le ore destinate a questa disciplina nei diversi paesi della Comunità Europea (Report Eurydice, 2013).

Per quanto attiene più specificatamente alle prassi didattiche di questo insegnamento, invece, una trattazione distinta è dedicata in questo contributo al tema della valutazione dell'attività fisica. Alla pari di ogni processo in cui è necessario verificare l'efficacia delle azioni proposte su una determinata platea di destinatari, gli insegnamenti scolastici devono essere caratterizzati da momenti destinati alla valutazione. L'OMS ha definito la valutazione come *"la sistematica valutazione e misurazione delle caratteristiche di una iniziativa e dei suoi effetti, con l'obiettivo di produrre informazioni che possono essere utilizzati da chi ha interesse nel suo miglioramento o nella sua efficacia"* (WHO, 2008).

A scuola la valutazione è lo strumento attraverso cui si devono determinare i livelli di conoscenza iniziali dell'alunno (funzione diagnostica), gli effetti degli insegnamenti profusi, anche al fine di poter costantemente migliorare la progettazione dell'attività didattica e, per ultimo, i risultati complessivi raggiunti al termine di un determinato periodo di formazione. La valutazione, soprattutto nella scuola dell'obbligo, non dovrebbe avere carattere di classificazione, ma deve supportare il complessivo percorso educativo e deve servire come *rinforzo* al processo di partecipazione degli alunni e come elemento motivante e di responsabilizzazione (Zavalloni, 1967). Formalmente la valutazione degli apprendimenti relativi all'insegnamento dell'educazione fisica è espressa attraverso criteri analoghi a quelli delle altre discipline previste nel curriculum. Tuttavia, l'indagine conoscitiva a livello Europeo condotta su questo insegnamento ha evidenziato come le modalità utilizzate dai diversi paesi non sono univoche, ma sono riconducibili ad un duplice canovaccio di valutazione: *formativa* e *sommativa*. La valutazione formativa, normalmente utilizzata durante l'anno per giudicare i progressi degli alunni, è di tipo qualitativo ed è espressa per mezzo di giudizi discorsivi. La valutazione sommativa, invece, è utilizzata per descrivere i risultati finali del processo educativo ed è di norma espressa con scale di giudizio numeriche

o letterali. In diversi paesi si è soliti integrare entrambe le modalità di valutazione, mentre l'utilizzo della valutazione sommativa è predominante nei paesi in cui si utilizza solo uno dei predetti approcci (es., Germania e Francia).

Indipendentemente dalla modalità e dalle tempistiche scelte, ciò che merita un'attenzione particolare sono le metodologie e gli strumenti utilizzati per ottenere valutazioni valide e rappresentative di apprendimenti non "convenzionali" e, pertanto, non indagabili con le metodologie più usuali nei contesti scolastici, come compiti scritti e verifiche orali. A tal proposito, si ritiene opportuno sottolineare come il momento valutativo di questa disciplina possa trovare adeguato e necessario supporto da un precedente processo di *assessment* (o misurazione) del movimento, in quanto questo si ritiene più conducente per esprimere un giudizio maggiormente ponderato sui reali livelli di apprendimento apprezzabili in questo insegnamento. Pertanto, nel prosieguo di questo lavoro, ci si riferirà al processo di misurazione degli apprendimenti come azione propedeutica alla definizione di una compiuta valutazione degli apprendimenti. Gli effetti degli insegnamenti veicolati dai docenti di educazione fisica sono apprezzabili, infatti, attraverso lo studio, l'analisi e la valutazione del movimento e delle sue caratteristiche. Con riferimento alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria ed alla scuola secondario di primo grado lo sviluppo delle abilità motorie fondamentali è l'aspetto prioritario di questo insegnamento e il loro livello di sviluppo nel tempo deve essere oggetto di specifico processo di misurazione e successiva valutazione. Questi livelli debbono essere indagati con metodi e strumenti strettamente legati alle specificità dell'apprendimento e agli obiettivi complessivi dell'insegnamento, ciò allo scopo di fornire al docente informazioni utili per poter modulare efficacemente la propria azione formativa e ai discenti evidenze significative a far intendere loro il livello del proprio percorso di maturazione. Pertanto, con l'obiettivo di discutere di questo critico aspetto educativo-formativo, il prosieguo del contributo si articola come segue: il secondo paragrafo affronta l'analisi critica dei metodi attualmente utilizzati per la misurazione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali nella scuola, mentre il terzo paragrafo discute di possibili migliorie di questi processi attraverso l'uso di emergenti tecnologie digitali. Di queste evidenze, inoltre, si forniranno alcune risultanze documentate in recenti pubblicazioni scientifiche.

2. Le abilità motorie fondamentali e i metodi di valutazione dei relativi livelli di sviluppo

Le abilità motorie fondamentali rappresentano, al pari degli schemi motori di base, gli elementi essenziali su cui fondare lo sviluppo motorio di ogni essere umano. Queste abilità sono caratterizzate dall'azione integrata di differenti parti del corpo, quali gambe, braccia, tronco e testa, finalizzata all'esecuzione di alcuni task motori, spesso riferiti dalla letteratura scientifica proprio con il termine abilità. Le abilità motorie fondamentali sono classificate in tre distinte categorie: equilibrio, locomozione e manipolazione degli oggetti. Afferiscono alla categoria delle abilità di equilibrio quei gesti motori caratterizzati dalla necessità di mantenere un sufficiente livello di stabilità posturale sia in condizioni di stasi che di movimento. Rientrano in questa categoria, tra gli altri, la posizione eretta bi-podalica, la posizione eretta mono-podalica e il camminare lungo una linea retta. Le abilità di locomozione caratterizzano quei movimenti in cui è chiaramente identificabile la traslocazione del corpo da un punto ad un altro dello spazio. Afferiscono a questa categoria, tra gli altri, il cammino, il salto in alto, il salto

in lungo e il galoppo. Infine, sono categorizzate come abilità di manipolazione degli oggetti quelle azioni motorie in cui vi è l'interazione di una parte del corpo umano (mani o piedi) con un oggetto (palloni). Le abilità che, tra le altre, rispondono a queste caratteristiche sono il lancio di un oggetto con le mani, il calcio ad un pallone e la ricezione di un oggetto.

Lo sviluppo delle abilità motorie fondamentali ha una ben nota e documentata ricaduta sul complessivo benessere psico-fisico di ogni essere umano e, inoltre, rappresenta un elemento essenziale per la prevenzione primaria di malattie legate all'inattività fisica, quali obesità e patologie cardio-vascolari. Acquisire un adeguato livello di competenza motoria in queste abilità, tra l'altro, contribuirà a supportare un alto livello di motivazione alla pratica di attività fisica lungo tutto l'arco della vita. Con riferimento alle fasce di età comprese tra i 5 e i 13 anni, invece, il progressivo sviluppo delle abilità motorie fondamentali renderà i bambini propensi ad intraprendere attività motorie e sportive anche in contesti extra-scolastici, favorendo sia il consolidamento di uno stile di vita orientato al movimento che una crescita sociale per mezzo di dinamiche quali il fair-play, il gioco di squadra e il rispetto delle regole. È dimostrato, infatti, che lo sviluppo delle abilità motorie fondamentali è associato ad un elevato concetto di autostima e sicurezza in sé stessi, elementi che garantiscono bassi livelli di abbandono delle attività motorie e sportive (Ulrich, 1987; Okely, Booth, e Patterson, 2001).

I docenti, soprattutto nella scuola primaria e secondaria di primo ordine, devono strutturare la propria azione didattica considerando i diversi aspetti concorrenziali che caratterizzano lo sviluppo delle predette abilità, quali: età, stato di salute, livello di base di attività fisica, interessi, contesto familiare, motivazione alla pratica e opportunità di pratica. Questi aspetti devono essere opportunamente ponderati nelle diverse esperienze di apprendimento che i docenti preparano per le proprie classi. Ad esempio, i docenti devono sempre tenere in mente che i livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali sono *age-related* ma non *age-dependent*, nel senso che non seguono una traiettoria di sviluppo secondo un ordine universalmente riconosciuto. Questo implica, pertanto, che le attività didattiche non possono essere rigidamente distinte per classe, ma devono essere strutturate in maniera flessibile per tenere conto dei livelli di partenza dei bambini che afferiscono ad ogni classe. Queste attività devono utilizzare come forma primaria il gioco auto-regolato, anche se sotto la costante supervisione del docente, in quanto questo permetterà ai bambini stessi di *“creare le regole, scegliere le proprie squadre e avere un significativo livello di responsabilità nelle dinamiche di gioco. [...] Questi insegnamenti non saranno perseguibili se i bambini giocheranno sempre in contesti in cui gli adulti decino ruoli e attività”* (Evans, 2000). Un ambiente di apprendimento realizzato con queste prerogative diventa lo scenario ideale in cui i bambini possono sperimentare diverse abilità motorie e acquisire, nel tempo e sotto la supervisione modulatrice del docente, i livelli di competenza attesi per ogni singola abilità.

Nella programmazione delle specifiche azioni didattiche, i docenti devono anche individuare i modi e i tempi per la misurazione dei livelli di sviluppo delle singole abilità motorie. Hands (2002) sostiene, infatti, che le informazioni relative ai livelli di sviluppo delle abilità dei bambini sono l'elemento fondamentale su cui costruire un efficace programma di insegnamento. Queste informazioni dovrebbero essere acquisite attraverso metodi di misurazione validi, ecologici, educativi, adeguati ed espliciti, che permettano di ottenere le indicazioni sui livelli di competenza motoria raggiunti dai singoli bambini e il loro andamento nel tempo. Oltre ai dati direttamente descrittivi del livello di competenza motoria, dovrebbero anche essere acquisite le informazioni relative ai diversi fattori che,

come precedentemente indicato, concorrono alla definizione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali. Tuttavia, la complessità di questo tipo di valutazioni richiederebbe una trattazione ampia ed articolata che andrebbe oltre gli obiettivi del presente contributo.

Con specifico riferimento ai metodi per la misurazione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali, la ricerca scientifica si è a lungo confrontata, e lo fa ancora, sui punti di forza e di debolezza delle singole metodiche utilizzate dalle comunità di pratica. Queste possono essere distinte in metodi quantitativi e metodi qualitativi.

I metodi quantitativi sono spesso definiti metodi orientati al risultato, in quanto sono strutturati per determinare il livello di sviluppo della singola abilità esclusivamente attraverso la misurazione, su scala, di un indicatore numerico caratterizzante la prestazione. Ad esempio, si considera il tempo, in secondi, impiegato da un bambino per percorrere i 50 metri o la distanza, in centimetri o metri, coperta da un bambino attraverso un salto in lungo da fermo. Il dato misurato viene quindi convertito in punteggio standard o percentile e utilizzato per determinare il livello di sviluppo dell'abilità attraverso il confronto con misure precedenti dello stesso bambino o per mezzo di opportune scale di misurazione standardizzate per genere ed età. Tra queste si annoverano le tavole percentili o i punteggi standard forniti con i test da campo più comunemente usati nella scuola primaria e secondaria di primo grado, cioè il *Test of Gross-Motor Development* e l'*Eurofit* (Ulrich, 2000; Adam, Klissouras, Ravazzolo, Renson, e Tuxworth, 1988, rispettivamente). I punti di forza di questa metodologia di valutazione sono la semplicità di utilizzo, in quanto non sono richieste conoscenze e/o competenze specifiche per la loro somministrazione, la rapidità di valutazione anche di larghi gruppi, e l'elevata affidabilità intra- ed inter-operatore. Di contro, però, i risultati ottenuti non forniscono indicazioni specifiche circa il reale livello di competenza delle singole abilità indagate in quanto questi test non sono in grado di valutare le differenze, spesso veramente limitate in termini di intensità, che caratterizzano le prestazioni dei bambini durante le fasi di consolidamento delle singole abilità motorie. Pertanto, soprattutto con riferimento all'ambito educativo, questi test non sono adeguati per determinare realmente il livello di sviluppo delle abilità motorie né per individuare eventuali deficit di movimento che devono essere opportunamente colmati attraverso un'adeguata e adattata strategia didattica (Sgrò, Quinto, Pignato e Lipoma, 2016).

Knudson e Morrison (1997) sostengono che la valutazione qualitativa dei livelli di competenza delle abilità motorie fondamentali deve essere basata su *“una sistematica osservazione e un giudizio introspettivo della qualità del movimento umano allo scopo di fornire gli interventi più appropriati per migliorare la performance”*. Nel corso del tempo, tre diversi approcci si sono affermati come metodi di valutazione qualitativi, in quanto orientati al *processo* che determina una prestazione, e quindi più coerenti con la definizione di Knudson e Morrison e con le aspettative del mondo educativo e formativo.

Il primo approccio è riferibile all'approccio di Seefeldt e colleghi (1982), secondo cui nelle fasi di sviluppo delle singole abilità si può assistere ad un processo di sviluppo globale, che interessa in maniera paritaria tutti i distretti corporei che sinergicamente si attivano nel movimento richiesto da una specifica abilità. Per valutare i livelli di sviluppo si utilizzano delle griglie di osservazione in cui devono essere presenti descrittori relativi ad ogni segmento corporeo per ogni predefinito livello di apprendimento dell'abilità (Seefeldt e Haubenstricker, 1982).

Un secondo approccio è guidato da Roberton (1977), secondo cui lo sviluppo delle abilità avviene in maniera non globale, ma ogni componente del corpo se-

gue una propria sequenza di sviluppo indipendente dalle altre. Questo principio sta alla base della *Component Stage Theory (CTS)* sviluppata dallo stesso autore. Specifiche griglie di osservazioni sono utilizzate per determinare, in funzione di distinti criteri connessi con i singoli segmenti corporei, il livello di sviluppo di detti segmenti, attraverso una analisi per fasi delle sequenze di movimento caratterizzanti la specifica abilità. Ancorché molto complesso, questo modello di analisi è stato applicato per la valutazione dei livelli di sviluppo di diverse abilità motorie fondamentali in diverse fasce d'età (Langendorfer, 1987) e questi studi hanno permesso di incrementare significativamente la conoscenza sui processi caratterizzanti lo sviluppo motorio dei bambini.

Una terza metodologia di analisi qualitativa, anch'essa strettamente legata alla CTS, si basa sul principio di "competenza motoria" da ricercare nei movimenti di alcuni segmenti del corpo coinvolti nei movimenti della specifica abilità considerata. Questi criteri, pertanto, non descrivono sequenze di sviluppo, ma permettono di individuare gli elementi chiave che caratterizzano il livello di competenza di una abilità. Le griglie di osservazione, quindi, serviranno all'osservatore per valutare se il bambino ha raggiunto o meno il livello di competenza associato al movimento di singoli segmenti corporei nelle diverse fasi che caratterizzano l'abilità considerata. Questo approccio è molto utilizzato per la valutazione delle abilità motorie fondamentali nei contesti educativi formali e non formali in Australia (Hands, 2002). Rispetto all'approccio quantitativo, i diversi approcci qualitativi presentati sono sicuramente più adeguati per rispondere alle esigenze e alle aspettative associate alla misurazione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali nei contesti formativi. I docenti, infatti, potranno ottenere informazioni mirate e specifiche su quali aspetti è necessario educare ancora, o meglio verso il completamento del relativo processo di maturazione. Tuttavia, una serie di limiti sono da considerare nell'interpretazione dei dati che derivano dall'applicazione di questi approcci. In primo luogo c'è da tenere presente il basso livello di affidabilità e replicabilità associato a questi metodi, il che rende difficoltosa la comparazione dei risultati tra loro. I compilatori delle griglie di osservazione, infatti, dovranno interpretare il movimento e, se non opportunamente formati con le stesse conoscenze del fenomeno motorio indagato, potrebbero fornire risultati poco coerenti e compatibili tra loro. Inoltre, una valutazione di questo tipo è sicuramente molto più onerosa da un punto di vista temporale e richiede, pertanto, l'utilizzo di tecniche di video-ripresa che devono essere autorizzate preventivamente dai genitori dei bambini. Infine, non essendoci dati normativi, individuare valori di soglia con cui esprimere classificazioni relative ai diversi livelli di sviluppo è piuttosto complicato.

Sebbene sia stato dimostrato che l'approccio di valutazione orientato al processo e quello orientato al risultato sono moderatamente correlati tra loro, l'approccio per processo ha delle specificità che sono assolutamente fondamentali per supportare la *mission* dei docenti nei contesti scolastici, soprattutto nelle fasi più sensibili dello sviluppo motorio di ogni bambino. Tuttavia, come indicato, i limiti sull'affidabilità dei dati acquisiti per mezzo delle griglie di osservazione rendono comunque ridotto e contenuto l'impatto di questi dispositivi di valutazione. Metodi e/o strumenti diversi ed utili per superare questi limiti sono quindi oggetto di interesse da parte dei ricercatori operanti in questo ambito e in ambiti ad esso trasversali ed affini (Sgrò, 2015; Sgrò et al., 2016).

3. Analisi critica dell'uso delle tecnologie per l'educazione motoria e descrizione di relative evidenze scientifiche

Considerato il significativo processo di digitalizzazione che ha investito la società moderna ad ogni livello, il mondo della scuola deve adeguarsi ai cambiamenti che le tecnologie hanno introdotto nelle conoscenze e nelle competenze dei bambini che entrano nel sistema formativo. Parimenti, la scuola deve conformare a questo processo di innovazione i curricula di insegnamento, di ogni disciplina, per garantire la formazione di un capitale umano integrato in una società così diversa e flessibile rispetto ai precedenti contesti sociali, culturali e lavorativi. Il digitale, infatti, è oggi considerato lo strumento ideale per una didattica aperta per preparare le professionalità ed i leader di domani. Un bambino che oggi inizia il proprio percorso scolastico, infatti, ha già acquisito in maniera esperienziale conoscenze e competenze sull'uso di smartphone, tablet, computer ed internet che, in qualche modo, impongono alla scuola il dovere di sfruttare questo bagaglio di conoscenza rispetto alle proprie finalità formative ed educative. È opportuno, quindi, che i formatori e gli educatori operino per adeguare le proprie consolidate prassi di insegnamento con le potenzialità offerte dalle nuove opportunità digitali. In questo scenario, quindi, anche il mondo dell'educazione motoria si sta interrogando sulle opportunità che le nuove tecnologie digitali possono offrire nel favorire i processi di insegnamento e apprendimento propri di questa disciplina. Tuttavia, ad oggi sono limitati gli effetti di questo processo sulle comunità di pratica (Kretschmann, 2015). Da questo punto di vista, però, importanti istituzioni internazionali che si occupano di individuare elementi di indirizzo verso lo sviluppo dei curriculum di educazione motoria nel mondo, come l'Associazione Nazionale per lo Sport e l'Educazione Motoria (ex NASPE), hanno evidenziato come l'utilizzo delle tecnologie digitali rappresenti un elemento potenzialmente valido per supportare le attività dei docenti di educazione motoria (NASPE, 2009). Tra queste tecnologie, i computer, i sistemi di insegnamento a distanza e i moderni exergames sono potenziali strumenti che possono favorire l'azione del docente all'interno del contesto scolastico. Diversi ricercatori, infatti, hanno dimostrato come, ad esempio, gli exergames possono essere utilizzati per innalzare i livelli di attività fisica attraverso esperienze motorie e ludiche svolte in sostituzione di video-giochi standard o di attività di *internet-surfing* (Graves, Ridgers, e Stratton, 2008), e possono contribuire al miglioramento di alcuni aspetti legati ai pattern di movimento di specifiche abilità motorie fondamentali (Sgrò e Lipoma, 2015). Inoltre, le tecnologie digitali sono considerate anche come un valido supporto per migliorare le prassi di valutazione di alcuni aspetti dell'educazione motoria. In tal senso, infatti, il dominio dei metodi di valutazione dell'attività fisica in ambito educativo è stato parzialmente interessato da questo processo, anche se il livello di contaminazione nelle prassi educative è ancora piuttosto limitato. Questi aspetti, tra l'altro, sono stati, e sono tutt'oggi, i temi più ricorrenti della ricerca scientifica focalizzata sul mondo della valutazione e della misurazione dell'attività fisica in ambito educativo. Da questo punto di vista, tra i temi più ricorrenti vi è lo studio, in termini di validità e coerenza con i domini di applicazione, di strumenti innovativi volti a superare e/o compensare i limiti individuati negli approcci descritti in precedenza. Nella scelta di questi strumenti, un elemento di base che accomuna le ricerche scientifiche è la necessità di individuare dispositivi che consentano una valutazione di tipo ecologico, in cui i partecipanti sono tutti attori del relativo processo e nessuno debba sentirsi in nessun modo limitato dal contesto (Burton e Davis, 1991). Pertanto, le caratteristiche che debbono possedere le tecnologie utilizzate per questi scopi so-

no: assenza di intrusività, nel senso che non debbono essere elemento di distorsione delle prestazioni; validità, nel senso che debbono restituire ai valutatori dati effettivamente rappresentativi delle dinamiche oggetto di valutazione; specificità ed ecologicità, nel senso che debbono essere strumenti con caratteristiche direttamente o indirettamente compatibili con l'ambito motorio-sportivo.

È opportuno, tuttavia, segnare una distinzione tra l'utilizzo di queste tecnologie per misurare, esclusivamente, aspetti di risultato connessi con l'attività fisica e il loro impiego per valutare gli aspetti connessi con i processi di movimento.

I livelli di attività fisica, così come classificati dall'OMS in leggera, moderata e vigorosa, sono stati tra gli indicatori di apprendimento più ricorrenti in ambito scolastico e sono stati ottenuti con l'utilizzo di tecnologie digitali (Mura et al., 2015). Tra queste tecnologie, i contapassi, gli accelerometri, i cardio-frequenzimetri e i calorimetri sono gli strumenti più utilizzati, in quanto capaci di restituire indicatori utili per la quantificazione numerica di soglie associate ai diversi livelli di attività fisica precedentemente citati. La validità e l'affidabilità di questi strumenti è ampiamente documentata e il loro utilizzo risponde alle caratteristiche di tipo ecologico richieste per i processi valutativi in ambito scolastico. Tuttavia, questa tipologia di dati, come anticipato, non si ritiene utile per supportare adeguatamente i docenti nei propri percorsi didattici, in quanto non fornisce informazioni adeguate ad individuare le specificità e/o i limiti che determinano la prestazione come riflesso del processo di apprendimento, ma solo il suo risultato finale.

La valutazione degli aspetti di processo caratterizzanti lo sviluppo delle abilità motorie fondamentali richiede, pertanto, l'utilizzo di tecnologie adatte ad acquisire grandezze che possano permettere ai docenti di determinare il livello di competenza raggiunto nelle varie fasi e per i singoli segmenti corporei coinvolti in un determinato movimento. La ricerca scientifica, in tal senso, ha accolto diversi lavori che hanno proposto l'utilizzo di tecnologie digitali innovative per le finalità sopra indicate. Queste tecnologie sono classificabili in due gruppi: dispositivi inerziali indossabili e tecnologie per exergames.

I dispositivi inerziali indossabili sono caratterizzati, di norma, dall'integrazione di tre diversi sensori, un accelerometro, un magnetometro ed un giroscopio. Ognuno di questi sensori è adeguato per stimare specifiche grandezze fisiche da cui poter ricavare parametri spazio-temporali validi per descrivere le sequenze di movimento, e i relativi livelli di competenza, caratterizzanti diverse abilità motorie fondamentali. Questi dispositivi sono di norma molto piccoli, facilmente indossabili in diverse parti del corpo e quindi assolutamente compatibili con i criteri di tipo ecologico richiesti nei contesti educativi.

Un primo studio in cui questi sensori sono stati utilizzati per la valutazione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali ha riguardato l'abilità del saltello (Masci, Vannozi, Getchell, e Cappozzo, 2012). Questa abilità prevede che il bambino salti ripetutamente in avanti su piede. Questa rientra tra le abilità di locomozione ed è ritenuta fondamentale per lo sviluppo complessivo della locomozione. I bambini iniziano a dimostrare accenni di questa abilità intorno ai tre anni anche se acquisiscono livelli di competenza solo intorno ai 6-8 anni. Gli autori hanno utilizzato un dispositivo inerziale posto in prossimità delle pelvi, nella regione compresa tra le vertebre L4 e L5, per acquisire dati di accelerazione e velocità angolare da cui derivare parametri spazio-temporali utili per supportare un'analisi funzionale e per processo di questa abilità. L'adeguatezza di questi dati nel descrivere le caratteristiche delle sequenze di azioni richieste per questa abilità è stata valutata attraverso la comparazione, con tecniche statistiche

multivariate, di detti dati con i livelli di sviluppo ottenuti utilizzando una valutazione basata sulla CTS (Roberton e Halverson, 1984). Il campione di bambini considerato aveva un'età compresa tra i 3 e i 12 anni. I risultati ottenuti hanno dimostrato che alcuni specifici parametri, stimati attraverso l'elaborazione dei segnali acquisiti dai sensori, erano in grado di descrivere le differenze tra i livelli di sviluppo. In particolare, i parametri di natura temporale (es., fase di volo, durata della prova) variavano in funzione dei livelli di sviluppo ottenuti con l'approccio per componenti, ma solo se non considerati in forma normalizzata rispetto alle grandezze antropometriche dei bambini. Anche i parametri di natura biomeccanica (es., picco di accelerazione verticale, picco di accelerazione antero-posteriore) seguono lo stesso trend dei parametri temporali. Gli autori, quindi, concludono che l'utilizzo di questa tecnologia sembra essere adeguata per le finalità definite in precedenza.

Il medesimo approccio metodologico in termini di strumenti qualitativi, dispositivi tecnologici, definizione di parametri e tecniche statistiche di analisi è stato proposto per studiare i livelli di sviluppo dell'abilità della corsa (Masci, et al., 2013). Questa abilità è concorrenziale alla definizione di adeguati movimenti di locomozione in stazione eretta ed è fondamentale per la partecipazione attiva in diversi giochi e sport. Questa abilità inizia a manifestarsi nei bambini circa 6 mesi dopo l'acquisizione di un livello competente nella locomozione indipendente, ma si consolida in termini di efficienza solo dopo i 5 anni (Roberton e Halverson, 1984). In detto studio un unico dispositivo inerziale è stato fatto indossare, nella zona tra le vertebre L4-L5, da un campione di bambini con età compresa tra i 2 e i 12 anni, a cui è stato chiesto di correre più veloce che potevano parallelamente ad una linea retta delimitata da coni e lunga 15 metri. I bambini sono stati classificati attraverso l'approccio qualitativo per componenti relativo a questa abilità in 4 diversi livelli di competenza (1 meno competente e 4 più competente) (Roberton e Halverson, 1984). Nello specifico è stato considerato il ruolo delle braccia come discriminante del livello di sviluppo a cui associare i partecipanti allo studio. Diversi parametri temporali e spaziali sono risultati significativi e validi nel discriminare le differenze tra i vari livelli, anche se nessun parametro è risultato utile per descrivere le differenze tra i livelli contigui (1-2, 2-3, 3-4). In particolare, i parametri che contribuiscono più di altri alla classificazione per livelli ottenuta con l'approccio osservazionale sono la durata della fase di appoggio, l'accelerazione in direzione antero-posteriore e la frequenza dei passi. Questo ulteriore studio ha confermato come i dispositivi inerziali indossabili siano in grado di spiegare le differenze tra i diversi livelli di sviluppo in maniera accurata.

