

---

## L'EDUCAZIONE MOTORIA E SCUOLA PRIMARIA

---

## PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

---

a cura di / editor  
Francesco Casolo

**With the contribution of / Con i contributi di:**

Vincenzo Biancalana, Antonio Borgogni, Alessandro Bortolotti, Francesco Casolo, Franco Castaldo, Daniele Coco, Ferdinando Cereda, Dario Colella, Francesca D'Elia, Simone Di Gennaro, Pietro Luigi Invernizzi, Riccardo Izzo, Mario Lipoma, Ciro Hosseini Varde'i, Filomena Mazzeo, Piero Montesano, Claudia Palpacelli, Salvatore Pignato, Gaetano Raiola, Raffaele Scurati, Francesco Sgrò

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

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

**RIVISTA FONDATA DA:** UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

**DIRETTORE RESPONSABILE PRO TEMPORE:** RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

**DIRETTORE ASSOCIATO:** MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.:** Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Arduino Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), Stefano salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia).

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.:** Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivonen (University of Tampere); David Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jarkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS.:** Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

**COMITATO EDITORIALE:** Coordinatore: Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (Università di Lugano), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

**ABBONAMENTI:** Italia euro 50,00 • Estero euro 100,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: **Licosa S.p.A.** - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITA DI STAMPARE DICEMBRE 2019



Editore

Pensa MultiMedia s.r.l.

73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# 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 (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "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

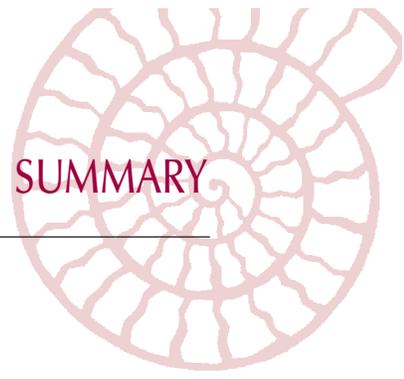
---

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 Casolo**  
L'Educazione Motoria e scuola primaria / *Physical education in Primary school*
- 13 Antonio Borgogni**  
Attive quotidianità: il diritto dei bambini al movimento / *Everyday active routines: the children's right to move*
- 27 Alessandro Bortolotti**  
Il maestro del gioco è il gioco, non il maestro. Il contributo della "logica interna" per comprendere l'esperienza ludico-motoria / *The master of the game is the game, not the master. An essay about the "internal logic" of playful-motor activities*
- 37 Francesco Casolo, Daniele Coco**  
Educazione motoria nella scuola primaria. Quali competenze per il docente? / *Physical Education in Primary School: Which Teaching Competencies?*
- 47 Franco Castaldo**  
Sportività liquida. Verso una nuova Cultura Sportiva partendo dalla Scuola primaria / *Liquid Sportiness. Towards a new sports culture starting from primary school*
- 61 Ferdinando Cereda**  
Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario scolastico per le scienze motorie e sportive / *Curricular internship at school for students in exercise and sports science first degree*
- 73 Dario Colella**  
Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni / *Teaching and Learning of motor competencies. Processes and Relations*
- 89 Francesca D'Elia**  
Modelli didattico-organizzativi della scuola primaria per l'insegnamento dell'educazione fisica / *Didactic-organizational models in Primary School to teach Physical Education*

- 97 Simone Di Gennaro**  
Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine / *The end of play. The disappearance of the free play and its effects on children's wellbeing*
- 109 Pietro Luigi Invernizzi, Raffaele Scurati**  
Il progetto "Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection" per l'attività motoria nella scuola primaria / *The "Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection" Project for physical activity in the primary school*
- 129 Riccardo Izzo, Vincenzo Biancalana, Ciro Hosseini Varde'i, Claudia Palpacelli**  
The Decision Making Process based on the Attention, particularly on Team Sports to Avoid Perceptual Functional and Biomechanical Deficits for a Quality Sport Performance / *The Decision Making Process based on the Attention, particularly on Team Sports to Avoid Perceptual Functional and Biomechanical Deficits for a Quality Sport Performance*
- 147 Filomena Mazzeo**  
Alimentazione, integrazione, e farmaci per migliorare la prestazione sportiva: educare alla corretta assunzione e promuovere la salute nella scuola primaria / *Nutrition, supplements, and drugs to improve sports performance in order to educate for the correct intake and to promote health in primary school*
- 157 Piero Montesano**  
Valenza Educativa e Preventiva dell'Educazione Fisica e Sportiva / *Educational and preventive value of Physical and Sports Education*
- 169 Salvatore Pignato**  
Il valore educativo del fair play / *Fair play and its educational value*
- 181 Gaetano Raiola**  
L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: problematiche ordinamentali e possibili prospettive / *The teacher of Physical Education in Primary School: legal issues and possible perspectives*
- 193 Francesco Sgrò, Mario Lipoma**  
Riflessioni sull'utilizzo dei Tactical Games Model nella scuola primaria / *Thinking about the use of Tactical Games Model in primary school*

**COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**

## L'educazione Motoria e scuola primaria Physical education in Primary school

Francesco Casolo

Università Cattolica del Sacro Cuore - francesco.casolo@unicatt.it

Nelle nostre scuole primarie si fa poca educazione motoria e questo è un fatto ormai risaputo che emerge dall'opinione pubblica, dal mondo sportivo, dalle associazioni di categoria degli insegnanti di educazione fisica e dallo stesso sistema scolastico. I motivi di questa situazione vengono ricondotti alla carenza di ambienti e strutture sportive presenti sul territorio e fruibili in orario scolastico e anche alla mancanza di preparazione e di competenze sul movimento da parte dei maestri. Permettetemi però di aggiungere a queste quella che ritengo essere la causa più determinante ovvero la mancanza diffusa di "cultura motoria" nei dirigenti scolastici, negli insegnanti e nei genitori probabilmente ancora convinti che l'educazione motoria non sia del tutto indispensabile e serva da momento di scarico o di ricreazione. Oggi possiamo dimostrare che non è così; dalle neuroscienze e dagli altri contesti scientifici arrivano indicazioni e suggerimenti tutti orientati alla valorizzazione delle attività motorie nel periodo 6-11 anni. L'Italia si trova agli ultimi posti in Europa per la quantità limitata di ore scolastiche e extrascolastiche dedicate alle attività motorie e la necessità di implementare la qualità e la quantità delle occasioni di movimento nella scuola primaria diventa un obiettivo non solo educativo ma anche politico. La carenza di opportunità di movimento influenza negativamente la crescita e la vita dei nostri bambini sia dal punto di vista quantitativo - si pensi alle ormai ricorrenti situazioni di ipocinesiche da quello qualitativo, con una sempre maggiore presenza di analfabetismo motorio. L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha ribadito in più occasioni che la quantità minima di attività motoria nel corso dell'età evolutiva debba equivalere ad almeno 60 minuti al giorno di MVPA (Attività Fisica Moderata/Vigorosa); quantità di tempo che viene raccomandata non solo per star bene fisicamente ma anche per sollecitare lo sviluppo di competenze relazionali, cognitive, morali e di auto-controllo nei bambini. Nel panorama internazionale degli ultimi 15 anni che riguarda l'educazione fisico-motoria possiamo ritrovare numerosi documenti per lo più prodotti a conclusione di importanti eventi o congressi scientifici. "Le attività di movimento promuovono il benessere della persona, la sua salute fisica e mentale, prevengono le malattie, promuovono le relazioni sociali e la qualità della vita, producono benefici economici e contribuiscono alla sostenibilità ambientale. Le comunità, che per migliorare la salute promuovono l'attività fisica, possono ottenere molti di questi benefici offrendo una serie di opportunità facilmente accessibili nei diversi contesti di vita e di lavoro e per tutte le fa-

sce d'età<sup>1</sup>. In questo estratto della Carta di Toronto del 2010 sull'educazione fisica si chiede ai decisori politici e amministrativi di tutti gli stati l'impegno a implementare le attività motorie sul proprio territorio sia in ambito scolastico che extrascolastico. Altri documenti dello stesso tenore e con analoghe motivazioni si sono susseguiti a breve distanza: Unione Europea (2008); World Health Organization (2010); Australia (2014); Germany (2016); Center of Chronic Disease USA, (2018); Canada (2018). La carenza di attività motorie nel corso dell'età evolutiva e in particolare negli anni della scuola primaria da un lato causa la riduzione delle capacità funzionali e dall'altro riduce sensibilmente le sollecitazioni per uno sviluppo armonico della persona sia per il dominio fisico-motorio che per quelli psichico e sociale (Bar-Or et al., 1973; Shepard, 1993). In letteratura sono presenti studi condotti su campioni di bambini in età scolare che dimostrano una correlazione positiva tra il livello di attività fisica e il grado di apprendimento e intelligenza a scuola (Sibley & Etnier, 2003) e che l'attività motoria, abbinata ad una dieta "sana", migliora le funzioni cognitive (Cotman, 2007; Hillman, 2008). Alla luce di tutto ciò l'infanzia e la fanciullezza diventano periodi fondamentali dell'arco di vita in quanto i bambini che mantengono livelli elevati di attività fisica sono meno propensi a sviluppare fattori di rischio per le malattie cardiovascolari (Boreham, 2001; Strong, 2005), più propensi a tenere controllato il proprio peso corporeo (Gutin, 2002; Kimm et al., 2005) e in grado di contrastare in modo significativo il sovrappeso e obesità infantile (Wang, 2006). Per queste ragioni, sul territorio nazionale italiano si sono realizzati molti progetti aventi l'obiettivo di affiancare al maestro generalista e durante le ore di educazione motoria un laureato in scienze motorie preparato per garantire lo svolgimento di una regolare attività di movimento nel sistema scolastico. Al primo progetto, avviato nel 2005-2006 e chiamato Alfabetizzazione motoria ne sono seguiti altri a carattere nazionale come il progetto "Sport di classe", il progetto Sbam: Sport, benessere, Alimentazione e Mobilità della regione Puglia, il progetto "Più sport @ scuola della regione Veneto, il progetto "Scuola in movimento della regione Abruzzo, il progetto "Joy of moving" delle regioni Piemonte e Lazio e il progetto "Lombardia in gioco: a scuola di sport" della regione Lombardia). Iniziative sicuramente lodevoli che hanno interpretato le indicazioni di chiamata sinergica all'azione evocate dalla carta di Toronto e si sono realizzate grazie alla partecipazione congiunta di differenti attori nazionali e territoriali che con il fine comune di far muovere di più e meglio i nostri bambini. Gli enti nazionali, regionali e locali hanno avuto l'importante funzione di provvedere alle risorse economiche per supportare gli interventi dei laureati esperti; il CONI con le sue articolazioni territoriali ha svolto un ruolo di coordinamento ai progetti fornendo quel supporto amministrativo che ha consentito l'assunzione degli esperti e dei supervisori mentre le Università hanno formato queste figure, monitorato gli esiti del progetto stesso sui bambini e sull'intero sistema andando a raccogliere e ad analizzare i feedback da dirigenti scolastici, insegnanti e genitori. I progetti hanno confermato la necessità di un intervento politico per un inserimento a sistema dell'insegnante laureato esperto di educazione motoria nella scuola primaria. Dai dati di monitoraggio si è potuto verificare un marcato miglioramento delle qualità motorie nei bambini di entrambe i generi e di tutte le età (compresi quelli con disabilità) e del loro

1 The Toronto Charter for Physical Activity: A Global Call to Action (2010).

rendimento scolastico generale. In aggiunta, il livello di soddisfazione di sistema da parte dei dirigenti scolastici, insegnanti generalisti, genitori e bambini è stato elevato. Positività per lo più che hanno convinto il Ministero della pubblica istruzione, dell'università e della ricerca a proporre l'inserimento della nuova figura del laureato in scienze motorie all'interno della scuola primaria. La proposta di decreto legge è stata al momento approvata dalla Camera dei Deputati in data 18/12/2018 nell'attesa che possa superare l'esame del Senato della Repubblica. Il sistema scolastico gode di una situazione ottimale per favorire la implementazione delle attività motorie in quanto è contesto privilegiato per la realizzazione di interventi educativi: consente di raggiungere virtualmente tutta la popolazione composta da persone giovani che stanno iniziando a scegliere e adottare stili di vita salutari. Pertanto, al fine di favorire le attività di movimento e sportive, si impone una scelta di campo forte e perentoria: abbracciare senza pregiudizi o riserve la cultura della corporeità accettandola pienamente come efficace e valida opportunità di trasmissione del sapere e di crescita personale di tutti i bambini. Tale scelta dovrebbe innanzitutto valorizzare al meglio le due ore settimanali di educazione motoria e in secondo luogo potrebbe fin da subito prevedere una differente e innovativa organizzazione degli spazi e dei tempi scolastici. Per il primo punto le ore dedicate all'educazione fisica e motoria curricolare sono da valorizzare nel quantitativo massimo e cioè per 2 ore per settimana. Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola primaria (MPI, 2012) ci danno una indicazione appropriata degli "Obiettivi Specifici di Apprendimento" del movimento che riguardano quattro ambiti: 1) Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo; 2) Il linguaggio del corpo come modalità comunicativa/espressiva; 3) Il gioco lo sport le regole e il Fair Play; 4) Salute e benessere prevenzione e sicurezza. In uno dei progetti citati si è potuto dimostrare che queste due sole ore disponibili, se utilizzate in modo intelligente (senza perdite di tempo prima, durante e dopo le lezioni) nel corso di un periodo non inferiore alle 20 settimane, possono portare ad una implementazione media di circa il 6% annuo nelle capacità motorie di destrezza, forza e resistenza, ad un aumento di abilità motorie e una variazione minima ma indicativa negli stili di vita dei bambini (Casolo et al., 2016). Gli ambienti scolastici risultano determinante nell'indurre i bambini a muoversi e questo non solo in riferimento alle palestre. Poche ma importanti sono le condizioni che devono ricorrere per garantirne la funzionalità: sicurezza, pulizia e attrezzatura adeguata. Molte palestre del nostro paese sono ancora senza uscite di emergenza, in alcuni casi sono state ricavate da ripostigli o uno scantinati ove esistono colonne centrali con spigoli vivi o caloriferi sporgenti senza imbottiture di protezione. Manutenzione e pulizia sono altrettanto importanti per la sicurezza e l'igiene ambientale e le dimensioni minime dello spazio dovrebbero corrispondere almeno a quelle di un campo di pallavolo (m.9 x 18). Oltre agli ambienti è necessaria la presenza di attrezzature idonee e propedeutiche per facilitare l'apprendimento delle abilità. Oltre ai tradizionali attrezzi da palestra che si suole suddividere in grandi attrezzi (spalliera; quadro svedese: palco di salita, scale verticali, scala orizzontale, assi e trave di equilibrio, cavallina, materassine e materassoni) e piccoli attrezzi (palloni pieni o "medicine balls", palle leggere, palline tipo tennis, funicelle, ceppi; assicelle e tavolette; cerchi: clavette) ogni insegnante potrà aggiungere qualsiasi altro attrezzo non convenzionale. La validità di un attrezzo è legata alla possibilità che lo stesso ha di offrire spunti, suggerire intuizioni, a prestarsi come strumento di creatività e di estrinsecazione di un qualche cosa di veramente personale (Calvesi et al, 1998). In aggiunta o in alternativa alle palestre l'ambiente naturale, ove sia protetto e in-

terno al plesso scolastico, potrebbe diventare una palestra a cielo aperto. Esistono oggi in letteratura numerose pubblicazioni che supportano la necessità per il bambino di vivere esperienze in ambiente naturale (Farnè, 2010; Cecilian, 2016; Monti et al 2017). In uno studio recente i fattori protettivi associati allo svolgimento di attività fisica all'aria aperta come l'esposizione ad una luce più intensa, la cromaticità della luce del giorno e un incremento dei livelli di vitamina D (Ramamurthy et al., 2015) vengono definiti indispensabili per la prevenzione e la progressione della miopia in età precoce. La necessità di tornare alla natura è largamente sentita in una società, come la nostra, industrializzata e concentrata in agglomerati urbani che hanno tenuto veramente in poco conto l'importanza del verde per uno sviluppo equilibrato della personalità e l'outdoor education diventa pertanto un contesto spazio-temporale fruibile oggi dagli insegnanti quando le condizioni meteorologiche lo permettono. Il preconizzatore storico di questa forma di movimento è stato il francese Hébert (1936). Le attività proponibili all'aperto vanno dalle proposte sui principali schemi motori di base come camminare, correre, saltare, arrampicarsi, restare in equilibrio, spingere, tirare, sollevare, portare, lanciare, attaccare e difendersi alla esecuzione di momenti di attività collettiva come l'esecuzione di movimenti coordinati, le danze e giochi che richiedono grandi spazi come il prendersi, sparviero, castellone, scalpo, caccia con i numeri. Nel tema di una più efficace organizzazione degli spazi rientra anche una possibile predisposizione di percorsi protetti casa-scuola e viceversa. Tali percorsi, ripetuti due volte al giorno (l'andata a scuola e il ritorno da scuola), indurrebbero da un lato i nostri bambini a recuperare in parte forme attive di locomozione oggi quasi scomparse, dall'altro i genitori a concedere in modo progressivo, una sempre maggiore fiducia e autonomia negli spostamenti che avvengono al di fuori delle aree protette familiari. Nella scuola primaria le attività motorie possono essere valorizzate anche durante le altre ore di altre lezioni scegliendo strategie di didattica enattiva e incorporata. Alcuni argomenti di discipline come la matematica, la geografia e le lingue possono essere insegnati partendo da situazioni esperienziali in palestra seguite successivamente da momenti teorici. I fondamenti di queste strategie induttive e innovative sono le teorie del "Learning by doing" e del "Embodied Cognition" che sostengono l'importanza del coinvolgimento globale dell'allievo a partire dalle esperienze che valorizzano la corporeità. Le pause e gli intervalli possono diventare momenti che favoriscono le attività motorie. Recentemente sono apparsi in letteratura studi sull'utilizzo degli "active breaks" o pause attive a scuola studiate per alternare i troppi momenti statici con una breve attività fisica (Carlsson et al, 2015) utili per distogliere e decongestionare la mente del bambino al termine di attività didattiche con forte impegno cognitivo (Kibbe et al., 2011). Si tratta di momenti di 10-15 minuti da effettuarsi in classe a metà e alla fine della mattinata e del pomeriggio e consistono nel proporre esercizi o attività di allungamento muscolare, andature sul posto, autocontrollo respiratorio, mobilità articolare, passi di danza o di ginnastica aerobica, ginnastica con la sedia. Lo spazio di esecuzione limitato, la semplicità esecutiva, la breve durata temporale, la ripetibilità nel corso della giornata e l'adattamento ai tempi della didattica scolastica rendono gli "active breaks" una formula didattica semplice e facile da utilizzare da parte dei maestri.

Su questi importanti temi la SIEMeS (Società Italiana dell'Educazione Motoria e Sportiva) nel febbraio 2019 ha organizzato a Milano una Winter School aperta agli studiosi e ai ricercatori italiani e stranieri che si occupano di educazione motoria. L'evento ha permesso un confronto aperto sull'attività motoria dei bambini nel tempo scolastico, in quello extrascolastico e sui tempi di mobilità da e per la

scuola, sul ruolo degli adulti significativi che intervengono nella determinazione dei tempi di movimento dei nostri bambini vale a dire genitori, insegnanti di classe, insegnanti di ed Fisica, educatori sportivi e dirigenti scolastici e infine sul ruolo delle istituzioni coinvolte nelle scelte politiche e di sistema come la scuola, le università, il MIUR, il CONI, le società e le federazioni sportive, gli enti di promozione e gli enti locali. Ne è emerso un quadro complesso, racchiuso in questo numero monografico, che testimonia la grande attenzione per l'educazione motoria nella scuola primaria tenuta oggi a operare in sinergia con gli altri enti del territorio per promuovere stili di vita attivi.

Alla Winter School e alla nascita della SIEMeS ha partecipato e collaborato attivamente uno dei più grandi pedagogisti italiani, recentemente e improvvisamente scomparso: Umberto Margiotta. Questo numero monografico di Formazione & Insegnamento è dedicato a Lui a cui tutta la comunità delle Scienze Motorie Educative riserva un tributo e un ringraziamento particolare per essere stato uno dei primi e dei pochi pedagogisti non solo a parole ma anche con i fatti a credere nel valore delle attività motorie educative. Lo ringraziamo per il Suo elevato profilo scientifico ma anche per il Suo ruolo determinante nell'accreditamento della SIEMeS nell'ambito della comunità pedagogica nazionale oltre che per aver favorito e accolto tutte le nostre pubblicazioni scientifiche di settore all'interno di *special issue* della prestigiosa rivista Formazione & Insegnamento da Lui diretta e coordinata.

### Riferimenti bibliografici

- ACSM (2011). American College of Sport Science Special Communication. *Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise*, Medicine & Science in Sports & Exercise.
- Bar-Or O., & Zwiren, L.D.,(1973). Physiological effects of increased frequency of physical education classes and of endurance conditioning on 9 to 11 year old girls and boys. *IV International Symposium of Pediatric Work Physiology, Natanya: Wingate Institute*;
- Boreham, J. (2001). The physical activity, fitness and health of children, *Sports Sci.*;19(12), 915-29.
- Borgogni, A., & Farinella, R., (2017), *Le città attive*. Milano: Franco Angeli
- Calcerano, L., & Casolo, F., (2003). *Educazione Motoria e Sportiva*, Brescia: La Scuola.
- Calvesi, A., & Tonetti, A., (1998). *L'attività motoria e l'educazione*, Milano: Ed Principato
- Carlson, J.A., Engelberg, J.K., & Cain K.L. (2015). Implementing classroom physical activity breaks: Associations with student physical activity and classroom behavior. *Prev Med (Baltim)*; 81, 67-72.
- Casolo, F., (2011), *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo, F., Alberti, G., Orizio, C., Arpesella, M., Passi, A., Galvani, C., & La Torre, A. (2016). Lombardia in gioco: a scuola di sport". Advocacy project 2015-2016. *Congresso SISMES, Roma*
- Ceciliani, A., & Bortolotti, A. (2013). Outdoor Motor Play: Analysis, Speculations, Research Paths, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(3), 65-86.
- Cotman, C.W., & Berchtold, N.C., (2007). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trend Neurosc.* 30(9)
- Farnè, R., & Agostini, F., (2010). *Outdoor education: l'educazione si-cura all'aperto*, Parma: Edizioni Junior Spaggiari;
- Gutin, B., Barbeau, P., Owens, S., Lemmon, C.R., Bauman, M., Allison, J., Kang, H.S., & Litaker M.S.,(2002) Effects of exercise intensity on cardiovascular fitness, total body composition, and visceral adiposity of obese adolescents, *Am J Clin Nutr*, 75(5), 818-26.

- Hebert G., (1936) *Education physique, virile et morale par la méthode naturelle*, Paris : Vuilbert.
- Hillman, C.H., Erickson, K.I.,& Kramer, A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition,*Net Rev Neurosc*, 9(1), 58-65
- Kibbe, D.L. et al, (2011) Ten Years of TAKE 10: integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Prev Med*, 52, S53-S50
- Kimm, S.Y., Glynn, N.W., Obarzanek, E., Kriska, A.M., Daniels, S.R., Barton, B.A.,& Liu, K. (2005). Relation between the changes in physical activity and body-mass index during adolescence: a multicentre longitudinal study. *Lancet*, 366(9482), 301-307.
- Monti, F., Farnè, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M., & Cecilian, A.(2017). The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery schools, *Early Child Development and Care Journal*, 189(6), 867-882.
- MPI, Ministero della pubblica Istruzione (2012). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il 1° ciclo dell'istruzione*, Roma
- Ramamurthy, D., Lin Chua, S.Y., & Saw, S.M. (2015). A review of environmental risk factors for myopia during early life, childhood and adolescence. *Clin Exp Optom*, 98(6), 497-506
- Sibley, B.A.,& Etnier J.L., (2003). The relationship between physical activity and cognition in children : a meta-analysis, *Pediatric Exercise Science*,15, 243-256;
- Shephard, R. J., & Lavallee, H. (1993). Impact of enhanced physical education in the prepubescent child: Trois Rivières revisited. *Pediatric Exercise Science*, 5(2), 177-189.
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., Hergenroeder, A.C., Must, A., Nixon, P.A., Pivarnik, J.M., Rowland, T., Trost, S.,& Trudeau F., (2005). Evidence based physical activity for school-age youth, *J Pediatric*, 146(6), 732-7.
- Wang, Y., Lobstein, T., (2006). Worldwide trends in childhood overweight and obesity, *Int J Pediatr Obes*,1(1),11-25.



# Attive quotidianità: il diritto *dei* bambini al movimento

## Everyday active routines: the children's right to move

Antonio Borgogni

Università degli Studi di Bergamo - antonio.borgogni@unibg.it

### ABSTRACT

The article analyzes conventions, charts, and declarations aiming at the recognition of the children's right to move being inspired by recent international documents regarding the theme of the movement through a rights-based approach. The interpretation is based on the concept of capabilities and, secondary, on unperceived rights unfolding the connection between the right to move and the possibility to choose in the everyday life. Thereafter, a typical day of an 8-year-old pupil is described through a phenomenological approach and sustained by data from several sources. The description focuses on the possibility of the child to be, or not to be, active. This choice is based, from one side, to highlight the complexity of the phenomenon and the relevance of the choices of the adults (parents, relatives, teachers, trainers, animators) in promoting the movement, from the other side, to emphasize the relevance in terms of rights in relation to geographical and sociocultural variables influencing the possibilities to be active in everyday life. The conclusions reflect on the actual situation about the respect of the right to move, and on the fundamental role of the school, ending with some experimentation proposals.

Il contributo analizza le convenzioni, le carte, le dichiarazioni che tendono al riconoscimento del diritto al movimento dei bambini ed è ispirato da alcuni recenti documenti internazionali che hanno affrontato il tema del movimento con un approccio centrato sui diritti. Viene proposta una lettura del tema dei diritti basata sulle capabilities e, in minor misura, dei diritti inavvertiti da cui si evince quanto il diritto al movimento consenta possibilità di scelta nella quotidianità. Con un approccio fenomenologico supportato da dati di varie fonti, viene successivamente descritta la giornata di un bambino di otto anni letta dal punto di vista delle possibilità, o delle impossibilità, di fare esperienze di movimento. Tale scelta si basa su due fondamentali ragioni: evidenziare la complessità del fenomeno e l'importanza che le scelte degli adulti (genitori, parenti, insegnanti, allenatori, animatori) hanno nel promuovere o meno il movimento; mettere in luce la rilevanza in termini di diritti rispetto alle variabili geografiche e socioculturali che sottostanno alla possibilità di essere più o meno attivi nel corso della giornata. Le conclusioni riflettono sull'attuale stato del rispetto del diritto al movimento, sul fondamentale ruolo della scuola e lanciano alcune proposte di sperimentazione.

**KEYWORDS**

Movement, Rights, Children, Capabilities, Phenomenology.  
 Movimento, Diritti, Bambini, Capabilities, Fenomenologico.

**Introduzione**

Quando si parla delle attività motorie nel periodo preadolescenziale, spesso vengono usate le preposizioni “per”, “nei” o “con” i bambini. In tutti questi casi, pur con diverse accezioni, sono sottese logiche organizzative, che vedono l’adulto pianificare tempi, spazi e metodi, scientifiche, in cui i ricercatori studiano la quantità e qualità del movimento, progettuali, con l’assunzione di una significativa relazione di vicinanza da parte degli educatori.

Se, invece, ci concentriamo sui campi di esperienza motoria attuali o potenziali del bambino e assumiamo la prospettiva di una pedagogia che va oltre il campo di azione istituzionale prospettando cambiamenti sociali, allora il focus può spostarsi non sull’attività motoria nei, per o con i bambini ma su quella *dei* bambini. Tale rifocalizzazione apre il campo ad una gamma di possibilità che trova il suo fondamento nell’ambito, appunto, dei diritti.

**1. Il movimento come diritto***1.1. Documenti internazionali*

Il tema del movimento *dei* bambini, così come il tema dello sport, non è direttamente trattato nella Convenzione sui diritti dei bambini e degli adolescenti (UNICEF, 1989); tuttavia, grazie all’articolo 31 e ai commenti, la convenzione affronta, indirettamente, entrambi i temi. L’articolo 31, infatti, parla del diritto del bambino al gioco, al riposo alle attività ricreative, culturali e artistiche<sup>1</sup> ma è nel commento del 2013 all’articolo stesso che si trovano indicazioni più specifiche rispetto al monitoraggio del rispetto dei diritti lì citati (United Nations - Committee on the Rights of the child, 2013)<sup>2</sup>. Nel testo, il tema del movimento viene affrontato in varie oc-

- 1 L’articolo 31, diviso in due commi, recita: 1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. 2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l’organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.
- 2 Il Commento è stato tradotto in italiano da parte di un gruppo di lavoro dell’associazione LUnGi (Libera Università del Gioco) di cui fa parte lo scrivente; la traduzione, ancora ufficiosa, verrà entro breve presentata insieme con UNICEF Italia.

casioni nell'ambito di tre possibilità esperienziali del bambino: il gioco, la mobilità, lo sport. Non viene citata l'attività motoria o educazione fisica scolastica, luogo in cui risiede la sua espressione istituzionale intenzionalmente educativa e che viene invece trattato in altri documenti internazionali.

Nel Commento, uno dei temi ricorrenti rispetto al gioco è che la presenza di adulti (genitori, animatori, facilitatori o allenatori) limiti, o rischi di limitare, le possibilità e la varietà stessa dei giochi. Secondo il Commento vengono sottovalutati sia il diritto dei bambini di impegnarsi nel gioco o di svagarsi, sia la fondamentale importanza di queste attività per il loro benessere, la loro salute e il loro sviluppo. Ciò avviene anche negli spazi pubblici in cui, compresi i parchi gioco, ci sono spesso limiti severi rispetto alle possibilità d'uso o all'accesso. Sebbene sia chiaro che i bambini non debbano essere esposti a pericoli come conseguenza del rispetto del loro diritto al gioco, appare evidente agli estensori come un certo grado di rischio e sfida siano insiti nel gioco stesso e siano condizione perché i suoi benefici vengano attivati.

Per quanto riguarda la mobilità, il Commento sottolinea l'importanza che gli adulti creino ambienti e misure per una mobilità sicura e indipendente così come una pluralità di spazi comunitari di prossimità, di reti [connettive e sociali], in grado di soddisfare le esigenze ludiche e ricreative di tutti i bambini.

Lo sport, che il Commento dichiara non essere oggetto della propria trattazione, viene tuttavia citato in più parti; in particolare, pur nel riconoscimento dei comprovati benefici, è visto sovente come imposizione di attività obbligatorie, organizzate e competitive spesso non scelte dai bambini stessi.

In ordine di tempo, gli ultimi documenti europei basati sui diritti o in cui si cita il movimento come diritto sono la risoluzione e la dichiarazione finale della conferenza dei Ministri dello sport europei riuniti a Tbilisi nel 2018 e il Global Action Plan on Physical Activity 2018-2030 del WHO-Europe.

Nel documento di Tbilisi, dedicato alla protezione dei diritti umani nello sport e alla lotta alla corruzione (Council of Europe and Sport – EPAS, 2018) vi sono diversi richiami al diritto al movimento. Questi riguardano sia la Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport (UNESCO, 2015) in cui la pratica dell'educazione fisica, dell'attività motoria e dello sport viene citata come diritto fondamentale per tutti, sia con riferimento alla Carta Europea dello Sport (Council of Europe, 2001), revisione di quella del 1991, il cui scopo è di assicurare che i giovani abbiano l'opportunità di praticare l'educazione fisica e di acquisire abilità sportive di base in un positivo contesto etico e di sicurezza.

Il documento del WHO Europe (2018), presenta quattro obiettivi (creare società, ambienti, persone e sistemi attivi) e richiama l'approccio originario dell'organizzazione centrato sulla salute come diritto; da qui deriva che anche l'implementazione dei piani di azione per la promozione dell'attività fisica debba essere centrata, appunto, sui diritti.

Nella Dichiarazione di Bangkok sull'attività fisica per la salute globale e lo sviluppo sostenibile (ISPAH, 2016), sono descritti gli ambiti prioritari per la promozione dell'attività fisica in relazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile (ONU, 2015). In relazione alla Tutela della salute (Sustainable Development Goal - SDG 3), l'attività fisica contribuisce alla riduzione delle malattie croniche non trasmissibili e al miglioramento della qualità dell'aria (SDG 13 – Agire per il clima) soprattutto qualora gli spostamenti motorizzati vengano ridotti in favore del cammino e dell'uso della bici o di forme di trasporto integrate correttamente pianificate in ambito urbanistico e della mobilità (SDG 11 – Città e comunità inclusive, resilienti, sicure, sostenibili). La pianificazione territoriale che rende disponibili ambienti naturali per la pratica dell'attività fisica, contribuisce, al contempo, alla conserva-

zione e ripristino del territorio e della biodiversità (SDG 15 – La vita sulla terra). In relazione all’Istruzione di qualità (SDG 4) viene sottolineato come l’educazione fisica e le attività motorie scolastiche possano migliorare la preparazione e i risultati scolastici e, insieme con le attività extrascolastiche e sportive, possano contribuire all’Uguaglianza di genere (SDG 5) all’inclusione sociale e le pari opportunità (SDG 10 – Ridurre le disuguaglianze) e a ridurre violenze e conflitti (SDG 16 – Società eque, pacifiche, inclusive).

Anche alcune Convenzioni O.N.U. trattano direttamente o indirettamente il movimento con un approccio centrato sui diritti. La Convenzione sul diritto delle Persone con disabilità (ONU – CRPD Committee, 2006) si occupa di diritto al movimento inteso come mobilità personale nell’ottica della maggiore indipendenza possibile (Art. 20) e nella pratica sportiva e nelle attività ludiche (Art. 30). La Convenzione sull’eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna (ONU – CEDAW Committee, 1979) si occupa di uguaglianza di opportunità nella partecipazione alle attività sportive e all’educazione fisica (Art. 10, comma g) e del diritto delle donne di partecipare alle attività ricreative, sportive e culturali (Art. 13, comma c). La UISP ha aggiornato la Carta europea dei Diritti delle Donne nello sport del 1985 (UISP, 2011) nell’ambito del progetto europeo Olympia. La carta contiene raccomandazioni riguardanti la pratica sportiva, la leadership, l’educazione fisica, la ricerca, i media, la partecipazione a eventi sportivi.

Su di un piano più operativo, ISCA (International Sport and Culture Association), tra le più importanti associazioni sportive “ombrello” d’Europa, ha recentemente lanciato la campagna *Human Right to Move*. La campagna è basata, oltre che sui riferimenti ai suddetti documenti, sull’evidenza che il corpo sia fatto per muoversi e che il movimento sia spesso negato, appunto, come diritto proprio perché il contesto sociale ed educativo lo ha reso difficile. Nelle scuole i bambini stanno soprattutto seduti durante le lezioni e non viene invece insegnato come muovere il proprio corpo, le città spesso non consentono di camminare, andare in bicicletta o anche giocare per strada vista la mancanza di spazi o la presenza di pericoli. Secondo ISCA, ciò comporta il fatto che i cittadini non abbiano sufficienti risorse o motivazione per iniziare a muoversi (ISCA, 2017, 2018; Teixeira, 2012)

## 1.2. *Capabilities e diritti inavvertiti*

Possiamo riscontrare il senso profondo del diritto al movimento, sia pure indirettamente, nell’approccio ai diritti centrato sulle *capabilities*, ovvero sull’ampliamento delle effettive possibilità e capacità di scelta delle persone in relazione ad una costellazione di diritti umani basilari e universali (Nussbaum & Sen, 2004; Sen, 1992).

Nussbaum ha successivamente affrontato in modo indiretto il tema del movimento inserendo tra le dieci *central capabilities* la salute del corpo (2. *Bodily health*), l’integrità del corpo (3. *Bodily integrity*) compresa la libertà di muoversi – intesa qui in senso lato – da un posto all’altro, il gioco (9. «Play: being able to laugh, play, to enjoy recreational activities») (Nussbaum, 2011, p. 34). Argomentando sul tema del gioco in Nussbaum, Brugère (2013) ne sottolinea gli elementi di imprevedibilità [e, pertanto, la difficoltà di accettazione negli spazi pubblici]: il gioco, infatti, oltre ad essere sovente legato al movimento, apre a «momenti di vulnerabilità e di emozioni da condividere» (p. 8).

Il riferimento alle *capabilities*, tuttavia, viene trattato anche più direttamente negli studi sul movimento e sullo sport. I principali orientamenti, di cui qui si accennano solo i principali, riguardano l’attività fisica adattata (Silva & Howe, 2012),

il ruolo dello sport nello sviluppo umano e nella promozione della pace o del benessere (Bloodworth, McNamee, & Bailey, 2012; Darnell & Dao, 2017; Svensson & Levine, 2017), le possibilità concrete di apprendimento autonomo nel momento in cui si gode di mobilità indipendente (Borgogni, Arduini, & Digennaro, 2018).

Probabilmente, tuttavia, il contributo meno esplorato di Nussbaum al tema del movimento, in questo caso declinato nei termini del diritto ad una pratica sportiva eticamente fondata e all'integrità e salute dei corpi, esula dalla specificità della teoria delle *capabilities* e deriva dalla sua riflessione sul corpo e, ancora più specificamente, sull'oggettivazione della persona (Nussbaum, 2014). Nel testo *Persona oggetto*, infatti, delinea una serie di nozioni relative al "trattare le persone come oggetti" che prefigurano corrispondenze con il rispetto dei diritti dei bambini nello sport (Borgogni, 2015). Nussbaum non parla di gioco, di movimento o di sport. Le nozioni di strumentalità, negazione dell'autonomia, inerzia/passività, fungibilità, violabilità, proprietà e negazione della soggettività sono, tuttavia, categorie di lettura di una serie di comportamenti messi in atto nello sport – anche con gli adulti – che, quando riguardano i bambini, violano i loro diritti e sfociano in veri e propri crimini (David, 2005<sup>3</sup>).

Tinning, nel fondativo *Pedagogy and Human Movement* (2009) esplicita come essere in grado di svolgere certe attività fisiche consenta l'accesso al capitale culturale, si pensi all'autonomia di movimento di un anziano o alle possibilità di mobilità indipendente di un bambino, e come «l'accesso, la partecipazione, la comprensione della 'cultura del movimento' sia un diritto significativo in vari Paesi» (p. XVI). La competenza fisica come capitale è, per Tinning, una risorsa "commerciabile" nel senso che la capacità di compiere determinate attività accredita l'individuo soprattutto in alcune sub-culture, si pensi a quanto le abilità in alcune pratiche corporee o sportive significhino nelle culture giovanili.

Ultimo riferimento, meno frequentato, è quello dei diritti inavvertiti, ovvero di quei diritti di cui non c'è una percezione chiara da parte della pubblica opinione. Sono diritti che passano in secondo o terzo piano perché, pur conclamati e sanciti da documenti e dalla normativa, sono scivolati sotto la soglia di attenzione, non sono in realtà diritti minori ma, appunto, semplicemente non avvertiti: i diritti dei bambini nella pratica sportiva (Borgogni, 2015; David, 2005; IOC, 2007; UNICEF, 2010), il diritto dei bambini a godere di una mobilità indipendente (Borgogni et al., 2018), il diritto al gioco, pur sancito dalla convenzione sui diritti del fanciullo (Farné, 2016).

Il diritto al movimento, ovvero, come accennato sopra, all'attività più naturale dell'uomo, si connota allo stesso modo, sia pure con proprie peculiarità, essendo strettamente legato ai precedenti: è "sotto gli occhi di tutti" quotidianamente, ogni evidenza scientifica o riflessione accademica e culturale ne rileva la positiva significatività su ogni piano della vita umana ma, al tempo stesso e come già esemplificato sopra, ben poco viene messo in atto, concretamente, per promuoverlo.

3 David rimarca il diritto all'integrità del giovane atleta in particolare descrivendo e argomentando sugli allenamenti eccessivi, sulle violenze e sugli abusi fisici, psicologici, sessuali, sui trattamenti medici e sul doping.

## 2. Attive quotidianità: una documentata fenomenologia minima del movimento dei bambini

Nel momento in cui il movimento venisse avvertito e accolto come diritto, in generale e in particolare nei bambini, si aprirebbe un ventaglio di possibilità e significati che originano proprio dall'esperienza quotidiana.

Proviamo, intenzionalmente prima di ragionare per proposte di azioni e progetti di cui si discuterà nelle conclusioni, a seguire la giornata di un bambino di otto anni sul piano delle possibilità di movimento.

Il criterio che verrà utilizzato fa riferimento al metodo descrittivo-interpretativo di matrice fenomenologica ovvero si concentrerà su una descrizione verosimilmente "fedele" del fenomeno attraverso un approccio ermeneutico (Mortari, 2007, 2010), tendendo a presentare in modo cronologicamente organizzato ciò che si manifesta nella reale esperienza quotidiana di un bambino. L'intenzione della descrizione si concentra su alcuni fenomeni e categorie di comportamento. A parte qualche digressione sull'alimentazione, infatti, le categorie sono le stesse trattate nel paragrafo precedente sul piano dei diritti: la mobilità, il gioco, lo sport, l'attività motoria scolastica, ovvero tutte le esperienze del bambino in cui l'ingrediente sia il movimento.

Alla descrizione vengono affiancati dati per aiutare a comprendere la frequenza dei comportamenti anche in relazione alle caratteristiche sociali e geografiche.

### 2.1. Mattino

Il bambino, appena sveglia *può o non può* (questa doppia possibilità non verrà sempre citata per non appesantire il testo ma sarà presente in ogni momento menzionato come potenzialmente di scelta) prepararsi da solo lavandosi, vestendosi, organizzando la cartella o lo zaino, contribuire a preparare la colazione per sé e gli altri. Piccoli gesti che fanno parte della motricità quotidiana, alcuni dei quali comportano non solo un apprendimento relativo alla motricità fine (allacciarsi le scarpe, preparare o consumare la colazione) ma anche al comprendere sequenze logiche mentre ci si intrattiene con la famiglia.

Ecco che, nella prima ora di veglia, il nostro bambino ha già imparato molto e ha messo in atto procedure utili ad organizzarsi in modo originale per essere pronto ad uscire. Un tempo che, secondo i dati dell'Osservatorio OKkio alla salute (che studia i comportamenti connessi con la salute dei bambini di otto e nove anni) per il 7,9% dei bambini italiani non comprende la colazione (con un gradiente negativo nord-sud: Bolzano 4%, Sicilia 15,4%) o la vede inadeguata (33%). Emerge altresì una correlazione tra consumo della colazione e obesità (8,5% di chi fa una colazione adeguata contro il 15,6% di chi non la fa). Nel complesso, sembra che, rispetto allo stato ponderale, siano simili le situazioni dei bambini che consumano la colazione in modo più o meno adeguato (tra cui si riscontra il 30% circa di sovrappeso o obesità) mentre sono significative le differenze ponderali con chi non la consuma (40,7% dei quali è almeno in sovrappeso) (Ministero della Salute – ISS, 2018). È da subito intuitivo comprendere come questo tema sia legato ai diritti e alle *capabilities* anche in connessione con lo status socio-economico delle famiglie. Non fa colazione il 4,8% dei bambini di genitori di cui almeno uno sia laureato mentre questa percentuale sale all'11,8% nel caso di entrambi i genitori con licenza media o inferiore. Non si riscontrano, invece, differenze significative in relazione alla cittadinanza di provenienza dei genitori. Il nostro bam-

bino, pertanto *può o non può*, già prima di uscire di casa, avere messo in atto comportamenti salutari intesi non solo come preventivi rispetto all'obesità ma anche rispetto all'apprendimento di stili di vita sani e attivi.

Il bambino esce di casa e si reca a scuola, azione che presuppone uno spostamento, breve o lungo che sia. Il bambino *può o non può* svolgere attività motoria nel percorso anche in dipendenza della possibilità di mobilità indipendente (Borgogni et al., 2018) della distanza della scuola da casa (Mackett, 2013) e, soprattutto, della cultura dei genitori rispetto agli stili di vita attivi.

Nel nostro Paese, il 26,9% dei bambini si reca a scuola in modo attivo (a piedi o in bicicletta) con un gradiente nord-sud non particolarmente marcato (29,6% nord, 24,2% centro, 25% sud). Significative, in questo caso, le differenze sul piano culturale. Infatti, solo il 23,2% dei bambini che hanno entrambi i genitori italiani va a scuola in modo attivo mentre questa sale al 32% quando i genitori hanno cittadinanza mista e al 53% nel caso siano entrambi di origine straniera. Secondo ISTAT, che presenta dati del 2013, i bambini tra gli 8 e i 10 anni abitanti entro un chilometro da scuola che vi si recano senza accompagnamento dei genitori, e pertanto in modo attivo, sono il 17,3%. Ciò avviene soprattutto nei comuni sotto i 2000 abitanti (79,5%) e nei comuni centro di aree metropolitane (25%). Si riscontra una significativa correlazione tra mobilità indipendente e autonomia in altri ambiti della quotidianità. I bambini che vanno a scuola senza supervisione di un adulto, infatti, si lavano e vestono da soli (25,7% contro 9,3%) e fanno i compiti da soli (35,3% contro 10,1%) in misura decisamente maggiore rispetto ai coetanei che vengono accompagnati (ISTAT, 2018)

In alcune regioni e comuni sono da tempo attivi i Pedibus (o Piedibus) con frequenza e durata assai diverse da contesto a contesto: non esiste, tuttavia, un monitoraggio degli stessi se non a livello di alcune Regioni o Distretti Socio Sanitari.

Una volta arrivato a scuola, il nostro bambino *può o non può* svolgere attività non sedentarie a partire dall'educazione fisica che viene effettuata per almeno due ore settimanali nel 53% delle scuole primarie (dal 34,6% nel Lazio all'81,5% in Valle d'Aosta). Anche per l'adeguatezza delle strutture in cui si svolge o si potrebbe svolgere attività motoria risultano differenze geografiche rilevanti: nel sud Italia, infatti, il 32,9% dei dirigenti scolastici valuta inadeguati i cortili scolastici e il 38,8% delle palestre mentre nel nord queste percentuali scendono rispettivamente al 20,1% e al 23,5%.

In poche scuole, invece, sono attive, in via sperimentale, azioni relative agli intervalli attivi o a brevi pause attive durante le lezioni. Non esistono dati, a nostra conoscenza, relativi alla tipologia, attiva o non attiva, di uscite didattiche o visite guidate che i bambini compiono nel corso dell'orario scolastico.

Al termine delle lezioni, alcuni bambini rimangono a scuola e, nel 62% delle scuole, possono partecipare ad ore di attività motoria extracurricolare (dal 50,8% in Abruzzo al 94% nella P.A. di Bolzano) (Ministero della Salute – ISS, 2018). Altrimenti il bambino ritorna a casa, con percentuali di mobilità attiva leggermente superiori a quelle dell'andata (Renzi, Prisco, & Tonucci, 2014) e si appresta alle attività pomeridiane.

## 2.2. Pomeriggio

Secondo l'Osservatorio OKkio alla salute, i bambini considerati attivi, ovvero che hanno svolto attività motoria, sportiva, di gioco o scolastica il giorno precedente sono l'82,3% (il 66,4% ha giocato all'aperto e il 44,8% ha fatto sport). I valori degli inattivi (17,7%) sono influenzati, sia pure in modo non rilevante, dal genere (bam-

bine 18,6%, bambini 16,9%), dalla Regione di residenza (Sud 24, 2% contro il 14,4% del Nord e il 14,8% del Centro) , dalla zona di abitazione (19,9% nei comuni oltre i 50000 abitanti e 18,4% nelle aree metropolitane), dal titolo di studio dei genitori (16% tra chi ha almeno un genitore laureato, 19,6% tra chi ha il titolo di scuola media o inferiore), dallo stato ponderale dei genitori (19,5% tra chi ha almeno un genitore obeso) (Ministero della Salute – ISS, 2018).

Sono dati che, a parte il gradiente nord-sud, non presentano differenze particolarmente significative e che lasciano presupporre un'accettazione culturale, in vasti strati (circa i quattro quinti) della popolazione adulta, rispetto ai benefici dell'essere attivi per i bambini.

Per quanto riguarda il gioco, argomento meno trattato sul piano della ricerca quantitativa, risultano ancora una volta utili i dati dell'Osservatorio di OKKio alla salute che lo intende come gioco di movimento. Circa un terzo dei bambini svolge giochi di movimento quasi ogni giorno (32,6%, cinque-sette volte a settimana) mentre uno su dieci (il 9%) non li svolge mai. Le differenze tra maschi e femmine e in base alla cittadinanza di provenienza dei genitori sono limitate mentre più significativi sono i dati relativi al titolo di studio dei genitori: i bambini con almeno un genitore laureato tendono a giocare meno assiduamente (27% tra coloro che giocano cinque-sette volte a settimana contro il 38,7%) di quelli con genitori poco scolarizzati.

Sul tema del gioco, i dati ISTAT (2011) non sono purtroppo recenti e rischiano pertanto di non cogliere i cambiamenti dovuti all'uso di tecnologie di gioco portatili ma risultano comunque utili per comprendere alcuni aspetti delle abitudini dei bambini tra i sei e dieci anni. Questi, infatti, giocano a casa (97,9%), a casa di amici (49,8%), nei giardini pubblici (34,9%), in cortile, 28, 8%, in oratorio (23,1%), in campi e prati (14,7%), in strade poco trafficate (8,1%). Si riscontrano rilevanti differenze regionali con un gradiente tra centro-nord e sud preoccupante: giocano in cortile il 39,2% dei bambini residenti in Emilia-Romagna mentre solo l'11,2% di coloro che risiedono in Basilicata; giocano nei parchi pubblici il 62,1% dei bambini toscani e solo il 12,6% dei siciliani.

Per quanto riguarda lo sport, i genitori affermano che il 23,5% dei bambini pratica attività strutturata per non più di un'ora a settimana; il 39,2% la svolge per due volte a settimana, il 20% tre volte, il 5% quattro volte e il 2,2% tra le cinque e le sette volte.

I maschi fanno attività sportiva più delle femmine e con maggiore frequenza. Diversamente dai dati citati sopra relativi ai bambini attivi, la pratica sportiva evidenzia significative differenze geografiche e socioculturali relative ai bambini che non la praticano : le regioni del centro (17,7%) e del nord (16,6%) mostrano infatti percentuali significativamente più basse rispetto al sud (28,9%) Il riferimento alla cittadinanza di provenienza dei genitori presenta il dato assai interessante di una minore pratica nei bambini i cui genitori sono entrambi di origine straniera (50,9% contro il 37,1% di genitori misti e il 31% di genitori italiani tra coloro che praticano mai o una volta alla settimana) mentre il dato si inverte, pur con percentuali molto più basse, per i bambini assidui praticanti (3,7% genitori stranieri, 2,9% genitori misti, 2,1% genitori italiani per chi pratica cinque-sette volte alla settimana). Il dato sarebbe da approfondire nelle motivazioni; ad una prima interpretazione, tuttavia, potrebbe condurre a pensare ad una maggiore difficoltà, culturale, economica, da parte dei genitori di provenienza straniera di far praticare sport ai figli mentre, nel momento in cui i bambini svolgono un'attività con un certo grado di successo, desumibile dall'assidua frequenza, questi risultano più presenti. Altro dato significativo è la relazione tra l'istruzione dei genitori e la pratica sportiva dei figli. Mentre, infatti, tra i non praticanti (zero o un giorno alla settimana) la percentuale dei

figli di almeno un laureato è del 22,3%, questa sale al 32,6% tra i figli di almeno un diplomato e al 50,7% tra i figli con almeno un genitore di istruzione non superiore alla scuola media (Ministero della Salute – ISS, 2018).

I dati ISTAT (2017) relativi al 2015 indicano che, nella fascia di età 6-10 anni, il 64,3% dei bambini (67,6% maschi, 61,1% femmine) pratica sport. Tra questi, il 31,7% pratica più di due volte a settimana, il 64,9% una o due volte a settimana e il 2% meno di una volta a settimana. La maggioranza, lo pratica fino a due ore (34%) o tra le due e le quattro ore (33,2%); circa la metà (53,9%) lo pratica durante tutto l'anno e il 91,2% con la presenza di un educatore o istruttore. Il 31% non ha mai praticato sport e il 4% ha abbandonato la pratica; entrambi i dati presentano una prevalenza tra le femmine. Infine, tra i non praticanti, il 12,6% svolge solo qualche attività fisica e il 22,9%, da considerare sedentari assoluti, non pratica né sport né attività fisica (ISTAT, 2017).

Questo complesso di dati, che vede l'82,3% di bambini considerati attivi e il 64,3% praticanti sport, tuttavia, non sembra in sé predittivo di percentuali contenute di obesità, in particolare comparandole con quelle di altri Paesi europei. I dati relativi al 2015-17 della Children Obesity Surveillance Initiative (COSI) vedono infatti l'Italia ai primi posti per tassi di sovrappeso e obesità rispetto ai Paesi indagati preceduta solo dalla Grecia (WHO-Europe, 2018a). Nel nostro Paese circa un terzo dei bambini è almeno in sovrappeso (30,6% con il 9,3% di obesi), dato in calo rispetto al 35,2% (12% obesi) del 2009. In questo caso, le differenze regionali sono non solo significative ma, sul piano del diritto alla salute, drammatiche passando dal 14,9% (2,4% obesi, 0,3% gravemente obesi) della PA di Bolzano al 43,7% (13,2% obesi, 4,7% gravemente obesi) della Campania (Ministero della Salute – ISS, 2018).

### 2.3. Sera

Con una forzatura temporale si intende qui per sera il periodo che va dal tardo pomeriggio, dopo il rientro a casa, al momento del sonno. I comportamenti qui segnalati, tuttavia, vengono messi in atto anche in altri momenti della giornata.

Mentre, come abbiamo appena visto, i dati ISTAT indicano il 22,9% di sedentari nella fascia di età 6-10 anni, i dati di OKkio alla salute (relativi alla fascia di età 8-9 anni) si concentrano sulla connessione tra sedentarietà e uso di dispositivi elettronici incluso il televisore. I bambini che trascorrono più di due ore davanti a schermi di dispositivi sono il 41,2% (47,4% maschi, 34% femmine), in crescita di circa sei punti percentuali rispetto alle precedenti rilevazioni; il 9% dei bambini vi trascorre oltre cinque ore al giorno. Anche in questo caso e, come vedremo, ancor più in relazione all'apparecchio televisivo nella propria camera, il gradiente nord-sud è assai significativo. Per il dato relativo a trascorrere oltre due ore, infatti, il dato medio del nord è del 33,8% mentre quello del sud è del 52,7%; per la televisione in camera (dato medio 43,6%) il dato della PA di Bolzano è di 11,3% mentre in Campania sale al 72,6%. Il titolo di studio dei genitori è correlato sia con l'uso di dispositivi (30,5% laureati, 53,5% media inferiore) che con la presenza del televisore in camera (28,8% laureati, 55,6% media inferiore). Minore, con una differenza di circa il 10%, appare l'influenza della cittadinanza di provenienza dei genitori (51,2% entrambi stranieri contro il 40% entrambi italiani). I bambini con almeno un genitore obeso appaiono significativamente più sedentari (50,1%) dei coetanei con genitori sotto-normopeso (35,2%). Com'è intuibile, vi è una diretta correlazione tra tempo trascorso davanti agli schermi e stato ponderale del bambino: il 47% degli obesi vi trascorre meno di due ore contro il 61,5% dei sotto o normopeso (Ministero della Salute – ISS, 2018).

## Conclusioni

Il tema del movimento “umano” (Tinning, 2009) sta assumendo sempre maggiore rilevanza nello scenario politico, scientifico e culturale internazionale.

Da quando, negli ultimi trent’anni, le evidenze scientifiche nell’ambito della salute pubblica hanno spinto all’avvio di politiche, progetti e azioni centrate sulla necessità di promuovere l’attività motoria, l’ambito preventivo si è affiancato a quello sportivo come fattore chiave nella promozione del movimento umano.

Come è stato esposto sopra, dopo l’affermazione dello sport come diritto in alcune convenzioni internazionali relative a disabili e donne (ONU – CEDAW Committee, 1979; ONU – CRPD Committee, 2006; UISP, 2011), solo negli ultimi anni il tema del movimento, di cui lo sport rappresenta una possibilità, si sta affermando come diritto universale.

Per quanto riguarda il movimento *dei* bambini, nelle sue varie declinazioni (attività motorie educative, mobilità, sport, gioco) la proposta di una fenomenologia della vita quotidiana del bambino sul piano del movimento riteniamo abbia sufficientemente evidenziato quanto il tema del movimento sia connesso con quello dei diritti. Trattare il movimento con un approccio rivolto ai diritti, infatti, consente non solo di verificarne la valenza in sé ma anche di misurarne l’importanza come determinante dei diritti alla salute, all’educazione, alla socialità.

In quest’ottica i dati e i commenti forniti nel secondo paragrafo possono risultare esplicativi rispetto alla situazione del diritto al movimento nel nostro Paese. Per quanto riguarda diversi parametri (ISTAT, 2017; Ministero della Salute – ISS, 2018), infatti, appare gravissimo il differenziale tra le opportunità di scelta, nucleo centrale della teoria delle *capabilities* (Nussbaum & Sen, 2004), di un bambino che vive in alcune regioni del Sud rispetto ad altre del Nord. La residenza, per vari parametri, risulta assai più significativa rispetto alla nazionalità di origine o al grado di istruzione dei genitori (Ministero della Salute – ISS, 2018).

Ciò ad affermare l’inaccettabilità, sul piano politico, legislativo, educativo, e prima ancora della riflessione pedagogica, di una così rilevante disuguaglianza tra aree dello stesso Paese che si accompagna alle disuguaglianze socioculturali ed economiche.

Appare pertanto chiaro come gli interventi da attuare e le azioni da svolgere possano essere collocati solo nell’ambito di visioni ecologiche (Borgogni, 2019) che, pur vedendo la scuola come protagonista, la rendano promotrice o partner di progettazioni integrate con i sistemi amministrativi locali e con le organizzazioni territoriali. Tali politiche devono superare lo stato progettuale e connotarsi come strutturali aspirando, in un approccio centrato sui diritti, in primo luogo ad assicurare al bambino lo svolgimento effettivo delle ore curricolari di Educazione Fisica previste, unico tempo educativo offerto per legge a tutti i bambini. Tali lezioni devono assicurare la qualità educativa, metodologica e didattica ed essere svolte pertanto da personale interno qualificato o pienamente integrate con la programmazione e l’offerta formativa della scuola.

Lezioni che dovrebbero arricchire la polisemia del movimento e della corporeità comprendono le possibilità espressive, percettive, relazionali e che siano aliene da quell’atrofia educativa che, nella semplificante prospettiva dell’affidamento a pur volenterosi “esperti” esterni ha, negli anni passati e in molti casi, ridotto le attività motorie nella scuola ad una procedura istruttiva “secca”, più attenta alla misurazione finale delle prestazioni che ai contenuti educativi.

In questa prospettiva, appare evidente il sottodimensionamento che il corpo e il movimento hanno avuto nei processi di formazione dei docenti della primaria.

Solo il riconoscimento di un diritto di base, ovvero quello già previsto dalla legge, potrà consentire di strutturare un'avanzata cultura del movimento tramite progetti e azioni in ambito scolastico (intervalli e pause attivi, attività aggiuntive, uscite didattiche e visite guidate attive) e integrati con il territorio (Pedibus, offerta sportiva scolastica).

Significative innovazioni sul piano delle politiche educative di promozione del diritto al movimento potrebbero essere rappresentate dall'istituzione della figura di un *activity manager* scolastico (che potrebbe nascere sulla scorta delle esperienze di *mobility manager* già prevista dalla legge<sup>4</sup>) e dalla formazione di studenti *activity leader* in una logica di educazione tra pari (Borgogni, 2018). Oltre a ciò, per assicurarne la valutazione e la diffusione, tali azioni dovrebbero attuarsi nell'ambito di una rete di "Scuole attive" monitorata dalle università.

Riteniamo che solo questa cultura del movimento garantita dalla scuola potrà consentire, insieme con il coinvolgimento dei genitori, di far cogliere l'importanza delle opportunità extrascolastiche di movimento, gioco e mobilità attiva offerte dagli spazi pubblici così come di sensibilizzare ad una lettura critica dell'offerta sportiva o ricreativa extrascolastica vissuta, appunto, come possibilità di scelta per il bambino.

## Riferimenti bibliografici

- Bloodworth, A., McNamee, M., & Bailey, R. (2012). Sport, physical activity and well-being: an objectivist account. *Sport, Education and Society*, 17(4), 497-514.
- Borgogni, A. (2015). I diritti inavvertiti: i minori e la pratica sportiva. In A. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Atti del 29° convegno SIPED (pp. 347-354). Pisa: ETS.
- Borgogni, A. (2018). The Finnish School on the Move programme: policy-making and implementation strategies for Italy. *Formazione & Insegnamento* 16(1), 169-182.
- Borgogni, A. (2019). Modelli e ricerche sulla mobilità attiva nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento XVII/2*, 11-24. DOI: 10.7346/-fei-XVII-02-19\_02.
- Borgogni, A., Arduini, M., Digennaro, S. (2018). Mobilità attiva, autonomia e processi educativi nell'infanzia e nell'adolescenza. *Metis Speciale Dicembre 2018*, 33-45.
- Brugère, F. (2013). Martha Nussbaum ou la démocratie des capacités. *La Vie des idées*, 19. Disponibile su <https://laviedesidees.fr/Martha-Nussbaum-ou-la-democratie.html>, ultimo accesso 13 maggio 2019.
- Council of Europe (2001). Recommendation No. R (92) 13 Rev of The Committee of Ministers to Member States on The Revised European Sports Charter. Disponibile su <https://rm.coe.int/16804c9dbb>; ultimo accesso 18 maggio 2019.
- Council of Europe and Sport – Enlarged Partial Agreement on Sport (2018). Final resolution and the Tbilisi declaration. 15th Council of Europe Conference of Ministers responsible for Sport Tbilisi, Georgia 16 October 2018. Strasbourg: Council of Europe.
- Darnell, S. C., & Dao, M. (2017). Considering sport for development and peace through the capabilities approach. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 2(1), 23-36.
- David, P. (2005). *Human Rights in Youth Sport*. Londra: Routledge.
- Farnè, R. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaideia XX-45*, pp. 30-52.
- International Society for Physical Activity and Health (ISPAH) (2016). *The Bangkok Declara-*

4 La figura del mobility manager scolastico da scegliere tra i docenti della scuola senza oneri per l'amministrazione è prevista dalla Legge 221 del 28 dicembre 2015 "Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell'uso eccessivo di risorse naturali" entrata in vigore il 2 febbraio 2019.