Tra le abilità di locomozione, il salto in alto da fermo con contromovimento è stato oggetto di uno studio volto a verificare le potenzialità di un'emergente tecnologia per la valutazione dei processi motori che governano lo sviluppo delle abilità motorie fondamentali (Sgrò, Nicolosi, Schembri, Pavone e Lipoma, 2015). Un campione di 40 bambini, con età compresa tra i 10 e i 12 anni, è stato selezionato per verificare l'utilizzabilità della Microsoft Kinect come strumento valido ed adeguato per stimare le differenze nei processi di sviluppo della predetta abilità motoria. I bambini sono stati anche classificati in due livelli di sviluppo attraverso un approccio osservazionale legato ai criteri di competenza richiesti nelle diverse fasi del salto (preparazione, propulsione e atterraggio) a specifici segmenti corporei (test, tronco, braccia e gamba). La Microsoft Kinect, nel seguito Kinect per brevità, è un controller associato alla console Microsoft Xbox ed è utilizzato per acquisire i movimenti dei giocatori che sono coinvolti in esperienze ludiche digitali orientate al movimento (i.e., exergames). La Kinect è dotata di un

sistema di acquisizione all'infrarosso che permette di ricostruire, attraverso opportune applicazioni informatiche, la silhouette dei giocatori posti di fronte ad essa. In particolare, è possibile identificare e tracciare nel tempo la posizione tridimensionale di 20 marcatori caratterizzanti le estremità di diversi segmenti corporei, quali testa, tronco, bacino, gambe e braccia. L'insieme di questi dati può pertanto essere utilizzato per ricostruire un punto specifico del corpo umano, cioè il centro di massa, che è il riferimento anatomico più spesso usato per la valutazione delle prestazioni di salto verticale. In questo studio, i segnali relativi al movimento nella direzione verticale di questo punto e quello relativo alla velocità lineare esibita nella stessa direzione sono stati utilizzati per derivare una serie di parametri spaziali e temporali in grado di spiegare, in termini di caratteristiche di processo, le differenze tra i livelli di sviluppo motorio individuati con l'approccio osservazionale. Attraverso quest'ultimo approccio, i bambini sono stati classificati in due livelli di competenza, *Developing* e *Consolidating*, che rappresentano i livelli più alti previsti dall'approccio utilizzato. Dall'analisi dei dati quantitativi l'altezza di salto e il tempo di volo sono stati individuati come i parametri che descrivono con maggiore significatività statistica le differenze tra i bambini classificati nei due livelli, anche se altri parametri, come il tempo di spinta, contribuiscono ugualmente, ma con meno impatto, nel differenziare i livelli di sviluppo predetti. Anche questo studio, quindi, supporta l'ipotesi che l'approccio di misurazione dei livelli di sviluppo basato sull'utilizzo di strumenti digitali sembra essere adeguato per indagare le caratteristiche dei pattern di movimento che governano l'appartenenza ad uno specifico grado di competenza raggiunto nell'abilità indagata.

In conclusione, quindi, si può affermare che le innovazioni tecnologiche rappresentano realtà significative dell'epoca in cui viviamo, e la scuola, come ente cardine del processo di sviluppo culturale di ogni essere umano, deve produrre sforzi mirati, e di sistema, per supportare l'integrazione delle tecnologie nelle proprie dinamiche formative ed educative. Questo, tra altro, risponde a pieno ad una delle prerogative che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano ha indicato come prioritaria con l'approvazione della legge 107/2015 (o Buona Scuola) e il solidale Piano Nazionale Scuola Digitale. Questa riflessione ha delle ricadute anche per ciò che riguarda la disciplina dell'educazione motoria, in cui le nuove tecnologie sembrano poter supportare l'azione del docente sia nella somministrazione di protocolli di attività fisica che nei relativi processi di valutazione. In questo secondo dominio di applicazione è consolidato l'utilizzo di ausili tecnologici per una valutazione, orientata al risultato, dei protocolli di educazione motoria, mentre è sicuramente atteso e necessario uno sforzo verso la definizione di strumenti validi per la misurazione e la valutazione di caratteristiche specifiche dei pattern di movimento, ciò allo scopo di determinare con accuratezza le differenze nei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali. In questo scenario, la letteratura scientifica ha già accolto diversi lavori che hanno dimostrato come alcune tecnologie emergenti possono assumersi l'onere di supportare i docenti nei processi di misurazione delle abilità motorie fondamentali, integrando le metodologie usuali di tipo osservazionale in maniera efficace e valida. L'integrazione tra metodi di valutazione diversi e complementari, tra l'altro, sembra essere una strategia utile e percorribile per superare i limiti universalmente riconosciuti agli approcci osservazionali, pur continuando a garantire i criteri di tipo ecologico richiesti per la valutazione in ambito scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Adam, C., Klissouras, V., Ravazzolo, M., Renson, R., e Tuxworth, W. (1988). *EUROFIT: European test of physical fitness*. Rome: Council of Europe, Committee for the development of sport.
- Davis, W. E. & Burton, A. W. (1991). Ecological task analysis: Translating movement behavior theory into practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 154-177.
- Evans, J. (2000). Play to order is no longer play. *Every Child*, 6(2), 4-5.
- Graves, L. E., Ridgers, N. D., & Stratton, G. (2008). The contribution of upper-limb and total-body movement to adolescents' energy expenditure whilst playing Nintendo Wii. *European Journal of Applied Physiology*, 104, 617-623.
- Hands, B. P. (2002). How can we best measure Fundamental Movement Skills?. In *Health Sciences Conference Papers*, January, 5.
- Knudson, D. V., & Morrison, C. S. (1997). *Qualitative Analysis of Human Movement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kretschmann, R. (2015). Effect of Physical Education Teachers' Computer Literacy on Technology Use in Physical Education. *Physical Educator*, 72, 261-277.
- Langendorfer, S. (1987). Prolongitudinal screening of overarm striking development performed under two environmental conditions. In J. E. Clark & J. H. Humphrey (Eds.), *Advances in motor development research*, 1 (pp. 17- 47). New York: AMS Press.
- Masci, I., Vannozzi, G., Bergamini, E., Pesce, C., Getchell, N., & Cappelzozzo, A. (2013). Assessing locomotor skills development in childhood using wearable inertial sensor devices: the running paradigm. *Gait & posture*, 37(4), 570-574.
- Masci, I., Vannozzi, G., Getchell, N., & Cappelzozzo, A. (2012). Assessing hopping developmental level in childhood using wearable inertial sensor devices. *Motor Control*, 16, 317-328.
- Mura, G., Rocha, N. B., Helmich, I., Budde, H., Machado, S., Wegner, M. & Guicciardi, M. (2015). Physical activity interventions in schools for improving lifestyle in European countries. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 11(Suppl 1 M5), 77-101.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Appropriate use of instructional technology in physical education*. Reston, VA: Author.
- Okely, A. D., Booth, M. L., & Patterson, J. W. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 33(11), 1899-1904.
- Report Eurydice (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*. Commissione Europea. doi: 10.2797/14116.
- Robertson, M. A. (1977). Stability of stage categorisations across trials: implications for the "stage theory" of overarm throw development. *Journal of Human Movement Studies*, 3, 49-59.
- Robertson, M. A., & Halverson, L. E. (1984). *Developing children-Their changing movement: A guide for teachers*. Philadelphia: Lea and Febiger.
- Seefeldt, V., & Haubenstricker, J. (1982). Patterns, phases or stages: An analytical model for the study of developmental movement. In J. A. S. Kelso & J. E. Clark (Eds.), *The development of of movement control and co-ordination* (pp. 309-318). Chichester, UK: Wiley.
- Sgrò, F. & Lipoma, M. (2015). Can An Exergames Training Program Improve The Jump For Height Skill In Childhood?, *Turkish Online Journal of Educational Technology - Special Issue for INTE 2015*, 89-95.
- Sgrò, F. (2015). *Metodi e strumenti per la valutazione del movimento umano*. Milano: Franco Angeli.
- Sgrò, F., Nicolosi, S., Schembri, R., Pavone, M., & Lipoma, M. (2015). Assessing vertical jump developmental levels in childhood using a low-cost motion capture approach. *Perceptual & Motor Skills*, 120(2), 642-658.
- Sgrò, F., Quinto, A., Pignato, S., & Lipoma, M. (2016). Comparison of product- and process-oriented model accuracy for assessing countermovement vertical jump motor profi-

ciency in pre-adolescents. *Journal of Physical Education and Sport*. 16(3). Ahead of print.

Ulrich, B. D. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: Their interrelationships in young children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(1), 57-67.

Ulrich, D. A. (2001) *Test of gross motor development - 2*. ProEd, Austin.

WHO (2008). European Working Group on Health Promotion Evaluation. *Health Promotion Evaluation: Recommendations to Policymakers*. Copenhagen: World Health Organization.

Zavalloni, R., (1967). *Valutare per educare*. Brescia: La Scuola.

Inattività fisica tra società (post)moderna e stile di vita

Physical inactivity among post-modern society and lifestyles

Daniele Masala

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
d.masala@unicas.it

Maria Gabriella De Santis

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
mg.desantis@unicas.it

Paola Alonso

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
francesco.peluso@unicusano

ABSTRACT

Today's society is characterized by inter-human relations network increasingly globalized; rapid transformation of everyday life dictated by new technologies; productivity and trade continues to increase. Everything generates a educational distance between generations whit the result of adults against the growing subjects. The latter are increasingly victims of consumerism and technology, without making movement, physical activity, sports. Consequently, society, perhaps because responsible for all this, finally wonders about issues related to such behaviors, as a result, produce physical inactivity, laziness, lack of exercise, overweight and obesity whit all associated pathological complications.

La società odierna è caratterizzata da rete di rapporti interumani sempre più globalizzata; rapidità di trasformazione della vita quotidiana dettata dalle nuove tecnologie; produttività e scambi commerciali in continuo aumento. Tutto ciò genera una distanza pedagogico-educativa tra le generazioni con la conseguenza di disattenzione degli adulti nei confronti dei soggetti in crescita. Questi ultimi risultano sempre più vittime del consumismo e della tecnologia, senza più praticare movimento, attività motoria, sport. Di conseguenza, la società, forse perché responsabile di tutto questo, finalmente s'interroga su problematiche relative a tali comportamenti che, come esito, producono inattività fisica, pigrizia, sedentarietà, sovrappeso e obesità con tutte le complicità patologiche connesse.

KEYWORDS

Sedentary, Obesity, Lifestyle, Education, Motor Activity.
Sedentarietà, Obesità, Stile di Vita, Educazione, Attività Motoria.

* Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: paragrafo 1 D. Masala da "Dallo studio" a "condizioni sanitarie, ecc"; F. Peluso Cassese da "Organizzazione Mondiale" a "patologie del benessere"; P. Alonso da "L'ipoattività fisica" a "all'aria aperta"; paragrafo 2 M.G. De Santis da "La vita cittadina" a "sia fisico sia interiore"; D. Masala da "Le due circostanze" a "della persona" F. Peluso Cassese da "La vita sedentaria" a "ai propri bisogni.

1. Aspetti generali

Dallo studio di diverse discipline come l'antropologia, la sociologia, la pedagogia, la biologia, si stima che i mutamenti in atto nella collettività attuale, stiano modificando, in modo irreversibile, il modo di vivere quotidiano, il modo di pensare e di percepire il mondo e la convivenza umana. La società contemporanea, secondo l'orientamento di questi ambiti di studio, sembra essere contraddistinta da almeno tre direttrici fondamentali:

1. l'insieme dell'umanità si sta interconnettendo attraverso una rete di rapporti che si estende progressivamente all'intero pianeta;
2. la rapidità e la profondità dell'evoluzione dei modi di vita "quotidiani", determinata dalle innovazioni tecnologiche, rappresenta una novità assoluta nella storia umana;
3. le trasformazioni antropologiche ed ecologiche globali, dovute all'interazione tra fattori evolutivi (sociali, culturali, economici, tecnologici) sono di un'ampiezza senza precedenti (Kumar, 2000). Nel corso degli ultimi cinquant'anni, infatti, la produzione mondiale (espressa in Prodotto Interno Lordo) è aumentata di circa cinque volte; mentre gli scambi commerciali tra i diversi Paesi sono cresciuti, nello stesso periodo, di decine di volte (Wolf, 2006). Questo dato, dà la misura dell'intensità dell'interconnessione che lega gli Stati del mondo intero.

Tale interconnessione, chiamata "globalizzazione economica", ha raggiunto ogni angolo del mondo e progressivamente modella anche i modi di vita e di consumo dei singoli e delle diverse realtà sociali. I dati sono sconcertanti tanto da considerare i nuovi flussi dei rapporti internazionali così intensi da aver ridotto le funzioni delle istituzioni politiche tradizionali con conseguenze, a volte, negative per la stabilità sociale. Quest'ultima, dunque, è stata sostituita da inarrestabili e irreversibili trasformazioni; individui e comunità, quindi, avvertono un elevato grado d'insicurezza che si diffonde in tutti i modelli di vita. È per questa velocità dell'evoluzione sociale e culturale che si sono stravolte le antiche consuetudini di vita, le credenze religiose, le ancestrali convinzioni morali e le radicate opinioni politiche, causa anche delle crescenti disuguaglianze economiche; difatti «lo scarto tra le ricchezze del Nord e del Sud del mondo si è moltiplicato per cinque a partire dal XX secolo» (Cohen, 2006).

In questo scenario si assiste obbligatoriamente alla trasformazione dello stile di vita di ogni cittadino. Ma cos'è lo stile di vita? È un concetto relativo alla personalità individuale umana, ideato da A. Adler (Vienna, 1870, Scozia, 1937), medico e psicologo austriaco da cui ha tratto origine un ramo della psicologia semplicemente definito "Psicologia Individuale Adleriana" (Adler, 1997).

Lo stile di vita, dunque, può essere definito come il modo d'interpretare se stessi all'interno della realtà nella quale si è naturalmente inseriti, considerata come insieme di fattori biotici e fattori abiotici. È un concetto individuale, variabile da persona a persona e conseguenza di numerosi elementi individuali. I temi sociali rivestono una rilevanza prioritaria nel concetto di stile di vita poiché i principali problemi dell'essere umano, incluso quello dell'appagamento dei bisogni individuali, si riflettono in problemi di relazione con gli altri, senza i quali l'uomo non può essere considerato nel suo insieme. È, dunque, la società moderna a determinare lo stile di vita dei cittadini; la globalizzazione (frutto di questa società) condiziona, a sua volta, il comportamento individuale, generando, molto frequentemente, motivi di disagio e di disadattamento individuale.

Il grande senso di disagio, d'inadeguatezza, di sfiducia nel futuro porta a comportamenti incontrollati come l'uso di sostanze stupefacenti, la diffusione della delinquenza, il disordine nell'educazione alimentare e, in quest'ultimo, troviamo sicuramente il sovrappeso e l'obesità (Lutte, 1997). In tale ottica, le fasi più sensibili ai cambiamenti, sono la preadolescenza e l'adolescenza, poiché il soggetto si trova in una condizione di passaggio dall'infanzia all'età adulta; non a caso il vocabolo deriva dal latino "adolescere" il cui significato è quello di "crescere". Il mondo dell'infanzia rappresenta uno spazio sicuro e protetto dove le figure adulte di riferimento appartengono soprattutto alla sfera familiare. L'immagine che il bambino costruisce di sé e del mondo esterno, infatti, passa attraverso il riconoscimento e il rispecchiamento nei genitori, che garantiscono protezione e rassicurazione (Iacoboni 2008). Durante l'adolescenza, in realtà, il ragazzo si distanzia gradualmente dalla sicurezza e prevedibilità del suo mondo per avventurarsi pian piano nel territorio adulto, utilizzando percorsi sempre più personali. Crescendo egli non può più essere il bambino di prima, ma non è comunque ancora l'adulto che sarà. L'adolescenza è, perciò, caratterizzata da un lato dal senso di perdita per un passato fonte di sicurezza, rappresentato dall'universo familiare; da un altro lato dal desiderio di crescere e sperimentare, che porta con sé l'incertezza della scoperta nell'universo sociale. In tutte le società la durata dell'adolescenza è strettamente legata all'ambiente familiare e sociale.

Nelle società primitive è attraverso un rituale sociale (riti di passaggio), in cui l'adolescente è inserito all'interno di un percorso riconosciuto e uguale per tutti e in cui al dubbio si sostituisce la certezza "regolamentando", così, i momenti critici, che il minore ha la possibilità di uscire dalla condizione di isolamento, solitudine e vergogna (Moro, 2009).

Nelle società occidentali, invece, la durata dell'adolescenza è maggiormente variabile perché, generalmente, il riconoscimento sociale è influenzato soprattutto dal percorso educativo/scolastico: l'adolescente non è considerato un adulto finché "deve ancora imparare". Ci troviamo, così, di fronte ad adolescenze "interminabili" ove il prolungamento degli studi, le difficoltà a collocarsi nel mondo del lavoro e la mancata indipendenza economica, intensificano la loro non emancipazione dalla famiglia e congelano la conquista di autonomia. Tutto questo può recare problemi soprattutto di ordine educativo e psicologico legati, a volte, all'obesità. Una recente indagine epidemiologica, infatti, ha evidenziato che negli ultimi anni, in Italia, un bambino su tre è in sovrappeso e uno su dieci è obeso ("Epicentro", Centro Nazionale Epidemiologia)¹. È intuitivo quanto questo periodo di crescita sia delicatissimo nello sviluppo dell'adolescente appartenente soprattutto alla società occidentale.

C'è, comunque, la necessità di definire l'obesità. Una persona "obesa" è facilmente riconoscibile, ma questo non significa che sia semplice definire oggettivamente l'obesità. Tale definizione può dirsi la "presenza di un eccessivo accumulo di tessuto adiposo" anche se si tratta di una descrizione parziale di un problema che, invece, richiede approfondite valutazioni storiche, antropologiche, ma soprattutto sociali e culturali. Il problema principale dell'essere umano è sempre stato la carenza di cibo per cui la tendenza a mangiare tutto il disponibile e la capacità di accumulare grasso, rappresentavano sia un vantaggio sia una difesa. Ciò

1 Centro Nazionale di Epidemiologia, Sorveglianza e Promozione della Salute (a cura di), "Epicentro", portale dell'epidemiologia per la sanità pubblica.

a eccezione degli ultimi cinquant'anni. Oggi, infatti, siamo in presenza di un'esagerata sovrabbondanza di cibo, ma continuiamo ad assistere ugualmente a una frenetica quanto quasi ossessiva ricerca di cibo in modo non sempre misurato trasformandosi da una necessità fisiologica in costante condizionamento (ADAO)².

Il termine sovrappeso, quindi, indica, generalmente, un eccesso di peso rispetto agli *standard* fissati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

In Italia, secondo i dati ISTAT del 2009, il 35,6% della popolazione è in sovrappeso e l'11% è obesa, mentre un complessivo 45% è in eccesso ponderale, ossia poco meno di un italiano su due. Le statistiche rivelano, inoltre, che la quota di popolazione con problemi di peso aumenta con il crescere dell'età ed è massima tra i 55 e i 64 anni, con una maggior prevalenza nelle regioni meridionali.

Nel resto del mondo la situazione non è molto più confortante poiché i dati dell'OMS indicano già nel 2008 complessivamente la presenza di 1,5 miliardi di adulti (>20 anni) in eccesso ponderale; di cui circa 200 milioni di uomini e 300 milioni di donne obesi. Secondo una realistica previsione dell'OMS dell'epoca, entro il 2015, circa 2,3 miliardi di adulti sarebbero in sovrappeso e più di 700 milioni sarebbero obesi. Se questa sconcertante profezia dovesse continuare il suo corso, nei prossimi cinque anni si verificherà un aumento globale del tasso complessivo di sovrappeso e di obesità del 53,3%.

Tale condizione è estesa a molte fasce della popolazione, specialmente quelle in cui l'approvvigionamento del cibo è abbondante e lo stile di vita è sedentario. In tutte quelle realtà, insomma, in cui la società moderna può ritenersi e definirsi opulenta.

Per stabilire il proprio grado di stato di forma fisica, generalmente, si utilizza un indicatore: l'indice di massa corporea BMI (body mass index) introdotto alla fine dell'Ottocento dall'antropologo, astronomo e statistico belga Lambert Adolphe Jacques Quételet (Gand, 22 febbraio 1796 – Bruxelles, 17 febbraio 1874) (Quételet, 1869). Questo è un dato biometrico indicante il rapporto tra peso e altezza di un individuo. Operativamente l'indice di massa corporea si calcola come il rapporto tra la massa-peso, espressa in chilogrammi, e il quadrato dell'altezza, espressa in metri. Il BMI consigliato dipende da variabili quali età e sesso, nonché da fattori genetici, dall'alimentazione, dalle condizioni di vita, dalle condizioni sanitarie, ecc.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità e la medicina nutrizionale usano delle tabelle specifiche per definire termini come "magrezza" od "obesità". Il BMI, quindi, è un indice caratterizzato da una buona correlazione con la quantità di grasso corporeo, anche se non misura direttamente la massa grassa del soggetto, né come questa è distribuita nel corpo. Secondo la definizione dell'OMS, si è in sovrappeso se il valore del BMI è > compreso tra 25 e 29 kg/m²; si è, invece, obesi se il BMI è > 30 kg/m².

Questi valori sono indicatori fondamentali per la mortalità. Di conseguenza, quindi, l'obesità è considerata un significativo fattore di rischio sia per l'instaurarsi di numerose patologie croniche sia, soprattutto, per l'aggravarsi delle condizioni di salute nei casi in cui sono già presenti malattie gravi (<http://www.guadagnaresalute>)³. Un centro per il controllo e la prevenzione delle malattie negli

2 ADAO (Associazione Disturbi Alimentari Obesità) Onlus, <http://www.adaofriuli.com>.

3 <http://www.guadagnaresalute.it/alimentazione/AlimentazioneNumeri.asp>.

USA, rivela che il 22,7% degli americani è affetto da obesità, con punte del 65% tra coloro che sono anche solo in sovrappeso. A questo proposito, E. Surmacz, ricercatrice e docente presso l'Istituto "Sbarro Health Research Organization" (Koda, Sulkowska, Kanczuga-Koda, Cascio, Colucci, Russo, Surmacz, Sulkowski, 2007) per la ricerca sul cancro di Philadelphia, afferma: «L'obesità una malattia cronica con una complicata eziologia, può derivare da predisposizione genetica, ma molto spesso è legata a fattori comportamentali e ambientali. Inoltre riscontriamo che l'obesità nella maggioranza dei casi dipende da disturbi e disagi di natura psichiatrica più che metabolica ... le aree del cervello che regolano il mangiare sono le stesse legate alla dipendenza dal fumo e dalle droghe. Nei paesi mediterranei – continua Surmacz – c'è una forte diffusione di questa malattia; in Italia il 37 per cento dei giovani soffre di obesità e non di semplice sovrappeso» (Surmacz 2007). Secondo le statistiche ufficiali – riferite sempre da E. Surmacz – il costo sociale dell'obesità nei soli USA è pari a un miliardo di dollari l'anno ed è spesso difficile diffondere un messaggio che spieghi i pericoli legati a una malattia, classificata come tale solo dal 1985. L'obesità, quindi, è da considerarsi come una vera e propria patologia, figlia del suo tempo in quanto figura tra le cosiddette "patologie del benessere".

L'ipoattività fisica svolge un ruolo fondamentale nell'origine dell'obesità, determinata dalla diffusione di uno stile di vita sempre più sedentario, con prototipi di lavoro statico come quello usurante d'ufficio; abitudini scorrette come l'uso costante di ascensori, automobili, telecomandi e, in generale, tutti quei mezzi facilitanti l'introduzione di comodità nella nostra vita. Significativo è anche il ruolo della condizione socio-economica delle famiglie poiché influenza, in modo determinante, l'attività e l'abitudine al movimento dei giovani (La Torre, Masala, De Vito, Arzano, Fargione, Capelli, 2003). Non è tutto, però, poiché un bilancio energetico positivo può essere determinato da un'iperalimentazione, quindi da eccessive quantità di cibo ingerito, ma anche da insufficiente movimento, rilevato da molti studi attraverso la somministrazione, a campioni di persone, di specifici questionari anonimi (Mannocci, Di Thiene, Del Cimmuto, Masala, Boccia, De Vito, La Torre, 2010). L'obesità, di conseguenza, rappresenta un problema sociale, da poter affrontare e risolvere. Le vie terapeutiche più efficaci sono due:

1. Modificare, quantitativamente e qualitativamente, la dieta riducendo, cioè, la quantità di calorie ingerite quotidianamente attraverso l'alimentazione;
2. Aumentare il metabolismo attraverso l'esercizio fisico o attività alternative

L'associazione di queste due metodiche conduce a effetti più rapidi e soprattutto duraturi. Diete molto drastiche, invece, possono produrre effetti catabolici, incidendo troppo sulla massa magra, in particolare sulla massa muscolare, provocando un abbassamento del metabolismo basale con la conseguente riduzione della capacità di bruciare calorie. Questo effetto può essere ridotto associando l'esercizio fisico alla dieta.

Studi sperimentali dimostrano che i soggetti sedentari, con l'incremento del livello di attività fisica, presentano una diminuzione dell'appetito.

Esiste, infatti, una soglia di attività fisica al di sotto della quale l'appetito non si correla con il grado di esercizio; mentre al di sopra di questa soglia, l'appetito sembra ricorrelarsi (aumentando la spesa energetica in maniera significativa, si aumenta il fabbisogno energetico). L'esercizio fisico, pertanto, praticato razionalmente, in maniera programmata e con continuità, apporta, nel tempo, degli adattamenti fisiologici fondamentali e rilevanti nella terapia dell'obesità. Gli adattamenti più immediati sono quelli a carico dell'apparato locomotore con l'aumen-

to del tono e della massa muscolare per una migliorata sintesi proteica; di seguito migliora anche la qualità del tessuto tendineo, verificandosi un aumento dell'idratazione, del collagene e della quota glicoproteica. A livello osseo migliora il metabolismo del calcio con un aumento della densità ossea. Le articolazioni sono meglio nutrite e lubrificate dal liquido sinoviale dando luogo, così, a un positivo inspessimento delle cartilagini articolari. Ma gli adattamenti a più lungo termine si verificano a carico dell'apparato cardiocircolatorio e respiratorio. Aumenta, infatti, la capacità contrattile del muscolo cardiaco, quindi la gittata cardiaca, diminuendo la frequenza cardiaca a riposo. Aumenta il trofismo dei vasi che acquisiscono maggiore elasticità, migliora la capillarizzazione con aumento di presenza del sangue in periferia e soprattutto una diminuzione delle resistenze periferiche e della pressione arteriosa. Migliora la mobilitazione della gabbia toracica, quindi la capacità respiratoria, gli scambi gassosi e la capacità di trasporto dell'ossigeno ceduto dalla periferia agli organi. Da stabilire, però, vi è l'intensità con cui deve svolgersi l'attività fisica da praticare: è possibile trattare con un'attività fisica adeguata anche malati o addirittura trapiantati i quali, spesso, possono essere nella condizione di sovrappeso (Masala, Mannocci, Unim, Del Cimmuto, Turchetta, Gatto, Santoro, Ettore, Boccia, La Torre, 2012). Per il calo ponderale non è utile un lavoro breve ad alta intensità poiché è stancante e non incide efficacemente sulla spesa energetica. Specialmente nei primi periodi in cui si svolge l'attività, l'obesità rappresenta un limite per l'efficienza della prestazione comportando un danno di natura psico-educativo-relazionale al soggetto e una sollecitazione eccessivamente gravosa per le articolazioni soprattutto degli arti inferiori. L'intensità di lavoro da ritenersi ideale per il calo di peso, bruciando i grassi, è bassa, all'interno della soglia aerobica, tra il 60 e il 70% della propria frequenza cardiaca massima. A questo livello si produce, inoltre, un lieve incremento del tono muscolare e inizia l'adattamento cardiovascolare. Il tempo da dedicare ogni volta all'attività fisica deve essere non meno di 30-45 minuti, per una frequenza settimanale di minimo tre volte, alternando al giorno di lavoro, uno di riposo. Per migliorare la qualità e la velocità di dimagrimento, questo lavoro si può integrare con un'attività anaerobica di potenziamento muscolare, soprattutto a carico dei grandi gruppi muscolari, anche perché il calo ponderale è tanto maggiore quanto maggiori sono le masse muscolari coinvolte, basti pensare, ad esempio, alla corsa (Schena, <http://www.univrmagazine.it>)⁴. Altro aspetto positivo del potenziamento muscolare è la maggiore stabilizzazione delle articolazioni, in particolare per gli arti inferiori che sono i più stressati dal peso corporeo. Con l'allenamento, gradatamente, cresce l'efficienza fisica del soggetto, quindi progressivamente scompaiono i limiti fisici alla prestazione. L'adipe diminuisce e migliora la composizione corporea (rapporto massa magra/massa grassa), migliora l'abilità motoria e aumentano la forza e la resistenza. A rinforzare questi risultati, oltre alla migliorata capacità di prestazione, contribuisce anche il miglior aspetto fisico ottenuto con l'esercizio e una corretta alimentazione. Le sorprese però non mancano: la conclusione di uno studio coordinato da R. Sharman, dell'University of the Sunshine Coast in Australia, ha mostrato risultati sor-

4 Schena F. et al., "Nordic walking training program improve physical health and exercise capacity in obese middle-aged women", in *International Journal of Sports Medicine*, rintracciabile all'indirizzo <http://www.univrmagazine.it>, "Nordicwalking" la nuova sfida contro l'obesità.

prendenti studiando le abitudini di 144 bambini di età compresa fra i 5 e i 13 anni. Se un soggetto è in sovrappeso, sembrerebbe dipendere più dal tempo che trascorre davanti a uno schermo, computer, Tv o videogiochi piuttosto che dai suoi livelli di attività fisica. Nella ricerca, presentata alla Conferenza dell'Australian Psychological Society a Cairns il 10 ottobre 2013, sono stati esaminati, per ciascuno dei soggetti, i livelli di attività fisica, l'indice di massa corporea e il tempo trascorso davanti allo schermo.

Il risultato ottenuto è stato il seguente: il sovrappeso dei bambini non dipende solo dall'attività fisica svolta, ma dal tempo trascorso davanti a uno schermo. «La maggioranza dei bambini – secondo le indagini di R. Sharman – erano ragionevolmente attivi e nell'insieme mantenevano livelli simili di attività fisica, che però non avevano una correlazione diretta con il loro peso. Tuttavia, quelli in sovrappeso trascorrevano un tempo significativamente maggiore seduti guardando la Tv o impegnati in videogiochi, rispetto a chi rientrava nella gamma di peso normale».

La ricerca, secondo l'autrice, indica quanto sia essenziale, da parte dei genitori, il limitare il tempo d'inattività dei minori, magari di fronte a uno schermo. «È necessario che i genitori incoraggino e sostengano i figli perché siano fisicamente attivi, ma impongano anche dei limiti al tempo davanti a uno schermo, per assicurare che i benefici dell'attività fisica non siano annullati dal troppo tempo sedentario» (Sharman, 2013). Lo studio rivela inoltre che i bambini impegnati in uno sport hanno più inclinazione all'attività fisica e rinunciano più facilmente ai computer, Tv o videogiochi. Altre indagini, infine, evidenziano quanto i genitori con stile di vita attivo o che praticano esercizio fisico condizionano, grazie all'esempio, i propri figli. Questi ultimi, a loro volta, risultano essere più attivi e più magri dei coetanei senza tali abitudini all'esercizio fisico. Le condizioni di vita attuali, specie nelle città, non facilitano l'attività fisica del minore. Spesso non è possibile giocare fuori casa e l'attività fisica diventa quella "programmata", percepita spesso come un sacrificio e un dovere sia da parte del genitore, che deve accompagnare e riprendere i figli presso le diverse strutture o palestre, sia da parte dei minori i quali vivono la pratica dell'attività motoria in funzione della disponibilità genitoriale nonché come un ulteriore carico oltre quello scolastico. Le attività sportive hanno spesso una forte impostazione agonistica, tanto da lasciar prevalere maggiormente più la dimensione dell'impegno anziché quella gratificante del gioco. La soddisfazione di cui i minori hanno bisogno è, invece, trasferita nelle attività sedentarie (televisione, videogiochi, computer) rispetto alle quali probabilmente il soggetto avverte una diminuzione dell'elevate pressioni già presenti nella sua pur giovane vita. La scarsa qualità della presenza di adulti in casa permette ai minori una sempre maggiore durata dell'esposizione alle nuove tecnologie e, comunque, ai mezzi di comunicazione di massa che, inconsapevolmente si spera, diventano delle speciali *baby sitter*. Tali attività sono collegate a più livelli con lo sviluppo del sovrappeso e dell'obesità. Il computer sembra generare addirittura più problematiche della televisione, poiché, a causa dell'attenzione sempre attiva richiesta al bambino, questo strumento risulta essere perfino un buon sostituto del gioco e delle relazioni con i compagni. Da uno studio americano condotto su un grande campione di popolazione si è calcolato che, nell'arco vitale di tempo tra i 2 e i 17 anni, i soggetti passano in totale davanti a un video una quantità di ore corrispondente a più di 3 anni. Come se non bastasse, a ciò vanno aggiunte, in media, la visione di più di sette ore settimanali per i DVD e almeno altre 5 ore per i videogiochi. Molti interventi mirati a ridurre la prevalenza dell'obesità nei giovani, attuati riducendo il tempo trascorso davanti alla TV e con i videogiochi, hanno ottenuto significative diminuzioni del pe-

so e del BMI. Il bambino sedentario entra in un circolo vizioso che tende a perpetuare e favorire la condizione di eccesso di peso, rendendolo meno agile nel gioco e nello sport, accrescendo così la frustrazione e il desiderio di evitarli. Il minore, in tal modo, finirà per trovare consolazione solamente nelle attività sedentarie e solitarie. Il cibo, a questo punto, potrà diventare molto gratificante. Tutto ciò inevitabilmente porterà a una perdita del controllo sul peso con l'aggravio ulteriore dei problemi iniziali di sovrappeso. Il soggetto in crescita, tra le altre cose, non sarà esposto unicamente alle abitudini familiari ma, sempre più precocemente, diventerà oggetto delle sollecitazioni sociali che si manifestano attraverso la grande disponibilità di cibi ipercalorici, altamente appetitosi e la costante pressione pubblicitaria mirante ad aumentare il loro consumo.

Nell'Unione Europea, prima dell'ingresso dei nuovi dieci membri avvenuto nel maggio del 2004, secondo i dati della "European Association for the Study of Obesity", la percentuale di adulti obesi oscillava, nei vari Paesi, tra il 10 e il 20% per gli uomini e tra il 10 e il 25% per le donne.

Studi condotti negli U.S.A. negli ultimi quant'anni, indicano che è in aumento anche la percentuale di bambini sia in sovrappeso sia obesi. Tra il 1963 e il 1970, in minori di età compresa fra i 6 e gli 11 anni, la prevalenza del sovrappeso risultava pari al 4,2%; mentre, nei ragazzi di età compresa tra i 12 e i 19 anni, il valore era pari al 4,6%.

Secondo il "National Health and Nutrition Examination Survey III (NHANES III)", negli anni tra il 1988 e il 1994, la prevalenza del sovrappeso nei due gruppi era salita rispettivamente all'11,3% e al 10,5%.

Attualmente si stima che nella fascia di età tra i 6 e i 19 anni la percentuale di soggetti in sovrappeso e obesi sia pari al 15%.

In Italia, invece, il 33,4% della popolazione adulta è in sovrappeso; mentre il 9,1% è obeso. Dati, questi, tutto sommato confortanti se paragonati al 22% di obesi in Inghilterra o al 13% in Spagna.

Di segno opposto, invece, sono i dati riguardanti l'infanzia e l'adolescenza poiché, secondo i dati dell'Istituto Auxologico Italiano, i soggetti in sovrappeso nelle giovani età sono il 30/35%; mentre quelli francamente obesi oscillano tra il 12 e il 15%.

Il dato è ben oltre quello della media europea e supera anche quello dei Paesi con maggiori problemi di obesità tra gli adulti, ad esempio, gli Stati Uniti. La Spagna presenta una prevalenza del 30% di giovani in sovrappeso, mentre l'Inghilterra, si è detto, si ferma al 22%.

In conclusione, l'emergenza obesità nel nostro Paese risulta particolarmente rilevante soprattutto a carico dei più giovani. Si stima, approssimativamente, che il 25/50% dei bambini obesi manterrà tale condizione anche da adulto con tutte le più o meno note conseguenze per la propria salute futura. Per quanto riguarda la distribuzione all'interno del territorio italiano, il Sud e il Centro sembrano maggiormente sottoposti al fenomeno dell'obesità rispetto al Nord.

Secondo i dati raccolti dalla "Società Italiana di Nutrizione Umana", a fronte del 10% di bambini obesi in Piemonte, il 13% a Milano e il 16% nel Nord Est, si riscontrano il 21% a Cagliari, il 23% in Abruzzo, il 24% a Bari e il 34% nel Lazio. A incidere negativamente, inoltre, è anche il vivere in città in quanto essa, per un bambino, è causa di una limitata possibilità di poter godere di una vita attiva all'aria aperta.

2. Società (post)moderna e stile di vita. Riflessioni pedagogiche

La vita cittadina, simbolo di crescita economico-sociale, a causa della frenesia con la quale gli esseri umani svolgono la propria esistenza, riduce al minimo le occasioni d'intessere delle relazioni interpersonali nonché la possibilità di svolgere attività motoria o sportiva non solo a contatto con la natura, ma semplicemente all'aperto. In tale condizione l'uomo, necessariamente, si trova a dover rinunciare a vivere in maniera adeguata nel rispetto dei bisogni e dei ritmi personali di vita riformulando, frettolosamente, i propri rapporti con l'ambiente, le cose e le persone. I centri abitati, almeno nell'immaginario collettivo, – quindi come convinzione generale –, sono stati da sempre considerati elementi aggreganti in cui sentirsi tutelati. Senza dimenticare che lo spazio in generale e quello urbano e pubblico in particolare, rappresentano il territorio e l'ambiente relazionale per eccellenza. Nello spazio relazionale, oltre a stare all'aperto e confrontarsi con l'alterità, è possibile praticare attività motoria anche non necessariamente convenzionale, programmata e organizzata. La relazionalità, infatti, deve essere la preoccupazione principale del progetto urbano, sebbene la trasformazione di alcune città in metropoli e megalopoli abbia peggiorato in maniera significativa la qualità e il territorio adibito allo scambio relazionale e alla pratica motoria. Tale cambiamento, che voleva essere un'evoluzione, ha trasformato anche lo stesso senso dell'aggregazione diventando, invece, piuttosto un'involuzione delle prassi motorie poiché la città risulta aggregante solo se riferita alla produzione e al consumo. Le città, perciò, sono ambienti non solo costruiti, ma anche essenzialmente finalizzati alla produzione, al lavoro e all'acquisto di beni non sempre di prima necessità. L'attività motoria o sportiva, secondo questa visuale, rientra proprio in tale categoria etichettabile come "superflua".

Di conseguenza, nella società (post)moderna l'aumento di soggetti in sovrappeso o, peggio, obesi, cresce a dismisura. L'inattività fisica rischia di diventare il problema centrale di salute pubblica, sociale e globale a cui l'intero consorzio umano dovrà dare risposta assumendosene la responsabilità. Il costo sanitario dell'inattività fisica, secondo uno studio di M. Ding et al. dell'Università di Sydney e pubblicato sulla rivista scientifica "The Lancet", per il 2013 sarebbe stato, nel mondo, pari a 67,5 miliardi di dollari. La sedentarietà, quindi, risulta produrre un costo sanitario diretto come spese sanitarie su patologie più o meno gravi accanto ai quali figurano i costi sanitari indiretti dettati dalla perdita di produttività da addebitare a patologie 'nascoste' la cui vera causa è rappresentata proprio dall'inattività fisica. Si tratta di obesità, diabete di tipo 2, di malattie cardiovascolari, di alcuni tumori.

I ricercatori del gruppo di ricerca di M. Ding, nel loro studio, hanno sottolineato il ruolo fondamentale ricoperto dall'attività motoria e sportiva da assumere sia come prevenzione sia come canale per ridurre soprattutto le patologie quali diabete e malattie cardiovascolari (Ding, 2016).

I Governi intenzionati e orientati a sostenere e a farsi carico della salute dei propri cittadini, nonché per risparmiare sulle spese sanitarie, dovrebbero investire maggiormente nei settori dell'attività motorio-sportivo e dell'educazione. Ciò, per avviare al più presto tutti gli esseri umani alla pratica motoria o sportiva grazie all'impegno educativo della società educante. Scopo di quest'azione deve essere l'obiettivo della conquista della consapevolezza del senso e del significato del concetto di 'stato di salute' individuale, collettivo e sociale. In sintesi, allora, più sedentarietà più spese sanitarie; di contro, prevenire, attraverso l'educazione alla pratica motoria nonché allo svolgimento della stessa, l'insorgere di

eventuali malattie non infettive, ristora le casse delle società e conduce i cittadini alla conquista di abitudini orientate a un adeguato stile di vita e ben-essere personale.

Nelle società attuali, è in questa direzione che può essere letta, allora, la *preoccupazione* degli inventori dell'App "Pokemon Go", – *gioco-pratica* che sta spopolando tra le persone di tutte l'età, condizioni sociali e nazioni –, come proposta di risposta a una condizione dilagante e decisamente problematica qual è quella dell'inattività fisica. Nelle città della (post)modernità, essendoci scarse occasioni e luoghi d'incontro, un'attività motoria, da svolgere da soli o in compagnia, in cui la passione e l'inevitabile uso delle nuove tecnologie, specie per i più giovani, si fondono, si trasforma in una vera e propria appetibile competizione *sportiva*. La pratica motoria diventa dilagante e, in ogni luogo o ambiente, è possibile utilizzare l'App. Per combattere la sedentarietà, dunque, si è inventato questo gioco-pratica che, però, ha già prodotto una serie di problemi generali oltre a un'ulteriore criticità, ossia l'attivazione di un comportamento ad azione compulsiva finalizzata all'*accumulo* e alla "cattura" dei personaggi dei Pokemon. Ciò, favorisce la tendenza all'immagazzinare ogni cosa *trattenendola* e, dunque, a manifestare difficoltà nella conquista e nell'agire autonomo e, di conseguenza, nell'indipendenza (Erikson, 1999). Sarà per questo che l'età adolescenziale si è ormai protratta nel tempo e, con essa, anche quella della giovinezza. In riferimento agli studi di E.H. Erikson, la madre risulta essere l'artefice principale dell'acquisizione della fiducia da parte del bambino oltre a essere coinvolta in prima persona nella gestione e nella relazione con il cibo, mentre il padre risulta essere il maggior responsabile del grado di autostima e dell'applicazione del senso di fiducia conseguita rappresentando maggiormente il dovere (Erikson, 1999). Stando così le cose, per combattere pigrizia, sedentarietà e inattività fisica nei minori si rende indispensabile un'azione programmata sugli adulti e solo parallelamente o successivamente sui minori.

A rendere tutto ancor più complicato per promuovere uno stile di vita adeguato per ognuno, si sono verificati due essenziali elementi sociali di trasformazione: il primo è individuabile nell'espansione urbana coincidente con lo spopolamento del latifondo; il secondo è rappresentato dalla *gentryfication* o gentrificazione, ossia dal trasferimento in periferia e nei sobborghi della città dei ceti sociali popolari già presenti nelle aree della vecchia urbanizzazione. In tal modo, questa parte di popolazione, vive privata di una vera identità urbana (Bartolini 2013). Potrebbe essere questa un'altra spiegazione a un bisogno naturale dell'individuo di praticare attività motoria con mezzi, però, meno dispendiosi utilizzando il proprio corpo senza l'uso di attrezzi, come nel caso dell'App "Pokemon Go".

A questo punto è legittimo domandarsi se esiste una forma educativa e comportamentale, nella relazione interumana, da intendere come universale? Se esiste, attraverso quale strumento si compie? Quale la sua legge naturale per la codifica e la decodifica?

In considerazione del coinvolgimento di un numero di persone elevato, una forma di educazione in grado di orientare adeguatamente la relazione intrafamiliare e interpersonale riferita alla totalità della popolazione umana nel mondo, è senza dubbio il corpo; lo strumento a disposizione del corpo è il movimento; la legge naturale di crescita per poter codificare e decodificare il movimento eseguito dal corpo sono l'attività motoria e la pratica sportiva.

Il corpo, nella società odierna come (post)modernità, è quell'elemento capace di tradurre l'attività fisica e il movimento in esercizi finalizzati alla conquista della forma fisica personale ispirata al proprio modello ideale nonché dell'ade-

guamento di tali ideali *oltrepassando* il tempo e lo spazio. Tutto, ormai, per il corpo sembra possibile.

Nella (post)modernità, di conseguenza, il corpo, da produttore di forza-lavoro, assume il ruolo dell'espressione esteriore, dell'apparenza, sollecitato da nuove pratiche sportive e, i campioni sportivi, diventano icone, modelli e simboli per pubblicità, moda, comportamenti da imitare e, inevitabilmente, stili di vita.

Lo sport, perciò, è un mezzo per conquistare qualità fisiche e caratteriali da spendere nella quotidianità, arricchendo la prestanza fisica con la competenza. Il rischio, però, è quello di fornire significati axiologici non sempre rispettosi e corrispondenti all'agire proprio del senso sportivo, fino a casi estremi di utilizzo di sostanze capaci di modificare le prestazioni.

Gli atleti, specie d'élite, sono un modello in cui il soggetto in crescita può identificarsi e, con questi, seguire anche uno stile di vita condizionante. Per questo è necessario, da parte degli educatori, affiancare e capire quali possono essere i modelli verso cui l'adolescente si sta orientando al fine di *utilizzarli* come strumento utile a promuovere uno stile di vita attivo antropologicamente giustificato.

La società del (post)moderno, per lo svolgimento della vita quotidiana, auspica per ognuno la pratica motoria o sportiva. Tali attività, però, anche grazie ai *media* e ai *new media*, rischiano di evidenziare, ancora una volta, forme distorte di attività sportiva perché ispirata al campionismo, al protagonismo e alla cura del corpo quasi in maniera assoluta.

L'obiettivo educativo e pedagogico non è soltanto promuovere la pratica dell'attività motoria o sportiva, bensì quello di utilizzare tali attività e pratiche sia come prevenzione di malattie sia risparmio economico per l'intera società sia per pacificare ogni essere umano con se stesso e con la prossimità in prospettiva futura e in vista del bene comune, della felicità, dello star bene per impadronirsi del proprio benessere sia fisico sia interiore.

Le due circostanze su richiamate, ossia l'espansione urbana e la gentrificazione, sono tra loro connesse; la seconda, difatti, è conseguenza diretta della prima. Attraverso questi due passaggi sociali, è possibile chiarire il motivo per il quale nelle città, ove insiste soprattutto l'individualismo, la solitudine, l'assenza d'identità sociale e la sfrenata preoccupazione per la produzione lavorativa, mancano la partecipazione e la solidarietà.

Elementi, questi, in grado di produrre la rete di relazioni necessaria per l'interiorizzazione di percorsi educativi adeguati e rispettosi della dignità della persona, dei diritti umani e della coesione sociale, dunque, anche delle sane abitudini come l'attività motoria. Se da un lato, perciò, la coppia genitoriale impegnata nel lavoro extra familiare non dedica sufficiente attenzione ai problemi educativo-comportamentali e alimentare-sportivo della prole, dall'altro lato è la società a richiedere, in termini economici, un riscontro del valore dell'identità sociale e, pertanto, chi non può far fronte al sistema di consumi corrispondente al ruolo sociale, si troverà all'esterno della stessa comunità la quale, a sua volta, provocherà profonde ferite in ambito sociale e altrettanta ingiustizia e disuguaglianza.

Per questo è essenziale progettare, produrre e programmare interventi educativi tali da promuovere quella coesione sociale oggi quasi totalmente assente, almeno nelle grandi città. Queste ultime, ormai da considerarsi disaggreganti e produttrici d'infelicità, sembrano non accogliere lo spazio necessario per giochi e relazioni dialogiche all'aperto né per la gestione del tempo libero, considerato, spesso, "superfluo". Riqualificare le periferie, ricomporre aree verdi, pubbliche, ri-organizzare i parchi e gli angoli attrezzati e adibiti per la pratica motoria e

sportiva in città sono soltanto alcuni suggerimenti per ri-umanizzare l'uomo e renderlo nuovamente protagonista del proprio futuro e della propria vita.

In conclusione, l'attività fisica e sportiva sono sempre state presenti nella vita di ognuno e della società. Sempre, in ogni epoca storica, il movimento e l'attività motorio-sportiva hanno goduto di tempo dedicato loro dai praticanti, se non altro nei momenti liberi. Si pensi, ad esempio, all'arte militaresca, alle gare sportive, alle palestre, alle terme, ai giochi, ai tornei, alle danze; in ognuna di tali attività e situazioni, sia pure con finalità e obiettivi differenti, l'attività fisico-motorio-sportiva ha svolto una funzione e un ruolo nodale.

La coscienza della significatività dell'atto motorio e del movimento è connotato della società odierna, vista la vita logorante che in essa si compie. Di conseguenza, una pratica fisica costante favorisce la funzionalità dell'organismo, influenza la qualità della vita, condiziona positivamente lo stato di salute e il benessere generale della persona. Ciò sia nella dimensione sociale sia in quella psicologica sia in quella pedagogico-educativa della persona.

La vita sedentaria, inattiva e pigra è da considerarsi preoccupante poiché possono insorgere precocemente malattie e patologie di varia entità e incidere sulla mortalità della popolazione adulta.

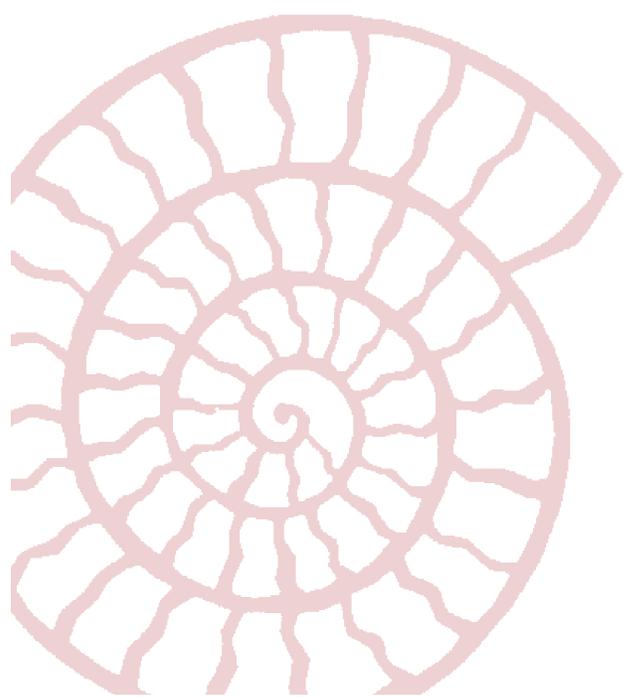
L'attività fisica, di conseguenza, svolge un ruolo essenziale per il raggiungimento del benessere della persona. Per le giovani generazioni i livelli minimi raccomandati non sono ancora considerabili fattore determinante, continuo e caratterizzante lo stile di vita neppure soltanto come prevenzione. Senza dimenticare che l'attività fisica favorisce il mantenimento del peso-forma bruciando le calorie in eccesso ovvero la perdita di peso; aiuta a prevenire l'obesità ovvero il sovrappeso; previene l'osteoporosi poiché l'azione muscolare favorisce la produzione di matrice ossea necessaria per aumentare la resistenza e ridurre i rischi di fratture; pungola la circolazione arteriosa e venosa.

Nella società odierna, dunque, particolare attenzione deve essere accordata all'attività motorio-sportiva in quanto prevenzione di malattie e patologie, stimolo sociale aggregante, fonte di autoregolazione. Ciò in vista della conquista personale del benessere e di uno stile di vita adeguato ai propri bisogni.

Riferimenti bibliografici

- ADAO (Associazione Disturbi Alimentari Obesità) Onlus, <http://www.adaofriuli.com>
- Adler, A. (1997). *La psicologia individuale*. Firenze: Giunti.
- Bartolini, S. (2013). *Manifesto per la felicità. Come passare dalla società del ben-avere a quella del ben-essere*. Milano: Feltrinelli.
- Cohen, D. (2006). *Trois leçons sur la société postindustrielle*. Paris: Seuil.
- CONI (2015). Il ruolo dell'attività fisica nella prevenzione e trattamento dell'obesità infantile. Available at: <http://sip.it/formazione-aggiornamento/>. Il ruolo dell'attività fisica nella prevenzione e trattamento dell'obesità infantile
- Dietz, W. (1991). "Physical activity and childhood obesity", *New England Medical Center, Boston, Massachusetts, Nutrition* (Burbank, Los Angeles County, California), 7 (4), 295-296.
- Ding, M. (2016). Does physical activity, or even eliminate, the detrimental association of sitting time with mortality? A armonised meta-analysis of data from more than 1 million men and women. *The Lancet*, 27 July. London: Elsevier.
- Erikson, E. H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Holloszy, J. O., Kohrt, W.M. (1998). Regulation of carbohydrate and fat metabolism during and after exercise. *Frontiers in Bioscience*, 3, February 15, d250-268. Available at: http://www.benessere.com/fitness_e_sport/arg00/obesita.htm [Ultima consultazione 25/10/2016].

- Iacoboni, M. (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jequier, E., Tappy, L. (1999). "Regulation of body weight in humans", in *Physiological Reviews Published*, April, 79 (2), 451-480;
- Koda, M., Sulkowska, M., Kanczuga-Koda, L., Cascio, S., Colucci, G., Russo, A., Surmacz, E., Sulkowski, S. (2007), "Expression of the obesity hormone leptin and its receptor correlates with hypoxia-inducible factor-1a" in *Human colorectal cancer*, *Ann. Oncol.*, 18: vi116-vi119.
- Kumar, K. (2000), *Le nuove teorie del mondo contemporaneo*, Torino: Einaudi.
- La Torre, G., Masala, D., De Vito, E., Arzano, I., Fargione, V., Capelli, G. (2003). Physical activity and Socio-economic status: results of a pilot study. *MED SPORT*, 56, 000-000.
- Lutte, G. (1997). *Psicologia per una liberazione degli adolescenti e dei giovani*. Bologna: Il Mulino.
- Mannocci, A., Di Thiene, D., Del Cimmuto, A., Masala, D., Boccia, A., De Vito, E., La Torre, G. (2010). International Physical Activity Questionnaire: validation and assessment in an Italian sample. *IJPH*, 8, 7, 2.
- Masala, D., Mannocci, A., Unim, B., Del Cimmuto, A., Turchetta, F., Gatto, G., Santoro, R., Ettorre, G. M., Boccia, A., La Torre, G. (2012). Quality of Life and Physical Activity in Liver Transplantation Patients: Results of a Case-Control Study in Italy. *Transplant Proc.*, Jun., 44(5), 1346-1350.
- Moro, M. (2009). Il disagio giovanile. ADAO Friuli. Available at: <http://www.adaofriuli.com>. [Ultima consultazione 25/10/2016].
- Quételet, A. (1869). *Physique sociale ou essai sur le développement des facultés de l'homme*. Bruxelles: Haumann.
- Reybrouck, T., Vinckx, J., Van Den Berghe, G., Valderschueren Lodeweyckx M. (1990), *Exercise therapy and hypocaloric diet in the treatment of obese children and adolescents*. Available at: <http://www.guadagnaresalute.it/alimentazione/AlimentazioneNumeri.asp>. [Ultima consultazione 25/10/2016].
- Rowell, L.B. (1974), Human cardiovascular adjustments to exercise and thermal stress. *Physiological Reviews Published*, 1 January, 54, 1, 75-159;
- Schena, F. et al., "Nordic walking training program improve physical health and exercise capacity in obese middle-aged women", in *International Journal of Sports Medicine*, rintracciabile all'indirizzo <http://www.univrmagazine.it>, "Nordicwalking" la nuova sfida contro l'obesità. [Ultima consultazione 25/10/2016].
- Surmacz, E. (2007). *Obesity hormone leptin-a new target in breast cancer?* *Breast Cancer Res.*, 9, 301.
- Wolf, M. (2006), *Perché la globalizzazione funziona*. Bologna: Il Mulino.
- Wood, S. C., Seeley, R.J., Porte, D., Jr. e Schwartz, M.W. (1998). Signals that regulate food intake and energy homeostasis. *Science*, 280, 1378-1383.