- tion on Physical Activity for Global Health and Sustainable Development. Traduzione italiana autorizzata DoRS e Università di Cagliari (2017). Disponibile su: [https://static1.squarespace.com/static/559a3ff1e4b0b0193b9d9862/t/58d0c0de9f745633ea2ca879/1490075873409/master\\_bkk\\_italia\\_n\\_RevDoRSDEF.pdf](https://static1.squarespace.com/static/559a3ff1e4b0b0193b9d9862/t/58d0c0de9f745633ea2ca879/1490075873409/master_bkk_italia_n_RevDoRSDEF.pdf); ultimo accesso 8 maggio 2019.
- International Sport and Culture Association (ISCA) (2017). ISCA feedback to WHO on draft "Global action plan to promote physical activity". Disponibile su: [https://www.who.int/ncds/governance/International\\_Sport\\_and\\_Culture\\_Association\\_ISCA.pdf?ua=1](https://www.who.int/ncds/governance/International_Sport_and_Culture_Association_ISCA.pdf?ua=1); ultimo accesso 15 maggio 2019.
- International Sport and Culture Association (ISCA) (2018). ISCA's concept of human right to move finds support as European Sport Ministers adopt the Tbilisi declaration. Disponibile su: <http://isca-web.org/english/news/breakingiscasconceptofhumanrighttomove-findssupportaseuropeansportministersadoptthetbilisideclaration>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- IOC Medical Commission Expert Panel (2007). Consensus Statement "Sexual harassment and abuse in sport". Disponibile su [http://www.olympic.org/assets/importednews/documents/en\\_report\\_1125.pdf](http://www.olympic.org/assets/importednews/documents/en_report_1125.pdf), ultimo accesso 17 maggio 2019.
- ISTAT (2011). Indagine multiscopo sulle famiglie Aspetti della vita quotidiana. Infanzia e vita quotidiana - Anno 2011. Disponibile su: <https://www.istat.it/it/files//2011/11/report-infanzia-2011.pdf>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- ISTAT (2017). La pratica sportiva in Italia. Anno 2015. Disponibile su <https://www.istat.it/it/archivio/204663>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- ISTAT (2018). Indagine multiscopo sulle famiglie. Uso del tempo. Disponibile su <https://www.istat.it/it/archivio/202520>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- Mackett, R. (2013). Letting children be free to walk. *University College London, Centre for Transport Studies*, 26, 66-72.
- Ministero della Salute – ISS (2018). Il Sistema di sorveglianza OKkio alla SALUTE: risultati 2016. Disponibile su: <https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/dati2016>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- Mortari, L. (2007). Cultura della ricerca e pedagogia. *Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143-156.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge (MA) e Londra: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Persona oggetto*. Trento: Erickson.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (2004). *The quality of life*. New York: Routledge.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*. Disponibile su: [https://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf); ultimo accesso 20 maggio 2019.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite, CEDAW Committee (1979). Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. Disponibile su <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>; ultimo accesso 20 maggio 2019.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite, CPRD Committee (2006). La Convenzione O.N.U. sul diritto alle Persone con disabilità – Traduzione italiana 2007 a cura di M. R. Saulle. Disponibile su: <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>; ultimo accesso 18 maggio 2019.
- Renzi, D., Prisco, A., & Tonucci F. (2014). L'autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e per la città. *Studi di Educazione*, 15(3), 105-119.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. New York Oxford: Oxford University Press
- Silva, C. F., & Howe, P. D. (2012). Difference, adapted physical activity and human development: Potential contribution of capabilities approach. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(1), 25-43.
- Teixeira, A. (2012). Human Rights Based Approach to Grassroots Sports and Physical Activi-

- ties. Disponibile su: [http://iscaweb.org/files/Human\\_Rights\\_Based\\_Approach\\_to\\_Grassroots\\_Sports\\_and\\_Physical\\_Activities\\_by\\_Alessandra\\_Teixeira\\_1.pdf](http://iscaweb.org/files/Human_Rights_Based_Approach_to_Grassroots_Sports_and_Physical_Activities_by_Alessandra_Teixeira_1.pdf); ultimo accesso 18 maggio 2019.
- Tinning, R. (2009). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Londra e New York: Routledge.
- UNESCO, (2015). Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport. Disponibile su: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409\\_ita](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_ita); ultimo accesso 30 aprile 2019.
- UNICEF (2010). *Protecting children from violence in sport*. Firenze: Innocenti Research Centre
- Unione Italiana Sport Pertutti (UISP) (2011). Carta Europea dei diritti delle donne nello sport. Disponibile su: [http://www.uisp.it/nazionale/aree/politichegenere/files/CARTA\\_ITALIANO.pdf](http://www.uisp.it/nazionale/aree/politichegenere/files/CARTA_ITALIANO.pdf); ultimo accesso 18 maggio 2019.
- United Nations – Committee on the Rights of the Child (2013). General comment No. 17 (2013). CRC/C/GC/17. The right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (Article 31). In A. Viviers, *General Comments of the Committee on the Rights of the Child A Compendium for child rights advocates, scholars and policy makers January 2014*, pp. 193-204. Disponibile su: [https://www.unicef.org/southafrica/SAF\\_resources\\_crcgeneralcomments.pdf](https://www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_crcgeneralcomments.pdf); ultimo accesso 15 maggio 2019.
- WHO – Europe (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Ginevra: World Health Organization.
- WHO-Europe (2018a). *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Highlights 2015-17 – Preliminary Data*. Disponibile su: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/372426/WH14\\_COSI\\_factsheets\\_v2.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/372426/WH14_COSI_factsheets_v2.pdf); ultimo accesso 19 maggio 2019.





# Il maestro del gioco è il gioco, non il maestro. Saggio sulla “logica interna” delle attività ludico-motorie

## The master of the game is the game, not the master. An essay about the “internal logic” of playful-motor activities

Alessandro Bortolotti

Università Alma Mater Studiorum, Bologna - alessandro.bortolotti@unibo.it

### ABSTRACT

The article seeks to introduce a subject, called Motor Praxeology, which can provide some new ideas to the Physical Education epistemology, and useful for both scientific research and educational programs. Developed along the end of last century by Pierre Parlebas, Parisian professor of Sociology and Physical Education, Motor Praxeology offers interesting analytical tools, in order to facilitate the recognition of what makes both Sports and Motor Games effective and unique experiences, apt for personal and social development, but in different ways. It seems particularly helpful to analyze and classify the structural dimensions of both socio-motoric interactions, and different environmental settings (such as natural and artificial fields). The result devises different “areas”, everyone with its own specific impact on people’s educational experiences. Moreover, an empirical work is presented. Born within an ex-post facto scenario, is based on some fundamental praxeological concepts, and aimed at “discover” the Internal Logic. The latter, based on Universal of Games (Space, Time, Objects, Roles, Relations, Scores) pertain to every practice, for instance Traditional Games and Sports. In a nutshell, achieved results lead to understand Motor Games’ role for cultural purposes.

L’articolo cerca di introdurre un un’epistemologia, la Prasseologia Motoria, capace di fornire alcuni contributi originali al campo del sapere dell’Educazione fisica, in forme utili sia alla ricerca scientifica che per lo sviluppo di programmi educativi. Sviluppata lungo la parte finale del secolo scorso da Pierre Parlebas, professore parigino di Sociologia e Educazione Fisica, la Prasseologia Motoria offre interessanti strumenti d’indagine. Questi ultimi possono infatti facilitare il riconoscimento di ciò che rende gli sport e le pratiche motorie esperienze efficaci e uniche, adatte sia allo sviluppo personale che sociale, ma in diversi modi. Sembra inoltre particolarmente utile classificare le pratiche motorie mediante le dimensioni strutturali delle interazioni sia socio-motorie, sia delle diverse situazioni ambientali quali i setting naturali e artificiali. In conclusione si individuano diverse “aree”, ognuna con il proprio specifico impatto sull’esperienza educativa delle persone. Viene inoltre presentato un lavoro empirico sorto all’interno di uno scenario ex post facto, basato su concetti prasseologici fondamentali, il quale mira a “scoprire” la funzione della Logica interna di giochi tradizionali e sport, fondato sull’ana-

lisi degli Universali ludici (spazio, tempo, oggetti, ruoli, relazioni e punteggi) di entrambi. In breve, i risultati raggiunti portano a comprendere il ruolo delle pratiche motorie a livello culturale.

#### KEYWORDS

Motor Praxeology; Practical classification; Internal logic; Universal games, Ex-post facto approach.

Prasseologia Motoria, Classificazione pratiche, Logica interna, Universali ludici, Approccio Ex-post facto.

## Introduzione

Le attività ludico-motorie possono costituire un campo di studi capace di percorrere trasversalmente la dimensione dello sviluppo identitario a livello sia personale, sia comunitario. Le differenti proposte dovrebbero infatti essere considerate come *tecniche del corpo* (Mauss, 1936) particolarmente incisive a livello formativo in quanto, mediante processi di *incorporazione* (Csordas, 2003) consentono di strutturare veri e propri *habitus* (Bourdieu, 1980), ovvero abitudini socialmente definite in modo talmente profondo e diffuso da far apparire come naturali dei processi prodotti in realtà dalla cultura. Al fine di cogliere il ruolo di quello che è stato anche definito come *gioco profondo* di una data società (Geertz, 1987), è sufficiente pensare a proposte quali, solo per citare le principali, la psicomotricità tipica della prima infanzia, i giochi sportivi di tipo tradizionale e/o “amatoriale” del tempo libero, lo Sport istituzionalizzato, ma anche l’espressione corporea e la danza. Sebbene la rilevanza di tali pratiche nella cultura moderna sia fuori discussione, appare a mio avviso difficile individuare studi che rilevino i contributi che esse sono in grado di fornire nei processi di cittadinanza attiva. Quelle che attualmente vengono definite *Scienze motorie*, del resto, si basano su sostegni scientifici radicati nell’Educazione Fisica di tipo tecnicistico, la quale pertanto fatica ad intercettare il contributo dei processi corporei intrinseci alle attività, nella costruzione delle relazioni umane e sociali. Per superare tali limiti farò riferimento alla *Prasseologia Motoria* (d’ora in poi PM) (Parlebas, 1999; Bortolotti, 2016), campo del sapere dove le pratiche motorie sono da concepire come espressioni di soggettività che si espongono in relazione a diversi contesti; analizzare tali situazioni significa dunque riuscire ad aprire uno squarcio sulla comprensione del loro valore in chiave socio-culturale.

### 1. Come e perché classificare le pratiche motorie

La PM ha sviluppato principi e strumenti capaci di evidenziare come e perché le diverse attività motorie non risultino affatto esperienze neutre a livello socio-relazionale, bensì proposte che rispecchiano e riproducono in modo puntuale forme e valori culturali, contribuendo alla formazione dei cittadini in modo tanto profondo quanto (perlopiù) implicito. Da questo punto di vista risultano due gli strumenti teorici fondamentali, e precisamente la classificazione delle *Situazioni*

motorie e l'analisi della *Logica interna* delle singole attività. La prima descrive le caratteristiche relazionali delle pratiche rispetto al sé, agli altri e all'ambiente fisico, mentre la seconda le analizza in modo "oggettivabile" mediante parametri precisi detti *Universali ludici* (Bortolotti, 2019), pur nella consapevolezza che le categorie utilizzate sono a loro volta espressione di un determinato sapere, dunque non validi in assoluto. A ogni modo, s'intende così facilitare l'effettuazione di confronti precisi fra progetti (e processi) diversi, nonché valutare la coerenza tra finalità dichiarate e obiettivi concretamente portati avanti per ciascuno di essi.

La PM propone concetti finalizzati ad evidenziare le peculiarità del campo del sapere di cui si occupa, quello delle pratiche intese come tecniche del corpo, ovvero del modo in cui tradizionalmente una cultura trasmette determinate modalità di cura ai propri membri (Mauss, 1936), sottolineandone soprattutto l'interrelazione tra i diversi aspetti relazionali, sociali, educativi e pratici. In definitiva, mediante le diverse attività motorie di gioco, esercizio o Sport, s'accompagna il soggetto ad esprimere la propria personalità, ma ovviamente in relazione ad un dato "ambiente", pertanto questo diventa una forma per accompagnare la persona ad acquisire le norme del proprio mondo. In altre parole, entrare in gioco significa entrare in società. Per tale motivo appare indispensabile definire le diverse condizioni contestuali, dal momento che è sulla base di queste ultime che si vivono le esperienze. Per la PM, i tratti fondamentali delle situazioni risultano in sintesi: il sé, gli altri (intesi come compagni e/o avversari), infine l'*ambiente fisico* che può essere a sua volta definito lungo un continuum a due estremi: da un lato i luoghi perfettamente conosciuti e standardizzati, dall'altra parte quelli del tutto ignoti e dunque imprevedibili.

## 2. Una Classificazione delle pratiche motorie

La classificazione individua dunque diverse situazioni basilari, attraverso le quali è possibile contraddistinguere le caratteristiche fondamentali di ogni pratica corporea. Tale ripartizione consente all'Educazione Fisica di connettersi e persino fondersi con altre scienze, ma ad "armi pari". Nella fattispecie, sul piano *comunicativo*, concernente le relazioni tra il sé e gli altri, s'individuano quattro possibili situazioni:

- 1 *psicomotoria*: soggetto in solitaria, che quindi non comunica con altri individui;
- 2 *sociomotricità cooperativa*: costituita da comunicazioni solidali in gruppo;
- 3 *sociomotricità oppositiva*: duello individuale, ovvero puramente "contro-comunicativo";
- 4 *socio motricità mista cooperativa e oppositiva*: duello tra squadre che permette di vivere sia relazioni cooperative coi compagni, sia contro-comunicazioni nei confronti di avversari.

Considerando inoltre lo spazio fisico di svolgimento dell'attività, le combinazioni si moltiplicano. Risultano infatti esperienze completamente diverse l'operare in ambienti a *informazione completa* (standard e senza incertezze, di solito al chiuso di una palestra), o a *informazione incompleta* (sostanzialmente all'aperto, in luoghi sconosciuti e indefiniti). Nel primo caso si può infatti lavorare sugli automatismi, nel secondo occorre al contrario operare mediante continui aggiustamenti per adattarsi alle situazioni. Facendo dunque riferimento alle quattro situazioni socio motorie e alle due condizioni ambientali limite, le possibili situazioni possono divenire otto, come sintetizzato nello schema che riporta a mo'

d'esempi alcune pratiche sportive ordinate secondo la classificazione proposta (figura n. 1).

|                                   | Ambiente standard                                   | Ambiente sconosciuto                              |
|-----------------------------------|---|---|
| <b>Psicomotricità</b>             | Lanci dell'atletica, Ginnastica artistica, Golf     | Sci alpino, Surf, Vela, Arrampicata in solitaria  |
| <b>Sociomotricità cooperativa</b> | Pattinaggio misto, Doppio di Canoa e Kayak          | Vela, Arrampicata ed Escursionismo in gruppo      |
| <b>Sociomotricità oppositiva</b>  | Lotta, Judo, Boxe, Tennis, Squash, Corse di fondo   | Sci di fondo, Cross e Ciclocross                  |
| <b>Sociomotricità mista</b>       | Sport di squadra (Calcio, Basket...), Tennis doppio | Regate di vela, Sci parallelo, Ciclismo a squadre |

**Figura n. 1 – Classificazione delle Pratiche motorie in situazioni definite, con alcuni esempi (elaborato da Parlebas, 1999, p. 54)**

Appare di grande interesse sottolineare come le attività in ambiente esterno, chiamate di Outdoor Education in ambito anglosassone, siano alle nostre latitudini e in ambito formale scarsamente considerate nonché poco diffuse. Nei venticinque programmi di Educazione Motoria di scuole primarie e medie italiane (Loiero & Spinosi, 2012), si nota che il modello "vincente" appare di gran lunga quello tecnico-sportivo, il quale suggerisce pratiche tendenzialmente standardizzate, competitive e che richiedono gesti complessi. Lungi dal costituire un caso, tale tendenza fornisce indicazioni precise. Come manifestazioni delle comunità che le sviluppano, le pratiche motorie danno un contributo incisivo a livello formativo, per cui apparirebbe semplicistico non ritenerli dispositivi fondatori di processi culturali.

Occorre infine ribadire che la classificazione delle pratiche motorie suggerita dalla PM risulta un sistema formalmente adeguato ad una suddivisione univoca e pertinente il campo d'applicazione. In altre parole, dato che le diverse attività sono ripartite in classi equivalenti disgiunte, la ripartizione appare inequivocabile e priva d'ambiguità; la pertinenza fa invece riferimento ai criteri utilizzati per comporre le classi, peculiari alle attività stesse. Tutto ciò evita all'Educazione Fisica di dover far ricorso solo a dispositivi di classificazione provenienti da altre scienze.

### 3. La logica interna delle attività ludico-motorie

Per cogliere il valore di un'attività ludico-motoria appare indispensabile indagarne la sua logica interna (Barbut, 1967, p. 863). A tal fine è utile analizzarla tramite *Universali ludici*, così detti in quanto appaiono dimensioni presenti nelle espressioni ludiche in ogni cultura, epoca o territorio. Essi definiscono gli elementi supposti come principali del gioco, ovvero: *tempi, spazi, oggetti, ruoli, relazioni e punteggi* (Staccioli, 2008). Intesi come connotati distintivi dell'attività, compongono una sorta di *Carta d'identità* del gioco. Passandoli in rassegna, sarà facile accorgersi di come siano in grado di fornire indicazioni preziose nel ridefinire il senso culturale delle pratiche.

*Tempi* – È il primo aspetto da tenere in considerazione, in quanto il giocare è strettamente legato alla durata dell'attività, tant'è vero che quest'ultima si può svolgere solo se c'è un sufficiente "contenitore temporale" esterno; per quanto riguarda le caratteristiche interne, invece, i punti limite sono costituiti da una parte dal lasciar sviluppare le pratiche a piacimento dei giocatori, dall'altra nel definirne rigidamente la scansione. Nel primo caso è più facile approfondire i processi, nel secondo si tende invece a sottolineare il raggiungimento di un determinato risultato.

*Spazi* – L'uso del luogo è estremamente indicativo rispetto al tipo di proposta, nonché del rapporto con gli ambienti da parte di una società; del resto, appare intuitivo come far agire in una zona standardizzata si pone agli antipodi rispetto al farlo in un'area colma d'imprevisti. Significativi sono anche gli spazi "interni" all'attività, quindi il modo di percepire le proprie area, campo, ecc. Al di là del loro senso, appare comunque utile poter sperimentare spazi e quindi esperienze relazionali, cognitive e fisiche profondamente rivelatori delle società e culture d'appartenenza.

*Oggetti* – Gli attrezzi stimolano specifiche attività, si pensi ad esempio all'uso di palle piuttosto che di altri oggetti volanti (frisbee, dischi, palline e così via) oppure di supporti come tavole da surf, snowboard, biciclette, moto, auto, ecc. Gli arnesi tradizionali forniscono condizioni e stimolano raffigurazioni molto differenti rispetto a quelli moderni, il che induce a riflettere sulle connessioni tra sviluppo tecnico e pratiche corporee: non v'è dubbio che esista un parallelismo tra tecnologia, movimento umano, sviluppo di competenze e valori socioculturali. Per molti versi appare dunque inutile rimpiangere le attività dei tempi che furono, occorre piuttosto saperle riformularle in modo consapevole, equilibrato e adeguato all'epoca contemporanea.

*Ruolo* – Il termine non si riferisce tanto al compito tecnico sportivo, come solitamente accade quando viene utilizzato nel campo delle scienze motorie, quanto alle opportunità d'azione che il giocatore può legittimamente svolgere o meno in base alle regole. In sintesi, esso viene determinato mediante le possibilità di movimento e i limiti di chi si trova in determinate condizioni, ricalcando *sub specie ludi* la suddivisione di funzioni e compiti lavorativi.

*Relazioni* – I giochi mostrano un ampio e ricco spettro di rapporti umani: si va dalla loro assenza (nelle prove letteralmente individuali), a quelle solo cooperative con compagni, oppositive tra individui (uno contro uno) o gruppi (tanti contro tanti, che permettono l'esperienza contemporanea di alleanza con compagni e duello con avversari). Le relazioni possono essere sia di tipo fisso, quindi non cambiare mai nel corso della partita o gioco, oppure variabile. Nello sport non si cambia praticamente mai, mentre nei giochi tradizionali invece sì, dunque è anche per questo che possono diventare importanti risorse formative.

*Punteggi* – Dal momento che appare socialmente utile ottenere successo, si tende a premiare chi guadagna un vantaggio rispetto allo scopo prefissato, che può essere costituito da un passaggio al compagno o da un'azione d'opposizione (riuscita) ai danni di un avversario. Ma non dimentichiamo che ci sono pure giochi che non prevedono punteggio alcuno, in particolare quelli tradizionali, psicomotori e di espressione corporea. Tale aspetto, tutt'altro che neutro, indirizza fortemente comportamenti sociali e quindi assunzioni di valori auspicati, benché con format diversi a seconda delle persone a cui s'indirizzano (giovani, anziani, disabili, atleti e così via).

Ricapitolando, la *logica interna* di un gioco è costituita dai tratti caratteristici che le sono propri, i quali tendono a riproporre in forma ludica condizioni (tempi, spazi, relazioni, ecc.) tipici di una certa società. Non tutti i giochi che si traman-

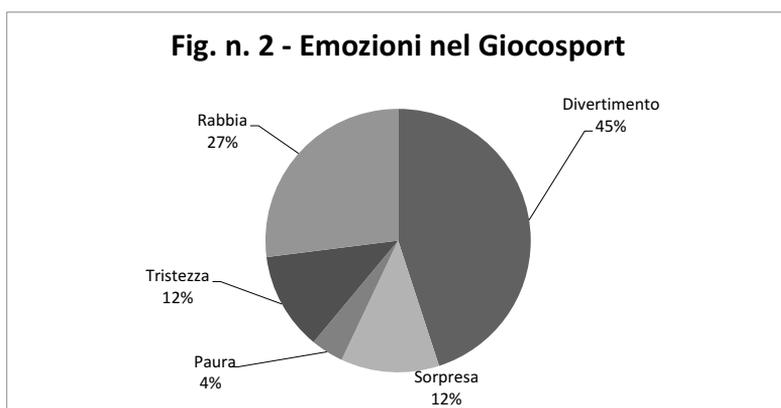
dano nel tempo e si diffondono in diverse aree, tuttavia, sono in grado di svolgere questo ruolo, cioè assolvere alla funzione di rispecchiare la collettività che li ha elaborati. Ma nel momento in cui viene individuato tale fenomeno, ci si trova di fronte a forme di *gioco profondo*, col quale Geertz (1973) designa appunto dispositivi ludici conformi a pratiche e simboli tipici di un determinato patrimonio di conoscenze. Da questo punto di vista, al giorno d'oggi non c'è dubbio che il gioco profondo sia rappresentato dallo Sport, che per questo motivo gode di enormi consenso e popolarità. Ciò tuttavia non significa che possa costituire un modello formativo adatto ad ogni fascia d'età ed ambito formativo. Come egregiamente sottolineato da Ferretti (2016), essendo solo uno strumento, lo Sport non andrebbe considerato efficace in assoluto, bensì al fine di sviluppare processi prestativi in persone con particolari talenti. Se s'intende favorire le relazioni umane, conviene allora adottare proposte sicuramente più efficaci.

#### 4. Giochi ed emozioni: un percorso educativo presso la scuola primaria

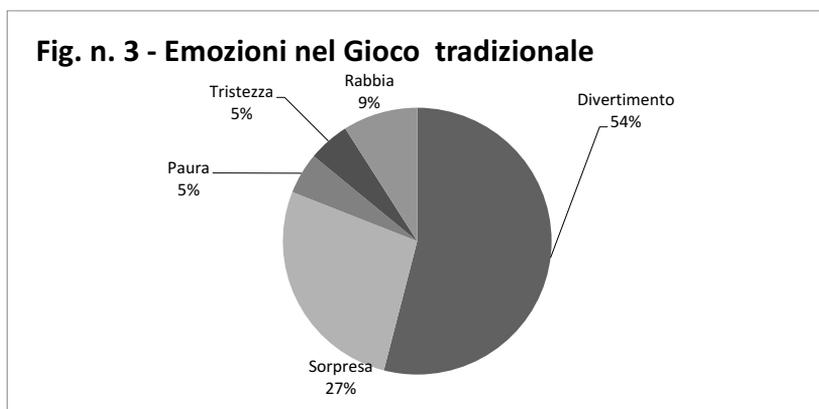
Al fine di esaminare un'applicazione pratica dei diversi concetti finora esposti, riprendo uno studio empirico elaborato grazie ad una "semplice" osservazione avanzata da una maestra di scuola primaria, secondo la quale *"In palestra durante il gioco di tipo sportivo generalmente non sono in grado di gestire i miei allievi. Col gioco dei Quattro Cantoni invece cambia tutto perché riescono a giocare bene assieme"*. Adottando dunque un approccio ex-post facto (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) si è deciso di verificare praticamente in una scuola primaria l'ipotesi secondo la quale il gioco motorio tradizionale favorisca le relazioni in misura maggiore rispetto a quello sportivo (Bortolotti, 2017).

Al fine di sviluppare le azioni didattiche e di ricerca ci si avvale dello *Studio di caso intensivo esplicativo*, un tipo di disegno adeguato a valutare gli effetti di un intervento formativo in contesti scolastici (Trincherò, 2004). In sintesi, il lavoro sul campo viene portato avanti da una laureanda in Scienze motorie, la quale conduce attività programmate ad hoc per svolgere i confronti tra pratiche con diverse logiche interne. L'intervento, inserito nel Progetto d'Istituto e durato un quadrimestre, si svolge presso una piccola scuola primaria in provincia di Bologna, frequentata da 60 bambini. Si effettuano quattro moduli diversi, ciascuno della durata di un mese circa e a cadenza settimanale; le proposte sono di: Espressione corporea, Psicomotricità, Gioco motorio tradizionale e Giocosport. Tuttavia, date le finalità del presente lavoro, si riportano solo i risultati delle ultime due attività. Si svolgono anche Focus Group con bambini e insegnanti sia all'inizio sia alla fine di ciascun modulo, al fine di sostenere il percorso empirico e l'indagine.

Occorre comunque sottolineare un aspetto sostanziale dell'intero discorso, ovvero che la "chiave di volta" delle attività motorie va individuato negli aspetti emotivi, i quali risultano fondamentali a livello decisionale (Damasio, 1995). Non a caso, secondo la PM (Parlebas, 1997, p. 14), infatti, l'Educazione Fisica costituirebbe una *Pedagogia delle condotte motorie della decisione*. L'intervento didattico rileva quindi gli effetti di ciascuna proposta soprattutto a livello emotivo, pertanto al termine di ogni modulo si chiede ai bambini di compilare una scheda (Baumgartner Sonderegger, & Sauer, 2016) in cui segnare le emozioni principali provate durante l'attività che suggella ogni modulo. Ciò permette di fare dei confronti precisi attorno ai processi suscitati dalle singole attività. Nella figura n. 2 e n. 3 sono riportati i grafici delle rilevazioni del Giocosport e del Gioco Tradizionale.



**Figura n. 2 e 3 – Grafici relativi alle emozioni riportate dai bambini della scuola primaria nelle pratiche di Giosport e Gioco tradizionale**



Sommando divertimento e sorpresa, è facile constatare che con l'81% contro il 57%, quindi con una differenza del 24% (che in pratica corrisponde ad un bambino su 4), il Gioco tradizionale appare più piacevole del Giosport. Quest'ultimo fa invece registrare il triplo di rabbia e tristezza (rispettivamente il 27% e il 12%), rispetto al primo (con il 9% e il 5%). Tenendo inoltre presenti i risultati qualitativi dei Focus Group e delle osservazioni degli insegnanti, si può ulteriormente ribadire che il gioco tradizionale appaia più gestibile e inclusivo rispetto al Giosport, come ipotizzato.

## Conclusioni

Il gioco motorio appare una rappresentazione della società, sarebbe pertanto importante potersi dotare di una chiave di lettura in grado di comprendere, definire e individuare origine e nello stesso tempo originalità culturali delle pratiche corporee. Quest'ultimo è il senso degli studi suggeriti dalla PM, una disciplina che intende indagare il gioco motorio non solo per finalità estrinseche quali capire il

funzionamento dell'intelligenza o lo sviluppo psichico (senz'altro importanti, ma non del tutto pertinenti alla materia stessa), ma soprattutto allo scopo di comprendere i peculiari processi e valori messi letteralmente in moto.

Un punto rilevante evidenziato dal presente lavoro è il seguente: la differenza sostanziale tra proposte non sta tanto nella competizione, la quale è presente in entrambe, quanto nelle esperienze sviluppate in relazione alle costellazioni degli Universali ludici di proposte differenti. Il Giocosport propone spazi, tempi e oggetti standard, ruoli e relazioni prestabiliti dallo schema del duello, un punteggio che mette in risalto il risultato finale e che spesso viene associato alla finalità stessa del gioco. Nel gioco tradizionale si utilizzano invece strumenti di uso quotidiano o naturali (sassolini, palline di carta...), non si è obbligati a tenere i punteggi, i luoghi sono adattabili così come i tempi, ruoli e relazioni appaiono elastici ed intercambiabili. Tutto ciò ha portato a coniare il concetto di *Competizione inclusiva*, un dispositivo molto diverso dalla *Competizione esclusiva* che caratterizza il Giocosport (Bortolotti, 2013). La logica interna di queste forme ludiche, dunque, è simile solo in apparenza, in quanto uno riproduce il modello della dominazione sintetizzato dal noto detto: *Vinca il più forte*, mentre l'altro presenta situazioni maggiormente inclusive, senza dubbio più adeguate ad un contesto educativo come la scuola primaria.

Le pratiche corporee, attraverso una messa in gioco corporea che elicitazioni e relazioni intense, favoriscono l'instaurarsi di "habitus" e risultano in definitiva una potente scuola di socializzazione (Bourdieu, 1980). Un educatore non può dunque non essere consapevole del fatto che si entra in società prendendo confidenza con codici, norme, usi e costumi della propria cultura attraverso il gioco.

### Riferimenti Bibliografici

- Barbut, M. (1967). *Jeux et mathématique. Jeux qui ne sont pas de hasard*. In: Caillois, R. (ed.) *Jeux et sports*. Encyclopedie de la Pleiade, 836-864. Paris: Gallimard.
- Baumgartner J., Sonderegger A., & Sauer J. (2016). *Don't ask questions - using pictorial scales for the evaluation of usability and user experience*. Prague: Book of Abstract HFES.
- Bortolotti, A. (2019). Cosa può un corpo che gioca? Analisi sui fondamentali dell'attività ludico motoria, *Infanzia*, 1, 8-12.
- Bortolotti, A. (2017). *Emozioni in gioco. Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica*. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione. L. Ghirotto (a cura di). Dipartimento di Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, 319-328.
- Bortolotti, A. (2016). La Prasseologia motoria: per un rinnovamento epistemologico dell'attività motoria e sportiva, *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), 75-83.
- Bortolotti, A. (2013). *Corpo e condotte motorie*. In: A. Bortolotti, A. Di Pietro, E. Ferretti, P. Parlebas, G. Staccioli (a cura di). *Relazioni in gioco. Trentatré giochi della tradizione internazionale* (pp. 57-70). Faenza: Kaleidos.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit. Tr. It. *Il senso pratico*, Armando, Roma 2003.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. London-New York: Routledge.
- Csordas, T.J. (2003). Incorporazione e fenomenologia culturale, *Antropologia*, 3, 19-42.
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Ferretti, E. (2016). *Educazione in gioco. Giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la Prasseologia motoria*. Bellinzona: Casagrande.

- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books. Tr. It. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: il Mulino Bologna.
- Loiero S., Spinosi, M. (2012). *Fare scuola con le indicazioni*. Firenze, Napoli: Giunti, Tecnodid.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps, *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4; tr. it. (2017). *Le tecniche del corpo*. Pisa: ETS.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capitello.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de Praxologie Motrice*. Paris: INSEP.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.



# Educazione motoria nella scuola primaria: Quali competenze per il docente?

## Physical Education in Primary School: Which Teaching Competencies?

Francesco Casolo

Università Cattolica del Sacro Cuore - francesco.casolo@unicatt.it

Daniele Coco

Università Cattolica del Sacro Cuore - daniele.coco@unicatt.it

### ABSTRACT

There is a compelling evidence that supports the importance of promoting an adequate practice of physical activity in the developmental years, i.e. from 6 to 11 years of age, in the primary school context. The beneficial effects of children's involvement in regular physical activity can be classified into three main areas: firstly, the prevention of some particularly recurrent pathological situations, secondly, the promotion of their physical fitness and well-being and lastly, the maturation of the cognitive system with its implications on the learning process and children's self-control. In order to offer some support to physical education (PE) curricular programs and hours, many projects have been implemented in schools of the most important and sensitive Italian regions for over 15 years to date. These projects have been mainly financed by local authorities (e.g. State, Regions, Municipalities), supported by the Italian National Olympic Committee (CONI) for the administrative aspects, coordinated and monitored by the single universities and implemented by the introduction of graduates in Motor and Sport Sciences in the school context with the aim of assisting and helping the general teachers to handle curricular PE hours. The positive outcomes of these implementations on children's physical and mental well-being and psycho-social maturation have convinced the Ministry of Education, University and Research to propose a law to support and activate the introduction of the new professional figure of the Motor and Sport Science graduate in the primary school context. This study aims at opening the debate on the skills required by this new and specialized professional figure.

In letteratura sono molte le evidenze che attestano l'importanza di una adeguata attività motoria nel periodo evolutivo dai 6 agli 11 anni proposta da insegnanti specialisti nel contesto della scuola primaria. Gli effetti di tale pratica costante, abitudinaria e rivolta a tutti i bambini possono essere ricondotti a tre ambiti principali: quello orientato alla prevenzione di alcune situ-

\* Attribuzione delle parti. Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Francesco Casolo ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 1 e n. 3 Daniele Coco ha curato lo sviluppo dei paragrafi n.2 e n.4. Entrambe gli autori hanno contribuito alla stesura finale e alla revisione del manoscritto.

azioni patologiche oggi particolarmente ricorrenti, un secondo che prende in esame lo stato di forma e di benessere del bambino, e infine quello che studia l'apporto del movimento nel processo di maturazione del sistema cognitivo con i suoi risvolti sugli apprendimenti scolastici e sull'autocontrollo. Al fine di offrire un supporto all'educazione motoria nel sistema scolastico da quindici anni a oggi e nelle più importanti regioni italiane si sono attuati alcuni progetti. Finanziati principalmente dagli enti locali (Stato, Regione, Comuni), supportati dal CONI per gli aspetti amministrativi, coordinati e monitorati dalle università, sono stati attuati con l'affiancamento al maestro generalista del laureato in scienze motorie durante le ore di educazione motoria. Queste positive sperimentazioni hanno convinto il Ministero della pubblica istruzione, dell'università e della ricerca a proporre una legge che attivi la nuova figura del laureato in scienze motorie all'interno della scuola primaria. Questo studio avvia il dibattito sulle competenze legate alla nuova professionalità.

#### KEYWORDS

Physical Education, Primary School, Specialized Teacher, Teaching Skills, Motor Skills.

Educazione Motoria, Scuola Primaria, Docente Specialista, Competenze Didattiche, Competenze Motorie.

### 1. Le evidenze scientifiche

In letteratura sono molti gli studi che affermano l'importanza di una adeguata attività motoria nel periodo evolutivo dai 6 agli 11 anni proposta da insegnanti specialisti nel contesto della scuola primaria. Gli effetti di tale pratica costante, abitudinaria e rivolta a tutti i bambini possono essere ricondotti a tre ambiti principali: quello orientato alla prevenzione di alcune situazioni patologiche oggi particolarmente ricorrenti, un secondo che prende in esame lo stato di forma e di benessere del bambino, e infine quello che studia l'apporto del movimento nel processo di maturazione del sistema cognitivo con i suoi risvolti sugli apprendimenti scolastici e sull'autocontrollo. Nel primo filone possiamo includere gli studi che associano una efficace attività motoria alla prevenzione delle seguenti patologie: a) sovrappeso, obesità e patologie metaboliche associate (Taylor et al, 2018; Kumar et al 2017; Di Menna e Arad, 2018); b) malattie croniche (Andersen et al 2006); c) patologie osteo-articolari (Bortoluzzi et al, 2018; Aiello et al, 2017) ove si evidenzia il ruolo svolto dalle attività motorie all'aperto in particolar modo nei primi dieci anni di vita. Una scarsa attività di movimento, unita ad una mancata esposizione alla luce, provoca una diminuzione dei livelli di vitamina D con conseguente predisposizione dei bambini a disturbi metabolici e osteo-articolari; d) patologie cardiovascolari nella popolazione infantile (Connolly & Ward, 2018; Lavie et al., 2018 ); e) miopia: quest'ultima è una delle cause più ricorrenti di disturbo visivo. In una review di oltre 250 articoli pubblicati che hanno coinvolto 17000 soggetti gli autori dimostrano l'effetto positivo dell'attività fisica (Suhr Thykjaer et al, 2017). A questo studio possiamo sommare gli esiti di un altro studio sperimentale ove si dimostra che l'esposizione alla luce intensa, la cromaticità della luce stessa indotta dallo svolgimento di attività fisica all'aperto sviluppa fattori

protettivi importanti per la prevenzione di questo disturbo (Ramamurthy et al., 2015). Nel secondo ambito sono note ormai da tempo le raccomandazioni di una attività fisica da moderata a intensa<sup>1</sup> per almeno 60 minuti al giorno durante tutta l'età evolutiva (CSEP, 2012; ACSM,2011) e riguardo al benessere fisico-motorio sono da sottolineare le evidenze degli studi sulla crescita e sullo sviluppo sano (Faigenbaum et al, 2007), sull'aumento della densità ossea (Specker et al ,2004; MacKay et al,2000) e sul miglioramento di forza, resistenza e flessibilità (Jones et al, 2011).

L'ipocinesi e l'analfabetismo motorio<sup>2</sup> hanno ripercussioni negative su crescita, maturazione e sviluppo cognitivo e in particolare sulla memoria (Pesce et al,2009; Gallotta et al 2012), sulle funzioni esecutive (Verburgh et al, 2017). Queste capacità si strutturano nel bambino in dipendenza delle esperienze che vengono affrontate nel corso dell'età evolutiva a partire dai giochi di movimento. La scomparsa di tale forma praticata nei cortili, che comportava uno sviluppo spontaneo di capacità grosso-motorie, unita alla mancata sollecitazione delle abilità manuali fini e alla carenza di sollecitazioni sensoriali di presa di coscienza dello spazio e del tempo hanno effetti negativi sulla organizzazione spazio-temporale determinante per la comprensione dei nessi logici nella matematica e in grammatica (Kim et al,2018), sugli apprendimenti e sul rendimento scolastico (Tomprowski et al, 2008; Howie & Pate,2012; Fedewa e Ahn, 2011). Numerosi studi dimostrano che il linguaggio non è esclusivamente un fenomeno vocale e il ritardo nella sua comparsa si manifesta nei primi 36 mesi di vita nel 10-15 % dei bambini. Tali evidenze attestano come i gesti e le parole siano legati l'uno all'altro e allo stesso processo di pensiero sottostante (McNeill, 2000, 2005; Corballis, 2002). Un adeguato sviluppo motorio attivato attraverso l'uso della gestualità è oggi un pre-requisito necessario per un adeguato sviluppo linguistico (Volterra et al., 2004).

In aggiunta dobbiamo evidenziare come le carenze quali-quantitative di attività ludico motoria vadano a correlare con la presenza dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) tra cui dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia (Lyytinen & Ahonen,1989; Haslum & Miles, 2007; Berninger et al,2008; Nielsen et al, 2018). Si stima che in Italia la dislessia e le conseguenti difficoltà di lettura ricorrono in percentuali variabili tra il 3 e il 7% della popolazione in età scolare (Barbiero et al., 2012). Troviamo percentuali simili anche per la discalculia e per i deficit nell'ambito della matematica (DSM-5). Diagnosticati con una frequenza che aumenta di anno in anno, nella situazione attuale almeno il 50% di bambini con DSA ha una comorbidità<sup>3</sup> con il disturbo della coordinazione motoria (DCD) (Lyytinen & Ahonen, 1989; Silva et al., 1982) e viceversa (Haslum & Miles, 2007). In questi bambini aumentano le probabilità di basse performance nei compiti percettivo-motori di co-

- 1 "Moderate to vigorous" physical activity. Vengono definite tali quelle attività di movimento il cui equivalente metabolico misurato in MET è superiore ai 3 MET. Sono tali tutte le attività dinamiche indotte dall'esecuzione degli schemi motorie globali come correre, saltare, lanciare, arrampicarsi e tutte le situazioni di gioco motorio tradizionale, presportivo e sportivo.
- 2 Ipocinesi: situazione di scarsa quantità di movimento che provoca una efficienza limitata di tutti gli organi, apparati o tessuti preposti al movimento umano: il bambino si muove poco. Analfabetismo motorio: situazione di incapacità coordinativa legata alla assunzione di errate posture e alla limitata capacità di effettuazione di schemi segmentari e/o globali: il bambino si muove male.
- 3 Comorbidità: presenza concomitante e influenza reciproca di due o più disturbi nella stessa persona.

ordinazione fine tipici delle attività motorie giornaliere e con importanti limitazioni nell'apprendimento e nella automatizzazione delle attività grafo-motorie, di scrittura e di lettura (Jongsman et al., 2003; Berninger et al., 2008; Nielsen et al., 2018). Secondo i dati presenti in letteratura, l'ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) è ricorrente nella popolazione scolastica, con una ricorrenza di circa il 3.4% sulla popolazione mondiale (Polanczyk et al., 2015). I bambini con queste problematiche evidenziano difficoltà neurocognitive legate all'impulsività, all'iperattività e alla scarsa o mancanza di capacità di attenzione con conseguenti effetti negativi sull'apprendimento scolastico. In pratica vengono ad essere limitate le cosiddette funzioni esecutive<sup>4</sup> (Shoemaker et al., 2011). Una ricorrente attività ludico-motoria, sia nel breve che nel lungo termine, comporta in questi bambini miglioramenti qualitativi nel controllo delle funzioni esecutive e sull'efficienza cognitiva (Ziereis et al., 2014; Gapin et al., 2011; Verret et al., 2012).

## 2. I progetti a supporto dell'educazione motoria nella scuola primaria

Nel corso degli ultimi quindici anni e in Italia e in alcune regioni italiane si sono attuati progetti aventi l'obiettivo di offrire un supporto esterno all'educazione motoria nel sistema scolastico. Finanziati principalmente dagli enti locali (Stato, Regione, Comuni), supportati dal CONI per gli aspetti amministrativi, coordinati e monitorati dalle università, si sono realizzati creando l'affiancamento di un laureato in scienze motorie al maestro generalista nel corso delle ore di educazione motoria. Ne citiamo alcuni come il Progetto nazionale di Alfabetizzazione motoria che, avviato nel 2005-2006 che ha dato il via a questa tipologia di progetti per arrivare ai giorni nostri con i seguenti progetti attivi:

1. Progetto nazionale SPORT DI CLASSE;
2. Progetto SBAM Sport, benessere, Alimentazione e Mobilità (Regione Puglia);
3. Progetto PIU' SPORT @ SCUOLA (Regione Veneto);
4. Progetto SCUOLA IN MOVIMENTO (Regione Abruzzo)
5. Progetto JOY OF MOVING (Regioni Piemonte e Lazio)
6. Progetto LOMBARDIA IN GIOCO: A SCUOLA DI SPORT (Regione Lombardia)

Queste pregevoli iniziative hanno rappresentato la risposta concreta alla azione di "advocacy" o di chiamata sinergica all'azione suggerita alle amministrazioni statali e regionali dalla carta di Toronto<sup>5</sup> e vedono la partecipazione congiunta di differenti attori nazionali e territoriali che con il fine comune di far muovere di più e bene i bambini delle scuole primarie si sono coordinati mettendo a disposizione le competenze necessarie. Gli enti nazionali, regionali e locali hanno avuto l'importante funzione di trovare le risorse economiche per supportare gli interventi degli esperti; risorse che sono state devolute alle sedi regionali del CONI che hanno svolto un ruolo principalmente amministrativo andando a coordinare e ad assumere e retribuire i docenti esperti (laureati in scienze motorie) chiamati ad affiancarsi e supportare il maestro generalista. Alle Università

4 Funzioni esecutive: funzioni cognitive deputate al controllo e alla pianificazione del comportamento

5 The Toronto Charter for Physical Activity: A Global Call to Action (2010)

spettava un triplice compito: formare gli esperti e i supervisori del progetto, monitorare gli esiti del progetto stesso sui bambini e monitorare l'intero sistema raccogliendo e analizzando i feedback dai dirigenti scolastici, insegnanti e genitori. Tutti i progetti hanno avuto esito positivo e hanno confermato:

- a) La necessità di un inserimento a sistema dell'insegnante esperto di educazione motoria nella scuola primaria;
- b) Il miglioramento delle qualità motorie nei bambini di entrambi i generi, di tutte le età e anche in quelli con disabilità;
- c) Il miglioramento del rendimento scolastico e degli stili di vita;
- d) Un elevato livello di soddisfazione di sistema in tutti i gruppi intervistati che sono stati coinvolti nei progetti (dirigenti scolastici, insegnanti generalisti, genitori e bambini).

Di contro in gran parte delle realtà progettuali sono emerse le seguenti criticità:

- a) La poca attenzione allo stato giuridico degli esperti che venivano assunti e retribuiti a progetto e dunque ad ore;
- b) La mancanza di continuità temporale e la provvisorietà dei progetti che partivano non all'inizio ma a metà anno scolastico.
- c) La mancanza di preparazione/esperienza di alcuni esperti
- d) Su alcuni progetti la mancanza di monitoraggio delle qualità motorie e di sistema.

Tuttavia le positività emergenti da questi progetti hanno convinto il Ministero della pubblica istruzione, dell'università e della ricerca a proporre l'inserimento della nuova figura del laureato in scienze motorie all'interno della scuola primaria. La proposta di decreto legge è stata per il momento approvata dalla Camera dei Deputati in data 18/12/2018 nell'attesa che possa superare l'esame del Senato della Repubblica.

### 3. Le competenze del docente

Oggi, i processi di riforma educativa si orientano verso la necessità di sviluppare pratiche e strategie didattiche centrate sullo sviluppo di competenze come obiettivi dell'apprendimento. Il concetto di competenza si colloca nella relazione tra sapere e fare. Non è riconducibile alla sola dimensione della conoscenza, peraltro importante; così come non consiste nella semplice capacità di fare (OCSE,1998; UE,2006). Le conoscenze e il saper fare nel futuro docente di educazione motoria devono tradursi nel saper applicare le conoscenze al contesto al fine di indurre a propria volta la strutturazione delle conoscenze e la formazione di competenze negli allievi. Secondo Margiotta (2007), il profilo professionale del futuro insegnante da formare equivale tout court a definire la "qualità dell'insegnante", e che tale spazio si sviluppi attraverso le seguenti dimensioni:

- *Conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico delle conoscenze e del contenuto dei relativi programmi;*
- *Conoscenza e padronanza dei principi e delle metodologie di sviluppo del curricolo formativo, e capacità di governarlo in relazione allo sviluppo di perso-*

*nalità e di talenti* negli allievi;

- *Competenze didattiche*, relative cioè alla padronanza di un repertorio di strategie didattiche e alla capacità di applicarle in coerenza con l'impianto curricolare di riferimento;
- *Capacità di riflessione e di autocritica*, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante;

Per il futuro docente di educazione motoria si potrebbe pensare un percorso di formazione professionalizzante orientato all'acquisizione di conoscenze, abilità didattiche e competenze in quattro ambiti tutti importanti e indispensabili. Ci basti per il momento avviare una riflessione sull'importanza di:

- a) Padroneggiare le conoscenze relative alle neuroscienze, allo sviluppo motorio, cognitivo, relazionale e emotivo che connota l'età evolutiva, alle forme della didattica generale e della pedagogia speciale, alle attività motorie per l'età evolutiva (forme del movimento);
- b) Acquisire le capacità di utilizzare e trasferire nelle strategie della didattica applicata il sapere teorico per arrivare a declinare i percorsi di apprendimento motorio da adattare all'età, al genere, agli ambienti e alle attrezzature disponibili;
- c) Saper programmare e integrare le forme della didattica tradizionale con innesti e sperimentazioni di didattica innovativa (neuro-didattica);
- d) Saper comunicare in modo efficace sia in modo verbale che non verbale e saper motivare adeguatamente i propri allievi.

Alla luce delle indicazioni provenienti dalle neuroscienze tentiamo ora di individuare alcune linee o ambiti della neuro-didattica che ci consentono di introdurre alcune innovazioni, scientificamente orientate.

1. Privilegiare una didattica enattiva (Rossi, 2011; Coin, 2013), incorporata e/o di situazione. Intendiamo quel modo di procedere del docente che ricerca il coinvolgimento totale degli allievi che coinvolga oltre che la parte cognitiva anche quelle corporee e socio-emotive. Viene attivata attraverso lo studio e la programmazione di situazioni problema in sostituzione o ad integrazione delle classiche esercitazioni a comando;
2. Programmare una didattica orientata alla ludicità (Mondoni et al, 2003; Pesce et al, 2015). Quando possibile, le attività motorie possono essere insegnate attraverso la scelta di mini-giochi che ricreano una dimensione di piacere indotto dalla gestualità e dalla specificità della relazione. Si pensi alle situazioni ludico-motorie organizzate a coppie o a piccoli gruppi ove l'obiettivo è quello di ottenere insieme un obiettivo (ad es. arrivare a colpire un bersaglio in situazione di due contro due). Le gestualità del correre, del passare la palla e del tirare a bersaglio, anziché essere oggetto di azioni singole e ripetitive, possono essere calate all'interno di un contesto ludico che porta alla collaborazione e alla relazione con il compagno di coppia in opposizione alla coppia avversaria.
3. Accogliere e utilizzare una didattica che possa contemplare in modo deliberato e intelligente l'uso delle nuove tecnologie (Gee, 2013; Rivoltella, 2010) per comunicare, spiegare, far conoscere, classificare, fotografare, filmare situazioni ludico-motorie di apprendimento avvicinandosi a quegli strumenti di gioco che oggi per i bambini sono attraenti e appresi velocemente.
4. Favorire una didattica che ricerchi e valorizzi le abilità "open". Dopo i primi

momenti che facilitano il compito dell'apprendimento motorio, orientati ad una prima forma di coordinazione chiamata "grezza" e necessariamente "closed", la didattica dell'apprendimento deve proseguire con l'inserimento di situazioni-problema variate e dunque "open" che consentano ai bambini di saper applicare quanto hanno imparato in situazione protetta ai differenti contesti di ambiente, spazio e relazione (Casolo, 2011). Tutta la gestualità (fine e grosso-motoria) che il bambino apprende nel corso dell'età evolutiva nella vita successiva gli servirà in forma aperta e adattabile alle ricorrenti variazioni di ambiente. Queste indicazioni ci aiutano ad introdurre il conseguente concetto di variabilità nella pratica intesa come quell'insieme di strategie didattiche che tendono all'interno dello stesso gioco, percorso o esercitazione a non proporre sempre allo stesso modo andando ad introdurre una indotta variazione di spazi, il ritmo, composizione delle squadre e scelta degli attrezzi.

5. Valorizzare una didattica che promuova la presa di coscienza del sé, delle proprie possibilità e capacità come anche dei propri limiti. Per utilizzare una espressione coniata da A. Bandura (1977), una didattica orientata alla self-efficacy. Questo sarà possibile solo se il futuro docente saprà inserire negli spazi didattici momenti di riflessione personale e di assunzione di responsabilità individuale nei confronti dei risultati di apprendimento che devono essere ricreati nel rispetto di potenzialità, aspettative, interessi e scelte personali. Oltre ad una riflessione su di sé diventa importante abituare i bambini alle attività ludico motorie di gruppo orientate alla scoperta di valori come la collaborazione, la fiducia nell'altro e alla bellezza dell'aiuto spontaneo quando gli "altri" sono compagni di squadra. Gli stessi valori socialmente rilevanti possono essere costruiti, all'interno di un sano contesto competitivo, quando gli "altri" sono avversari o contendenti. In questo caso l'azione didattica deve orientarsi verso le dimensioni del rispetto delle regole e dell'avversario, del far play, dell'accettazione e dell'interpretazione della sconfitta e della vittoria.

#### 4. Conclusioni

La preparazione del nuovo docente di educazione motoria nella scuola primaria non potrà essere improvvisata. Le università italiane, all'interno dei loro percorsi triennali e magistrali in scienze motorie dovranno inserire insegnamenti, laboratori e tirocinii che dovranno contribuire alla formazione e allo sviluppo delle competenze di questa nuova figura professionale. Questo percorso di formazione dovrà ruotare attorno a tre principali pilastri: il primo sostenuto dalla conoscenza delle indicazioni ministeriali e dalle evidenze della letteratura scientifica di settore negli ambiti bio-medico, psico-pedagogico e motorio-sportivo; il secondo costituito dalle conoscenze delle scienze motorie che partendo dallo studio della corporeità in tutti i suoi aspetti si estenderanno alla funzione motoria e alle forme del movimento umano; il terzo strutturato sulle conoscenze riguardanti lo sviluppo motorio, cognitivo, sociale, affettivo e morale nell'età evolutiva da tradurre in forme di didattica efficace, individualizzata e adattata all'età evolutiva e in particolare al periodo 6-11 anni.

#### Riferimenti bibliografici

ACSM (2011) American College of Sport Science Special Communication. *Quantity and qual-*

- ity of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise, *Medicine & Science in Sports & Exercise*.
- Aiello, F.C., Trovato, F.M., Szychlińska, M.A., Imbesi, R., Castrogiovanni, P., Loreto, C., & Musement G. (2017). Molecular Links Between Diabetes and Osteoarthritis: The Role of Physical Activity. *Curr. Diabetes Rev*,13(1), 50-58.
- Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L. B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S., & Anderssen, S. A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *The Lancet*, 368(9532), 299-304.
- Barbiero, C., Lonciari, I., Montico, M., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., & Carrozzi, M. (2012). The submerged dyslexia iceberg: how many school children are not diagnosed? Results from an Italian study. *PLoS one*, 7(10), e48082.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of school psychology*, 46(1), 1-21.
- Bortoluzzi, A., Furini, F., & Scirè, C.A. (2018). Osteoarthritis and its management - Epidemiology, nutritional aspects and environmental factors. *Autoimmun Rev. Nov*;17(11):1097-1104.
- Casolo, F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Milano: Vita e pensiero.
- Coin, F. (2013). Didattica enattiva: cos'è e cosa può fare. *Formazione & Insegnamento XI – 4* Pensa Multimedia.
- Connolly, S.D., & Ward, K.M. (2018). The Role of Exercise Prescription in Pediatric Preventive Cardiology Programs. *Pediatr Ann. Dec* 1;47(12), e494-e498.
- Corballis M. (2012). *From Hand to Mouth: The Origins of Language*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- CSEP (2012). Canadian Society for Exercise Physiology. *Canadian Physical Activity Guidelines*, Ottawa, Canada.
- DiMenna, F. J., & Arad, A. D. (2018). Exercise as 'precision medicine' for insulin resistance and its progression to type 2 diabetes: a research review. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 10(1), 21.
- Faigenbaum, A. D., McFarland, J. E., Johnson, L., Kang, J., Bloom, J., Ratamess, N. A., & Hoffman, J. R. (2007). Preliminary evaluation of an after-school resistance training program for improving physical fitness in middle school-age boys. *Perceptual and motor skills*, 104(2), 407-415.
- Fedewa, A.L. & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievements and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 82, 521-535.
- Gallotta, M. C., Guidetti, L., Franciosi, E., Emerenziani, G. P., Bonavolonta, V., & Baldari, C. (2012). Effects of varying type of exertion on children's attention capacity. *Medicine and science in sports and exercise*, 44(3), 550-555.
- Gapin, J. I., Labban, J. D., & Etnier, J. L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: The evidence. *Preventive Medicine*, 52, S70-S74.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. (2006/962/CE)
- Gee, J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano: Raffaello Cortina.
- Lavie, C.J., Laddu, D., Arena, R., Ortega, F.B., Alpert, M.A., & Kushner, R.F. (2018). Healthy Weight and Obesity Prevention: JACC Health Promotion Series. *J Am Coll Cardiol. Dec* 11;72(23 Pt B), 3027-3052.
- Lyytinen, H., & Ahonen, T. (1989). Motor precursors of learning disabilities. In D. J. Bakker & H. Vlugt (Eds.), *Learning Disabilities: Neuro-psychological correlates* (pp. 35-43). Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- Haslum, M.N., & Miles, T.R. (2007). Motor performance and dyslexia in a national cohort of

- 10-year-old children. *Dyslexia Nov*;13(4), 257-75.
- Howie, E.K., & Pate, R.R., (2012). Physical Activity and academic achievement in children: an historical perspective. *Journal of sport and health science*, 1, 160-169
- Jones, R.A., Reithmuller, A., Hesketh, K., Trezise, J., Batterham, M., & Okely, A.D. (2011). Promoting Fundamental Movement Skill Development and Physical Activity in Early Childhood Setting: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Ped Exerc Sci*; 23
- Jongmans, M.J. et al. (2003). Consequences of comorbidity of developmental coordination disorders and learning disabilities for severity and pattern of perceptual-motor dysfunction. *J Learn Disabil*; 36(6), 528-37.
- Kim, H., Duran, C.A.K., Cameron, C.E., & Grissmer D. (2018). Developmental Relations Among Motor and Cognitive Processes and Mathematics Skills. *Child Dev*, 89(2), 476-494.
- Kumar, S., & Kelly, A.S. (2017). Review of Childhood Obesity: From Epidemiology, Etiology, and Comorbidities to Clinical Assessment and Treatment. *Mayo Clin Proc.*, 92(2), 251-265.
- Margiotta, U. (2007), *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- McKay, H. A., Petit, M. A., Schutz, R. W., Prior, J. C., Barr, S. I., & Khan, K. M. (2000). Augmented trochanteric bone mineral density after modified physical education classes: a randomized school-based exercise intervention study in prepubescent and early pubescent children. *The Journal of pediatrics*, 136(2), 156-162.
- McNeill, D. (2000). *Language and Gesture (Language Culture and Cognition)*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mondoni, M., & Casolo F. (2003) *Teoria, tecnica e didattica dei giochi di movimento e dell'animazione*, Milano: Libreria dello sport.
- Nielsen, K., Henderson, S., Barnett, A. L., Abbott, R. D., & Berninger, V. (2018). Movement Issues Identified in Movement ABC2 Checklist Parent Ratings for Students with Persisting Dysgraphia, Dyslexia, and OWL LD and Typical Literacy Learners. *Learning disabilities (Pittsburgh, Pa.)*, 23(1), 10-23.
- OCSE (1998), *Definizione e Selezione delle Competenze. Valutare l'insegnamento*, Roma: Armando.
- Pesce, C., Crova, C., Cereatti, L., Casella, R., & Bellucci, M. (2009). Physical activity and mental performance in preadolescents: Effects of acute exercise on free-recall memory. *Mental Health and Physical Activity*, 2(1), 16-22.
- Pesce, C. et al. (2015), *Joy of moving*, Perugia: Calzetti & Mariucci.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365.
- Ramamurthy, D., Lin Chua, S.Y., & Saw, S.M. (2015). A review of environmental risk factors for myopia during early life, childhood and adolescence. *Clin Exp Optom*, 98(6).
- Rivoltella, P.C. (2010). *A scuola con i media digitali*, Milano: Vita e Pensiero.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Silva, P. A., McGEE, R. O. B., & Williams, S. (1982). The predictive significance of slow walking and slow talking: A report from the Dunedin Multidisciplinary Child Development Study. *British Journal of Disorders of Communication*, 17(3), 133-139.
- Schoemaker, K., Bunte, T., Espy, K. A., Dekovi, M., & Matthys, W. (2014). Executive functions in preschool children with ADHD and DBD: An 18-month longitudinal study. *Developmental neuropsychology*, 39(4), 302-315.
- Binkley, T., & Specker, B. (2004). Increased periosteal circumference remains present 12 months after an exercise intervention in preschool children. *Bone*, 35(6), 1383-1388.
- Suhr Thykjaer, A., Lundberg, K., & Grauslund, J. (2017), Physical activity in relation to development and progression of myopia - a systematic review. *Acta Ophthalmol. Nov*;95(7):651-659. Review.
- Taylor, R.W., Gray, A.R., Heath, A.M., Galland, B.C., Lawrence, J., Sayers, R., Healey, D., Tan-

- nock, G.W., Meredith-Jones, K.A., Hanna, M., Hatch, B., & Taylor, B.J. (2018). Sleep, nutrition, and physical activity interventions to prevent obesity in infancy: follow-up of the Prevention of Overweight in Infancy (POI) randomized controlled trial at ages 3.5 and 5 y. *Am J Clin Nutr* *108*(2):228-236.
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational psychology review*, *20*(2), 111.
- Verburgh, L., Königs, M., Scherder, E. J., & Oosterlaan, J. (2014). Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: a meta-analysis. *Br J Sports Med*, *48*(12), 973-979.
- Verret, C. et al. (2012). A physical activity program improves behavior and cognitive functions in children with ADHD: an exploratory study. *J Atten Disord.*, *16*(1), 71-80.
- Volterra, V., Caselli, M.C., Capirci, O., Pizzuto, E. (2004). *Gesture and the Emergence and Development of Language*. In *Beyond Nature-Nurture: Essays in Honor of Elizabeth Bates*, a cura di Michel Tomasello e Dan Isaac Slobin.
- Ziereis, S. & Jansen, P. (2014). Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, *38*, 181-191.

# Sportività liquida. Verso una nuova Cultura Sportiva partendo dalla Scuola primaria

## Liquid Sportiness. Towards a new sports culture starting from primary school

Franco Bruno Castaldo

Università di Foggia - franco.castaldo@unifg.it

### ABSTRACT

The author, by considering the upcoming implementation of a law that includes the Motor and Sports Sciences in the primary school education path, poses the problem of the starting cultural context: how do we think today of the Motor and Sports Sciences? Are they congruent with the motor-sports Plurivalorial System presented in the paper? Through a Case study methodology, using both qualitative and quantitative data, it's argued that the cultural context of current sport, is supported by a utilitarian approach and is the result of pushes deriving from post-modernity, converging in a liquefaction of values. The apt "liquid-solid" expression coined by Bauman acts as a magnifying glass of the current sports culture. The author also presents in the paragraph "Cultural paradigms on movement and sport", the current utilitarian essence, with contaminations up to the academic world of motor and sports sciences, contrasting a systemic / plurivalorial vision. In the conclusions, this cultural vision is re-proposed, with the enrichment of the sport / relational good formula, which the author considers a starting point for any kind of analysis concerning the sports field.

L'autore, nell'imminenza dell'attuazione di una legge che includa le Scienze motorie e sportive nel percorso formativo della Scuola primaria, pone il problema del contesto culturale di partenza: come pensiamo oggi le Scienze motorie e sportive? Sono congruenti con il sistema plurivaloriale motorio-sportivo presentato nel paper? Attraverso una metodologia dello studio di caso, utilizzando sia dati quantitativi sia qualitativi, si sostiene che il contesto culturale dello sport attuale, è sostenuto da un approccio utilitaristico ed è il risultato delle spinte derivanti dalla postmodernità, convergenti in una liquefazione dei valori. La felice espressione liquido-solido coniata da Baumann funge da lente d'ingrandimento dell'attuale cultura sportiva. L'autore, presenta inoltre nel paragrafo "paradigmi culturali su movimento e sport" l'attuale essenza utilitaristica, con contaminazioni fino al mondo accademico delle Scienze motorie, contrapponendovi una visione sistemico/plurivaloriale. Nelle conclusioni, si ripropone tale visione dello sport, con l'arricchimento della formula sport/bene relazionale, che l'autore ritiene punto di partenza per qualsiasi tipo di analisi inerente l'ambito sportivo.

**KEYWORDS**

Postmodernism, Sports Culture, Cultural Anthropology, Philosophy and Ethics of Sport, Multi-Valued Model, Relational Good.  
 Postmodernismo, Cultura dello Sport, Antropologia Culturale, Filosofia ed Etica dello Sport, Sistema Plurivaloriale, Beni Relazionali.

La cultura non è figlia del lavoro ma dello sport.  
 Si sa bene che, attualmente, mi trovo solo tra i  
 miei contemporanei nell'affermare che la forma  
 superiore dell'esistenza umana è proprio lo sport.  
*J. Ortega y Gasset*

**Introduzione**

Agli inizi di questo nuovo secolo, Zigmunt Bauman, famoso sociologo e pensatore, scomparso nel 2017, dava inizio alla *saga della liquidità*.<sup>1</sup>

Con il suo *Modernità Liquida*, ha inteso definire la *postmodernità*<sup>2</sup>, usando le metafore di *liquidità* e *solidità*; secondo l'autore, il cambiamento postmoderno si determina con il passaggio dalla *società dei produttori* (solido-moderna) alla *società dei consumi* (liquido-moderna).

Il consumismo quindi, insieme alla creazione di rifiuti, la globalizzazione, l'industria della paura o del rischio<sup>3</sup>, oltre l'assottigliamento delle sicurezze, cioè dei valori solidi, portano ad una vita liquida sempre più frenetica, costretta ad adeguarsi alle attitudini del gruppo per non sentirsi esclusa.

- 1 In ordine di pubblicazione: *Modernità liquida* (2002); *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi* (2003); *Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida* (2005); *Vita liquida* (2006); *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido* (2007); *Paura liquida* (2008); *Culture in a Liquid Modern World* (2011); *Cose che abbiamo in comune. 44 lettere dal mondo liquido* (2012); *Futuro liquido. Società, uomo, politica e filosofia* (2014); *Il ritorno del pendolo. Psicoanalisi e futuro del mondo liquido* (2015); *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida* (2015); *Per tutti i gusti. La cultura nell'età dei consumi* (2016); *Nati liquidi, postumo* (2019); *Cecità morale. La perdita di sensibilità nella modernità liquida, postumo* (2019).
- 2 Termine attribuito a J.F. Lyotard con l'opera *La condizione postmoderna* (1979); dalla pref. (p5): *L'oggetto di questo studio è la condizione del sapere nelle società più sviluppate. Abbiamo deciso di chiamarla postmoderna [...] designa lo stato della cultura dopo le trasformazioni subite dalle regole dei giochi della scienza, della letteratura e delle arti a partire dalla fine del XIX secolo.* L'analisi di Lyotard, aveva il merito di individuare i rischi dei crolli ideologici con le relative conseguenze; il risultato è stato, che le "I" di Idealismo e di Illuminismo si sono trasformate nelle tre "I" di Inglese, Internet e Impresa; da ciò lo scetticismo di molti intellettuali, rispetto al senso della loro funzione. (Ferraris, 2014).
- 3 Cfr.: U. Beck, (2000) *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci. La sua tesi è che la modernizzazione ha trasformato il mondo, passando da una società di scarsità ad una in cui il problema è la distribuzione dei rischi, dove per *rischio* s'intende *un modo sistematico di trattare le insicurezze e le casualità indotte e introdotte dalla modernità stessa*".

Nella fase solida della modernità, troviamo un'epoca di masse, vincoli di regole e poteri politici forti; i valori sono sicurezza, stabilità, durata nel tempo. Nella società liquida postmoderna, il valore più grande ed ambito, è la "ricerca della felicità", una felicità istantanea e perpetua che non deriva tanto dalla soddisfazione dei desideri quanto dalla loro quantità e intensità (Bauman, 2002).

Nasce la *cultura dell'adesso* o *della fretta* (Bertman, 1998) per indicare il modo in cui procede la società, in cui l'uso del tempo *non è né ciclico né lineare, ma puntillistico* (Bauman, 2009, pp. 22 ss.). Il puntillismo è una serie di punti singoli non legati né al passato, né al futuro, ma solo da un grosso grado di coinvolgente emozionabilità, dal significato strumentale e necessario ai fini del modello economico che pone il consumo come sua base; una sorta di *Hic et nunc*.

La *customer satisfaction* che i guru del marketing spesso ostentano, in fondo nasce in questo brodo primordiale.

Nelle varie articolazioni di "liquidità" offerte da Bauman, abbiamo spesso trovato riflessioni, anche notevoli, sulla corporeità o sui corpi, ma nessun accenno alle tematiche sportive in senso stretto. Con quale cultura si imbastirà un progetto di questo tipo: una cultura avente radici nel passato e proiettata al futuro, una cultura legata al momento contingente o puntillistico, o una cultura prettamente utilitaristica volta in direzione medicale? Siamo interessati maggiormente al notevole numero di posti di lavoro inclusi o possiamo essere scervri da derive economiche?

Implementare le Scienze motorie e sportive nella scuola primaria influenzerà il futuro degli sviluppi successivi attesi (stili di vita attivi se non sportivi)?

Vale a dire, quale *telos*, quale finalismo si intravede dietro un'iniziativa del genere?

In questo lavoro, presentiamo una prima parte in cui si sviluppa una riflessione attraverso le lenti dell'antropologia culturale che introduce, gli attuali paradigmi culturali su movimento e sport, per poi passare ad una analisi sulla postmodernità nello sport e ad un'analisi degli impianti culturali accademici delle facoltà di Scienze motorie e sportive in Italia. Ulteriori considerazioni riguarderanno la presentazione del Sistema plurivaloriale dello sport, per concludere con alcune riflessioni sul concetto di sport come bene relazionale e scelta valoriale, fattori motivanti questo *paper*.

La metodologia usata sarà quella dello *studio di caso*<sup>4</sup>, che presenta come caratteristica fondamentale la cosiddetta "triangolazione dei dati", ovvero l'utilizzo di strumenti multipli di raccolta dei dati o di risorse dei dati per dare una maggiore profondità allo studio dei fenomeni da prospettive diverse.

## 1. Antropologia culturale versus sport

Una riflessione storica può essere un valido contributo per una cultura dello sport; infatti, già nel mondo greco lo sport nasce e si sviluppa in stretta connessione con la cultura. Il fenomeno sportivo nella storia si è rivelato non solo

4 Lo Studio di caso può basarsi su metodi qualitativi, quantitativi e metodi misti. La ricerca sui metodi misti -*Mixed Methods*- (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2010; Creswell & Garrett, 2008), offre strumenti per lo studio di processi e sistemi complessi (Fetters, Curry, Creswell 2013). Risultati qualitativi e quantitativi coerenti *possono integrarsi attraverso la narrativa*, in cui ricercatori possono descrivere i risultati in una singola o serie di relazioni.

condizionato dalla cultura del tempo, ma anche capace di costruire valori che dallo sport transitassero alla società, valori quali l'uguaglianza, la fratellanza e la lealtà; lo sport è, anzi è sempre stato, per sua stessa natura, rispetto delle regole. Oltre questo però, nell'antichità già vigeva l'idea che attraverso lo sport dovesse recuperarsi un'esperienza di comunità umana (si pensi alla concezione di "comunità greca" che emergeva dai Giochi Olimpici che erano giochi panellenici, cioè di tutti i greci, o si pensi alla Tregua Olimpica, *ekecheiria*, *le mani ferme*). L'agonistica greca era "la volontà di gareggiare in modo regolato da norme che variavano, in rapporto alle regole socio-politiche, ed era una delle manifestazioni peculiari della civiltà greca" (Di Donato & Teja, 1989).

La cultura ha oggi un'accezione ampia: tutto è considerato cultura, con qualche difficoltà anche lo sport, secondo una concezione della cultura come "stile di vita". La cultura è indubbiamente il complesso dei comportamenti che assicurano la coesione di una comunità, le abitudini collettive. Ma, la cultura, è anche ciò che permette di aprirci: svincola l'uomo, lo libera e lo emancipa; è l'elemento che in maniera attiva lo porta a vivere come cittadino, partecipe e capace di svolgere un ruolo. La cultura è un ponte fra ciò che è l'uomo e ciò che può diventare.

L'antropologia culturale è un settore della conoscenza il cui fine è quello di "rovistare" nella quotidianità dei comportamenti umani (Di Renzo, 1996).

Questa disciplina ha incominciato a balbettare di sport solo nel 900, attraverso R. Firth (1931), poi con J. Roberts, M. Arth e R. Bush (1959), fino ad arrivare ad A. Guttmann (1978) che tassonomizza il cambiamento culturale, definendo sette caratteristiche che riguardano le diversità tra giochi e concorsi greci (tra il 1000 a.C. e il 100 d.C.) e lo sport moderno (dal 1800 in poi):

|  |   |   |
|--|---|---|
| 1. Secolarismo;<br>4. Burocratizzazione; | 2. Razionalizzazione;<br>5. Specializzazione; | 3. Uguaglianza;<br>6. Quantificazione<br>7. Record. |
|--|---|---|

Tab. 1 - n/s elab. da A. Gutman

Con "la rivoluzione industriale", lo sport e la società crescono in modo parallelo, appoggiandosi reciprocamente. La rivoluzione industriale fa nascere il tempo libero, e questi trova naturale diffusione nella modernità, nell'alveo dello sport; non a caso Porro (2001) considererà il novecento come il secolo dello sport.

Perché un primo approccio attraverso la lente antropologico/culturale?

Lo sport, ha costituito uno dei primi fattori di globalizzazione della società moderna, grazie particolarmente agli inglesi, con il loro colonialismo; quando si insediavano nei territori occupati, introducevano anche le pratiche sportive del cricket, del rugby o del tennis (Aledda, 2005); nel Sud America, la passione per il football, riceve più enfasi rispetto alle ferrovie realizzate all'epoca dagli ingegneri inglesi. Tra fine ottocento ed inizio novecento, le principali discipline sportive si coalizzano in federazioni internazionali, dandosi una dimensione verticale (campionati di vario grado, fino alle manifestazioni internazionali) e, soprattutto, con regole (linguaggio) uniformi in tutto il pianeta.

Paradossalmente alla FIFA (Fédération Internationale de Football Association) sono affiliate 211 Nazionali; dell'ONU fanno parte 193 paesi più la Santa Sede e la Palestina.

Lo sport, il gioco sportivo, diventa una "lingua franca" accessibile a tutti, che spinge a confrontarsi con chiunque, in nome di un risultato "oggettivo" che prescinde da razza, condizione economica e sociale (Aledda, 2005). Lo sport risulta essere più antico della filosofia, ma entrambi presentano tratti comuni: il carattere aperto, libero, plurale che esalta una competizione fondata sul dialogo.

## 2. Paradigmi culturali su movimento e sport

Presentati nel corso del Convegno UNESCO 2013 di Napoli, riteniamo che i due paradigmi che seguono, rappresentino l'attuale orientamento culturale su movimento e sport (Castaldo, 2013). Sono entrambi di scuola anglosassone, e li presentiamo nella formula sintetica di slogan con cui si sono diffusi:

|  |  |
|--|--|
| <p>Ideologia salutistico/medicale, in cui lo slogan in voga è <i>non ingrassare, non invecchiare</i>, come già definito da C. Lasch riguardo la cultura narcisistica.<br/> <i>Il culto del sé e la venerazione del corpo, tendono a sostituire la ricerca del benessere momentaneo all'antica, più impegnativa e faticosa, aspirazione alla salvezza dell'anima predicata dalle grandi fedi monoteistiche.</i> (Lasch, 1979; Featherstone et al. 1990; Porro, 2008; Castaldo, 2010).</p> | <p><i>Niente dolore, niente guadagno.</i><br/>         Concetto-slogan per lavorare oltre il punto di soglia del dolore muscolare; se non ti alleni fino alla sofferenza, non avrai risultati. Il concetto è venuto alla ribalta dopo il 1982, quando Jane Fonda ha prodotto una serie video sull'allenamento con l'Aerobica (Fonda, 1981). È mutuata anche da una espressione religiosa ebraica del II° Sec. (L'etica dei Padri 05:21), in cui Rabbi Ben Hei dice: "Secondo me, il dolore è il guadagno."</p> |
|--|--|

Tab. 2 - Paradigmi culturali movimento/sport (Castaldo, 2013)

Di fronte al dilagare del complesso fenomeno sportivo e alle offerte sempre più numerose di palestre e agenzie di fitness che spaziano dalla *pesistica* all'*aerobica*, dal *body building* al *body sculpting*, dal *fitness* al *fitness olistico*, dallo *stretching* allo *yoga* e alla *new age*, fino alle *elettro-stimolazioni* e a quant'altro la creatività e la pubblicitaria continueranno ad inventare, bisogna fornire un bagaglio di conoscenze specifico, che possa consentire ai fruitori di porsi in un atteggiamento competente a tutela di una formazione che tenga conto della cultura sportiva in generale, di una capacità di discernere i valori della pratica stessa, e *last but not least* della propria salute.

I paradigmi menzionati, pur facendo riferimento a valori accettabili, incoraggianti, volti a superare le difficoltà, hanno radici utilitaristiche.

Ma la cultura dell'utile non è il Bene.

Qual è il Bene per queste attività? Quale cultura per lo sport?

Il dibattito etico contemporaneo sembra essere dominato dal confronto fra tre paradigmi etici, che riguardano rispettivamente il deontologismo di origine kantiana, il consequenzialismo di stampo utilitaristico e il tema delle virtù, di origine aristotelica. L'etica delle virtù, supera la bipartizione tradizionale tra deontologia e consequenzialismo utilitaristico. Particolarmente nel mondo dello sport, una buona definizione culturale dei giochi di movimento, e quindi dello sport, è quello di *pratica*. (Mc Intyre, 1988).

Lo sport è una *pratica*: il concetto di pratica umana è stato elaborato in maniera particolarmente accurata da Alasdair MacIntyre già nel 1981 nella sua opera *After virtue*, definendola (1988, p. 225), come:

qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti.

L'autore, presenta in particolare due esempi: uno tratto dall'apprendimento del gioco degli scacchi, l'altro dalla pratica della pittura. (Ibidem, 226).

Vi sono due tipi di valori che possono essere ottenuti da una pratica. Da un lato, valori connessi in modo estrinseco e contingente, come vantaggi economici, prestigio e posizione sociale (beni esterni). Dall'altro, valori insiti nella pratica considerata, che non possono essere ottenuti in nessun modo se non impegnandosi a fondo in quella pratica, in quanto possono essere identificati e riconosciuti soltanto mediante l'esperienza acquisita partecipando alla pratica in questione (beni interni).

I beni interni si possono ottenere solo con la pratica; i beni esterni, anche con altro. Nello sport, questo punto di vista coincide con quello di Robert Simon (1991), che riprende le tesi di J. English (1978): *basic benefits* e *scarce benefit*.

In breve, beni come fama e ricchezza non sono fondamentali, si può vivere una vita soddisfacente anche senza; però beni come l'autostima, la socialità, la famiglia, gli amici o il benessere psicofisico sono fondamentali, e senza di essi la nostra vita non è "buona", non ci può piacere, saremmo tristi e infelici.

Lo sport può realizzare beni di entrambe le categorie, ma i più importanti sono chiaramente quelli fondamentali. Simon, ha in mente soprattutto il piacere del gioco, quello che il giocatore prova e può aumentare dedicandosi maggiormente al gioco stesso, in modo da apprendere meglio le tecniche. Diventa un piacere funzionale, saper fare sempre meglio i movimenti del proprio gioco. Un piacere che deriva da un'eccellenza, sempre in costruzione. Chi non gioca non può nemmeno conoscere questo bene interno, anche se vede che i campioni possono, in aggiunta, godere di beni esterni come la fama e il denaro che non dipendono dalla pratica, ma possono essere comuni a pratiche diverse (posso avere soldi e fama facendo lo sportivo, il politico, il boss della malavita, ...) I beni esterni seguono, accompagnano quelli interni.

In una visione leggermente diversa, ma pur sempre pratica, troviamo B. Jeu (1992):

*Nello sport si ritrovano tutti gli aspetti del reale: l'estetica* (lo sport si osserva), *la tecnica* (lo sport si apprende), *il commercio* (lo sport si vende e fa vendere), *la politica* (lo sport è esaltazione del luogo/città, e anche superamento di frontiere), *la medicina* (lo sport come esercizio salutare), *il diritto* (universalità delle regole o la competizione non è possibile), *la religione* (lo sport vi trova le sue origini, ma si presenta anche come una religione dei tempi moderni).

Potremmo sintetizzare, che questo era l'auspicio di De Coubertin, che attribuiva all'atletismo la capacità di introdurre tre caratteri nuovi e vitali nelle vicende del mondo: democrazia, internazionalità, pacifismo.

### 3. Postmodernità e sport

Nella post-modernità Paul De Knop, riprendendo tematiche svolte negli anni settanta da J. M. Brohm, individua sei linee di tendenza nella trasformazione dello sport contemporaneo:

- a. sportivizzazione della società; (*che si accompagna ad una*)
- b. desportivizzazione dello sport; (*generando*)
- c. espansione del volume commerciale di sport;

- d. diversificazione delle attività; (e)
- e. parallela differenziazione delle discipline tecniche; (e la)
- f. privatizzazione della pratica (cioè il fai da te nelle pratiche sportive).

La sportivizzazione della società tende ad aumentare; l'economia, la politica, la cultura, si nutrono dei codici e delle icone mutuato dallo sport; questo processo ha la capacità di attraversare le classi sociali scompigliando anche i riferimenti ideologici cui siamo abituati. Possiamo dire con Porro, che lo sport per tutti da un lato produce quanto descritto poc'anzi, dall'altro paga un prezzo, che è la desportivizzazione dello sport. Usando una sorta di slogan diciamo:

*Nuovi sport, per nuove persone, in nuovi luoghi.*<sup>5</sup>

È un processo ormai consolidato; l'avvento di uno sport meticcio frutto di incroci e contaminazioni tecnico-culturali (Porro, 2006; Knop, 1998), che spingono la filiera sportiva in orizzonti totalmente diversi dagli inizi del secolo.

Un esempio sulla postmodernità nello sport viene dai Giochi Olimpici; in modo riassuntivo presentiamo il concetto in forma tabellare:

| GIOCHI OLIMPICI |                      |                     |                            |                     |      |                 |     |
|-----------------|----------------------|---------------------|----------------------------|---------------------|------|-----------------|-----|
| Edizione        | Nazioni partecipanti | Discipline sportive | Specialità sportive - Gare | Atleti partecipanti |      | Atleti italiani |     |
|                 |                      |                     |                            | M                   | F    | M               | F   |
| I - Atene 1896  | 13                   | 9                   | 38                         | 285                 | 0    | 2               | 0   |
| XXXI - Rio 2016 | 207                  | 42                  | 306                        | 6213                | 5090 | 170             | 144 |

**Tab. 3 – Partecipazione ai Giochi Olimpici (ns. elaborazione)**

Per Tokio 2020, il CIO ha ufficializzato le cinque nuove discipline che saranno presenti ai Giochi Olimpici: Baseball, Softball, Karate, Arrampicata, Skateboard.

Secondo previsioni, i cinque nuovi sport comporterebbero la partecipazione di ulteriori 474 atleti, per 18 eventi complessivi.

Parigi 2024: il CIO ha dato il suo via libera all'ingresso, seppur provvisorio, di breakdance, surf, arrampicata sportiva e skateboard tra gli sport Olimpici. "Tutti e quattro questi sport contribuiscono a rendere il programma dei Giochi olimpici più equilibrato fra i generi, più giovane e più urbano. Offrono l'opportunità di entrare in contatto con la giovane generazione"<sup>6</sup>. La decisione finale e conferma dell'inclusione di queste discipline spetta al Comitato Esecutivo del CIO in programma a dicembre 2020. "In attesa dell'esito della Sessione CIO, bisogna sottolineare che questi sport saranno inclusi provvisoriamente"<sup>7</sup>.

Soltanto cinque sport sono sempre stati presenti alle Olimpiadi sin dal 1896: atletica leggera, ciclismo, scherma, ginnastica<sup>8</sup> e nuoto.

5 **Nuovi sport:** calcio a cinque, pugilato e rugby femminile, rafting, free-climbing, corda elastica, ...; **Nuove persone:** le Olimpiadi antiche, vietate alle donne, celebravano l'uomo agonale; le barriere antropologiche di genere, tendono ad essere annullate, ponendo nuovi quesiti (il caso Caster Semenya); **Nuovi luoghi:** la classica palestra, vive una nuova involuzione; la parola d'ordine è benessere (Knop/Theeboom 1998). Vi è una pluralità di offerte, non sempre rivolte al puro Gym. Lo sport arriva agli alberghi con i centri fitness/wellness, arriva nelle case con gli *home-fitness*, arriva anche nelle fabbriche con i *corner sport-fitness*.

6 T. Bach, Presidente CIO.

7 *Ibidem*.

8 Ginnastica artistica, la ritmica fu introdotta solo nel 1984.

Ulteriore elemento di analisi sullo sport Olimpico è prendere in considerazione i cambiamenti dei Giuramenti Olimpici; al plurale, visto che sono diversi.

Il giuramento Olimpico, scritto da Pierre de Coubertin, fu pronunciato per la prima volta alle Olimpiadi del 1920 di Anversa:

Noi giuriamo che prenderemo parte ai Giochi Olimpici in uno spirito di cavalleria, per l'onore del nostro paese e la gloria dello sport.

Versione attuale (Sydney 2000):

A nome di tutti i concorrenti, prometto che prenderò parte a questi Giochi Olimpici rispettando e osservando le regole che li governano, impegnandoci nel vero spirito della sportività per uno sport senza doping e senza droghe, per la gloria dello sport e l'onore della mia squadra.

I due giuramenti, sembra, segnano il passaggio dalla modernità alla postmodernità: nella società liquida, persa la solidità, dilaga la corruzione, diventa liquida in quello che poteva sembrare un baluardo di valori: lo sport.

*Se Bauman si fosse interessato alla corruzione, avrebbe detto che la corruzione è liquida: come l'acqua si adatta, si insinua, riempie gli spazi delle crepe della società, occupa le fessure organizzative delle pubbliche amministrazioni, poi si trasforma in ghiaccio e spacca e disintegra il granito più duro* (Brioschi, 2018; Hinna-Marcantoni, 2013).

Segnaliamo, tra i tanti, un lavoro della Oxford Research (2010), il cui merito particolare, è quello di dare un risvolto pedagogico alle azioni da espletare per il contrasto agli aspetti negativi dello sport:

*Una strategia efficace per combattere le minacce per l'integrità dello sport combina tre elementi: procedure chiare, di sorveglianza e controllo, nonché l'insegnamento. Rilevamento e punizione sono misure molto importanti, ma troppo poca attenzione, in confronto, sembra essere stato fatto per la prevenzione sotto forma di formazione di atleti e funzionari.*<sup>9</sup>

Educazione e formazione ai valori solidi in una società liquida: purtroppo le istanze culturali dello sport, attualmente risultano squilibrate, le scienze dure, dettano l'agenda sulle scienze umane.

Oltre lo sport, ma legato ad esso, ed altra fonte di inquietudine postmoderna, vi è il corpo, coerentemente visto come recettore di sensazioni; affinché possa assolvere ai suoi compiti, è necessario che sia in buona salute. Nasce *la dittatura del corpo*, ed entrano nel postmodernismo concetti di fitness e/o wellness legati ad una maniacale attenzione per le pratiche salutistiche, tra l'altro ottima fonte di guadagno per gli addetti al settore. In un universo culturale liquido, la cosa più solida risulta il corpo.

Un corpo in buona salute è estremamente sensibile, uno strumento ben sintonizzato verso il piacere di qualunque genere: sessuale, gastronomico o derivante da esercizio fisico e pratiche di "fitness".

Non è tanto la *performance* fisica che conta, quanto la qualità delle sensazioni che il corpo riceve durante la prestazione; quelle sensazioni devono essere intense e profondamente gratificanti, emozionanti, affascinanti, incantevoli, esta-

9 Oxford Research (2010), *Examination of Threats to the Integrity of Sports*.

sianti. Bauman, considera il culto del corpo come la conseguenza ineluttabile della liquefazione della società (Bauman, 2011, p. 214).

| Modernità solida          | Modernità liquida         |
|---------------------------|---------------------------|
| SALUTE                    | FITNESS                   |
| Misurabile oggettivamente | Soggettivamente percepito |
| Quantità                  | Qualità                   |
| Efficienza                | Piacere                   |
| Capacità di lavoro        | Capacità di consumo       |
| Performance               | Sensazioni                |

Tab. 3 - Modernità a confronto (Bauman, 1999)

Legato al corpo, ma in un'ottica economica, il consumismo fa nascere il cibo spazzatura; paradossalmente nel postmodernismo vi è la più alta facilità ad assumere peso. Ingrassare costa molto meno che dimagrire. Nasce l'industria della perdita di peso: *The ObesEconomy* (Franchi, 2009).

#### 4. Postmodernità e università

Negli ultimi trent'anni, l'università è stata chiamata a promuovere una trasformazione del proprio ruolo da organizzazione per la produzione di conoscenza a organizzazione per la diffusione e la valorizzazione della conoscenza a fini innovativi e imprenditoriali (Etzkowitz, 1983, 2004; Clark, 1998; Riviezzo & Napoli-tano, 2014).

Si è affermato un modello di "università imprenditoriale" caratterizzato per essere non più *an isolated island of knowledge* (Klofsten, Jones-Evans, 2000), bensì *an economic actor on its own right* (Etzkowitz, 2004) con un impegno diretto per il progresso economico e sociale. Il modello di università imprenditoriale da un lato richiede istituzionalmente cambiamenti, dall'altro determina cambiamenti in termini strategici, organizzativi e soprattutto culturali.

Il Consiglio d'Europa, nel documento di Lisbona 2000 proiettato ad Europa 2020, riteneva di essere ad un bivio, causa la globalizzazione dell'economia e della finanza che aveva rivoluzionato gli scenari della competizione internazionale con il progressivo affermarsi di Paesi emergenti. Si poneva un obiettivo: fare dell'Unione Europea la più competitiva e dinamica *Economia della conoscenza* entro il 2010. La strategia verrà poi valutata, corretta e rilanciata nel 2005.

Come *priorità strategica* parla di *Società della conoscenza*; con questa premessa, l'UE individua poi, le competenze chiave "di cui si ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (COE, 2006/962/CE; 8299/18 Educ 133 Jeun 47 Soc 212 Empl 154).

Il focus sulle competenze STEM<sup>10</sup> è alto.

In Italia, fatto 100 il valore medio di una laurea, a cinque anni dalla fine degli studi, per un uomo laureato in Legge o in Economia è 273 e in Medicina 398. Se studia Lettere o Storia, il valore è pesantemente negativo: -265. (Beblavý, Lehouelleur, Maselli, 2015).

10 STEM: acronimo di Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Matematica; cfr. inoltre: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes Strasburgo, 20.11.2012 COM (2012) 669 def

Per cui, si può dedurre che gli studi umanistici non convengono; sono un lusso che può concedersi solo chi se lo può permettere.

La cultura diventa sempre più globale sotto l'influsso dei mass media e della tecnologia informatica. Le scienze dure hanno il sopravvento sulla dimensione umanistica, tant'è che potremmo dire che la prima Facoltà universitaria ad accogliere le istanze di Lisbona 2000 sia stata la nascente (all'epoca) Facoltà di Scienze Motorie, dove, nei curricula formativi, la storia, la filosofia e l'antropologia scompaiono, lasciando qualche sprazzo alla pedagogia ed alla socioeconomia.

Scienze motorie, è la disciplina che sostituisce la vecchia Educazione fisica, ma per quanto siano già trascorsi venti anni circa, il travaglio resta ancora in atto (abbiamo Facoltà di Chinesiologia, del Movimento umano, di Scienze della attività fisica e sportiva, di Scienze del benessere, ecc.).

Secondo Nancy Melnychuk, ed altri (Corbin, Collinet) la vecchia Educazione fisica si riformula nelle Facoltà di Scienze motorie, per ricevere trattamento preferenziale al fine di attirare finanziamenti esterni di ricerca, per docenti e Università (Melnychuk, 2011; 2013).

Nell'università postmoderna, tra gli addetti circola questa espressione: *Publish or Perish*; è un'espressione che descrive la pressione nel mondo accademico a pubblicare rapidamente e continuamente per sostenere o migliorare la propria carriera; in tale quadro può verificarsi che i ricercatori possano ritenere necessario di *abbandonare la nave* (i propri interessi di ricerca), per ottenere finanziamenti per ricerche maggiormente visibili o significative, e/o perlomeno ottenere risultati più valutabili e pubblicabili. (Corbin, 1993; Kirk & MacDonald, 2001).

Va da sé che le scienze dure attirano la maggior parte dei finanziamenti alla ricerca.

Le attuali società scientifiche che organizzano le ricerche e la riflessione sui temi legati alle Scienze motorie e sportive sono in questa scia; diversamente la SIEMeS<sup>11</sup>, costituzionalmente, mantiene equilibrio tra scienze dure e scienze molli.

## 5. Il sistema plurivaloriale dello sport

Lo sport e le attività motorie si strutturano all'interno di molteplici campi: la dimensione agonistica e competitiva, associata ad una struttura rigidamente formale, pone lo sport su un piano autonomo in cui si intrecciano l'originale dimensione ludica e quelle componenti economiche, politiche, sociali e culturali che fanno dell'universo sportivo una realtà *polidimensionale*. La pluridimensionalità delle scienze motorie e sportive, trae le sue origini dalla complessità del concetto di *persona*, intesa nella sua unità originaria, irripetibile e originale (*per sé unum*), ma anche nella sua alterità (*prosouros*), e da una tradizione culturale che ha esplorato le diverse declinazioni del concetto di *corpo* in relazione anche a quello di mente e/o anima, di corpo come oggetto-aggregato materiale (*körper*) o soggetto psicofisico (*leib*), o come confine (*limen*), orientando nel tempo le scelte di natura curricolare, sulla base della prevalenza di alcune teorie rispetto ad altre (Moliterni, 2012).

Lo sport è un *sistema plurivaloriale* (Castaldo, 2010), è una grande scuola di

11 La Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva (SIEMeS) è un'associazione fondata nel 2015 per promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione motoria e sportiva.

vita, che, al di là dei risultati conseguiti, del gesto tecnico e degli schemi di gioco, ha una forte valenza educativa, in quanto concorre alla formazione di una personalità armonica ed equilibrata, che pone le basi per un'apertura a valori più alti quali la cultura, la partecipazione sociale e la ricerca di significati che vanno oltre gli aspetti materiali e quotidiani della vita.

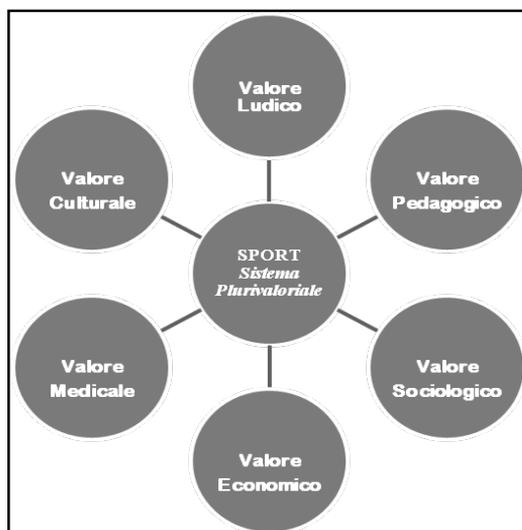


Fig. 1 - Il sistema plurivaloriale dello sport (Castaldo, 2010)

Lo sport è un mezzo per un fine valoriale. La filosofa Martha Nussbaum, in uno dei suoi primi lavori, afferma che il compito più importante della politica è quello di porre le condizioni che possono consentire la piena "fioritura" (flourishing) degli individui, e la loro piena, realizzazione. Per la fioritura la Nussbaum promuove, con le sue *capacità di approccio* (2000), una visione orientata all'esterno che cerca di determinare quali principi di base, e conseguentemente quali adeguate misure, possano dare luogo a una vita umana dignitosa. Tali principi sono ritrovati in dieci capacità personali, ovvero reali opportunità basate su circostanze sociali e personali: Al numero 9 troviamo **Gioco. Essere capaci di ridere, giocare e godere di attività ricreative.**

La Nussbaum, inoltre, ritiene che esistano dei beni, superando il reddito e la ricchezza che, non usati come fine, ma come mezzo (quindi in una funzione pratica), promuovono e favoriscono anch'essi il bene: *i beni relazionali*.

La categoria di "bene relazionale" è stata introdotta nel dibattito teorico quasi contemporaneamente da quattro autori che ne propongono una propria definizione: M. Nussbaum (1986), il sociologo P. Donati (1986) e gli economisti B. Gui (1987) e C. Uhlaner (1989). Ciò che distingue l'approccio economico, è chiamare beni quelle dimensioni delle relazioni che non possono essere né prodotte né consumate da un solo individuo, perché dipendono dalle modalità delle interazioni con gli altri e possono essere goduti solo se condivisi nella reciprocità. I beni relazionali sono *beni di reciprocità*, perché chiedono la risposta dell'altro e non possono essere consumati da soli. Lo sport come sistema plurivaloriale è un bene relazionale ed al suo interno come *core business* troviamo il valore ludico; è una delle capacità descritte dalla Nussbaum per permettere la *fioritura* nella vita.

## Conclusioni

Il ruolo dello sport nella società europea è stato riconosciuto nel dicembre 2000 dal Trattato di Nizza<sup>12</sup>, nella dichiarazione del Consiglio Europeo sulle caratteristiche specifiche dello sport e la sua funzione sociale in Europa.

In essa, si riconosce che,

nell'azione che esplica in applicazione delle differenti disposizioni del trattato, la Comunità deve tener conto, anche se non dispone di competenze dirette in questo settore, delle funzioni sociali, educative e culturali dello sport, che ne costituiscono la specificità, al fine di rispettare e di promuovere l'etica e la solidarietà necessarie a preservarne il ruolo sociale.

Le istituzioni europee hanno così riconosciuto la specificità del ruolo svolto dallo sport nella società europea in termini di istruzione, integrazione sociale, cultura e salute. In qualche modo già la Comunità Europea mostra un approccio sistemico; non solo medicale, o sociologico o economico o altro ancora. Un insieme, un sistema formativo.

Il modello sportivo "sistema plurivaloriale" risulterebbe fondante: valori ludici, valori pedagogici, valori sociologici, valori culturali, valori biologico/medicali, fino ai valori economici, -quelli maggiormente sotto accusa- con l'introduzione dei beni relazionali.

Per chiarire un quadro programmatico di implementazione delle Scienze Motorie e sportive nella scuola primaria occorrono occhiali culturali capaci di filtrare "il giogo dell'attuale" -tecnica-scienza o tecno-economia- in cui viviamo, operiamo, insegniamo, cioè bisogna superare *l'hic et nunc*.

Occorre sia la determinazione dei programmi tecnici, ma anche l'individuazione dei valori da predisporre per coloro che usufruiranno di tali Scienze: l'utilitarismo e il postmodernismo spingono per azioni *efficaci ed efficienti*, mentre un'elaborazione culturale più complessa, spinge per azioni capaci di portare alla fioritura della persona umana. Potrebbe essere questa la strada che vede compiuta la Terza Cultura.

*Il gioco è più antico della cultura, e per questo esiste al di là di essa e ne è al di sopra.*

(Huizinga, 1938)

*Abbiamo bisogno che la filosofia ci mostri la strada per ritornare all'esperienza ordinaria, per renderla un oggetto di interesse e di piacere, non di disprezzo e fuga.*

(Nussbaum, 1986)

## Riferimenti bibliografici

Aledda, A., Fabbris, L. & Spallino, A. (2005). *Multiculturalità e Sport*. Atti del XV Congresso del Panathlon International, F. Angeli Milano.

Bach, T., Presidente CIO. *Interview*.

Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Trad. It. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Torino: Mondadori Bruno.

12 Il Trattato di Nizza riguarda le riforme istituzionali da attuare in vista dell'adesione di altri Stati; modifica inoltre il Trattato di Maastricht e i Trattati di Roma. È stato approvato a Nizza, l'11/12/2000, firmato il 26/02/2001 ed entrato in vigore il 01/02/2003.

- Bauman, Z. (2007). *Consuming life*. Polity press, Cambridge, UK. Vers. online (2015). Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Milano: Feltrinelli.
- Beblavý, M., Lehouelleur, S. & Maselli, I. (2015). How returns from tertiary education differ by field of study; Implications for policy-makers and students. *CEPS Working document*, 411, July.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bertman, S. (1998). *Hyperculture: The Human Cost of Speed*. Westport, CT: Praeger.
- Brioschi, C. A. (2018). *La corruzione. Una storia culturale*, Torino: Guanda.
- Brohm, J. M. (1976). *Sociologie politique du sport*. Parigi: Éditions Universitaires.
- Caillois, R. (1981). *I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Castaldo, F.B. (2010). *Sport management: un indirizzo etico-filosofico*. Napoli: Ed. Albano.
- Castaldo, F.B. (2013). Bioethic(s): bridge to the future (of sport). *UNESCO Chair in Bioethics 9th World Conference Bioethics, Medical Ethics & Health Law Towards the 21st Century*, 11-19/21. Naples.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational pathways of transformation*. New York, N.Y: Pergamon.
- COE (2000). *Trattato di Nizza*.
- COE (18/12/ 2006). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- COE (20.11.2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* Strasburgo, (2012/669/CE).
- COE (22/05/2018). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/3617/CE)*.
- Collinet, C. & Terral, P. (2007), Conflicts and competition for influence: the history of PETE in France. *Sport, Education and Society*, 12(1), 59-72.
- Corbin, C.B. (1993). Dinosaurs, mules, and the bull snake: Our field in the 21st cent. *Quest*, 45, 546-556.
- De Knop, P. & Theeboom, M. (1998). *Recreational Games and Tournaments*. Fachverlag und Buchhandel: Meyer & Meyer.
- De Knop, P. (1998). Sport Tourism: a State of the Art, in *European Journal for Sport Management*, 5(2), 5-20.
- De Knop, P., Engstrom, L.M., Skirstad, B. & Weiss, M.R. (1996). *Worldwide trends in youth sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Di Donato, M. & Teja, A. (1989). *Agonistica e ginnastica nella Grecia antica*. Roma: Studium.
- Di Renzo, E. (1996). Materiale didattico online. Corso di Antropologia .Roma: UniRoma Tor Vergata
- Donati, P. (1986). *Introduzione alla sociologia relazionale*. Milano: Franco Angeli.
- English, J. (1978). Sex Equality in Sports, in *Philosophy and Public Affairs*, 7(3). Blackwell.
- Etzkowitz, H. (2004), The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal of Technology and Globalisation*, 1(1), 64-77.
- Etzkowitz, H. (1983). Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities. *American Academic Science*, Minerva, 21, 198-233.
- Fabris, G. (2008). *Customer Knowledge Marketing* in [www.consumatoridirittimercato.it](http://www.consumatoridirittimercato.it)
- Featherstone, M. (1990). *Global Culture; Nationalism, Globalisation and Modernity*. London: SAGE. Trad. Ital. (1996). *Cultura globale; nazionalismo, globalizzazione e modernità*. Roma: Seam.
- Ferraris, M. (2014). *Manifesto del nuovo realismo*. Bari: Ed. dig. Laterza.
- Fetters, M.D., Curry, L.A. & Creswell, J.W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs - Principles and practices, *Health Services Research*, 48(6/2), 2134-2156.
- Firth, R. (1931). Anthropology and native administration. *Oceania*, 2(1),1-18.
- Franchi, M. (2009). *Il cibo flessibile Nuovi comportamenti di consumo*. Roma: Carocci.
- Gauquelin, M., et all., (1993). *Le sportif, le philosophe, le dirigeant: in honorem Bernard Jeu*. Lille: universitaires de Lille.
- Gui, B. (1996). On "relational goods": strategic implications of investment in relationships, *International Journal of Economics*, 23(10/11), 260-278.
- Guttman, A. (1978). *From ritual to record: The Nature of Modern Sports*. New York, N.Y: Columbia University Press. Trad. It. (1994). *Dal rituale al record. La natura degli sport moderni*. Napoli : ESI.

- Hinna, L. & Marcantoni, M. (2013). *Corruzione: la tassa più iniqua*. Roma: Donzelli.
- Jeu B. (1992). *Analyse du sport*. Parigi: Puf.
- Késenne, S. (2000). *Sport et Economie*, in *Société & Sport*. Fondation Roi Baudouin: Ed. Belgique.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (2001). The social construction of PETE in higher education: Toward a research agenda. *Quest*, 59, 440-456.
- Klofsten, M. & Jones-Evans, D. (2000). Comparing Academic Entrepreneurship in Europe- The Case of Sweden and Ireland. *Small Business Economics*, 14(4), 299-310.
- Liotard, J.F. (1979). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue. A study in moral theory*. London: Duckworth. Trad. It. Milano: Feltrinelli, Milano, 1988.
- Melnychuk, N. (2011). Physical Education Teacher Education (PETE) in Canada. *Canadian Journal of Education* 34, 148-168.
- Moliterni, P. (2012). *Il ruolo delle scienze motorie e sportive e le competenze professionali e sociali*. CEI- convegno nazionale laureati in scienze motorie: tra sbocco professionale, lavoro nero e risorsa educativa. Roma, 20/09/2012.
- Nussbaum, M. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Trad. It. (2004), *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge-New York: Cambridge University Press, I, 4, 74-80. Trad. it. T. Lynch (2010). *Tutelare le capacità umane*. Milano: Zanichelli.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Introd. di T. De Mauro. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Oxford Research ESSA (2010). *Sports Betting Integrity, Examination of Threats to Integrity of Sports*, A/S, April 2010, 5. [http://www.eu-ssa.org/essa\\_wp/wp-content/uploads/2013/08/pdf](http://www.eu-ssa.org/essa_wp/wp-content/uploads/2013/08/pdf).
- Porro, N. (2006). *L'attore sportivo. Azione collettiva, sport e cittadinanza*. Roma: La Meridiana.
- Porro, N. (2010). *La salute, lo sport, l'ipermodernità*. In Bontempi & Maturò (a cura di) *Salute e Salvezza. I confini mobili tra sfere della vita*. Milano: F. Angeli.
- Riviezzo, A. & Napolitano, M.R. (2014). *Entrepreneurial orientation and performance: a survey among Italian universities* 93(1/4), 193-212.
- Roberts, J. M., Arth, M. J. & Bush, R. R. (1959). Games in Culture. *American Anthropologist, New Series*, 61,4, 597-605.
- Simon, R.L. (1991). *Fair Play: Sports, in Values, and Society*. Boulder, CO: Westview Press.
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*. Toronto: Univ. of Toronto Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Uhlener, C.J. (1989). Relational goods and participation: Incorporating sociability into a theory of rational action, *Public Choice*, 62.

# Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario scolastico per le scienze motorie e sportive

## Curricular internship at school for students in exercise and sports science first degree

Ferdinando Cereda

Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, (Italia)

E-mail: [ferdinando.cereda@unicatt.it](mailto:ferdinando.cereda@unicatt.it)

### ABSTRACT

L'educazione motoria può essere annoverata tra le scienze dell'educazione ed è importante nella definizione e nella costruzione dei processi formativi ed educativi.

La scuola, quella primaria in particolare, dovrebbe avere un ruolo centrale nel favorire la pratica di un'ampia varietà di esperienze motorie, fornendo non solo strumenti e occasioni di pratica, ma anche elementi di conoscenze e competenze, che possono orientare la scelta, motivare alla partecipazione e, non ultimo, contribuire al benessere di alunni e insegnanti.

L'educazione fisica è costituita da un insieme di attività coordinate, volte allo sviluppo fisico e psico-pedagogico dell'individuo. La ginnastica, come complesso di movimenti regolati con varie finalità, rientra nell'alveo dell'educazione fisica, ma può anche correlarsi alla pratica preparatoria di una disciplina sportiva.

Lo stage rappresenta uno strumento di orientamento di primaria importanza, in quanto offre la possibilità d'integrare le conoscenze acquisite durante il percorso di formazione universitaria con le competenze professionali acquisibili in ambito lavorativo. È dunque un investimento molto utile come chiave di accesso al mondo del lavoro.

Physical education is in the sciences of education and it is important in the definition and construction of educational and educational processes.

The school and above all the primary school should play a central role in fostering the practice of a wide variety of motor experiences, providing not only tools and practice opportunities, but also knowledge and skills, which can guide the choice, motivate to participation and, not least, contribute to the well-being of pupils and teachers.

Physical education consists of a set of coordinated activities, aimed at the physical and psycho-pedagogical development of the person. Gymnastics is in physical education as a set of movements regulated for various purposes, but can also be linked to the preparatory practice of a sporting discipline.

The curricular internship represents an instrument of orientation of primary importance, as it offers the possibility of integrating the knowledge acquired during the university with the professional competences acquired in the workplace. It is therefore a very useful investment as a key to access the world of work.

**KEYWORDS**

Educazione fisica, scienze motorie, tirocinio curricolare scolastico.  
Physical education, exercise and sports sciences, curricular school internship

**Introduzione**

Se l'educazione generale è l'azione intesa a sviluppare tutte le facoltà dell'uomo, l'educazione motoria deve essere compresa con pieno diritto e al posto che le compete (Le Boulch, 1979; Sibilio, 2015). La Scuola dovrebbe adempiere a questo compito con interesse e attenzione non inferiori a quelli dedicati agli altri aspetti dell'educazione generale (Carraro, 2004). L'educazione al movimento è una disciplina di formazione poiché si rivolge alla personalità totale dell'individuo e svolge la sua azione educativa sul corpo e sulla psiche del soggetto.

Peraltro l'essenza dell'uomo non è concepita come puro intelletto, né come pura volontà, ma come una vera e propria unità non solo psicologica (d'intelletto, sentimento e volere) ma psico-fisica. In altri termini, il rapporto tra la vita fisica e la vita psichica o tra il corpo e lo spirito è da considerarsi come un rapporto costante, così da rappresentare una realtà unica, nella quale solo per astrazione si distinguono l'uno dall'altro i due domini (Novara, 1962).

L'educazione motoria può essere annoverata tra le scienze dell'educazione ed è importante nella definizione e nella costruzione dei processi formativi ed educativi (Lipoma, 2014). I principi e le esplicitazioni della sua didattica particolare risultano di grande beneficio a tutto il sistema istruttivo. Una didattica diversa da tutte le altre per quel misto di praticità, di coerenza logica, di verificabilità e di falsificabilità in essa presente. L'educazione motoria è un linguaggio e come tale possiede:

- una dimensione semantica, costituita dall'insieme dei fattori della motricità;
- una dimensione sintattica, costituita dall'insieme dei legami dei fattori della motricità;
- una dimensione logica, costituita dalla disposizione gerarchizzata della motricità (Lipoma, 2014).

Il linguaggio motorio e i suoi codici possono essere ampliati sempre più e, quindi, educati. Si realizza così l'educazione specifica del linguaggio motorio, cioè educazione del movimento (Sotgiu, 1989). Questo, a sua volta, può essere utilizzato per educare e ampliare altri linguaggi, realizzando così l'educazione attraverso il movimento.

La scuola, quella primaria in particolare, dovrebbe avere un ruolo centrale nel favorire la pratica di un'ampia varietà di esperienze motorie, fornendo non solo strumenti e occasioni di pratica, ma anche elementi di conoscenze e competenze, che possono orientare la scelta, motivare alla partecipazione e, non ultimo, contribuire al benessere di alunni e insegnanti (Carraro, 2008).

Comunque proprio nel contesto della ricerca del benessere, il ruolo della scuola è fondamentale. La scuola primaria, per esempio, rappresenta uno dei luoghi fondamentali per la crescita e l'educazione della persona, processi che non possono non confrontarsi con il corpo, con la corporeità e con le numerose opportunità offerte dall'esperienza del movimento. Si ritiene che questo compito non possa essere attribuito ad altre agenzie educative, come ad esempio le società sportive, o ad altre figure professionali, come gli esperti che vengono talvolta chiamati ad intervenire su specifici progetti.

La parola chiave di uno dei modelli educativi che rivolgono particolare attenzione all'educazione al movimento è "la variabilità della pratica" (Pesce, 2015). In questo modello educativo la finalità principale consiste, partendo dalla formazione del corpo in movimento, ad arrivare alla formazione delle abilità di vita del cittadino, cavalcando l'onda della naturale gioia di muoversi dei bambini.

Nella stessa direzione si stanno attuando degli interventi, ancora a livello sperimentale e principalmente negli Stati Uniti, che seguono una nuova tecnica di insegnamento: la "lezione fisicamente attiva" (Norris et al., 2015). Questa inserisce l'educazione fisica nell'ambito dell'insegnamento scolastico in maniera innovativa. Le sessioni tenute dall'insegnante hanno la finalità di incorporare l'attività fisica direttamente nell'insegnamento di altri contenuti e di altre materie scolastiche (Norris et al., 2015).

## 1. Uno sguardo al passato per comprendere il presente

Mentre l'ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica) formava il futuro insegnante di educazione fisica, il corso di laurea in scienze motorie e dello sport, originariamente nel suo ordinamento quadriennale, poi in quello articolato della laurea triennale e della laurea specialistica, ora laurea magistrale, consente una preparazione in diversi ambiti: oltre a quello scolastico ci sono quello sportivo, quello manageriale-organizzativo e quello dell'attività adattata.

La scelta epistemologica è stata fondamentale nell'ambito delle scienze del movimento. Il corso di laurea in scienze motorie ha colmato non tanto un vuoto formativo in un settore nel quale, da oltre due secoli, studiosi di ogni disciplina avevano portato contributi notevoli, quanto piuttosto una sempre più puntuale attenzione alle attività formative, preventive e adattate, non avulsa dalle conquiste scientifiche e dalle sempre nuove esigenze della singola persona e della società, in settori quali lo sport, la prevenzione e le attività adattate.

L'educazione fisica, concepita come quella disciplina che consente all'allievo di crescere attraverso il movimento e che trova collocazione nel sistema scolastico nazionale, ha lasciato il posto alle Scienze Motorie, ovvero allo studio a 360° del movimento umano, che integra i contributi, gli apporti e le scoperte scientifiche provenienti dalle scienze biologiche e da quelle umane.

Le scienze del movimento rappresentano dunque un contenitore che include l'educazione fisica, dove sono inoltre comprese: l'attività fisica adattata a particolari gruppi di popolazioni e di età (bambini, ragazzi, adulti, anziani, diversamente abili, ecc.); l'attività motoria-sportiva agonistica e non agonistica; le attività per il fitness, indicate come utili e indispensabili per l'uomo e la sua salute, come risposta alle esigenze formative, alle richieste della ricerca scientifica e di una adeguata professionalità (Casolo, 2004).

## 2. Definizione dei contenuti formativi universitari

Diversi autori (Marshall, 2000; Cereda, 2008; Hardman, 2009) hanno proposto le materie che sono ritenute fondamentali per la preparazione tecnica ed educativa per un professionista dell'educazione motoria: anatomia umana, anatomia dell'apparato locomotore, postura ed equilibrio, biologia, analisi della composizione corporea, nutrizione e gestione del peso corporeo, fisiologia umana, fisiologia dell'esercizio, biomeccanica, prevenzione degli infortuni, valutazione funzionale, programmazione dell'esercizio, allenamento con i pesi, pedagogia generale e speciale, psicologia.

A livello universitario, in Italia, la laurea che racchiude anche le materie di cui sopra è il corso di laurea triennale in scienze delle attività motorie e sportive (L-22). Questo fornisce conoscenze e competenze teoriche e pratiche relative agli ambiti professionali dell'educazione e della formazione della persona attraverso il movimento e le attività sportive. In particolare, l'obiettivo principale è quello di consentire di:

- scegliere come approfondire la propria preparazione in diversi ambiti: dalla cultura del movimento e dello sport all'educazione motoria per l'infanzia, all'educazione fisico-motoria e sportiva per l'adolescenza, fino all'attività motoria preventiva e compensativa per le età adulta ed anziana;
- conoscere e analizzare criticamente le necessità di movimento della persona nelle diverse fasi della vita;
- progettare, proporre e gestire percorsi di educazione, formazione e recupero post riabilitativo attraverso il movimento (esercitazioni, esercizi, giochi, attività sportive);
- valutare e adeguare gli interventi educativi e formativi in itinere e al termine della loro realizzazione in merito ai processi e ai risultati conseguiti.

Nell'ambito delle scelte di programmazione nazionale e regionali che hanno introdotto la sperimentazione della cosiddetta AFA (Attività Fisica Adattata), il laureato in scienze motorie è la figura ritenuta importante per i fini di promozione della salute, prevedendo che tale attività non rientri tra le prestazioni sanitarie, bensì abbia il compito combattere la sedentarietà, favorire la socializzazione, promuovere stili di vita più corretti, ricondizionare una persona al termine di un protocollo riabilitativo.

La necessità di una formazione più specifica per lavorare con le persone definite "fragili" hanno caratterizzato il percorso formativo della laurea magistrale in scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate (LM-67, S.T.A.M.P.A.).

Il percorso formativo del corso di laurea magistrale S.T.A.M.P.A. si propone di offrire un quadro organico di conoscenze e competenze teoriche e pratiche relative al mantenimento dello stato di salute attraverso il movimento e la pratica dell'attività sportiva, lungo tutto l'arco della vita. Il corso si propone anche di fornire conoscenze e competenze relative all'adattamento dell'attività motoria e sportiva all'individuo diversamente abile. Si porta ad acquisire una preparazione specifica riguardante le dimensioni fondamentali delle discipline motorie e sportive tenendo conto anche dell'apporto di quelle biomediche, pedagogiche, psicologiche e sociologiche che, nel complesso, concorrono a definire i profili professionali promossi dal corso di laurea.

La maggioranza delle guide ai corsi universitari indicano come impiego post laurea, il lavoro in qualità di:

- istruttori e coordinatori presso centri, palestre e altre strutture sanitarie di post-riabilitazione e prevenzione;
- istruttori e coordinatori presso centri e palestre per l'attività motoria adattata al disabile;
- come allenatori sportivi per disabili;
- come educatori e divulgatori dell'attività motoria e sportiva preventiva, presso le strutture governative, regionali, comunali e amministrative orientate all'educazione igienico-sanitaria;
- come consulenti di figure professionali operanti nel campo delle professioni sanitarie.

### 3. Razionale del tirocinio curricolare: aspetti generali

Con l'introduzione della riforma degli ordinamenti didattici, imperniata sul sistema dei crediti, il tirocinio formativo entra a pieno titolo nel percorso didattico degli studenti come tirocinio curricolare (art. 10 del D.M. 3/11/99 n. 509)<sup>1</sup>.

Lo stage rappresenta uno strumento di orientamento di primaria importanza, in quanto offre la possibilità d'integrare le conoscenze acquisite durante il percorso di formazione universitaria con le competenze professionali acquisibili in ambito lavorativo. È dunque un investimento molto utile come chiave di accesso al mondo del lavoro.

Nell'ambito dell'autonomia didattica, molte università hanno dato un notevole valore alle attività di tirocinio inserendole in gran parte dei nuovi corsi di studio. Pertanto, il tirocinio formativo, oltre a facilitare l'apprendimento di competenze e professionalità spendibili nel mercato del lavoro, consente anche l'acquisizione di crediti formativi utili ai fini del conseguimento del titolo.

Il tirocinio curricolare riveste un ruolo chiave nello sviluppo delle competenze e delle conoscenze che permettono il trasferimento e il loro appropriato utilizzo alle situazioni di lavoro. Questa esperienza riveste un ruolo rilevante, dal momento che sottolinea la funzione della ricorsività permanente tra teoria e pratica, nonché lo sviluppo dei processi di investigazione e azione, considerati i pilastri di base per acquisire competenze professionali qualitativamente adeguate alle esigenze del mercato del lavoro (Di Nuovo, 2005).

Le competenze fondamentali per la realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'"occupabilità" nella società della conoscenza sono evidenziate nel quadro di riferimento europeo "Competenze chiave per l'apprendimento permanente"<sup>2</sup>. Le prime quattro competenze affinano le conoscenze di base indispensabili nel momento storico-culturale attuale. Le attività di tirocinio sono orientate alla promozione delle ultime quattro delle otto competenze fondamentali. Imparare ad imparare rappresenta il filo conduttore di tutte le esperienze volte all'apprendimento e alla formazione, in una dimensione di continuità di vita.

1 Vedi [http://www.miur.it/0006Menu\\_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm](http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm) (visitato il 20 maggio 2019).

2 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE); allegato Competenze Chiave per l'apprendimento Permanente — Un Quadro di Riferimento Europeo, L. 349, pp. 13-18

I tirocini, distinti tra tirocini formativi e di orientamento, sono attività di formazione tramite lavoro. Il tirocinio formativo o curricolare, previsto dal piano di studi, è effettuato durante lo svolgimento degli studi (ossia prima del loro completamento) e mira ad integrare le conoscenze acquisite con la frequenza ai corsi universitari, mediante l'acquisizione di esperienze professionali.

### 3.1 Il processo di costruzione del tirocinio curricolare

La programmazione del tirocinio curricolare, in una modellazione progettuale ideale, dovrebbe essere caratterizzata da quattro fasi: l'analisi, la programmazione, l'esecuzione, la valutazione (Casali, 2012).

L'analisi si concretizza con un'accurata presentazione delle offerte del contesto territoriale e dei bisogni formativi degli studenti. È in questa fase che lo studente inizia a conoscere il mercato del lavoro e a valutare le ipotesi lavorative.

La programmazione è la fase più articolata. Occorre collocare temporalmente il tirocinio all'interno del percorso di studi; fornire una mappa dei servizi disponibili, dei materiali didattici e degli strumenti metodologici; definire i referenti esterni dell'esperienza, attivare il gruppo di tirocinio. Per lo studente l'attività di pianificazione del tirocinio curricolare comporta una riflessione in sede di colloquio individuale che precisa il luogo dove svolgere la propria esperienza, le motivazioni e gli obiettivi da perseguire.

L'esecuzione rappresenta la fase dello svolgimento dell'attività di tirocinio e consiste nell'assegnazione di un tutor all'interno del servizio. In questa fase gli attori coinvolti, tutor universitario, tutor nel servizio e studente, concordano un progetto formativo che individua "dove, come, che cosa e perché" avviene il percorso di tirocinio.

La valutazione avviene attraverso gli incontri di gruppo, colloqui individuali e con una sintesi scritta tra la teoria appresa e la pratica agita.

## 4. Il tirocinio curricolare della laurea triennale in scienze delle attività motorie e sportive: il progetto dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Il corso di laurea triennale in scienze delle attività motorie e sportive (L-22) prevede, al terzo anno, l'assegnazione allo studente di 5 crediti formativi per l'attività di tirocinio al fine di far acquisire allo studente le competenze relative agli ambiti di un possibile futuro esercizio delle professionalità di ambito motorio-sportivo-adattativo.

Gli ambiti principali in cui gli studenti della L-22 dell'UCSC possono svolgere lo stage di tirocinio curricolare, definiti dalle figure professionali caratterizzate dal percorso di studi sono: fitness, marketing, attività fisica adattata, recupero funzionale post riabilitativo e post infortunio, scolastico, sport di squadra, sport individuali.

Allo scopo di coordinare, organizzare e gestire le attività di tirocinio è presente la figura del coordinatore di tirocinio con i seguenti compiti:

- individuare sul territorio un numero adeguato di enti ospitanti idonei allo svolgimento dei progetti formativi;
- reperire, anche in collaborazione con i tutor universitari, i luoghi lavorativi disponibili ad avviare tirocini curricolari;
- mantenere e consolidare i rapporti con gli enti ospitanti;

- garantire il rispetto delle finalità formative dei tirocini curriculari offerti;
- raccogliere le domande, selezionare ed orientare i tirocinanti prima e durante le esperienze di inserimento;
- curare i rapporti con i tutor dell'azienda e i tutor universitari;
- definire il contenuto dei singoli progetti di tirocini curriculari in collaborazione con il tutor universitario ed eventualmente con il tutor aziendale;
- mantenere costantemente i contatti con gli enti;

I tutor di tirocinio hanno il compito di:

- definire gli aspetti operativi ed in particolare l'individuazione del periodo e degli orari relativi al tirocinio curricolare;
- monitorare costantemente sia lo svolgimento del tirocinio curricolare, sia la serietà, le motivazioni e l'impegno del tirocinante e dell'ente ospitante;
- raccogliere e trasmettere le relazioni finali dell'attività di tirocinio curricolare elaborate dagli studenti e le valutazioni espresse dagli enti ospitanti. Tali documentazioni conclusive sono finalizzate al riconoscimento dei crediti formativi universitari.

Il tirocinio degli studenti viene articolato attraverso le seguenti modalità. Attività interne all'università, quali:

- incontri di gruppo in aula;
- incontri individuali con il tutor;
- incontri con testimoni privilegiati.

Attività interne ai servizi, quali:

- visite guidate di gruppo;
- attività di tirocinio passivo ed attivo presso l'ente.

Il tutor esterno è la figura che accompagna il tirocinante all'interno dell'azienda, costituendone il punto di riferimento costante. È colui che agisce con il coordinatore di tirocinio per ottimizzare il processo formativo dello studente.

#### 4.1 Razionale del tirocinio curricolare nel settore scolastico

Da un punto di vista professionale l'insegnante o il professore di educazione fisica hanno una loro collocazione ben definita. Le attività sono descritte nella classificazione NACE<sup>3</sup>, nella categoria 85.31 "Formazione secondaria generale". L'International Labour Organisation gestisce la classificazione internazionale delle professioni (ISCO, International Standard Classification of Occupations)<sup>4</sup>. In questa classificazione, la professione di insegnante nella scuola secondaria è classificata nella categoria 2330 "Secondary Education Teacher".

3 NACE è l'acronimo utilizzato per indicare le varie classificazioni statistiche delle attività economiche sviluppate a partire dal 1970 dall'Unione Europea (UE). Vedi: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/NACE\\_background](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/NACE_background) (visitato il 20 maggio 2019).

4 Vedi <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm> (visitato il 20 maggio 2019).

L'Istat (Istituto Nazionale di Statistica) definisce le professioni classificate nella categoria "2.6.3 - Professori di scuola secondaria, post-secondaria e professioni assimilate"<sup>5</sup>. In questa categoria figurano i professori di scuola secondaria superiore (2.6.3.2) e i professori di scuola secondaria inferiore (2.6.3.3). Nella categoria 2.6.3.2.2 - Professori di scienze della vita e della salute nella scuola secondaria superiore, viene collocato il professore di educazione fisica<sup>6</sup>. Nella categoria 2.6.3.3.2 - Professori di discipline tecniche e scientifiche nella scuola secondaria inferiore, viene collocato l'insegnante e il professore di educazione fisica<sup>7</sup>.

Il professore di educazione fisica nella scuola secondaria insegna la teoria e la pratica di una o più discipline sportive, definisce i curricula, gestisce corsi, dà lezioni in una o più classi, somministra prove ed esami, valuta l'apprendimento degli allievi, partecipa alle decisioni sull'organizzazione scolastica, la didattica e l'offerta educativa e formativa, gestisce le relazioni con le famiglie e gli altri soggetti rilevanti, coadiuva il personale specializzato nell'accompagnamento e nel supporto a singoli allievi in situazione di difficoltà cognitiva.

#### 4.2 Il progetto formativo: dai tecnicismi alla riuscita educativa

Nella programmazione delle attività di tirocinio curricolare l'idea di fondo è quella del "fare" in situazione reale, ovvero dare centralità "all'esperienza" intesa come un processo. Il percorso formativo del tirocinio, accanto all'esperienza diretta, accompagnata da strumenti e tecniche di rilevazione (l'osservazione), comprende momenti di riflessione attraverso i quali gli studenti trasformano i dati in effettiva esperienza, in grado di collegare le operazioni quotidiane del fare professionale con domande che nascono da precedenti conoscenze quali studi, riflessioni e vissuti.

Gli obiettivi e le modalità di tirocinio per il settore scolastico, omnicomprensivo dei molteplici aspetti di tale ambiente professionale, possono caratterizzarsi dall'entrare in contatto e vivere una realtà lavorativa articolata e strutturata che propone un processo educativo di attività motoria che dovrebbe avere come fine il raggiungimento, il mantenimento e l'eventuale miglioramento di uno stato di salute ottimale, sia fisico che psichico dell'allievo. Le modalità riguardano l'osservazione, la prova personale, l'avviamento alle attività motorie e, nel caso di una comprovata maturità, la conduzione autonoma delle stesse.

Premesse le solide basi umanistiche, scientifiche e tecniche di un futuro insegnante di educazione fisica, lo sforzo nel progettare il tirocinio curricolare è insito nel considerare gli aspetti fondamentali e necessari richiesti dal settore lavorativo. Tra questi, una particolare attenzione viene rivolta alla comunicazione durante l'insegnamento, che influenza notevolmente la qualità degli interventi nel contesto educativo. Molto spesso gli insegnanti concentrano l'enfasi nel loro intervento sugli aspetti tecnici, comunque fondamentali, ignorando l'importanza del "come" comunicare e quale comportamento adottare per garantire l'aderenza all'esercizio fisico e soddisfare le esigenze degli studenti.

5 Vedi [http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011/index.php?codice\\_3=2.6.3&codice\\_2=2.6&codice\\_1=2](http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011/index.php?codice_3=2.6.3&codice_2=2.6&codice_1=2) (visitato il 20 maggio 2019).

6 Vedi <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011/scheda.php?id=2.6.3.2.2> (visitato il 20 maggio 2019).

7 Vedi <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011/scheda.php?id=2.6.3.3.2> (visitato il 20 maggio 2019).

### 4.3 Educazione fisica e sportiva

L'insegnamento è un'attività complessa che richiede la presa di decisioni in modo proattivo, pianificare le sessioni e interagire con gli altri. L'obiettivo iniziale di un insegnante è quello di far apprendere le abilità motorie e, quando possibile, migliorare lo stato fisico (Carraro, 2008).

Indipendentemente dal contesto in cui gli insegnanti si trovano ad agire, devono programmare obiettivi realistici. Per fare ciò, è fondamentale che sappiano scegliere l'intervento pedagogico più appropriato, utilizzare le strategie opportune per individualizzare l'apprendimento, analizzare i problemi, condurre il singolo o la classe e correggere gli errori (Franco, 2002).

Con una comunicazione appropriata e una forte leadership, l'insegnante di educazione fisica può aiutare i partecipanti a imparare nuovi comportamenti e a modificare quelle esistenti (Sarmento, 2004). Sarmento afferma che «l'azione pedagogica non dovrebbe accadere in modo casuale, deve essere pensato, riflettuto e dovrebbe essere il risultato di un processo razionale, sostenuto da principi, scopi e obiettivi» (Sarmento, 2004, p. 71).

Nella "didattica efficace", la comunicazione assume un ruolo di primo piano e promuove le relazioni interpersonali (Castañer et al., 2010). Nel contesto dello sport, Silva e Beresford (2004) riportano che la comunicazione, spesso, fa la differenza tra il successo e il fallimento. È una competenza fondamentale che l'insegnante deve padroneggiare perché la sua azione educativa sia efficace (Kennedy, 2005).