Ricerche ed esperienze
Inquire and experiences



L'utilizzo del functional movement screen in ambito scolastico

The usefulness of functional movement screen at school

Giampietro Alberti

Università degli Studi di Milano
giampietro.alberti@unimi.it

Stefano Mocciola

Università degli Studi di Milano
stefano.mocciola@gmail.com

Luca Cavaggioni

Università degli Studi di Milano
luca.cavaggioni@unimi.it

ABSTRACT

The reduction in basic movement patterns is the actual trend in preschoolers with a concomitant increase of bodyweight and inactivity status. The aim of this study was to investigate gender and age differences in Functional Movement Screen (FMS) scores in secondary school children.

One hundred and one, Italian, students (age birth= from 1996 to 2001 y, height=172±5.0 cm, mass=64.2±0.1 kg) took part at this study. All participants were evaluated at school using the FMS before the physical education lesson.

Secondary female showed higher scores in FMS Composite Score, Shoulder Mobility and Active Straight Leg Raise compared to their counterparts ($p<0.05$). On the other hand, males scored higher on Trunk Stability Push Up ($p=0.0279$) than female students. The age do not have any significant interaction with functional performance. Finally, fifty-seven of sixty-eight males and nineteen of thirty-three females healthy students scored 14 or less on the FMS Composite Score ($p=0.0041$). Students are encouraged to practice physical activity, both at school in classroom with many movement-breaks or in their leisure time, to limit the negative trend of functional performance. Teachers at school could also consider the FMS as suitable option inside the physical fitness battery tests to detect movement competences of their students.

Il trend evolutivo attuale delle capacità motorie tra i giovani risulta essere negativo, abbinato ad un aumento dell'inattività e del sovrappeso. Lo scopo dello studio è quello di indagare se differenze di genere e di età possono condizionare i punteggi del Functional Movement Screen (FMS) in giovani studenti. Centouno soggetti appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado (anno di nascita= dal 1996 al 2001, altezza= 172±5.0 cm, peso corporeo= 64.2±0.1 kg) hanno partecipato allo studio. Tutti i soggetti sono stati valutati a scuola attraverso il sistema FMS prima dello svolgimento delle lezioni curriculari di educazione motoria. Le ragazze mostrano dei punteggi FMS maggiori del Composite Score, Shoulder Mobility ed Active Straight Leg Raise rispetto ai ragazzi ($p<0.05$). Di contro, i ragazzi hanno ottenuto un punteggio significativamente maggiore Trunk Stability Push Up ($p=0.0279$). L'età anagrafica non ha nessun effetto significativo sui punteggi FMS. Infine, cinquantasette su sessantotto maschi e diciannove su trentatré femmine hanno ottenuto un punteggio complessivo FMS minore di 14 ($p=0.0041$). In conclusione i ragazzi sono incoraggiati a svolgere attività fisica, sia in classe attraverso dei "break" di movimento sia nel tempo libero, al fine di limitare il trend negativo a livello motorio. Inoltre l'FMS potrebbe essere considerato uno strumento utile per misurare il livello delle competenze motorie degli studenti da parte degli insegnanti di educazione motoria.

KEYWORDS

Functional Movement Screen; School; Gender Differences; Physical Activity.
Functional Movement Screen; Scuola; Differenze di Genere; Attività Motoria.

Introduzione

È ben stabilito come l'attività fisica sia di vitale importanza per la crescita sana e lo sviluppo dei bambini, anche se molti di essi non sono adeguatamente attivi; la probabile causa di ciò è dovuta a una multifattorialità di vari elementi, tra i quali le politiche scolastiche, il ruolo dei genitori e i fattori ambientali (Parrish, Okely, Stanley, & Ridgers, 2013). Uno stile di vita sano durante l'adolescenza è fondamentale per lo sviluppo in età adulta: è importante che gli insegnanti favoriscano un sempre maggiore evoluzione delle capacità di movimento degli studenti affinché l'esercizio fisico sia l'elemento chiave per mantenere uno stato di buona salute nel corso della loro vita (Telama et al., 2005). A tal proposito, Lloyd et al. hanno osservato che i bambini i quali possedevano delle qualità motorie non sufficientemente sviluppate tendevano a restare inattivi anche nella fase adolescenziale (Lloyd, Saunders, Bremer, & Tremblay, 2014).

Ulteriori studi hanno confermato che aspetti come sedentarietà e sovrappeso hanno un impatto negativo sulla funzionalità motoria (Chomistek et al., 2013; Coombs & Stamatakis, 2015; Shibata et al., 2015).

Le ricerche degli ultimi 30 anni riferiscono di un decremento delle capacità motorie di base (correre, saltare, lanciare) perché i ragazzi sono sempre meno attivi: il loro vissuto esperienziale è ridotto rispetto alle generazioni precedenti (Hardy, Barnett, Espinel, & Okely, 2013) e si constata un parallelo aumento della sedentarietà, complice anche il maggior tempo di permanenza davanti a televisione e strumenti informatici (Steeves, Bassett, Fitzhugh, Raynor, & Thompson, 2012). Queste abitudini contribuiscono a determinare l'aumento di peso corporeo (Nantel, Mathieu, & Prince, 2011). Anche la provenienza sociale influisce sulle abitudini motorie: la disponibilità di luoghi e impianti sportivi sicuri e attrezzati è differente tra città, periferie e piccoli centri abitati. (Goodway, Robinson, & Crowe, 2010). Le condizioni sociali, quindi, implicano differenti opportunità di praticare attività fisica e/o sportiva. Nei piccoli centri abitati i genitori hanno meno difficoltà a esortare i figli a svolgere attività motoria all'aperto, anche la facilità relazionale che è tipica delle piccole comunità. Gli studi di Wen et al., suggeriscono che lasciare liberi i bambini di giocare ed esplorare il mondo che li circonda, perché in questo modo aumenta il loro livello di efficienza motoria e riduce il rischio di sovrappeso ed obesità (Wen, Kite, Merom, & Rissel, 2009). Secondo altri studi sembrerebbe che il movimento possa promuovere anche il rendimento scolastico: i ragazzi che svolgono attività fisica hanno una maggiore probabilità di ottenere votazioni più alte anche nelle materie scolastiche umanistiche o scientifiche (Becker, McClelland, Loprinzi, & Trost, 2014; Chomitz et al., 2009).

La misurazione della funzionalità motoria in ambito scolastico, però, non è sempre di facile attuazione, non tanto perché molti degli strumenti hanno costi elevati, ma soprattutto perché, pure se adatti a valutazioni quantitative, difficilmente riescono a discriminare correttamente la qualità esecutiva del movimento in quanto, quest'ultima, è la combinazione di numerosi aspetti come quelli coordinativi, di controllo posturale, d'equilibrio e stabilità.

Tra test "da campo" e con caratteristiche low cost validati scientificamente che misurano tali parametri si possono annoverare: i test Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) (Vandorpe et al., 2011, 2011), il Performance Matrix Movement Screen (McNeill, 2014), il Nine Plus screening battery (Frohm, Heijne, Kowalski, Svensson, & Myklebust, 2012a) e il Functional Movement Screen (FMS) (Cook, Burton, Hoogenboom, & Voight, 2014a, 2014b).

L'FMS è composto da una batteria formata da sette prove che indagano la qualità esecutiva dei movimenti ritenuti fondamentali (Cook et al., 2014a).

Studi confermano che l’FMS è uno strumento attendibile anche per i soggetti in età evolutiva (Abraham, Sannasi, & Nair, 2015); Duncan et al. (2013) hanno dimostrato che sia l’indice di massa corporea (BMI) che il livello di attività fisica potrebbero essere predetti dai punteggi FMS nei bambini; infatti nel loro studio i bambini che possedevano un livello più alto di indice di massa corporea mostravano di avere una diminuzione significativamente più bassa dei punteggi FMS (Duncan, Stanley, & Ledington Wright, 2013).

Lo scopo della nostra ricerca è quello di indagare mediante l’FMS se esistano eventuali differenze rispetto all’età e al genere in soggetti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado.

2 Materiali e metodi

2.1. Soggetti

Sono stati reclutati centouno ragazzi appartenenti alla medesima scuola secondaria di secondo grado di età compresa tra l’annata 1996 e 2001 della provincia di Milano: (maschi: $n=68$, altezza= 176 ± 0.1 cm, peso corporeo= 66.6 ± 12.2 kg, BMI 21.3 ± 3.3 kg/m²; femmine: $n=33$, altezza= 165 ± 0.1 cm, peso corporeo= $59.8.2\pm 13.2$ kg, BMI 22.0 ± 4.8 kg/m²).

Tutti i soggetti non presentavano problematiche muscolo-scheletriche, patologie vertebrali, disordini legati all’apparato vestibolare o visivo.

Gli scopi e le finalità dello studio sono stati descritti a tutti i partecipanti e alle relative famiglie. È stato fatto firmare alle famiglie di cun consenso informato per partecipare allo studio ed i metodi utilizzati erano conformi con la dichiarazione di Helsinki.

2.2. Strumentazioni e design dello studio

Il Functional Movement Screen viene codificato dai suoi Autori come uno strumento di valutazione in grado di stimare gli schemi fondamentali di movimento di ogni individuo. Attraverso sette test viene determinato il livello numerico di “abilità” del soggetto rilevando sia le asimmetrie che le limitazioni funzionali. A ogni test, in relazione alla correttezza dell’esecuzione, viene attribuito un punteggio che varia da 0 a 3; si avrà un punteggio cumulativo totale massimo di 21 che permette all’operatore di tracciare un profilo motorio del soggetto esaminato. Il punteggio di 3 costituisce lo score più alto ottenibile dal soggetto, mentre 1 è quello più basso; il punteggio di zero viene assegnato in presenza di dolore durante l’esecuzione del pattern motorio.

I test che compongono lo screening hanno una precisa funzione e richiedono capacità di equilibrio, mobilità e stabilità. I movimenti richiesti permettono di evidenziare le disfunzioni e le asimmetrie legate al movimento; nel dettaglio sono: Deep Squat, In Line Lunge, Hurdle Step, Shoulder Mobility, Active Straight Leg Raise, Trunk Stability Push Up, Rotary Stability.

Numerosi studi hanno confermato un’elevata ripetibilità inter-intra operatore e validità scientifica di tale strumento di misurazione (Elias, 2013; Frohm, Heijne, Kowalski, Svensson, & Myklebust, 2012b; Minick et al., 2010; Onate et al., 2012; Shultz, Anderson, Matheson, Marcello, & Besier, 2013; Teyhen et al., 2012).

Ad oggi, il valore standard che considera “sufficiente” il livello di qualità motoria espressa dal soggetto è l’ottenimento di un punteggio complessivo di 14

a.u. (Chorba, Chorba, Bouillon, Overmyer, & Landis, 2010; Kiesel, Plisky, & Voight, 2007).

I dati raccolti nel presente studio sono stati effettuati attraverso il Kit ufficiale FMS composto da un bastone centimetrato, due bastoni più piccoli centimetrati, corda e da una tavola centimetrata; le valutazioni sono state sempre effettuate dal medesimo operatore, in possesso di certificazione FMS.

Le prove previste dall'FMS sono state svolte presso la palestra della relativa scuola di appartenenza, suddividendo i ragazzi in gruppi, durante le lezioni di educazione motoria. I ragazzi che dovevano essere sottoposti al test non partecipavano alla lezione, in quanto un possibile affaticamento fisico prima dello screening avrebbe potuto influire sui risultati finali. L'intero design setting ha avuto una durata temporale di otto settimane. I dati raccolti sono stati inseriti in un pc in forma anonima nel rispetto delle normative vigenti sulla privacy.

2.3. Analisi statistica

L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando il software statistico Statistical Package for Social Sciences IBM™ SPSS™ Statistics (versione 21.0, IBM Corp., Somers, NY, USA); prima della scelta dell'indice statistico da calcolare è stata verificata la normalità della distribuzione attraverso il Shapiro-Wilks' Normality test. I dati finali vengono presentati sottoforma di $\text{media} \pm \text{deviazione standard}$.

Per verificare eventuali differenze nei punteggi FMS in funzione dell'età è stata utilizzata l'analisi della varianza non parametrica, Kruskal-Wallis Test. Per indagare le differenze di genere è stato utilizzato lo Student t-test non parametrico Mann-Whitney U test. Infine, per indagare il numero di osservazioni inferiori o superiori al punteggio considerato standard è stato utilizzato l'indice Chi-Quadrato. Il livello di significatività statistica è stato settato ad un valore di $p < 0.05$.

3. Risultati

In tabella 1 si possono osservare i risultati ottenuti circa l'FMS Composite Score sul campione oggetto di studio.

	FMS COMPOSITE SCORE		
	Femmina	Maschio	Totale
media	9.24	9.72	9.56
Dev. standard	3.7	3.0	3.2

Tab. 1. Valori medi Functional Movement Screen

Relativamente ai punteggi singoli ottenuti dei sette test, si può sottolineare come nella prova Deep Squat, 6 soggetti abbiano ottenuto il punteggio di 3, 68 soggetti hanno ottenuto il punteggio di 2, 19 soggetti hanno ottenuto il punteggio di 1 ed infine 8 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 0. Nella prova Hurdle Step 7 soggetti hanno ottenuto il punteggio di 3, 51 hanno ottenuto il pun-

teggio di 2, 41 partecipanti hanno conseguito il punteggio di 1 ed infine 2 soggetti il punteggio di 0. Nella prova In Line Lunge 16 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 3, 56 hanno ottenuto il punteggio di 2, 23 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 1 e 6 soggetti hanno ottenuto il punteggio di 0. Nella prova Shoulder Mobility 30 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 3, 50 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 2, 18 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 1, e 3 soggetti hanno ottenuto il punteggio minore. Nella prova Active Straight Leg Raise 14 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 3, 44 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 2, 40 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 1 e 3 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 0. Nella prova Trunk Stability Push Up, 3 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 3, 31 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 2, 35 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 1 e 32 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 0. Infine nella prova Rotary Stability 0 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 3, 74 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 2, 24 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 1 e 3 soggetti hanno ottenuto un punteggio di 0.

Il confronto tra i punteggi FMS in funzione della fascia d'età mostra che non vi sono differenze statisticamente significative ($p > 0.05$) tranne che nelle prove di stabilità: nella prova Trunk Stability Push Up (figura 1) si nota come i soggetti nati nel 2000 hanno ottenuto un punteggio significativamente più alto ($p = 0.0077$) rispetto ai soggetti nati nel 1997, mentre nella prova del Rotary Stability, i soggetti nati nel 2001 hanno ottenuto un punteggio significativamente maggiore ($p = 0.0323$) rispetto ai soggetti nati nel 2000.

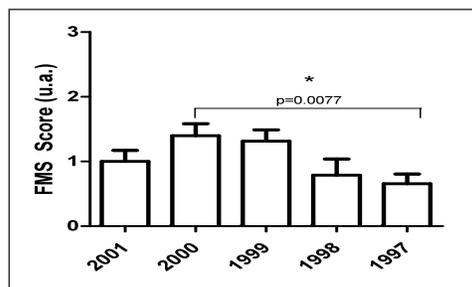


Fig.1. FMS prova Trunk Stability Push up in relazione all'anno di nascita

Il Mann-Whitney U test ha mostrato delle differenze statisticamente significative in relazione al genere sessuale: le donne ottengono un punteggio complessivo totale più elevato degli uomini ($p = 0.0129$) (figura 2). È stata riscontrata anche una differenza significativa anche nelle prove del Shoulder Mobility ($p = 0.0279$; 2.29 a.u. femmine Vs. 1.94 a.u. maschi) ed Active Straight Leg Raise a favore delle femmine ($p = 0.0001$; 2.12 a.u. femmine Vs. 1.47 a.u. maschi). Infine, i maschi hanno ottenuto un punteggio medio più elevato solo nella prova del Trunk Stability Push Up ($p = 0.0279$; 0.79 a.u. femmine Vs. 1.10 a.u. Maschi).

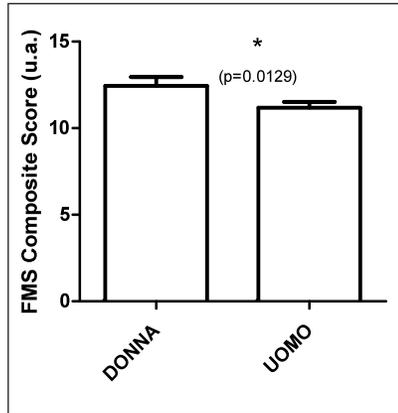


Fig. 2. FMS Composite Score in relazione al genere sessuale

Infine, l'analisi chi-quadrato ha mostrato che il punteggio totale FMS è al di sotto in modo statisticamente significativo ($p=0.0041$) rispetto allo score di 14 a.u. considerato "sufficiente" per entrambi i sessi: nel dettaglio 57 maschi su 68 totali e 19 femmine su 33 totali.

4. Discussione

I risultati principali ottenuti nel presente studio, relativo all'indagine della funzionalità motoria in giovani studenti appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado, evidenzia che il livello di qualità motoria espressa dai soggetti è inferiore rispetto al valore standard considerato "sufficiente".

Nel dettaglio il punteggio complessivo FMS (Composite Score) è stato di 9.56 ± 3.2 a.u. ed è risultato ampiamente minore rispetto ai dati normativi presenti in letteratura per la medesima fascia di età (14.59 a.u.) (Abraham et al., 2015). Tale aspetto tende a confermare che i risultati sono coerenti con quelli di altri studi, ovvero che, nel corso del tempo, il trend delle capacità motorie dei ragazzi è in continuo peggioramento (Hardy et al., 2013) e collegato ad un probabile aumento della sedentarietà e dell'adiposità (Nantel et al., 2011).

Una ricerca condotta da Goodway e Branta (2003) ha poi mostrato come vi sia una forte relazione tra i ragazzi che non eseguono nessun tipo di attività motoria e il loro relativo ritardo nello sviluppo delle capacità motorie di base (Goodway & Branta, 2003).

D'altronde, è intuitivo supporre che il livello di funzionalità motoria sia collegato con il numero di esperienze motorie che i ragazzi vivono: minori sono le possibilità di movimento, inferiore sarà il grado di funzionalità espresso.

Per cercare di contrastare il fenomeno dell'ipocinesia le evidenze scientifiche suggeriscono di stimolare i ragazzi ad una pratica sportiva regolare svolta in vari contesti (Herrington & Brussoni, 2015).

Steevens et al. hanno dimostrato come si possa invogliare i ragazzi a praticare esercizio fisico utilizzando anche la propria abitazione: attività all'aperto oppure in un contesto chiuso ha portato i medesimi risultati (Steevens et al., 2012). La pratica regolare di attività motoria determina una riduzione della massa grassa e, parallelamente, un aumento del livello di fitness del soggetto, che è diretta-

mente collegato ad un minor rischio di complicanze cardiovascolari (Donnelly et al., 2009).

Il secondo risultato importante trovato è la differenza nella funzionalità motoria tra i generi; le evidenze scientifiche mostrano però dei dati contrastanti rispetto a quelli riscontrati nel presente studio. Schneider et al. non hanno trovato differenze statisticamente significative nei punteggi FMS tra maschi e femmine (Schneiders, Davidsson, Hörman, & Sullivan, 2011); Perry e Koehle, in un'altra indagine, non hanno rilevato alcuna differenza statisticamente significativa tra i sessi (Perry & Koehle, 2013). Invece, Abraham et al. hanno dimostrato che in un campione di 1005 soggetti giovani tra i 10-17 anni si sono riscontrate differenze statisticamente significative tra donne e uomini (Abraham et al., 2015). Infine, Andreson et al. hanno dimostrato una differenza statisticamente significativa tra i due sessi: le donne hanno ottenuto dei punteggi più statisticamente inferiori rispetto agli uomini negli score del test FMS (Anderson, Neumann, & Huxel Bliven, 2015).

Il terzo risultato evidenziato dal nostro studio è la non influenza dell'età anagrafica dei soggetti rispetto ai valori di funzionalità motoria.

Contrariamente a quanto si potrebbe ipotizzare, ovvero che l'età anagrafica e lo stato di maturazione abbiano un peso importante sul livello motorio di un ragazzo (Fragoso, Massuca, & Ferreira, 2015), anche con variazioni inter-individuali considerevoli, i risultati trovati nel presente studio sembrerebbero essere controcorrente: soggetti con età maggiore possiedono la medesima funzionalità motoria di ragazzi con età inferiore.

Il fattore che incide sull'efficienza motoria dei ragazzi è senza dubbio il tempo che trascorrono in posizione seduta durante la giornata. Tra le varie spiegazioni sul fatto che i ragazzi pratichino sempre meno attività fisica può certamente essere annoverato l'avvento delle nuove tecnologie (internet, videogiochi, smartphone, ...), che influiscono in modo marcato ad un comportamento sempre più sedentario. I genitori dovrebbero essere i primi promotori dell'attività fisica, per esempio accompagnando a piedi i propri figli a scuola. Un altro problema, di non facile soluzione è legato al sedentarismo scolastico. Una possibile soluzione potrebbe essere quella di inserire degli "intervalli motori" di qualche minuto tra una materia e l'altra (Delk, Springer, Kelder, & Grayless, 2014).

I benefici del movimento non sono riconducibili solo al benessere psicofisico, ma sono collegabili anche al rendimento scolastico: studi confermano che ci sono delle influenze tra i voti scolastici ed il livello di attività fisica (Becker et al., 2014; Chomitz et al., 2009), tra attività motoria e capacità d'attenzione (Grieco, Jowers, & Bartholomew, 2009) e tra movimento e miglior funzionalità a livello cognitivo (Mahar et al., 2006).

Conclusioni

I risultati del presente studio evidenziano l'utilità di rivalutare i parametri della qualità motoria in ambito scolastico perché il livello di funzionalità di movimento, come dimostrato, risulta essere al di sotto dello standard minimo di riferimento.

In ambito scolastico, dunque l'utilizzo del sistema di valutazione FMS, da parte degli insegnanti, potrebbe essere uno strumento utile per misurare le competenze motorie degli studenti cercando anche di promuovere dei momenti di attività fisica tra le varie materie scolastiche nel corso della mattinata per migliorare il livello di funzionalità di movimento.

Riferimenti bibliografici

- Abraham, A., Sannasi, R., & Nair, R. (2015). Normative values for the functional movement screentm in adolescent school aged children. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 10(1), 29–36.
- Anderson, B. E., Neumann, M. L., & Huxel Bliven, K. C. (2015). Functional movement screen differences between male and female secondary school athletes. *Journal of Strength and Conditioning Research / National Strength & Conditioning Association*, 29(4), 1098–1106.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. *Early Education and Development*, 25(1), 56–70.
- Chomistek, A. K., Manson, J. E., Stefanick, M. L., Lu, B., Sands-Lincoln, M., Going, S. B., Garcia, L., et al. (2013). Relationship of sedentary behavior and physical activity to incident cardiovascular disease: results from the Women’s Health Initiative. *Journal of the American College of Cardiology*, 61(23), 2346–2354.
- Chomitz, V. R., Slining, M. M., McGowan, R. J., Mitchell, S. E., Dawson, G. F., & Hacker, K. A. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the northeastern United States. *The Journal of School Health*, 79(1), 30–37.
- Chorba, R. S., Chorba, D. J., Bouillon, L. E., Overmyer, C. A., & Landis, J. A. (2010). Use of a Functional Movement Screening Tool to Determine Injury Risk in Female Collegiate Athletes. *North American Journal of Sports Physical Therapy : NAJSPT*, 5(2), 47–54.
- Cook, G., Burton, L., Hoogenboom, B. J., & Voight, M. (2014a). Functional movement screening: the use of fundamental movements as an assessment of function - part 1. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 9(3), 396–409.
- Cook, G., Burton, L., Hoogenboom, B. J., & Voight, M. (2014b). Functional movement screening: the use of fundamental movements as an assessment of function-part 2. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 9(4), 549–563.
- Coombs, N. A., & Stamatakis, E. (2015). Associations between objectively assessed and questionnaire-based sedentary behaviour with BMI-defined obesity among general population children and adolescents living in England. *BMJ open*, 5(6), e007172.
- Delk, J., Springer, A. E., Kelder, S. H., & Grayless, M. (2014). Promoting teacher adoption of physical activity breaks in the classroom: findings of the Central Texas CATCH Middle School Project. *The Journal of School Health*, 84(11), 722–730.
- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., DuBose, K., et al. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*, 49(4), 336–341.
- Duncan, M. J., Stanley, M., & Leddington Wright, S. (2013). The association between functional movement and overweight and obesity in British primary school children. *BMC sports science, medicine and rehabilitation*, 5, 11.
- Elias, J. E. (2013). The Inter-rater Reliability of the Functional Movement Screen within an athletic population using Untrained Raters. *Journal of Strength and Conditioning Research / National Strength & Conditioning Association*.
- Fragoso, I., Massuca, L. M., & Ferreira, J. (2015). Effect of birth month on physical fitness of soccer players (Under-15) according to biological maturity. *International Journal of Sports Medicine*, 36(1), 16–21.
- Frohm, A., Heijne, A., Kowalski, J., Svensson, P., & Myklebust, G. (2012a). A nine-test screening battery for athletes: a reliability study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 22(3), 306–315.
- Frohm, A., Heijne, A., Kowalski, J., Svensson, P., & Myklebust, G. (2012b). A nine-test screening battery for athletes: a reliability study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 22(3), 306–315.
- Goodway, J. D., & Branta, C. F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 36–46.

- Goodway, J. D., Robinson, L. E., & Crowe, H. (2010). Gender differences in fundamental motor skill development in disadvantaged preschoolers from two geographical regions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 17–24.
- Grieco, L. A., Jowers, E. M., & Bartholomew, J. B. (2009). Physically active academic lessons and time on task: the moderating effect of body mass index. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(10), 1921–1926.
- Hardy, L. L., Barnett, L., Espinel, P., & Okely, A. D. (2013). Thirteen-year trends in child and adolescent fundamental movement skills: 1997–2010. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 45(10), 1965–1970.
- Herrington, S., & Brussoni, M. (2015). Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature-Based Play Spaces for Children's Health and Development. *Current Obesity Reports*, 4(4), 477–483.
- Kiesel, K., Plisky, P. J., & Voight, M. L. (2007). Can Serious Injury in Professional Football be Predicted by a Preseason Functional Movement Screen? *North American journal of sports physical therapy: NAJSPT*, 2(3), 147–158.
- Lloyd, M., Saunders, T. J., Bremer, E., & Tremblay, M. S. (2014). Long-term importance of fundamental motor skills: a 20-year follow-up study. *Adapted physical activity quarterly: APAQ*, 31(1), 67–78.
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(12), 2086–2094.
- McNeill, W. (2014). The Double Knee Swing Test - a practical example of The Performance Matrix Movement Screen. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 18(3), 477–481.
- Minick, K. I., Kiesel, K. B., Burton, L., Taylor, A., Plisky, P., & Butler, R. J. (2010). Interrater reliability of the functional movement screen. *Journal of Strength and Conditioning Research / National Strength & Conditioning Association*, 24(2), 479–486.
- Nantel, J., Mathieu, M.-E., & Prince, F. (2011). Physical activity and obesity: biomechanical and physiological key concepts. *Journal of Obesity*, 2011, 650230.
- Onate, J. A., Dewey, T., Kollock, R. O., Thomas, K. S., Van Lunen, B. L., DeMaio, M., & Ringleb, S. I. (2012). Real-time intersession and interrater reliability of the functional movement screen. *Journal of Strength and Conditioning Research / National Strength & Conditioning Association*, 26(2), 408–415.
- Parrish, A.-M., Okely, A. D., Stanley, R. M., & Ridgers, N. D. (2013). The effect of school recess interventions on physical activity: a systematic review. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 43(4), 287–299.
- Perry, F. T., & Koehle, M. S. (2013). Normative data for the functional movement screen in middle-aged adults. *Journal of Strength and Conditioning Research / National Strength & Conditioning Association*, 27(2), 458–462.
- Schneiders, A. G., Davidsson, A., Hörman, E., & Sullivan, S. J. (2011). Functional movement screen normative values in a young, active population. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 6(2), 75–82.
- Shibata, A., Oka, K., Sugiyama, T., Salmon, J., Dunstan, D. W., & Owen, N. (2015). Physical Activity, Television Viewing Time and 12-Year Changes in Waist Circumference. *Medicine and Science in Sports and Exercise*.
- Shultz, R., Anderson, S. C., Matheson, G. O., Marcello, B., & Besier, T. (2013). Test-retest and interrater reliability of the functional movement screen. *Journal of Athletic Training*, 48(3), 331–336.
- Steeves, J. A., Bassett, D. R., Fitzhugh, E. C., Raynor, H. A., & Thompson, D. L. (2012). Can sedentary behavior be made more active? A randomized pilot study of TV commercial stepping versus walking. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 95.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267–273.
- Teyhen, D. S., Shaffer, S. W., Lorenson, C. L., Halfpap, J. P., Donofry, D. F., Walker, M. J., Dugan, J. L., et al. (2012). The Functional Movement Screen: a reliability study. *The Jour-*

nal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy, 42(6), 530–540.

Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Lefevre, J., Pion, J., Vaeyens, R., Matthys, S., Philippaerts, R., et al. (2011). The KörperkoordinationsTest für Kinder: reference values and suitability for 6-12-year-old children in Flanders. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(3), 378–388.

Wen, L. M., Kite, J., Merom, D., & Rissel, C. (2009). Time spent playing outdoors after school and its relationship with independent mobility: a cross-sectional survey of children aged 10-12 years in Sydney, Australia. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6, 15.



Vivere l'esperienza della "leggerezza": uno studio qualitativo sulla percezione dell'acquagym in un gruppo di donne anziane

Living experience of "lightness": a qualitative study based on group of aged women's perception of water-based exercises

Pietro Luigi Invernizzi

Università degli Studi di Milano - pietro.invernizzi@unimi.it

Raffaele Scurati

Università degli Studi di Milano - tessaro@unive.it

Lucia Zannini

Università degli Studi di Milano - pietro.invernizzi@unimi.it

ABSTRACT

Literature has pointed out physical and psychological benefits of water based exercises (WBEs) for the elderly; however, few studies have investigated how old adults perceive those activities. This study was aimed at exploring the elder's perception of WBEs, which brings the old adult to apply for an aqua-gym course and to successfully continue it. According to the aim, we opted for a Grounded Theory study, conducted in three swimming pools placed in the urban area of Milan (Italy) and in its suburbs. Forty women (age 72.4 5.8 years, mean SD) were interviewed; among them, 30 were still participating in WBEs while 10 dropped out. "Living the experience of lightness" was the emerging core category in the interviews with participants still attending the activities. This perception of lightness was associated with three main factors: discovering a lighter body during WBEs, experimenting psycho-social wellbeing and considering the instructor as unique and invaluable. Women appreciated WBEs not only because of the perception of body lightness while exercising, but also for the benefits they felt to their own mind and to mutual relationships with mates. All these factors can facilitate active ageing and social inclusion. "Living the contrast between the wish to continue the activity and the external barriers causing the drop-out" was the core category in the drop-out. In conclusion, recommendations to assist the global experience of lightness during WBEs are suggested to instructors.

La letteratura ha segnalato i benefici fisici e psicologici dell'esercizio in acqua per gli anziani; tuttavia, pochissimi studi hanno analizzato come essi percepiscano questa attività. Questo studio si è proposto di esplorare le percezioni dell'anziano, cosa lo porta a iscriversi a un corso di acquagym e a continuare a frequentarlo. Coerentemente con la finalità della ricerca, abbiamo optato per il metodo della Grounded Theory. Lo studio si è svolto in tre piscine dell'area urbana di Milano e comuni limitrofi. Sono state intervistate 40 donne (età 72.4 5.8, media SD), delle quali 30 partecipavano attivamente alle attività e 10 le avevano interrotte. "Vivere l'esperienza della leggerezza" è risultata la core category emergente dalle prime 30. Questa percezione è stata associata a tre principali fattori: scoprire un corpo più leggero durante l'esercizio in acqua, sperimentare benessere sociale e considerare l'insegnante come unico e insostituibile. Le donne hanno apprezzato l'esercizio in acqua anche per i benefici che ricavano a livello mentale e nelle reciproche relazioni con le compagne. Tutti questi fattori possono facilitare l'invecchiamento attivo e l'inclusione sociale. "Vivere il contrasto tra il desiderio di proseguire e gli impedimenti esterni ad andare avanti" è risultata la core category relativa alle 10 partecipanti che hanno abbandonato l'attività. In conclusione, vengono suggerite alcune indicazioni per implementare l'esperienza globale di leggerezza nei corsi di acquagym.

KEYWORDS

Elderly, Grounded Theory, Inclusion, Physical Literacy, Water-Based Exercise, Wellbeing.
Anziani, Grounded Theory, Inclusione, Physical Literacy, Esercizio Fisico in Acqua, Benessere.

* Questo lavoro è il frutto di una stretta collaborazione tra gli autori, che ne hanno discusso collegialmente ogni sua parte. Dovendo individuare, ai soli fini concorsuali, il contributo dei singoli autori, si segnala che la Discussione e la Conclusione è stata scritta da P.L. Invernizzi, che ha anche costruito i diagrammi; i Soggetti e metodi, nonché i Risultati, da L. Zannini; l'Introduzione da R. Scurati. La ricerca bibliografica è stata realizzata da Invernizzi e Zannini, completata da Scurati.

Introduzione

Negli ultimi decenni, l'aspettativa di vita è aumentata considerevolmente e si stima che la popolazione mondiale sopra i 60 anni quasi raddoppierà, passando dal 12% al 22% fra il 2015 e il 2050; in particolare, nella gran parte dei paesi europei questa percentuale supererà il 30% (WHO, 2015). Relativamente alla situazione italiana, si prevede che entro il 2043 gli over 65 costituiranno ben il 32-33% dell'intera popolazione (Istat, 2011). In vista di questi dati la promozione della cosiddetta *physical literacy*, cioè l'alfabetizzazione del corpo che si articola per tutto l'arco della vita e che riguarda l'area affettiva, sociale, cognitiva e motoria, è stata identificata come un'opportunità chiave per acquisire uno stile di vita attivo e mantenere buone pratiche per la salute anche nell'età anziana (Whitehead, 2010, 2013b).

Il concetto di *physical literacy* comprende anche il mantenimento della capacità di interagire con differenti ambienti attraverso i sensi, per percepire e gestire sempre meglio, con controllo ed economia, il proprio corpo in movimento (Whitehead, 2001).

In quest'ottica, l'esercizio fisico in acqua amplia il campo delle esperienze personali umane. L'immersione in acqua consente di vedere, udire, odorare, gustare, sentire in modo diverso rispetto a quanto si è abituati a fare durante la vita di relazione terrestre; inoltre, ciò modifica sensibilmente le risposte fisiologiche dell'organismo, tanto a riposo quanto durante l'esercizio fisico (Pendergast, Moon, Krasney, Held, & Zamparo, 2015). L'attività si svolge in un ambiente inusuale che permette di sperimentare condizioni spaziali peculiari e movimenti altrimenti non realizzabili nelle attività motorie terrestri quotidiane. Un aspetto proprio dell'esercizio fisico in acqua è che il corpo umano è inserito in un elemento avvolgente, che stimola molteplici sensazioni. Questa esperienza spaziale particolare e "fasciante", se ben condotta, si può tradurre in una rete multidimensionale di significati che possono arricchire il sé corporeo (Whitehead, 2001).

La proposta di una pratica motoria integrata a una cultura dell'esercizio fisico (Corbin & Le Masurier, 2014) può promuovere sia il benessere fisico che quello psicosociale attraverso il coinvolgimento dell'intera persona (Benetton, 2014), e, in questo senso, gli aspetti affettivo-motivazionali giocano un ruolo fondamentale. Una forte spinta al movimento è data nell'anziano dalla percezione dei progressi corporei e mentali che lo aiutano ad acquisire una migliore sicurezza, senso di autoefficacia e autostima (Fisken, Keogh, Waters, & Hing, 2015), anche attraverso una migliorata capacità di ridurre potenziali situazioni rischiose come le cadute o altri pericoli ambientali (Sherrington, Tiedemann, Fairhall, Close, & Lord, 2011). In particolare la consapevolezza dell'utilità del miglioramento della forza muscolare, dell'equilibrio, della coordinazione, della destrezza e di altre capacità motorie rappresentano motivazioni importanti per molti partecipanti all'attività motoria, che viene riconosciuta come "farmaco" anti-invecchiamento (Fisken et al., 2015; Whitehead, 2013a; WHO, 2002).

Questi aspetti sono evidenti nell'esercizio fisico in acqua dove i miglioramenti relativi all'abilità di equilibrio, a seguito anche dell'incremento del tono muscolare degli arti inferiori e dei feedback propriocettivi propri del controllo motorio nell'ambiente specifico, sembrano promuovere maggior sicurezza e autonomia nei *pattern* motori terrestri (Scurati et al., 2016). Il continuo aggiustamento alle caratteristiche del nuovo ambiente, richiesto durante le azioni motorie acquatiche, consente inoltre agli anziani di mantenere un livello di attenzione elevato e di scoprire nuovi *pattern* motori sia di tipo locomotorio che posturale utili anche nella vita di tutti i giorni (Evans & Sleaf, 2012). Per l'anziano, dunque, l'ac-

qua può essere il mezzo per ampliare il campo delle proprie percezioni e della componente cognitiva attraverso una miglior consapevolezza e una rappresentazione mentale positiva di sé. Imparando ad agire con sicurezza in acqua, si può sviluppare l'autostima, la salute mentale e la serenità necessaria per proseguire l'attività con gioia e soddisfazione (Moody, Hale, & Waters, 2012).

Le motivazioni che spingono gli over 65 a svolgere un'attività fisica e a mantenerla nel tempo sono varie e non esclusivamente legate al fine salutistico, come segnalato da una metasintesi di tutti gli studi qualitativi sull'argomento (Franco et al., 2015).

A questo proposito, risulta essere un ulteriore elemento motivante la possibilità di avere interazioni con i coetanei, l'opportunità di stringere amicizie e di sentirsi parte di un gruppo. Il senso di appartenenza è infatti fondamentale per la piena realizzazione dell'individuo, in tutte le fasi della vita; inoltre, in questi contesti, si possono formare delle reti di aiuto e di solidarietà reciproca, che sono vitali per gli anziani e la loro inclusione (Rowe & Kahn, 1998; Steverink & Lindenberg, 2006). Più specificatamente, un criterio di valutazione positiva dell'insegnamento dell'attività motoria acquatica può essere considerato il ritrovarsi degli allievi al di fuori delle ore di lezione, per proseguire autonomamente la pratica dell'esercizio fisico in acqua, come elemento favorente le *life skills*, che sono ricomprese nel concetto di *physical literacy* (Evans & Sleaf, 2012; Taplin, 2011).

È inoltre emerso come, per intraprendere l'attività fisica e continuarla nel tempo, sia essenziale il supporto e l'incoraggiamento degli istruttori, dei familiari, degli amici, dei professionisti della salute e di tutte le persone ritenute significative.

Considerando sempre l'area affettiva, sono state tuttavia riscontrate alcune barriere motivazionali che mettono in evidenza come l'anziano sia maldisposto a incontrare corsisti di diversa età, genere, capacità fisiche. La prospettiva del non riuscire a tenere il passo dei più giovani è infatti fonte di disagio e timore (Evans & Sleaf, 2012; Moody et al., 2012). Inoltre, elementi di tipo organizzativo/logistico quali l'accessibilità al corso (es. eccessivo costo) o la difficoltà nei trasporti possono incidere negativamente sulla motivazione (Fisken et al., 2015).

Alla luce delle nostre attuali conoscenze nell'ambito, non vi sono nel contesto italiano studi di tipo qualitativo che hanno specificatamente esplorato l'attività motoria acquatica nell'anziano.

Lo scopo principale di questo lavoro è stato quello di analizzare la percezione dell'acquagym in un gruppo di anziani e, secondariamente, identificare se i fattori favorevoli al mantenimento di questa pratica nel tempo possano essere ricondotti al concetto di *physical literacy*.

1. Soggetti e metodi dello studio

Considerato lo scopo della ricerca, si è optato per uno studio qualitativo basato sul metodo della *Grounded Theory* (GT), nella versione proposta da Corbin e Strauss (1998) che permettesse di comprendere più in profondità il fenomeno in esame, anche nella sua evoluzione nel tempo. Questo metodo consiste in un continuo processo di osservazione della realtà e elaborazione dei dati raccolti con lo scopo di costruire una "teoria", un'interpretazione razionale, densa, articolata e sistematica, capace di dar conto della realtà presa in esame. Questo processo comprende una categorizzazione dei dati raccolti che può essere rappresentata tramite diagrammi, all'interno dei quali può essere segnalata una *core ca-*

tegoria, ossia la categoria centrale della teoria, intorno alla quale si sviluppa l'intero processo indagato.

Lo studio è stato condotto su un campione complessivo di 40 anziani di cui 30 frequentanti e 10 che avevano frequentato in passato corsi di acquagym presso tre piscine (A, B, C) di Milano e provincia. La partecipazione pressoché esclusiva di donne ai corsi di acquagym ha determinato la raccolta di dati provenienti dal solo genere femminile (età 72.4 5.8 anni, *range* 65-91), con livello di scolarità medio-alto: 8 con laurea, 14 diploma e 8 licenza media. La maggioranza delle donne era sposata, mentre 10 erano vedove e una divorziata.

Gli ambienti delle tre piscine potevano essere considerati equivalenti in quanto frequentati da una utenza simile per genere ed età, con un rapporto fra numero di anziani e istruttori analogo (10:1).

In accordo col metodo della GT, si è proceduto a reclutare le partecipanti e a raccogliere dati tramite interviste mano a mano che si sviluppava la "teoria emergente", che in questo caso riguardava le percezioni e le motivazioni degli anziani a iscriversi e proseguire il corso di acquagym. Inizialmente sono state incluse 10 partecipanti dalla piscina A, ma in un secondo momento, ipotizzando la privilegiata condizione economica e sociale degli utenti della suddetta piscina (un ente privato in centro di Milano), si è deciso di intervistare altre anziane che frequentavano piscine pubbliche nella periferia del capoluogo includendo altri 20 soggetti (10 della piscina B e 10 della C).

I criteri d'inclusione delle intervistate sono stati: l'età (≥ 65 a.); la partecipazione assidua all'attività di acquagym per almeno un anno negli impianti sopra indicati; la capacità di esprimersi in lingua italiana. A ogni intervista è stato assegnato un numero progressivo, affiancato da una lettera (A, B e C) corrispondente alla piscina nella quale la partecipante effettuava l'acquagym.

Sono inoltre state intervistate telefonicamente anche le prime 10 donne rese disponibili, che avevano abbandonato le attività natatorie nelle tre piscine. Anche queste interviste sono state numerate progressivamente e marcate con la lettera D (*drop-out*).

Tutte le partecipanti hanno ricevuto informazioni su scopi e modalità della ricerca. Inoltre, prima di procedere con le interviste, è stato chiesto alle partecipanti il consenso informato, scritto nelle interviste *vis a vis* e orale in quelle telefoniche. La confidenzialità è stata garantita attribuendo un codice numerico a ciascuna intervista/osservazione.

I dati sono stati raccolti da tre intervistatori non coinvolti in alcuna attività delle partecipanti.

Il principale strumento di raccolta dati è stata l'*intervista semi-strutturata*, prevista dal metodo della GT. Essa esplorava la percezione generale dell'esperienza in piscina, gli elementi che hanno favorito od ostacolato l'accesso alle attività, il rapporto con l'insegnante e coi compagni, la percezione di sé e del proprio corpo in acqua (esplorando similitudini e differenze con il movimento compiuto a terra), il vissuto dello spogliarsi e dello stare in costume e gli effetti della partecipazione al corso. L'utilizzo della stessa griglia d'intervista, nonché un apposito training degli intervistatori, hanno assicurato un buon livello di omogeneità nella raccolta dei dati.

Tutte le interviste, di persona o per via telefonica, sono state audio-registrate e successivamente trascritte integralmente.

Ciascuna intervista è stata riascoltata e riletta più volte, per comprenderne al meglio il senso globale. In seguito, si è proceduto con l'analisi riga per riga di ciascuna intervista (*coding line by line*). In questa fase, ciascun intervistatore ha identificato delle unità di significato (indicate successivamente con *labels*) pre-

senti nelle proprie interviste. Dopo questo primo lavoro individuale, tutti gli intervistatori si sono riuniti per discutere e confrontare i vari nuclei di significato individuati e si sono determinate delle *labels* comuni. Il lavoro successivo è consistito nell'analizzare nuovamente le varie interviste, applicando a tutte delle etichette concordate, per verificare se le *labels* individuate fossero in grado di coprire tutti i nuclei di significato presenti nelle diverse interviste.

Dopo aver rianalizzato le interviste, confermando o modificando le etichette individuate, è stata quantificata la frequenza delle varie etichette, cioè quante volte le etichette si ripetessero sia nelle singole interviste sia nelle interviste aggregate per piscina. Una volta valutata la frequenza delle etichette, esse sono state ricondotte a tre tipologie: nel caso si ripetessero con una percentuale uguale o superiore al 75% esse erano considerate "etichette generali" (presenti in quasi tutte le interviste), tra il 50% e il 75% erano considerate "etichette tipiche", sotto il 50% "etichette variabili" o sporadiche (Hill et al. 2005). Questa procedura ha permesso l'identificazione di *focused codes*, cioè le codifiche che ricorrevano più frequentemente nelle interviste e che erano più significative. Dopodiché, le codifiche più dettagliate, significative e utili per comprendere l'esperienza delle donne intervistate sono state innalzate a livello di categoria. La *core category* della teoria emergente è quella che riassume in modo globale quanto emerso, collegando tra loro tutte le categorie individuate. Infine, è stata articolata la relazione tra le categorie, creando un diagramma che rappresentasse la *Grounded Theory* che emergeva dai dati, ossia il senso dell'esperienza dell'acquagym per le anziane intervistate.

2. Risultati

In accordo con il metodo della GT, i risultati possono essere rappresentati attraverso un diagramma (Fig. 1), che descrive il processo, per le 30 donne intervistate, che ha portato a iscriversi alle attività di acquagym e a continuare a frequentarle nel tempo. I dati delle interviste condotte nelle tre piscine sono riportati in modo unitario in quanto non sono state trovate differenze rilevanti nei tre contesti.

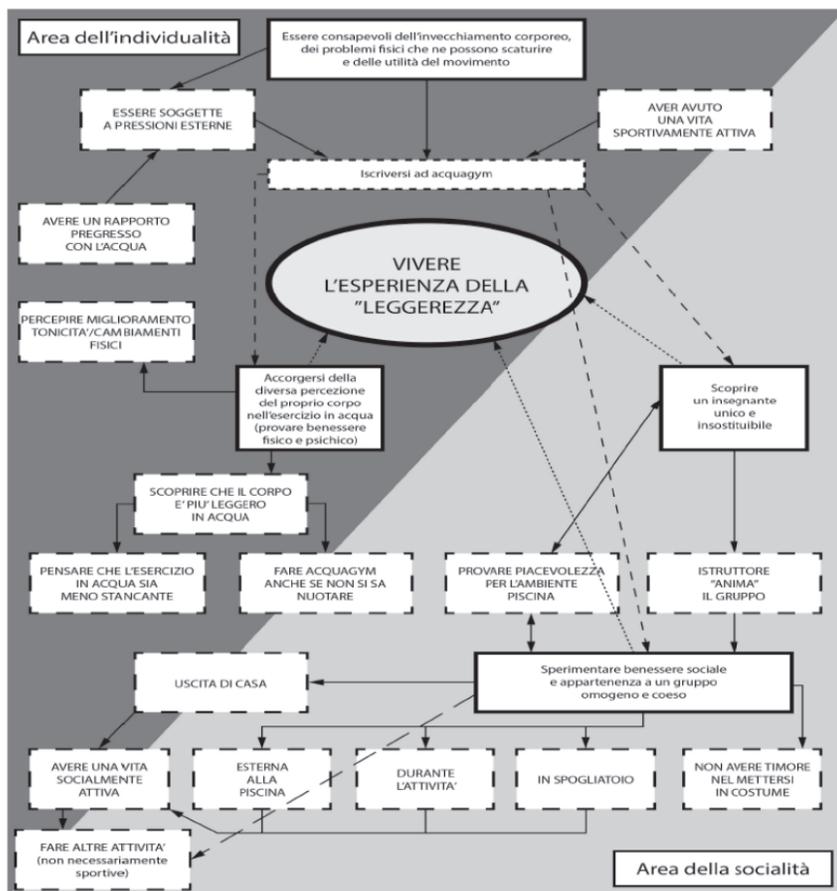


Fig. 1: Diagramma della percezione dell'attività acquatica e delle motivazioni che hanno indotto le 30 donne anziane, ancora frequentanti, a scegliere questa tipologia di attività e a continuarne la pratica nel tempo. Nel diagramma sono rappresentate con rettangoli a bordo continuo nero le etichette più frequenti (oltre il 75%) e con rettangoli tratteggiati le etichette con una frequenza minore (tra il 50% e il 75%). La core category è rappresentata dall'ellisse con bordo continuo nero.

Nel diagramma sono rappresentate con rettangoli a bordo continuo nero le etichette più frequenti (oltre il 75%) e con rettangoli tratteggiati le etichette con una frequenza minore (tra il 50% e il 75%). Le tre etichette in alto (“essere consapevoli dell’invecchiamento corporeo, dei problemi fisici che ne possono scaturire e dell’utilità del movimento”; “essere soggette a pressioni esterne”; “aver avuto una vita sportivamente attiva”) rappresentano i tre motivi/fattori che hanno spinto le partecipanti a frequentare il corso. Una volta iniziato, esse hanno scoperto la differenza nel fare esercizi dentro e fuori dall’acqua (sfera individuale), fattore che ha facilitato le attività e ha indotto a percepire miglioramento di tonicità/cambiamenti fisici, portando a sperimentare benessere fisico e psichico (sfera individuale). Le attività hanno inoltre permesso di scoprire un insegnante unico/a e sperimentare benessere sociale e l’appartenenza a un gruppo omogeneo grazie al quale non si è vissuto il timore di mettersi in costume (sfera socia-

le). Grazie ai cambiamenti che il corso crea nei due ambiti citati (individuale e sociale), si è potuta individuare una teoria emergente: “vivere l’esperienza della leggerezza” (nell’ellisse, *core category*) ossia vivere un’esperienza nella quale s’intrecciano la leggerezza del corpo, la spensieratezza della mente (perché quando le donne vanno in piscina, dichiarano di lasciare a casa i pensieri “pesanti”) e la piacevolezza delle relazioni sociali con un gruppo omogeneo e coeso (frecce tratteggiate), che, a sua volta, può innescare la motivazione a svolgere altre attività, non necessariamente sportive.

Sono riportate di seguito le principali categorie emerse dall’analisi, supportandole con citazioni dalle interviste.

3.1. Essere consapevoli dell’invecchiamento corporeo, dei problemi fisici che ne possono scaturire e della utilità del movimento

Se è vero, da un lato, che l’avvicinamento all’acquagym, secondo quanto dichiarato al momento dell’intervista, avviene inizialmente dietro suggerimento di altri (spesso il medico) è anche vero, dall’altro lato, che le intervistate cominciano a prendere consapevolezza dei propri limiti corporei in relazione al processo d’invecchiamento.

Mi accorgevo in casa che ogni movimento che facevo era difficoltoso, anche aprire un’antina... Dopo 65 anni mi sono fermata un attimo, ho riflettuto un po’ di qui e di là, poi io ho detto: “io non mi muovo”[...] Ecco perché... Ho constatato che bisognava muoversi... Mi è sembrato opportuno per questo (8 B).

Un aspetto interessante è che questo desiderio di movimento è rilevabile non solo in chi aveva alle spalle una vita sportivamente attiva, ma anche in chi non aveva mai fatto sport. Addirittura, solo un terzo delle partecipanti ha dichiarato di aver avuto un buon rapporto con l’acqua; alcune hanno perfino affermato di non saper nuotare o di aver paura di mettere la testa sott’acqua.

3.2. Accorgersi della diversa percezione del proprio corpo nell’esercizio in acqua (provare benessere fisico e psichico)

È risultato poi molto chiaro, dalla quasi totalità delle interviste, che le partecipanti percepiscono il proprio corpo in maniera differente in acqua rispetto a fuori. In particolar modo, le partecipanti hanno riportato una maggiore facilità nell’eseguire gli esercizi dovuta, a loro parere, a minore fatica, aumentata leggerezza e maggior divertimento:

Gli esercizi fatti in acqua infatti non hanno paragone con quelli fatti sulla terra... Sollevi meglio le gambe, invece a terra è un po’ più difficile... In acqua ti diverti un po’ di più, sulla terra il divertimento non c’è, è un po’ più noioso... (10 A).

Queste sensazioni consentono alle partecipanti di vivere un’esperienza unica: quella della leggerezza. Non si tratta, come si constaterà qui di seguito, soltanto di una percezione che conferma le leggi della fisica (il corpo risulta di fatto più leggero in acqua, a causa della legge di Archimede), ma anche e soprattutto di un’esperienza psicologica di “leggerezza”, che consente di mettere da par-

te, almeno in piscina – ma con interessanti effetti anche al di fuori di essa –, alcune conseguenze del proprio corpo che invecchia, come l'aumento del peso.

[Il mio corpo in acqua è] leggerissimo. Infatti io dico che vivrei in acqua... Lei provi a farmi saltare da quel gradino fuori dall'acqua, non ce la faccio, un po' per il peso, un po'... Ecco, sì ma è vero. Io in acqua faccio di tutto, fuori non mi faccia fare tre passi perché due sono già morta, non mi faccia fare un piano di scale perché dopo un piano io dico: "no, il secondo non riesco a farlo" (8 C).

La percezione dell'equilibrio in acqua, di fatto diverso che sulla terraferma, è invece più diversificata rispetto a quella della leggerezza; un terzo delle intervistate ha affermato infatti di avere più equilibrio in acqua, le rimanenti, invece, hanno affermato come la propria capacità di equilibrio sia maggiore sulla terra:

A terra potrei avvertire delle difficoltà e anche di equilibrio. In acqua sono perfettamente capace di fare qualsiasi tipo di movimento (6 B).

Qui l'equilibrio ce l'hai relativamente... Allora ci rendiamo conto che l'equilibrio si perde un po' nell'acqua, comunque lo percepiamo molto di più fuori chiaramente, qui lo percepiamo meno (2 A).

Anche se la maggior parte delle partecipanti ha dichiarato di avere problemi fisici, molte hanno sostenuto di aver vissuto l'attività fisica in piscina come un'esperienza che ha prodotto un benessere non solo fisico, ma anche psichico. Un beneficio dell'attività in acqua risulta infatti l'effetto del movimento sulla mente, sull'umore e sulla salute psichica. In più riprese è emerso, spesso con enfasi, come l'attività del corso abbia giovato allo stato psicologico, soprattutto nelle partecipanti che vivono maggiormente l'esperienza della solitudine.