Per comprendere meglio questi processi, è opportuna una riflessione sui contenuti dell'attività professionale dell'insegnante di educazione fisica.

L'educazione fisica è costituita da un insieme di attività coordinate, volte allo sviluppo fisico e psico-pedagogico dell'individuo. La ginnastica, come complesso di movimenti regolati con varie finalità, rientra nell'alveo dell'educazione fisica, ma può anche correlarsi alla pratica preparatoria di una disciplina sportiva.

L'educazione fisica e quella sportiva possono coesistere quando si comprendono i tratti comuni dei due momenti educativi, facendoli in tal modo operare su uniformi basi di principio e di metodo. Se la prima non vuole possedere l'attributo di sportiva deve fare proprio un concetto dello sport: l'allenamento. Non esistono divergenze nei fini bio-psichici da conseguire, ma solo differenziazioni di grado e tecniche (Cilia, 1996). L'educazione fisica non è l'espressione di una ginnastica di base che prepara allo sport o un'attività complementare allo sport medesimo. Essa deve essere l'attività motoria che vede nell'educazione sportiva niente altro se non la sua logica continuazione, sia per il carattere utilitario e maggiormente completo del gesto sportivo, sia per l'interesse che esso suscita nel giovane. Qualsiasi movimento dovrebbe avere un fine di evidente utilità, che possa essere trasferito al di fuori della palestra e del momento prettamente scolastico, in funzione di attività naturali o sportive da svolgersi all'aperto (Faigenbaum, 2007).

L'educazione fisica perderebbe di significato se non possedesse ragioni metodologiche e didattiche che rendessero possibile l'introduzione all'educazione sportiva e, per i più dotati, allo sport vero e proprio. Perché questo avvenga occorre che la metodologia dell'educazione fisica non arresti i suoi interessi ai soli aspetti bio-psichici della persona, ma li espanda fino a valutare le condizioni di vita dell'individuo, i suoi bisogni e le sue tendenze, per orientarlo verso soluzioni per lui benefiche. Occorre proporre delle motivazioni ricreative, emulative, morali, estetiche, al fine di combattere i danni della sedentarietà e della carenza di moto (Lloyd, 2014).

Per esempio, le "lezioni fisicamente attive", ovvero quelle che incorporano l'at-

tività motoria nell'insegnamento di altre materie, hanno proprio la finalità di incrementare l'attività fisica dei bambini durante il tempo delle lezioni stesse.

Si rileva una evidente efficacia negli interventi di attività fisica fatti a scuola. L'ambiente scolastico fornisce un'opportunità unica per assicurare l'attività fisica al massimo numero di bambini nell'arco di lunghi periodi di tempo, considerando tuttavia che, nonostante gli insegnanti supportino tali interventi, spesso il tempo rimane insufficiente per implementarli, preferendo ad essi compiti più strettamente accademici. La gamma di possibili interventi derivanti dall'esperienza delle "lezioni fisicamente attive", fornisce una varietà di idee da adattare e da replicare per i ricercatori e per gli insegnanti (Norris et al., 2015).

Occorrono però ulteriori indagini, più ampie e più rigorose in grado di assicurare fermamente gli effetti delle lezioni fisicamente attive. Interventi futuri in questo ambito dovranno essere sviluppati necessariamente con gli insegnanti e con l'ambiente scolastico come base irrinunciabile, con la finalità di ridurre il tempo scolastico sedentario, mantenendo al contempo però il valore educativo.

#### *4.4 Lo stage per il tirocinio curricolare in UCSC: alcuni dati*

Sono stati presi in considerazione 642 progetti formativi (PF), utili al conseguimento di crediti formativi universitari (CFU), attivati dal 1° settembre 2015 al 5 febbraio 2019 e necessari per conseguire il titolo di studio. Dei 642 PF: 174 (27%) sono stati attivati nell'ambito recupero funzionale post riabilitativo; 147 (23%) sono stati attivati nell'ambito fitness; 132 (21%) sono stati attivati nell'ambito sport di squadra; 89 (14%) sono stati attivati nell'ambito scolastico; 56 (9%) sono stati attivati nell'ambito sport individuali; 44 (7%) sono stati attivati nell'ambito management e attività fisica adattata.

Nell'ambito scolastico l'attivazione dei PF (n=89) ha avuto un'importante stratificazione regionale, concentrandosi prevalentemente nella provincia sede del corso di laurea (Milano) e in quelle limitrofe.

Milano: 42 (47%); Monza e Brianza: 11 (12%); Varese: 8 (9%); Lecco: 6 (7%); Bergamo: 5 (6%); Como: 4 (4%); Novara: 3 (3%); Brescia: 2 (2%); Pavia: 2 (2%); Sondrio: 2 (2%); Cremona: 1 (1%); Lodi: 1 (1%); Verbania: 1 (1%); Estero (Svizzera): 1 (1%).

Generalmente gli obiettivi formativi del PF sono stati l'osservazione della gestione della classe e della relazione con gli allievi e la conduzione di alcune lezioni concordate e assistite dal docente della classe.

Premessi gli obiettivi e le finalità formative della L-22 e l'attuale impossibilità per un laureato L-22 ad essere impiegato nella scuola primaria, i PF attivati in tale contesto sono stati 2, pari al 2% di quelli attivati nel settore scolastico.

## **Conclusioni**

Il bisogno di supervisionare i futuri professionisti dell'educazione fisica, nonché di raccogliere informazioni sul loro comportamento attraverso l'osservazione diretta e sistematica in situazioni e contesti reali, sono tra i fattori determinanti per il successo del processo educativo che dovrebbe caratterizzare la buona riuscita di un progetto di tirocinio curricolare. Questo, quindi, deve essere inteso come integrazione tra le dimensioni teoriche e operative relative all'esperienza professionale; come sperimentazione in forma simulata e diretta di situazioni dinamiche e tipiche della professionalità richiesta; come riflessione e metariflessione sul processo d'insegnamento-apprendimento e valutazione documentazione delle espe-

rienze effettuate. Il tirocinio, quindi, per promuovere la consapevolezza di sé, formare alla relazione movimento-educazione, sviluppare un atteggiamento di apertura, disponibilità alla ricerca e al cambiamento, attivare la capacità progettuale; sviluppare e consolidare la consapevolezza della complessità che il ruolo professionale implica e le competenze previste dal piano di studi del corso di laurea.

La valutazione dovrebbe comprendere il punto di arrivo e il percorso di cambiamento del tirocinante, il contributo specifico dell'esperienza svolta e gli effetti diretti e indiretti dell'organizzazione del tirocinio. Le dimensioni oggetto della valutazione complessiva dell'attività di tirocinio diventano: l'atteggiamento generale (partecipazione alle attività, interazione nel gruppo, socializzazione, interesse, attenzione, curiosità, disponibilità, originalità, cura, puntualità); le competenze comunicative (pertinenza e opportunità degli interventi, organizzazione delle conoscenze, coerenza, interazione cognitiva, negoziazione, completezza, correttezza formale); le competenze progettuali (autonomia, sistematicità, organizzazione dei saperi, originalità); la riflessività (osservazione, comprensione, sintesi, generalizzazione).

Il tirocinio curricolare come iniezione di consapevolezza per aiutare chi è in difficoltà a liberarsi dei propri limiti e dei propri errori procedurali, per aiutare chi se la cava egregiamente a essere ancora più bravo.

I dati emersi dagli stage curricolari attivati nella L-22 dell'UCSC di Milano definiscono che l'ambito scolastico come esperienza di stage desta uno scarso interesse: forse per la poca speranza di trovare subito un'occupazione lavorativa, forse per la situazione legislativa criptica che riguarda l'accesso all'insegnamento dell'educazione fisica a scuola.

La scuola primaria, al momento, non è tra gli interessi degli studenti. Alla luce dei nuovi orizzonti legislativi-occupazionali (educazione motoria nella scuola primaria), occorrerà ripensare all'organizzazione e ai contenuti del percorso di studi dei corsi di laurea in scienze motorie e dello sport.

## Riferimenti bibliografici

- Carraro, A. (2008). *Educare al movimento*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Carraro, A., & Lanza M. (2004). *Insegnare/Apprendere in Educazione Fisica: problemi e prospettive*. Roma: Armando.
- Casali, E. (2012). *Il tirocinio come progetto formativo*, pp. 31-40, in Pati, L. (a cura di), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti, azioni*. Milano: EDUCatt.
- Casolo, F. (2004). *Dall'ISEF alle Scienze motorie*. *Dirigenti Scuola*, n° 8, luglio-agosto, pp.31-35.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M.T., & Jonsson G.K (2010). *Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOF: A sequential analysis*. *Procedia—Social and Behavioral Sciences* 2 (2): 5162–5167.
- Cereda, F. (2008). *Il Personal Fitness Trainer nell'insegnamento dell'esercizio fisico preventivo: competenze tecniche e didattiche*. Milano: Edizioni Sporting Club Leonardo da Vinci.
- Cilia, G., Ceciliani, A., Dugnani, S., & Monti, V. (1996). *L'educazione fisica*. Padova: Piccin.
- Di Nuovo, S. (2005). *Nuovi parametri*, in Perucca, A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I, Roma, Armando, pp. 131-146.
- Faigenbaum, A., McFarland, J., Johnson, L., Kang, J., Bloom, J., Ratamess, N., & Hoffman, J. (2007) Preliminary evaluation of an afterschool resistance training program. *Percept Mot Skills*, 104: 407–415.
- Franco, F. (2002). *El tratamiento de la información. La necesidad del feedback*. *Revista Digital* Año 8 (50). Disponibile in [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)

- Hardman, K., & Marshall, J. (2009). *Second world-wide survey of school physical education*. ICSSPE.
- Kennedy, C., & Yoke, M. (2005). *Methods of group exercise instruction*. Champaign (IL): Human Kinetics.
- Le Boulch, J. (1979). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.
- Lipoma, M. (a cura di) (2014). *Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lloyd, R.S., Faigenbaum, A.D., Stone M.H., et al. (2014). Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. *Br J Sports Med*, 48: 498–505.
- Marshall, J., & Hardman, K. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229.
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmir, S., Duke-Williams, O., Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, Mar; 72: 116-25.
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmir, S., Duke-Williams, O., & Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, Mar; 72: 116-25.
- Novara, G. (1962). *Teoria e Metodologia delle attività motorie educative*. Trapani: Edizioni di "Chirone".
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada (Portugal): Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Sibilio, M. (2015). *Il corpo educativo*. In Sibilio M., *L'agire educativo* pag.108-119. Brescia: La Scuola.
- Silva, I.L., & Beresford, H. (2004). *A percepção da linguagem não-verbal ou corporal como meio de se interpretar o moral ou estado de animo de atletas submetidos a um treinamento de alto nível de performance*. *Fitness & Performance Journal* 3 (6): 351–357.
- Sotgiu, P., & Pellegrini, F. (1989). *Attività motorie e processo educativo*. Roma: Società Stampa Sportiva.



# Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni

## Teaching and learning of motor competencies. Processes and Relations

---

Dario Colella

Università degli Studi di Foggia - dario.colella@unifg.it

### ABSTRACT

Teacher training in physical education requires not only the analysis of the areas of intervention, contents and organizational modalities, but also the knowledge of teaching methods to promote learning of motor competencies. The objective of the following contribution is to analyze the effects of teaching styles on the different ways of learning of the students. How do students learn motor competencies? The variation of teaching styles, in fact, determines different ways of processing information and responding to the student, thus encouraging different and personalized learning methods. Therefore, the teaching of motor competencies requires didactic intentionality and the proposal of motor activities and tasks oriented not only on the quantity but, above all, on the quality, enhancing the personal success and motivation of the students. Finally, the need to use different communication methods and teaching styles is supported, as the acquisition of motor skills and knowledge is supported by non-linearity, necessary to learn motor competencies effectively and meaningfully. Non-linear teaching and pedagogy, in fact, through the variability of motor tasks, the manipulation of space-time constraints, the use of feedback, more than a linear and predefined progression on how motor teaching and learning should take place, promotes in the students dynamic relationships between subject-environment-activity, executive variants and motor responses.

La formazione dell'insegnante in educazione fisica, richiede non solo l'analisi degli ambiti d'intervento, dei contenuti e delle modalità organizzative, ma anche la conoscenza delle modalità di insegnamento per promuovere l'apprendimento delle competenze motorie. Obiettivo del contributo è analizzare gli effetti degli stili d'insegnamento sulle diverse modalità di apprendimento. Gli allievi come imparano le competenze motorie? La variazione degli stili d'insegnamento, determina modalità diverse di elaborazione delle informazioni e di risposta dell'allievo, sollecitando modalità di apprendimento diverse e personalizzate. La didattica delle competenze motorie richiede intenzionalità didattica e la proposta di compiti motori orientata non solo sulla quantità ma, soprattutto, sulla qualità, valorizzando il successo personale e le motivazioni degli allievi. Si sostiene la necessità di utilizzare differenti modalità di comunicazione e stili d'insegnamento perché l'acquisizione di abilità motorie e conoscenze sia supportata dalla non linearità, necessaria ad apprendere competenze motorie in modo efficace e

significativo. La didattica e la pedagogia non lineare, attraverso la variabilità dei compiti motori, la manipolazione dei vincoli spazio-temporali, l'uso del feedback, più che una progressione lineare e predefinita su come dovrebbe avvenire l'insegnamento-apprendimento motorio, promuove negli allievi relazioni dinamiche tra soggetto-ambiente-attività, varianti esecutive e risposte motorie originali e creative.

#### KEYWORDS

Motor competencies, Motor learning, Non linear pedagogy, Physical education, Teaching styles.

Apprendimento motorio, Competenze motorie, Educazione fisica, Pedagogia non lineare, Stili d'insegnamento.

### Introduzione

Negli ultimi anni i seguenti termini, insegnamento di qualità, intenzionalità e processualità dell'intervento educativo, didattica per competenze motorie, ricorrono frequentemente in didattica dell'educazione fisica e delle attività motorie, in contesti formali e non-formali.

Secondo l'UNESCO (2015) *l'educazione fisica di qualità* è un'esperienza di apprendimento pianificata, progressiva ed inclusiva che si sviluppa durante il curriculum scolastico, sin dai primi anni (scuola dell'infanzia), nell'istruzione primaria e secondaria e costituisce la base per un impegno permanente della persona nelle attività motorie e nello sport. Le esperienze di apprendimento offerte ai bambini ed ai giovani nelle lezioni di educazione fisica dovrebbero essere personalizzate ed adattate ai bisogni degli allievi per aiutarli ad acquisire abilità e capacità motorie, conoscenze, abilità sociali, per condurre una vita fisicamente attiva e salutare (McLennan & Thompson, 2015).

Lo sviluppo del processo didattico, pertanto, richiede non solo l'analisi degli ambiti d'intervento, dei contenuti e delle modalità organizzative, derivanti dalle evidenze scientifiche e dalle buone pratiche, ma anche la conoscenza delle *modalità* di insegnamento per promuovere l'apprendimento delle competenze motorie. Com'è noto una competenza motoria non si identifica soltanto con una prestazione motoria o sportiva - un'abilità motoria - poiché esprime la sua interazione con le conoscenze sottese ed i comportamenti espressi in un determinato contesto, sulla base delle capacità dell'allievo (Ubaldo, 2005; Colella, 2018).

La didattica delle competenze motorie richiede, quindi, un approccio metodologico che possa mobilitare i rapporti reciproci tra fattori diversi, psicologico-motivazionali, organico metabolici, percettivo-coordinativi, emotivi e comportamentali, per favorire le modalità di apprendimento della persona, considerando le caratteristiche del contesto in cui si realizza l'esperienza motoria che potrà generare, a sua volta, ulteriori apprendimenti.

Recentemente gli ambiti d'intervento e le attività che compongono la struttura disciplinare dell'educazione fisica nella scuola, hanno subito importanti revisioni ed aggiornamenti organizzativi ed un significativo ampliamento, assimilando - talvolta in modo sbrigativo - il repertorio dei contenuti e delle attività proposte agli

allievi con le competenze motorie, oggetto di apprendimento. Se questo è esatto sul piano dei rapporti tra i contenuti disciplinari e gli *obiettivi di apprendimento*, non sempre lo è sul piano dei processi di apprendimento che sono richiesti e sollecitati dalle esperienze motorie.

In effetti, la didattica delle competenze motorie si attua necessariamente attraverso un ampio repertorio di contenuti e modalità organizzative ma si sviluppa e procede oltre, poiché dovrà tendere a mobilitare i diversi fattori che strutturano la competenza motoria stessa. Ciò sarà possibile attraverso l'uso di differenti stili d'insegnamento (Mosston & Ashworth, 2008) che consentiranno di promuovere la mediazione didattica ed il processo di apprendimento dell'allievo.

In un processo didattico, lezione, unità di apprendimento, curriculum, la modulazione, variazione ed interazione degli stili d'insegnamento determina modalità diverse di elaborazione delle informazioni e di risposta da parte dell'allievo, consentendo modalità di apprendimento differenti e personalizzate ed un approccio pedagogico-didattico *non lineare* (Chow, 2013).

Il seguente contributo intende analizzare i rapporti tra stili d'insegnamento e modalità di apprendimento dell'allievo, evidenziando intenzionalità e processualità dell'intervento didattico.

## 1. Le relazioni insegnamento-apprendimento motorio

I rapporti tra l'insegnamento (azione dell'insegnante), l'apprendimento (processo relativo all'allievo) ed i contenuti erano rappresentati, nella didattica tradizionale, dallo schema del triangolo didattico, *insegnante-alunno-materia* che evidenziava importanti relazioni didattiche qualitative (Klingberg, 1988).

Recentemente numerosi studiosi, sollecitati dalle problematiche riguardanti le abitudini sedentarie dei bambini e dei ragazzi ed il declino dei livelli di attività fisica quotidiana, la riduzione delle opportunità di svolgere educazione fisica in orario curricolare, dalla necessità di adottare misure di contrasto nei riguardi di varie patologie, tra cui il sovrappeso e l'obesità infantile, hanno pubblicato varie buone pratiche riferite alle attività motorie nella scuola primaria e secondaria.

Tali interventi sono caratterizzati, prevalentemente, da:

- a. Una struttura multicomponente (Errisuriz, Golaszewski, Born, Bartholomew, 2018; Taylor, Noonan, Knowles, Owen, Fairclough, 2018), per ciò che concerne le azioni didattiche ed organizzative attuate (educazione fisica curricolare, trasporto attivo, percorsi di educazione alle corrette abitudini alimentari, percorsi di formazione congiunta dei Genitori e dei Docenti, monitoraggio motorio e dei fattori correlati, collaborazioni tra enti ed istituzioni differenti);
- b. Una modifica dell'organizzazione curricolare (attività motorie pre-scuola, durante la ricreazione, post scuola), allo scopo di consentire un aumento dei livelli di attività fisica e delle opportunità di svolgere attività motorie strutturate (Beets et al., 2016; Castelli, 2014).

Se tali approcci organizzativi e didattici possono rivelarsi efficaci sul piano della *quantità* di attività motorie quotidiane e settimanali, sulla proposta di un'ampia varietà di contenuti e modalità organizzative, poco o nulla emerge per ciò che concerne gli aspetti *qualitativi* dell'intervento, ovvero riguardo la metodologia didattica, le modalità attraverso cui sono proposte tali attività da cui desumere i processi di apprendimento implicati, l'uso del feedback, la variabilità dell'azione didattica. È necessario precisare che recenti studi relativi agli interventi per la pro-

mozione delle attività motorie in età evolutiva (Bailey, 2006; Cairney, Dudley, Kwan, Bulten, Kriellaars 2019; Messing et al., 2019) ribadiscono ed evidenziano che i benefici per la crescita della persona non sono, necessariamente, il risultato unicamente della partecipazione alle attività pratiche; infatti, le valenze formative, sono *mediate* dalle interazioni che si attuano tra allievi ed insegnanti; allievi ed allievi; oppure genitori, allievi ed insegnanti coinvolti in un progetto curriculare o extra-curriculare (Lubans, Foster, Biddle, 2008; Stodden et al., 2008; Khodaverdi, Bahramb, Stodden, Kazemnej, 2015). Ciò evidenzia uno stretto legame tra l'oggetto dell'insegnamento-apprendimento motorio e lo stile d'insegnamento utilizzato, le modalità della relazione educativa, di presentazione del compito e delle risposte motorie richieste agli allievi, l'ambiente in cui si realizza.

Con particolare riferimento ai rapporti tra insegnante ed allievi, la scelta di utilizzare e variare gli stili d'insegnamento, suddivisi in stili di *riproduzione* e di *produzione* (Mosston & Ashworth, 2008; Sympas, Digelidis, Watt, Vicars, 2017; Colella, 2018), assume particolari significati per i processi di apprendimento (tab.1).

| Stili di riproduzione<br>(Insegnamento diretto; Jung, & Choi, 2016) | Stili di produzione<br>(Insegnamento indiretto; Jung, & Choi, 2016) |
|---|---|
| Comando   | Scoperta guidata  |
| Pratica   | Produzione divergente   |
| Reciprocità   | Scoperta convergente  |
| Autoverifica secondo criteri predefiniti                            | Programma individuale a scelta dell'allievo                         |
| Inclusione  | Autonomia dell'Allievo con Supervisione del Docente                 |
|   | Autoapprendimento   |

**Tab. 1 - Il modello dello spettro degli Stili d'insegnamento (Mosston & Ashworth, 2008; Colella, 2018)**

Compiti motori e modalità organizzative non hanno tutti le stesse valenze funzionali, non sono cioè sovrapponibili, hanno una validità ed una coerenza interna differenti in relazione alle funzioni cognitivo-percettive-coordinative-condizionali sollecitate attraverso le varianti esecutive (ad es., una traslocazione sull'asse di equilibrio e un tiro a canestro in terzo tempo, sollecitano evidentemente abilità e capacità motorie diverse). Allo stesso modo gli stili d'insegnamento, consentono la comunicazione tra l'insegnante ed il gruppo, la sperimentazione e l'esecuzione dei contenuti/compiti motori ma hanno ricadute differenti sul coinvolgimento cognitivo, coordinativo ed organico-metabolico, emotivo e relazionale nonché sui processi di apprendimento dell'allievo (Garn & Byra, 2002; Byra, 2018).

La presentazione del compito, le modalità organizzative, la formazione dei gruppi e le risposte motorie richieste agli allievi, infatti, non sono tutte uguali ma variano e sono dipendenti dallo stile d'insegnamento scelto che ha un impatto diverso sui processi di apprendimento e sviluppo motorio; sugli obiettivi riguardanti le abilità e le capacità motorie, le conoscenze, i comportamenti (Garn & Byra, 2002; Goldberger, Ashworth, & Byra, 2012).

Gli stili d'insegnamento svolgono, quindi, una funzione di *mediazione* per lo sviluppo cognitivo, motorio, emotivo e sociale dello studente, trasformando contenuti d'insegnamento oggettivi in contenuti d'insegnamento soggettivi, ovvero *personalizzati*. Lo stile d'insegnamento, pertanto, è determinato dai contenuti ma

agisce su di essi, assumendo la funzione di mediatore dell'apprendimento; è un fattore costitutivo dei contenuti stessi; possiamo affermare, cioè, che uno stile d'insegnamento *connette* i contenuti disciplinari con le modalità di apprendimento dell'allievo. L'insegnante facilita le relazioni tra l'ambiente di apprendimento e l'allievo.

## 2. Modalità dell'apprendimento e stili d'insegnamento

Nell'ambito delle attività motorie e sportive curriculari, dopo aver condiviso tra Docenti e Ricercatori la definizione e la struttura della competenza motoria, un tema che merita approfondimenti soprattutto a livello sperimentale, è quello relativo alle *modalità* d'insegnamento di una o diverse competenze motorie, considerata la struttura disciplinare, cioè gli ambiti d'intervento, tradizionali o innovativi.

Per essere considerati competenti in ambito motorio, com'è noto, non basta saper eseguire un compito ma è necessario riuscire ad integrare e mobilitare saperi diversi (abilità motorie, conoscenze, comportamenti) per applicarli in contesti diversi. Tre domande:

*Come insegnare le competenze motorie?*

*Abilità, conoscenze, comportamenti, riferiti ad un nucleo tematico /un ambito/un tema, si insegnano in modo integrato o separato?*

*Come promuovere i legami tra i diversi fattori della competenza motoria nell'azione didattica?*

Nella scuola primaria, in Italia, il moltiplicarsi di progettualità curriculari ed extracurriculari ha esasperato la ricerca di attività motorie e dei raccordi interdisciplinari e trasversali, per superare le ormai note difficoltà organizzative e didattiche inerenti lo svolgimento dell'educazione fisica curricolare, lasciando in secondo piano la definizione chiara dell'approccio metodologico. Solo recentemente, alcuni interventi didattici condotti dai laureati in Scienze motorie e sportive, hanno evidenziato una base metodologica finalizzata allo sviluppo della coordinazione motoria, dei livelli di attività fisica e dei fattori psicologici correlati (Dallolio, Ceciliani, Sanna, Garulli, Leoni, 2016, Invernizzi et al., 2019; Vitali et al., 2019).

Per molti insegnanti di educazione fisica della scuola secondaria la didattica per *competenze* ha costituito una sfida concretizzatasi nella ricerca di (nuove) abilità motorie trasferibili, diversi o nuovi ambiti di applicazione pratica (es. giochi di squadra variando regolamento e struttura, *outdoor education*, acrogym/acrosport, giochi di espressività e drammatizzazione con attrezzi non convenzionali, ecc.) o nuove modalità organizzative in palestra ed in aula/laboratorio, o di approccio allo sport scolastico o di nuovi rapporti tra la proposta di contenuti teorici e pratici. Ad es. per l'insegnamento delle *conoscenze* in ambito motorio e sportivo, si ricorre, non di rado, ad un'ora di lezione esclusivamente teorica, sganciandola dalla dimensione operativa, alterando il significato ed il valore dell'esperienza corporeo-motoria vissuta ed i significati intrinseci delle attività pratiche.

In realtà alla ricerca e sperimentazione sui contenuti e le modalità organizzative disciplinari dovrebbe accompagnarsi quella inerente le modalità d'interazione insegnante-allievo/allievi, la comunicazione educativa e lo studio di come promuovere diverse modalità di apprendimento.

Pertanto: non solo quali contenuti proporre ma come proporli per un insegnamento di qualità.

Differenti sono le teorie dell'apprendimento (Hilgar & Bower, 1987) e, con par-

ticolare riferimento all'apprendimento motorio, emerge la necessità di integrare teorie e modelli, valorizzando il contesto (insegnante-allievo-spazi-ambienti-attrezzi) in cui si realizza e da cui l'allievo desume le informazioni per sviluppare le esperienze motorie (Schmidt & Wrisberg, 2000; Pesce, 2002; Bortoli & Robazza, 2016).

Se ci riferiamo al modello dell'apprendimento significativo proposto da Ausubel (Ausubel, 1990; Amenta, 1997) è fondamentale analizzare due processi:

- a. Le modalità attraverso cui la persona perviene alla conoscenza o all'abilità motoria da acquisire;
- b. Le modalità attraverso cui si acquisiscono e si incorporano tali conoscenze ed abilità nella propria struttura cognitiva.

Nella prima modalità (che coincide con la presentazione del compito motorio) si attiva un processo che procede dalla *ricezione* alla *scoperta* (e viceversa); nella seconda, riguardante le modalità di acquisire la conoscenza o l'abilità nella propria struttura cognitiva, nel proprio repertorio cognitivo-motorio, si procede lungo un percorso che procede dal *meccanico* al *significativo* (e viceversa).

Nella prima modalità (ricezione) l'insegnante presenta il compito attraverso stili di *riproduzione*, promuovendo l'acquisizione in modo meccanico e via via in modo significativo, cioè l'abilità e la conoscenza sono sempre più arricchite da relazioni con precedenti acquisizioni cognitivo-motorie. In questo caso la decisionalità didattica è attribuita solo all'insegnante che propone attività e compiti, prevalentemente, chiusi e predefiniti e che prevedono una ed una sola modalità esecutiva (ad es. sequenze motorie predefinite, nella danza, nella ginnastica, numero di ripetizioni e di serie programmate, intervalli, ecc.).

Nella seconda modalità, il compito motorio non prevede una sola modalità esecutiva, la presentazione è effettuata attraverso stili di *produzione* (scoperta guidata e problem solving); l'allievo può giungere per scoperta, autonoma o mediata dall'insegnante, alla nuova abilità motoria ed in questo caso, ad es., può scoprire autonomamente le varianti esecutive (spaziali, temporali, quantitative e qualitative ed i loro rapporti reciproci) di un'abilità motoria in modo meccanico ma via via potrà collegarle significativamente alle precedenti abilità motorie e conoscenze già possedute, consolidando e rielaborando il proprio vocabolario motorio (Schmidt & Wrisberg, 2000; Pesce, 2002; Pesce, Marchetti, Motta, & Bellucci, 2015; Ceciliani, 2016, 2018; Colella, 2018).

In questo caso la decisionalità nella scelta delle risposte motorie da produrre è attribuita all'allievo che scopre modalità di esecuzione di un compito motorio in modo creativo, originale, personalizzato (ad es. scoperta guidata dall'insegnante delle varianti esecutive di un'abilità motoria di base o delle modalità di utilizzo di un attrezzo o di uno spazio, ecc.), giungendo a sperimentare modalità esecutive di un'abilità motoria /di spostamento/interazione con i compagni, ecc. non tutte completamente predefinite.

Com'è noto, secondo le teorie dell'apprendimento (Hilgard & Bower, 1987; Wrisberg & Schmidt, 2000), la persona può utilizzare diverse modalità di apprendimento delle abilità motorie e delle conoscenze: *imitazione, condizionamento, prove ed errori, intuizione*. Tali modalità, diverse e complementari tra loro, non sono casuali e non sono determinate solo dall'esecuzione motoria; esse sono attivate dall'insegnante attraverso i contenuti e la scelta dello stile d'insegnamento (Goldberger, Ashworth, & Byra 2012; Garn & Byra 2002; Byra, 2018), determinando la qualità dell'esperienza motoria.

È l'intenzionalità didattica dell'insegnante ad orientare la modalità di appren-

dimento da utilizzare preferibilmente dall'allievo e dal gruppo, in una lezione o nei singoli episodi che la compongono (Rivoltella, 2013, p.51-58). Da qui il grande valore da attribuire alle modalità di presentazione del compito motorio ed alle modalità di richiedere all'allievo le (conseguenti) risposte.

Le modalità di apprendimento dell'allievo quindi, si attivano attraverso sistematiche opportunità di esperienze motorie strutturate (situazioni-stimolo), sostenute dalla scelta e dalla variazione degli stili d'insegnamento.

Ogni stile offre un contributo importante alla relazione tra l'insegnante e l'allievo; è la *somma totale* delle esperienze motorie compiute attraverso gli stili che caratterizza il processo di apprendimento ed il processo educativo della persona (Mosston & Ashworth, 2008).

In letteratura, il termine *istruzione diretta* è comunemente usato per descrivere le opzioni didattiche che si trovano nel cluster degli stili d'insegnamento di riproduzione, mentre il termine *istruzione indiretta* è usato per descrivere le opzioni didattiche che si trovano nel cluster degli stili d'insegnamento di produzione (Byra, 2018). La ricerca didattica indica chiaramente che gli insegnanti di educazione fisica usano gli stili del cluster di riproduzione più frequentemente di quelli provenienti dal cluster di produzione (Syrmpas, Digelidis, & Watt, 2016; Jaakkola & Watt, 2011).

Jung, H. & Choi (2016) attraverso uno studio osservativo, avvertono che un insegnamento indiretto ha un'influenza sullo sviluppo sociale degli allievi, sull'auto-percezione, sulla cooperazione e sulla comprensione delle finalità intrinseche dell'esperienza motoria, incoraggiando gli allievi a proseguire la pratica motoria anche al di fuori del contesto scolastico. Gli Autori precisano, altresì, che il comportamento prevalente dell'insegnante di educazione fisica è di tipo diretto e che un insegnamento non diretto contribuisce a promuovere, nelle diverse età, la motivazione intrinseca, la consapevolezza dei significati e dei valori delle attività motorie.

### 3. La Didattica *non lineare* nelle attività motorie

Lo sviluppo del processo didattico, com'è noto, richiede all'insegnante non solo l'analisi degli ambiti disciplinari (espressi dai nuclei tematici delle Indicazioni Nazionali), dei repertori di contenuti e modalità organizzative (compiti motori individuali, a coppie, in gruppo, giochi con e senza attrezzi, percorsi, staffette, circuiti, ecc.), ma anche le conoscenze sulle *modalità* d'insegnamento, derivanti dalle evidenze scientifiche e dalle buone pratiche, per promuovere l'apprendimento delle competenze motorie.

L'approccio con cui gli insegnanti sviluppano il processo didattico-educativo ha un impatto rilevante sul modo in cui gli allievi imparano le *abilità* motorie e le *conoscenze* funzionali alle competenze motorie.

Negli ultimi anni c'è stato un crescente interesse sull'evoluzione della pratica dell'insegnamento dell'educazione fisica, non solo nella scuola primaria, passando da un approccio tradizionale incentrato, prevalentemente, sull'insegnante che seleziona i compiti motori ed i parametri correlati (durata/quantità, varietà/qualità, intensità, difficoltà, intervalli), ad un approccio in cui si valorizzano le competenze dell'allievo che scopre e sperimenta nuove varianti esecutive di un compito o nell'uso di un attrezzo, risolve autonomamente problemi motori per adattarsi all'ambiente, ad una situazione di gioco (Pesce et al., 2015; Cecilian, 2018).

Conseguentemente, la ricerca didattica attuale si è orientata, maggiormente

rispetto al passato, sul processo d'insegnamento e apprendimento, dinamico ed interattivo, sui rapporti insegnante-allievo, ovvero sul passaggio da *come l'insegnante insegna* a *come gli allievi apprendono* (Cecilian, 2016; Myer et al., 2015, Colella, 2016; Moy, Renshaw, Davids, & Brymer, 2019). E oggi la ricerca didattica, proprio su questo tema, si trova a confrontarsi con evidenze scientifiche provenienti da diversi ambiti, con particolare riferimento all'integrazione delle teorie dell'apprendimento, al paradigma ecologico-dinamico dell'apprendimento ed alle neuroscienze (Pesce, 2002; Rosati, 2005, p.45-54;107-110; Agrillo, D'Anna, & Gomez-Paloma, 2012; Pesca, 2015; Myer et al., 2015; Bortoli & Robazza, 2016).

Particolare rilievo assume, secondo tale prospettiva, la didattica per EAS (*Episodio di Apprendimento Situato*) che costituisce un significativo sfondo pedagogico e modello di riferimento per tutti gli insegnamenti scolastici, in particolare per i contributi alla valorizzazione delle attività svolte dall'allievo, il carattere enattivo della didattica (*non lineare*), riconducibile alla disponibilità della persona a modificare i propri comportamenti in relazione alle informazioni ricevute dall'ambiente, le strette relazioni mente-corpo-ambiente e le riflessioni svolte ex post sull'esperienza compiuta, le connessioni tra obiettivi e scelte compiute (*debriefing*), i risultati conseguiti (Rivoltella, 2013, p. 69-87; 106-114).

Emergono due domande fondamentali che, nella didattica per competenze, sollecitano le relazioni tra apprendimento e stile d'insegnamento:

*Cosa dovrei insegnare?*

*Come posso insegnare ciò che voglio insegnare in modo significativo per l'allievo?*

Se la risposta alla prima domanda presuppone l'analisi disciplinare e la scelta dei contenuti, la seconda domanda richiama la riflessione sulle modalità di interagire con l'allievo ed il gruppo per proporre esperienze significative per l'apprendimento motorio in un determinato ambiente e contesto (scuola-extrascuola).

La scelta degli stili di insegnamento, secondo il modello di Mosston-Ashworth, implica anche la scelta dell'approccio didattico, cioè di come possiamo affrontare l'insegnamento e, quindi, del modo in cui un allievo impara, confrontando le complesse interazioni tra quantità e qualità delle proposte didattiche che dovranno generare ulteriori apprendimenti (Pesce et al., 2015; Cecilian, 2016).

L'approccio didattico potrà essere *lineare* e *non-lineare*, determinando effetti diversi sulle modalità di apprendimento, sul coinvolgimento dei fattori psicologici e sociali correlati, sulla valorizzazione delle differenze individuali (Chow, 2013; Moy et al., 2019).

Più precisamente, un insegnante che propone i contenuti ed organizza il setting educativo secondo un approccio didattico *lineare*, utilizzando prevalentemente stili di riproduzione, procede da esercitazioni semplici e facili o facilitate, scompone il compito in parti più elementari e, via via, aumenta la difficoltà esecutiva o l'intensità, aggiungendo deliberatamente le varianti esecutive, spaziali, temporali, quantitative e qualitative, decide la loro interazione e la sequenza da proporre, ritenendo che, al fine di far progredire gli allievi in una determinata esperienza, essi dovrebbero svolgere esercitazioni basate su compiti motori ripetitivi / strutturati/sequenziali.

Tale approccio didattico determina specifiche modalità di apprendimento, *per imitazione /condizionamento* ed inoltre è, frequentemente, fonte di non trascurabili problemi motivazionali non solo per i bambini ed i ragazzi, ma anche per gli insegnanti. Ciò è dovuto alla grande quantità di ripetizioni di un compito, al ripetersi di medesime modalità organizzative in determinati ambienti e che potrebbero determinare un calo della motivazione oltre che degli apprendimenti.

Le attività proposte attraverso gli stili di riproduzione sono riconducibili, pre-

valentemente, all'approccio didattico *lineare* in cui è l'insegnante a decidere il compito, la sequenza, l'intensità e la difficoltà e il passaggio ad attività diverse in relazione agli apprendimenti conseguiti dagli allievi (cioè non prima che la maggior parte del gruppo abbia acquisito alcune abilità o raggiunto determinati standard); gli obiettivi di apprendimento possono essere raggiunti più rapidamente.

Esempi caratterizzanti riguardano le attività per lo sviluppo delle capacità motorie condizionali o ripetizioni di sequenze motorie nella ginnastica, ripetizioni di singole azioni di un gioco sportivo ecc. L'approccio pedagogico-didattico frequentemente utilizzato a scuola in educazione fisica segue tale modello e, talvolta, implica l'uso della ricompensa/sanzione al fine di aumentare la motivazione estrinseca o il rispetto delle regole di comportamento.

Un insegnamento guidato da vincoli spazio-temporali, attrezzi e spazi, preordinato, proposto attraverso stili di riproduzione e che richiede risposte motorie predefinite, a risposta chiusa, promuove solo la comprensione di come le abilità motorie sono acquisite in un ambito disciplinare e in un contesto e non promuove pienamente la trasferibilità in altri ambiti (disciplinari ed interdisciplinari) e contesti, scuola-extrascuola.

La didattica *non lineare* fornisce un quadro pedagogico in cui l'apprendimento si svolge in contesti didattici autentici, l'acquisizione delle abilità e delle conoscenze avviene come conseguenza delle interazioni tra la persona e l'ambiente e le esperienze divengono significative nella misura in cui promuovono la consapevolezza di connessioni con precedenti acquisizioni, strutturando le premesse per quelle successive (Chow et al., 2007; Rivoltella, 2013; p.43-58).

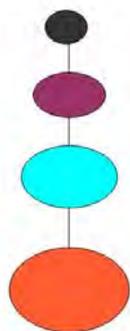
Un insegnante che propone i contenuti ed organizza il setting educativo secondo un approccio didattico *non-lineare* sceglie stili d'insegnamento di produzione (es., *scoperta guidata, risoluzione di problemi*), proponendo compiti motori aperti, in cui il bambino può sperimentare e scoprire autonomamente, le varianti esecutive delle abilità motorie ed i loro reciproci rapporti, con o senza la mediazione dell'insegnante. Ad es., le abilità motorie, passare-ricevere la palla correndo, saltare con la funicella, giocare a pallavolo *tre vs tre*, quali varianti esecutive contengono? ecc., in tal caso le varianti non sono tutte predefinite e note all'allievo ma sono scoperte e sperimentate autonomamente; ugualmente per la risoluzione di problemi in cui è richiesta la scelta di abilità e varianti relative ad esse.

Tale approccio didattico *non-lineare* determina specifiche modalità di apprendimento, *per scoperta, risoluzione dei problemi* ed inoltre ha un forte impatto sulla motivazione intrinseca e l'enjoyment.

Gli studi sull'apprendimento motorio forniscono un forte supporto alla necessità di concentrarsi sulla personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento, riconoscendo che possono esserci vari percorsi didattici per insegnare le abilità motorie; tale evidenza è alla base di un approccio pedagogico *non lineare* (Chow, 2013). Senza dubbio potrebbero essere necessari per l'allievo tempi di apprendimento motorio più lunghi, rispetto all'approccio didattico tradizionale ed agli stili di riproduzione, ma quando il percorso didattico non è completamente predefinito dall'insegnante si valorizzano le differenze individuali e la personalizzazione dell'esperienza motoria.

In educazione fisica e nell'ambito dell'avviamento allo sport, infatti, l'approccio pedagogico-didattico *non lineare* è basato sull'importanza di stabilire relazioni funzionali, tra le abilità motorie dell'allievo non totalmente predefinite, o a risposta chiusa, e tali opportunità di azione possono essere generate in modo significativo quando gli allievi operano in contesti di apprendimento molto prossimi alle situazioni di gioco reali, al fine di indurre l'esecuzione di variabili esecutive, non preordinate (Fig. 1).

Apprendimento di sequenze motorie predefinite



Apprendimento di varianti esecutive e Didattica non lineare

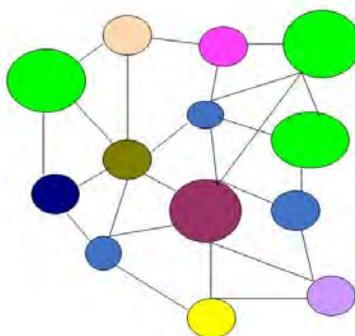


Fig. 1 – Modalità di presentazione del compito e stili d'insegnamento

Ad es., la riscoperta e la pratica dei giochi tradizionali e popolari costituisce una significativa opportunità per i nostri allievi di sperimentare, modificare ed adattare regole, sotto-gruppi, spazi e dimensioni, attrezzi, promuovendo una successione degli apprendimenti non preordinata e sequenziale ma *non lineare* predisponendo *agganci* e *legami* trasversali. E ancora, l'approccio didattico *non lineare* e gli stili di produzione non vincolano l'insegnante ad un unico tema disciplinare ma favorisce la necessaria interazione culturale ed interdisciplinare.

A tal proposito, secondo Chow et al. (2007) in educazione fisica, la strategia pedagogica di *Teaching Games for Understanding (TGfU)* ha attirato una notevole attenzione da parte di pedagogisti ed insegnanti per consentire lo sviluppo della didattica dei giochi attraverso un approccio che implica l'uso di giochi modificati

L'approccio *TGfU* è stato originariamente sviluppato a causa dell'insoddisfazione per il modo in cui le abilità motorie erano insegnate nelle scuole nei primi anni '80. Bunker & Thorpe (1982), che per primi hanno concettualizzato *TGfU*, hanno messo in evidenza i limiti degli approcci tradizionali alla didattica dei giochi sportivi. I modelli didattici tradizionali erano caratterizzati da stili *riproduttivi* e da proposte operative lineari-sequenziali, sviluppate attraverso lezioni altamente strutturate in cui un elenco di abilità motorie era insegnato in sequenza a gruppi di allievi. Tale approccio pedagogico ha teso ad enfatizzare eccessivamente (a) l'esecuzione di abilità motorie sganciate dai contesti reali di gioco o di sport, (b) la scomposizione dei compiti motori durante l'apprendimento, (c) il ruolo della ripetizione di abilità per consentire agli allievi di trasferire le abilità tecniche acquisite nelle situazioni di gioco.

Le basi teoriche per *TGfU* sono riconducibili alla teoria dei sistemi dinamici ed all'approccio ecologico (Bortoli & Robazza, 2016); la didattica *non lineare* comporta la manipolazione dei compiti per facilitare nell'allievo l'emergere di schemi motori e varianti esecutive, soluzioni funzionali alla situazione e comportamenti decisionali.

L'interpretazione dei processi di insegnamento-apprendimento motorio da una struttura pedagogica non lineare, può sostenere i principi educativi di *TGfU* e fornire una logica teorica per guidare l'implementazione delle *progressioni dell'apprendimento* in educazione fisica.

Le versioni modificate dei principali giochi, infatti, sono praticate per migliorare la comprensione e la consapevolezza dei bambini e dei ragazzi quando le abilità e le conoscenze saranno trasferite in contesti di gioco strutturato e completo. I giochi modificati, solitamente, comportano l'adattamento di attrezzature,

aree di gioco o regole per vincolare o guidare gli allievi verso la risoluzione di problemi tattici mirati, es., mantenere il possesso di una palla da parte di una squadra o come difendersi da dribbling di avversari, ecc.

Le fonti della didattica *non lineare* sono riconducibili ai modelli dell'apprendimento che attribuiscono valore all'ambiente ed agli stimoli da esso generati (approccio ecologico); ciò implica la proposta di situazioni-stimolo, modifiche ambientali, degli spazi operativi, attraverso gli stili di produzione al fine di consentire agli allievi di facilitare esecuzioni o espressioni corporeo-motorie, coinvolgendo i processi decisionali; tale approccio didattico si oppone a quello in cui l'insegnante comunica *cosa fare e come farlo* (Chow et al, 2007).

Tale modello didattico è centrato sull'allievo che è coinvolto nell'esplorazione e nella ricerca delle proprie risposte ai problemi che si verificano nei giochi o in altre modalità organizzative. Per i bambini ed i ragazzi, la loro percezione di competenza non è minacciata dall'insegnante che sanziona le risposte motorie. Questo perché non ci sono risposte/esecuzioni sbagliate, ogni allievo costruisce il proprio repertorio di abilità motorie e conoscenze per uno scenario specifico che può essere applicato in successive situazioni operative analoghe. Attraverso la pluralità di risposte motorie aumenta la percezione di competenza individuale, generando un processo circolare che alimenta sistematicamente la motivazione intrinseca. A tal proposito, l'approccio didattico *non lineare*, attraverso la scelta, prevalente, degli stili di produzione, consente di promuovere un clima motivazionale orientato sulla competenza come evidenziato dal modello *TARGET* (Ames, 1995; Bortoli et al., 2005). In esso, le attività: a. prevedono diversi livelli di difficoltà esecutiva, b. gli allievi sono coinvolti nelle decisioni didattiche ed organizzative, sviluppando abilità di autoverifica; c. l'insegnante riconosce e valorizza i progressi individuali; d. si promuove l'apprendimento cooperativo, formando gruppi eterogenei; e. si utilizza una valutazione criteriale in cui sono evidenziati i progressi individuali indipendentemente da standard oggettivi; f. si propongono varie opportunità modulando i tempi di apprendimento di ciascuno.

In tale direzione si muovono anche altre ricerche didattiche di particolare rilievo svolte nel nostro Paese, in cui si evidenzia l'impatto del gioco che coinvolge tutti i bambini indipendentemente dalla loro capacità motorie, per lo sviluppo degli apprendimenti cooperativi ed i processi di socializzazione nella scuola primaria (Bortolotti & Cecilian, 2010; Pesce et al., 2015). Ed ancora, non trascurabili gli studi e le ricerche riferite alla variabilità degli ambienti che promuovono apprendimenti (Valentini, Guerra, Troiano, & Federici, 2019).

Attraverso gli stili di produzione, scoperta guidata, risoluzione di problemi, pertanto, l'attenzione si concentra sull'individuo e le proposte operative dovranno considerare le interazioni dinamiche e complesse che si verificano tra gli allievi, il compito ed i vincoli ambientali (Chow & Atencio, 2012, Tan, Chow & Davids, 2012).

È opportuno ricordare che il processo di apprendimento e l'esecuzione delle abilità motorie dell'allievo sono continuamente modellati dai vincoli delle interazioni tra attività-ambiente-individuo che generano la variabilità della proposta motoria. Tali vincoli variano in relazione alla durata e alla natura dell'interazione, determinando cambiamenti relativamente sottili che catalizzano cambiamenti significativi nei processi di apprendimento e nelle prestazioni motorie; nei rapporti tra i contenuti e gli obiettivi. In questo caso il riferimento è alla pedagogia ed alla didattica non lineare (Chow, 2013).

Per essere più chiari, quando l'insegnante ad es., nella scuola primaria, sollecita la scoperta di modalità espressive differenti, attraverso posture e attrezzi virtuali o non convenzionali o la scoperta guidata di modalità esecutive differenti di lancio

o salto; o nella scuola secondaria, ad es., sollecita la risoluzione di un problema tecnico-tattico nei giochi di squadra, non segue una sequenza preordinata di proposte operative finalizzate ad ottenere risposte motorie predefinite e chiuse ma provoca un'interazione dinamica tra le varianti esecutive del movimento, dei rapporti attività-ambiente-individuo, condizionando i processi di apprendimento.

L'evidenza derivante dagli studi sull'apprendimento secondo la teoria dei sistemi dinamici e l'approccio ecologico (Pesce, 2002; Pesca et al., 2015; Bortoli & Robazza, 2016) è utilizzata per suggerire come l'acquisizione delle abilità motorie sia supportata dalla *non linearità*.

La comprensione dell'apprendimento da tale prospettiva rafforza la convinzione che deve essere inteso come un processo più complesso, legato ai gradi di libertà emergenti dall'ambiente; l'apprendimento si realizza quando l'allievo agisce in un determinato contesto e l'acquisizione delle abilità e delle conoscenze avviene come conseguenza delle interazioni tra la persona e l'ambiente.

In educazione fisica nella scuola primaria e nell'avviamento allo sport, l'alfabetizzazione motoria si snoda attraverso l'apprendimento delle varianti esecutive degli schemi motori, non solo per ragioni di sviluppo motorio ma anche per promuovere, contemporaneamente, lo sviluppo della percezione di competenza ed il processo metacognitivo. La proposta e la scoperta delle varianti esecutive di un compito motorio, infatti, la variabilità nella pratica (invece di pratiche per blocchi), riflettono differenti modalità di insegnamento e di apprendimento.

Proprio con particolare riferimento all'insegnamento delle competenze motorie nella scuola primaria, possiamo precisare che:

- L'apprendimento di abilità motorie e conoscenze tende verso un percorso *non lineare*,
- Ci possono essere diversi modi per eseguire un compito motorio; non c'è necessariamente una soluzione tecnica ottimale per un compito poiché i bambini hanno bisogno di trovare la propria, personale ed unica soluzione al problema proposto /emerso;
- L'abilità può emergere manipolando l'ambiente, cioè, cambiando i compiti e le regole;
- L'intervento dell'insegnante può essere svolto efficacemente attraverso domande ed interrogazioni divergenti, piuttosto che tramite istruzioni o domande convergenti.

Gli allievi devono imparare ad adattare il proprio repertorio di abilità motorie, pertanto, alle varie situazioni incontrate sul campo, in palestra, in ambiente outdoor; inoltre, le differenze inter-individuali devono essere considerate quando gli insegnanti programmano gli interventi didattici in qualsiasi contesto di apprendimento.

Essere in grado di produrre numerose e diverse risposte motorie, come avviene scegliendo gli stili di produzione, significa dotare gli allievi di un ampio repertorio, quantitativo e qualitativo, di modalità per risolvere i problemi che affronteranno in un determinato ambito, la cui ampiezza è proporzionale alle opportunità motorie ricevute (attraverso le varianti esecutive) es., giochi di squadra, espressività e drammatizzazione, ginnastica, sport di combattimento e, in particolare alle modalità con cui sono state proposte. Pertanto, mentre l'allenamento sportivo si concentra sulla ripetizione di una particolare abilità o concetto tattico, in educazione fisica e nell'avviamento allo sport, si dovrebbe proporre una quantità significativa di variabilità esecutiva, attraverso la ripetizione *senza* la ripetizione (Pesce, 2002; Chow, et al., 2007; Ceciliani, 2016; Chow, 2013).

Modificare l'esecuzione di un compito motorio, delle attrezzature e degli spazi (es. le aree di gioco) può determinare impostazioni di gioco modificate ed adattate; modificare la *proposta* di un compito determina modalità di apprendimento diverse, poiché uno stile d'insegnamento *connette* i contenuti disciplinari con le modalità di apprendimento dell'allievo. Gli stili d'insegnamento favoriscono, cioè, diverse modalità di apprendimento e, in particolar modo, gli stili di *produzione* rendono possibili esecuzioni motorie originali, creative, trasferibili, generando varie *matrici* per successivi apprendimenti.

Sebbene non ci sia un unico modo di insegnare, la pedagogia e la didattica *non lineare* possono fornire, ai ricercatori ed agli insegnanti, un quadro teorico per sviluppare progetti e progressioni di apprendimento efficaci e personalizzati.

## Conclusione

L'esperienza motoria diviene significativa per i processi di apprendimento motorio se sostenuta ed orientata da stili d'insegnamento diversi e complementari: essi sono un punto nevralgico al pari della scelta delle proposte didattiche, infatti consentono non solo di sollecitare nell'allievo varie modalità di apprendimento ma anche di rispettare i modi ed i tempi individuali per acquisire abilità motorie e conoscenze o rielaborare quelle già possedute.

Alla ricerca scientifica sugli effetti dell'attività motoria sulle funzioni esecutive, cognitive, metacognitive e sul successo scolastico (Tompsonski, McCullick, Pendleton, & Pesce 2015; Sing et al., 2019) emerge la necessità di studiare sistematicamente il comportamento dell'insegnante e le modalità di sviluppare la relazione didattica in palestra, sui campi da gioco, in piscina, in ambiente naturale o attraverso la ri-ambientazione disciplinare ricorrendo alle tecnologie.

In tal modo sarà possibile generare processi circolari interdisciplinari che si autoalimentano, teoria-pratica-teoria, ed orientati ad aumentare la qualità e l'intenzionalità dell'insegnamento

Inoltre l'espansione dei luoghi della didattica delle attività motorie (scuola, sport, tempo libero) e l'aumento delle problematiche inerenti le abitudini sedentarie, l'uso non controllato delle tecnologie, hanno limitato la riflessione matura sulle modalità d'insegnamento che diviene uno snodo essenziale per la qualità della didattica e dei processi di apprendimento. In ogni lezione e nello sviluppo curriculare, la scelta delle modalità attraverso cui organizzare il setting didattico, apre negli allievi ben definite *finestre* di apprendimento che divengono vie di accesso per lo sviluppo di obiettivi disciplinari, interdisciplinari e trasversali e per le loro interazioni.

Intenzionalità e sistematicità sono ineludibili.

Differenti approcci metodologici producono effetti differenti sui tempi e sui modi di apprendere. Mentre un approccio attraverso gli stili di riproduzione, consentirebbe di risparmiare tempo, potrebbe non essere la soluzione migliore per l'apprendimento e per tutti gli allievi. Proporre compiti motori attraverso gli stili di produzione probabilmente richiede tempi di apprendimento più lunghi, affinché emergano abilità motorie specifiche ma tali abilità avrebbero il valore di essere più frequentemente trasferibili.

La ricerca didattica che analizza l'efficacia di uno stile di insegnamento o cerca di confrontare la superiorità di uno stile *rispetto* ad un altro deve essere riesaminata, superata ed integrata alla luce di una ricerca futura che dimostri la complessità dell'apprendimento in seguito alla varietà delle decisioni didattiche compiute.

## Riferimenti bibliografici

- Agrillo, F. D'Anna, C., Gomez-Paloma, F. (2012). Educazione motoria nella scuola primaria: dalle neuroscienze alla prassi educativa. *Chinesiologia*, 1,16-21.
- Amenta, G. (1997). L'apprendimento secondo P. Ausubel. Implicazioni per la didattica. *Orientamenti pedagogici*, 6, 264, Novembre-Dicembre, 1195-1217.
- Ames, C. (1992). Achievement goals motivational climate and motivational processes. In G.C. Roberts (eds.) *Motivation in Sport and Exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ausubel, D.P. (1990). *Educational Psychology. A cognitive View*. Holt, Rinehart and Wiston, Inc., New York, N.Y., USA. Tr.it. *Educazione e processi cognitivi*, Milano: Franco Angeli.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes, *The Journal of School Health*, 76, 2006, 397-401.
- Beets, M. W., Okely, A., Weaver, R.G., Webster, C., Lubans, D., Brusseau, T., Carson, R., and Cliff, D.P. (2016). The theory of expanded, extended, and enhanced opportunities for youth physical activity promotion. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13:120. DOI 10.1186/s12966-016-0442-2.
- Byra, M. (2018). Teaching Spectrum-Style-Part 1. Runner. *The Journal of the Health and Physical Education*, Council of the Alberta Teachers' Association, 1, 49, 24-31.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Robazza, C. (2005). Sostenere la motivazione nello sport giovanile. Il modello TARGET. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, II serie, vol. 3, 3, 69-72.
- Bortoli, L., Robazza, C., (2016). L'apprendimento delle abilità motorie. Due approcci tra confronto ed integrazione. *SdS-Rivista di cultura sportiva*, 109,24-34.
- Bortolotti, A. & Cecilian, A. (2010). Cooperare per gioco. Educazione motoria e processi di socializzazione nella Scuola Primaria, *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 5,1, 1-31.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18,1, 5-8.
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., Kriellaars, D. (2019). Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model. *Sports Medicine*, 49,3, 371-383.
- Castelli, D.M., Centeio, E., Beighle, A.E., Russell, L., Carson, R.L., Nicksic, H.M. (2014). Physical literacy and Comprehensive School Physical Activity Programs. *Preventive Medicine*, 66, 95-100.
- Cecilian, A. (2016). Multilateralità estensiva e intensiva, una necessaria integrazione in educazione fisica nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, 14,1,171-187.
- Cecilian, A. (2018). Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & Insegnamento*, 1, 183-193.
- Colella, D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1, 33-42.
- Chow, J.Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., Araújo, D. (2007). The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*, 77, 3, 251-278.
- Chow, J. Y., & Atencio, M. (2012). Complex and nonlinear pedagogy and the implications for physical education. *Sport, Education and Society*, 1-21.
- Chow, J.Y. (2013). Non linear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest*, 65:469-484.
- Dallolio, L., Cecilian, A., Sanna, T., Garulli, A., and Leoni, E. (2016). Proposal for an Enhanced Physical Education Program in the Primary School: Evaluation of Feasibility and Effectiveness in Improving Physical Skills and Fitness. *Journal of Physical Activity and Health*, 13, 1025-1034.
- Errisuriz, V.L., Golaszewski, N.M., Born, K., Bartholomew, J.B. (2018). Systematic Review of Physical Education-Based Physical Activity Interventions Among Elementary School Children. *The Journal of Primary Prevention*, 39,3, 303-327.
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, cognitive, and social development spectrum style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 2, 8-13.
- Goldberger, M., Ashworth, S., Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospectives. *Quest*, 64, 268-282.

- Hilgard, E.R., Bower, G.H. (1975). *Theories of learning*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J., USA, Tr.it *Teorie dell'apprendimento*. Milano: Franco Angeli, 1987.
- Invernizzi, P., Crotti, M., Bosio, A., Cavaggioni, L., Alberti, G., Scurati, R. (2019). Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection: Effectiveness in Improving Fitness Level, Motor Competence, Enjoyment, Amount of Physical Activity, and Effects on the Perception of Physical Education Lessons in Primary School Children. *Sustainability*, 11, 405; doi:10.3390/su11020405.
- Jaakkola, T. & Watt, A. (2011). Finnish Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth's Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 3, 248-262.
- Jung, H. & Choi E. (2016) The importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21,2, 121-136.
- Khodaverdi, Z., Bahrmb,A., Stodden, D., Kazemnej, A. (2015). The relationship between actual motor competence and physical activity in children: mediating roles of perceived motor competence and health-related physical fitness. *Journal of Sports Sciences*, DOI: 10.1080/02640414.2015.1122202.
- Klingberg, L. (1988). Le categorie della didattica. *Rinascita della Scuola*, 5, settembre-ottobre, 321-349.
- Lubans, D.R., Foster, C., Biddle, S.J.H. (2008). A review of mediators of behavior in interventions to promote physical activity among children and adolescents. *Preventive medicine*, 47, 463-470.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy Makers. Paris: UNESCO Publishing
- Messing, S., Rütten, A., Abu-Omar, K., Ungerer-Röhrich, U., Goodwin, L., Burlacu, I., and Gediga, G. (2019). How Can Physical Activity Be Promoted Among Children and Adolescents? A Systematic Review of Reviews Across Settings. *Frontiers in Public Health* 7, 55.
- Myer, G.D., Faigenbaum, A.D., Edwards, N.M., Clark, J.F., Best, T., Sallis, R.E. (2015). *Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach*. *British Journal of Sports Medicine*, 0:1-9. doi:10.1136/bjsports-2014-093661.
- Moy, B., Renshaw, I., Davids, K., Brymer, E. (2019). Preservice teachers implementing a non-linear physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2019.1628934.
- Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. First on line edition available at: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download> .
- Pesce, C. (2002). Insegnamento prescrittivo o apprendimento euristico. *SdS-Rivista di cultura sportiva*, 55, 10-18.
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A. Bellucci, M. (Eds.), (2015). *Joy of moving. Movimenti e immaginazione*. Torgiano-Perugia: Calzetti-Mariucci.
- Rivoltella, P. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situati*. Brescia: La Scuola.
- Rosati, L. (2005). *Il Metodo nella didattica. L'apporto delle neuroscienze*. Brescia: La Scuola.
- Schmidt, R.A., Wrisberg, C.A. (2000). *Apprendimento motorio e prestazione*, Tr. it., Società Stampa sportiva, Roma.
- Singh, A.S., Saliassi, E., van den Berg, V., Uijtdewilligen, L., de Groot, R.H.M. et al. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal Sports Medicine*, 53, 640-647.
- Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A. (2016). An examination of greek physical educators implementation and perceptions of spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22, 2, 201-214.
- Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A., Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., Garcia, L.E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill compe-

- tence in physical activity: an emergent relationship. *Quest*, 60, 290-306.
- Taylor, S.L., Noonan, R.J., Knowles, Z.R., Owen, M.B., and Fairclough, S.J. (2018). Process evaluation of a pilot multicomponent physical activity intervention – active schools: Skelmersdale. *BMC Public Health*, 18, 1383.
- Tan, C.W.K., Chow, J.Y., Davids, K. (2012). “How does TGfU work?”: Examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17, 331-348.
- Tomprowski, P.D., McCullick, B., Pendleton, D.M., Pesce, C. (2015). Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *Journal of Sport and Health Science*, 4, 47-55.
- Ubaldi, J.L. (2005). *Les Compétences*, Paris: Éditions Revue EPS.
- UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/policy-project/>
- Valentini, M., Guerra, F., Troiano, G., Federici, A. (2019). Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 1, 415-427.
- Vitali, F., Robazza, C., Bortoli, L., Bertinato, L., Schena, F., Lanza, M. (2019). Enhancing fitness, enjoyment, and physical self-efficacy in primary school children: a DEDIPAC naturalistic study, *Peer J*, 7: e6436 <http://doi.org/10.7717/peerj.6436>.

# Modelli didattico-organizzativi della scuola primaria per l'insegnamento dell'educazione fisica

## Didactic-organizational models in Primary School to teach Physical Education

Francesca D'Elia

Università degli Studi di Salerno - fdelia@unisa.it

### ABSTRACT

The perspective to introduce specialist teachers in primary school to teach physical education, for a minimum taught time of two hours a week, is a challenge for the Italian schools, because of cultural and institutional issue of primary school. In this new scenario to encourage the teaching of physical education by specialists, it is necessary to avoid rigid disciplinary models that could substantially isolate the subjects by limiting their educational and training aspects, envisaging interdisciplinary and transdisciplinary models able to fully exploiting contents and methods, following the logic of the link, of the integration, of the continuous exchange between the different disciplines, organizing in a complementary way the different knowledges. In the implementation of the reform on the current organization of primary schools, however, it emerges inapplicability which should be verified in the issuance of the decree, avoiding automatic applications that could nullify the scientific-cultural efforts in support of such reform in case of didactic difficulty-organization in the implementation of the same.

Il prospettato obbligo dell'educazione fisica nella scuola primaria a carico di docenti specialisti, per almeno due ore a settimana, pone una sfida piuttosto articolata e complessa agli attuali sistemi di governance della scuola che ha una piena autonomia responsabile, in quanto richiede una definizione istituzionale, scientifica e culturale dei modelli didattico-organizzativi della scuola Primaria che sia capace di accogliere tale nuovo scenario di sistemizzazione dell'educazione fisica ad opera di specialisti, rifuggendo modelli rigidamente disciplinari che sostanzialmente potrebbero isolare le discipline depotenziandone e limitandone gli aspetti educativi e formativi, prospettando invece modelli interdisciplinari e transdisciplinari capaci di valorizzarne a pieno contenuti e metodi, seguendo la logica del legame, dell'integrazione, dello scambio continuo tra le diverse discipline, organizzando in modo complementare i diversi saperi. Nell'implementazione della riforma sull'attuale assetto ordinamentale e organizzativo della scuola primaria emergono tuttavia delle inapplicabilità che andrebbero verificate nell'emanazione del decreto delegato, evitando automatismi applicativi che potrebbero vanificare gli sforzi scientifico-culturali a sostegno di tale riforma in caso di difficoltà didattico-organizzative nell'attuazione della stessa.

**KEYWORDS**

School Time Schedules; Didactic Organization; Specialist Teacher; Physical Education Curriculum; Learning Outcomes.  
Modelli Orari; Organizzazione Didattica; Docente Specialista; Curricolo Disciplinare; Obiettivi di Apprendimento.

**1. L'insegnamento specialistico dell'educazione fisica nella scuola primaria**

Le teorie-prassi pedagogico-didattiche, la struttura organizzativa della scuola, nonché il suo ruolo educativo e sociale sono in costante evoluzione in risposta a istanze di ordine scientifico-culturale e socio-politico che pongono rinnovata attenzione alla problematica educativa intesa in senso ampio. Emerge la necessità di integrare la competenza professionale di insegnare ad apprendere, stimolando i processi metacognitivi, alle conoscenze didattico-disciplinari. Tale necessità è fortemente condizionata dalle mutate possibilità di accesso ai contenuti disciplinari che rendono facilmente superabili le conoscenze acquisite nei contesti formali, richiedendo dunque di puntare a competenze trasversali che rendano gli studenti abili nell'utilizzo e nell'ottimizzazione del sapere disponibile.

Nel quadro dei provvedimenti organici per la scuola e l'educazione, particolare considerazione merita l'ambito delle scienze motorie e sportive che presiede all'insegnamento dell'Educazione fisica nella scuola Primaria. Tale considerazione, che dovrebbe tradursi prioritariamente in una sensibilizzazione di tutti i docenti all'ambito, è riconducibile non solo a contenuti e metodologie di insegnamento/apprendimento specifici (Colella, 2016; Casolo, 2011; Federici & Valentini, 2008; Carraro & Lanza 2004), ma soprattutto alle estensioni educativo-formative dell'educazione fisica che, attraverso una corretta didattica, possono consentire di valorizzare la dimensione pratico-operativa dei processi intellettivi e di riconoscere all'esperienza corporeo-motoria ulteriori significati, legati alle relazioni che intercorrono tra attività di movimento e sviluppo cognitivo, relazionale, emotivo e sociale, delineando una didattica dell'educazione fisica in grado di valorizzare anche le abilità personali e relazionali che regolano e orientano le interazioni e gli scambi con il mondo, adattando il sé e le proprie dinamiche (Lipoma, 2014). Il disegno di legge, approvato già alla Camera dei Deputati il 18 dicembre u.s. (DdL 992/2018), che prevede l'introduzione del docente specialista per l'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria, si propone infatti non solo di garantire un insegnamento reale e qualificato ai bambini attraverso interventi idonei e mirati dal punto di vista dello sviluppo motorio, ma di produrre effetti anche sul piano degli apprendimenti, della prevenzione e della socializzazione (Cecilian, 2018). L'effettivo e qualificato svolgimento dell'educazione fisica, sotto la cura di personale «dedicato» e specializzato (D'Elia, 2019; Raiola, D'Elia & Altavilla, 2018), può offrire la possibilità di crescere ed evolvere in modo sano, equilibrato e consapevole, raggiungendo obiettivi di apprendimento non solo sul

piano motorio e della salute (coordinazione ed efficienza fisica), ma anche sul piano delle funzioni cognitive e delle abilità di vita, e producendo effetti che superano i confini scolastici per toccare la sfera sociale e del welfare.

Il prospettato obbligo dell'educazione fisica nella scuola primaria a carico di docenti specialisti, per almeno due ore a settimana, pone tuttavia una sfida piuttosto articolata e complessa agli attuali sistemi di *governance* della scuola che ha una piena autonomia responsabile. Si rende infatti necessaria una definizione istituzionale, scientifica e culturale dei modelli didattico-organizzativi della scuola Primaria che sia capace di accogliere tale nuovo scenario di sistematizzazione dell'educazione fisica ad opera di specialisti, rifuggendo modelli rigidamente disciplinari che sostanzialmente potrebbero isolare le discipline depotenziandone e limitandone gli aspetti educativi e formativi, prospettando invece modelli interdisciplinari e transdisciplinari (Nicolosi, Sgrò & Lipoma, 2016). Nelle loro corrette applicazioni, tali modelli potrebbero valorizzarne a pieno contenuti e metodi, seguendo la logica del legame, dell'integrazione, dello scambio continuo tra le diverse discipline, organizzando in modo complementare i diversi saperi, orientando l'attività didattica "alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare [...] volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento" (D.M. 254/2012, p. 17).

## 2. Modelli, orari e organizzazione della didattica nella scuola primaria

La scuola primaria, ai sensi dell'art. 5 del d.lvo 19 febbraio 2004, n. 59, "ha il compito di promuovere, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile". Il perseguimento di tali finalità può essere realizzato con modalità che variano in funzione dei modelli didattico-organizzativi di riferimento che ciascuna scuola sceglie di adottare sulla base delle esigenze di personalizzazione del piano di studi, nell'ambito del piano dell'offerta formativa e tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie, attività e insegnamenti coerenti con il profilo educativo. Tali modelli riguardano in particolare l'orario scolastico e l'organizzazione didattica, e per gli scopi del presente lavoro, si farà riferimento alle possibili modalità didattico-organizzative per l'integrazione delle discipline nel complesso quadro orario al fine di realizzare l'educazione fisica per almeno due ore settimanali.

L'attuale sistema didattico-organizzativo della scuola primaria fa riferimento a un'articolazione oraria che impegna gli allievi per un monte ore settimanale che può variare da 24 a 27 ore e, in rapporto all'organico complessivo assegnato alla scuola, può estendersi anche fino a 30 ore (con attività opzionali) e 40 ore (tempo pieno). Nei diversi modelli orari le scuole sono chiamate a elaborare un'offerta formativa che contemperi le esigenze di formazione e sviluppo del bambino con

lo studio di diverse discipline: *Italiano, Lingua inglese<sup>1</sup>, Storia, Geografia, Matematica, Scienze, Musica, Arte e immagine, Educazione fisica e Tecnologia*. A queste discipline si aggiunge l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, introdotto con la legge n. 169 del 2008. Inoltre, per gli alunni che se ne avvalgono, è previsto l'insegnamento della religione cattolica per due ore settimanali. Gli alunni che non si avvalgono di tale insegnamento possono scegliere tra lo studio di una materia alternativa, lo studio individuale assistito o possono richiedere l'ingresso posticipato o l'uscita anticipata.

La corrente configurazione scolastica, inoltre, per realizzare gli obiettivi complessivi del piano formativo si fonda su un'organizzazione didattica modulare come risorsa che, dagli anni '90 del secolo scorso (legge 148/1990), prevede una pluralità di docenti con competenze disciplinari differenziate i quali, per coordinare le loro attività, programmano collegialmente le attività didattiche per assicurare l'unitarietà dell'insegnamento. In buona sostanza, l'istituto metodologico degli ambiti disciplinari, che raggruppano più discipline affini tra loro, ha consequenzialmente generato lo strumento didattico-organizzativo per il quale la scuola progetta la parte oraria del servizio educativo. Con l'avvento della riforma dell'obbligatorietà dell'insegnamento di educazione fisica, che introduce la figura del docente specialista, tale processo deve essere riorganizzato con elementi di novità relativamente ai processi condivisi dall'équipe del team dei docenti (consiglio di classe parallelo) e dall'intero Collegio dei docenti. La riforma in atto infatti stabilisce che, secondo le modalità dell'insegnamento progettate dalle singole istituzioni scolastiche, le attività di educazione fisica vengano realizzate entro un monte ore minimo di due ore settimanali e che sia istituito un gruppo di insegnanti per il controllo e il monitoraggio dell'attività affinché, al termine di ciascun ciclo scolastico, si possano verificare e valutare il percorso didattico ed i risultati ottenuti, dal punto di vista motorio, ma anche dell'evoluzione complessiva dei ragazzi.

Le classi funzionanti con orario di 24 ore settimanali, attivabili a richiesta delle famiglie, sono affidate al maestro cosiddetto del modello unico di riferimento (Legge 169/2008). La scelta di tale modello orario comporta necessariamente l'adozione di un approccio esclusivamente interdisciplinare e trasversale in quanto, pur individuando modalità di condivisione e integrazione tra docente unico di riferimento e docente specialista, difficilmente si riuscirebbero a riservare le due ore settimanali da destinare all'educazione fisica e a sviluppare la parte del curriculum orientata al raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento della disciplina. Pertanto, per il modello unico di riferimento si eleva la problematicità in termini organizzativo-didattici e metodologici; il ridotto monte ore complessivo del numero di 24 con il vincolo dell'insegnamento della religione di 2 ore e quello della lingua inglese, predeterminato a seconda della classe, non può far applicare il principio della proporzionalità della quantità dell'offerta formativa. Inoltre, l'obbligatorietà delle 2 ore settimanali di educazione fisica rende quasi impossibile l'applicazione del modello del maestro unico perché 2 ore di educazione fisica, 2 ore di religione 1, 2 o 3 ore di lingua inglese determinano aritmeticamente un impegno orario del docente generalista di molto inferiore alle 22 ore settimanali di servizio.

1 relativamente all'orario settimanale dell'insegnamento dell'inglese la normativa vigente prevede un'ora nelle classi prime, due ore nelle classi seconde e tre ore nelle classi terze, quarte e quinte.

Il modello organizzativo orario delle 27 ore settimanali (con esclusione delle attività opzionali facoltative e si applica a richiesta delle famiglie) che possono aumentare fino a 30 ore settimanali (possono includere anche le attività opzionali integrabili con risorse umane dell'organico dell'autonomia), corrisponde ai modelli didattici previsti dal d.lvo 59/2004. Nelle scuole che adottano il modello a 27 ore tendenzialmente viene destinata una sola ora a settimana all'educazione fisica; in un sistema che prevede invece l'obbligo delle due ore, la seconda ora potrebbe collocarsi, sempre che vi sia aderenza alla norma, in chiave trasversale con le altre discipline, un'integrazione che può realizzarsi in base al ruolo che l'attività di movimento e lo sport assumono nell'ambito del progetto formativo complessivo della scuola. Tale soluzione non graverebbe sulla cristallizzazione del modello organizzativo prevalente di 22 ore settimanali o modulare di 11 ore settimanali per classe con la divisione in due ambiti principali: logico, scientifico-matematico e linguistico-espressivo, affiancato da quello antropologico, storico-geografico. Nel modello a 27 ore il curricolo di educazione fisica verrebbe a realizzarsi in parte sotto la guida esclusiva del docente specialista e in parte potrebbe/dovrebbe essere realizzato in compresenza, aprendo a un modello collaborativo di insegnamento, basato sulla co-costruzione delle proposte educative, e a un metodo di apprendimento centrato sull'integrazione tra più discipline. Nel modello a 30 ore, così come per il tempo pieno<sup>2</sup>, invece risulta piuttosto agevole la programmazione delle due ore di educazione fisica settimanali e la progettazione di contenuti e attività specifiche per il raggiungimento di obiettivi di sviluppo *fisico* (promozione della salute, del benessere e di stili di vita salutari), *personale* (consapevolezza del corpo e fiducia nelle proprie abilità fisiche, nonché un generale senso di benessere fisico e maggiore sicurezza e autostima, senso di responsabilità, pazienza, coraggio, equilibrio mentale) e *sociale* (integrazione all'interno della società, senso di solidarietà, interazione sociale, lavoro e spirito di gruppo, fair play e rispetto delle regole e degli altri, nonché i più ampi valori umani e ambientali). Tale agibilità è dovuta alla quasi totale sovrapposibilità con il modello organizzativo didattico della scuola secondaria di primo grado, per il quale è automatica la sistematizzazione delle discipline per via del perfetto inquadramento delle stesse e del relativo monte ore.

I contenuti e gli obiettivi vanno dunque ripensati in un'ottica sì specialistica, ma anche predisponente alla mutata configurazione dei processi educativo-didattici sia in termini di strumenti metodologici che in quelli organizzativi, rifuggendo dualismi ed estremismi disciplinari.

### 3. Il curricolo di educazione fisica nella scuola primaria

La scuola primaria presenta una struttura (pluri e inter) disciplinare che accompagna lo studente nel percorso formativo verso i traguardi di sviluppo delle competenze attraverso un ricco repertorio di contenuti e attività relativo a obiettivi e finalità disciplinari, interdisciplinari e trasversali. L'educazione fisica ha caratteristiche peculiari che fanno emergere, oltre alle specifiche disciplinari, un grande

2 Modello a 40 ore (tempo pieno). Le modalità di realizzazione del tempo pieno sono quelle previste dalla normativa vigente (L. n. 176 del 25 ottobre 2007) e consistono nell'articolazione di un unico progetto educativo sviluppato su tutte le 40 ore, senza alcuna distinzione tra le attività didattiche del mattino e quelle del pomeriggio con la presenza di due insegnanti titolari sulla stessa classe

potenziale interdisciplinare e trasversale che, se da un lato consente ampie possibilità di integrazione e di relazione con le altre discipline, dall'altro non sempre riesce a valorizzare il contributo dell'educazione fisica in termini di finalità e contenuti specifici che, nella scuola primaria, si articolano in quattro aree di apprendimento attraverso cui acquisire conoscenze, sviluppare abilità e competenze.

1. La prima area di apprendimento riguarda *Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo*: le attività didattiche dovrebbero essere orientate a promuovere esperienze che richiedano di coordinare e utilizzare i diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correre/saltare, afferrare/lanciare, ecc.). Le esperienze volte a stimolare il rapporto corpo-spazio e corpo-tempo consentiranno al bambino di riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, imparando a organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri. Lo sviluppo di conoscenze e abilità in questa specifica area produce apprendimenti che non si limitano alla sfera motoria in quanto rappresentano dei prerequisiti fondamentali per lo sviluppo di altre abilità, come ad esempio quelle di letto-scrittura.
2. La seconda area di apprendimento punta a sviluppare *Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva*. Le ore di educazione fisica, ma non solo quelle, dovrebbero stimolare l'uso creativo e originale del corpo, enfatizzandone la dimensione espressiva ed emotiva, attraverso la drammatizzazione e la danza, partendo dall'elaborazione ed esecuzione di semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive per giungere a utilizzare il corpo e il movimento per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo.
3. La terza area di apprendimento promuove *Il gioco, lo sport, le regole e il fair play*. La scuola primaria, in continuità con il percorso della scuola dell'infanzia, dovrebbe impennare la sua didattica sull'esperienza ludica. Del gioco, nelle sue diverse declinazioni (gioco-sport, tradizionale, di movimento, ecc.), il bambino deve imparare a conoscere ed applicare correttamente le modalità esecutive, con particolare riferimento alle regole. La partecipazione attiva alle varie forme di gioco deve avviare gli allievi alla competizione e alla collaborazione nel rispetto delle regole e dei compagni, imparando ad accettare la sconfitta con equilibrio e a vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti degli altri, accettando le diversità, e manifestando senso di responsabilità.
4. La quarta area di apprendimento è volta a favorire *Salute e benessere, prevenzione e sicurezza*. L'attività fisica è un fattore determinante per mantenere o migliorare la salute dell'individuo essendo in grado di ridurre il rischio di molte malattie cronico-degenerative. È importante che i bambini svolgano quotidianamente attività fisica da moderata a intensa per almeno un'ora e riducano i periodi di inattività (WHO, 2010). Una corretta didattica dell'educazione fisica, che stimoli anche un tempo scuola più attivo, dovrebbe creare le condizioni affinché i bambini siano attivi fisicamente, assumendo sani stili di vita anche in rapporto a un'adeguata alimentazione. L'educazione fisica infine si pone come attività preventiva di primo livello, insegnando ad assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita, anche attraverso la consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.

## 4. Conclusioni

Alla luce delle riflessioni esposte, l'articolazione dell'implementazione della riforma sull'attuale assetto ordinamentale e organizzativo della scuola primaria presenta delle difficoltà applicative, in alcuni casi delle inapplicabilità, che andrebbero verificate nell'emanazione del decreto delegato, evitando automatismi attuativi che potrebbero vanificare, in presenza di difficoltà didattico-organizzative, gli sforzi scientifico-culturali a sostegno di tale riforma. Inoltre, gli aspetti metodologici e didattici specifici dell'insegnamento dell'educazione fisica presentano un ulteriore elemento di complessità in quanto tale disciplina ha insiti, nel proprio modello didattico, aspetti che richiedono al docente una preparazione derivante da una formazione specialistica qualificata nelle classi magistrali delle scienze motorie e sportive. Tuttavia, attualmente, prima ancora che possa essere "introdotto" il docente specialista di educazione fisica, si sta sistematizzando il modello del docente specializzato con *certificate competenze*, producendo una pluralità formativa che genera confusione e che rischia di tradire uno dei principi guida della riforma che riguarda la proposizione di interventi mirati ad opera di docenti adeguatamente e univocamente, attraverso le classi di laurea magistrale in scienze motorie e sportive, qualificati (D'Elia, 2019; Raiola et al., 2018).

## Riferimenti bibliografici

- Carraro, A., & Lanza M., a cura di (2004). *Insegnare/apprendere in educazione fisica*. Roma: Armando.
- Casolo, F. (2011). *Didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ceciliani, A. (2018). Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 183-193.
- Colella, D. (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione & insegnamento*, 14(1), 25-34.
- D'Elia, F. (2019) The training of physical education teacher in primary school, *Journal of Human Sport and Exercise*, 14, S100-S104.
- Federici, A., & Valentini, M. (2008). *Il corpo educante - Unità di apprendimento di educazione motoria per l'età evolutiva*. Roma: Aracne.
- Raiola, G., D'Elia, F., & Altavilla, G. (2018) Physical activity and sports sciences between European Research Council and academic disciplines in Italy, *Journal of Human Sport and Exercise*, 13, S283-S295.
- Lipoma, M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'Educazione Motoria, pp. 191-205, in Margiotta, U. (2014). *Qualità della ricerca e documentazione in pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nicolosi, S., Sgrò, F., & Lipoma, M. (2016). La didattica interdisciplinare in educazione fisica: una rassegna della letteratura. *Formazione & insegnamento XIV*, 14 (1), 35-45.
- WHO (2010). *Global Recommendations On Physical Activity For Health*. World Health Organization.

## Riferimenti normativi

- D.d.L. 992/2018 - *Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria*
- D.M. 254/2012 - *Indicazioni nazionali curricolo scuola infanzia e primo ciclo*
- Legge 30 ottobre 2008, n. 169 - *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*

Legge n. 176 del 25 ottobre 2007 - *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, recante disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2007- 2008 ed in materia di concorsi per ricercatori universitari*  
D.L. 19 febbraio 2004, n. 59 - *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*

# Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine

## The end of play. The disappearance of the free play and its effects on children's wellbeing

Simone Digennaro

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale - s.digennaro@unicas.it

### ABSTRACT

The disappearance of childhood and the adultification of play are two issues that are occurring in the modern societies, with negative effects on children's well-being. The paper seeks to systematize the scientific literature concerning these themes and to propose a possible classification for the different types of play. A proposal for a cultural and social change is also presented by taking into account the key role of the school in this area.

Scomparsa dell'infanzia e gioco adultizzato sono due dinamiche che stanno interessando le moderne società, con effetti negativi sul benessere dei bambini e delle bambine. Il presente saggio riprende parte della letteratura sin qui prodotta sul tema, attuando un tentativo di sistematizzazione a cui farà seguito, nella parte conclusiva, una classificazione di gioco e una proposta su di un possibile cambiamento culturale e sociale di cui la scuola può diventare centro nevralgico.

### KEYWORDS

Childhood, play, school, freedom, adults.  
Infanzia, gioco, scuola, libertà, adulti.

## Introduzione: la scomparsa del gioco

In qualsiasi forma di società umana è sempre presente un'idea sociale di gioco. Diversamente da un certo modo di intendere questa pratica, che nel recente sentire comune, la pone, spesso, in contrapposizione con le cose serie e importanti, quegli impegni a cui dedicare cura e attenzione, essa è di fondamentale importanza per l'esistenza stessa di una società, così come del resto è stato ben delineato dalle molte scienze che si sono occupate di approfondire questo tema, contribuendo a formare un pensiero critico e approfondito, lontano dalla versione stereotipata e molto limitata della semplice idea di svago (Bateson, 2006; Rovatti & Zoletto, 2005; Callois, 1994). A ben guardare, non c'è scienza che non abbia dato attenzione al gioco: la psicologia, la pedagogia, l'antropologia, la storia, la filosofia, la sociologia, le neuroscienze, perfino l'economia, hanno trattato l'argomento, provando a comprendere il nesso inestricabile che esiste tra il gioco e lo sviluppo degli individui e della società (cfr. Ortega y Gasset, 2007; Huizinga, 1970). Tutto ciò ha permesso il formarsi di una generale descrizione di gioco, certamente non organica e definitiva, che lo lascia intendere come una pratica sociale, naturale e fondamentale nella formazione del soggetto (Farnè, 2015), in cui si manifesta l'istinto ludico (Gray, 2015), all'interno di una struttura simbolica e metaforica (Bateson, 2006) in cui gli individui entrano ed escono con un atto volontario (Rovatti & Zoletto, 2005; Callois, 1994), all'interno di un'esperienza totalizzante, in cui i partecipanti interagiscono, secondo uno schema di regole che è scelto in forma condivisa, è autodiretto e rappresenta un mezzo centrale per la costruzione del sé (Mead, 1966), oltre che una tappa fondamentale nello sviluppo dei sistemi sociali (Bateson, 2006; Huizinga, 1970). Questa descrizione permette di perimetrare il raggio di azione e di dare una consistenza a una pratica che, per sua stessa natura, tende ad essere mobile e quindi difficilmente inquadrabile. C'è, poi, un ulteriore aspetto che è necessario porre in risalto nella premessa dei ragionamenti, in parte intuibile con quanto fin qui detto, ma bisognoso di un approfondimento specifico, e che ha a che fare con la capacità di questa pratica sociale di *lasciare spazio* (Rovatti & Zoletto, 2005). Lo spazio e il tempo del gioco sono distinti da quelli del non-gioco, sono due dimensioni definite, che in un certo qual modo si separano dalla realtà ordinaria, offrendo a chi fa parte del gioco enormi gradi di libertà e la possibilità di poter modificare le regole, lo status, i ruoli, le leggi, e tutte quelle componenti che contraddistinguono una realtà sociale (Winnicott, 1971). In questo lasciare spazio, in questa dimensione di sperimentazione, e nel campo di libertà che offre, risiede tutta la potenza educativa e sociale del gioco: in esso si può scomporre la realtà sociale, ma anche la realtà individuale, ricomponendola in infinite possibili combinazioni che potenzialmente possono dare luogo a nuovi punti di vista sul reale. Si forma un vero e proprio mondo sociale parallelo in cui i bambini e le bambine costruiscono le proprie consuetudini e formano le basi per la vita adulta (Winnicott, 1971; Mead, 1966).

La ricerca di una descrizione che possa circoscrivere il concetto di gioco è un artificio concettuale necessario a dare consistenza a delle argomentazioni che, altrimenti, tenderebbero ad essere troppo astratte. Ma il circoscrivere il gioco, gli dà dei confini, solo sulla carta, mentre la realtà dei fatti, è bene rammentarlo, è profondamente diversa. O per lo meno dovrebbe essere tale. Le leggi dell'infanzia indicano chiaramente che, nella dimensione del bambino, non esiste una distinzione tra gioco e non gioco, non esiste un confine, una definizione, almeno fino al momento in cui la dicotomia gioco/non-gioco viene proposta dal mondo adulto, che segna un solco, una linea di confine tra ciò che è gioco e ciò che non lo è. Ed è proprio intorno a questo confine posto dagli adulti che si sono formati molti

dei problemi che di seguito verranno affrontati. In passato si aveva la percezione che l'adulto, nel segnare questa linea di confine, ne accettasse, per così dire, anche le conseguenze per sé stesso. Lo spazio di gioco, oltre la linea, veniva limitatamente presidiato dall'adulto, che tendeva a rimanere nello spazio di non gioco, lasciando il bambino libero all'interno del proprio (Gray, 2015). E lo spazio di gioco era molto ampio, dava molte possibilità di movimento, di libera esplorazione e di sviluppo di una dimensione sociale di gioco molto indipendente. Gli sconfinamenti erano piuttosto rari e, comunque, nell'entrare, l'adulto accettava le regole sociali dello spazio di gioco, tendeva ad adattarsi, a non imporre, se non limitatamente, il proprio controllo. Rimaneva, dunque, uno spazio di libertà in cui il bambino poteva passare una gran parte della propria infanzia, in totale autonomia con i propri pari, nel pieno controllo delle proprie dinamiche di gioco, immerso in un processo di autoeducazione (Farnè, 2015).

Da un certo punto in poi, questo spazio di libertà ha cominciato a ridursi, a subire delle lente ma progressive limitazioni. I confini si sono fatti più stretti e gli sconfinamenti degli adulti più frequenti. È subentrata una maggiore tensione degli adulti verso il controllo e il governo dello spazio del gioco, un bisogno di non *perdere di vista* il bambino, di monitorarlo costantemente, di indirizzarlo verso giochi più *utili*, finalizzati a degli scopi educativi, e aventi degli obiettivi ben precisi, definiti a priori. È cominciato in questo modo il lento declino del gioco libero, stretto nella morsa di un controllo più serrato da parte degli adulti, intenti a circoscrivere le possibilità di gioco a precisi spazi di pratica controllata, secondo schemi adulto-centrici che poco hanno a che fare con i bisogni dei bambini e delle bambine di autonomia e di sperimentazione libera (Borgogni & Digennaro, 2016).

Questo fenomeno sembra essere un'onda lunga di quel processo di *scomparsa dell'infanzia* che Neil Postman aveva ipotizzato negli anni '80 del Novecento nel momento in cui si accorse che la dimensione simbolica che aveva dato vita, tra gli anni 1850 e 1950, all'idea di infanzia come di un fatto culturale, aveva cominciato a disgregarsi (Postman, 1984). In questa sede specifica non verranno approfondite le cause che, secondo l'Autore, sono alla base di questa scomparsa; piuttosto, è interessante soffermarsi sugli effetti: Postman ha notato come, rispetto al passato, il bambino entri in contatto molto precocemente con le categorie degli adulti, con le informazioni che prima erano riservate alla vita adulta (si pensi, ad esempio, con quale facilità oggi un bambino può avere accesso alla conoscenza di fatti e informazioni), con gli strumenti che, sulla carta, sono pensati per gli adulti (gran parte della tecnologia, ad esempio), con i modi di parlare, di ragionare, di giudicare e di prendere le decisioni secondo degli schemi che, abitualmente, si costituiscono nella vita adulta. Queste enormi possibilità, questo precoce contatto con la vita adulta, scardina la sottile cornice in cui viene racchiusa l'infanzia, quel sottile involucro che, come in un bozzolo, permette al bambino di poter avere il tempo di maturare, prima di potersi cimentare con la vita adulta. Si dissolve molto presto il bozzolo dell'infanzia e con esso si dissolve il gioco: per certi versi l'infanzia è il periodo della vita *giocato* dal bambino, una lunga, ininterrotta sequenza di gioco in cui il bambino si trova completamente immerso nella propria esistenza giocosa. La disgregazione dell'uno ha, inevitabilmente, conseguenze sull'altra. E così la dimensione simbolica e sociale, che per lungo tempo ha caratterizzato il gioco, e l'indipendenza del bambino in questa attività, si è lentamente ma inesorabilmente disgregata sotto i colpi di un atteggiamento degli adulti più intenti a controllare e governare la vita dei bambini e delle bambine.

Con l'attenuarsi dell'idea sociale di infanzia si cerca di far uscire il più presto possibile il bambino da una dimensione di gioco fine a sé stessa, per portarlo verso giochi *educativi*, finalizzati a degli scopi ben precisi, sempre meno *infantili*,

concepiti secondo una visione adulta della vita. Il gioco del bambino tende ad essere *adultizzato* e controllato così come accade per l'infanzia, anch'essa *adultizzata* e controllata. Nel gioco entrano molto presto categorie come l'esercizio dell'autocontrollo, la disponibilità a una gratificazione differita, un ordine gerarchico che ricalca l'ordine degli adulti, una struttura di regole fisse, una morale adulta, un governo del gioco mediato da un soggetto terzo, ecc. Categorie che finiscono per imbrigliare presto la libera sperimentazione del bambino che si trova ad avere a che fare con cornici di gioco precostituite (che cos'è un videogioco se non una cornice di gioco precostituita?) confezionate dagli adulti secondo schemi che riflettono le proprie visioni. I giochi infantili sono diventati di pertinenza degli adulti, proposti senza alcuna spontaneità, sotto un'attenta sorveglianza e a un intenso livello competitivo (Postman, 1984). Questo evidente cambio di paradigma culturale, che ha portato a cambiare l'idea sociale di infanzia e di gioco, sta avvenendo non senza delle conseguenze, profonde, sui percorsi di crescita e di maturazione di molti bambini e bambine, che si vedono privati di un passaggio fondamentale per la propria vita e si trovano, troppo presto, catapultati in modelli di gioco che non gli appartengono (O'Brian & Smith, 2002). Si tratta, dunque, di dinamiche che richiedono attenzione e, come verrà argomentato in seguito, delle contromisure adatte per cercare di attenuare gli effetti negativi.

Date queste premesse, la tesi di fondo di questo saggio riprende alcune delle riflessioni che stanno animando il dibattito sul tema e rilancia l'allarme, non sempre ascoltato, sulla progressiva e inesorabile scomparsa del gioco libero e delle conseguenze che tale scomparsa sta generando sul benessere dei bambini e delle bambine e sul futuro delle società moderne. Molti saggi sono stati già scritti sul tema, soprattutto nel contesto culturale e scientifico americano in cui l'attenzione sulla questione ha avuto una vesta eco (cfr. Gray, 2015; Chudacoff, 2007). Verrà fatto, di conseguenza, un tentativo di sistematizzare, in parte, quanto già presente in letteratura, all'intero di un ragionamento che, si spera, possa essere organico e da cui possano essere derivate delle implicazioni per un ambito, la scuola, apparentemente distante dal gioco, ma che come si cercherà di argomentare, può avere un ruolo centrale nel cercare di contrastare questa crisi educativa e sociale.

## 1. Il gioco libero e la sua assenza: gli effetti sul benessere dei bambini e delle bambine

Scomparsa dell'infanzia e gioco *adultizzato*: due fenomeni che contraddistinguono l'esistenza di molti bambini e bambine che vivono nelle moderne società (Borgogni & Digennaro, 2016; Farnè, 2015; Gray, 2015; O'Brian & Smith, 2002). Società che innegabilmente offrono opportunità inimmaginabili rispetto al passato: il bambino di oggi è, mediamente, molto più istruito, molto più in salute, ha maggiori opportunità culturali, ha una aspettativa di vita qualitativamente più alta anche solo rispetto a quella dei bambini e delle bambine della generazione precedente. Eppure, in tutto questo benessere, in questo mondo di opportunità, si annidano problemi profondi. La scomparsa del gioco, nella sua forma libera, non è da leggersi solo come un fenomeno di costume sociale, un segno di un cambiamento che interessa le nostre società, come ce ne sono stati molti altri. Invece, deve essere inteso come la causa di un male profondo, difficile da identificare e da combattere, che sta incidendo negativamente sul benessere dei bambini e delle bambine. Giocando tra loro, senza l'intervento degli adulti, i bambini e le bambine imparano a prendere decisioni, a conoscere e gestire le proprie emozioni e gli impulsi, a sperimentare ruoli e punti di vista, a negoziare nella ricerca

di compromessi (Gray, 2015; Winnicott, 1971; Mead, 1966). Lo stesso Piaget (2009) aveva già intuito come il bambino acquisisca una maggiore comprensione delle regole attraverso il gioco autogestito, senza la direzione degli adulti. Ragionamento, poi, ampliato da Mead (1966) che ha messo in luce la funzione del gioco per lo sviluppo di un sé completo, per la formazione di quelle competenze sociali che permettono all'individuo di entrare a far parte, con successo, di un gruppo sociale. Lo stesso Dewey (1949), infine, aveva fatto notare come nei giochi si trovi una forma di controllo sociale fluido basato su regole negoziabili che sono comunque accettate dai partecipanti – perché condivise e costruite in maniera interattiva – e che rendono possibile, in forma socializzata, la formazione di competenze essenziali per la vita adulta.

La possibilità di giocare all'interno di schemi non precostituiti ma che, anzi, sono mobili, fluidi, adattabili è ritenuta alla base dello sviluppo della creatività, capacità che oggi, molto di più che in passato, è considerata come un elemento essenziale per il successo individuale (Goleman, 2006). Oggigiorno, influenti pedagogisti (cfr. Robinson & Aronica, 2015; Gardner, 2009) hanno costruito i propri modelli di intervento educativo proprio a partire dallo sviluppo di curriculum scolastici che siano in grado di favorire la libera espressione della creatività, fuori da schemi e prassi didattiche standardizzate (cfr. Robinson, 2017). Il gioco ha, inoltre, effetti sul benessere fisico del bambino: giocare, soprattutto in ambienti destrutturati, in libera esplorazione, permette di sviluppare le competenze motorie essenziali per un armonico sviluppo psicomotorio, con effetti positivi che, ad esempio, si riverberano sul controllo del peso corporeo e sulla salute fisica in generale (Campbell & Hesketh, 2007). I bambini e le bambine che possono sperimentare in maniera libera e spontanea le possibilità offerte dalla capacità di movimento del proprio corpo hanno maggiori possibilità, una volta cresciuti, di poter mantenere una migliore salute fisica e di poter godere di un più alto livello di benessere psicofisico rispetto a coloro che invece hanno perso questa opportunità durante l'infanzia (Telama et al., 2005). La sperimentazione del proprio corpo e della propria motricità è accompagnata, in aggiunta, ad altri benefici, come quello, ad esempio, di una maggiore confidenza nell'interagire con lo spazio e di stabilire connessioni con gli altri. Il corpo è a tutti gli effetti il punto zero da cui parte la conoscenza del mondo (Focault, 1988): poterlo sperimentare in piena libertà, poter avere la possibilità di entrare in contatto con il mondo e con gli altri, senza una mediazione, in maniera diretta, e poter utilizzare il proprio corpo nelle molteplici opportunità di movimento e di comunicazione che esso offre, sono passaggi indispensabili per il bambino, che devono poter essere vissuti, nella loro interezza e completezza, soprattutto durante l'infanzia (Digennaro, 2019).

In una visione di insieme, il gioco rappresenta un diritto inalienabile<sup>1</sup> per i motivi sin qui citati e per l'importante funzione che esso svolge per il benessere psico-sociale e fisico del bambino. Ogni bambino ha il diritto a poter raggiungere il proprio più alto potenziale e questo è reso possibile solo attraverso la messa a disposizione di un contesto sociale che offra opportunità di crescita dal punto di vista fisico, cognitivo, sociale ed emotivo (Milteer & Ginsburg, 2012). L'assenza di questo momento di importante sperimentazione ha, evidentemente, conseguenze negative su più livelli. Il declino del gioco libero è stato accompagnato da

1 Riconoscimento ribadito dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza approvata dall'Assemblea Generale il 20 novembre 1989, e ratificata dall'Italia con la legge 176/1991, in cui, all'art. 31 viene sancito il diritto al gioco.

un aumento degli stati di ansia, di depressione e di senso di impotenza tra i bambini e le bambine (Gray, 2015). Come ulteriore effetto, si è registrata una crescita dei livelli di narcisismo e un declino della capacità di provare empatia (Gray, 2011). Le nuove generazioni di giovani, pur crescendo in un contesto sociale potenzialmente foriero di opportunità, vivono un profondo senso di disagio, di inquietudine e di spaesamento (Galimberti, 2007), in parte, certamente non in tutto, riconducibili a una infanzia in cui è stato loro negata la possibilità, attraverso il gioco libero, di costruire, in maniera autonoma, senza l'intervento soffocante di un soggetto terzo, quelle competenze sociali necessarie ad affrontare la vita adulta. Sono stati probabilmente spinti a concludere immediatamente la propria fase infantile, ad abbandonare presto i giochi *futili*, e a dedicarsi alle attività che gli adulti – i genitori, gli insegnanti, i tecnici, ecc. – hanno progettato per loro. Ne è conseguita un'aridità sociale che li ha, poi, resi incapaci di affrontare le pressioni di una società che, considerandoli immediatamente adulti, ha anche indirizzato verso di loro le richieste e le aspettative che, abitualmente, si rivolgono ai più grandi. O, di converso, gli adulti, accorgendosi della loro incapacità ad affrontare le questioni della vita, hanno ulteriormente aumentato il loro controllo, la volontà di governare e di proteggere, rinchiudendoli all'interno di una bolla protettiva, comunque costantemente presidiata, che non ha fatto altro che acuire la chiusura e il senso di incapacità e di inadeguatezza.

La tendenza in favore di un gioco *adultizzato* e di un'infanzia meno *infantile* è facilmente riscontrabile anche nei primissimi anni del percorso di scolarizzazione, nella scuola dell'infanzia (Almon & Miller, 2001) allorquando, sempre più, il gioco autonomo<sup>2</sup>, viene sostituito da attività ludiche che hanno chiari intenti didattici – imparare a scrivere o a leggere, a gestire i conflitti, ecc. – e che, dunque, rispondono a degli schemi di lavoro preimpostati. Non si vuole certamente argomentare contro l'importanza di queste attività fin dalle primissime fasi della scolarizzazione, tuttavia sembra evidente come ci sia uno sbilanciamento tutto in favore delle attività ludiche con finalità didattiche, mentre il gioco autonomo, anche nella scuola dell'infanzia, rischia di assumere una funzione ricreativa, di stacco, con un tempo a esso dedicato che va progressivamente riducendosi. In tal senso, diversi studi hanno riportato un aumento dei casi di aggressività e di disagio registrati nella scuola dell'infanzia, ipotizzando una relazione tra questi fenomeni e la mancanza di un tempo adeguato dedicato al gioco autonomo (Gray, 2015; Gillian, 2005). In aggiunta, fuori dalla scuola, si va riducendo, non solo fisicamente, lo spazio di gioco del bambino, ingabbiato all'interno di aree ben delimitate e circoscritte, progettate dagli adulti per garantire al massimo la loro sicurezza e la loro incolumità; per giunta, sono costantemente presidiati dagli adulti, che controllano che tutto si svolga in maniera regolare, senza pericolo o deviazioni dalle regole. Un'esperienza che è sempre più facile vivere frequentando un parco giochi è quella, ad esempio, di un adulto che organizza la fila per lo scivolo, mantenendo l'ordine e assicurandosi che tutti salgano dal verso giusto.

Viene attuato un costante monitoraggio che priva il bambino, anche nel parco giochi, della possibilità di poter organizzare il proprio tempo e le proprie interazioni in maniera autonoma. La presenza dell'adulto è costante, con un continuo

2 Nelle conclusioni verrà spiegato il motivo per cui si è deciso, in questo caso, di parlare di gioco autonomo, invece che di gioco libero, come era accaduto nelle parti precedenti dell'articolo.

passaggio di consegne: dall'insegnante di scuola che lo segue al mattino, il bambino viene poi affidato a un insegnante che si occupa del doposcuola; successivamente passa sotto la supervisione di un allenatore, o di un altro educatore, o di un altro insegnante che si occupano dei suoi impegni pomeridiani. Se, per effetto degli incastri tra i vari impegni, accade che si venga a creare un momento libero, con prontezza viene immediatamente colmato, con qualche altra attività, per forza di cose *istruttiva*. Ma quando non è proprio possibile poter garantire un controllo diretto, esistono forme surrogate di controllo da parte degli adulti che si perpetuano, ad esempio, attraverso i videogiochi: spesso individuati come il male e l'origine dei problemi relazionali che sempre di più vengono riscontrati tra gli adulti e i bambini, si tende a dimenticare che sono dei prodotti concepiti dagli adulti, pensati per un pubblico generalizzato, solo in parte animati da un intento educativo e, soprattutto, concepiti secondo logiche di mercato. Anche quando un adulto decide di entrare nel gioco del bambino, di sovente capita che trasformi questa sua presenza in una vera e propria invasione di campo: non è più un giocare con il bambino, assecondando le sue inclinazioni e i suoi interessi. Piuttosto, è diventato un orientare il gioco verso inclinazioni e interessi che sono propri dell'adulto. E questa relazione di gioco artificiosa finisce per impedire una spontanea e sincera relazione, con le due parti che finiscono per conoscersi poco, con conseguenze che, sul lungo corso, possono portare a delle crisi nella relazione.

Pensando, dunque, a una settimana idealtipica di un bambino di oggi, e alle sue abitudini quotidiane, ci si accorge che il tempo per il gioco libero, più in generale i momenti di autonomia e di sperimentazione che avvengono senza la presenza e l'intervento di un adulto, sono ridotti ai minimi termini, quasi del tutto cancellati da una tendenza al presidio, al controllo di ogni momento della sua vita, in una rincorsa frenetica ad accelerare il più possibile la transizione verso la vita adulta, e in un'idea funzionale di gioco che viene a essere manipolato verso delle finalità e degli scopi precisi. È cambiato il centro di comando del gioco: non è più il bambino che, spinto dal proprio istinto ludico, intraprende pratiche di gioco, assecondando i propri interessi e le proprie propensioni, ma è l'adulto che stimola l'istinto ludico del bambino per indirizzarlo verso pratiche che vengono ritenute utili. Si è formata un'idea utilitaristica del gioco che perde quelle caratteristiche di naturalezza, spontaneità, gratuità, indeterminatazza e imprevedibilità che sono invece qualità essenziali per poter attivare il suo vero potere educativo e sociale.

## 2. Un paradosso per la scuola: farsi luogo di gioco e divenire uno spazio di libertà

Stiamo assistendo a un cambio di prospettiva epocale che sta alterando il corso dell'infanzia di numerose generazioni di bambini e di bambine. Le evidenze sembrano mostrare come questa tendenza stia segnando negativamente la loro crescita e sviluppo, in un circolo vizioso in cui la mancanza di gioco libero priva il bambino di quelle competenze sociali essenziali per assumere un atteggiamento autonomo e indipendente: il bambino è meno sicuro e intraprendente, determinando una reazione da parte dell'adulto che, di contro, aumenta il proprio raggio di controllo. Come è stato più volte ribadito, dal momento in cui comincia la propria giornata al momento in cui la conclude, il bambino è affidato alla costante e vigile attenzione di un adulto. Il tempo e lo spazio dell'extra-scuola che hanno a lungo rappresentato l'opportunità per la libera scoperta, per l'autonomia e la sperimentazione, è stato completamente stravolto. In passato, a scuola si andava per apprendere le norme, le regole e le nozioni degli adulti; una volta usciti si poteva vivere la propria autonomia, seguendo le proprie propensioni, vivendo le regole

e i rapporti tra pari, mettendo anche in discussione le regole degli adulti apprese a scuola, in uno spazio-tempo di grande libertà, lontano dalle imposizioni dei grandi. Oggi non è più così, soprattutto nelle società più avanzate e, paradossalmente, tra i nuclei familiari più abbienti. L'ossessione a offrire possibilità per i figli ha riempito la loro settimana con un'agenda fitta di impegni: lo sport al pomeriggio, il corso di musica, il corso di lingue, il dopo scuola, ecc.; ogni giorno è scandito da una sequenza di impegni che portano il bambino da un'attività all'altra, da un adulto a un altro, da un grado di controllo a un altro. In un certo senso anche il pomeriggio, tempo della libertà e della sperimentazione, si è trasformato in un prolungamento del tempo della scuola, dell'area di controllo degli adulti sulla crescita dei bambini e delle bambine. Accettare questo stato di cose sta alterando negativamente il corso dell'infanzia, di qui la necessità di dover intervenire per cercare di riallargare i confini del gioco e ridare nuovamente al bambino il giusto spazio di sperimentazione.

Intervenire per determinare un cambiamento sociale è un'opera indubbiamente complessa che richiede un intervento a più livelli, specie in questo caso. Si tratterebbe, in prima istanza, di cambiare profondamente l'atteggiamento mentale degli adulti rispetto al gioco del bambino e di scardinare alcune convinzioni sociali che si sono profondamente e saldamente radicate; e l'attuazione di questo cambio richiede un tempo molto lungo, mentre lo stato delle cose richiama degli interventi che apportino dei primi cambiamenti nell'immediato. Come intervenire, dunque? La proposta di cambiamento, per certi versi paradossale, potrebbe presupporre un rovesciamento tra il tempo della scuola e quello dell'extra-scuola, con la scuola che si prende carico di offrire al bambino uno spazio di gioco che, sia pur non completamente libero, è più autonomo. La scuola, quindi, potrebbe diventare il luogo fisico e concettuale in cui si allenti, in parte, la presa del controllo degli adulti sul bambino e in cui si offra la possibilità di poter tornare a giocare, in maniera, per quanto possibile, spontanea, con un cambio di paradigma epocale in cui il gioco non viene più a essere considerato come un momento di svago ma come una condizione essenziale per la crescita e la maturazione del bambino. E come tale deve poter essere tutelata, protetta e, ove necessario, sostenuta dagli insegnanti. Chiaramente, non è semplice per la scuola poter avere a che fare con il gioco e con la sua paradossale ingovernabilità (Rovatti & Zoletto, 2005). È un processo complesso, che risponde a una precisa idea di educazione, che induce l'insegnante a perdere parte del proprio controllo, a fare un passo di lato, definendo delle cornici educative più ampie, in cui i vari passaggi didattici non sono scansionati in maniera standardizzata, ma rimangono, piuttosto, in una dimensione più aleatoria, imprevedibile. Il gioco smette di avere un ruolo marginale e ricreativo, di pausa e di stacco dal lavoro e dalle cose serie, e diventa un tutt'uno con l'insegnamento e l'apprendimento in una forma di autonomia (certamente, non di completa libertà) in cui l'educando ha enormi spazi di sperimentazione e di autogoverno. La scuola potrebbe in questo modo fornire quello spazio di gioco essenziale che oramai manca fuori dalle mura della classe, e della cui mancanza stanno pagando le conseguenze intere generazioni di bambini e di bambine, determinando un'emergenza educativa senza precedenti (Borgogni & Digennaro, 2016). Dovrebbe diventare il luogo, per certi versi un po' paradossale, in cui insegnare a giocare e in cui lasciare una libertà di sperimentazione di un'esperienza ludica oramai completamente invasa dalla presenza degli adulti. Questo accostamento, tra insegnamento e gioco, potrebbe sembrare una torsione dei significati attribuiti ai due termini, ma, a ben vedere, è in realtà una chiave di volta importante, da cui cominciare a scardinare una concezione della cura e dell'educazione dei bambini e delle bambine troppo adulto-centrica e troppo orien-

tata al controllo e alla supervisione. Andare a scuola per giocare, per imparare nuovamente a giocare, per riprendere il controllo sul proprio istinto ludico, significherebbe, per il bambino, poter tornare nuovamente al centro della propria infanzia e potersi riappropriare dei tempi e degli spazi necessari per la formazione di un atteggiamento aperto, propositivo, intraprendente e fiducioso verso l'ambiente esterno e verso gli altri.

Si tratta di un cambio di prospettiva, possibile, ma non troppo semplice da attuare: la difficoltà, infatti, risiede principalmente nel far cambiare l'idea sociale che la scuola ha sul gioco. C'è un'antinomia tra la lezione e il gioco: la prima è controllata, ben definita, ha un suo ordine preconstituito, segue una scansione che, almeno apparentemente, è sotto il controllo dell'insegnante che, comunque, è in grado di anticipare e di misurare gli esiti del proprio intervento. Il gioco, quando non è artatamente governato, rende quasi impossibile tutto questo: la sua imponderabilità, l'impossibilità di poter fare delle previsioni, la difficoltà a governare tutte le possibili dinamiche che intercorrono nelle interazioni tra i partecipanti, lo rendono, dal punto di vista didattico, un oggetto fuori controllo. Accettare nella classe la presenza del gioco significa far accettare all'insegnante di perdere parte della propria sovranità: una richiesta non semplice. Eppure, il favorire questa transizione, potrebbe essere un atto, per certi versi rivoluzionario, che darebbe nuova linfa a una scuola ripiegata anch'essa su una eccessiva attenzione al controllo, alla misurazione, e alla valutazione e che restituirebbe ai bambini e alle bambine una parte fondamentale della loro infanzia.

## Conclusione

I ragionamenti sin qui seguiti trovano una prima, parziale conclusione attraverso la proposta di una classificazione di gioco e un seguente ragionamento su di un possibile cambiamento che, come è stato già introdotto, potrebbe vedere la scuola protagonista nell'avvio di un cambio di prospettiva culturale e sociale rispetto al gioco.

Tra le linee delle riflessioni proposte sembrano emergere tre possibili categorie di gioco: gioco libero, gioco autonomo e gioco eterodiretto. Il gioco libero rappresenta la più ampia forma di spontaneità e di autogestione possibile: il bambino è nel pieno controllo delle componenti del gioco, governa le dinamiche in maniera autonoma, in rapporto con i partecipanti, senza nessuna imposizione da un soggetto esterno, all'interno di uno spazio anch'esso ricettivo, adattabile e plasmabile, e nell'ambito di uno schema di regole e di simboli che appartiene alle categorie sociali e comunicative dei partecipanti. In queste condizioni avviene la massima espressione della sperimentazione libera del bambino che rimane libero di esplorare, adattare, modificare, ecc.

Il gioco autonomo si caratterizza per un minore grado di libertà e per uno spazio di gioco comunque circoscritto. Si tratta di una concessione che un soggetto adulto offre al bambino, per il quale, all'interno di un contesto generalmente controllato e governato da un adulto, viene delineata un'area, una cornice, in cui viene concessa libertà di azione. Evidentemente, si tratta di un processo concettualmente diverso: in questo caso viene accordata l'autonomia e la possibilità di poter giocare in confini ben definiti.

Infine, abbiamo il gioco eterodiretto, che è la forma più controllata: il gioco assume una funzione strumentale e il bambino viene posto all'interno di una struttura definita a priori, indotto a giocare secondo degli schemi ben precisi in vista di obiettivi più o meno esplicitati.

Applicando i ragionamenti sin qui proposti a questa schematizzazione, si può concludere che il gioco libero si è, al giorno d'oggi, completamente polverizzato; si è ridotto anche il tempo che viene concesso al gioco autonomo, mentre si è giunti a un utilizzo sempre più massiccio del gioco eterodiretto. Sono cambiate le proporzioni tra le categorie di gioco ed è divenuto urgente un intervento per un ribilanciamento secondo una prospettiva che può vedere la scuola come un centro nevralgico di cambiamento. Certamente, nel caso della scuola, non è possibile poter pensare a un intervento diretto sul gioco libero: quello sarà prerogativa di altre linee di intervento finalizzate a indurre un ripensamento profondo della funzione del gioco e dell'infanzia nella nostra società. Ma la scuola può intervenire in favore di una maggiore concessione di spazi di gioco autonomo, entrando in una dimensione di sperimentazione e di rinnovamento che esula dalla sola questione del metodo ideale ma che abbraccia un pensiero completamente nuovo sul ruolo e sulla funzione dell'insegnamento. La scuola ha a lungo rappresentato uno spazio di opportunità, di sperimentazione e di conoscenza del nuovo: e, in parte, è ancora così. Tuttavia, molto di quello che, oggi, viene proposto nella scuola, può essere ottenuto, vissuto e sperimentato al di fuori di essa, anche in forme e in modi per certi versi più accattivanti. Non ha senso, ad esempio, continuare a cercare di competere con le infinite opportunità di conoscenza oramai disponibili in pochi secondi per tutti. Né può avere senso entrare in competizione con le numerose agenzie educative che intercettano gli alunni nell'extra-scuola e che sempre di più tendono a disciplinare i bambini e le bambine. Il vero cambio di prospettiva, la vera sfida per la scuola è quella di decidere di perdere una parte della propria funzione di disciplinamento, di controllo e di governo della formazione degli alunni, per fornire loro maggiori spazi di gioco autonomo. Per far questo, è di fondamentale importanza che gli insegnanti riconoscano il ruolo centrale del gioco nello sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e fisico dell'individuo, che siano consapevoli del suo inesorabile dissolvimento e che si facciano promotori di un processo di cambiamento che ridia spazi di autonomia e indipendenza ai bambini e alle bambine permettendo loro di riappropriarsi dello spazio e del tempo di gioco come di uno spazio e tempo di autonomia e di sperimentazione all'interno della scuola.

### Riferimenti bibliografici

- Almon, J. E., & Miller, E. (2011). *The crisis in Early education. A research-based case for more play and less pressure*. Alliance for childhood.
- Bateson, G. (2006). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Borgogni, A., & Digennaro, S. (2016). Ripensare le priorità: il ruolo del gioco libero nella società contemporanea. *Infanzia*, 1, 36-39.
- Callois, R. (1994). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Campbell, K.J., & Hesketh, K.D. (2007). Strategies which aim to positively impact on weight, physical activity, diet and sedentary behaviours in children from zero to five years. A systematic review of the literature. *Obes Rev.*, 8:4,327-338
- Chudacoff, H.P. (2007). *Children at play: an American history*. New-York: New York University Press.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Digennaro, S. (2019). *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Farné, R. (2015). Play literacy. *Studium Educationis*, 3, 88-100.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. Martin, H. Gutman, & P. Hutton (Eds.),

- Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: Massachusetts University Press, 16–49.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Gilliam, W.S. (2005). *Pre-K Students expelled at more than three times the rate of K-12 students*. New Haven, CT: Yale University Office of Public Affairs.
- Goleman, D. (2006). *Intelligenza sociale*. Milano: BUR.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 4, 443-463.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Milano: Einaudi.
- Huizinga, J. (1970). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Londra: Maurice Temple Smith Ltd.
- Mead, G.H. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze-Milano: Giunti.
- Milteer, R. M., & Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129, 204-213.
- O'Brien, J., & Smith, J. (2002). Childhood transformed? Risk perceptions and the decline of free play. *British Journal of Occupational Therapy*, 65(3), 123-128.
- Ortega Y Gasset, J. (2007). *L'origine sportiva dello stato*. Milano: SE.
- Piaget, J. (2009). *Il giudizio morale del bambino*. Firenze-Milano: Giunti.
- Postman, N. (1984). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando Editore.
- Robinson, K. (2017). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools. The grassroots revolution that's transforming education*. New-York: Penguin Books.
- Rovatti, P.A., & Zoletto, D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28:3, 267–273
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Londra: Penguin Books.



# Il progetto “Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection” per l’attività motoria nella scuola primaria

## The “Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection” Project for physical activity in the primary school

Pietro Luigi Invernizzi

Università degli Studi di Milano - [pietro.invernizzi1@unimi.it](mailto:pietro.invernizzi1@unimi.it)

Raffaele Scurati

Università degli Studi di Milano - [raffaele.scurati@unimi.it](mailto:raffaele.scurati@unimi.it)

### ABSTRACT

Physical education (PE) curricula, to be sustainable in the educational process and, more widely, during physical activity (PA) at school, must adapt to the specific needs of the actual related context. This paper addresses the assumptions and the possible approaches for a successful teachers’ training for leading physical activity in the primary school. They might be proposed to both generalists and specialists. PE sustainability, teaching processes, PA organization and conduction from teachers expected to be competent and proficient because of their background, are also deepened. Therefore, proper teaching methods to involve the students and to promote the interest in learning and acquiring the motor competence for daily life are considered. In particular, we described the background, the procedure and the results of a pilot study within the “Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection” research program. A promising effective direction of teachers’ educational programs outcomes. It is likely suitable to train teachers skilled in adapting the operational planning to the specific demands deriving from cultural, social and environmental features of the school in which they operate.

L’educazione fisica curricolare, per essere veramente sostenibile nel contesto educativo scolastico e motorio più in generale, deve rispondere ad alcune prerogative di adattamento ai bisogni specifici della realtà a cui essa si riferisce. In questo articolo sono sviluppate le premesse necessarie e un possibile approccio da proporre per la formazione del corpo docente deputato alla conduzione dell’attività motoria nella scuola primaria, sia esso generalista o specialista. Sono approfonditi il concetto di sostenibilità dell’educazione fisica, l’insegnamento, l’organizzazione e la conduzione dell’attività motoria da parte di insegnanti per definizione preparati e padroni della materia. Per questo sono considerate le strategie didattico-metodologiche da utilizzare per coinvolgere in modo adeguato gli alunni, suscitandone il necessario interesse per apprendere ed acquisire le competenze motorie utili per la vita. In particolare, sono descritti il background, la metodologia ed i principali risultati di un primo studio condotto nell’ambito del progetto di ricerca “Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection”. Ne consegue il delinearsi di un possibile efficace indirizzo per la formazione di insegnanti capaci di adattare adeguatamente la propria progettualità operativa in fun-

zione delle occorrenze di trasversalità culturale e delle caratteristiche socio-ambientali della scuola in cui si trovano ad operare.\*

#### KEYWORDS

Reflexive Approach, Sustainability, Social Reporting, Academic Success, Educational Success.

Approccio riflessivo, Sostenibilità, Rendicontazione Sociale, Successo Scolastico, Successo Formativo.

### Introduzione

Una Educazione Fisica moderna per essere al passo con i tempi e poter assumere un ruolo culturale significativo e *sostenibile* all'interno della realtà scolastica deve essere capace di adattarsi per rispondere alle differenti esigenze e necessità socio-culturali di realtà scolastiche che spesso esprimono bisogni molto differenti (Invernizzi, Dugnani, & Mauro, 2018). In alcune scuole, per esempio, diventa preminente attuare l'integrazione progressiva di più culture, favorita da globalizzazione e fenomeni migratori. In altre, le sfide richieste all'Educazione Fisica potrebbero essere maggiormente rivolte ad una trasversalità disciplinare, che consenta di esprimere un pensiero critico e riflessivo anche attraverso l'uso di tecnologie che rendono disponibili una grande quantità di informazioni, comunque da vagliare e verificare.

L'educazione della motricità non può disgiungersi quindi da una visione più ampia, che si ricollegli alla necessità di affrontare le sfide di ogni peculiare realtà in modo flessibile e appropriato, per assumere un significato di *physical literacy* (Whitehead, 2010), quindi di utilità sociale, e che favorisca l'instaurarsi di "buone pratiche" come risposta di adattamento plastico alle richieste di una società sempre più complessa e variabile.

La "*normalità motoria*" (*proficiency barrier*) costituisce comunque, in ambito scolastico, la premessa indispensabile e la base di una autonomia funzionale per un'adeguata tutela della salute, la "qualità degli anni di vita", un dinamismo e vitalità psico-fisica per la gestione di sé non solo nel breve periodo, ma anche nelle fasi successive della vita (Stodden, Langendorfer, & Roberton, 2009). A questo proposito, in questo articolo abbiamo ritenuto utile incentrare l'attenzione, più che sul *quanto* e sul *cosa* fare, ampiamente studiati in letteratura, sul *come* fare e sulle strategie didattiche utili ad un più rapido ed efficace adattamento ai differenti possibili contesti. Il tutto trova applicazione nel progetto di ricerca "*Multi-Teaching*

\* Contributo degli autori: Questo lavoro è il frutto di una stretta collaborazione tra gli autori, che ne hanno discusso collegialmente ogni sua parte, redigendo congiuntamente l'intero manoscritto.

*Styles Approach and Active Reflection*" (MTA) del quale si descrivono il background, la metodologia ed i principali risultati di un primo recente studio.

## 1. Insegnamento motorio ed età: quali possibili effetti dell'educazione fisica scolastica sulla vita futura?

Un primo problema importante nell'ambito dell'insegnamento motorio riguarda l'individuazione dell'età specifica alla quale è opportuno insegnare una determinata abilità o pattern motorio.

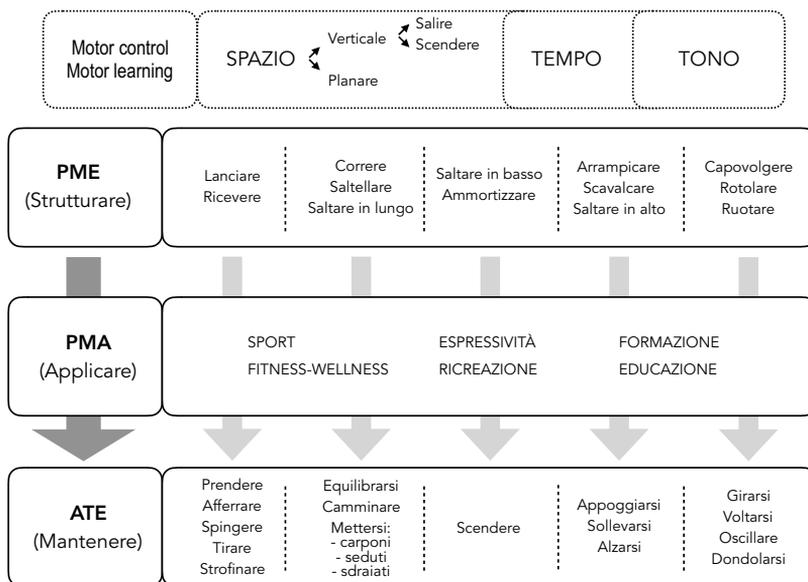
Magill (1988) definì il concetto di periodo sensibile come il momento della vita in cui si è pronti per acquisire una determinata abilità o capacità. In questo momento l'apprendimento è realizzato con grande efficacia e facilità. Questo periodo di apprendimento ottimale, per ogni specifica capacità, è in funzione del livello di maturazione, dell'esperienza precedente e della motivazione del soggetto verso l'attività proposta.

Conoscere il momento adeguato in cui insegnare un dato pattern motorio o abilità può facilitare l'organizzazione pratica dei programmi di insegnamento e può ridurre notevolmente il tempo e lo sforzo necessario per portare a termine l'apprendimento stesso.

In particolare, un concetto consolidato è come un adeguato vissuto motorio del bambino, inteso come "*normalità motoria*", giochi un ruolo fondamentale nella creazione delle future abilità motorie essenziali in tutte le fasi della vita (Rink et al., 2008).

Una raffigurazione iconica di ciò, ma al tempo stesso alquanto rappresentativa, prende spunto dall'opera Teodicea di Leibniz nei cui passi conclusivi si racconta di come il sacerdote Teodoro, che si interroga sulle azioni dell'uomo, venga condotto dalla dea Pallade, figlia di Giove, a visitare il "palazzo dei destini". Nel palazzo ci sono tutti gli sviluppi possibili di una determinata scelta dipendente dalle situazioni pregresse ed ogni appartamento ne è la sua espressione, ma solo un appartamento del palazzo identifica il "destino migliore" ipotizzabile.

Proprio a partire da questa visione figurativa di "destino migliore" che può essere scelto dall'uomo, è verosimile immaginare di potersi indirizzare anche verso un destino migliore dal punto di vista motorio (Sallis, Floyd, Rodriguez, & Saelens, 2012). Si tratta di quello dipendente dallo sviluppo ideale di alcuni pattern motori, essenziali alla vita di relazione (pattern motori essenziali, PME), che ne favorisce la successiva applicazione in diversi contesti di buone pratiche motorie (pattern motori applicati, PMA) e, successivamente, in età anziana, consente il mantenimento di alcune abilità tecniche, essenziali alla salvaguardia della propria autonomia funzionale (abilità tecniche essenziali, ATE) (Dugnani, Invernizzi, Longo, & Mauro, 2015). Nella Figura 1 è rappresentata una possibile visione dell'evoluzione dei pattern motori essenziali in pattern motori applicati con varie forme di motricità, che si sviluppano a partire dall'età evolutiva, passano attraverso possibili declinazioni di applicazione giungendo agli *skills* richiesti nel mantenimento dell'autonomia motoria funzionale nell'età anziana.