È uno dei momenti della giornata dove io vado a cercare il mio benessere, il mio stare bene... Faccio delle cose che comprendono il cuore e la testa. Psicologia, educazione, quindi è un'apertura [si indica la testa], non è il fisico. Il fisico c'è, è la mente che c'è di più (5 B)

Mi diverto moltissimo, mi aiuta a vivere... Ho meno pensieri, mi sono trovata da poco senza marito... Ho trovato che psicologicamente mi ha aiutato, sì, psicologicamente mi ha aiutato, mi ha alleggerito... quando sono in piscina mi sento una farfallina... (6 C).

Ritorna in quest'ultima frase il tema della leggerezza, una leggerezza mentale, evidenziata nella metafora della farfallina che distoglie, almeno per un attimo, dai problemi della vita, come la perdita di un affetto familiare.

3.3. Sperimentare benessere sociale e appartenenza a un gruppo omogeneo e coeso

L'esperienza della leggerezza del proprio corpo, nell'attività fisica in acqua, sembra strettamente intrecciata con l'esperienza sociale di frequentare un corso di acquagym con altre anziane. La maggior parte delle partecipanti ha sottolineato l'importanza del gruppo e delle amicizie durante e dopo l'attività in acqua. Un gran numero di donne ha descritto gruppi uniti e legati da un'amicizia non solo formale.

Essendo un gruppo che fa già da anni insieme la stessa ora, abbiamo fatto amicizia, un gruppo va a bere il caffè dopo la piscina... Ogni tanto facciamo dei pranzi, devo dire ci siamo molto legate, per una persona che è in pensione, anziana, senza parenti, avere degli amici, un gruppo così è una cosa che ti aiuta molto, perché se manchi ti telefonano, vai a mangiare, io devo dire che ho avuto una bella... un bel risultato da questo gruppo, soprattutto se si pensa che tutti i miei amici della mia età sono morti... Sono rimasta proprio una delle ultime... Va molto meglio, e sono affiatati anche dal punto di vista di fare gli esercizi, io sono più lenta delle altre, eppure non è che mi lascino [sola] quando dice coppia, non capita mai che una rifiuta te, sei troppo lenta non ti voglio, ti vengono anche a cercare, perché hanno simpatia e affetto... (3 B).

Alcune intervistate, tuttavia, hanno riportato difficoltà ad andare oltre l'amicizia formale, a causa dell'eccessivo impegno che hanno al di fuori della piscina. Queste intervistate hanno affermato di non riuscire ad approfondire il rapporto con le compagne perché, terminata la lezione, devono tornare ai loro impegni familiari, soprattutto di cura di coniugi malati e/o di nipoti.

Tuttavia, se, da una parte, il lavoro di cura è un ostacolo per approfondire l'opportunità di amicizia offerta dalla piscina, dall'altra è un elemento motivante per praticare attività esterne all'ambito familiare. Infatti, le intervistate, in più di un'occasione, hanno sottolineato come l'acquagym sia anche un modo per uscire dalla routine del lavoro di cura e, più in generale, per staccare dalle preoccupazioni.

Ecco allora che la piscina diviene uno spazio non solo fisico, ma anche sociale, di leggerezza, che evita l'isolamento e nel quale alcuni pensieri (pesanti) vengono messi da parte e la mente è libera di "galleggiare":

Si lasciano via, galleggiare un po' di aria, un po' di pensieri per un po'... Però devo dire che è un grande aiuto e devo dire che questa piscina è perfetta (3 C).

Le partecipanti, in questo ambiente piacevole, hanno dichiarato in gran numero (più dei due terzi) di non avere alcun timore a mettersi in costume da bagno davanti ad altre persone. Con il passare del tempo, anche chi aveva un iniziale imbarazzo è riuscita ad affrontarlo:

Poi ho visto che siamo tutte fatte ugualmente, chi più chi meno, c'è qualcuno che sta peggio di me e non me ne importa niente... Io mi metto il costume da bagno intero... Però non me ne importa niente... I primi tempi avevo paura di mostrarmi con il segno dell'operazione adesso no (4 A).

3.4. Scoprire un insegnante unico e insostituibile

L'insegnante, nelle sue varie caratteristiche e sfaccettature, è risultato essere un elemento centrale dell'esperienza in piscina. Nella quasi totalità delle interviste si è dato un giudizio soddisfacente e positivo dell'insegnante. I punti di forza sono risultati molteplici: la capacità di essere incoraggiante, stimolante, professionale, educato (nel porsi e nel correggere), serio e discreto.

L'insegnante non è stato descritto solamente come un *professionista* competente, ma anche come una *persona* simpatica, sveglia, disponibile, dinamica, cortese, gentile e affettuosa. Una persona con la quale si stabilisce un rapporto umano:

Penso che il rapporto umano con la propria istruttrice sia importante perché io la stimo tantissimo, la trovo molto professionale, le voglio bene come se fosse mia figlia anche se è più giovane di mia figlia (10 C).

Una qualità particolarmente gradita, da parte delle partecipanti, è stata la capacità dell'insegnante di proporre un'ampia varietà degli esercizi. Inoltre, la capacità di adattare, di personalizzare l'esercizio pare sia di centrale importanza in questo tipo di attività educativa:

S. è molto bravo, sa quali esercizi posso fare io per il mio ginocchio e quali non posso fare... Cioè nel senso che ognuno di noi deve fare, non siamo, non è una cosa protocollo, ognuno di noi deve fare un tipo di ginnastica, gli elementi base sono uguali per tutti, però a seconda delle patologie che ha... S., direi che è molto attento, è molto attento... Capisce alcune cose del nostro fisico... È più uguale a quel tipo di medicina individuale, piuttosto che globale, per cui mi piace molto... (1 B).

Degno di nota il fatto che tutte le 30 intervistate frequentanti attivamente i corsi hanno rinnovato l'iscrizione per l'anno successivo.

3.5. Vivere il contrasto tra il desiderio di proseguire e gli impedimenti esterni ad andare avanti

Le interviste telefoniche a chi ha interrotto l'attività hanno evidenziato come le cause dell'abbandono siano imputabili soprattutto a problemi fisici, personali o contingenti e siano indipendenti dal gradimento dell'attività, nel complesso considerata soddisfacente.

“Dispiace solo che mi è subentrata una malattia che mi ha impedito di... Mi dispiace molto non poter più venire... Mi ha impedito di... il medico mi ha proibito... Io stavo bene (4D).

Sembra quindi evidente, in queste interviste telefoniche, il desiderio di tornare, o per lo meno il rammarico di aver dovuto abbandonare: un contrasto tra il desiderio di proseguire e gli impedimenti esterni ad andare avanti. Nello specifico, anche in questo caso sono emersi i fattori positivi dell'attività già esaminati nelle interviste *vis-a-vis* (Fig. 2).

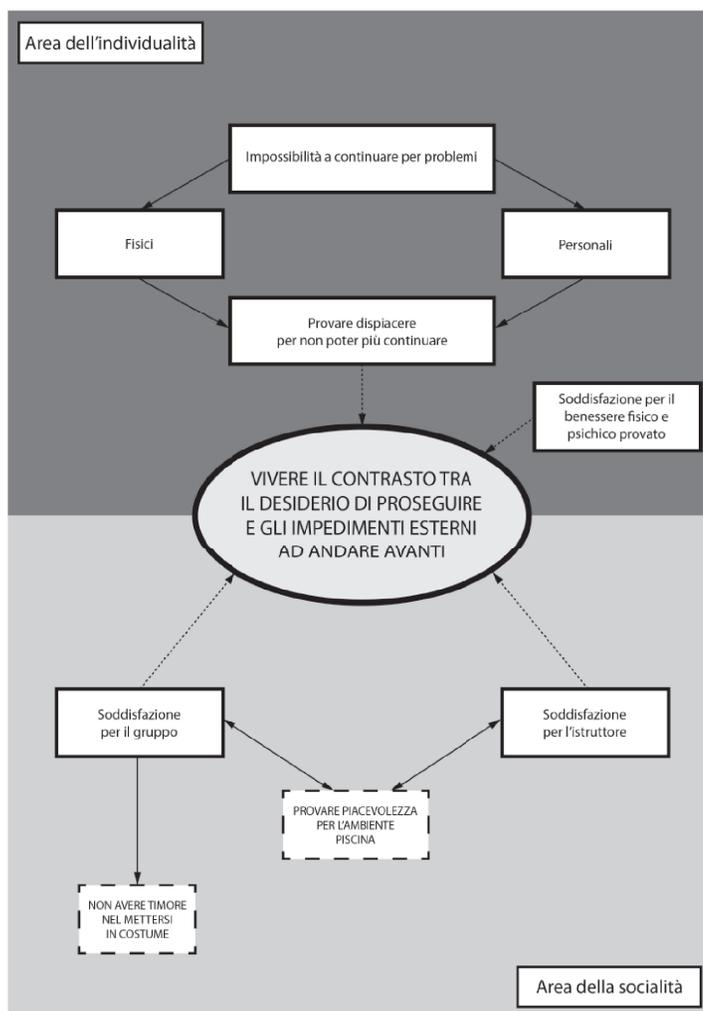


Fig. 2: Diagramma della percezione dell'attività acquatica e delle motivazioni delle 10 donne anziane che ne hanno abbandonato la pratica. Nel diagramma sono rappresentate con rettangoli a bordo continuo nero le etichette più frequenti (oltre il 75%) e con rettangoli tratteggiati le etichette con una frequenza minore (tra il 50% e il 75%). La core category è rappresentata dall'ellisse con bordo continuo nero.

Discussione e conclusioni

I risultati del nostro studio mettono in luce come l'acquagym non rappresenti per le donne anziane intervistate solo un trattamento terapeutico-riparatore, ma anche e soprattutto un'occasione per promuovere la capacità di avere una buona consapevolezza della propria fisicità e la percezione dei cambiamenti positivi indotti a livello fisico e psicosociale (Benetton, 2014). Questo è confermato anche dalle donne che hanno interrotto l'attività di acquagym, le quali hanno affermato di aver sospeso l'attività per motivi indipendenti dal gradimento dei corsi.

La relazione tra acquagym e percezione di un benessere psicologico che si evince dalle interviste è in linea con i risultati di un nostro precedente studio che

mostra un miglioramento dello stato dell'umore delle donne anziane praticanti attività fisica in acqua rispetto alla consueta attività di palestra (Scurati et al., 2016).

Per l'anziano in generale l'acqua può essere il mezzo per ampliare il campo delle percezioni e la rappresentazione mentale di sé. Imparando ad agire con fiducia in essa, questi può sviluppare l'autostima e la serenità necessaria per proseguire l'attività con gioia e soddisfazione. Questo è coerente con i risultati di Fiskens et al (2015) e Moody et al (2012) nei quali si evidenzia come l'attività in acqua induca un benessere generale nell'anziano.

Questi aspetti riguardano l'area dell'individualità, intesa come integrazione tra mente e corpo (Whitehead, 2007). Le donne anziane intervistate da noi, tuttavia, hanno sottolineato altri due elementi fondamentali della loro esperienza di acquagym: il benessere sociale, che scaturisce dall'esperienza di appartenenza a un gruppo omogeneo e coeso, e la relazione con l'insegnante, che è considerato "unico e insostituibile".

In letteratura l'esperienza della socialità viene definita come «una situazione di contesto in cui le persone possono sperimentare forme di interazione utili per la loro crescita personale e culturale» (Cunti, 2010)(p. 91). Questo dato è in linea anche con studi specifici (Evans & Sleaf, 2012; Fiskens et al., 2015; Franco et al., 2015; Moody et al., 2012), nei quali il gruppo risulta essere di fondamentale importanza per le persone anziane che svolgono attività fisica. Il lavoro in un gruppo coeso stimola i più abili ad aiutare i meno capaci, supportandoli nell'affrontare e superare le difficoltà, nonché motivandoli alla partecipazione (Moody et al., 2012). Inoltre, i compagni di corso spesso estendono le proprie relazioni e amicizie al di fuori dell'attività sportiva, passando del tempo insieme prima e dopo le lezioni (Evans & Sleaf, 2012). Il gruppo permette di sviluppare l'esperienza di "sentirsi parte di" e, quindi, in questo senso, dell'inclusione. Si tratta di un effetto che l'insegnante dovrebbe perseguire in modo intenzionale; infatti, in questi contesti, «il ruolo che la pedagogia dello sport può assolvere è quello di una scienza creatrice di azioni originali che persegue l'inclusione sociale, utilizzando la ludicità come mezzo e la persona come fine» (Isidori, 2010) (p. 133).

L'insegnante ricopre dunque un ruolo centrale nella vita di un gruppo di anziani che praticano acquagym, come già riscontrato da Moody et al. (2012), ed è visto come una figura importantissima, essenziale e necessaria; in Fiskens et al. (2015) viene descritto come la chiave per la partecipazione. L'insegnante, nel contesto dell'attività fisica con persone anziane, dovrebbe rendere le lezioni piacevoli dal punto di vista emotivo, prima ancora che efficaci dal punto di vista fisico (Evans & Sleaf, 2012; Moody et al., 2012), pena il fallimento della proposta (Moody et al., 2012).

A questo proposito, in letteratura emerge anche il problema molto dibattuto della competenza degli istruttori. In Schoster et al. (Schoster, Callahan, Meier, Mielenz, & DiMartino, 2005) e Chiang et al. (Chiang, Seman, Belza, & Tsai, 2008) si è visto che proporre esercizi appropriati per una determinata patologia è una dimostrazione di competenza e di attenzione da parte degli insegnanti, che motiva maggiormente gli anziani a prendere parte all'attività fisica. Al contrario, come dimostrato in due studi di Fiskens e di Wilcox (Fiskens et al., 2015; Wilcox et al., 2006) la scarsa conoscenza e preparazione sull'attività fisica adattata alle diverse patologie può essere una forte barriera all'esercizio: gli anziani, percependo una scarsa conoscenza della patologia da parte dell'istruttore, si sentono infatti meno sicuri e quindi meno invogliati a fare dell'attività fisica. Nel citato studio di Wilcox, in particolare, si sottolinea come sia importante che l'istruttore capisca le limitazioni di ciascuno e adatti l'esercizio alla situazione specifica. Inoltre, que-

sta competenza risulta particolarmente apprezzata soprattutto dal genere femminile (Lenney, 1977). I nostri dati sembrano confermare questi aspetti della letteratura, perché le partecipanti hanno citato come elemento particolarmente positivo la capacità dell'istruttore di individualizzare gli esercizi.

Le motivazioni e le percezioni cambiano con la prosecuzione dell'esperienza sportiva. Se infatti all'inizio il motivo che induce a iscriversi al corso, come visto in Fig. 1, può anche solo essere strumentale e condizionato dalla necessità di risolvere problemi fisici, successivamente emergono altri importanti risvolti psicologici e sociali. In questa evoluzione delle motivazioni, ancora una volta, l'istruttore e il gruppo hanno un ruolo fondamentale per consentire il superamento della fase di stasi immediatamente successiva all'entusiasmo iniziale che caratterizza in genere questa tipologia di corsi (Sassatelli, 2000).

Per supportare gli insegnanti e far fronte alle peculiarità dell'esercizio acquatico, sono state predisposte opportune raccomandazioni (AEA, 2014). È importante soprattutto che l'insegnante influenzi positivamente il senso di autoefficacia degli anziani attraverso la proposta di esercizi di percezione corporea, facendo sperimentare ad esempio azioni insolite e variazioni delle proposte che favoriscano emozioni positive (McAuley, Blissmer, Katula, Duncan, & Mihalko, 2000).

In particolare, la percezione di "leggerezza in acqua", *core category* di questo studio, potrebbe essere ulteriormente enfatizzata attraverso:

- Proposte ludiche (es. Ripetere in acqua *pattern* motori tipici della vita quotidiana, da svolgere anche in gruppo e con reciproco aiuto, come camminare, piegarsi, ruotare, equilibrarsi; sperimentare forme di galleggiamento o trascinarsi a coppie, anche con l'ausilio di galleggianti che sostengono le diverse parti del corpo), che promuovano una miglior consapevolezza del sé corporeo;
- Strategie di *problem solving* basate sul percepire, verbalizzare, chiarificare e predire gli effetti o le sensazioni dell'esperienza in acqua, considerando sempre le singole individualità e caratteristiche di ognuno.

In questo senso, la cultura del corpo può assumere anche nell'anziano il medesimo valore pedagogico di una cultura intellettuale che arricchisce ed educa globalmente, in coerenza con le più attuali teorie della *physical literacy* (Delaney, Donnelly, & News, 2008).

In conclusione, riferendoci agli scopi di questo studio, intendiamo sottolineare come la percezione del corso di acquagym, da parte del campione di donne anziane da noi analizzato, possa essere sintetizzato nell'esperienza di leggerezza del corpo, che, in una visione integrata di soma e psiche, si può trasformare in leggerezza della mente, ossia in un'esperienza di apertura all'altro e a se stessi, capace di far intravedere nuove prospettive, promuovendo invecchiamento attivo, benessere fisico e psichico e, verosimilmente, inclusione sociale.

Pare dunque che la percezione del corso di acquagym sia in linea con i concetti fondamentali della *physical literacy*, intesa a promuovere: la comprensione dell'importanza dell'attività fisica come stile di vita e le sue implicazioni positive per la salute, la motivazione e una concreta continuità nella partecipazione alla pratica delle attività fisico-motorie.

Considerando che questa ricerca ha coinvolto esclusivamente il genere femminile, coscienti che opinioni, percezioni, prospettive non vanno ritenute neutre, ma sempre connotate anche al "genere", come elemento costitutivo e peculiare dei significati attribuiti alle relazioni sociali e al contesto ambientale, studi futuri potrebbero essere rivolti a indagare se la "leggerezza" rappresenti una in-

interpretazione esclusiva del genere femminile, rispetto a queste attività, o se sia possibile una sua generalizzazione anche a quello maschile.

Riferimenti bibliografici

- AEA (2014). *Standards & Guidelines for Aquatic Fitness Programming*. Retrieved from https://www.aeawave.com/Portals/2/PDF/AEA_Standards_and_Guidelines14.pdf. [25/10/2016].
- Benetton, M. (2014). Educazione all'attività motoria e sportiva per il divenire dell'età anziana. *CQIA rivista- Formazione Lavoro Persona* -, 4(11), 126-141.
- Chiang, K. C., Seman, L., Belza, B., Tsai, J. H. (2008). "It is our exercise family": experiences of ethnic older adults in a group-based exercise program. *Prev Chronic Dis*, 5(1), A05.
- Corbin, C., Le Masurier, G. (2014). *Fitness for Life (6th Edition)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Corbin, J., Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cunti, A. (2010). *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Delaney, B., Donnelly, P., News, J. (2008). *Improving physical literacy*. Belfast: Sport Northern Ireland.
- Evans, A. B., Sleaf, M. (2012). "You feel like people are looking at you and laughing": older adults' perceptions of aquatic physical activity. *J Aging Stud*, 26(4), 515-526.
- Fisken, A., Keogh, J., Waters, D. L., Hing, W. (2015). Perceived benefits, motives, and barriers to aqua-based exercise among older adults with and without osteoarthritis. *Journal of Applied Gerontology*, 34(3), 377-396.
- Franco, M. R., Tong, A., Howard, K., Sherrington, C., Ferreira, P. H., Pinto, R. Z., Ferreira, M. L. (2015). Older people's perspectives on participation in physical activity: a systematic review and thematic synthesis of qualitative literature. *Br J Sports Med*, 49(19), 1268-1276.
- Isidori, E. (2010). Pedagogia dello sport e culture postmoderne: prospettive per l'inclusione sociale. In A. Cunti (Ed.), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Istat. (2011). *Il futuro demografico del paese. Previsioni regionali della popolazione residente al 2065*. Retrieved from <http://www.istat.it/it/files/2011/12/futuro-demografico.pdf?title=Il+futuro+demografico+del+Paese++28%2Fdic%2F2011++Testo+integrale.pdf>. [25/10/2016].
- Lenney, E. (1977). Women's self-confidence in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 84(1), 1-13.
- McAuley, E., Blissmer, B., Katula, J., Duncan, T. E., Mihalko, S. L. (2000). Physical activity, self-esteem, and self-efficacy relationships in older adults: A randomized controlled trial. *Annals of Behavioral Medicine*, 22(2), 131-139.
- Moody, J., Hale, L., Waters, D. (2012). Perceptions of a water-based exercise programme to improve physical function and falls risk in older adults with lower extremity osteoarthritis: barriers, motivators and sustainability. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 40(2), 64-70.
- Pendergast, D. R., Moon, R. E., Krasney, J. J., Held, H. E., Zamparo, P. (2015). Human Physiology in an Aquatic Environment. *Compr Physiol*, 5(4), 1705-1750.
- Rowe, J. W., Kahn, R. L. (1998). *Successful aging*. New York: Pantheon Books.
- Sassatelli, R. (2000). *Anatomia della palestra. Cultura commerciale e disciplina del corpo*. Bologna: Il Mulino.
- Schooster, B., Callahan, L. F., Meier, A., Mielenz, T., DiMartino, L. (2005). The People with Arthritis Can Exercise (PACE) program: a qualitative evaluation of participant satisfaction. *Prev Chronic Dis*, 2(3), A11.
- Scurati, R., Benedini, S., Michielon, G., Invernizzi, P. L., Zannini, L., Alberti, G. (2016). Controlled intensity aerobic activity in water and in the gym: effects on mood and physical efficiency in third age women. *Medicina dello sport*, 69(2).

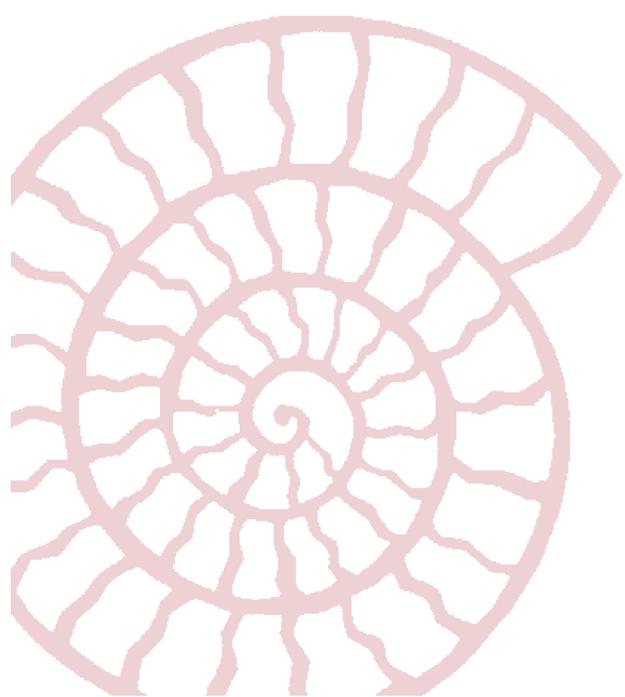
- Sherrington, C., Tiedemann, A., Fairhall, N., Close, J. C., Lord, S. R. (2011). Exercise to prevent falls in older adults: an updated meta-analysis and best practice recommendations. *N S W Public Health Bull*, 22(3-4), 78-83.
- Steverink, N., Lindenberg, S. (2006). Which social needs are important for subjective well-being? What happens to them with aging? *Psychol Aging*, 21(2), 281-290.
- Taplin, L. (2011). Physical Literacy. An introduction to the concept. *Physical Education Matters*, 6(1), 28-30.
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *Br J Teach Phys Educ*, 32(1), 6-8.
- Whitehead, M. (2007). Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(3), 281-298.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy. Throughout the lifecourse*. New York, NY: Routledge.
- Whitehead, M. (2013a). Definition of physical literacy and clarification of related. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 28-33.
- Whitehead, M. (2013b). The value of physical literacy. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 41-42.
- WHO. (2002). *Active Ageing. A Policy Framework*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2015). *World Report on ageing and health*. Retrieved from: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186463/1/9789240694811_eng.pdf?ua=1. [25/10/2016].
- Wilcox, S., Der Ananian, C., Abbott, J., Vrazel, J., Ramsey, C., Sharpe, P. A., Brady, T. (2006). Perceived exercise barriers, enablers, and benefits among exercising and nonexercising adults with arthritis: results from a qualitative study. *Arthritis Rheum*, 55(4), 616-627.

Finanziamenti

Il presente articolo è parte del più ampio Progetto di ricerca Linea B: "Impatto dell'attività fisica aerobica in acqua sulla rappresentazione di sé, sull'umore, sul grado di fitness e sull'insulina sensibilità in un gruppo di anziani", finanziato dall'Università degli Studi di Milano – CUP: G42I14000140001.

Ringraziamenti

Si ringraziano Laura Abbattista, Giovanni Fragomeni e Matteo Crotti per la collaborazione.





La didattica per competenze/padronanze: lo sviluppo metacognitivo delle capacità condizionali: la forza

The competence/maestry didactics: the metacognitive development of the conditional skill: the strength

Daniela Toniolo

Insegnante MIUR – Laboratorio RED Università Cà Foscari Venezia
daniela.toniolo@libero.it

ABSTRACT

The present contribution describes the results of a research and an experiment that took place during the academic years of 2015-2016 for the mobilization and the acquirement of motor competences for the development of the conditional skill of strength. The purpose was to improve the competence/mastery didactical method, based on the meta-cognitive development, with the aim of leading the student to be able of organise and plan working programs to control and manage his strength in an autonomous and responsible way.

The learning idea shared during the educational path realized by third-year classes at the secondary school in Tombolo (PD), was of a meaningful learning; that is to say that it leads to the mastering: the skill of generalizing the learning contents and the processes which have determined it and also the skill of representing contents to themselves, by planning programs adequate to their own structural and motor-physical characteristics.

Il presente contributo illustra i risultati di una attività di ricerca e sperimentazione effettuata nell'anno scolastico 2015-2016 per la mobilitazione e l'acquisizione di competenze motorie nello sviluppo della capacità condizionale della forza. L'obiettivo era quello di potenziare la metodologia della didattica per competenze/padronanze, basata sullo sviluppo metacognitivo, con lo scopo di condurre l'allievo ad essere in grado di organizzare e pianificare programmi di lavoro per controllare e gestire la forza propria in modo autonomo e responsabile.

L'idea di apprendimento condivisa nel percorso formativo realizzato dalle classi terze della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo di Tombolo (PD), è quella di un apprendimento significativo che porta cioè alla padronanza, e che si traduce nella capacità di generalizzare i contenuti di apprendimento e i processi che lo hanno determinato e nella capacità di rappresentarli a se stessi, pianificando programmi adatti alle proprie caratteristiche strutturali e fisico-motorie.

KEYWORDS

Authentic assessment, authentic task, competency-based learning, situated learning, evaluation Indicators.

Valutazione autentica, compito autentico, apprendimento per competenze, apprendimento in situazione, indicatori della valutazione.

Introduzione

La didattica per competenze/padronanze persegue il raggiungimento di competenze esperte, consapevoli, autonome attraverso lo sviluppo metacognitivo che rappresenta il fulcro della relazione apprendimento-insegnamento, in una prospettiva caratterizzata:

- Dall’attenzione non solo alla dimensione cognitiva, ma anche alle *dimensioni relazionale – affettivo - motivazionale e metacognitivo – riflessiva*;
- Dalla progettazione di un ambiente di apprendimento che promuove e valuta i *processi e gli atteggiamenti* (Tessaro, 2014) pertinenti a più dimensioni: cognitivi, operativo-agentivi, metacognitivi ed interattivo-relazionali, per “imparare ad imparare”, non solo per acquisire conoscenze;
- Dalla progettazione di un ambiente di apprendimento che tende a coniugare e a integrare tra loro *sapere* (conoscenze) e *saper fare* (abilità), per la promozione di *competenze* (sapere e saper fare abili in contesti d’uso specifici secondo criteri di operatività), superando la tradizionale separazione: ogni acquisizione teorica stimola implicazioni pratiche e ogni abilità pratica presume e sollecita implicazioni teoriche. Una “buona” competenza non solo comporta riflessione e consapevolezza e quindi, la capacità di trasferire in contesti diversi nelle più diverse situazioni, ma “nella competenza si deve riconoscere e valorizzare insieme al soggetto, non solo ciò che sa e ciò che sa fare con ciò che sa (Wiggins, 1993), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare” (Tessaro, 2012);
- Dal coinvolgimento attivo e *responsabile dello studente in situazioni cooperative* (Vygotskij, 1980; Gardner, 1991);
- Dalla considerazione delle attività di autovalutazione e di covalutazione rispetto al progetto di crescita di un proprio personale *profilo* (Margiotta, 1987) di allievo e di persona in divenire. Ne risulta un profilo unico, dinamicamente in evoluzione e quindi migliorabile;
- Dalla valutazione, intesa non solo e tanto come controllo-certificazione, quanto come parte integrante del processo di apprendimento e soprattutto di *orientamento e auto-orientamento* del soggetto. L’allievo assume gradualmente consapevolezza (apprezzandoli e imparando a valorizzarli) dei suoi punti forti, senza sottovalutare i suoi punti deboli e viene messo nella condizione di praticare scelte che tengano presenti entrambi¹.

Il *percorso formativo* si enuclea attraverso l’organizzazione in fasi didattiche dell’insegnamento/apprendimento ed accompagna l’allievo lungo un percorso che va dalla consapevolezza dei propri saperi naturali al riconoscimento autonomo dei principi e delle teorie, percorso in cui ogni fase è indirizzata allo svilup-

1 Si fa riferimento alla prospettiva della *didattica per padronanze*. È una prospettiva di lavoro condotta dal Gruppo Università-Scuola di Ricerca Educativa e Didattica (RED), promosso a Venezia, presso l’Università Ca’ Foscari, con sede nel Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, da Umberto Margiotta e Fiorino Tessaro. Il Laboratorio RED, intende “accompagnare l’insegnante in un profondo lavoro di riconversione professionale e culturale, offrendogli chiavi di volta non tecnologiche ma culturali, non formalistiche, ma epistemologiche, non disciplinaristiche ma metodologiche” (Margiotta, 1997, p. 39).

po di processi di apprendimento. L'iter didattico rappresentato dalla condivisione dei saperi naturali, dalla ristrutturazione delle mappe cognitive, dall'elaborazione operativa del compito, dall'utilizzo del transfer per riconoscere uno schema, dalla rappresentazione del compito, dalla giustificazione delle proprie strategie, dalla conquista della padronanza, conduce l'allievo alla maturazione della consapevolezza del "che cosa ho imparato" e del "perché lo devo imparare" e quindi, a comprendere anche la spendibilità socio-culturale dei propri apprendimenti, cioè il "verso dove".

L'unità di apprendimento sulla capacità condizionale della forza, promuove negli studenti la capacità di organizzare in modo significativo (Ausubel, 1987) le competenze acquisite, pianificando un programma di lavoro personale per migliorare la *forza propria* ("corpo di un "essere situato corporalmente nel mondo" ovvero un "*corpo proprio*" (Le Boulch, 1971)) con consapevolezza delle procedure utilizzate e dello scopo del compito e del significato che assume per la propria crescita personale nelle diverse esperienze di vita. Il peculiare dispositivo metodologico didattico in fasi, consente all'allievo di apprendere in un ambiente che stimola la riflessione individuale e collettiva, avvalendosi di strumenti e risorse informative che lo rendono protagonista del proprio iter di apprendimento autodeterminando modi e percorsi, sulla base del proprio stile, degli interessi e delle strategie personali.

"Il soggetto mediante la sperimentazione personale e l'esplorazione della situazione in cui si trova immerso, riuscirà a vagliare e a selezionare le informazioni risultanti dalla realtà che sta affrontando. Il soggetto deve, quindi vivere le situazioni concretamente, attraverso un autentico "*tentativo sperimentale*" (Le Boulch, 1971) che dovrà risultare da una pratica personale e non da esperienze altrui che possono condizionare la comprensione della situazione" (Toniolo, 2000). Si esplicita così la *presa di coscienza*, momento in cui il soggetto incentra l'attenzione sulla propria attività come oggetto di pensiero, "ma nel campo motorio, che è quello del movimento e non quello del soggetto immobile che "*pensa*", la presa di coscienza che passa attraverso il corpo viene definita "*interiorizzazione*" (Le Boulch, 1971).

2. Descrizione dell'esperienza e articolazione dell'Unità di Apprendimento

Il percorso formativo (Margiotta, 1987) realizzato con gli alunni delle classi terze di primo grado, presso l'Istituto Comprensivo di Tombolo (PD), tra febbraio e marzo dell'anno 2016, riguarda l'unità formativa di apprendimento: *La didattica per padronanze: lo sviluppo metacognitivo. Capacità condizionale: la forza*, che ha avuto come obiettivo la mobilitazione ed acquisizione della seguente competenza: *analizzare, organizzare, pianificare programmi di lavoro per controllare e gestire le proprie capacità motorie con riferimento alla forza e per migliorare la capacità di agire e di pensare*.

Le competenze mobilitate ed esercitate nell'allievo incrociano due diversi versanti: gli ambiti disciplinari specifici, desunti dai *Traguardi*, presenti nelle *Indicazioni nazionali*², e le competenze chiave di cittadinanza³ "dell'imparare ad

2 Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012.

3 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

imparare”, della “competenza digitale”, dello “spirito di iniziativa e imprenditorialità” e delle “competenze sociali”. Questo fecondo incrocio esalta il valore della competenza, agendo da volano sulle caratteristiche strutturali della responsabilità e dell'autonomia.

Per la valutazione degli apprendimenti, vedasi in allegato la matrice valutativa utilizzata (vedi Tab. 1).

L'alunno, attraverso la proposta della capacità condizionale della forza, impara le procedure per produrre, attraverso la contrazione muscolare, l'energia necessaria al movimento per vincere una resistenza. Inoltre, impara a coinvolgere nel movimento più fasci muscolari e non uno solo per progettare l'azione e per valutare la quantità di forza necessaria, attraverso un lavoro equilibrato fra il peso del corpo e la sua posizione.

Egli acquisisce, quindi, la capacità di imparare in modo autonomo, di elaborare e creare programmi di lavoro personali, scegliendo ed organizzando le azioni motorie con sequenzialità e correttezza, attuando modalità risolutive che vanno oltre quelle consuete.

Nella prima fase, *di primo ordinamento dei saperi*⁴, si inizia esplorando l'argomento generativo definito nell'unità, per riconoscere i saperi “naturalisti”, e si chiede agli allievi di individuare, a coppie, alcuni esercizi appartenenti alla forza, *insieme ai motivi della loro scelta*. Si prosegue con la socializzazione degli esercizi selezionati scambiandosi di coppia, cosicché ogni alunno possa sperimentare esercizi diversi dai propri.

Per far prendere consapevolezza agli alunni della *forza propria* dei grandi distretti muscolari, si propongono i seguenti test motori: test di Abalakov, salto in lungo da fermo, piegamenti delle braccia, forza dei muscoli addominali e dei muscoli dorsali.

Si pongono, poi, *domande-guida* come:

Che cosa significa per te il concetto di forza?

Quanti e quali tipi di forza conosci?

Quali sono state le caratteristiche salienti che ti hanno guidato nella scelta degli esercizi di forza?

I test motori che hai eseguito che cosa ti hanno permesso di riconoscere?

Quale importanza può rivestire, secondo te, la “capacità di forza” per un soggetto nella sua vita quotidiana e/o sportiva? (Tecnica brainstorming).

Le conoscenze emerse attraverso il colloquio su un dominio conoscitivo nuovo sono commentate e trascritte su un cartellone, si arriva quindi ad una condivisione di alcuni concetti di base, rappresentata dalla mappa dei saperi della classe.

Successivamente, l'insegnante richiede agli allievi di formare gruppi di 4 o 5 persone e di ricercare da qualsiasi fonte, documentandola, notizie relative all'argomento in esame (Tecnica proiezione cognitiva).

In questa attività didattica, appartenente alla componente cognitiva, è stato predisposto un momento di valutazione utile per far emergere la competenza di

4 Come si dice nel capitolo 7, paragrafo 7.3.1, un dispositivo metodologico didattico per la progettazione formativa, messo a punto dal Laboratorio RED. Cfr. Roberta Rigo (2005), *La didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e formazione*. Armando, Roma.

acquisire informazioni sulla forza e organizzarle in un cartellone per poi presentarle alla classe.

Nella seconda fase, di applicazione e di transfer, prima di iniziare a sperimentare i metodi di allenamento per migliorare la forza personale, si è colta l'occasione per proporre diversi esercizi per conoscere i muscoli principali del proprio corpo e le loro funzioni e per migliorare la forza veloce e la forza resistente in condizione isotonica ed isometrica.

Si procede con lo sviluppo di una metodica di potenziamento muscolare *definita circuit training o lavoro a stazioni*: struttura a circuito che consiste nella predisposizione di una serie di esercizi da eseguire in successione, alternando il gruppo muscolare coinvolto. L'insegnante porta l'attenzione degli studenti sulla necessità di dosare le proprie energie, quando si devono realizzare attività o prove che comportino l'impiego della capacità motoria della forza (Tecnica dimostrazione ed esercitazione).

Dopo aver conosciuto e sperimentato molteplici esercizi, agli allievi è stato richiesto, rispetto alla componente operativo-agentiva, di progettare un *circuit training* di 10 stazioni per lo sviluppo della forza resistente in situazione isotonica ed isometrica dei gruppi muscolari del busto anteriore e posteriore e degli arti inferiori e superiori, secondo le proprie caratteristiche fisico-motorie.

In questa attività, avente come obiettivo il miglioramento della *forza propria*, il soggetto, attraverso l'uso del pensiero analogico, è in grado di svolgere il compito assegnato, riconoscendo le somiglianze con quello che aveva affrontato precedentemente. La proposta del lavoro a stazioni effettuata dal docente, nella fase di applicazione, è uguale per tutti gli allievi, perché lo stesso è chiamato a far conoscere, in quella situazione, la procedura della metodica prescelta. Nella *fase di transfer*, invece, viene richiesto allo studente di progettare un *circuit training*, secondo le proprie caratteristiche fisico-motorie. Il compito, quindi, fa emergere la capacità di vedere le differenze e le somiglianze, di ristrutturare mappe per risolvere situazioni problematiche nuove (Tecnica del progetto). Inoltre, il trasferimento e l'elaborazione di quanto appreso in contesti nuovi e diversi, consente il consolidamento di quanto appreso non solo dovuto alla ripetizione, ma derivante dalla ricontestualizzazione di quel sapere in una situazione personale, valutando che cosa cambia e va cambiato, che cosa invece rimane invariato. Questa attività ha rappresentato un momento valutativo (vedi Tab. 1).

Nella terza fase, *di ricostruzione/generalizzazione*, l'allievo si è rappresentato ed ha giustificato ciò che ha fatto nell'ambito delle due fasi precedenti, riflettendo sulle eventuali difficoltà incontrate, sulle curiosità ancora aperte, ponendo particolare attenzione sulle strategie e sulle procedure privilegiate nell'affrontare le attività proposte, attraverso *domande guida*.

Di seguito si offre un esempio di domande-guida e di risposte degli studenti:

Che cosa hai appreso?

A1- Ho imparato teoricamente il significato del concetto di forza e di tutte le sue suddivisioni, forza massimale, forza resistente, forza veloce in base al tempo di contrazione del muscolo e forza isotonica o dinamica ed isometrica o statica in base al tipo di tensione espressa dal muscolo.

A2- Durante il corso delle lezioni, ho imparato molte cose, sia dal punto di vista pratico cioè nell'esecuzione vera e propria dei vari esercizi, sia dal punto teorico cioè l'apprendimento della tipologia del movimento.

– Punto di vista pratico: ho imparato ad allenare la forza di tutti i muscoli del mio corpo e non solo addominali e dorsali; con l'esercizio sono riuscita a co-

ordinare gli arti inferiori con quelli superiori ed inoltre, ho imparato anche ad essere più resistente. Quello che ho appreso mi sarà sicuramente utile sia nella vita quotidiana che nell'ambito sportivo.

- Punto di vista teorico: ho imparato i nomi di alcuni muscoli relativi a tutto il corpo; ho memorizzato che la forza non è solo sollevare pesi ed inoltre, ho compreso che ogni fascia d'età ha la sua tipologia di allenamento. Ho studiato che ci sono vari tipi di forza, classificati secondo il grado di tensione e secondo il tempo che occorre al muscolo per contrarsi ed eseguire il movimento. Ho imparato la definizione di forza e compreso qual è il percorso degli impulsi nervosi per la contrazione muscolare e i fattori che la determinano.

Quali difficoltà hai incontrato ad assimilare i concetti affrontati? Perché?

A1- Nell'assimilare i concetti non ho incontrato particolari difficoltà, in quanto memorizzare non mi risulta particolarmente difficile. Ho riscontrato al contrario, difficoltà nella comprensione di tali concetti perché si è utilizzato un linguaggio specifico e scientifico. Sono tuttavia riuscito a superare tale difficoltà, grazie all'ascolto delle esaurienti spiegazioni dell'insegnante.

A2- Ho incontrato poche difficoltà, relative soprattutto alla memorizzazione dei termini specifici e al loro uso. In ogni caso, la comprensione dei concetti, risulta utile per riuscire ad eseguire correttamente la parte pratica e senza effetti dannosi per l'organismo.

Hai incontrato difficoltà nell'organizzazione del circuit training? Quali? Perché?

A1- Nell'esecuzione degli esercizi proposti nel lavoro a stazioni non ho incontrato particolari difficoltà, non richiedeva un eccessivo impiego di forza. Tuttavia ho riscontrato difficoltà nell'esecuzione motoria di tali esercizi, poiché alcuni richiedevano capacità di concentrazione elevata e di coordinazione dei movimenti, capacità di cui io purtroppo non abbondo. Sono, comunque, riuscito a superare gli iniziali ostacoli, grazie al tempo concesso per l'esecuzione degli esercizi e alle correzioni dell'insegnante.

A2- Durante il lavoro di sperimentazione di un metodo per allenare la forza, circuit training, sono emerse poche difficoltà.

Una è stata sicuramente quella di memorizzare tutti gli esercizi di ogni singola stazione. Un'altra difficoltà invece, è stata anche quella di coordinare gli arti superiori ed inferiori al fine di realizzare l'esercizio in modo corretto.

Imputo queste difficoltà al fatto che non ero allenata e quindi, il mio corpo non riusciva subito a mettersi in posizione di lavoro.

Qual è la differenza tra forza veloce e forza resistente? E tra forza isotonica ed isometrica? Fai un esempio per ogni tipologia.

A2- Forza isotonica o dinamica: quando l'accorciamento della lunghezza del muscolo provoca l'avvicinamento dei due capi articolari e quindi, questa contrazione provocherà un movimento.

Esempio (retto addominale): Supino, arti inferiori semipiegati, mani alla nuca: elevare il busto in avanti ed abbassarlo. Ripetere per 20 volte.

Forza isometrica o statica: quando la tensione espressa dal muscolo non provoca l'avvicinamento delle due articolazioni e non c'è movimento.

Esempio (muscoli dorsali): Prono, braccia in alto: sollevare il busto mantenendo la posizione per 8 secondi. Ripetere per 6 volte.

Forza massimale: è la forza più elevata che il sistema muscolare è in grado di esprimere con una contrazione volontaria muscolare.

Esempio: sollevare un carico molto pesante.

Forza resistente: è la capacità dell'organismo di opporsi alla fatica durante prestazioni motorie e sportive che richiedono l'impiego della forza per un lungo periodo.

Esempi: camminare in salita per un tempo prolungato; gare di ciclismo su strada; nuoto di lunga durata.

Forza veloce: è la capacità del sistema neuromuscolare di superare una resistenza esterna con una contrazione molto veloce. Essa è strettamente connessa alla velocità.

Esempi: getto del peso; salto in lungo.

Quali sono i nuovi contenuti che hai appreso con questo itinerario sulla qualità fisico-motoria della forza?

A1- Ho appreso teoricamente la definizione del concetto di forza motoria-muscolare e di tutte le sue varie suddivisioni. Ho imparato ad eseguire correttamente gli esercizi per lo sviluppo e l'allenamento di tale capacità condizionale e di tutte le sue differenti sperimentazioni. Alla fine di questo percorso/unità di apprendimento sono in grado di costruire ed elaborare autonomamente esercizi per l'incremento della forza personale.

A2- Con questo itinerario ho appreso diversi contenuti: definizione di forza e le sue forme, come allenare la forza e i motivi per cui esistono diversi tipi di allenamento a seconda dell'età; i muscoli e le funzioni principali del nostro sistema muscolare; come organizzare un circuit training per migliorare la *forza propria*.

Che cosa farai fatica a ricordare a lungo? Che cosa ricorderai più facilmente? Per quali motivi?

A1- Faticherò a memorizzare a lungo le definizioni della forza massimale, resistente e veloce ed altri concetti teorici, a causa del linguaggio scientifico-motorio specifico. Ricorderò invece, molto più facilmente i vari esercizi sperimentati in palestra e i metodi di allenamento testati in quanto la professoressa ci ha dato modo di provarli e ciò consente di ricordare più a lungo.

A2- Ciò che ricorderò con più difficoltà saranno sicuramente alcuni termini specifici che non uso abitualmente e con precisione tutte le definizioni incontrate. Questo perché avrò molte altre informazioni da ricordare in futuro e di questo percorso sulla forza mi rimarranno le nozioni e i concetti principali e sperimentati maggiormente con la pratica.

Ciò che ricorderò più facilmente saranno i concetti principali relativi alla forza e i tipi di esercizi suddivisi in forza isotonica ed isometrica che ho eseguito. Questo perché eseguire ciò che si deve apprendere è un modo per ricordare più a lungo quanto si impara a scuola.

Hai cambiato le tue idee rispetto al tema affrontato?

A1-Ho cambiato radicalmente le mie idee relativamente alla forza, soprattutto grazie alle spiegazioni analitiche della professoressa e all'attività di ricerca realizzata nella fase di mapping e all'organizzazione delle informazioni nel cartellone che abbiamo presentato alla classe.

A2- Sì, ho cambiato le mie idee. Prima pensavo che la forza potesse servire solo a creare un fisico possente ai maschi che andavano in palestra. Ora, invece, ho capito che in realtà la forza non è solo per la cura dell'aspetto esteriore del nostro corpo, ma il suo potenziamento serve anche per migliorare la postura e sviluppare in modo armonico la struttura corporea.

Prima agivo così / sapevo che ...

A1- Nella fase iniziale di questa unità di apprendimento pensavo, come di consueto, mediante le domande dei saperi "naturali" che la forza fosse la capacità di un individuo di sollevare, spostare od opporsi ad un peso elevato. Pensavo, inoltre, che la forza, come la velocità fosse una capacità condizionale scarsamente allenabile e migliorabile e che dipendesse dalla struttura genetica dell'individuo.

A2- Prima pensavo che per allenare la forza bastasse impugnare un peso che veniva progressivamente aumentato, flettendo e distendendo l'arto superiore. Reputavo questo esercizio adeguato soprattutto per i maschi, anche se sapevo che esistevano delle eccezioni. Credevo, poi, che fosse una pratica molto difficile, ma soprattutto rischiosa per la struttura del soggetto, a causa degli eccessivi sforzi, dovuti a carichi pesanti.

Prima di affrontare l'unità di apprendimento proposta dall'insegnante, non mi era mai particolarmente interessato l'argomento, quindi non ho mai sentito il desiderio di acquisire conoscenze sulla forza e metterle in pratica.

Ora agisco così / penso che ...

A1- La forza sia allenabile attraverso diversi metodi.

A2- Ora ho un'idea completamente differente della forza perché so, innanzitutto, che è quella capacità condizionale che permette ai muscoli di opporsi a resistenze esterne. Poi, conosco tutti i vari tipi di fattori che incidono sul miglioramento della forza, come il volume del muscolo, la qualità delle fibre, il sesso, i fattori genetici, la frequenza degli impulsi nervosi, la disponibilità di energia. Conosco la differenza tra i vari tipi di forza e i metodi per allenarla.

Quali sono stati i momenti più significativi? Perché?

A1- La ricerca delle informazioni sulla forza e l'organizzazione delle informazioni nel cartellone da presentare alla classe sono stati momenti particolarmente. Ciò mi ha permesso di acquisire molte conoscenze utili per l'esecuzione degli esercizi. La sperimentazione poi, degli esercizi mi ha consentito di comprendere quanto espresso a livello teorico.

Fondamentale poi, è stata più di ogni altra, il compito autentico svolto in palestra che consisteva nell'elaborazione di un personale *circuit training* sulla forza. Questo lavoro mi ha dato la possibilità di verificare praticamente quanto appreso.

A2- I momenti più significativi di questo percorso sulla forza sono state le lezioni basate sulla sperimentazione pratica degli esercizi, perché si potevano ricordare più facilmente.

Un altro momento importante è stato quando abbiamo dovuto inventare gli esercizi per organizzare un *circuit training* (metodo con il quale abbiamo dimostrato tutto quello che avevamo appreso e la nostra capacità di far corrispondere esercizi adeguati per sviluppare i diversi muscoli). Inoltre, un'attività importantissima, a chiusura dell'unità di apprendimento, definita dall'insegnante com-

pito autentico personale ed esperto è stata quella di pianificare un programma di lavoro personale per migliorare la *forza propria*.

La forza è una capacità necessaria nella vita quotidiana: descrivi qualche esempio derivante dalla tua esperienza.

A1- Ogni attività quotidiana richiede l'impiego della forza che se debole, devi impiegare maggiore fatica ad eseguire le azioni motorie, diversamente se sei tonico, fai meno fatica e quindi, il tuo movimento risulta più economico ed efficace.

Su quali temi, riguardanti la forza, ti piacerebbe saperne di più.

A1- Non sento l'esigenza di ulteriori conoscenze in campi inerenti a tale argomento, in quanto ritengo che il programma attivato dalla professoressa e le sue relative e dettagliate spiegazioni abbiano fornito informazioni esaurienti in merito alla capacità condizionale della forza.

A2- In questo percorso sulla forza ho imparato molti concetti e sarò felice se potrò arricchirli ulteriormente, altrimenti mi accontenterò di quello che ho finora imparato, che è già parecchio.

A conclusione dell'unità di apprendimento, dopo aver analizzato le caratteristiche della capacità condizionale della forza, quali ritieni possano essere i tuoi punti forti e quali invece quelli deboli? Quali attività consideri utili per colmare quest'ultimi?

A1- Il percorso sulla forza mi ha permesso di essere in grado di modificare ogni mia azione adattandola ai diversi ritmi e alle diverse capacità personali. Inoltre, essere in grado di controllare il movimento preserva le articolazioni e i muscoli da conseguenze dannose, come strappi, stiramenti, lussazioni.

A2- Grazie al compito autentico finale dell'unità di apprendimento ho avuto la possibilità di acquisire la competenza che mi consente di organizzare e pianificare dei programmi di lavoro per lo sviluppo armonico dei miei muscoli e, soprattutto, sono in grado di evidenziare quali muscoli del mio corpo hanno bisogno di potenziamento e quali altri invece, sono sviluppati sufficientemente.

Quello che dovrò migliorare è la coordinazione dei diversi movimenti, il saper scegliere gli esercizi adeguati per lo sviluppo dei diversi muscoli.

Costruisci una mappa con quello che sai e che hai imparato.

Il lavoro metacognitivo è stato fondamentale per individuare le proprie incertezze, i propri errori e per ricercare le possibili procedure al fine di migliorare la *forza propria*.

Conclusa la fase di ricapitolazione, agli alunni si richiede di sviluppare un compito autentico personale ed esperto (Tessaro, 2014), pianificando un programma di lavoro per sviluppare la forza dei diversi distretti muscolari e per affinare la capacità di agire e di pensare, utilizzando metodiche rispondenti alle caratteristiche personali (Tecnica del progetto). Vedasi matrice allegata per la valutazione (vedi Tab. 1).

Il saper scegliere in modo autonomo implica una reinterpretazione dell'attività svolta, che innalza il livello di consapevolezza del proprio apprendimento e dell'identificazione cosciente e controllata di schemi rappresentazionali. Eleva, inoltre, il livello di coscienza delle proprie risorse interne, delle proprie emozioni, tensioni e della propria tenacia e curiosità.

3. Risultati

L'iter *formativo* si è snodato attraverso precisi momenti di insegnamento/apprendimento ed ha accompagnato l'allievo lungo un percorso tracciato da ideali pietre miliari, in direzione dello sviluppo personale dei propri processi di acquisizione.

Allo studente, che partiva dalla consapevolezza dei propri saperi "naturali", è stata indicata la strada verso il riconoscimento autonomo dei principi e delle teorie.

Questo processo didattico rappresentato da:

- La condivisione dei *saperi naturali*;
- La ristrutturazione delle mappe cognitive;
- L'elaborazione e rappresentazione operativa del compito;
- L'utilizzo del *transfer* per riconoscere uno schema;
- La giustificazione delle proprie strategie;
- La conquista della competenza progettata;
- Ha condotto poi l'allievo alla maturazione della consapevolezza del:
 - "che cosa ho imparato?"
 - "perché lo devo imparare?"

Tutto ciò ha promosso negli allievi il riconoscere la spendibilità socio-culturale dei propri apprendimenti, operandone negli stessi la convinzione della utilità, allo scopo di comprendere il:

- "verso dove".

La possibilità di pianificare *da soli* un programma di lavoro per il *personale miglioramento della forza*, ha portato gli studenti ad organizzare in modo concreto e significativo le competenze acquisite, in diverse situazioni.

Essi divengono più consapevoli delle procedure studiate, apprezzano sia l'obiettivo sia la ricaduta pratica del compito per la propria crescita personale, preziosa in ogni momento della loro vita, per adesso scolastica ma poi anche "fuori", nel mondo adulto.

Questo dispositivo metodologico didattico, articolato in sequenze e fasi, consente all'allievo di apprendere in un ambiente fertile dove *idee, sollecitazioni e stimoli* sono la *normalità* per la riflessione individuale e collettiva.

Considerato, poi, che tale didattica si avvale di nuovi strumenti e risorse informative, ho potuto sperimentare quanto gli studenti abbiano raggiunto la consapevolezza di essere veri protagonisti di un percorso di apprendimento non banale o ripetitivo, durante l'attività di autodeterminazione di *modi e percorsi*, imperniati su:

- Il proprio stile;
- I propri interessi;
- Le diverse strategie personali.

È stato illuminante poter riflettere per gli studenti su questo nuovo percorso in classe dell'Unità di Apprendimento, per produrre strumenti e tecniche fondamentali nella scelta e nell'attuazione dei diversi tipi di *esercizi* che sono artefici del movimento in cui questo si manifesta e si realizza.

Si è dimostrato vincente il vedere gli allievi modificare le singole azioni, adattandole alle personali capacità e ritmi, rispettando e valorizzandone la diversità (tutto ciò ha segnato un grande risultato nella condivisione riuscendo a integrare in classe tutti, ma proprio tutti gli allievi; persino quelli che sono oggetto di emarginazione per disagio o disabilità).

Infine, lo *sviluppo della forza* ha fornito agli studenti la competenza di poter selezionare in modo autonomo le attività esercitative necessarie per migliorare la capacità di percepire e distinguere i tipi di contrazione muscolare, attraverso la capacità di mantenere a lungo la tensione muscolare per vincere resistenze più o meno elevate e la capacità di produrre lo sforzo più intenso nel tempo più breve possibile.