**Figura 1 - Evoluzione, controllo ed utilizzo dei pattern motori e sportivi (PME = pattern motori essenziali; PMA = pattern motori applicati; ATE = abilità tecniche essenziali)**

A titolo di esempio concreto, se il bambino non impara ad eseguire delle capovolte raggruppate già dai 6 anni, quando le sue condizioni antropometriche e di maturazione neuro-motoria sono favorevoli, successivamente a 13-14 anni un recupero di questi pattern sarà alquanto più difficile, come sarà anche più alto il rischio che durante l'esecuzione si verifichino possibili eventi traumatici a livello cervicale, soprattutto se il soggetto è sovrappeso. La mancanza di una pregressa esperienza specifica di rapporto con il suolo avrà probabilmente ripercussioni negative anche su un'abilità fondamentale quale il saper cadere, aumentando il rischio di traumi nel corso della pratica motorio-sportiva (DelCastillo-Andres, Torronjo-Hornillo, Rodriguez-Lopez, Castaneda-Vazquez, & Campos-Mesa, 2018). E ancora, in età anziana quando l'equilibrio e la forza degli arti inferiori risultano notevolmente pregiudicati ed il rischio di cadute accentuato, la conseguente catena di effetti negativi precedentemente descritta sarà ancor più evidente e rilevante.

Un altro chiaro esempio può riguardare il PME dell'arrampicata ed in genere di tutte quelle azioni che fanno sperimentare uno spazio tridimensionale verticale, rivolto al salire ed allo scendere (superare ostacoli, alzarsi, saltare in alto e in basso). Se tali *skills* non sono sviluppati nel momento più opportuno, questi stessi non potranno in seguito tradursi poi tanto facilmente nella pratica applicata, come ad esempio nella capacità di saper ammortizzare all'arrivo da un salto in basso per evitare i microtraumi conseguenti ad impatti al suolo troppo bruschi (Padua et al., 2009). Allo stesso modo, non si sarà in grado di acquisire ed applicare facilmente in età anziana alcune abilità tecniche quali ad esempio la capacità di imprimere al corpo un dondolio antero-posteriore al cui temine (quando cioè il baricentro si sposta dinamicamente in una posizione più avanzata) inserire una spinta delle braccia per riuscire ad alzarsi da un divano o da una poltrona qualora la sola forza degli arti inferiori non fosse più sufficiente. O ancora, analoghe dif-

ficoltà si sperimenteranno quando da anziani si dovrà imparare ad organizzare le azioni del proprio corpo per scendere da un rialzo, come assumere una posizione quadrupedica abbassando il baricentro, orientandosi con la fronte verso l'ostacolo e sapendosi calare prima con le gambe e successivamente con il tronco e le braccia. Attraverso questi esempi si evidenzia come la capacità di regolazione del tono muscolare e un'adeguata percezione dello spazio e del tempo (Figura 1) rappresentino le "variabili chiave" attraverso le quali padroneggiare i differenti livelli del *motor control* e del *motor learning* (Peh, Chow, & Davids, 2011).

## 2. Sostenibilità dell'educazione fisica scolastica

Per quanto evidenziato, il concetto di *sostenibilità* dell'educazione fisica nella scuola primaria assume un carattere sostanziale ed il dibattito scientifico-didattico dovrebbe essere incentrato nelle due specifiche direzioni di *sostenibilità del tipo di intervento* e di *sostenibilità della diagnostica*.

### 2.1. Sostenibilità del tipo di intervento

Il tipo di intervento deve essere diretto da una parte alla costruzione di una "*normalità motoria*" (*proficiency barrier*, Stodden, 2015) utile per la vita e dall'altra a creare una letteratura del movimento (*physical literacy*) rivolta a risolvere le differenti problematiche sociali attraverso la pratica motoria (Whitehead, 2010). Tale *sostenibilità dell'intervento* deve tradursi anche in evidenti vantaggi economico amministrativi, con minor costi sociali, con la possibilità di trasferibilità in diversi ambiti (scolastico, sportivo, della sanità, lavorativo) e con un'adeguata visibilità attraverso i mass media (Figura 2) che devono contribuire sempre più ad una corretta e capillare promozione delle buone pratiche per la salute e per il benessere psicosociale.

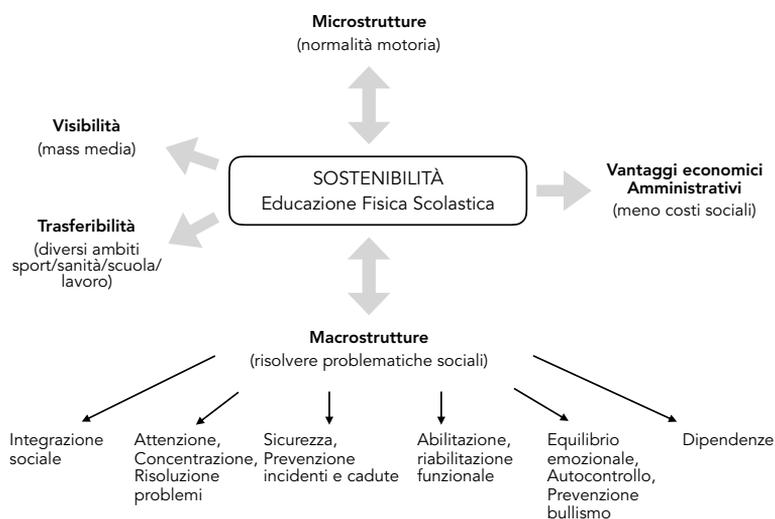


Figura 2 - Ambiti di sostenibilità dell'educazione fisica scolastica

Sul piano amministrativo scolastico, quando si parla di *sostenibilità del tipo di intervento* è utile riferirsi al concetto di rendicontazione sociale per comprendere come in ambito pubblico-statale, e non solo privato, ai costi sostenuti per la formazione scolastica debba corrispondere una valutazione della produttività dei risultati derivanti dal processo educativo attuato ed al quale, in relazione alle proprie specificità, l'educazione fisica deve dare un contributo (Robinson et al., 2015).

In questo contesto l'identificazione dei bisogni delle differenti realtà educative è fondamentale: che tipo di realtà è quella scolastica a cui ci si rivolge? Dal punto di vista socio-ambientale è diverso operare in una scuola posta in una grande città dove gli spazi di gioco o di attività all'aperto dei bambini sono molto ridotti piuttosto che in una scuola posta in una comunità montana dove le possibilità di attività motoria in ambiente naturale sono ovviamente favorite. Nel primo caso avrebbe senso programmare uscite didattiche nei parchi cittadini per favorire e comprendere i benefici di un rapporto con un ambiente all'aperto e di una pratica motoria outdoor, mentre nel secondo caso no.

Allo stesso modo, i bisogni e le problematiche degli alunni di una scuola di periferia disagiata e a rischio possono essere molto differenti rispetto a quelli della realtà scolastica di una scuola privata cittadina, alla quale accede una popolazione proveniente da famiglie di un elevato status sociale. Nel primo caso la pratica dell'educazione fisica e la scelta delle attività possono essere maggiormente orientate al miglioramento dell'autostima e fiducia in sé stessi e alla risoluzione di problematiche come il bullismo, al miglioramento del clima sociale e relazionale. Nel secondo caso invece gli obiettivi formativi della disciplina potrebbero avere un orientamento educativo più indirizzato ad una maggiore conoscenza di sé stessi, alla scoperta delle proprie attitudini, capacità e preferenze personali, con la finalità di contribuire ad aumentare la consapevolezza di sé e dei propri interessi.

*Sostenibilità* implica quindi la dimostrazione che le risorse investite in ambito scolastico dallo Stato per ogni alunno siano giustificate da risultati positivi tangibili, prodotti in base alle specifiche necessità socio-ambientali e culturali.

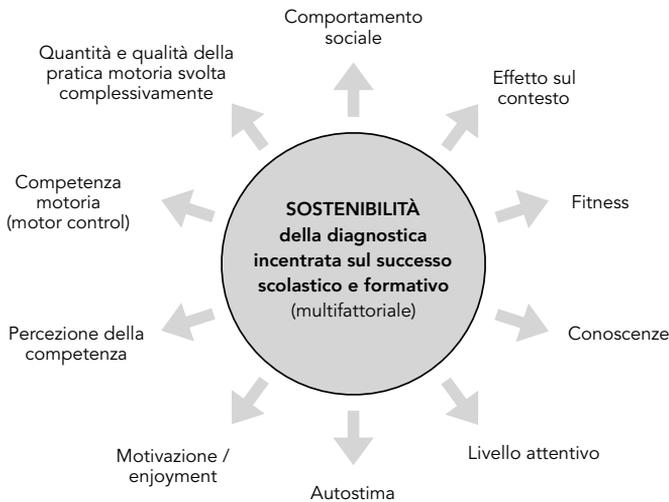
## 2.2. *Sostenibilità della diagnostica*

Anche gli strumenti diagnostici devono essere adeguatamente individuati e volti a dimostrare l'avvenuta produzione di effetti di tipo multifattoriale conseguenti alla pratica motoria. In particolare, devono consentire la raccolta e l'analisi in tutti gli ambiti utili ad indicare la direzione più opportuna da seguire, in relazione alle necessità specifiche a cui l'educazione fisica, in quello specifico contesto, può dare un contributo (Sallis et al., 2012).

Questa diagnostica deve essere rivolta alla verifica di ciò che oggi in ambito programmatico viene definito come richiesta di un successo scolastico e un successo formativo che implica una valutazione complessiva di tutti i fattori che interagiscono su questi due aspetti (Figura 3). Il successo scolastico si ha quando il bambino apprende, migliora, ha il piacere di imparare (migliora il suo livello di fitness, le sue conoscenze, il suo livello attentivo, la sua motivazione alla pratica ed *enjoyment*, la percezione della sua competenza motoria, la sua capacità di *motor control*). Il bambino dovrebbe andare a scuola con piacere perché ne è soddisfatto e capisce che ciò che apprende ed impara lo arricchisce e non dovrebbe mai sperimentare i tipici disturbi di malessere (mal di pancia, mal di testa) come succede spesso quando la scuola non è vissuta con uno spirito sereno. Il successo formativo si ha quando il bambino, grazie alla scuola, matura, cresce, fa esperienze

di vita, impara a relazionarsi con gli altri e a vivere nella società, diventa quindi un cittadino attivo e produttivo (migliora il suo livello di autostima e il suo comportamento sociale). La scuola non può essere solo il luogo in cui si apprendono materie scolastiche, ma anche il luogo in cui differenti realtà sociali e ambientali vengono a confluire, in cui la ricerca di nuove strategie didattiche deve convergere in un'offerta formativa il più possibile adattabile alle necessità ed ai bisogni contingenti.

Tutto questo è favorito soprattutto da un insegnante capace, che sa stimolare il bambino verso le buone pratiche motorie e sa catturare la sua attenzione anche attraverso i contatti e un eventuale coinvolgimento delle differenti realtà educative e *stakeholders* (famiglia, società sportive, oratori, ...) che operano sul territorio (si determina un effetto sul contesto; si stimola una maggiore quantità e qualità della pratica motoria svolta complessivamente). La *sostenibilità della diagnostica* deve occuparsi anche di valutare questi effetti che, seppur indirettamente, testimoniano l'efficacia dell'educazione fisica scolastica.



**Figura 3 - Articolazione della sostenibilità della diagnostica per il successo formativo**

### 3. La "Bottega dell'Arte": costruire il laboratorio didattico

La capacità di applicare le strategie didattiche più efficaci in relazione alle necessità di natura socio-ambientale richiede l'identificazione di un approccio didattico-metodologico adattabile e sostenibile dell'educazione fisica per la scuola primaria ed una formazione adeguata degli insegnanti.

A tal fine è stato avviato il progetto di ricerca "*Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection*" (MTA) il cui intervento è basato soprattutto sulla formazione di insegnanti in grado di riconoscere, scegliere, variare gli stili di insegnamento più opportuni, comprendendone gli effetti, in relazione alle peculiarità degli alunni a cui si insegna e alle unità di apprendimento stabilite collegialmente dagli insegnanti di classe (Invernizzi et al., 2019).

MTA è rivolto ad approfondire professionalmente e culturalmente le potenzialità applicative dell'educazione fisica, con un percorso mirato di formazione/ti-

rocinio dei docenti specialisti e/o generalisti. Nel *MTA* si sperimentano esperienze diversificate di tipo didattico strategico a carattere prevalentemente ludico e con brevi verbalizzazioni per la riflessione personale degli allievi allo scopo di rendere i docenti più consapevoli dell'efficacia o inefficacia didattica della propria proposta e della necessità di una eventuale modifica o integrazione "in corso d'opera" dello stile di insegnamento in uso, al fine di un miglior "successo scolastico e formativo".

Il progetto *MTA* è basato su proposte ideate e pianificate dai ricercatori che guidano la sperimentazione "ricerca-azione" come in una "bottega dell'arte" in cui l'artista, guidando gli apprendisti, prevede un confronto periodico con le problematiche applicative evidenziate dagli insegnanti (caratteristiche socio-ambientali della realtà scolastica, impianti, attrezzi disponibili, opportunità di movimento, sviluppo tipico od atipico dei soggetti) ed un adeguamento delle proposte in funzione dei feedback ricevuti dai bambini (carica emozionale, controllo degli impulsi, gradimento, livello di attenzione, comprensione e elaborazione delle informazioni).

In particolare, in questa attività laboratoriale è stata attribuita adeguata importanza alla stimolazione/osservazione da parte degli insegnanti delle emozioni positive vissute dai bambini (*enjoyment*, interesse alle lezioni, rapporto positivo con l'insegnante), indispensabili per migliorare i processi di azione, percezione, pensiero, memoria, motivazione verso una pratica motoria qualitativa, costante e duratura (Invernizzi et al., 2019).

#### 4. Concetto di Mente Incarnata

Qualunque sia lo stile di insegnamento utilizzato dall'insegnante esso non può prescindere dagli sviluppi attuali della ricerca in ambito motorio che vedono un'integrazione, nel concetto di mente incarnata, tra razionalità, emotività e corporeità.

In quest'ottica l'educazione fisica non va più interpretata come una disciplina specialistica chiusa, per il solo fisico, con una visione limitata all'esclusivo insegnamento di abilità e capacità motorie, ma una disciplina trasversale che si propone di educare oltre che con la parola anche con il corpo, attraverso il linguaggio del movimento umano, capace di mettere in gioco concretamente ed in modo integrato attenzione, memoria, strategie cognitive, emozioni e dare così "corpo al pensiero" (Maturana & Varela, 1992).

Il *legame tra psiche e corpo*, considerato un fondamento dell'interpretazione esistenziale della cultura orientale, è un legame oramai riconosciuto anche dalle scienze mediche occidentali. La materialità del corpo, con le sue componenti biologiche che attraverso il movimento consentono di esercitare azioni nell'ambiente e sull'ambiente circostante, rappresenta il fondamento attraverso cui il bambino costruisce la sua biografia e si relaziona al mondo.

Se da un lato questo determina un conseguente positivo sviluppo fisico con risvolti su funzionalità e salute direttamente derivanti dagli effetti del condizionamento motorio (Jarani et al., 2016), grazie al corpo il bambino impara altresì a conoscere caratteristiche e limiti funzionali e strutturali della sua corporeità, sviluppa attraverso i sensi le capacità percettive e le facoltà intellettuali più astratte e sempre attraverso il corpo definisce un tessuto culturale, ricco di scambi interpersonali, che implica un'integrazione tra pensiero razionale e contesto emotivo e sociale dell'ambiente in cui è immerso.

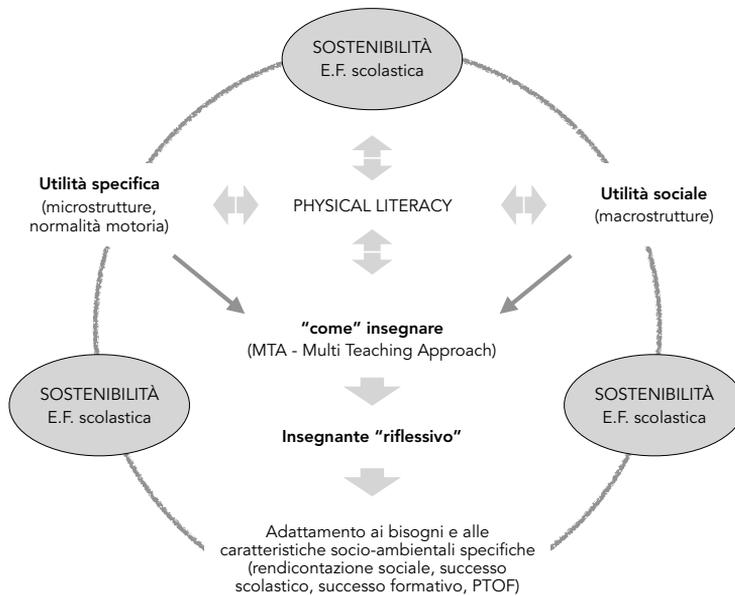
In particolare, attraverso i due atteggiamenti dell'imitare e del copiare uniti a

quelli dello scoprire personalmente e creare, e con l'uso del proprio corpo, il bambino ha la possibilità di aggiungere all'eredità biologica dei piani corporei quelle espressioni comportamentali che più tipicamente caratterizzano gli elementi culturali e sociali della specie umana (Minelli, 2007).

## 5. Il come insegnare

Il progetto *MTA* basa il suo intervento sulla capacità di adattare il proprio stile di insegnamento in relazione ai differenti bisogni delle realtà socio-ambientali in cui l'educatore fisico (generalista o specialista) può trovarsi ad operare (Figura 4).

L'attenzione didattico-pedagogica dunque non è tanto incentrata sul *quanto* e sul *cosa insegnare*, quanto sulle possibilità di integrazione ed utilizzo dei differenti stili di insegnamento, e quindi sul *come insegnare* per rendere efficace ed ottimizzare il proprio intervento in quel contesto specifico (Mosston & Ashworth, 2002).



**Figura 4 - L'intervento pedagogico nell'educazione fisica scolastica (PTOF = piano triennale dell'offerta formativa)**

Il concetto attuale di stile di insegnamento (Coella, 2016) include non solo un aspetto di tipo organizzativo didattico, ma anche di natura psico-pedagogica riguardante il tipo di comunicazione/rapporto attuato dall'insegnante e rivolto a stimolare:

- Una percezione positiva delle competenze motorie che si stanno acquisendo (Stodden et al., 2008);
- Un clima di apprendimento positivo basato prevalentemente sulla padronanza del compito piuttosto che sulla performance (Sebire, Jago, Fox, Edwards, & Thompson, 2013).

Il come proporre in modo adatto queste buone pratiche per un'adeguata sostenibilità di una moderna educazione fisica deve soprattutto fare riferimento alle teorie di acquisizione delle abilità motorie che si basano su due orientamenti:

- L'approccio cognitivista, incentrato su un processo diretto di trasmissione della informazione, su una *linear pedagogy*, e prevalentemente su stili di riproduzione in cui l'imitazione gioca un ruolo fondamentale;
- L'approccio ecologico dinamico, incentrato su una *non-linear pedagogy* e su stili prevalentemente di produzione dove si propone una interpretazione della informazione da parte del bambino, stimolando la sua creatività motoria.

Il confronto tra una *linear pedagogy* e una *non-linear pedagogy* (Lee, Chow, Komar, Tan, & Button, 2014; Mosston & Ashworth, 2002) evidenzia come la prima, soprattutto se eccessivamente ripetitiva, di tipo meccanico e basata sull'apprendimento di sequenze motorie a blocchi, apprese attraverso un rigido controllo motorio, possa determinare addirittura un blocco delle possibilità di plasticità neuronale (LeDoux, 2002). Anche autori storici come Piaget hanno evidenziato come tutto quello che si insegna ad un bambino non potrà più essere scoperto da lui autonomamente e come non si debba trasmettere tutto, ma solo dare ai bambini la possibilità di esprimersi e di sperimentare nella direzione voluta (e ogni tanto anche in quella non voluta) (Piaget, 1968).

Tuttavia lo stesso concetto di interferenza contestuale della pratica randomizzata e variata su cui si basa la *non-linear pedagogy* sembra richiedere ulteriori approfondimenti e studi con protocolli di indagine più adeguati e condivisi per confermarne con più precisione l'indubbia efficacia didattica (Graser, Bastiaenen, & van Hedel, 2019).

Dalla letteratura sembra che gli stili riproduttivi siano l'approccio più comune in educazione fisica (Curtner-Smith, Todorovich, McCaughy, & Lacon, 2001) e siano particolarmente utili quando è necessario garantire maggior organizzazione, controllo, sicurezza e successo dell'attività per tutti gli allievi (Byra, 2002; Mosston & Ashworth, 2002). Gli stili produttivi invece favorirebbero un maggior coinvolgimento degli allievi in quanto più orientati ai processi di *decision-making*, che risultano aumentare il gradimento, l'*enjoyment* e gli aspetti cognitivi, sociali e motivazionali (Gray, 2013).

La metodologia utilizzata in ambito scolastico deve essere in grado di "lasciar traccia", dunque elementi evidenti. Occorre pertanto fare in modo che l'attività motoria dei bambini sia sempre accompagnata da una riflessione in azione e sulla pratica svolta. Sicuramente questo si verifica con la riflessione attiva che avviene durante la pratica con approcci produttivi, tuttavia l'ampio spettro degli stili di insegnamento applicabili dimostra come anche con stili riproduttivi si possa lasciare spazio a caratteristiche cognitive ed affettive proprie degli stili di produzione (Byra, 2002; Lutze-Mann, 2014; Salvara, Jess, Abbott, & Bognár, 2006). In aggiunta, oltre alla classica verbalizzazione stimolata attraverso domande quesito (Rink et al., 2008) ci si può avvalere anche di altre forme di coinvolgimento riflessivo, quali la rappresentazione con disegni relativi all'attività svolta oppure la produzione scritta, magari con un testo narrativo che descriva l'esperienza vissuta in palestra. Queste produzioni possono anche diventare il tema di mostre ed esposizioni interne alla scuola in cui evidenziare il riscontro oggettivo dell'attività progettuale realizzata attraverso la pratica motoria.

## 6. L'organizzazione operativa

La capacità di gestione del gruppo classe e di organizzazione dell'attività è una caratteristica importante per il successo dell'insegnamento, da cui derivano sicurezza e ordine in palestra. Forme organizzative standardizzate e ben automatizzate delle lezioni (punto di ritrovo, ordine nella distribuzione degli attrezzi, ecc.) consentono di vivere l'attività come un rituale che offre sicurezza.

Questo rituale organizzativo permette un rapido passaggio da una proposta ad un'altra, contribuisce a creare un'atmosfera di fiducia reciproca e sicurezza in sé stessi e prepara a dare di più nelle proposte che si succedono.

Una buona capacità organizzativa determina negli allievi non solo ordine e sicurezza, ma anche *enjoyment* e conseguente disponibilità all'apprendimento. Inoltre permette all'insegnante di dirigere più efficacemente la propria attenzione verso la raccolta delle necessarie informazioni sulla classe e sul singolo allievo, favorendo gli interventi di assistenza individuale e garantendo opportuni consigli ed incoraggiamenti, prestati con attenzione ed affetto.

In particolare il tema della sicurezza è un tema percepito come molto importante nella società attuale e viene chiaramente indicato negli obiettivi specifici di apprendimento dell'educazione fisica. L'attività motoria, più che altre materie scolastiche, può stimolare l'abitudine ad operare in sicurezza. Ad esempio, le indicazioni dell'insegnante di disporre correttamente il materiale durante l'attività (es. tappeti come forme di assistenza indiretta durante il lavoro su grandi attrezzi) o successivamente di rimmetterlo a posto in modo ordinato pronto per nuove attività creano condizioni ed abitudine ad agire in sicurezza. Grazie a queste indicazioni e buone pratiche si abitua la mente del bambino all'ordine e ad una sistematica organizzativa.

Questa acquisita abitudine mentale all'ordine sarà utile per creare transfert spendibili anche in ambito lavorativo. Ad esempio, con tali abitudini acquisite, l'operaio difficilmente lascerà in giro un trapano dopo l'uso o lo riporrà vicino a possibili fonti di pericolo come una sorgente idrica. Attenzione, precisione ed ordine sono componenti importanti a garanzia di una maggior sicurezza (mettere le mani in una cassetta di attrezzi in disordine può favorire incidenti oltre che compromettere l'efficacia lavorativa) e potrebbero positivamente contribuire a contrastare la frequenza dei numerosi incidenti sul lavoro, spesso di esito fatale.

### 6.1. La metodologia integrata

Attraverso l'uso integrato di stili differenti, il MTA pone giusta attenzione sulla "temperatura emozionale" degli allievi e sulla possibilità da parte dell'insegnante di indossare "l'abito giusto" in relazione ai bisogni specifici della realtà scolastica e alla condizione socio-affettiva degli allievi, nonché alle situazioni contingenti (Garn & Byra, 2002).

In particolare, il contatto umano costituisce la base per i progressi decisivi nell'apprendimento. Quindi l'osservare continuamente gli allievi consente di verificarne i comportamenti ed il livello di apprendimento e di meglio adattare le proposte alle loro necessità. All'insegnante si chiede dunque di osservare bene per capire cosa sta succedendo.

L'atmosfera che l'insegnante riesce a creare attraverso un apprendimento simpatico è essenziale ancora più della scelta degli esercizi e degli aspetti organizzativi. Occorre fare in modo che ogni allievo raggiunga il successo.

L'arte dell'insegnamento consiste nel saper combinare disposizioni precise e

corrette (consigli precisi), con esempi figurati basati su metafore e favole, con proposte basate su situazioni problema che i bambini devono risolvere e sulle quali devono riflettere.

Aiuti specifici per l'apprendimento sono confezionati come metafore che i bambini conoscono bene e che favoriscono l'applicazione di uno specifico movimento con una determinata facilità.

Fantasia e creatività dell'insegnante sono di conseguenza fondamentali. La novità, la fantasia, la sfida, la capacità di coinvolgimento dell'insegnante e di integrazione sociale di ogni bambino nel gruppo, attraverso proposte collettive e guidate, possono rappresentare modalità favorevoli emozioni positive e quindi l'apprendimento (Pesce et al., 2016).

I bambini comunque amano le ripetizioni, non è necessario portare ogni volta delle novità: spesso i bambini chiedono attività che già conoscono e che li hanno divertiti. In questo modo ciò che si è appreso precedentemente può essere esercitato ed approfondito. Di converso, troppe novità possono creare confusione, anche se di tanto in tanto è però opportuno apportare variazioni, in base all'età dei bambini ed alla situazione contingente.

Ambiente sicuro, attenzione, fiducia, trasparenza, chiarezza nelle istruzioni, nel perseguire uno scopo e nel comprendere l'utilità o meno di svolgere una certa attività attraverso la formulazione di domande quesito e problemi motori sono in definitiva gli elementi chiave di un successo nella pratica motoria (Morgan, Kingston, & Sproule, 2005; Mosston & Ashworth, 2002). Un apprendimento riflessivo che guida verso la rappresentazione mentale del movimento e del proprio corpo può aiutare ad eliminare le difficoltà di apprendimento (Lutze-Mann, 2014).

## 6.2. *L'insegnante consapevole*

Il gradimento dell'attività da parte degli allievi può essere considerato un indice del successo della proposta. Secondo quanto fino ad ora illustrato è facile comprendere come il raggiungimento degli obiettivi prefissati non possa prescindere dal positivo clima emozionale che l'insegnante riesce a creare. Questo permette un miglior apprendimento e promuove il reciproco aiuto, l'interesse e il vivere positivamente l'esperienza di educazione fisica scolastica, indipendentemente dalla competenza motoria individuale raggiunta (Eggleston, Hanger, Frampton, & Watkins, 2012). Pertanto l'*enjoyment* degli allievi è una componente fondamentale del processo di insegnamento dell'attività fisica per la promozione di stili di vita attivi (Carraro, Young, & Robazza, 2008; Motl et al., 2001), ragione per cui ne consegue non solo l'opportunità, ma anche la necessità della sua misurazione.

Inoltre, l'insegnante deve possedere la capacità di padroneggiare tutte le diverse forme di insegnamento possibili e che possono essere individuate come adeguate in fase di progettazione della lezione. L'esame dei risultati del proprio intervento didattico alla luce delle strategie utilizzate fornisce utili informazioni per la progettazione e la conduzione delle attività future (SueSee, Edwards, Pill, & Cuddihy, 2018). Tuttavia anche la capacità di percepire correttamente come è stata effettivamente condotta la propria lezione è fondamentale per poter operare in modo efficace e produttivo. Relativamente alle problematiche legate alla formazione degli insegnanti, la consapevolezza di quanto si sia stati in grado di condurre l'attività come programmato ovvero la consapevolezza di quali stili di insegnamento sono stati effettivamente utilizzati nel corso della lezione rappresenta un'interessante cartina di tornasole delle capacità didattiche dell'insegnante (Colella, 2016).

### 6.3. L'applicazione nel progetto *Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection*

In un recente studio (Invernizzi et al., 2019), l'applicazione e l'efficacia del *MTA* è stato oggetto di una prima verifica. Un campione di 121 bambini di  $10.5 \pm 0.5$  anni, suddiviso in due gruppi di lavoro, ha svolto una pratica motoria di 2 ore settimanali per 12 settimane guidata da studenti in educazione fisica appositamente formati con il metodo *MTA* (IG, gruppo di intervento) o da insegnanti generalisti di scuola primaria con almeno 15 anni di esperienza di insegnamento (CG, gruppo di controllo).

Gli studenti di educazione fisica che hanno condotto le lezioni del gruppo IG non avevano specifica esperienza di formazione scolastica, ma sono stati appositamente formati al metodo *MTA* in 3 sessioni di training di 2 ore ciascuna. Nello specifico, sono stati istruiti sugli stili di insegnamento e sulle modalità di apprendimento, con particolare attenzione: alla promozione dell'interazione sociale; al coinvolgimento degli allievi in attività adeguate alle proprie capacità; all'aumento della competenza motoria e relativa percezione mediante riflessione sull'esecuzione dell'attività praticata e sua utilità anche fuori contesto; sulla promozione di un clima positivo e sul gradimento dell'attività (Ní Chróinín, Fletcher, & O'Sullivan, 2018). La successiva applicazione pratica è stata programmata in 4 blocchi di 6 lezioni, i primi due dei quali strutturati secondo un preciso protocollo definito dagli sperimentatori, il terzo in forma semi-strutturata sperimentatori-studenti ed il quarto interamente gestito dagli studenti. Gli insegnanti generalisti del CG hanno invece condotto le ore di lezione di attività motoria come di consueto e senza specifiche indicazioni.

Prima e dopo il periodo di studio, in coerenza con il concetto di sostenibilità della diagnostica (Figura 3), sono stati misurati vari parametri quantitativi relativi al livello di attività fisica (Multistage Fitness Test), competenza motoria (Test of Gross Motor Development TGMD-2), percezione di sé (Self-Description Questionnaire), gradimento dell'attività (Physical Activity Enjoyment Scale) e quantità di esercizio (Physical Activity Questionnaire for Older Children). È stata condotta anche un'analisi qualitativa per osservare la durata dell'attività e gli stili di insegnamento utilizzati. Inoltre, su un campione ristretto di allievi ( $n=28$ ) si è proceduto alla somministrazione di questionari semi-strutturati per indagare la percezione dell'attività e dell'intervento dell'insegnante. Infine, tutti gli insegnanti hanno provveduto ad un'autovalutazione dell'intervento didattico, fornendo indicazioni sulla propria percezione di quali stili di insegnamento avessero utilizzato durante le lezioni, che è poi stata confrontata con la reale condotta attraverso l'esame delle registrazioni video delle lezioni.

I risultati (delta tra IG e CG) hanno evidenziato un miglioramento del livello di attività fisica ( $1.38 \pm 0.08$  mL/kg/min,  $p=.002$ ), di competenza motoria ( $5.44 \pm 2.36$  AU,  $p<.001$ ), di *enjoyment* ( $0.19 \pm 0.09$ ,  $p=.020$ ), e di quantità di esercizio fisico ( $0.35 \pm 0.22$  AU,  $p=.002$  nel gruppo IG (la cui attività è stata condotta dagli studenti di educazione fisica formati al *MTA*), superiore rispetto al gruppo CG (la cui attività è stata condotta dagli insegnanti generalisti della scuola primaria). Allo stesso modo, nelle valutazioni qualitative, è stato osservato un tempo maggiore di attività nel gruppo IG ( $56.8 \pm 2.8$  min) rispetto al gruppo CG ( $44.8 \pm 11.5$  min), che ha subito più tempi morti nel corso delle lezioni (CG=27% vs IG=3.9%). Inoltre gli allievi guidati dagli studenti formati al *MTA* hanno espresso più gradimento dell'attività svolta (79% di IG vs. 29% di CG). Gli insegnanti generalisti sembrano aver sperimentato maggiori difficoltà nella conduzione delle attività (giudizio espresso dal 57% di CG), con conseguente inferiore gradimento degli allievi, benché gli stessi insegnanti siano comunque stati apprezzati dai bambini per la gentilezza ed il fee-

ling dimostrato (71% di CG). Gli studenti di educazione fisica sono stati ritenuti più abili nell'insegnamento e nella gestione dei giochi e della pratica motoria in generale.

Relativamente infine alla capacità di saper riconoscere e percepire il proprio intervento metodologico nel corso delle lezioni, dal confronto tra le risposte fornite dagli insegnanti e l'osservazione dei filmati delle lezioni è risultata una maggior difficoltà di percezione del proprio approccio metodologico da parte degli insegnanti generalisti. Gli studenti di educazione fisica formati al *MTA* hanno dimostrato più capacità di applicare le varie strategie d'insegnamento, in modo più vario e consapevole.

## Conclusioni

L'approccio riflessivo basato sulla padronanza e su una certa flessibilità nell'utilizzo dei differenti stili, caratteristico del *MTA*, è con ogni probabilità la strategia che può adattarsi più facilmente ed efficacemente alle molteplici realtà proprie dei differenti contesti scolastici. Più di altre strategie può consentire sia l'acquisizione di obiettivi specifici di apprendimento sia il raggiungimento di obiettivi educativo-formativi.

Nella sua applicazione con i bambini (cfr. Appendice), il progetto *MTA* risponde adeguatamente alla promozione di situazioni che favoriscono: l'uso appropriato del proprio corpo; l'occorrenza di condizioni di solidarietà e reciproco aiuto a forte carattere sociale; la motivazione consapevole verso l'attività fisica; l'acquisizione di abitudini rivolte a comportamenti non avventati ma basati sulla sicurezza e la prevenzione; l'acquisizione di buone pratiche utili per la vita e trasferibili all'esterno dell'ambiente scolastico.

Inoltre una simile strutturazione progettuale può rientrare in proposte di ampliamento e potenziamento dell'offerta formativa scolastica con percorsi di aggiornamento-formazione utili agli insegnanti che già operano nella scuola primaria e che mirino, attraverso un vero e proprio laboratorio didattico di ricerca-azione, a riconoscere le caratteristiche e le possibilità di utilizzo in forma integrata dei differenti stili di insegnamento. Prove oggettive, schede di osservazione e altre modalità diagnostiche costituiscono la modalità per monitorare e migliorare concretamente il processo di insegnamento/apprendimento.

Partendo da una scientifica analisi di tipo quantitativo e qualitativo, la realtà operativa necessita di una attenta revisione per diffondere più efficacemente quella "letteratura motoria" coerente con la matrice culturale, le esigenze, gli interessi ed i bisogni che la specifica realtà scolastica persegue attraverso la sua pianificazione formativa.

## Riferimenti bibliografici

- Byra, M. (2002). A review of Spectrum research. In M. M. S. Ashworth (Ed.), *Teaching physical education (5th ed.)* (pp. 319-335). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Carraro, A., Young, M. C., Robazza, C. (2008). A contribution to the validation of the Physical Activity Enjoyment Scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality*, 36(7), 911-918.
- Colella, D. (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione & Insegnamento*, 14(1 (Suppl.)), 25-34.
- Curtner-Smith, M.D., Todorovich, J.R., McCaughy, N.A., Lacon, S.A. (2001). Urban Teachers'

- Use of Productive and Reproductive Teaching Styles Within the Confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190.
- DelCastillo-Andres, O., Toronjo-Hornillo, L., Rodriguez-Lopez, M., Castaneda-Vazquez, C., Campos-Mesa, M. D. C. (2018). Children's Improvement of a Motor Response during Backward Falls through the Implementation of a Safe Fall Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12).
- Dugnani, S., Invernizzi, P.L., Longo, S., Mauro, F. (2015). *Didattica del movimento umano 2. Qualità utili per l'apprendimento e il controllo motorio*. Milano: Carabà Universitaria.
- Eggleston, M., Hanger, N., Frampton, C., Watkins, W. (2012). Coordination difficulties and self-esteem: a review and findings from a New Zealand survey. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(6), 456-462.
- Garn, A., Byra, M. (2002). Psychomotor, cognitive, and social development Spectrum style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 8-13.
- Graser, J.V., Bastiaenen, C.H.G., van Hedel, H.J.A. (2019). The role of the practice order: A systematic review about contextual interference in children. *PloS One*, 14(1), e0209979.
- Gray, P. (2013). *Free to learn : why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York: Basic Books.
- Invernizzi, P.L., Crotti, M., Bosio, A., Cavaggioni, L., Alberti, G., Scurati, R. (2019). Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection: Effectiveness in Improving Fitness Level, Motor Competence, Enjoyment, Amount of Physical Activity, and Effects on the Perception of Physical Education Lessons in Primary School Children. *Sustainability*, 11(2), 405.
- Invernizzi, P.L., Dugnani, S., Mauro, F. (2018). *L'educazione motoria rinnovata*. Pozzo d'Adda (MI): Carabà srl Edizioni.
- Jarani, J., Grontved, A., Muca, F., Spahi, A., Qefalia, D., Ushtelenca, K., . . . Gallotta, M.C. (2016). Effects of two physical education programmes on health- and skill-related physical fitness of Albanian children. *Journal of Sports Sciences*, 34(1), 35-46.
- LeDoux, J. (2002). *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lee, M.C.Y., Chow, J.Y., Komar, J., Tan, C.W.K., Button, C. (2014). Nonlinear pedagogy: an effective approach to cater for individual differences in learning a sports skill. *PloS One*, 9(8), e104744-e104744.
- Lutze-Mann, L. (2014). Strategies for enhancing student understanding through active engagement (LB113). *The FASEB Journal*, 28(1 Supplement), LB113.
- Magill, V., Anderson, D. (1988). Critical periods as optimal readiness for learning sport skills. *Children in sport*, 3<sup>a</sup> ed. Champaign: Human Kinetics.
- Maturana, H., Varela, F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Minelli, A. (2007). *Forme del divenire. Evo-devo: la biologia evoluzionistica dello sviluppo*. Torino: Giulio Einaudi editore.
- Morgan, K., Kingston, K., Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Mosston, M., Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*: Benjamin-Cummings Pub Co.
- Motl, R.W., Dishman, R.K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., Pate, R.R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110-117.
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117-133.
- Padua, D. A., Marshall, S.W., Boling, M.C., Thigpen, C.A., Garrett, W.E., Jr., Beutler, A. I. (2009). The Landing Error Scoring System (LESS) Is a valid and reliable clinical assessment tool of jump-landing biomechanics: The JUMP-ACL study. *American Journal of Sports Medicine*, 37(10), 1996-2002.
- Peh, S.Y., Chow, J.Y., Davids, K. (2011). Focus of attention and its impact on movement behaviour. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(1), 70-78.
- Pesce, C., Croce, R., Ben-Soussan, T. D., Vazou, S., McCullick, B., Tomporowski, P. D., Horvat, M. (2016). Variability of practice as an interface between motor and cognitive development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-20.

- Piaget, J. (1968). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti.
- Rink, J., xa, E, Hall, T., xa,J. (2008). Research on Effective Teaching in Elementary School Physical Education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Robinson, L.E., Stodden, D.F., Barnett, L.M., Lopes, V.P., Logan, S.W., Rodrigues, L. P., D'Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 45(9), 1273-1284.
- Sallis, J.F., Floyd, M.F., Rodriguez, D.A., Saelens, B.E. (2012). Role of built environments in physical activity, obesity, and cardiovascular disease. *Circulation*, 125(5), 729-737.
- Salvara, M. I., Jess, M., Abbott, A., Bognár, J. (2006). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *European Physical Education Review*, 12(1), 51-74.
- Sebire, S. J., Jago, R., Fox, K.R., Edwards, M.J., Thompson, J.L. (2013). Testing a self-determination theory model of children's physical activity motivation: a cross-sectional study. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 111.
- Stodden, D.F., Goodway, J. D., Langendorfer, S.J., Roberton, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C., Garcia, L.E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- Stodden, D.F., Langendorfer, S., Roberton, M. A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 223-229.
- SueSee, B., Edwards, K., Pill, S.,Cuddihy, T. (2018). Self-reported teaching styles of Australian senior physical education teachers. *Curriculum Perspectives*, 38(1), 41-54.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*: Taylor & Francis.

## Appendice I - Esempio di sostenibilità/adattabilità della proposta in una unità di apprendimento del progetto “Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection”

|  |   |
|--|---|
| Unità di Apprendimento Classi Quinte “Lepre e Tartaruga”   | “Imparo ad utilizzare buone pratiche locomotorie per una migliore efficacia funzionale e la tutela della salute”.   |
| Obiettivi Formativi rivolti al successo formativo  | Saper interpretare ed utilizzare correttamente le informazioni.<br>Sapersi impegnare nel produrre uno sforzo nel raggiungimento di un obiettivo.  |
| Obiettivi di Apprendimento rivolti al successo scolastico  | Cultura pre-sportiva: conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di pattern locomotori specifici.<br>Salute, benessere, prevenzione e sicurezza: riconoscere il valore dell’esercizio fisico per l’acquisizione di sani stili di vita.  |
| Conoscenze   | Conoscere la terminologia specifica (muscolo contratto o rilassato; piegare e rizzare gli arti inferiori; ecc.).<br>Conoscere le modalità di funzionamento dell’apparato muscolare e cardio-respiratorio durante l’esercizio fisico.<br>Conoscere i principi meccanici che caratterizzano e rendono efficaci gli esercizi.  |
| Abilità  | Saper percepire e gestire adeguatamente il proprio corpo e lo sforzo nella pratica motoria orientata ad una migliore efficacia funzionale ed alla salute.   |
| Competenze   | Saper interpretare e utilizzare le informazioni provenienti dal proprio corpo, in particolare dall’analizzatore cinestesico.<br>Saper riconoscere e applicare alcuni principi di base relativi al funzionamento e all’ottimale sviluppo / mantenimento di organi e apparati del proprio corpo.  |
| Standard base padronanza attesa (livello base)   | L’allievo sa riconoscere e utilizzare in modo essenziale le informazioni provenienti dal proprio corpo nelle attività proposte e sa riconoscere e utilizzare in modo essenziale i principi e gli esercizi utili per la salute.  |
| Stile di insegnamento utilizzato   | Della <b>scoperta guidata</b> : attraverso proposte contrastanti e domande questo il bambino percepisce quali sono le caratteristiche più funzionali per l’applicazione corretta degli esercizi di corsa e cammino proposti.  |
| Possibilità di Trasformazione e adattamento dello stile di insegnamento in base a necessità specifiche e alle caratteristiche delle classi | L’insegnante utilizza una strategia basata sulla <b>risoluzione problemi</b> chiedendo ai bambini di inventare modalità diverse per camminare e correre ed una riflessione sulle proposte effettuate. Per esempio l’insegnante può invitare ogni bambino ad “inventare” 5 - 6 varianti e poi può chiedere: “Quanti modi ci sono per camminare o correre?” “Noi li usiamo tutti?” “Ci sono modi più efficaci?”.<br>L’insegnante spiega la modalità corretta nell’utilizzo della spinta dei piedi nel cammino e nella corsa per evitare problemi alle articolazioni dell’arto inferiore ed invita i bambini a camminare e correre a coppie, attuando delle <b>osservazioni reciproche</b> allo scopo di vedere, sentire, correggere le azioni scorrette, come, per esempio, quando l’appoggio del piede è eccessivamente abdotto o addotto, quando l’andatura è troppo “saltellante”, quando l’appoggio del piede avviene in modo brusco sui talloni, ecc.<br>Consideriamo anche un approccio <b>prescrittivo</b> , in cui l’insegnante “pilota la proposta”, utile a scopo preventivo per evitare che andature scorrette possano, nel tempo, consolidarsi e determinare conseguenti danni articolari.<br>Un’altra strategia metodologica per <b>scoperta guidata</b> può essere quella interpretativa basata su <b>metafore</b> : anche in questa fascia d’età, a volte, l’uso della fantasia e di una certa “teatralità espositiva” può essere utile per la motivazione.<br>Per esempio l’insegnante può dire: “Se facciamo finta di essere andati a sciare e di esserci rotti una gamba, si può lo stesso camminare o correre con una gamba rotta? Vediamo come si fa? E se fossero tutte e due le gambe ingessate riusciremmo a correre? Mi fate vedere? ...” |

## Appendice II - Sviluppo della catena didattica “Lepre e Tartaruga” relativa all’unità di apprendimento per classi quinte. Esempio di utilizzo delle domande quesito e di un approccio basato sulla riflessione.

**Catena Didattica “Lepre e Tartaruga”:** “Imparo ad utilizzare buone pratiche locomotorie per una migliore efficacia funzionale e la tutela della salute”.

### “Meglio un’andatura lenta o veloce per camminare e correre?”

Gli allievi si spostano liberamente, occupando tutto lo spazio della palestra, l’insegnante propone due tipologie di traslocazione (prima il cammino e successivamente la corsa) sperimentando, in ciascuna, tre velocità differenti in base ad altrettanti comandi sonori (uso del fischiotto):

- Un fischio spostarsi molto lentamente
- Due fischi spostarsi ad una velocità media
- Tre fischi spostarsi ad alta velocità

Si pongono poi agli allievi domande specifiche (per facilitare la comprensione del concetto che la corsa, rispetto alla marcia, presenta un tempo di volo e che quindi a bassa velocità crea un notevole dispendio energetico ed è più adatta alle velocità maggiori): “Chi ha capito quali sono le principali differenze?”. “Quando ci si muove lentamente è più conveniente marciare o correre? E quando ci si muove velocemente? Perché?”.

### “Qual è il modo più conveniente di utilizzare le gambe per camminare e correre?”

Gli allievi camminano o corrono liberamente, occupando tutto lo spazio della palestra con le seguenti varianti applicative, relative al camminare o correre:

- con gambe molto piegate
- con gambe ritte
- tenendo le gambe né troppo piegate né troppo ritte
- sugli avampiedi
- con appoggio del piede a tutta pianta.

Si chiede poi ai bambini: “Chi ha capito come conviene tenere gli arti inferiori e i piedi quando si cammina o corre, per esempio per un lungo periodo? Perché?”. “E se facessimo una corsa veloce?”.

Si propongono agli allievi le medesime varianti sperimentate precedentemente, effettuando una gara di sprint in metà palestra, partendo dalla linea di fondo campo di basket o spazio simile. Per esempio i bambini a gruppi di tre vengono numerati: quelli corrispondenti al numero chiamato effettuano lo sprint. Anche in questo caso si sollecitano gli allievi a riflettere, ponendo loro specifici quesiti: “Quando si effettua uno sprint valgono le stesse regole? Avete notato come si alzano le ginocchia? Si alzano di più o di meno rispetto alla corsa di resistenza? È meglio correre sugli avampiedi o appoggiando tutta la pianta del piede?”.

A partire dalle differenti varianti del cammino e della corsa sono possibili alcune ulteriori riflessioni pratiche sul funzionamento del proprio corpo, con particolare riferimento alle funzioni muscolari. Per esempio l’insegnante può proporre le seguenti esperienze, stimolando opportune riflessioni: “Proviamo a disporci in schieramento libero ed in stazione eretta ed a tenere le mani sul quadricipite (parte anteriore della coscia) mentre gli arti inferiori sono ritti; ora proviamo tenendo le gambe sempre piegate. Quando il quadricipite è duro? Avete capito perché quando si cammina o corre non si devono tenere gli arti inferiori sempre piegati? Invece di utilizzare il termine “duro” qual è il termine più opportuno da utilizzare? E se tenessimo le gambe ritte sarebbe utile per camminare o correre? Secondo voi quando corriamo i muscoli dell’addome si contraggono? Proviamo a sederci ed a toccare l’addome quando solleviamo le gambe dal suolo, com’è? E se teniamo i piedi al suolo? Avete capito la relazione con la corsa?”

### “A cosa servono le braccia nel cammino e nella corsa?”

L’insegnante propone agli allievi di sperimentare l’importanza della coordinazione degli arti superiori nella traslocazione: “Oggi cerchiamo di capire la funzione delle braccia nel cammino e nella corsa. Per comprenderlo meglio facciamo finta di non avere le braccia e cerchiamo di osservare e percepire cosa succede nel nostro corpo”.

Vengono proposte alcune varianti nel cammino o nella corsa:

- con le mani in tasca
- con braccia conserte avanti
- con braccia conserte dietro
- con arti superiori molto flessi
- con arti superiori tesi
- con arti superiori flessi “a metà”
- muovendo le braccia in modo crociato rispetto all’azione degli arti inferiori
- muovendo le braccia in modo omologo rispetto all’azione degli arti inferiori.

L’insegnante propone poi la riflessione domandando: “Chi ha capito a cosa servono le braccia nel cammino e nella corsa? Avete notato cosa succede alle spalle quando fingiamo di non avere le braccia? È meglio un sincronismo crociato o omologo delle braccia? Perché? È meglio tenere gli arti superiori tesi o flessi? Perché?”. “E se facessimo una corsa veloce?”.

Anche in questo caso è poi possibile sperimentare le medesime varianti effettuando una gara di sprint in

riflessione: “Quando si effettua uno sprint valgono le stesse regole? Quando facciamo finta di non avere le braccia, le spalle si muovono di più o di meno rispetto ad una corsa a velocità lenta? Perché? Quindi le braccia devono oscillare di più o di meno?”.

#### “Come va tenuto il busto nel cammino e nella corsa?”

Gli allievi camminano o corrono lentamente e liberamente, occupando tutto lo spazio della palestra. L'insegnante presenta la tematica da sviluppare: “Oggi cerchiamo di capire quale sia la postura del busto più corretta nel cammino e nella corsa e di comprendere la sua funzione; proveremo ad assumere posture diverse e cercheremo di osservare e percepire quando la marcia e la corsa sono meno o più efficaci”.

Vengono proposte alcune varianti nel cammino o nella corsa:

- con il busto eretto
- con il busto inclinato avanti
- con il busto inclinato dietro
- con il busto inclinato di lato.

Segue la riflessione sollecitata da alcune opportune domande: “Chi ha capito come conviene tenere il busto quando si cammina o corre, per esempio per un lungo periodo? Perché?”. “Conviene tenerlo inclinato avanti o indietro? Cosa cambia?”. “E se facessimo uno scatto molto breve di 9-10m.?”.

Si propongono poi le medesime varianti effettuando una gara di sprint in metà palestra (per esempio con le stesse modalità precedentemente descritte), a cui segue un'ulteriore riflessione favorita dai quesiti posti dall'insegnante: “Quando si effettua uno sprint valgono le stesse regole?”. “Cosa cambia rispetto ad una corsa di resistenza?”. “Come conviene tenere il busto ora? Perché?”.

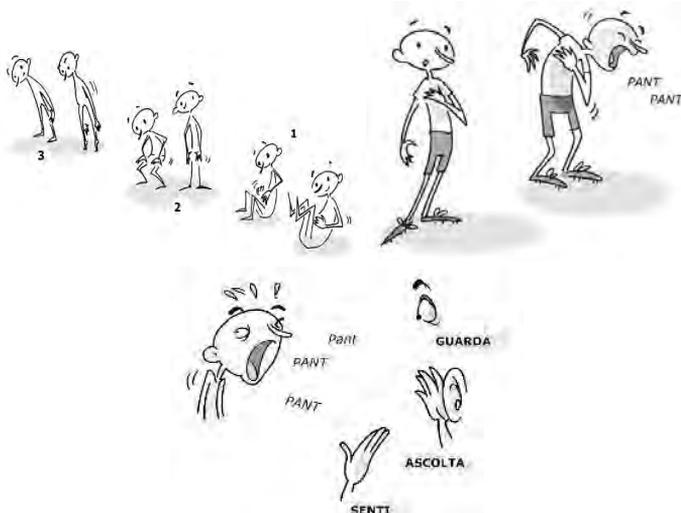
#### “Per quanto tempo riusciamo a correre lentamente senza fermarci?”

La seguente esperienza presuppone il prerequisito del saper registrare la frequenza cardiaca e saper gestire un'andatura di corsa lenta, obiettivo acquisito in precedenza con opportuna attività di presa di conoscenza individuale e a coppie.

I bambini registrano la frequenza cardiaca a riposo; poi giocano al “trenino della resistenza”: corrono in fila sul perimetro del campo di basket o pallavolo lentamente per 3 minuti. Ad ogni giro cambia il conducente che guida il trenino: il primo bambino quindi si ferma, si dispone lateralmente, lascia passare tutta la fila di compagni e si dispone in fondo.

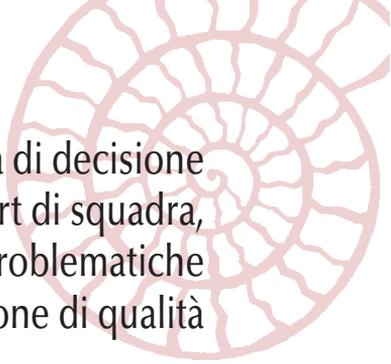
Al termine dell'esercizio si invitano i bambini a rilevare ancora la frequenza cardiaca.

L'insegnante, con opportune domande, sollecita la riflessione: “Chi ha capito come si controlla la frequenza cardiaca? Perché? Secondo voi è meglio che il cuore batta adagio o forte? Perché? Chi è maggiormente allenato avrà un battito cardiaco più alto o più basso rispetto a chi è meno allenato? Perché? E la respirazione? Come cambia con la corsa? Chi sa qual è la funzione del cuore e della respirazione? Perché è importante mantenersi in allenamento?”. “A cosa serve correre a lungo?”. “Se non avessi altre possibilità sarei capace di correre a casa senza fermarmi?”. “Quanto impiegherei?”.



Impariamo a percepire come cambiano le funzioni muscolari e quelle fisiologiche del nostro corpo quando ci muoviamo utilizzando i nostri sensi.





L'attentività nel processo di presa di decisione  
particolarmente negli sport di squadra,  
per evitare problematiche  
funzionali e biomeccaniche per una prestazione di qualità

The Decision Making Process based on the Attention,  
particularly on Team Sports to Avoid Perceptual Functional  
and Biomechanical Deficits for a Quality Sport Performance

---

Riccardo Izzo

Corresponding Author - riccardo.izzo@uniurb.it

Vincenzo Biancalana

Ciro Hosseini Varde'i

Claudia Palpacelli

School of Health and Sport Science, DISB, University of Urbino Carlo Bo, Urbino (Pu)

**ABSTRACT**

The fundamental mistake in the normal evolution of the motor learning process and sports' movements and consequently on its related performance is mainly physiological. In the normal dynamic of learning, and even more in biomechanically complex gestures learning, such as many specific technical-sports gestures, error or better errors are without any doubt an integral part of said acquisition process. Often, in these cases, we use to focus only on the purely mechanical elements of the gesture itself and rarely, simultaneously, giving weight, as we have been advocating for a long time, to the element that then becomes decisive in terms of success or failure of the gesture chosen in a performative sense, which is the decision-making, in its complexity. What operators sometimes, however, do is to omit or neglect the cognitive aspects related to the attention process, which therefore produce most of the students' errors. That error, even if it is usually detected and modified by technicians during the normal didactic method, on the basis of mechanical or physical-athletic, results to be often superficially addressed in psycho-pedagogical terms. The aim of this paper, therefore, is to focus our attention on those elements which we believe may determine significant learning ability and the resulting very significant high percentage of athletes performance, namely those related to attentional capacity and quality.

L'errore fondamentale nella normale evoluzione del processo di apprendimento motorio e degli sport gestuali e di conseguenza nelle sue prestazioni correlate è principalmente fisiologico. Nella normale dinamica dell'apprendimento, e ancora di più nell'apprendimento gestuale biomeccanicamente complesso, l'acquisizione di specifici gesti tecnico-sportivi passa dall'errore

o meglio dagli errori, che sono senza dubbio parte integrante di detto processo di acquisizione. Spesso, in questi casi, ci concentriamo solo sugli elementi puramente meccanici del gesto stesso e raramente, dando peso a diversi fattori e meno a quello che maggiormente si rende decisivo ovvero il decision-making nella sua complessità. Ciò che gli operatori del settore fanno è omettere o trascurare gli aspetti cognitivi legati al processo di attenzione, che quindi producono la maggior parte degli errori degli studenti. Tale errore, anche se di solito viene rilevato e modificato dai tecnici durante il normale metodo didattico, sulla base di un approccio meccanico o fisico-atletico, risulta spesso affrontato superficialmente in termini psicopedagogici. Lo scopo di questo elaborato, è quindi quello di focalizzare la nostra attenzione su quegli elementi che riteniamo possano determinare un significativo incremento della capacità di apprendimento e di conseguenza di migliorare la prestazione degli atleti, in particolare quella relativa alla capacità e alla qualità dell'attenzione.

#### KEYWORDS

Decision-Making, Sport Performance, Attention Level, Inattentive Blindness.

Decision-Making, Performance Sportiva, Livello Attentivo, Cecità Attentiva.

## 1. Introduction

William James<sup>1</sup>, one of the founding fathers of psychology, in a definition of the attention concept which dates back to more than a century ago (1890), but which is still very significant said: "Everyone knows what attention is. It is the intense and clear mind awareness of a thought, or a flow of thoughts among those apparently possible". Attention is concentration and consciousness based. It implies ignoring some facts in order to effectively interact with others ... ". "When the outer worlds strikes our senses, the number of objects or events whom we can pay attention to at once it is very little" (Williams, 1890). Why our cognitive system, that is the set of mental processes that take place in our brain, should need to make a selection on the input information? The need of attention stems from the fact that the human being, which has a limited capacity for information processing, has to manage a too high amount of sensory information to be able of being aware of it all. But how do we learn to discern which is the important information at a given time? A key aim of the research on attention is indeed to try to answer to this question. Attention can be considered as a multidimensional cognitive ability, composed of several components, hierarchically organised. In the work that follows we will focus specifically on the aspects that characterize selective attention and the complementary phenomenon of focalization. The various theories that will be exposed on the functioning of the attentional processes attempt to provide explanatory hypotheses about the existence, functioning and collocation of a filter mechanism of "filter" (a kind of funnel or "bottleneck"), which selects the relevant

1 Professor of philosophy and psychology at the American University of Harvard, was president of the "Society for Psychic Research" from 1894 to 1895.

information to us within the flow of perception, in order to make them available at the most sophisticated levels of processing. As to the process of stimuli selection, different theories have been developed about the location and the permeability of the “sensory filter”. Explore and address these issues allows us to give them critical applicability within an infinite number of situations and, in particular, to explain and understand the dynamics of the game and the tactics that are implemented by the players in team sports. Every action, every decision afterwards physically implemented is the result of a series of processes undertaken by the player and of countless variables which interact with each other and influence his choice. It is therefore essential to be at first aware of the existence of these trends, to understand the various interactions and to comprehend how these could act on the cognitive processes of the subject. The education of an elite player, in order to be considered complete and therefore in order to arise to a beneficial sport performance, not only must pursue a great physical and technical training, but also a conscious tactical ability and effective mental skillfulness, in order to allow a better adaptation to changing game situations. Every sport requires specific physical and mental abilities and among these, the ability to focus and to concentrate at key moments of a competition may prove crucial to achieve a good result (Bagnara, 1993). It’s clear therefore, how in sports attention is generally considered an important mental prerequisite of the performance. The purpose of this paper is precisely to study and investigate what are the mental processes that underlie attention, and how they operate in different situations.

## 2. Different Types of Attention and Related Specific Functions

The concept of attention appears to be a multidimensional construct due to its peculiarity of enabling the most diverse phenomena explanations and thanks to its high applicability to various situations, it allows us to investigate and explore the wide range of sport dynamics (fig. 1).

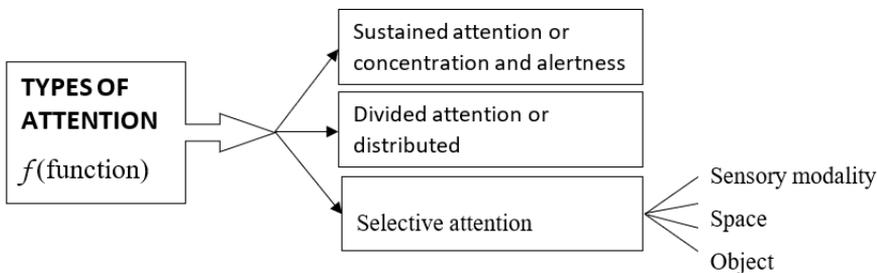


Fig. 1 – Classification of the different types of attention on the basis of the function (Izzo, Palpacelli, 2013)

### 2.1. Sustained attention or concentration

We speak of sustained attention (or vigilance) referring to the ability to maintain over time a sufficient level of attentional detention of a stimulus or an infrequent critical event, aperiodic, which occurs without notice. In general there is a positive correlation between the duration of the task and the decline of performance in terms of increased reaction time, false alarms and omissions. The first systematic

studies on supervision were led by Mackworth, at the request of the Royal Air Force (RAF), who devised the clock test (1976), a circular video where you could see a black clock alike hand turning. The tested subject had to press a button whenever he recognized the critical signal, that was the hand that made two shots in a second rather than one, which signified changes in the flow of repetitive information. There are several factors that can adversely affect performances on supervision tasks: for example, the use of degraded signals whose amplitude and duration are just above the threshold of perception; an high rate of stimuli presentation (greater than 24 events per minute) or, on the other hand, a low one (with very rare target stimuli); an increased time and space uncertainty. We can witness, instead, an improvement in performance if the signals are presented in the quadrant of the high probability display, compared to those presented in the other three low probability quadrants; furthermore, while the performance in the low-probability quadrants worsen over time, in the high probability one remains steady. It has, moreover, a greater speed and accuracy of responses when stimuli are presented on a regular basis and a performance improvement due to the increased intensity and duration of the signal. To explain the observed phenomena during surveillance tasks different theoretical approaches have been proposed. According to the "Theory of activation", an optimal level of performance requires an optimal level of "arousal", mediated by the reticular formation and by the non-specific thalamo-cortical system: an increase or decrease of this optimal level causes a deterioration in the performance. This arousal level can be lowered, for example, by the constant repetition of the same stimulus or of similar stimuli due to the accommodation phenomenon. Motivation plays a decisive role on the level of supervision too. The relationship between the level of activation or "arousal" (expressed in the x-axis) and the efficiency of the subject (expressed in the y-axis under the form of performance quality) was represented by Yerkes and Dodson with an inverted U-bend (fig. 2).

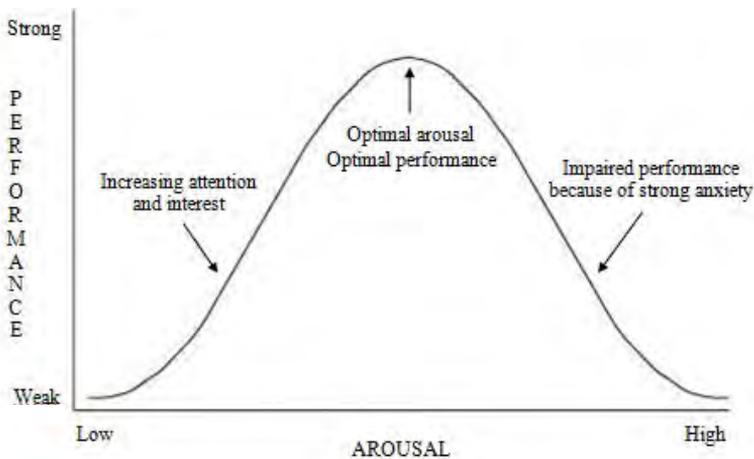


Fig. 2 – Law of Yerkes and Dodson, or law "of the inverted U". Modified Izzo, Palpacelli 2013

According to the "Expectation Theory" high-probability events are processed faster than low-probability ones. This assertion is evidently reflected in tactic actions carried out during team sports. The more experienced players, indeed, demonstrate a greater ability to read a situation and a higher percentage of effi-

cient and effective tactic choices with a lower reaction time (TR). This is also crucial in the ability to reduce errors arising from pretended acts which may be carried out by opposing players, to whom the more experienced players can better respond thanks to a ready and correct understanding of the game. A direct consequence of it is a greater or lower probability in the action outcome in one way rather than another. In addition to that, along with the intensity and the biological importance, are the three necessary stimulus characteristics in order for it to be selected with an higher probability. Finally, according to the “Detention of the Signal Theory”<sup>2</sup>, the critical stimuli are detected by the observer as emerging from the background noise, which varies randomly. It is important to note that there is a bi-directional influence between attention and sport.

## 2.2. Divided Attention

Divided attention (or distributed or multi-channeled) is the ability to maintain simultaneously two or more attentional focuses, so that the subject is asked to control two or more sources of information at the same time (Kahneman, 1973), distributing on several tasks his attentive resources (Coull, 1998) in a complex environment and considering attention as a resource and as a resources dislocation capability. The typical experimental situation in the study of divided attention is that related of the dual task; the result of which is usually observed in this situation is that the performance of the two tasks is worse than the one obtained by the same person when engaged in two tasks separately. But the interference between the two tasks varies depending on the difficulty of the tasks, of their similarity (pacing mode, mental operations, answer mode), and from practice with the two tasks (the interference is reduced with the practice in one of the two tasks as a result of automation of its). The different theories that can be defined “structural,” explain the performance in multiple tasks, referring to a rapid shift of attention between different tasks. The theorists of “ability”, however, emphasize the divisibility of cognitive resources between different tasks contemporaries and the ability to assign in a graduated manner part of the resources to each task, with different approaches. The Kahneman’s model<sup>3</sup> is particularly important because it represents an attempt to unify the two theories. He says that the human operator has a limited capacity for performing mental activities, so that, with increasing demands, there is a corresponding increase in the amount of resources mobilized; when the first exceeds the second performance of the subject is no longer appropriate to the application and we get an interference between the tasks. We can distinguish between interference capability, which is non-specific and depends only on the demands of both tasks, and structural interference, which is specific and depends on the degree to which the tasks incumbent on the same mechanisms. So, in the case of situations that require to perform multiple tasks simulta-

- 2 The theory of the detention of the signal, in English SDT (Signal Detection Theory), is used by psychologists to be measured whenever the mode by which a person makes decisions under conditions of uncertainty. The SDT states that the person who makes the decision does not behave as a passive receiver of information, but as an active “decision-maker” that processes complex judgments under conditions of uncertainty and revises the data sent to it.
- 3 Daniel Kahneman is an Israeli psychologist, he integrated integrates the results of psychological research into economic science.

neously, do not count only the amount of resources allocated to each task, but also the structures or cognitive processes that they involve. The observation of these effects gives reason to exist with the “theory of multiple resources”, whose main exponent is Wickens (1980). These theories do not provide for the existence of a single set of resources allocated to one or more tasks, but of more sets of resources, each with its own characteristics, which can be allocated independently. We find examples of divided attention in many real-life situations: driving a car, walking down the street, cooking and of course sports (athletes must be able to effectively handle the ball and the opponents). Despite the obvious need to distribute the ubiquitous attention on multiple objects in our daily life activities, prior to the study of 2013 (Furley et al.) no one had explored significantly what are the staring strategies that optimize the focus to two objects spatially separated. In situations like these, assuming that the two objects require simultaneously attention, the observer could either stare an object and detect the other in the periphery, or gaze between both stimuli. The above study has implemented an experimental protocol to investigate what is the optimal staring strategy which maximizes attention to two spatially separated objects. The results showed a better performance when subjects stared between the two objectives. In sports, the knowledge that the coaches have about the limited capacity of information processing by the players, and the consequent inability to implement every aspect of what happens during the game, means that their workouts will focus also on continuously provide players with tools to reduce the complexity of the game by studying situations or remedial action, or giving direct instructions to ensure that the attentional focus of the players is directed to certain aspects of the situation (Williams, 1999). These instructions may lead to a so-called “set attentional” (Most et al., 2005), which guides the attentional focus of the players during the game. While this intent training allows you to carry out some actions brilliantly, it often happens that the other players who suddenly are unmarked not being passed the ball because they are not “seen” because not provided the tactical scheme studied previously in the training. This scenario shows how the instruction of the coach, whose purpose would be to help the player by reducing the flexibility of attention, actually, may have a negative impact on decision-making tactics.

### 2.3. *Selective Attention*

Selective attention is the generic term referring to those mechanisms that allow you to select only some of the many details that come to our senses, and has become a central theme in cognitive psychology and, more recently, also in cognitive neuroscience. The world in which we live is generally rich in stimuli but our processing capacity is limited and we can overstate and elaborate only a small part; so we have a selection system that isolates only some stimuli and clear (ie, reduces the value of perception) all others. In sports games selective attention is a double edged sword. On the one hand defines an asset, as it allows players to eliminate possible distractions and noise, but on the other describes it as a curse for all those situations which require the player to simultaneously distribute his attention. This is one reason why research on attention in sports games should take account of the lights and shadows of attention, that is, both its positives than negatives. But, so far, in the science of sport has paid little attention to the dark side of attention (Abernethy et al., 2007). The study of selective attention was initiated by Cherry (1953) who tried to understand how it is that among the many stimuli from the outside world, the subject will select some (attended messages) leaving

invalidate other (unattended messages). The proof of this is given by a phenomenon known as “Cocktail party” where you can shift the focus to the conversation in which we are interested, although there are several ongoing that could interfere. From the definitions and the analysis outlined here of selective attention, a concept that emerged in the years and through various studies by different authors has evolved and changed, giving rise to different approaches and theories: the “Filter”. If we consider the processing of information as a continuous process that goes from the basic characteristics of the stimulus to its recognition and finally the issue of the response to it, then one of the most important theoretical problems of identifying the point at which is the selection information, then identifiable with the location of the filter. In this respect, the theories on attention are arranged along a continuum ranging from the theories that propose an early selection information (based on sensory input) to those offering instead a late selection (following the completion of preparing the stimuli to which we are exposed).

### 2.3.1 *The theory of early selection of Broadbent*

An example of a model that proposes an early selection of information to be processed is the “Theory of the filter Broadbent” (1958), one British psychologist who has long studied these phenomena by assuming the presence of a sensory filter that selects the main message and withholds the other to process subsequently. This structural theory, in which it is assumed that the perceptual capacity is limited, derived from data obtained with dichotic listening<sup>4</sup>, first used by Cherry, whose results have suggested an immediate filtering of sensory information after registration and before processing perception. Broadbent says that the stimuli through the sensory channels, arriving at the sensory system (system S), where they are analyzed in parallel on the basis of their physical characteristics elementary; then there is a central mechanism, the selective filter, which selects early stimuli that may have access to the perceptual system (System P) limited capacity where they are analyzed in a serial fashion (processing more advanced and sophisticated). The information that does not pass the system P remains only for a short time in the system S, ie prior to the encoding semantics, in the form of simple physical characteristics, after which the track not coming decade perceptually processed and not moving from short-term memory (MBT) to long-term memory (MLT); (fig. 3). In this perspective, the focus is viewed as an “all-or-nothing phenomenon”. The main information are chosen on the basis of the physical characteristics of the stimulus or according to other criteria such as favoring the message produced by a known voice etc.. Thus, the hypothesized mechanism is a single channel and sequential. However Broadbent has not been able to explain the phenomenon of the “cocktail party”, described above, the peculiarity of which would indicate that there is more of a selection level of the incoming stimuli. Some subsequent studies have shown the limits of the model of Broadbent, demonstrating that there is a processing of significance for the information coming from the “channel not attentional”. Moray (1959) asserted that we can “catch” our name

4 English dichotic listening technique that consists in the simultaneous presentation of the two ears of material auditory, verbal and musical tasks of perception, attention and memory.

spoken in the ear if not careful, discriminating and directing our attention to this information. Mackay (1973) showed how words that do not pay attention, pronounced ear “not careful”, affect the interpretation given to the ambiguous messages received in the other ear (canal attentional).

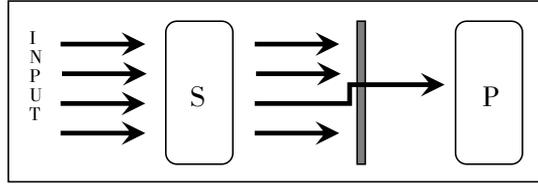


Fig. 3 – Theory of everything or nothing Broadbent. Modified Izzo, Palpacelli 2013

### 2.3.2. The theory of filter attenuated by Treisman

In agreement with the experimental evidence that showed occasional information processing of stimuli also not expected, Treisman (1960, 1969) proposed the “Theory of the filter attenuated”, a modified version than that of Broadbent, according to which the filter would be limited attentional to reduce and not to delete the information available in the stimulus-channel attentional; In addition, under certain conditions, this information would be mitigated and reduced enough to activate the units in the mental lexicon (a kind of storehouse of known words). Within the mental lexicon exist a state of facilitation of some units that increase the likelihood for certain meanings (such as your name), to be activated and then received (effect “Cocktail Party”). Such a state of facilitation may eventually be modified by instructions received or expectations of the subject, an aspect that is of great importance in the actions of team sports. Before being able to pay attention to objects in the environment it is necessary to extract the characteristics of the constituents (shape, color, depth and motion); this extraction process seems they preattentive, operating outside of awareness. Treisman formulated a theory important in this regard: “Theory of Integration Features”, depending on which they emerge spontaneously (pop-up or emergent effect), and are then combined to form the configuration of objects. The author then shows two different successive stages of perceptual processing: the first in which the physical properties would be extracted of all incoming stimuli, processing these parallel to preattentive level; the second in which the integration occurs the characteristics thanks to a focused analysis of the stimuli, through which the individual identifies objects in a serial manner (Fig. 4).

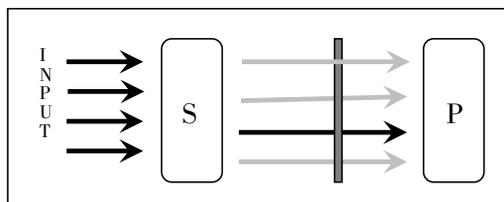


Fig. 4 – The theory of filter attenuated by Treisman. Modificato Izzo, Palpacelli 2013

The selective filter protects this second stage the possible overload, passing to it only those stimuli, including those entering the first phase, which exhibit a particular property. This view is reflected and support in trials visual search, from which emerges as the increase of the number of features necessary to identify an object, among others, also corresponds to an increase of the TR used to properly perform the task (Fig. 5). Unlike the model of the “all or nothing” Broadbent, to Treisman introduces the concept of threshold of consciousness, which is not exceeded by the stimuli attenuated by the filter and therefore do not have access to higher processing levels. However, if the stimulus to be ignored is particularly important or relevant to the subject, even a partial activation may be sufficient to reach the threshold of consciousness. Through his studies, Treisman tried to prove that the meaning is a very important element to be taken into account to understand the mechanisms of attentional process; and has managed to bring out the importance and the different meanings of the concept of “threshold”, which can not be defined in absolute terms. It is clear that the physical threshold, the intensity of the acoustic signal can be measured with a certain objectivity and it is also easy to understand that a stronger signal is more likely to become the main vehicle of the message; is much more difficult to define the concept of a “threshold of meaning”, since the possibility that a word may be recognized and could become a target on which to divert the selection depends on many factors including the expectations of the subject, its confidence with lexical that element, the subjective interest in the subject and so on.

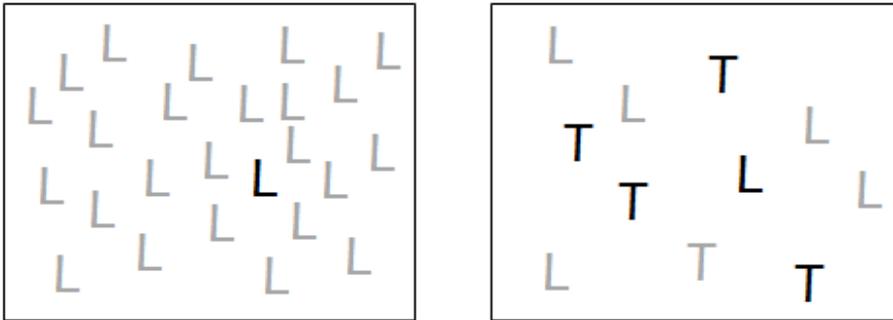


Fig. 5 – Visual search tasks of a target stimulus characterized by a characteristic and by the combination of two features. Modified Izzo, Palpacelli 2013

### 2.3.3. Theory of late selection of Deutsch and Deutsch

Unlike Treisman, that of Deutsch and Deutsch (1963) is in effect a more radical proposal than the model of Broadbent. They postulated that there is no filter and that the entire processing of the stimulus takes place automatically and independent of the attention selective, which would intervene only to control access of the stimulus to consciousness, to the memory and response systems. The effects of attention would then only the product of the interaction between the coefficients of importance and afferent information. This theory of the late selection thus clear that all the information, it is important that those irrelevant ones, always reach

higher and processing systems are processed up to semantic encoding (fig. 6). Deutsch and Deutsch evidently based their theory on the assumption that the mechanisms of selective attention are based on the processes of response selection, and that the selective filter thus acting only belatedly (selection phase of the response).

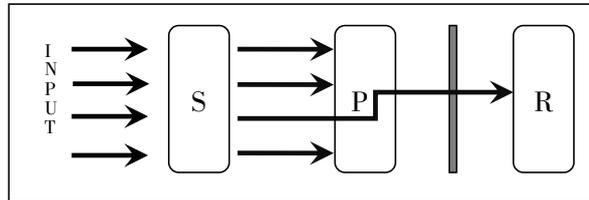


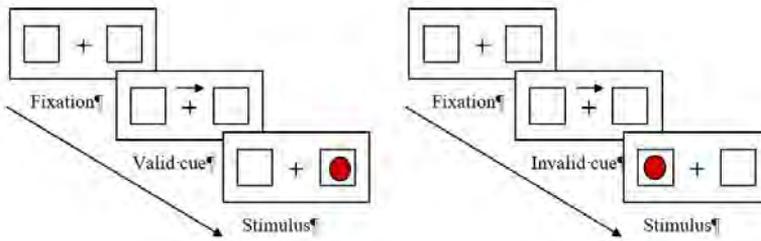
Fig. 6 – Theory of the filter belated Deutsch and Deutsch. Modified Izzo, Palpacelli 2013.

### 3. Moving and Control of Attention

As part of the experimental study of attention is crucial to ask how it is measured the performance of a person during a test. In addition to the latest and most sophisticated techniques that monitor the brain activity of a person engaged in a given task, to study cognitive processes are still widely used than more traditional techniques that allow us to measure directly the behavior of the subjects, as the measure of reaction time and accuracy of responses.

#### 3.1 Attention as a facilitator in the perception of objects and events

Several authors have developed several experimental paradigms for the study of attention and to demonstrate how this facilitates the perception of objects and events. In addition to the “visual search paradigm” of Treisman (1982), already mentioned above, in the study of spatial attention a fundamental contribution comes from Posner (1980), which was one of the first to use the paradigm the “suggestion” space (spatial cueing, which later became known as the paradigm of Posner) to study the shift of attention. In his experiments on the subject, placed in front of a computer monitor, was invited to maintain steady gaze on the central cross (the fixation point), the sides of which were subsequently submitted two squares. The task consisted in detecting as fast as possible, by pressing a key, the appearance of a stimulus target (the target) within one of the two squares. Before the appearance of the target, however, an arrow appeared above the fixation point, suggesting, with a high percentage of probability (80%), the most likely location where the target would appear. The subject was then asked to shift the focus in the suggested location. Each subject was subjected to a few hundred of experimental tests, in most of which the target appeared in the square indicated by the suggestion (tests ‘valid’), while in the remaining (tests ‘invalid’) the target appeared in the other square (fig. 7).

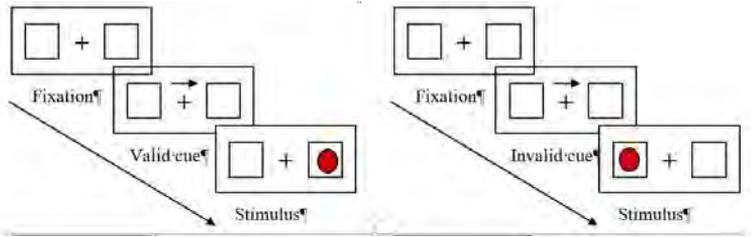


**Fig. 7 – Endogenous Cues (Posner). Modified Izzo, Palpacelli 2013.**

A computer recorded the TR of the subject to the appearance of the target. The data show that in the case of correlation cue-target (valid test) reaction times were depressed, while in the opposite case (invalid trial) increased. We speak therefore of benefit on the response and cost. The explanation of this phenomenon lies in the fact that the presentation of the cue directs attention selecting in advance a region of space. Following the results of this and other experiments, the focus has been metaphorically described as a beam of light (the spotlight of attention) that moves in the environment, going to illuminate different regions of space at different times. In light of the data obtained from studies in the literature, it is our view important to implement a contextualization of these results in the field of sport, thanks to which it seems plausible to say that the instructions of the coach to produce the same effect, and that the player will revenues attentional advantage in those situations in a game that is expected and a disadvantage in the unexpected. On the basis of what has been said so far seems therefore clear that the focus is moving along the spatial coordinates. There is also a different hypothesis, according to which the focus does not move and is not distributed in space, but rather is based on objects (object based). In this regard, the experiments were conducted in which subjects were submitted to two figures of overlapping objects, thus occupying the same spatial location. The task of the subjects was to bring two features of objects. In one condition, the two features related to the same subject, in another two different objects. The experiment showed that the performance of the subjects were more accurate when the two features related to the same object than when it referred to two different objects, even though they occupy the same positions.

### 3.2. *The control of attention*

If you can direct attention in space, what are the factors that control its distribution in the visual field? What determines where and when to pay attention to one of the various objects in the scene that we see? If we examine the paradigm of Posner described above, the viewer's attention is directed voluntarily (endogenous) as a result of the appearance of an arrow in the center (representing the cue). Using the same type of paradigm, it was also possible to demonstrate how attention can also be directed automatically (exogenous), that is independent of the will of the subject. The different modes of orienting of attention will be closely linked to the different type of cue, as demonstrated by the experimental protocols. The automatic orientation subtends to the appearance of a stimulus salient, which in the paradigm of Posner is represented by a short light signal in correspondence of one of the two regions of space (fig. 8).



**Fig. 8 – Exogenous Cues (Posner). Modified Izzo, Palpacelli 2013**

Such a stimulus would capture the viewer's attention automatically, causing an unintentional movement of this is deductible by the different TR. The paradigm of Michael Posner has also demonstrated the possibility that attention can be drawn automatically, even independently of the movement of the eyes and head (covert attention). It should however not think the orientation exogenous attention as present in the absence of the other (voluntary) and vice versa, but it must be contemplated also the possibility of an interaction between the two factors. If we look for a red item among green elements is evident that our research will be driven by both attentional components, automatic (saliency) and voluntary components (knowledge of the objective of the research). However, in everyday life, it happens very often that some elements might capture our attention while we are trying something voluntarily. In this case, the factors breakers and those volunteers are vying for control of attention and therefore becomes interesting to know how it behaves attention in these situations. According to the recent "theory of contingent capture" means a purely automatic orientation does not exist. The results of some experiments seem to show that a distractor is able to capture attention only if it is in some way similar to the target, that is, only if some of its features fall within the objectives of the research subject. To take a simple example, if the target that I have to look for is a red disc in the midst of other green disks, the presence of a disk of blue color may unintentionally catch my attention. Conversely, the presence of any element different in form, such as a square between the discs, would not produce such unintentional movement of attention. As is clear from these simple examples, it is important to understand and explore what are the neural mechanisms underlying attention. First of all, it should be specified as to focus attention on a particular stimulus in the neural processing modules in an entire network of cortical areas, facilitating perceptual processing and perceptual awareness of these stimuli or events. The registration of a sensory input takes place thanks to the strength and variability of the neural response. The attention, in order to improve the detectability of the target stimuli, acts by increasing the signal of the selected stimuli, for example by increasing the contrast. In addition to the facilities, the focus also allows you to filter out irrelevant distractors that compete for limited neural resources, suppressing the interference, especially when they seem close to a target stimulus. When there is a strong action of the distractor interference, there is a consequent increase in the activity of the frontal and parietal areas (as measured by functional magnetic resonance imaging (fMRI). This activity suggests that the frontal regions serve to bias the competitive interactions between the stimulus targets and distractors that accompany it. The literature highlights four key processes for attention: "working memory", "top-down sensitivity control", "competitive selection" and "automatic bottom-up filtering for salient stimuli." Each process provides a specific and essential contribution to

the focus (fig. 9): this involves the voluntary control of the first three processes, which operate in a recurring cycle and involves cognitive factors (eg. Previous knowledge, expectations, objectives of the individual), while the bottom-up adjustments are automatic and related to environmental factors (unexpected or salient stimuli). Working memory (WM) is a highly dynamic memory that operates over periods of seconds and temporarily stores selected information for detailed analysis; the information contained within it serve as a basis for decision making and planning of complex behaviors and, more importantly, control the top-down signals that modulate the sensitivity of neural representations that contribute to these representations (Miller et al., 2001); the competitive selection is the process that determines what information to have access to working memory (Duncan, 1984); the sensitivity control is a top-down process that governs the relationship of the signal strength of the various information channels that compete for access to working memory; filtering salient stimuli improves automatically the answers to these inputs rare, with a sudden or significant emotional valence.

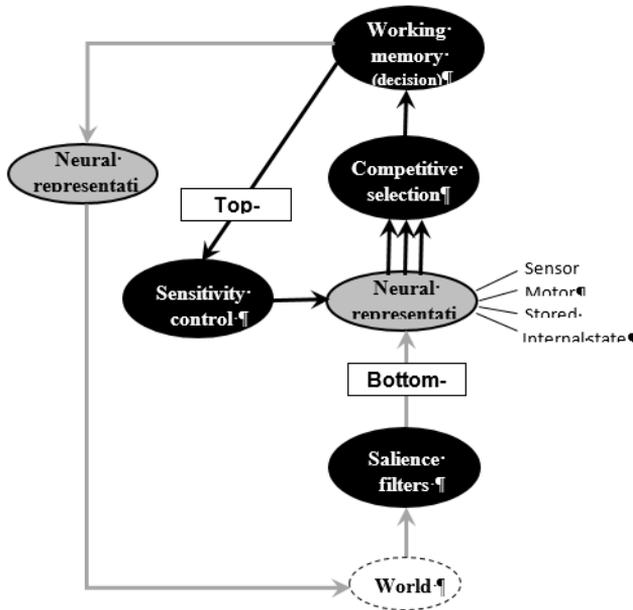


Fig. 9 – The four basic components of attention. Modified Izzo, Palpacelli 2013<sup>5</sup>

- 5 The processes that contribute to the attention ellipses are shown in black. The information of the outside world (the dotted ellipse) are transmitted by the nervous system and are processed by “salience filters” that respond differently to stimuli rare or important (bottom-up). A competitive selection process selects the stimulus with the highest signal strength for entry into the circuit underlying working memory. Working memory can direct top-down bias signals that modulate the sensitivity to stimuli that are processed in working memory. The selection process may also direct top-down bias signals that reflect the outcome of the competitive selection. Working memory and competitiveness direct eye movements for the selection and orientation of other behaviors that modify the effects of the world on the nervous system of the animal. The voluntary attention involves working memory, the top-down control of sensation, and the competitive selection that operates as a recurring cycle (dark arrows).

Within the context of attentional, working memory not only has the duty to accept, store and manipulate information, but also generates signals that improve the quality of information (Miller, 2001). For example, directing the gaze (eye movement) toward the target stimulus, working memory optimizes the resolution of visual information about the object (Andersen et al., 2004). The same principle applies to the orientation of other sensory systems (hand, somatic sensation). A second strategy to improve the quality of information is to modulate the sensitivity of neural circuits that convey information. Such a top-down mechanism can improve the signal to noise ratio in all domains of information processing: sensory, motor, internal state and memory. The top-down bias signals activate both a local inhibitory circuitry (decreased sensitivity of neurons involved in stimulation parameters not related) that an excitatory (increasing the sensitivity of neurons involved in the stimulus expected). Not all the information you need to be modulated by top-down bias signals to gain access to working memory (Egeth et al., 1997); some properties of the external world can evoke exceptionally strong neural responses that can win access to working memory (Remington et al., 2001). This access to the WM driven by the stimulus itself (bottom-up) is mediated by the component of attention called "Salience Filters". The nervous system responds automatically to these salient stimuli with unusually strong responses and / or distributed responses of large populations of neurons. This leading role, however, is temporary, less than a few hundred ms (Bisley, 2003); once it enters the salient information in working memory, its importance will be evaluated and compared with that of other information already available and being developed. At this point, the information that will be considered more important to retain control of the WM and will serve as the basis for the subsequent top-down sensitivity control (Miller, 2001) Another peculiarity of these highly salient or unexpected stimuli is to be able to trigger top-down modulations of sensitivity even before the neural activity representing that stimulus enters the working memory; can in fact trigger of saccadic eye movements within 120 ms after the onset of the stimulus. From what has been so far, the conceptual framework summarizing sees the attention as the result of a set of distinct but inter-related processes, whose interaction derived neural adjustments that lead to taking the final decision. The fact that the control of attention underlies the interaction of several factors, voluntary and involuntary, between their different but equally crucial and mutually influenced, gives us significant insights that can be transferred and applied in the fields of team sports. During the play action, while also using other senses, 80-90% of the information that we process and to take the final decisions come from our eyes. The ability to focus our attention endogenously on an area of the field (such as the area that we have to defend or that to locate as useful space to penetrate), or on a particular (such as the joint angles of coxo- femoral and those of the knees, as well as the exact position of the feet of the opponent to be overcome), determine the possibility of creating a considerable advantage spatial, temporal, and then tactical, such as to allow the implementation of a performance effectively. The importance of these details play in the success of the game and in the training of more on elite player though, deserves a particular interest and study, even contemplating the nature and significance of the results and the consequences that certain information and directions tactics by the coach involved.

#### 4. The Dark Side Of Visual Attention

If until now we have focused on the benefits that attention gives the performance, investigating the cognitive processes that allow you to deal with the different sit-

uations effectively; will be presented following a series of experimental paradigms that illustrate and highlight how the limits or the absence of attention can drastically affect the conscious perception of stimuli and events. In particular, will be exhibited so-called “perceptual deficit functional”, that is experimentally induced through appropriate manipulations able to make ineffective at the moment the selection attentional, and in any case, fundamental aspect, not caused by any type of neurological disease or trauma involving the area of the cerebral cortex (eg. “neglet”), but which may occur normally in “healthy” subjects. The focus of attention can be a double edged sword in the sport, because if on the one hand allows me to ignore unimportant information and practical action, on the other hand it can also lead to failure vision and awareness of functional data the provision. A study of Haensel 2002 has just highlighted how precise instructions of coach during match play time may prevent the player to feel important inputs such as a free companion to whom you can pass the ball.

#### 4.1. *Change blindness*

The change blindness is described by Simons (2005) as the inability to consciously detect significant changes in the scene when these events take place in conjunction with other visual events disorder, resulting in a temporary transition stage. Experiments have shown that people are unable to changes, both in the case where the change takes place in a central location of the scene, that a peripheral device. Thanks to this paradigm, Rensink and colleagues were able to identify the attention as the crucial element in the manifestation of this phenomenon. The interposition of a gray screen between the two images would prevent in fact that differentiator drive automatically the attention on it and permits its detection. At a time when the focus cannot be drawn automatically into the position in which the change occurs, you will need to explore every element of the scene in a supposedly serial. If there is attention focused on the parts of the image that change, the subjects remain as blind to the change. Conversely, if the exploration stage attention is paid to the parts that change, the change will be apparent, surprising as those who, previously, had not detected.

#### 4.2. *Attentional blink*

To demonstrate the importance of attention in perception has been studied a second phenomenon that is unable to correctly discriminate an event when our attention is focused on something else temporarily. Specifically, this phenomenon occurs when the subjects attempt to identify two visual targets presented in rapid succession; This condition usually cause impossibility to see the second target if it appears within 500 ms from the first. The phenomenon of the psychological refractory period provides a good explanation of the processes that take place when a fake is immediately followed by another movement. It is precisely the capitalization which often determines in sport the decisive implementation of the behavior of pretend. In the example of basketball, the player is studying a single action on the basis of the attitude of the opponent, relatively complex, involving first the execution of a movement that would seem like a throw (pretend), then, taking advantage of the destabilization caused in opponent, stops the execution of the shot, and then develops the complete execution of the movement wanted to (throw), playing all three actions in quick succession. As soon as the defender

executes the answer to sham (jump to stop the ball) takes the second stimulus (shooting), but the defender is now unable to inhibit its response to mock and correct programming of the response.

#### 4.3. *Inattentional blindness*

This third paradigm falls in the study of sub-process of attention qualified as distributed attention. This is central in many sports games, and the confirmation of this comes from the observation of those situations where it is the coach who complain to a fellow player who was in possession of the ball had not seen a player completely free and that he had not passed the ball, even though he was right in his vision. The player accused justifies his choice claiming not to have seen the player who was in a favorable position. Is precisely in the scenario just described that fits what in literature is called "Inattentional Blindness Paradigm" (the phenomenon of inattention blindness). According to this paradigm, if the attention of the viewer is directed to another object, often an unexpected object (critical stimulus) is not perceived consciously, although at the moment is in the visual field. Conscious perception, then, seems to require attentional processes (Mack et al, 1998). The attentional blindness can in general be considered as a factor in the limited capacity of human information processing.

### 5. Discussion

The analysis carried out in the course of this work presented a direct relationship between the behavior of imitation in the sport and the ability to consciously perceive the various game situation. These are in fact two aspects that influence each other. A proper understanding of the game allows you to run the fake in the conditions of time and space tactically correct. On the other hand, thanks to a correct reading of the situation in the field, the opponent can "guess" the move of the player, and therefore can not make mistakes. But we must not overlook the fact that a well-conducted sham can cause the opponent to see what they really do not go to realize ... etc.. What in fact happens to each of us in everyday life, that is to ignore much of the information / stimulus that occur on our retina, we find it, in an amplified dynamic situations in sports gaming. When we speak of attention, inevitably we refer also to the aspects inherent to this and that characterize it, components which, inter alia, all have obvious relevance to the practice of sports. The first component is that of supervision, ie the ability to distinguish the presence of absence of an expected signal. Another component is the one of the selection, that is, the ability to process some information in a particularly efficient manner at the expense of others. A final component of attention is the mental commitment. From the data reported in the literature, and especially the reflections arising from them, we can say how much the experience, and the variety of situations experienced by the player may affect its ability to focus attention on stimuli to functional performance and, consequently, on the choice and selection of the correct technical gesture-motor, so as to make it efficient. The other side has emerged as the coach himself can somehow restrict a decisive negative and the field of view of the student by sending extremely limiting instruction at the tactical level. Various studies published in the literature provide us then, not only of the precise information on the timing of the execution of a mock effective, but also valuable guidelines about the methodology of training, aimed to the maturation of quality players.

## 6. Conclusions

Our perceptual system during the evolution was completed in such a way as to be able to filter and to reach the consciousness only a small part of the infinite stream of stimuli from environment. The task of our perceptual system, therefore, is not to represent the world around us in all its details, but to extract the information necessary for us to survive, to carry out a task to be accomplished or solve the problems. In the course of this work we have tried to respond and shed light on one of the most recurrent questions in research on attention, that is, what and how do you determine the greater importance of information with respect to another, and the relative precedence in making processes more complex. It is emerged how should be selected first as the most important inputs and ignored the other, and then focus our attention on that particular aspect of the environment and subjecting it to more and more efficient processing. These operations are mediated by a series of processes that interact with each other and which contribute to prevail information rather than another. In sports, the ability to focus and concentrate in moments / key areas of competition, an act or a gesture, may prove crucial to achieving the result. This causes an athlete to achieve performance excellence, and then performing, must possess not only a valuable technical knowledge and excellent physical condition, but must also perfects his attentional capacity, mental fundamental prerequisite to be able to adapt as effectively as possible to the changing situations of the game. From the research above, and from the reflections and contextualization related to it, has emerged as the focus can be defined in different ways according to the different functions carried out by it, and that in itself has several components by which interaction is greater relevance of one or more information to the detriment of others. The shift in focus on a particular rather than another implies, as explained in detail, a check is voluntary (endogenous) and involuntary (exogenous). On the basis of these considerations and others associated with them, we have tried in the first instance to bring out how this cognitive resource is essential in the life of every day and not only that, in order to perform a series of tasks and solve a wide spectrum issues that otherwise would not be able to deal with. All this should make us reflect first and foremost the importance that this cognitive resource plays especially in our sport, in order to focus our attention more and more of their trainers and coaches on the mental aspects necessary to complete the growth of an elite player but also of the normal level. Secondly, but no less important, you must become aware of the costs and consequences of unwanted attention that it may cause, for example, when we restrict the attentional focus of our players with an excess of signs strategic tactics.

## Riferimenti bibliografici

- Abernethy B., Maxwell J.P., Masters R.S.W., Van der Kamp J., & Jackson R.C., (2007). Attentional processes in skill learning and expert performance. *Handbook of sport psychology* (3<sup>ed.</sup>), New Jersey Wiley & Sons 2007.
- Bagnara, S. (1993). *L'attenzione*. Bologna: Il Mulino.
- Bisley, J.W., & Goldberg, M.E., (2003). Neuronal activity in the lateral intraparietal area and spatial attention. *Science*. 299 (5603),81-86.
- Broadbent, D.E., (1958). *Perception and communication*. Elmsford, NY, US, Pergamon Press.
- Cherry, C., (1953). *The cocktail party effect*. The Journal of the Acoustical Society of America.
- Coull, J.T., (1980). Neural correlates of attention and arousal: insights from electrophysiology,

- functional neuroimaging and psychopharmacology. *Progress in Neurobiology* 55(4), 1 July 1998, 343-361.
- Deutsch, J.A., & Deutsch, D., (1963). Attention: some theoretical considerations. *Psychological review*, 87, 272-300.
- Duncan, J., (1984). Selective attention and the organization of visual information. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 501-517.
- Egeth, H.E., & Yantis, S. (1997). Visual attention: control, representation, and time course. *Rev Psychol.*, 48, 269-97.
- Furley P., Memmert D., (2013). "Whom Should I Pass To?" *The More Options the More Attentional Guidance from Working Memory*. *PLoS One.*, 8(5).
- George J. Andersen, G.J., Craig Sauer, C., & Saidpour, A., (2004). Visual Information for Car Following by Drivers: Role of Scene Information. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 1899(1), 104-108.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Prentice-Hall.
- Mackay, D., (1973). Aspects of the theory of comprehension, memory and attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 25, 22- 40.
- Mackworth, A.K., (1976). Model-driven interpretation in intelligent vision systems. *Perception*, 5(3), 347 70.
- Miller, E.K., & Cohen, J.D., (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- Moray, N.P., (1959). Attention in dichotic listening: Affective cues and the influence of instructions. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51A, 347 - 370.
- Most, S.B., Scholl, B.J., Clifford, E.R., & Simons, D.J., (2005). What you see is what you set: sustained inattentive blindness and the capture of awareness. *Psychol Rev*, 112(1), 217 - 242.
- Posner, M.L., (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 3 - 25.
- Remington, R., Remington C. & Folk, L., (2001). A Dissociation Between Attention and Selection, *Psychological Science*, 12(6), 511-5.
- Simons, D.J., & Rensink, R.A., (2005). Change blindness: past, present, and future. *Trends Cogn Sci*, 9(1), 16-20.
- Treisman A., (1982). Perceptual grouping and attention in visual search for features and for objects. *J Exp Psychol Hum Percept Perform*, 8(2), 194 -214.
- Treisman, A., (1960). Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 242 - 248.
- Treisman, A., (1969). Strategies and models of selective attention, *Psychological review*, 76, 282 - 299.
- Wickens, C., Derrick, W., Berringer, D., & Micalizzi, J., (1980). *The Structure of Processing Resources: Implications for Task Configuration and Workload*. Proceedings of the Human Factors Society Annual Meeting, Volume: 24 issue: 1, 253-256.
- William, J. (1890). *The Principles of Psychology*. United States: Henry Holt and Company.
- Williams, D., (1999). Human responses to change. *Futures*, 31 609-616.

# Alimentazione, integrazione, e farmaci per migliorare la prestazione sportiva: educare alla corretta assunzione e promuovere la salute nella scuola primaria

## Nutrition, supplements, and drugs to improve sports performance in order to educate for the correct intake and to promote health in primary

Filomena Mazzeo

University of Naples "Parthenope", Naples, Italy - [filomena.mazzeo@uniparthenope.it](mailto:filomena.mazzeo@uniparthenope.it)

### ABSTRACT

In the last decades, health is a primary topic. A balanced diet is key to living a healthy life. Over time, the idea has supported by assurance that the sport associated with an adequate diet allows the achievement of an excellent state of health. Therefore, the intake of the main nutrients, together with a regular physical activity, favors the regular exercise of the energetic, plastic and regulatory function of the body. A balanced diet does not need to be integrated, except in particular training states. However, the incorrect idea that integration can increase physical performance has become widespread. However, excessive and incorrect use of supplements can have negative consequences on health. Genetic, cultural and social factors can influence a dietary supplement. In our society, the teaching of physical education and sport constitute a fundamental aspect for the human, social and intellectual development of the individual and for the prevention of doping behaviors. This teaching must begin from primary school, a fundamental time that links to exercising a good education in incorrect correct lifestyles. Nutrition therefore plays a role of fundamental importance in the daily life of a sportsman and certainly this role reflects on psychological well-being but above all on its sporting performance. The teacher, therefore, plays an important role in the training of "physically" educated people and in promoting a primary care. This healthy lifestyle must be encouraged from an young age, it must be strengthened and followed throughout the across life course.

La tutela della salute, argomento primario degli ultimi decenni, passa attraverso una equilibrata alimentazione ed un corretto stile di vita. Nel tempo si è rafforzata l'idea che lo sport associato ad una dieta adeguata consenta di raggiungere un ottimo stato di salute. L'assunzione, quindi, dei principali nutrienti, unitamente ad una regolare attività fisica, favorisce il regolare esercizio della funzione energetica, plastica e regolatrice dell'organismo. Una sana alimentazione non necessita di essere integrata, tranne che in particolari stati di allenamento. Pur tuttavia, si è diffusa l'errata idea che l'integrazione possa aumentare le performance fisiche. Un uso eccessivo e scorretto di integratori

può, però, avere conseguenze negative sulla salute. Fattori determinanti l'integrazione sono genetici, culturali e sociali. L'insegnamento dell'educazione fisica e lo sport costituiscano un aspetto fondamentale per lo sviluppo umano, sociale ed intellettuale dell'individuo e per la prevenzione alle condotte dopanti. Tale insegnamento deve iniziare sin dalla scuola primaria, tempo fondamentale che corrisponde ad esercitare una buona educazione a corretti stili di vita. La nutrizione, pertanto, riveste un ruolo di fondamentale importanza nella vita quotidiana di uno sportivo e sicuramente tale ruolo si riflette sul benessere psicologico ma soprattutto sulla sua prestazione sportiva. L'insegnante, perciò, gioca un ruolo importante nella formazione di persone "fisicamente" educate e nel promuovere una cultura della salute. Tale sano stile di vita deve essere incoraggiato sin dall'età più precoce esso deve essere potenziato e seguito durante tutto il percorso di vita.

#### KEYWORDS

Supplements and Ergogenic Aids, Drugs, Sport, School, Education.  
Integrazione Alimentare, Farmaci, Sport, Scuola, Educazione.

### 1. La tutela della salute attraverso alimentazione, attività fisica e integrazione

Il tema della salute ha assunto, soprattutto negli ultimi decenni, un ruolo sempre più centrale. Questo principio, viene tutelato attraverso una buona alimentazione ed un corretto stile di vita. Nel corso del tempo, poi, c'è stata una crescente attenzione verso la nutrizione umana e dei suoi effetti sul metabolismo che a sua volta ha portato ad una maggiore consapevolezza su cosa assumere e delle sue implicazioni sulle prestazioni fisiche. Si è, poi, rafforzata l'idea che lo sport associato ad una dieta adeguata consenta di raggiungere un ottimo stato di salute e di migliorare le prestazioni sportive. (Bergeron et al., 2016; Mazzeo, 2016a).

Una dieta equilibrata, infatti, apporta all'organismo tutti i nutrienti necessari per la produzione di energia ed al tempo stesso il materiale indispensabile per la crescita. L'assunzione di determinati alimenti consente all'organismo il regolare esercizio della funzione energetica - svolgimento di ogni attività vitale-, plastica - accrescimento, ripristino e mantenimento dell'integrità strutturale dell'organismo - e regolatrice - apporto di sostanze per svolgimento delle reazioni biochimiche (Ashbaugh & McGrew, 2016).

Il rispetto di un corretto regime alimentare, unitamente ad una regolare attività fisica è uno dei cardini che l'OMS pone alla base della salute. Essa, infatti è un antidoto all'obesità e rappresenta la modalità di aggregazione più diffusa e salutare per la popolazione ed in particolar modo per gli adolescenti per i quali, tra l'altro, lo sport si configura come un efficace mezzo di prevenzione del disagio giovanile (Montesano & Mazzeo, 2019).

A tal proposito, i nuovi Livelli Essenziali di Assistenza (LEA) Nazionali stabiliti dal Ministero della Salute e pubblicati il 18 marzo 2017 sulla Gazzetta Ufficiale n. 65, auspicano una promozione dell'attività fisica ed una tutela sanitaria dell'attività fisica attraverso la promozione e l'attuazione di programmi finalizzati a incremen-

tare la pratica dell'attività fisica nella popolazione generale e in gruppi a rischio, promuovendo lo sviluppo di opportunità e di supporto da parte della comunità locale. Devono essere, altresì, implementati il *counseling* sull'attività fisica da parte degli operatori sanitari e le campagne informativo-educative rivolte alla popolazione generale e/o a target specifici.

Ciò che emerge con chiarezza da studi e ricerche sull'argomento, è che una sana alimentazione, in condizioni idonee non necessita di essere completata da eventuale uso di integratori (Mazzeo, Monda, Messina et al., 2016; Molinero & Márquez, 2009). Pur tuttavia, si è diffusa l'errata idea che l'integrazione possa aumentare la propria performance, soprattutto a livello sportivo. (Mazzeo, 2016b; Ntoumanis, Barkoukis & Backhouse, 2014).

In ambito sportivo, infatti, la sempre crescente richiesta di risultati e di profitti da parte degli stakeholder sportivi spinge spesso gli atleti a fare un uso eccessivo di integratori al fine di implementare la propria prestazione fisica (Mazzeo, 2018). Purtroppo, l'antico paradigma "allenamento intenso - dieta adeguata" sembra essere passato di moda in quanto gli atleti cercano di migliorare le loro prestazioni fisiche nel più breve tempo possibile (Mazzeo, Altavilla, D'Elia, & Raiola 2018) in qualsiasi modo, lecito o illecito, salutare o dannoso per la salute (Mazzeo, Monda, Santamaria et al., 2018).

Dietro al ricorso di integratori, sostanze antiossidanti o sostanze dopanti si cela anche la volontà di aumentare la massa muscolare e la forza, di prevenire anche le malattie (Mazzeo & Raiola, 2018).

Tra le varie sostanze utilizzate dagli atleti, si possono distinguere in integratori, farmaci e sostanze dopanti (Mazzeo, Monda, Santamaria et al. 2018; Ashbaugh & McGrew, 2016). Il decreto legislativo n. 164 del 21.05.2004 definisce gli integratori *"prodotti alimentari destinati a integrare la dieta comune e che sono una fonte concentrata di sostanze nutritive, come vitamine e minerali, o altre sostanze che hanno un effetto nutrizionale o fisiologico, in particolare, ma non esclusivamente, amino acidi, grassi acidi essenziali, fibre ed estratti di origine vegetale"*. Essi, secondo la Direttiva 2002/46 / CE, sono commercializzati sotto forma di dose, ovvero forma come capsule, pastiglie, pastiglie, pillole e altre forme simili, bustine di fiale di liquidi in polvere, erogatori di gocce e altre forme simili di liquidi e polveri progettati per essere prelevati in piccole quantità misurate (Mazzeo, Santamaria, Monda et al., 2016). Per quanto riguarda i farmaci, per l'Agenzia italiana per il Farmaco (AIFA), sono sostanze o associazioni di sostanze utilizzate per trattare o prevenire le malattie (Mazzeo, 2016b). Le sostanze dopanti, poi, sono farmaci e/o sostanze usate dagli atleti per migliorare illegalmente le prestazioni fisiche e sono incluse nell'elenco dell'Agenzia Mondiale Antidoping (WADA) (Mazzeo, Santamaria, Montesano, 2019; Botrè, 2008).

Sfortunatamente, un uso eccessivo e scorretto di integratori può avere conseguenze negative sulla salute, sconosciute agli atleti (Mazzeo & Raiola 2018). La scarsa conoscenza delle sostanze assunte e delle loro conseguenze è dovuta sia ad una mancata volontà di informazione che all'incompletezza delle informazioni sulla confezione dei prodotti. Addirittura, le etichette dei supplementi nutrizionali possono nascondere la presenza di sostanze illegali, come sostanze dopanti (Mazzeo, Santamaria, Monda, et al., 2016). Alcuni stimolanti, ad esempio, come la caffeina e l'efedrina, sono presenti nei tonici a base di erbe (Mazzeo & Raiola, 2018; Huesg et al., 1992) e l'assunzione di determinate loro concentrazioni è considerata doping da parte della WADA (Mazzeo, 2016 b).

## 2. Fattori determinanti nell'integrazione farmacologica

Gli sportivi hanno esigenze nutrizionali particolari poiché il loro dispendio energetico aumenta in maniera proporzionale alla durata e all'intensità dell'esercizio fisico svolto (Montesano, Tafuri e Mazzeo, 2016). Alcuni nutrienti, se assunti in determinate quantità (dosi) e in specifici momenti della giornata, hanno la potenzialità di influenzare positivamente la performance sportiva (Mazzeo, Santamaria, Monda et al., 2016). A volte, in particolari condizioni fisiologiche o in particolari periodi di allenamento, l'assunzione dei comuni alimenti può non soddisfare le necessità energetiche dello sportivo e può diventare indispensabile un'integrazione mirata con supplementi dietetici (Molinero & Márquez, 2009; Mazzeo, Santamaria & Montesano, 2019).

I farmaci usciti dall'ambito sanitario, sono entrati nello sport *clandestinamente*, non per curare una malattia, ma per migliorare il rendimento atletico e falsare l'esito di una gara.

Ai farmaci vengono, così, attribuite funzioni che nulla hanno a che fare con la salute. Se l'alimentazione è corretta non servono integratori perché essi possono avere controindicazioni; anche i supplementi di vitamine in eccesso si accumulano a danno di organi vitali o vengono eliminati (Mazzeo, 2016b)

In ogni caso, sempre più spesso si ritiene che il consumo di farmaci – *rectius* droghe –, connesso con la probabilità di dipendenza può essere connessa ad un fattore genetico che, però, è di fatto estremamente difficile da scoprire (Mazzeo & Volpe 2016; Volkow & Muenke, 2012).

Al di là dell'origine genetica, anche i fattori culturali e sociali possono essere le matrici da cui scaturisce il ricorso alle dette sostanze

In generale, molti individui fanno uso di sostanze di vario tipo per affrontare o fuggire da realtà considerate difficili nella quale la famiglia, la scuola, gli amici, lo sport, il lavoro e la società in generale sono fonti incredibili di stress (Mazzeo, Altavilla, D'elia & Raiola, 2018).

Infatti, la "cultura dell'addittività" insita nelle società moderne rappresenta uno dei fattori scatenanti il problema di cui si discute. Con tale termine si intende la consuetudine di "addizionare" la propria vita con sostanze o comportamenti inuttili e dannosi per raggiungere un modello/stile di vita dettato dalla società (pubblicità, beni di consumo, trend etc.) e non necessariamente salutistico e che hanno come unico risultato celare il disagio sociale dovuto a ritmi vitali ossessivi e frenetici imposti dalla cultura "consumistico/ prestazionale" di matrice occidentale (Freud, 1990). Ci si trova di fronte ad un circolo vizioso nel quale la società, sempre più pressante ed impositrice di comportamenti distorti, causa nell'uomo una insoddisfazione di fondo che la stessa società consiglia di placare mediante l'acquisto di "beni additivi" leciti o illeciti ma che in realtà allontanano sempre di più dal modello imposto, aumentando il disagio sociale (Montesano, Tafuri & Mazzeo, 2016).

Le differenze di performance tra gli atleti sono minime: frazioni di secondi nelle prove di velocità e alcuni secondi nelle gare di resistenza e pertanto la conseguenza è una ricerca esasperata del più piccolo miglioramento facendo ricorso a farmaci ritenuti capaci di accrescere le proprie prestazioni (Rupp, Michaelis, McConnell & Smither, 2018).

Ogni farmaco assunto per migliorare la prestazione fisica, racchiude una propria motivazione al suo utilizzo:

- Per migliorare la performance atletica: Potenziamento muscolare (steroidi, eritropoietina, GH)
- Per stimolare il sistema nervoso simpatico e per migliorare performance psichiche e fisiche (amfetamine, cocaina.)
- Uso ricreazionale (alcool, marijuana)
- Per un recupero fisico in situazioni di gravoso impegno atletico (vitamine, carnitina, sali minerali e altre sostanze antiossidanti).

### 3. La centralità dello sport nella diffusione di valori etici e life skills

Lo sport ingloba in sé tre attività diverse: fisica, ludica ed agonistica. La sua pratica consente l'acquisizione di una serie di valori che possono essere racchiusi nel concetto di "fair play": onestà, dignità, rispetto per i compagni di squadra, per gli avversari e per gli arbitri. La letteratura, poi, riconosce allo sport le seguenti caratteristiche: fluidità di gioco, capacità, competizione, eccitazione, drammaticità ed infine, gioia (Loland, 2000). Pertanto, dovrebbe essere un duello leale tra avversari di pari livello nel vince chi mostra maggiori abilità e dove l'ansia per il risultato scaturisce o in una gioia per coloro che vincono o in un "dramma" per i perdenti.

La parità tra gli atleti, quindi, è un elemento imprescindibile per una corretta competizione sportiva. Ne consegue che gli atleti devono sfruttare tutti gli strumenti leciti al fine di migliorare la propria prestazione (Loland, 2000) (Figura 1).

| DECALOGO DEL GIOVANE SPORTIVO |  |
|-------------------------------|--|
| I.                            | Benefici dell'attività sportiva              |
| II.                           | Classificazione degli sport                  |
| III.                          | Modalità per una corretta attività fisica    |
| IV.                           | False credenze sull'attività sportiva        |
| V.                            | Incidenti in corso di attività sportiva      |
| VI.                           | La carta del fair play                       |
| VII.                          | Lo Sport adatto a te                         |
| VIII.                         | Alimentazione consigliata agli sportivi      |
| IX.                           | Farmaci e integratori nell'attività sportiva |
| X.                            | Doping                                       |

Figura 1. Il Decalogo del giovane sportivo

L'Unione Europea, infatti, con il Trattato della Costituzione Europea, dopo aver sottolineato l'aspetto formativo dello sport per la gioventù, si è impegnata "a sviluppare la dimensione europea dello sport, promuovendo l'imparzialità e l'apertura nelle competizioni sportive e la cooperazione tra gli organismi responsabili dello sport e proteggendo l'integrità fisica e morale degli sportivi, in particolare dei giovani sportivi".

In particolare, il contributo dell'educazione fisica è essenziale per la formazione globale della personalità del bambino e del giovane: gli effetti dell'insegnamento nella scuola, a partire dalla primaria, sono determinanti sia sul piano educativo sia per la promozione della salute e l'attuazione di misure preventive, soprattutto a seguito degli studi che mostrano una riduzione dei livelli di attività

fisica abituale ed un aumento di sovrappeso ed obesità in età evolutiva (Montesano & Mazzeo 2019; D'Elia, Mazzeo & Raiola 2018; Montesano, Tafuri & Mazzeo 2016; Strong, et al., 2005).

In particolare, da un punto di vista motorio, con lo sport si fornisce una maggiore consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio- respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico, si pone maggiore attenzione ai movimenti dei vari segmenti corporei mantenendo una postura corretta ed una corretta respirazione (Bailey, 2006; Kruk, & Nowicki, 2018). Inoltre, da un punto di vista relazionale, vi è lo sviluppo della capacità di saper affrontare le problematiche emergenti nel vivere quotidiano attraverso un accrescimento della fiducia nelle proprie potenzialità, l'acquisizione di una capacità di automazione e di gestione dell'insuccesso e la creazione di soggetti capaci di relazionarsi con l'ambiente circostante (Duda & Nicholls, 1992; Duda et al., 1995; Meyer et al., 2018).

A tal fine risulta centrale, la formazione, da parte degli insegnanti di educazione fisica, di persone fisicamente educate ossia, secondo la definizione dall'Associazione americana degli insegnanti di educazione fisica – NASPE (National Association for sport and physical education) - di soggetti che hanno sviluppato le abilità necessarie per partecipare ad una ampia varietà di attività fisiche, sono fisicamente in forma e partecipano regolarmente ad attività fisiche, conoscendo le implicazioni e i benefici legati all'impegno nelle attività fisiche e che valorizzino l'attività fisica e il suo contributo per uno stile di vita attivo (Ruppe et al., 2018).

Tra le campagne di indicazione e informazione finanziate dalla Commissione di Vigilanza sul Doping (CVD), risultano di particolare interessamento quelle condotte nelle scuole per valutare il grado di conoscenza relativo agli integratori e al doping in giovani adolescenti delle scuole medie inferiori e superiori e di verificare in che misura differiscono in funzione della loro età ([www.salute.gov.it](http://www.salute.gov.it))

Le possibili aree tematiche di azione, che potrebbero riguardare anche la scuola primaria, per intervenire sulla prevenzione e sulla conoscenza a largo giro, ossia sull'educazione di tutte le figure professionali coinvolte nell'educazione dei ragazzi, sono state definite nella figura seguente (Figura 2).

- **Educazione Alimentare:** interventi finalizzati a promuovere percorsi di educazione alimentare e di stili di vita sani;
- **Promozione dell'Attività Motoria:** interventi che promuovono l'efficacia psicomotoria e combattono la sedentarietà;
- **Benessere Psicosociale:** interventi che promuovono il benessere emotivo ed affettivo nel rapporto con se stessi e con gli altri;
- **Prevenzione alle Dipendenze** (Fumo, Alcol, Droga...): interventi finalizzati a promuovere stili di vita liberi da droghe legali ed illegali ed a fornire conoscenze e competenze socio-comportamentali per il contrasto della pressione sociale verso comportamenti a rischio;
- **Sensibilizzare bambini ed adolescenti al tema del doping** e tutela della salute coinvolgendoli direttamente e nella pratica in attività ludico – sportive e nella realizzazione di progetti a tema

Figura 2. Aree tematiche di intervento

## Conclusione

Negli ultimi anni, ricerche sociologiche, mediche, psicologiche e pedagogiche, sono sempre più rivolte all'interesse di utilizzo ed uso di sostanze chimiche o di pratiche strumentali per migliorare la prestazione sportiva, in particolare negli adolescenti (Backhouse & Whitaker, 2015; Bavarian, Flay, Ketcham & Smit, 2013; Botrè, 2008)

Tuttavia, una sana alimentazione rappresenta il primo intervento di prevenzione a tutela della salute e dell'armonia fisica: l'abbinamento alimentazione corretta ed attività motorio-sportiva regolare consente il mantenimento della buona funzionalità di organi ed apparati ed una composizione corporea ottimale (Bushman, 2019; Bergerom et al., 2019; Piercy, Troiano, Ballard, Carlson, Fulton, et al., 2018).

Lo sport è oggi un *topic* costantemente presente nella vita dell'individuo: dall'infanzia all'età adulta.

L'U.N.E.S.C.O. sottolinea che l'educazione fisica e lo sport costituiscono un aspetto fondamentale dei sistemi di istruzione e per lo sviluppo umano, sociale ed intellettuale dell'individuo.

Ciò nonostante una società sempre più frenetica ed esigente sembra aver messo in secondo piano il progetto formativo della popolazione attraverso le istituzioni scolastiche.

Per tale motivo si è avvertita la necessità di promuovere la pratica sportiva unitamente ad un sano regime alimentare, in ogni contesto possibile, dalla famiglia alla scuola sino ad arrivare al mondo del lavoro. In particolare, si riconosce un'importanza centrale al ruolo del docente di educazione fisica il quale con atteggiamento educativo deve tendere sia allo sviluppo di competenze tecniche sia alla formazione di soggetti orientati al compito: ossia di individui che vogliono impegnarsi per migliorare i propri limiti, hanno una solida stima di sé e non teme gli insuccessi (Duda & Nicholls, 1992; Piercy et al., 2018).

A tal fine è necessario che l'educatore adatti la formazione alle esigenze dei discenti e che predisponga di un progetto ed un metodo educativo e che abbia le giuste competenze per adempiere al proprio ruolo.

La dimensione educativa nello sport deve includere:

- Il fenomeno Doping nello Sport (definizione, stima del fenomeno)
- Le sostanze farmacologiche attive utilizzate
- Gli integratori alimentari e il supplemento nutrizionale
- Educazione alimentare e all'uso di sostanze: no automedicazione!
- Le motivazioni che spingono al Doping
- Conoscenze sui rischi e strumenti per arginare il fenomeno in ambito sportivo ed amatoriale

La Scuola primaria, pertanto, può fornire un utile contributo ai fini dell'educazione e promozione della salute su tematiche quali:

1. Consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio- respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.
2. Rapporto tra alimentazione, ed esercizio fisico in relazione a sani stili di vita.
3. Cura dei movimenti dei vari segmenti corporei e mantenimento di una postura corretta e controllo della respirazione.
4. Conoscenza e consapevolezza degli effetti nocivi legati all'assunzione di integratori, di sostanze illecite o che inducono dipendenza (doping, droghe, alcol).
5. Identificazione di alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico (cura del corpo, alimentazione e refezione, sicurezza).

La Scuola ha il ruolo sociale di prevenzione e di promozione del benessere attraverso sani stili di vita, nell'ambito dei quali, l'attività motoria associata ad una corretta alimentazione e la prevenzione del fenomeno di abuso di sostanze, riveste un ruolo di fondamentale e cruciale importanza. Per arginare il fenomeno,

sono necessari ed auspicabili, interventi educativi ben progettati nella scuola secondaria, ma ancor prima nella scuola primaria.

### Riferimenti bibliografici

- Ashbaugh A., & McGrew C. (2016). The Role of Nutritional Supplements in Sports Concussion Treatment. *Curr. Sports Med. Rep*, 15(1), 16-9.
- Bailey R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *The Journal of School Health*, 76, 397-401.
- Backhouse, S., & Whitaker, L. (2015). Nutritional supplements in sport: prevalence, reasons for use and relation to doping. In: V. Brkousis, L. Lazuras, & H. Tsoarbatzoudis (eds.). *The Psychology of Doping in Sport*. New York: Routledge, 183-198.
- Bavarian, N., Flay, B.R., Ketcham, P.L., & Smit, E. (2013). Illicit use of prescription stimulants in a college student sample: a theory-guided analysis. *Drug and Alcohol Dependence*, 132, 665-673. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2013.04.024.
- Bergeron, C. D., Tanner, A. H., Friedman, D. B., Zheng, Y., Schrock, C. S., Bornstein, D. B., . . . Swift, N. (2019). Physical activity communication: A scoping review of the literature. *Health Promotion Practice*, 20(3), 344-353. doi:10.1177/1524839919834272
- Botrè F (2008). New and old challenges of sport drug testing. *J. Mass Spectrom*, 43, 903-7. doi: 10.1002/jms.1455
- Bushman, B. A. (2019). Physical activity guidelines for americans: The relationship between physical activity and health. *ACSM's Health and Fitness Journal*, 23(3), 5-9. doi:10.1249/FIT.0000000000000472
- D'elia, F., Mazzeo, F., & Raiola, G. (2018). The core curriculum in the university training of the teacher of physical education in Italy. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13, S413-S420.
- Duda J. L. & Nicholls J.C., (1992). Dimension on Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-99.
- Duda J.L, Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., et al. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *Int J Sport Psychol*, 26, 40-63.
- Freud S., (1990). *La cocaina. Come intendere le afasie*. Milano: Spirali.
- Hughes J.R., Hunt W.K., Higgins S.T., Bickel W.K., Fenwick J.W., & Pepper S.L. (1992) Effect of dose on the ability of caffeine to serve as a reinforcer in humans. *Behav Pharmacol*, 3, 211-218.
- Kruk, P.J., & Nowicki, M. (2018). Effect of the physical activity program on the treatment of resistant hypertension in primary care. *Primary Health Care Research and Development*, 19(6), 575-583. doi:10.1017/S1463423618000154
- Loland S., (2000), The logic of progress and the art of moderation in competitive sports in Tännsjö T. e Tamburrini C. (a cura di), *Values in Sport: Elitism, nationalism, gender equality and the scientific manufacture of winners*, E & FN Spon, London - New York
- Mazzeo, F. (2016a). Current concept of obesity. *Sport Science*, 9(2), 42-48.
- Mazzeo, F. (2016b). Drug abuse in elite athletes: Doping in sports. *Sport Science*, 9(2), 34-41.
- Mazzeo, F. (2018). Anabolic steroid use in sports and in physical activity: Overview and analysis. *Sport Mont*, 16(3), 113-118.
- Mazzeo, F., & Raiola, G. (2018). An investigation of drugs abuse in sport performance. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13, S309-S319.
- Mazzeo, F., Altavilla, G., D'elia, F., & Raiola, G. (2018). Development of doping in sports: Overview and analysis. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(3), 1669-1677.
- Mazzeo, F., D'elia, F., & Raiola, G. (2018). Drugs in sport: Doping development and ethical analysis. *Sport Science*, 11(1), 106-112.
- Mazzeo, F., Monda, M., Messina, G., Santamaria, S., Messina, A., Montesano, M., Monda, V., & Tafuri, D. (2016). Doping in Italy: An analysis of its spread in ten years. *Biology and Medicine*, 8(1), art. no. 1000263.
- Mazzeo, F., Monda, V., Santamaria, S., Nigro, E., Valenzano, A., Villano, I., Cibelli, G., Messina, A., & Messina, G. (2018). Antidoping program: An important factor in the promotion and

- protection of the integrity of sport and athlete's health. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 58(7-8), 1135-1145.
- Mazzeo, F., Santamaria, S., Monda, V., Tafuri, D., Dalia, C., Variabile, L., De Blasio, S., Esposito, V., Messina, G., & Monda, M. (2016). Dietary supplements use in competitive and non-competitive boxer: An exploratory study. *Biology and Medicine*, 8(4), 1000294.
- Mazzeo, F., Santamaria, S., & Montesano, P. (2019). Gender difference, nutritional supplements and drug use in sport to enhancing performance: An Italian revision over the last decade. *Sport Mont*, 17(1), pp. 69-73.
- Mazzeo, F., & Volpe, R.A. (2016). From gene doping to athlete biological passport. *Sport Science*, 9(2), 97-103.
- Meyer, J. D., Torres, E. R., Grabow, M. L., Zgierska, A. E., Teng, H. Y., Coe, C. L., & Barrett, B. P. (2018). Benefits of 8-wk mindfulness-based stress reduction or aerobic training on seasonal declines in physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 50(9), 1850-1858. doi:10.1249/MSS.0000000000001636
- Molinero, O., & Márquez, S. (2009). Use of nutritional supplements in sports: risks, knowledge, and behavioural-related factors. *Nutr Hosp*, 24(2), 128-34.
- Montesano, P., & Mazzeo, F. (2019). Sports activities in obese teenagers improve social inclusion and health. *Sport Mont*, 17(1), 55-60.
- Montesano, P., Tafuri, D., & Mazzeo, F. (2016). The drop-outs in young players. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1242-1246.
- Ntoumanis, N., Ng, J.Y.Y., Barkoukis, V., & Backhouse, S. (2014). Personal and psychosocial predictors of doping use in physical activity settings: A meta-analysis *Sports Medicine*, 44, 1603-1624.
- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., Olson, R. D. (2018). The physical activity guidelines for americans. *JAMA. Journal of the American Medical Association*, 320(19), 2020-2028. doi:10.1001/jama.2018.14854
- Rupp, M. A., Michaelis, J. R., McConnell, D. S., & Smither, J. A. (2018). The role of individual differences on perceptions of wearable fitness device trust, usability, and motivational impact. *Applied Ergonomics*, 70, 77-87. doi:10.1016/j.apergo.2018.02.005
- Strong W.B., Malina R.M., Blimkie C.J., Daniels S.R., Dishman R.K. et al., (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr*, 146(6), 732-737.
- Volkow N.D., & Muenke M. (2012). The Genetics of Addiction. *Human Genetics*, 131,773-777.
- www.salute.gov.it





# Valenza Educativa e Preventiva dell'Educazione Fisica e Sportiva

## Educational and preventive value of Physical and Sports Education

Pietro Montesano

Università degli Studi di Napoli Parthenope - pieromontesano@uniparthenope.it

### ABSTRACT

Physical and Sports Education pursues the objective of the harmonious development of the individual's personality achieved through movement. The recognition of equal dignity in the language of the body, to better say of communication through the movement, as a mediator and an instrument of connection with the languages of other school disciplines substantiates its educational-formative value.