Il *compito di apprendimento*, così come proposto e attuato, ha consentito agli studenti di far propri il controllo e la gestione delle stesse capacità condizionali; ma anche che è necessario saper analizzare, organizzare e pianificare programmi di lavoro autonomi, per migliorare non solo la capacità di agire ma soprattutto, in conclusione, il proprio stato di salute e di personale benessere.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D. P. (1987). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Gardner, H. (1991). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenze* (trad. it.). Milano: Feltrinelli.
- Le Boulch, J. (1991). *Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*. Roma: Armando.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Toniolo, D. (2000). *Movimento e ritmo. Una prospettiva modulare nell'educazione motoria e musicale*. Roma: Armando.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringheri.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sitografia

[Ultima consultazione dei siti: 06/09/2016].

Laboratorio RED: Ricerca Educativa e Didattica. <http://www.univirtual.it/red/>.

Il progetto "matrici per valutare". <http://matricixvalutare.jimdo.com/>.

Laboratorio RED: Ricerca Educativa e Didattica Intervento del Prof. F. Tessaro. <http://www.univirtual.it/red/files/Tessaro/TESSARO%202013%20art%20F&I%2001%20stamp.pdf>.

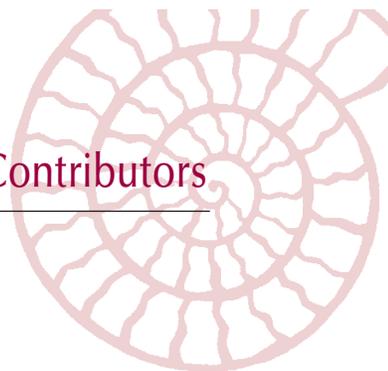
Laboratorio RED: Ricerca Educativa e Didattica Intervento del Prof. F. Tessaro. www.univirtual.it/red/files/Tessaro/TESSARO%202014%20Prog_e_valut%20competenze%2011%20parte_compiti%20autentici.pdf.

Tabella 1 - Format matrice valutativa: Laboratorio RED (Ricerca Educativa e Didattica) e Centro Internazionale di Studi di Ricerca Educativa e Formazione Avanzata (CISRE). Università Ca' Foscari di Venezia: <http://www.univirtual.it/red/> (cfr.: note esplicative: <http://www.univirtual.it/red/formazione/LabRED-Format-MatriceValutazione.pdf>; Tessaro, Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione, in <http://www.univirtual.it/red/files/Tessaro/TESSARO%202013%20art%20F&%201%20stamp.pdf>; sito Progetto "Matrici per valutare", <http://matricixvalutare.jimdo.com/>).

TitoLO dell'unità formativa di apprendimento CAPACITÀ CONDIZIONALE: LA FORZA		Competenze del profilo/KC Imparare ad imparare, Competenze sociali, Senso di iniziativa ed imprenditorialità, Competenza digitale				
Competenza attesa		Competenza attesa				
Compo-nenti com-petenza	Soglie/ Livelli	ESORDIENTE	PRATICANTE	STANDARD / ESECUTIVA	RILEVANTE	ECCELLENTI
Analizzare, organizzare, pianificare programmi di lavoro per controllare e gestire le proprie capacità motorie con riferimento alla forza e per migliorare la capacità di agire e di pensare COGNITIVA	Indicatori	IMITAZIONE CONSAPEVOLE	ADEGUAMENTO AL CONTESTO	REALIZZAZIONE FUNZIONALE	SPECIFICITÀ PERSONALE	INNOVAZIONE CREATIVA
	Acquisire informazioni sulla capacità condizionale della forza e organizzarle [l'indicatore mette in luce la capacità dello studente di cercare informazioni sulla forza presso fonti diverse, di individuarle e rappresentarle in modo significativo e generativo su un cartellone da presentare alla classe]	Punti 1-5 Punti 6-11 Punti 12-17 Punti 18-23 Punti 24-30	RIPRODURRE RICONOSCERE COMPNDERE Riconosce solo alcune caratteristiche più evidenti della forza. Riproduce le informazioni in modo parziale.	ESERCITARE INDIVIDUARE APPLICARE Riconosce le caratteristiche più evidenti della forza. Rappresenta le informazioni in modo parziale.	UTILIZZARE TRASFERIRE ANALIZZARE Individua le caratteristiche più rilevanti della forza e le rappresenta collegandole in modo esauriente.	GIUSTIFICARE RICOSTRUIRE VALUTARE Individua le caratteristiche più significative della forza. Rappresenta le diverse informazioni, collegandole in modo coerente.

OPERATIVO AGENTIVA	Progettare un percorso a stazioni (circuit training) [l'indicatore mette in luce come lo studente progetta in modo coerente il circuit training sulla forza, inserendo in successione logica gli esercizi] Punti 20	IMITARE RIPETERE Utilizza le informazioni, scegliendo attività esercitative imitandole dai compagni. Punti 1-4	ADEGUARE ADATTARE Utilizza le informazioni, scegliendo attività esercitative non sempre rispondenti all'obiettivo. Punti 5-8	REALIZZARE PRODURRE Utilizza le informazioni e sceglie attività esercitative che rivelano un utilizzo abbastanza coerente delle informazioni. Punti 9-12	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE Utilizza le informazioni, correlando le attività esercitative in modo coerente ed efficace. Punti 13-16	INNOVARE INVENTARE Utilizza le informazioni, le correla in modo significativo e coerente rispetto all'obiettivo, creando attività esercitative. Punti 17-20
	Pianificare un programma di lavoro personale [l'indicatore mette in luce la capacità dello studente di organizzare in modo autonomo un piano di allenamento, utilizzando metodiche rispondenti alle caratteristiche personali in funzione della competizione da sostenere] Punti 30	IMITARE RIPETERE Pianifica programmi di lavoro imitandoli dai compagni e poco coerenti alle proprie caratteristiche. Punti 1-5	ADEGUARE ADATTARE Pianifica programmi di lavoro in modo poco coerente alle proprie caratteristiche. Punti 6-11	REALIZZARE PRODURRE Pianifica programmi di lavoro con un approccio sistematico, scegliendo metodiche di allenamento nel complesso abbastanza rispondenti alle proprie caratteristiche strutturali e contestuali. Punti 12-17	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE Confronta le diverse tipologie esercitative e le metodiche di allenamento ed organizza un piano di attività personalizzato e funzionale alle proprie caratteristiche. Punti 18-23	INNOVARE INVENTARE Pianifica programmi di lavoro in modo strategico al contesto di utilizzo e alle proprie esigenze personali, prevedendo le variabili dipendenti ed indipendenti. Elabora attività funzionali allo scopo e alle proprie caratteristiche strutturali. Punti 24-30
OPERATIVO AGENTIVA						

META-COGNITIVA	Ricostruire e giustificare il percorso sulla forza [l'indicatore evidenzia la capacità dello studente di riconoscere le strategie e le procedure utilizzate durante le diverse attività, consentendogli di analizzare l'esperienza compiuta e di essere osservatore critico attivo del proprio lavoro]	CONTROLLARE PROVARE RICONOSCERE Riconosce quanto appreso con difficoltà, trascurando ed omettendo passaggi fondamentali del percorso. Giustifica alcune scelte senza convinzione.	REGOLARE RIVEDERE SPIEGARE Rivede quanto ha realizzato senza però riorganizzato completamente in modo personale. Giustifica le proprie scelte senza convinzione.	ELABORARE TRASFORMARE RISOLVERE Ricostruisce in modo essenziale il percorso sulla forza, giustificando le proprie scelte in modo globale.	PROGETTARE STIMARE INTERPRETARE Ricostruisce quanto realizzato in modo completo con osservazioni personali e coerenti al percorso svolto.	PREVEDERE IMMAGINARE GENERALIZZARE Organizza con consapevolezza ciò che ha realizzato, anche nei particolari; riconosce i processi attivati, sapendo così collocare i nuovi saperi in un contesto più ampio. Giustifica le proprie scelte con convinzione.
	Punti 10 Interagire cognitivamente nell'organizzazione e del cartellone [l'indicatore mette in luce il grado di coinvolgimento dell'allievo nel gruppo e l'apporto personale nella realizzazione dell'attività]	Punti 1-2 TOLLERARE IGNORARE Si allinea col gruppo confermando informazioni già condivise.	Punti 3-4 CONSIDERARE ACCETTARE Interviene nella costruzione del cartellone, ma apporta solo modesti contributi.	Punti 5-6 RISPETTARE ACCOGLIERE Interviene nella costruzione del cartellone, pur non apportando contributi particolarmente significativi, ma riadattando quelli degli altri.	Punti 7-8 COMPARTICIPARE COLLABORARE Esprime i suoi saperi, apporta idee alla costruzione del cartellone, ma non sempre le mette a confronto con quelle degli altri.	Punti 9-10 CO-COSTRUIRE COOPERARE Esprime e confronta i suoi saperi nel gruppo, apportando idee e contributi significativi nella realizzazione ed organizzazione del cartellone.
INTERATTIVO - RELAZIONALE	Punti 10	Punti 3-4	Punti 5-6	Punti 7-8	Punti 9-10	



PAOLA ALONZO

Laureata in Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate, è libero collaboratore della sezione antropologica del L.A.P.A.S.S. (Laboratorio di ricerche Antropologiche, Pedagogiche e di Attività Sportive) dell'Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale. Ha svolto attività volontaria di supporto in tirocini organizzati dal L.A.P.A.S.S. in palestra. Ha collaborato alla ricerca "Dalla pedagogia generale alla pedagogia dello sport. Considerazioni epistemologiche", depositata presso la segreteria del 2° Congresso ALFiD svoltosi a Porto (Portogallo) nel settembre 2016, che sarà pubblicata a cura degli organizzatori dell'evento. Nelle sue ricerche cura e si interessa della relazione interpersonale nell'attività motoria e sportiva, della ginnastica posturale e dei temi dell'inattività fisica.

ANTONIO ASCIONE

Attualmente è in servizio presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" in qualità di Ricercatore a tempo determinato ed a tempo definito per il Settore Concorsuale 11/D2 "Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa" Settore Disciplinare M-EDF/02 "Metodi e Didattiche delle Attività Sportive. Titolare dell'insegnamento di "Sport & Disabilità" e di "Metodi e Didattica delle Attività Sportive" per il Corso di Laurea Magistrale in Scienze per la Prevenzione ed il Benessere – LM 67. I suoi principali temi di Ricerca sono la Pedagogia Speciale e lo Sport negli Atleti con Disabilità.

SERGIO BELLANTONIO

PhD, è assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". I suoi interessi di ricerca riguardano il nesso tra corporeità ed educazione e l'orientamento formativo, quali dispositivi pedagogici in prospettiva sistemica e costruttivista. Tra le sue ultime pubblicazioni: Cunti A., Bellantonio S., Priore A., Body Worlds Exhibition and Healthy Lifestyles Promotion: An Educational Research on Neapolitan Visitors, in RIPES - Rivista Italiana di Pedagogia Dello Sport, 1, 2016; *Embodiment e Pedagogia: lo sport come dispositivo di educazione corporea*, in Cunti A. (a cura di) *Sfide dei Corpi. Identità Corporeità Educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

MIRCA BENETTON

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Padova. Si occupa di pedagogia del ciclo di vita, della scuola e di pedagogia dell'attività motoria e sportiva. Insegna Pedagogia del ciclo di vita, Pedagogia ed etica dell'attività motoria e sportiva e Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza. Le sue ultime monografie sono: *Preadolescenza e scuola. Profilo pedagogico-educativo di un'età incerta* (Lecce-Brescia, 2012) e *Allenamento per la vita. L'educazione sportivo-motoria for life* (Lecce-Brescia, 2015).

ANGELO BREGA

Medico, Chirurgo, specializzato in Psichiatria clinica, Dirigente medico I livello (psichiatria) presso ULSS 9 di Treviso. È stato per diversi anni referente per la Montagna-terapia nella macro-zona Veneto- Friuli Venezia Giulia. Fra le ultime pubblicazioni sull'argomento: Brega, A., Lovato, M., & Leoni, C. (12-13 novembre 2010). Il cerchio di Giada. Possibili valenze terapeutiche dell'arrampicata sportiva, Atti del Convegno Sentieri di Salute: la montagna che cura, Bergamo, 30-35. Brega, A. (25 marzo 2014). Salute e montagna: la montagna-terapia, available at <http://www.ilmountainrider.com/natura/salute-e-montagna-la-montagna-terapia>.

ALESSANDRO BORTOLOTTI

Ricercatore confermato di Pedagogia speciale all'Università di Bologna, afferente al Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita di Rimini, dall'AA 2015/16 insegna Prasseologia motoria presso i corsi di Laurea Magistrale di Scienze motorie STAS e STAMPA del proprio Ateneo. È membro del consiglio direttivo dell'AIPRAM – Associazione Internazionale di Prasseologia Motoria – e del gruppo di ricerca internazionale JPL – Jeux et Pratiques Ludiques – coordinato da Pierre Parlebas.

ATTILIO CARRARO

Professore associate di metodi e didattica delle attività motorie presso l'Università di Padova, la sua attività di ricerca sono riguarda principalmente la pedagogia dello sport e le relazioni tra attività fisica e salute, con un particolare attenzione alle strategie per la promozione di stili di vita attività in individui sedentari. È attualmente vicepresidente dell'AIIESEP.

FERDINANDO CEREDA

Ricercatore universitario a t.d., Docente di Metodi e didattiche delle attività motorie (M-EDF/01) e Metodi e didattiche delle attività sportive (M-EDF/02) nei corsi di laurea in Scienze Motorie e dello Sport (L-22) e Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate (LM-67), presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ultime due pubblicazioni: Cereda F. (2015). *Attività motoria, sport e percorsi educativi: tra implicazioni didattiche e aspetti pedagogici*. Pedagogia e Vita, 73 (15), pp. 260-272- Cereda F. (2016). *Attività fisica e sportiva a scuola: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute*. Formazione & Insegnamento 2-2016.

ANTONIA CUNTI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze motorie e del benessere dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". I suoi interessi di ricerca si sviluppano lungo due direttrici: la prima riguarda l'educazione al movimento e allo sport e il rapporto tra educazione, corpo e identità; la seconda si riferisce alla formazione degli educatori in chiave riflessiva e sistemica, al counseling e alla cura educativa, all'orientamento alle scelte. Tra le pubblicazioni più recenti: Cunti A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, FrancoAngeli, 2015; Cunti A., Bellantonio S., Priore A., *Body Worlds Exhibition and Healthy Lifestyles Promotion: An Educational Research on Neapolitan Visitors*. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 1, 2016, ISSN: 2499-541X.

CHIARA D'ALESSIO

Assistant professor of Ethics of Education at the Department of Human, Philosophical and educational science, University of Salerno. She taught Educational Psychology, Social Pedagogy, History of Pedagogy and Child Psychobiology. She is also invited professor of Physiological Psychology at the Faculty of Psychology of the European University of Rome. Psychologist and psychotherapist, she obtained her PhD in Methodology of Educational Research, specializes in educational and vocational guidance. Member of the Association of Logotherapy and Existential Analysis Frankliana, the Italian Association of Neuropsychology, the Italian Society of Pedagogy, the International Group of Neurobioetica, the Society of Neuroscience and the International Neurobioethic Society.

DAVIDE DI PALMA

Laurea in Scienze Economiche e Finanziarie – Dottorando di Ricerca in "Scienze delle Attività Motorie" - curriculum "Organizzazione e Gestione delle Attività Motorie e Sportive" (XXIX Ciclo), presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Autore di numerose pubblicazioni, su Riviste italiane ed internazionali, inerenti lo "Sport Management" ed il "Social Management".

ALESSIA FARINELLA

assegnista di ricerca presso l'Università di Torino e docente a contratto del modulo di Pedagogia Speciale del corso di Psico-Pedagogia presso il corso di Laurea Magistrale in Scienze e Tecniche Avanzate dello Sport – SUIISM UNITO -, da alcuni anni si occupa della progettualità educativa in ambito motorio e sportivo, con particolare attenzione alle esigenze delle persone con bisogni educativi speciali.

MARIA GABRIELLA DE SANTIS

Insegna Pedagogia nell'età della vita presso l'Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale, afferisce al Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute del medesimo Ateneo; è responsabile scientifico dell'*Osservatorio Permanente per la Famiglia* e della sezione *Pedagogia, Formazione continua e Didattica "Educazione per tutti"* presenti nel L.A.P.A.SS.. Nel suo lavoro di ricerca coltiva temi riguardanti problematiche relative all'intercultura, all'orientamento, alla comunicazione familiare, sociale, scolastica e sportiva e in tali ambiti ha pubblicato numerosi articoli e ricerche.

IVANO GAMELLI

Ricercatore confermato presso il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca dove insegna Pedagogia del corpo nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della formazione primaria. Ha partecipato alla nascita della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari ed è tra i fondatori di Philo-Scuola Superiore di Pratiche Filosofiche di Milano. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Il sapere del corpo. saggi per l'educazione* (IPOC, 2016), *Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla postura dell'educare* (Ricerche di Pedagogia e didattica, 2016).

LUCA IMPARA

Laurea in Medicina e Chirurgia, Specialista in Radiologia e Diagnostica per Immagini è Ricercatore Universitario Confermato e Professore Aggregato presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano -Telematica Roma.

PIETRO LUIGI INVERNIZZI

Professore associato nel Settore M-EDF/02 - Metodi e Didattiche delle Attività Sportive presso la Scuola di Scienze Motorie, Dipartimento di Scienze biomediche per la salute, Università degli Studi di Milano. È docente di Didattica dell'attività motoria e di Didattica del nuoto (CdL in Scienze motorie, sport e salute), e di Esercizio fisico in ambiente acquatico (CdLM in Scienza dell'attività fisica per il benessere. È autore delle pubblicazioni: - *Controlled intensity aerobic activity in water and in the gym: effects on mood and physical efficiency in third age women = Attività aerobica a intensità controllata in acqua e in palestra: effetti sull'umore e sull'efficienza fisica in donne della terza età* / R. Scurati, S. Benedini, G. Michielon, P.L. Invernizzi, L. Zannini, G. Alberti. - In: *Medicina dello Sport*. - ISSN 0025-7826, 69:2(2016), pp. 215-227. *Interpretation and perception of two different kumite fighting intensities through an integrated approach training in international level karatekas: an exploratory study* / P.L. Invernizzi, S. Longo, M. Bizzi, S. Benedini, G. Merati, A. Bosio. *Perceptual and Motor Skills*. - ISSN 0031-5125, 121:2(2015 Oct), pp. 333-349.

CHIARA LEONI

Laureata in Scienze Biologiche, indirizzo Biomolecolare, presso l'Università di Pavia, con diploma di specializzazione in Genetica applicata e Ph.D. in Biologia Cellulare e Molecolare presso il DIBIT, Istituto Scientifico S. Raffaele di Milano, in collaborazione con la Open University di Londra. Ha svolto un lungo periodo di ricerca presso l'Unità di Neurobiologia del DIBIT, Istituto Scientifico S. Raffaele di Milano e attualmente insegna presso il Liceo Scientifico "Antonio Scarpa" di Motta di Livenza (TV). È formatrice, valutatrice ed applicatrice del metodo Feuerstein. Insieme a Loretta Pavan ha sviluppato il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale (PAPS), un percorso di potenziamento cognitivo rivolto a bambini con disabilità intellettiva e difficoltà di apprendimento in età prescolare, che utilizza nella sua attività libero-professionale.

MARIO LIPOMA

professore ordinario di Metodi e Didattiche delle Attività Sportive presso l'Università di Enna "Kore". Ha ricoperto i ruoli di Direttore Accademico e, successivamente, di Preside della Facoltà di Scienze Motorie dell'Ateneo ennese. Attualmente è Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate. I suoi interessi scientifici sono orientati essenzialmente sui valori e i significati educativi delle attività motorie e sportive, sulle determinanti cognitive nella prestazione sportiva, sui *mixed methods* nella ricerca in ambito sportivo e sulla Performance Analysis.

DANIELE MASALA

Professore aggregato, insegna Teoria e Metodologia dell'Allenamento, Discipline Sportive e Nuoto e Pallanuoto presso l'Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale, afferisce al Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute del medesimo Ateneo. Tra i suoi interessi coltiva i temi relativi allo sport, all'educazione e alla disabilità.

MASSIMILIANO MARINO

dottorando in scienze pedagogiche presso l'università di Padova e docente di educazione fisica. Il focus della sua ricerca riguarda il tema dell'educazione ai valori attraverso l'educazione fisica e lo sport.

CRISTINA ONESTA MOSSO

Professore associato di Psicologia Sociale presso l'Università di Torino, coordinatrice della Scuola di Dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione del medesimo Ateneo e docente del modulo di Psicologia Sociale del corso di Psico-Pedagogia presso il corso di Laurea Magistrale in Scienze e Tecniche Avanzate dello Sport – SUISM UNITO-.

SIMONA NICOLOSI

Ricercatrice di Psicologia generale e docente di Psicologia dello Sport e di Funzioni cognitive ed emotive nelle attività motorie presso l'Università di Enna "Kore". I suoi interessi di ricerca e le sue pubblicazioni degli ultimi anni riguardano i fondamenti epistemologici e metodologici dell'educazione motoria, la co-disciplinarietà in educazione fisica e l'autopercezione corporea in adolescenza.

FRANCESCO PELUSO CASSESE

Ph.D., M.Sc., Professore Associato M-EDF/01, Dottore di Ricerca in Psicologia delle Emozioni e della Creatività, Laurea in Scienze Motorie, Master di II livello in Metodologia dell'Allenamento, Perfezionamento e Aggiornamento in Psicologia dello Sport, Perfezionamento e Aggiornamento in Metodi e Tecniche di Valutazione Funzionale Motoria e Sportiva, Direttore riviste scientifiche, iscritto all'OdG Lazio. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *Nuove frontiere per la pedagogia delle attività motorie. Attenzione attivazione creatività*, Edizioni Univ. Romane; (2013) *La comunicazione in ambito educativo. Nuove strategie*, Edizioni Univ. Romane.

LORETTA PAVAN

Laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università "Niccolò Cusano" di Roma, e diplomata in flauto traverso al Conservatorio "Benedetto Marcello" di Venezia, dove ha approfondito gli studi di propedeutica e didattica della musica, svolgendo in seguito un lungo lavoro educativo in ambito musicale. È applicatrice del metodo Feuerstein. Insieme a Chiara Leoni ha sviluppato il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale (PAPS), un percorso di potenziamento cognitivo rivolto a bambini con disabilità intellettiva e difficoltà di apprendimento in età prescolare, che utilizza nella sua attività libero-professionale. In collaborazione con l'Associazione RinnovaMenti APS, svolge attività laboratoriali e di supervisione scolastica in favore di bambini con disabilità intellettiva e difficoltà di apprendimento dall'asilo Nido alla scuola Primaria.

SALVATORE PIGNATO

Professore Associato di Metodi e didattiche delle attività motorie nei corsi di laurea triennale e magistrale di Scienze motorie, presso la Facoltà di Scienze dell'Uomo e della Società dell'Università degli Studi di Enna Kore. Ha pubblicato diversi contributi sui temi dell'Attività fisica compensata e adattata in ambienti educativi.

GAETANO RAIOLA

Dirigente scolastico dal 2008, docente a contratto temporaneo ininterrottamente dal 1995 presso diversi Atenei italiani e Visiting Professor presso University of West Savaria Ungheria. Dottore di ricerca in scienze dello sport e salute, Specialista in metodologia della ricerca nelle scienze motorie e sportive, Specializzato sul sostegno, Master in Comunicazione dei linguaggi non verbali e in Dietetica applicata allo stile di vita. Autore di numerosi arti-

coli, monografie, capitoli in libro, atti di congresso. Partecipazioni a diversi convegni internazionali. Ultimi 2 articoli: Di Palma, D., Raiola, G., Tafuri, D. (2016) Disability and sport management: A systematic review of the literature *Journal of Physical Education and Sport* Pizzuto, F., Rago, V., Bailey, R., Tafuri, D., Raiola, G. (2016) The importance of foot-strike patterns in running: A literature review, *Sport Science*.

ROSARIA SCHEMBRI

Ha conseguito il Ph.D. in “Scienze dell’Orientamento” presso l’Università degli Studi di Cassino. È psicologa e psicoterapeuta. Attualmente collabora con il gruppo di ricerca coordinato dal prof. Lipoma ed è autrice di numerose pubblicazioni scientifiche sui temi della psicologia dello sport e dell’educazione motoria.

RAFFAELE SCURATI

Ricercatore nel Settore M-EDF/01 - Metodi e Didattiche delle Attività Motorie presso la Scuola di Scienze Motorie, Dipartimento di Scienze biomediche per la salute, Università degli Studi di Milano. È docente di Teoria e metodologia del movimento umano e di Didattica del Nuoto (CdL in Scienze motorie, sport e salute). È autore delle pubblicazioni: Controlled intensity aerobic activity in water and in the gym: effects on mood and physical efficiency in third age women = Attività aerobica a intensità controllata in acqua e in palestra: effetti sull’umore e sull’efficienza fisica in donne della terza età / R. Scurati, S. Benedini, G. Michielon, P.L. Invernizzi, L. Zannini, G. Alberti. *Medicina dello Sport*. - ISSN 0025-7826. - 69:2 (2016), pp. 215-227. Exercise intensity and pacing strategy of cross-country skiers during a 10 km skating simulated race / D. Formenti, A. Rossi, G. Calogiuri, T.O. Thomassen, R. Scurati, A. Weydahl. *Research in Sports Medicine*. - ISSN 1543-8627, 23:2(2015), pp. 126-139.

FRANCESCO SGRO’

ha conseguito il Ph.D. in “Metodologia della ricerca educativa” presso l’Università degli Studi di Salerno ed è Assistant Professor presso l’Università degli Studi di Enna. È responsabile scientifico-organizzativo del Laboratorio di Analisi del Movimento e della Prestazione presso la stessa Università. È autore di diverse pubblicazioni sui temi relativi lo studio, lo sviluppo e la sperimentazione di tecniche e strumenti tecnologici per la valutazione motoria in ambito preventivo, educativo e performativo.

DOMENICO TAFURI

Laurea in Medicina e Chirurgia. Abilitazione all’esercizio della professione di Medico-Chirurgo. Specializzazione in Medicina dello Sport. Dottorato di Ricerca in Morfologia Umana e Sperimentale (Macroscopica, Microscopica e Ultrastrutturale). Attualmente è in servizio presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell’Università degli Studi di Napoli “Parthenope” in qualità di Professore di I Fascia, settore disciplinare M-EDF/02 (sette concorsuale 11/D2). Dall’Anno accademico 2012-2013 è Presidente di Corso del Corso di Laurea in Scienze Motorie presso l’Università degli Studi di Napoli Parthenope. Delegato del Magnifico Rettore dell’Università degli Studi di Napoli “Parthenope” per la Disabilità.

LUCIA ZANNINI

Professore associato nel Settore M-PED/01 - Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze biomediche per la salute, Università degli Studi di Milano. È docente di Educazione e promozione della salute (CdL Assistenza sanitaria) e di Progettazione e gestione dei processi formativi (CdL Scienze riabilitative delle professioni sanitarie). È autrice delle pubblicazioni: - Controlled intensity aerobic activity in water and in the gym: effects on mood and physical efficiency in third age women = Attività aerobica a intensità controllata in acqua e in palestra: effetti sull’umore e sull’efficienza fisica in donne della terza età / R. Scurati, S. Benedini, G. Michielon, P.L. Invernizzi, L. Zannini, G. Alberti. - In: *Medicina dello Sport*. - ISSN 0025-7826. - 69:2(2016), pp. 215-227. - L’educazione del paziente e la formazione pedagogica degli operatori sanitari / L. Zannini - In: *Educazione terapeutica: una sfida per la pedagogia: operatori sanitari, educatori e pazienti cronici alleati* / [a cura di] M.P. Mostarda. - [s.l.]: EDUCatt, 2016, ISBN 9788893350334, pp. 29-59.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