Physical and sports education, in relation to the areas of intervention, takes on educational and preventive connotations, investing both the relational and the physical-organic environment, benefiting from the advantages induced by the movement.

The relational context contributes to the development of the individual seen as a psychophysical unit, that relates to others and to the world, and to improve the ability to adapt to problem situations to favor the inclusive process with the improvement of self-esteem and a good relationship with his body. The physical-organic environment refers to the detoxification of the organism and to the disposal of excess calories, to the tonicity conditions of the locomotor apparatus, to the procrastination of the risk of the onset of osteoporosis and to the acquisition of skills and competences related to knowledge of one's body and the concepts of coordination, spatio-temporal organization, movement control. The preventive aspect must be investigated in order to avoiding or postponing pathological outbreaks, particularly as regards postural defects and prattognosic manifestations indicating discomfort and possible repercussions on disability.

L'Educazione Fisica e Sportiva persegue l'obiettivo dello sviluppo armonico della personalità dell'individuo realizzato attraverso il movimento. Il riconoscimento della pari dignità al linguaggio del corpo, o meglio della comunicazione attraverso il movimento, quale mediatore e strumento di raccordo con i linguaggi delle altre discipline scolastiche ne sostanzia la valenza educativo-formativa.

L'Educazione Fisica e Sportiva, in relazione agli ambiti di intervento, assume connotati educativi e preventivi investendo sia l'ambito relazionale che fisico-organico beneficiando dei vantaggi indotti dal movimento. L'ambito relazionale contribuisce allo sviluppo dell'individuo visto come unità

psicofisica, che si rapporta agli altri e al mondo, atta a migliorare la capacità di adattamento alle situazioni problematiche per favorire il processo inclusivo con il miglioramento dell'autostima e di un buon rapporto con il proprio corpo. L'ambito fisico-organico afferisce alla disintossicazione dell'organismo ed allo smaltimento delle calorie in eccesso, alle condizioni di tonicità dell'apparato locomotore, al procrastinare il rischio dell'insorgenza dell'osteoporosi e all'acquisizione di abilità e competenze relative alla conoscenza del proprio corpo e ai concetti di coordinazione, di organizzazione spazio-temporale, di controllo dei movimenti. L'aspetto preventivo deve essere indagato nell'ottica di evitare o procrastinare insorgenze patologiche particolarmente per ciò che attiene ai vizi posturali ed alle manifestazioni prattognosiche indicatrici di disagio e di possibili ricadute nella disabilità.

#### KEYWORDS

Corporeality, education, prevention, movement.

Corporeità, educazione, prevenzione, movimento.

## 1. Introduzione

Il paradigma epistemologico dell'Educazione Fisica e Sportiva (Freccero, 2013) origina dallo sviluppo del movimento ginnastico italiano, connotato da caratteristiche militaresche, anche se le effettive radici sono da ricercare nell'antichità, come testimoniato dalle civiltà cinesi, egiziane e, soprattutto, greche. La ginnastica fu introdotta come materia di studio nella scuola italiana con la Legge Casati nel 1859. Da allora il percorso di crescita e di acquisizione di dignità scientifica è stato lungo e faticoso passando per l'assunzione della denominazione di Educazione Fisica prima e di Scienze Motorie negli ultimi lustri.

L'Educazione Fisica (Carraro & Lanza, 2004) affronta il problema della formazione della persona nella sua globalità, all'interno del processo evolutivo psicofisico realizzato attraverso il movimento, curando il miglioramento del comportamento in un'ottica di armonico sviluppo della personalità. È palese che le finalità della disciplina motoria non divergono dall'azione psico-pedagogica e, prima ancora di essere un insieme di tecniche, richiedono da parte dell'insegnante, ovvero allenatore-istruttore, un approccio globale alla persona. Caratteristica precipua è l'esplicitazione del comportamento attraverso il movimento favorendo la conoscenza del proprio sé corporeo con la *cinestesi* corporea, cioè la soddisfazione che si prova nel muovere il proprio corpo, nell'avvertire l'efficienza del proprio apparato locomotore allo scopo di soddisfare il bisogno di realizzare delle buone prestazioni, nel confrontarsi con altri soggetti, preferibilmente di pari età, nel *sentirsi* parte integrante di un gruppo, per superare e per superarsi, e nell'esaltare la componente ludica.

Nel contesto scolastico l'Educazione Fisico-Sportiva (Pignato, Coppola, & Manzo, 2016) è, ancor oggi, identificata come la disciplina ludica per eccellenza, con forte valenza aggregante e relazionale, ma sottostimata in relazione alla capacità di contribuire significativamente alla realizzazione della ricaduta didattica

finalizzata all'armonica crescita della persona e alla stimolazione delle capacità cognitive (Salvini, 2000) e metacognitive. L'applicazione dei programmi e dei curricoli nelle scuole di ogni ordine e grado, evidenzia la non paritaria considerazione, rispetto alle altre discipline, che è riservata all'Educazione Fisica e allo sport. Sensazione peraltro rafforzata da alcune proposte orientate, negli anni, a collocare la disciplina motoria addirittura nella fascia oraria opzionale scolastica.

Il riconoscimento della valenza educativo-formativa si è spesso scontrato con lo scetticismo della validità dell'insegnamento ed anche con le riforme frammentate che hanno modificato l'assetto della scuola italiana, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, pur se negli ultimi lustri sono però da riscontrare degli sforzi per conferire pari dignità ai linguaggi delle discipline. Il linguaggio del corpo, o meglio la comunicazione attraverso il movimento, può e deve divenire mediatore e strumento di raccordo con i linguaggi della scrittura e produzione (Ambel, 2006), dell'immagine, del suono, del calcolo.

Le riforme dell'assetto scolastico (Euridice, 2013) hanno riguardato non solo l'aspetto amministrativo-organizzativo, estesosi poi a tutti gli Istituti con l'introduzione dell'autonomia sancita con la Legge Bassanini 59/1997 e sviluppata nel tempo fino a giungere alla 107/2015, ma anche quello metodologico didattico. Infatti i cambiamenti sono stati sanciti con l'emanazione dei nuovi programmi della scuola media nel 1979 e della scuola secondaria di II grado nel 1982, di quelli della scuola elementare del 1985, dei nuovi orientamenti per la scuola materna nel 1991, della Riforma Moratti del 2003, che ha introdotto il portfolio delle competenze e la differenziazione tra il ciclo primario, ex scuola materna, ex elementare e ex media, e ciclo secondario, sistema dei licei ed istruzione professionale, e delle successive modifiche ed integrazioni per i curricoli dei Ministri Fioroni, Gelmini, Giannini e Fedeli. Nell'ottica di queste innovazioni l'Educazione Fisica ha vissuto momenti esaltanti e momenti di crisi. A partire dal 1979 la differenza fra i vari ordini di scuola è emersa con contorni sempre più definiti, nonostante fosse auspicata la continuità educativa e didattica, poiché nelle scuole elementari, ora primarie, non era previsto lo svolgimento delle attività motorie. Una inversione di tendenza fu sancita dai nuovi programmi per la scuola elementare nel 1985, nei quali vi sono alcuni riferimenti alle attività motorie e al gioco-sport, che fecero seguito ad alcuni tentativi, seppur poco valorizzati, esperiti negli anni per assicurare più spazio alla disciplina fisico-sportiva. Infatti la problematica dell'esiguità delle ore di Educazione Fisica nelle scuole medie e superiori e dell'assenza della disciplina nella scuola elementare fu affrontata, mutuando una iniziativa francese, con un esperimento iniziato nel 1966 denominato mezzo tempo pedagogico, *mi-temps pédagogique*. Nei tratti essenziali, tale metodologia consisteva nel diminuire il numero di ore settimanali della scuola primaria dedicate alle attività intellettuali e, contemporaneamente, nel destinare un considerevole numero di ore all'educazione fisica allo scopo di migliorare l'intera personalità con conseguenti benefici riscontrabili sul piano intellettuale e non solo su quello motorio.

La riflessione sull'importanza di introdurre l'Educazione Fisica nella scuola Primaria ha animato ed anima il dibattito scientifico da oltre sessanta anni senza che si sia giunti ad una chiara definizione ordinamentale. La presenza degli insegnanti di Educazione Fisica, infatti, è sempre stata autorizzata in relazione allo sviluppo di progettualità locali e nazionali come "Sport a Scuola" e "PERSEUS", che aveva la finalità di valorizzare l'educazione motoria, fisica e sportiva nella scuola dell'autonomia, e recentemente con "Alfabetizzazione Motoria" e "Sport di classe".

## 2. Valenza Educativa e Benefici del Movimento

Nel corso dei secoli il concetto di educazione, benché ispirato ai significati conferiti sin dall'antichità, ha subito delle rielaborazioni anche in relazione ai periodi storici e politici ed alle finalità perseguite dalle società di appartenenza. Gli approcci teorici concordano nell'affermare che educare vuol dire mettere in atto un'azione intenzionale che spazia dall'alimentare, nutrire e formare l'organismo mediante l'istruzione e l'igiene, allo sviluppo di facoltà mentali e volitive sino all'addentrarsi in ambiti etico-morali.

Attualmente con il termine *educazione* si indicano tutte le azioni e le pratiche che confluiscono nel modo di essere dell'individuo, siano esse intenzionali o non considerate nei loro risvolti materiali, tecnici, prescrittivi, ideologici, politici, sociali e valoriali, evidenziando appunto l'individuo ed il cittadino. Il processo educativo riguarda, quindi, lo sviluppo dell'educazione di un individuo dal momento della nascita, attraverso l'infanzia e l'adolescenza, fino a giungere all'età adulta.

In questo scenario risulta significativa la valenza educativa dell'Educazione Fisica in quanto la disciplina persegue la possibilità di stabilire relazioni (Pesci, 1991), di effettuare movimenti, di contribuire allo sviluppo armonico dell'individuo visto come unità psicofisica che si rapporta agli altri e al mondo. Le primarie forme di relazione, movimento e gestualità, consentono di interagire con gli altri attraverso il corpo, indipendentemente dal linguaggio, dal codice comunicativo. L'azione educativa è da riferirsi, pertanto, alla possibilità di migliorare la capacità di adattamento ad una situazione problematica per riuscire ad integrarsi nella realtà socio-culturale di appartenenza e, all'occorrenza, modificarla.

Elemento caratterizzante dell'Educazione Fisica è il movimento (Meinel & Schnabel, 1994) che, in generale, è inteso come attivazione motoria (Arnold, 1988), pratica sportiva, prova agonistica ma la cui valenza non può prescindere dall'ambito educativo, formativo e di miglioramento del nostro stile di vita (Mazzeo et al., 2016).

Il movimento è crescita (Le Boulch, 1971), è un mezzo efficace per acquisire nuove e diverse informazioni che migliorano la conoscenza di sé e degli altri, dello spazio circostante e che connota la specie animale con la traslocazione del corpo nello spazio con caratteristiche che, progressivamente con la crescita, divengono autonome e soggettive (Whitehead, 2010). Il movimento rappresenta un efficace strumento di maturazione e di adattamento atto a canalizzare gli impulsi in forme socialmente accettabili, prepara l'individuo alla convivenza civile nella società adulta, rendendolo sempre più consapevole degli schemi di comportamento sensoriali e motori. Favorisce l'acquisizione di nuove abilità, lo sviluppo e il miglioramento dell'autostima, un maggiore adattamento all'ambiente e un buon rapporto con il proprio corpo.

Evoluzione naturale dello sviluppo del movimento è lo svolgimento di un'attività sportiva che può essere praticata perseguendo obiettivi relativi a una maggiore conoscenza del proprio sé corporeo, all'esigenza di confrontarsi con altri atleti, all'appartenenza ad un gruppo sportivo, estrinsecando le potenzialità motorie con un'espressività soggettiva. Le attività fisico-sportive, quindi, sono senza alcun dubbio uno strumento atto a garantire un armonico sviluppo individuale, un mezzo fondamentale dell'educazione generale. Si può parlare, quindi, di espressione motorio-sportiva individuale, in quanto la motricità è la risultante degli elementi costituzionali, non solo morfologici, funzionali e strutturali dell'individuo, ma anche delle attitudini proprie di ciascuno.

L'uomo, infatti, si caratterizza per la posizione eretta rispetto agli altri mammiferi e la sua capacità di muoversi è regolata dal Sistema Nervoso Centrale che stimola, attraverso la rete neuronale, la funzione motoria atta a compiere e controllare i movimenti determinando il gesto motorio, con il passaggio dalla motricità grosso motoria (Sgrò, Quinto, Messina, Pignato, & Lipoma, 2017) a quella fine motoria.

Il contributo educativo si sostanzia con la valorizzazione del corpo nelle modificazioni positive, con la pratica motorio-sportiva, e negative, con l'assenza di movimento o ipocinesia. Il movimento è, quindi, un aspetto dinamico della personalità, è l'elaborazione compiuta da tutta l'unità somato-psichica individuale ed è la risultante di stimoli non solo percepiti ma elaborati. Il movimento favorisce la disintossicazione dell'organismo, contribuisce ad eliminare le calorie in eccesso (Persson & Bondke Persson, 2018) mantiene in condizioni di tonicità l'apparato locomotore preservando la densità ossea, previene il rischio dell'osteoporosi e quello delle insorgenze patologiche. Un corpo più sano aiuta a star bene con se stessi e con gli altri.

Il miglioramento dell'autostima (Zametkin, Zoom, Klein, & Munson, 2004), il controllo dell'emotività, con l'ansia ed il nervosismo che si attenuano fino a scomparire, la maggiore tolleranza alle frustrazioni sono alcune delle componenti della personalità che maggiormente traggono beneficio dal movimento. L'attività fisica (UNESCO, 1978) serve, quindi, a completare le tappe auxologiche fondamentali per lo sviluppo e la crescita del bambino, con la comprensione del proprio ruolo nel mondo e del rapporto con gli altri, degli adolescenti e degli adulti all'interno di un processo attraverso il quale si acquisisce la consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti.

L'educazione al movimento deve essere intesa come *apprendere a muoversi*, con l'acquisizione di abilità e competenze relative alla conoscenza del corpo e ai concetti di coordinazione (Montesano, 2018), di organizzazione spazio-temporale, di controllo dei movimenti e deve correlarsi al concetto di *muoversi per apprendere*, tanto da facilitare l'acquisizione di competenze sociali, di gestione della cooperazione e della competizione, di ricadute positive per la crescita individuale e collettiva, di sostenere la valenza socio-sanitaria dell'attività motoria e dello sport, di favorire i fenomeni aggregativi che si generano all'interno dei gruppi sportivi, di stimolare l'attività catartica, attraverso il gioco, e di benessere necessaria per instaurare nuove relazioni, anche affettive. L'avviamento allo sport prima e l'attività sportiva poi, determinano nel giovane una notevole padronanza di sé, nel rispetto delle regole della disciplina praticata, una abitudine alla perseveranza e al confronto e al superamento dell'avversario conclamando abitudini motorie, disponibilità fisiologiche e qualità morali allontanando il pericolo del drop-out (Montesano, Tafuri, & Mazzeo, 2016), fenomeno sempre più diffuso tra le giovani generazioni.

La fase della competizione sportiva, infatti, va curata non certo come un momento finalizzato al solo risultato ma come uno step atto a favorire l'apprendimento, quello sportivo in particolare, e quella educativa deve saper far emergere le qualità presenti in ciascuno e veicolarle nella giusta direzione della lealtà e del confronto con l'avversario, anche attraverso l'insegnamento delle regole e delle tecniche degli sport, nell'ottica del fair-play, perseguendo l'obiettivo del miglioramento della qualità della vita.

Il movimento, pertanto, agisce beneficamente su tutto il corpo e l'attività fisica non solo rende più funzionale l'organismo ma ne determina una modificazione in relazione alla forma ed al volume, che assumono valenza anche dal punto di vista estetico, alle abitudini nutrizionali (Montesano & Mazzeo, 2019) e all'assunzione di vizi posturali (Montesano & Mazzeo 2018).

L'assenza di movimento o la ridotta attività fisica è l'anticamera di carenze che possono degenerare in forme patologiche, tali da provocare deficit o disabilità funzionali, ripercuotendosi negativamente sulla qualità della vita di relazione e sulla salute.

| VANTAGGI                    | EFFETTI   |
|-----------------------------|---|
| Fisiologici immediati       | Controllo ormonale e metabolico (glicemia, catecolamine etc)<br>Miglioramento qualitativo e quantitativo del sonno                          |
| Fisiologici a lungo termine | Resistenza aerobica, funzione muscolare, flessibilità, equilibrio e coordinazione, rapidità   |
| Psicologici immediati       | Rilassamento, riduzione dello stress e dell'ansia, aumento del tono e dell'umore  |
| Psicologici a lungo termine | Benessere generale, migliore salute mentale, incrementi cognitivi, controllo e prestazioni motorie, acquisizione abilità motorie            |
| Sociali immediati           | Aumentata inclusione sociale  |
| Sociali a lungo termine     | Aumentata inclusione, formazione di nuove amicizie, ampliamento dei rapporti sociali, mantenimento del ruolo ed acquisizione di nuovi ruoli |
| Motivazionali               | Divertimento<br>Amicizia, autopossesso funzionale, aumentato stato di benessere   |

**Tabella 1 – Vantaggi dell'attività fisica**

L'attività fisica e l'allenamento sportivo, quindi, sono in grado di produrre una serie di benefici e di vantaggi (Tab.1) che interessano l'intero organismo e la personalità dello sportivo anche in relazione alla scelta della disciplina sportiva. Tendenzialmente risultano privilegiati i giochi/sport di squadra, che offrono maggiori possibilità relazionali con i compagni ma anche con gli *avversari* e attraverso i quali, dato da non trascurare, gli eventuali gap prestazionali individuali possono essere avviati o superati proprio dal fatto di essere inseriti in un gruppo e nella distribuzione dei ruoli e dei compiti. Non è da sottovalutare però, in relazione anche alle specifiche caratteristiche del giovane atleta, la pratica di una disciplina individuale, nei casi in cui abilità motorie e attitudini psicologiche (Duda, Chi, Newton, Walling, & Cately,1995) del soggetto lo permettano e lo consiglino.

### 3. Valenza preventiva

L'Educazione Fisica e Sportiva, nell'ottica di sviluppo della personalità, assume una valenza preventiva nel contribuire ad identificare e, per quanto possibile, risolvere situazioni problematiche siano esse di natura organica, fisica o cognitiva.

*Prevenire*, infatti, significa porre in atto tutta una serie di azioni finalizzate a eliminare o a ridurre al minimo il verificarsi di situazioni dannose, o comunque pericolose. In campo sanitario per *prevenzione* si intende l'insieme delle azioni volte al mantenimento o al miglioramento dello stato di salute, ad anticipare l'insorgere di un determinato tipo di patologia, o a curarne gli effetti, o a limitarne i danni, distinguendo tre livelli di intervento (Tabella 2).

La valenza preventiva consiste, in generale, nella riduzione della pressione arteriosa, dell'insorgenza patologica di malattie metaboliche, cardiovascolari (Sandip, Murnal, & Yuganthi, 2012), respiratorie (Perrotta, Mazzeo, & Cerqua, 2017), neoplastiche, dell'artrosi e del tessuto adiposo in eccesso, dei sintomi di ansia, stress, depressione e nel controllo del livello di glicemia, modulando positivamente il colesterolo nel sangue. Lo svolgimento dell'attività fisica, preferibilmente a cadenza regolare e di tipo aerobico, influisce positivamente sia sullo stato di salute (aiutando a prevenire e ad alleviare molte delle patologie croniche e non) sia sul grado di soddisfazione personale (favorendo lo sviluppo dei rapporti sociali e del benessere psichico) contribuendo a sviluppare uno stile di vita sano.

| Livello    | Azione   |
|------------|--|
| Primario   | Evita o contrasta l'insorgere di una patologia.<br>La sana e regolare attività fisica, abbinata a un'alimentazione equilibrata sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, concorre a procrastinare l'insorgenza patologica.  |
| Secondario | Diagnostica precocemente una patologia nascente.<br>L'attività fisica e un corretto regime alimentare, concorrono all'azione terapeutica in presenza, ad esempio, di un preoccupante sovrappeso che rende difficile e/o impedisce di salire una rampa di scale o di allacciarsi le scarpe. |
| Terziario  | Cura e riduce i danni provocati da una patologia e ne limita le complicazioni.<br>La pratica di una regolare attività fisica, prescritta dal medico, assume i connotati di terapia "riabilitativa" e preventiva contro eventuali recidive  |

**Tabella 2 – Livelli di prevenzione sanitaria**

In ambito scolastico la valenza preventiva riguarda la promozione e la conoscenza dei comportamenti che hanno rilevanza per la salute, l'intervento in relazione alle variabili psicologiche, relazionali, sociali, culturali e ambientali che influenzano i comportamenti a rischio favorendo l'acquisizione di nuove conoscenze, atteggiamenti e capacità operative attinenti a stili di vita sani e la promozione di atteggiamenti, valori e comportamenti che consentano di sviluppare capacità di valutazione e di autonomia.

Due precisi ambiti di intervento, però, connotano l'efficacia dell'azione preventiva di pertinenza dell'Educazione Fisica e Sportiva. Quello relativo all'insorgenza di vizi posturali, strettamente connesso anche all'insorgenza dell'obesità (Mazzeo, 2016), e quello relativo all'individuazione di eventuali elementi prattognosici connessi a possibili indicatori di sintomi di disabilità.

### 3.1. Vizi Posturali

La postura (Pirola, 2005) è essenzialmente la posizione assunta dalle varie parti del corpo le une rispetto alle altre (sistema di coordinate egocentriche) e rispetto all'ambiente circostante (sistema di coordinate exocentriche) non tralasciando l'incidenza del campo gravitazionale (sistema di coordinate geocentriche). Essa è il modo di stare in una situazione di stabilità del corpo umano, sia esso in posizione

statica e/o dinamica, che è determinata dall'adattamento delle varie strutture del corpo: S.N.C., colonna vertebrale, arti e loro interconnessioni con il mondo esterno. La postura è uno status che subisce continui *aggiustamenti*, elaborati dagli analizzatori corporei, indotti da informazioni provenienti da diversi tipi di recettori sensoriali cutanei, propriocettivi, visivi, vestibolari e uditivi. Una postura corretta e funzionale è caratterizzata dall'assenza di tensioni muscolari asimmetriche e anormali e da corretti rapporti tra i vari segmenti corporei, quella errata, invece, può innescare nell'organismo dei meccanismi di compensazione che alterano la fisiologica struttura del corpo.

L'età evolutiva è caratterizzata da un continuo sviluppo corporeo, sia dal punto di vista osseo e della mobilità articolare, sia relativamente all'ampliarsi dei tendini e dei muscoli. L'accrescimento costringe il corpo ad assumere posizioni talvolta scorrette per ricercare nuovi equilibri, che possono alla lunga tradursi in atteggiamenti viziati dello scheletro.

Si parla in questi casi di *paramorfismi*, indicando con tale espressione tutto ciò che, pur determinando un'alterazione della forma corporea, è correggibile. *Dismorfismi* quando le alterazioni dello scheletro si sono ormai cronicizzate e non possono essere modificate con la cinesiterapia.

Le alterazioni riferibili a squilibri muscolari e vizi posturali come i paramorfismi, sono riconducibili spesso, in assenza di patologie conclamate, a prolungate permanenze nei banchi, ad utilizzo di zaini e cartelle con peso eccessivo. La cartella, impugnata con una mano, stimola delle posture di compenso per riequilibrare il baricentro del corpo. Lo zaino contribuisce a prevenire gli atteggiamenti scoliotici ma, specie quando è pesante, il carico tende a far curvare le spalle. Ai genitori è consigliabile suggerire di far utilizzare lo zaino, preferibilmente con ruote, e, qualora ciò non sia possibile, di far alternare la prensione della cartella con mano destra e mano sinistra e controllare a casa che i bambini/ragazzi non trascorrono molto tempo davanti alla televisione e/o ai videogiochi. I docenti delle discipline in aula dovrebbero far cambiare periodicamente posto nei banchi agli scolari (variare l'assegnazione del posto nelle file esterne a intervalli regolari di tempo); alternare le ore di studio con brevi, ma frequenti, periodi di ricreazione; disporre i banchi ad anfiteatro e non a gruppi contrapposti, al fine di evitare che i ragazzi, per prestare attenzione agli interventi dei docenti, effettuino movimenti di torsione scomposti; controllare che gli scolari siedano correttamente con rachide leggermente inclinato avanti con perno sull'articolazione dell'anca (Le Huec, Aunoble, Leijssen, & Pellet, 2011) e non sulla colonna (Vaz, Roussouly, Berthonnaud, & Dimnet, 2002), che deve rimanere diritta, sostenuta dalle braccia che poggiano, divaricate, sul piano del banco.

Ai docenti di Educazione Fisica è consigliabile far osservare e monitorare che, tanto nella stazione eretta come in quella seduta, gli scolari evitino di assumere posizioni flessorie laterali, deambulino con il busto e capo eretti, con gli arti superiori in normale oscillazione e con quelli inferiori aventi corretto appoggio plantare.

### 3.2. Vizi Prattognosici

L'osservazione del comportamento dei bambini che frequentano il ciclo primario d'istruzione spesso, per molteplici concause, non fornisce elementi significativi atti a stimolare l'attenzione dei genitori e dei docenti. La situazione reale, però, in molteplici casi cela un disagio che può determinare situazioni patologiche che, se affrontate (non in riferimento ad una terminologia terapeutica) in modo adeguato, possono essere risolte o ridotte.

La maggiore attenzione alla lettura precoce dei segni minori delle disfunzioni prattognosiche, con la conseguente prevenzione delle difficoltà scolastiche, consente di evitare l'instaurarsi dei disturbi dell'apprendimento (Cornoldi, 2005) oltre che quelli di carente sviluppo delle capacità motorie e fornisce un utile strumento per contenere il fenomeno della dispersione promuovendo le azioni di benessere e di inclusione (Montesano, Peluso Cassese, & Tafuri, 2016) attraverso adeguati percorsi educativi.

Un indicatore da considerare è l'iperattività che non può essere ricondotto esclusivamente ad un eccesso di attività motoria (ipercinesia) associata a un deficit di attenzione, ma piuttosto ad una vasta entità in cui convivono le diverse manifestazioni delle differenti componenti neuropsichiche dello sviluppo infantile. Il bambino manifesta una rapidità nelle risposte che sono carenti di capacità di analisi e deduzione ed a livello motorio evidenzia scarso controllo dei movimenti, con corse sfrenate e/o arrampicate oppure giocherellando con alcune parti del corpo.

La manifestazione sintomatologica dell'iperattività è mutevole in relazione all'età, infatti un disturbo comportamentale col tempo può evidenziarsi come disturbo motorio, la maldestrezza (Wille, 2003), e rappresentare un segnale di disagio.

Il bambino iperattivo evidenzia, spesso, difficoltà di esecuzione dei movimenti (Accardo, 1991) con goffaggine (*Hypotonic syndrome*), con modo eccessivamente globale e approssimativo, oppure manifestando *Inibizione Psicomotoria* intesa a livello verbale, intellettuale, sessuale, affettivo, sociale e motorio. Essa può manifestarsi con la rinuncia ad agire oppure con un ipercontrollo sulla motricità che si traduce con un irrigidimento di tutto il corpo, o di alcune sue parti, accompagnato da una sensazione di forte imbarazzo.

#### 4. Suggerimenti Metodologici

Le scelte metodologiche influenzano, spesso, lo sviluppo dei processi di apprendimento che, particolarmente nell'ambito motorio-sportivo, sono di tipo esperienziale. La finalità dell'Educazione Fisica e Sportiva è l'armonico sviluppo psico-fisico sia in termini corporei che in termini relazionali e di autostima e le proposte-stimolo devono essere presentate ai soggetti in età evolutiva con metodiche diversificate ed adeguate all'età ed alle capacità dei singoli soggetti. Le tematiche didattiche, siano esse a valenza educativa che preventiva, devono essere strutturate secondo il criterio della multilateralità, soprattutto per sollecitare l'espressione e l'interazione del maggior numero di abilità e capacità motorie. La programmazione dell'attività, strutturata anche in funzione dei risultati dei test motori (Marella & Risaliti, 2007), deve seguire un percorso di gradualità, progressività e continuità che deve consentire di far emergere le potenzialità dei discenti e far rilevare, senza sottovalutazioni, eventuali manifestazioni di disagio. La modalità osservativa non deve mai essere trascurata e le informazioni devono essere trascritte in griglie di rilevazione.

Le indicazioni metodologiche devono essere definite in funzione degli obiettivi da perseguire, con caratteristiche sia analitiche che globali, di seguito sintetizzati:

- Compensare le influenze negative che il moderno sistema di vita esercita sulla motricità dei bambini;
- Facilitare l'acquisizione della più ampia base motoria possibile attraverso lo

sviluppo degli schemi motori e posturali, indispensabili all'organizzazione del movimento e al controllo del corpo;

- Favorire lo sviluppo delle capacità motorie e l'apprendimento delle abilità motorie;
- Concorrere allo sviluppo e al consolidamento di comportamenti relazionali coerenti e positivi;
- Sviluppare e consolidare le capacità di iniziativa e di risoluzione dei problemi;
- Favorire e sollecitare l'interesse verso le attività sportive.

Il conseguimento di questi obiettivi deve prevedere l'organizzazione delle attività motorie in situazioni di apprendimento capaci di stimolare tutte le funzioni e le potenzialità psicofisiche degli allievi. In particolare per le situazioni di disagio è importante predisporre un percorso didattico atto a riscoprire un adeguato rapporto con il corpo e una corretta acquisizione degli schemi corporeo e motorio orientati alla regolazione e al controllo del movimento per favorire il graduale passaggio dal gesto spontaneo, a quello organizzato ed infine a quello finalizzato allo scopo di far *interiorizzare* le proprie azioni ed il riconoscimento del proprio corpo. (Le Boulch, 1971). Analizzare il rapporto di relazione con i pari, con il gruppo e con gli adulti, per identificare i punti di forza e le criticità e verificare la ricaduta didattica in ambito disciplinare. Il dilemma metodo analitico vs metodo globale deve essere risolto da parte dell'insegnante-istruttore in riferimento alle dinamiche didattiche ed alle situazioni di gioco proponendo specifiche esercitazioni che abbiano caratteristiche di ripetitività, per l'acquisizione di movimenti automatici, e di variabilità per stimolare l'attivazione del processo di problem-solving.

## Conclusioni

L'affermazione definitiva della valenza educativa, didattica e preventiva dell'Educazione Fisica passa attraverso il riconoscimento dei benefici che l'attività induce sul bambino/discente. Lo scopo che il docente-istruttore deve perseguire è individuare e valorizzare le capacità del singolo e del gruppo classe in un'ottica di interazione insegnamento-apprendimento in cui il discente diventi protagonista del proprio percorso formativo. La possibilità di favorire il superamento delle difficoltà connesse allo status individuale o all'oggettività delle situazioni apprenditive, deve consentire ai giovani soggetti di effettuare il passaggio

dalla condizione del  
*non posso – non ci riesco*

a quella del  
*posso – ci riesco*

in cui la corporeità, il controllo del movimento, il benessere diventino componenti essenziali dello sviluppo educativo e didattico con l'acquisizione di competenze che facilitino un effettivo riscontro in tutti gli ambiti disciplinari. L'Educazione Fisica e Sportiva è una disciplina con caratteristiche trasversali che favorisce lo sviluppo degli aspetti delle aree affettivo-emotive, intellettuali, sociali, motorie e organiche della personalità degli studenti e consente di identificare e perseguire gli obiettivi da raggiungere esaltando lo stile personale. Il processo di apprendimento per azione, attraverso il movimento, consente al discente di rap-

portarsi con l'ambiente, in tutta la sua globalità e nei suoi particolari, sviluppando il senso di orientamento con le variabili angolari, di curva, direzione e velocità, lo spostamento finalizzato del corpo nello spazio, accrescendo tutte le forme di sensibilità, in un'ottica di *sviluppo dinamico corporeo*. L'attività fisico-sportiva, ed in particolare quella di squadra, agisce sulla *armonizzazione sistemica* del bambino in quanto ne favorisce l'armonizzazione di tutti i sistemi di vita in cui è inserito, ne facilita l'acquisizione di nuove competenze che gli permettono di essere autonomo nella gestione dei suoi spazi nella vita quotidiana e agisce anche sulla dimensione educativa dell'*evoluzione del comportamento*.

In un contesto integrato la valenza preventiva riveste un ruolo sempre più importante in quanto l'Educazione Fisica ha la possibilità di far emergere disagi latenti che potrebbero sfociare non solo nella disabilità accertata ma anche in quel contesto di difficile lettura che investe il disadattamento sociale e che si manifesta anche con azioni prevaricatorie e violente come gli atti di bullismo. Pertanto una corretta e puntuale programmazione dell'attività, scandita in fasi di lavoro che siano redatte in funzione dello sviluppo auxologico dei discenti, deve considerare il ritmo ed i tempi di acquisizione personale affinché sia perseguito lo scopo del successo formativo-sportivo e di armonica formazione della personalità.

## Riferimenti Bibliografici

- Accardo, P., Blondis, T.A., & Whitman, Y. (1991). *Attention Deficit Disorders and Hiperactivity on children*. New York: Marcel Dekker Inc.
- Ambel, M. (2006). *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione*. Roma: Carocci.
- Arnold, P.J. (1988), *Education, Movement and the Curriculum*, tr. It. Farnè, R. (2002) (a cura di), *Educazione motoria, sport e curriculum*. Milano: Guerini e Associati.
- Carraro, A., & Lanza, M. (2004). *Insegnare e apprendere in Educazione Fisica*. Roma: Armando Editore.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005), *Test AMOS 8-15 – Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento: Erickson.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., & Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *Int. J. Sport. Psychol.*, 26, 40-63.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freccero, R. (2013). *Storia dell'Educazione Fisica e Sportiva in Italia*. Torino: Levrotto & Bella.
- Le Boulch, J. (1971). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.
- Le Huec, J.C., Aunoble, S., Leijssen, P., & Pellet, N. (2011). Pelvic parameters: origin and significance. *Eur Spine J*, 20(Suppl 5), S564–S571.
- Marella, M., & Risaliti, M. (2007). *Il libro dei Test - Le prove di valutazioni per tutti gli sport*. Milano: Ed. Correre.
- Mazzeo, F. (2016). Current concept of obesity. *Sport Science*, 9(2), 42-48,
- Mazzeo, F., Santamaria, S., Monda, V., Tafuri, D., Dalia, C., Varriale, L., De Blasio, S., Esposito, V., Messina, G., & Monda, M. (2016). Dietary supplements use in competitive and non competitive boxer: An exploratory study. *Biology and Medicine*, 8(4), 294-302.
- Meinel, K, & Schnabel, G. (1994). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Montesano, P., Tafuri, D., & Mazzeo, F. (2016). The drop-outs in young players, *Journal of Physical Education and Sport*® (JPES), 16(4), 197, 1242–1246.
- Montesano, P., Peluso Cassese, F., & Tafuri, D. (2016). Analisi di una proposta inclusiva per soggetti BES attraverso la pratica sportiva di squadra. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, IX, 17, 183.
- Montesano, P. (2018). Monitoring and upgrading of coordinative capacities of young athletes

- practicing handball. *Journal of Physical Education and Sport*, Supplement Issue 1, 465-468.
- Montesano, P., & Mazzeo, F. (2018). Pilates Improvement the Individual Basics of Service and Smash in Volleyball. *Sport Mont*, 16(3), 25-30.
- Montesano, P., & Mazzeo, F. (2019). Sports Activities in Obese Teenagers Improve Social Inclusion and Health. *Sport Mont*, 17(1): 3-8.
- Persson, PB., Bondke Persson, A. (2018). Metabolism, obesity and the metabolic syndrome. *Acta Physiol (Oxf)*, 223(3), e13096- e13099..
- Perrotta, F., Mazzeo, F., & Cerqua, F. S. (2017). Which treatment for obstructive airway disease: The inhaled bronchodilators. Pulmonary. *Pharmacology and Therapeutics*, 43, 57-59.
- Pesci, G. (1991) (a cura di). *Il Corpo nella Relazione*. Roma: Armando Editore.
- Pignato, S., Coppola, R., & Manzo, G. (2016). Valutazione comparativa di modelli di insegnamento di educazione fisica. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 1, Supplemento, 133-146
- Pirola, V. (2005). *Cinesiologia. Il movimento umano applicato all'educazione e alle attività sportive*. Milano: EDI ERMES.
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Castillo, R., Martín-Matillas, M., Kwak, L., Vicente-Rodríguez, G., Moreno, L. A. (2010). Physical activity, fitness, weight status, and cognitive performance in adolescents. *Journal of Pediatrics*, 157(6), 917-922.e5.
- Salvini, N. (2000). *L'apprendimento motorio dello sviluppo cognitivo*. Roma: Edizioni Napoleone.
- Sandip, M., Murnal, S., & Yuganthi, P. (2012). Cardiorespiratory response to aerobic exercise programs with different intensity: 20 weeks longitudinal study. *J Res Med Sci*, 17, 649-655.
- Sgrò, F., Quinto, A., Messina, L., Pignato, S., & Lipoma, M. (2017). Assessment of gross motor developmental level in Italian primary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3):1954-1959.
- UNESCO (1978). Carta internazionale per l'educazione fisica e lo sport (21 novembre 1978) Conferenza generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, Parigi-XX sessione.
- Vaz, G., Roussouly, P., Berthonnaud, E., & Dimnet, J. (2002). Sagittal morphology and equilibrium of pelvis and spine. *Eur Spine J*, 11, 80-87.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London: Routledge.
- Wille, A.M.(2003), *La terapia psicomotoria dei Disturbi Minori del Movimento*. Roma: Marrapese.
- Zametkin, AJ., Zoon, CK., Klein, HW., & Munson, S. (2004). Psychiatric aspects of child and adolescent obesity: a review of the past 10 years, *J Am Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(2),134-50



# Il valore educativo del fair play

## Fair play and its educational value

---

Salvatore Pignato

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

### ABSTRACT

This work proposes a critical conceptualization of "fair play" in the light of the most relevant international scientific findings. Society is experiencing a great crisis of values. Deeper needs have to be met, if individuals, families and society itself are not fall into a serious problematic circle. Sport without competition and with a great spirit of friendship and solidarity can give an important contribution to overcoming the current social and ethical emergency.

Sport, according to the Arnold's lesson and Delors Reports, can play a vital role in encouraging a new season of rebirth and can bring us friendship and a sense of community.

Il contributo esamina il concetto di fair play alla luce della lettura dei più importanti documenti internazionali. Di fronte alla crisi di valori che vive la società, lo sport non competitivo può rappresentare un valido contributo per migliorare i rapporti sociali e la dimensione etica della vita del Paese.

Lo sport sulle orme della lezione di Arnold e riprendendo la chiave di lettura sull'educazione proposta dal Rapporto Delors può contribuire a introdurre alcuni correttivi per arginare le diverse emergenze educative, formare a comportamenti prosociali e contrastare con efficacia lo smarrimento del senso civico.

### KEYWORDS

Education, Sport, Fair Play, Agency, Fairness.  
Educazione, Sport, Lealtà, Equità, Agentività.

## 1. Il fair play nei documenti internazionali

Il *fair play* è il principio fondamentale del Codice europeo di etica sportiva approvato dai Ministri europei responsabili per lo Sport, nella 7<sup>a</sup> Conferenza svoltasi a Rodi il 13-15 maggio 1992. Il primo punto del trattato ne chiarisce il concetto: “*fair play* significa molto di più che il semplice rispetto delle regole. Esso incorpora i concetti di amicizia, di rispetto degli altri e di spirito sportivo. Il *fair play* è un modo di pensare, non solo un modo di comportarsi. Esso comprende la lotta contro l’imbroglio, contro le astuzie al limite della regola, la lotta al doping, alla violenza (sia fisica, che verbale), a molestie sessuali e abusi verso bambini, giovani o verso le donne, allo sfruttamento, alla diseguaglianza delle opportunità, alla commercializzazione eccessiva e alla corruzione”. Il Consiglio d’Europa (1996) “riconosce lo Sport come settore vitale di educazione, soprattutto per i giovani. Grazie al suo speciale valore umano, come generatore di attitudini che possono nobilitare l’interazione tra individui, eliminando qualsiasi tipo di discriminazione, il *fair play* è riuscito a trascendere di gran lunga i confini di una semplice attività o di un sottosistema sociale di educazione fisica o sport, in quanto si sta avvicinando a tutti i campi di attività sociale; quindi si è gradualmente guadagnato una posizione speciale all’interno degli altri sottosistemi sociali incluso il campo dell’etica” Maussier (2016). Questa interpretazione conferisce al *fair play* un significato più ampio e generale, che va oltre i ristretti confini di “gioco coretto” e “gioco leale”. Il termine *fair play* si adopera, infatti, con valore più ampio, per indicare un comportamento improntato, a rispetto di se stessi, degli altri e delle regole, dell’ambiente. Il *fair play* è parte costituente della Carta Olimpica (1908), adottata dal Comitato Olimpico Internazionale (CIO), che la rivede periodicamente con modifiche e integrazioni. Nei principi fondamentali della Carta Olimpica, si afferma, tra l’altro, che lo scopo dell’olimpismo è quello di “contribuire alla costruzione di un mondo migliore e più pacifico educando la gioventù per mezzo dello sport, praticato senza discriminazioni di alcun genere e nello spirito olimpico, che esige mutua comprensione, spirito di amicizia, solidarietà e *fair-play*”. Sul piano sportivo, il *fair play* educa a sapere vincere e perdere, considerando anche la sconfitta un insegnamento prezioso per lo sviluppo complessivo della persona. Ancor prima di un modo di comportarsi, il *fair play* è un modo di pensare allo sport come un’occasione di partecipazione e di assunzione di responsabilità anche collettiva. Il lato educativo, formativo e sociale dello sport si mostra in tutta la sua forza soltanto quando il *fair play* viene posto al centro dell’attenzione di tutti (atleti, tecnici, dirigenti, spettatori), e non viene considerato un concetto marginale. Nel 1975, il C.I.F.P. (Comitato Internazionale *Fair play*) pubblicò “La Carta del *Fair play*”, un documento articolato in 10 punti in cui sono stati racchiusi i concetti fondamentali del *fair play*:

1. Fare di ogni incontro sportivo, indipendentemente dalla posta e dalla importanza della competizione, un momento privilegiato, una specie di festa;
2. Conformarmi alle regole e allo spirito dello sport praticato;
3. Rispettare i miei avversari come me stesso;
4. Accettare le decisioni degli arbitri o dei giudici sportivi, sapendo che, come me, hanno diritto all’errore, ma fanno tutto il possibile per non commetterlo;
5. Evitare le cattiverie e le aggressioni nei miei atti, e mie parole o miei scritti;
6. Non usare artifici o inganni per ottenere il successo;
7. Rimanere degno della vittoria, così come nella sconfitta;
8. Aiutare chiunque con la mia presenza, la mia esperienza e la mia comprensione;

9. Portare aiuto a ogni sportivo ferito o la cui vita sia in pericolo;
10. Essere un vero ambasciatore dello sport, aiutando a far rispettare intorno a me i principi suddetti.

Il decalogo del fair play non ha la pretesa di modificare da solo il complesso dei comportamenti scorretti nello sport come nella vita. Al fair play si può giungere non tanto con il necessario rispetto di singoli atti di volontà, bensì attraverso il generale modo di vivere. Esso non si apprende attraverso lo studio teorico e astratto, ma scaturisce dall'incontro, dal dialogo e dalla competizione alla quale bisogna partecipare non tanto con l'obiettivo di vincere ad ogni costo, ma di ottenere la vittoria avendo dato il massimo di se stessi. Il motto di de Coubertin «L'importante è partecipare» è semplice e preciso nel suo insegnamento: non conta vincere o perdere, costituisce una prova che comunque si concluda l'incontro esso non è causa di qualifica o sanzione sociale. Per l'ideale utopico decoubertiniano, il perdente non esiste, chi partecipa alla gara rispettando le regole vince comunque. Purtroppo però vediamo che nel mondo sportivo il primordiale ideale olimpico rimane sempre più lontano dalla realtà.

La Carta Europea dello Sport per Tutti (1976), adottata dal Consiglio d'Europa, è un documento unico nella sua importanza, perché accende definitivamente i "riflettori" sulla pratica sportiva intesa come un diritto del cittadino, a prescindere dall'età e dalle categorie sociali di appartenenza. Essa pone al centro la persona e non il risultato.

Ha prevalenti finalità sociali: non il perseguimento della prestazione ma tutela e miglioramento della salute, del divertimento, della sana fruizione del tempo libero, della formazione continua dell'individuo, dell'inclusione e coesione sociale. Ogni persona ha il diritto di praticare lo sport, essendo questo un fattore di sviluppo umano ed uno degli aspetti dello sviluppo socio-culturale. In particolare, lo sport costituisce un elemento irrinunciabile della dimensione educativa, per il ruolo che esso svolge nella formazione del fanciullo e dell'educazione continua degli adulti. Il diritto allo sport è dunque diritto a compiere un'esperienza di maturazione umana e di integrazione sociale. Lo sport non è soltanto agonismo e competizione, ma è un'attività umana che si fonda su valori sociali, educativi e culturali essenziali, e rappresenta quindi un eccellente strumento per equilibrare la formazione e lo sviluppo della persona in ogni età. Il riferimento al fair play è un punto centrale della Carta. Infatti, per assolvere le sue funzioni educative, culturali e sociali, lo sport deve essere organizzato e praticato sulla base di principi e criteri scientificamente fondati, nel rispetto delle regole disciplinari, di norme di fair play condivise e liberamente accettate, e dei bisogni dei cittadini.

La successiva Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport, adottata dall'UNESCO (1978), è il documento di riferimento che orienta e supporta il processo decisionale in campo sportivo. Nel preambolo, si afferma, tra l'altro, che la pratica dell'educazione fisica e dello sport, oltre ad essere un diritto fondamentale per tutti, consente di porre in risalto il fatto che "per utilizzare pienamente il proprio potenziale al fine di promuovere valori come il fair play, l'uguaglianza, l'onestà, l'eccellenza, l'impegno, il coraggio, il lavoro di squadra, il rispetto delle regole e delle leggi, il rispetto di se stessi e degli altri, lo spirito di comunità e di solidarietà, così come il divertimento e il piacere, l'educazione fisica, l'attività fisica e lo sport devono essere di qualità.

## 2. Fair play tra sport competitivo e sport educativo

Il rispetto delle regole non può essere invocato soltanto nella pratica degli sport, non deve essere presente soltanto nei regolamenti. Il fair play dovrebbe accompagnare ogni gesto quotidiano di adulti e bambini oltre lo sport, ma utilizzando la funzione educativa di cui esso è portatore. Lo sport ha in sé un potenziale educativo che può aiutare gli educatori a invertire le tendenze negative presenti in modo diffuso nella società, legando alla pratica sportiva l'abitudine al rispetto delle regole, del compagno di gioco, dell'avversario. Qualsiasi disciplina sportiva è legata all'osservanza di regole "interne" (per es. il rispetto scrupoloso di modi, ritmi e tempi dei cicli di allenamento in ossequio alle possibilità e ai limiti del proprio corpo, agli stili di vita da osservare,) e "esterne" (rispetto delle regole, comportamenti improntati alla lealtà, sana aggregazione, cooperazione). I giovani che praticano attività sportiva nel rispetto delle regole finiscono per essere portatori di analoghe buone disposizioni anche nei comportamenti della vita quotidiana. E' necessario, pertanto, indicare i percorsi e le conoscenze utili a ridare allo sport i suoi valori e i suoi significati, che spesso si credono impliciti ma che invece vanno recuperati e riscoperti, in un percorso lungo e difficile che certamente può servire ai giovani ma anche agli adulti che hanno dimostrato in più occasioni di averne perduto il valore e l'importanza.

Oggi più che mai, di fronte ad alcune emergenze e al fallimento sostanziale del processo educativo che investono il Paese, è giusto affrontare i temi intorno al fair play partendo dallo sport ma con l'obiettivo di superare la logica del confine sportivo, per studiare nuove forme di consolidamento di "lealtà" e "correttezza" che possano migliorare la dimensione etica della vita del Paese. In questa prospettiva, educazione e sport sono legati da una stretta interdipendenza. Lo sport può contribuire a introdurre nella generale pratica educativa alcuni correttivi per costruire un argine alle diverse emergenze educative e rispondere con maggiore efficacia a episodi che quotidianamente evidenziano comportamenti di vita sbaigliati, stili di vita border line, atteggiamenti collettivi violenti (bullismo, cyberbullismo) vissuti oltre il limite della legalità. Scuola e famiglia spesso vacillano sotto i colpi della crisi di valori che investe il Paese. È vero che non tutto lo sport svolge funzione educativa altrimenti sarebbero bandite dalle cronache le pratiche dilaganti di violenza che costellano le manifestazioni sportive agonistiche oppure il ricorso alla frode pur di raggiungere la meta. L'accento va posto sullo sport educativo. Esso viene proposto e organizzato con intenzionalità educativa, secondo parametri e progetti che privilegiano l'educazione della persona. Esso rappresenta uno strumento formidabile nel curriculum formativo di ogni adolescente e nel processo di formazione globale della persona, una risorsa decisiva per il contrasto alla devianza giovanile e per il recupero dalla marginalità. Inoltre, se si considerano le problematiche della società italiana dei prossimi decenni connesse ai temi della immigrazione sociale, l'inclusione si presenta come una delle grandi sfide da affrontare e superare. La pratica sportiva e i valori del fair play possono costituire uno degli strumenti per affrontare e vincere tale sfida. Su di essa puntano anche gli organismi europei per realizzare una migliore inclusione sociale a livello continentale. Un altro problema sociale cui la pratica sportiva educativa può offrire risposte concrete è la necessità a riscoprire il gusto dello stare insieme in opposizione all'isolamento, di trovare spazi e tempi da dedicare alla relazione contro la proliferazione di forme e di tendenze sempre più esasperate alla frammentazione, al distacco dal contesto sociale di ampi settori della popolazione soprattutto giovanile. Lo sport può porvi rimedio con le risorse di un associazionismo che incoraggi le società sportive ad essere comunità aggreganti sul territorio.

Apprendere e rispettare le regole sono compiti che attengono ai processi educativi che formano i giovani alla democrazia. Il rispetto delle regole, rispetto dell'altro, la necessità di assunzione di responsabilità, la considerazione del senso della collettività come affermazione della solidarietà sono valori il cui apprendimento è connaturato ad un'esperienza di vita oltre la famiglia, la scuola o il gruppo sociale di riferimento e che si svolge presso i centri di avviamento allo sport o presso le società sportive. La scelta dei luoghi dell'educazione sportiva non è indifferente alla maturazione e alla crescita culturale di chi la pratica. Arnold (p. 80), nello spiegare criticamente le implicazioni sociali e morali della sportività (*sportmanship*) attraverso le riflessioni di Keating svolte sull'atletica (1973), secondo cui "lo spirito sportivo per l'atleta, significa prima di tutto raggiungere la vittoria in modo dignitoso e onorevole", ma comunque sia il suo compito è sempre e soltanto la vittoria, allarga il campo della sua riflessione indicando il percorso che deve compiere l'uomo sportivo che non ha l'obiettivo della vittoria nella competizione. Per l'uomo sportivo, lo spirito a cui deve tendere è qualcosa di diverso, costituisce l'insieme "di abitudini morali o qualità che hanno essenzialmente e specificatamente a che fare con l'altruismo e con la solidarietà". Rispetto all'atleta agonista, proteso a raggiungere la vittoria nella competizione che sta disputando, il vero uomo sportivo "adotta un comportamento corretto per garantire i suoi diritti nei limiti permessi dal codice. Egli preferisce, piuttosto essere magnanimo e sacrificare se stesso, se grazie al suo comportamento egli contribuisce ad accrescere il divertimento in quella situazione". In definitiva, per Arnold l'essenza dello sport educativo promuove l'entropia, la tolleranza, la disponibilità, l'amicizia, l'altruismo che rappresentano i costituenti del fair play.

Educare al fair play vuol dire essere portatori di senso civico, in grado di generare gli anticorpi per combattere la miriade di pressioni che "compromettono in modo quasi irreversibile le basi tradizionali dello sport", lo spirito sportivo di matrice decubertiana, la partecipazione alle attività sportive su base volontaria e ludico-ricreativa. Sportività, rispetto delle regole e senso civico sono elementi molto significativi che segnalano lo stato del Paese in rapporto al sentimento di legalità diffusa che si registra soprattutto tra le nuove generazioni. I dati contenuti nel report sugli "Aspetti della vita quotidiana" elaborato dall'ISTAT nel marzo scorso, relativo agli anni 2016-2018 non fanno ben sperare sulla diffusione del senso civico. Nella sezione dedicata all'analisi della percezione del senso civico diffuso tra i cittadini di 14 anni in su, l'ISTAT analizza alcuni comportamenti diffusi nella vita quotidiana e, per certi aspetti, il grado di intransigenza riferito ad alcuni comportamenti che determinano il livello del senso civico della popolazione. Una spia molto importante che coinvolge lo sport e le abitudini e il sentire dei partecipanti verso il rispetto delle regole. Per senso civico dei cittadini, l'Istat considera "quell'insieme di comportamenti e atteggiamenti che attengono al rispetto degli altri e delle regole di vita in una comunità". Alcuni dati sono molto interessanti. Un quarto delle persone di 14 anni e più giudica la corruzione un fatto naturale e inevitabile, sei persone su dieci considerano pericoloso denunciare fatti di corruzione, mentre oltre un terzo (36,1%) lo ritiene inutile. Quasi la metà dei cittadini asseconderebbe la eventuale richiesta di una prestazione professionale in nero o la mancata emissione dello scontrino non chiedendo la ricevuta. Sono proprio le fasce giovanili (18-24 anni) a esprimere un consenso più alto sull'inevitabilità della corruzione (29,3% contro i 24,7% dei 65 anni in su). Sembra che la giovane età, che dovrebbe stimolare una maggiore richiesta di giustizia e di rispetto delle regole e la massima intransigenza verso il malaffare, non garantisca contro il cinismo di chi sostiene che è vana qualsiasi battaglia per la legalità diffusa. Il report contiene ancora alcuni dati importanti sul tema della legalità. Per i comportamenti afferenti al rapporto

con la sfera pubblica i cittadini ritengono molto grave lasciare dove capita rifiuti ingombranti (70,6%) ma sono meno severi riguardo le scritte sui muri o sui mezzi pubblici (58,2%) e l'affiggere annunci, avvisi e pubblicità su pali, cassonetti, ecc. (41,4%). I dati sulla fedeltà fiscale è quella che registra il più basso livello di intransigenza: il 29,3% delle persone giudica normale non pagare le tasse in alcuni casi: per esempio, quando la qualità dei servizi erogati è bassa (22%). In generale, i giovani adulti (25-34 anni) sono più inclini a giustificare l'evasione fiscale - circa il 33,5% la considera accettabile in alcune circostanze - rispetto gli anziani (23,4%). Su un'altra questione particolare, la diffusione del comportamento di chi a scuola giudica normale copiare nelle attività di verifica, l'Istat rivela che un terzo dei cittadini ritiene che non sia un comportamento grave ma un danno per chi copia; solo il 29% lo valuta come un comportamento che danneggia tutti. Considerando il complesso dei comportamenti presi in esame, il quadro di sostanziale adesione alla norma sembra riguardare una quota di cittadini decisamente più ridotta: a ritenersi sempre ingiustificabili e solo il 42,4%. Più della metà della popolazione oltre i 14 anni ammette dunque possibilità di deroga almeno per qualche comportamento tra quelli presi in esame dall'indagine. In particolare, il 29,3% ammette eccezioni in relazione al pagamento delle tasse; una quota simile (28,3%) per la raccomandazione, a conferma della particolare criticità di questi aspetti. Seguono, con percentuali più basse, parcheggiare dove non è consentito (23,3%), l'uso del cellulare alla guida (18,5%), viaggiare senza biglietto (12,7%). In conclusione, si può affermare che malgrado aumenti la percentuale di cittadini in possesso di un titolo di studio negli anni presi in considerazione dall'indagine, diminuisca il tasso culturale di indignazione verso i cattivi comportamenti di chi non rispetta le regole, da quelle più semplici alle più complesse. Il quadro che emerge non è per niente rassicurante. Nel Paese sembra affermarsi la logica che la crescita generale non abbia alcun rapporto con la necessità di stabilire e di osservare le buone norme, anche elementari, di convivenza civile e di rispetto delle regole e degli altri. Se ne deduce che per arrestare il processo di lento e continuo declino non sia più rinviabile l'avvio di una profonda rivoluzione culturale che ponga al centro del processo formativo il rispetto del senso civico nella famiglia, a scuola, nei luoghi di lavoro, i comportamenti eticamente ispirati al bene comune, considerato che l'assuefazione alla mancata osservanza delle regole se non contrastata adeguatamente rende la comunità incapace di indignarsi e di reagire, con conseguenti danni irreparabili sul piano morale e materiale. La risorsa che deve essere potenziata nel Paese rimane, prima di tutte, la scuola, il luogo fondamentale dell'apprendimento e della formazione delle nuove generazioni. I dati recenti sullo stato culturale del paese, però, sono veramente preoccupanti. In Italia, i livelli di istruzione della popolazione sono in aumento ma restano ancora inferiori a quelli medi europei. L'Istat comunica che "in Italia, la quota di 25-64enni in possesso di almeno un titolo di studio secondario superiore è stimata pari a 61,7% nel 2018 (+0,8 punti percentuali sul 2017), un valore molto inferiore a quello medio europeo, pari a 78,1% (+0,6 punti sul 2017)". C'è di più, secondo il rapporto Invalsi 2019, un terzo degli studenti di terza media è in seria sofferenza nel comprendere un semplice testo scritto in lingua italiana. Gli esempi potrebbero susseguirsi numerosi. È necessario chiedersi quali prospettive si aprono nel Paese in rapporto alle forti difficoltà culturali che si registrano e i cui segni sono sempre più macroscopici.

La scuola non incide più in modo adeguato nel determinare una serie di attitudini rilevanti sul terreno dell'educazione, della capacità di maturazione di idee positive, di comportamenti improntati al rispetto delle regole, dell'altro, dell'am-

biente in cui si vive. I comportamenti personali e di gruppo, il tessuto delle relazioni sociali, l'elaborazione delle informazioni, la comprensione dei fatti che accadono intorno a noi sono mediati dai fatti sociali, dalla cultura degli amici, che spesso veicolano *fake news*, linguaggi e ragionamenti banalmente semplificati ed emotivi, *hate speeches*. Di fronte a questa situazione educativa frattalica, è necessario che l'istruzione promuova la formazione del pensiero critico, argomentativo, riflessivo per un'educazione fondata sui valori, le regole e le pratiche di vita rispettose della democrazia. Non è anche questo l'ambito in cui il *fair play*, il senso di rispetto per la giustizia, per il *fairness* può trovare spazi adeguati oltre il confine dello sport in cui spesso si vuole isolarli?

Arnold (2002, p. 63), citando Pring (1984) accoglie l'idea che l'educazione sia parte viva dello sviluppo morale e sociale della persona e sostiene che la costruzione del curricolo educativo debba prevedere almeno quattro fattori riscontrabili nella pratica sportiva educativa necessari a rendere i bambini capaci di considerare i sentimenti degli altri quanto i propri, di essere capaci di empatia con le persone in diverse situazioni. I fattori individuati da Arnold, ripresi dalle considerazioni di Wilson *et al* (1967), riguardano la capacità cognitiva, che include lo sviluppo del pensiero in termini di lealtà e di rispetto dei principi su cui si fonda la vita di relazione, dalla più semplice (famiglia) alla più complessa (scuola, società); le conoscenze delle regole, che nello sport sono fondamentali; un insieme di fattori tra di loro correlati (inclinazioni, sensazioni, capacità, passioni, talento) che in chi vive la dimensione sportiva formano alla consapevolezza di essere capaci di recepire le regole e di rispettare chi è chiamato a rappresentarli (arbitri, giudici di gare, tribunali federali, ecc.); l'applicazione concreta delle regole in ogni momento e in tutti i contesti anche i più difficili. Non a caso questa lettura del significato di sport educativo e non competitivo chiarisce la visione di Arnold (Op. cit.) che, recuperando le riflessioni di Kant sull'educazione, sottolinea la necessità di educare la persona alla moralità come corollario per determinare nel bambino la "forza del carattere". L'educazione non si apprende con lo studio, ma disponendo il bambino alla formazione del carattere attraverso "i propri sforzi a livello di doti individuali e di carattere". Il concetto di sintesi a priori e di autonomia della volontà in Kant consentono di porre le fondamenta di una pedagogia come scienza della persona autodeterminantesi, da cui prenderà le mosse il pensiero dall'Umanesimo in avanti. Per Kant, l'uomo per natura non è né buono, né cattivo. Non nasce rispettoso delle regole o della lealtà, lo diventa se l'educazione lo aiuta a divenire persona, autonoma mediante l'educazione alla ragione che ha il compito di elevarlo alla cognizione del dovere e della legge. L'evoluzione non è né semplice, né breve ma è favorita dall'autoformazione, cioè dalla capacità di adattare la propria condotta ad altri principi, quali la conquista del rispetto verso se stessi per giungere al rispetto verso gli altri. Nella prospettiva kantiana, le attività motorio-sportive sono molto importanti per stabilire la corretta relazione tra educazione e carattere. Innanzitutto, occorre recuperare la lezione secondo cui le basi etiche dello sport sono strettamente legate a principi razionali universalizzabili. Concetti quali lealtà, correttezza, onestà, *fair play* sono costruiti che vanno oltre lo sport e che esso può comprenderli soltanto se il soggetto ha avuto la possibilità di affermare una personalità e un carattere capaci di consentirne l'irradiazione in tutte le necessarie relazioni sociali. Il contributo più originale del pensiero educativo di Kant sta forse nella concezione che la persona moralmente educata è colei che ha appreso a subordinarsi in modo consapevole alla legge del dovere, che coincide con la stessa libertà che spinge la persona a considerare importante il rispetto per gli altri al pari di quello per sé. Per assolvere a questa funzione necessaria sul piano sociale, l'attenzione è ancora una volta posta sulla

formazione del carattere che non può essere visto come un processo passivizzante, ma scaturente dalla capacità della persona ad affermare e dominare livelli di autonomia sempre più forti, necessari a disciplinare la condotta sociale, a fare apprezzare il dovere a discapito del capriccio; il rispetto delle regole al posto dell'arbitrio; la positività dell'agire, seguendo i dettati del carattere autonomo e libero, al posto di quello passivo e dipendente. La persona educata all'autonomia e alla libertà è animata da una ragione universale che rifiuta l'inganno, la menzogna e la frode. Lo sport è un ambito della vita umana in cui il rispetto delle regole e i comportamenti leali sviluppano il carattere morale della persona. Per Arnold, la scuola deve favorire che "ogni alunno impari non solo a rispettare gli altri, ma anche a vederli come fini e non meramente come mezzi, e a coltivare il rispetto per se stessi. Quando un bambino (o persona) inganna gli altri, si umilia degradando la propria dignità e la responsabilità che ognuno dovrebbe possedere. L'inganno, la frode e tutte le altre forme di prevaricazione sull'altro sono da respingere sia dal punto di vista sociale che come danno morale verso se stessi".

La cronaca evidenzia con cadenza quotidiana il bisogno generalizzato di etica, la necessità del rispetto delle regole in tutti i settori della vita pubblica. La soluzione non sta tanto nella moltiplicazione delle norme da osservare, bensì nel ripensare, prima di tutto, le strategie educative per rafforzarne la sua autorevolezza, introdurre gli anticorpi capaci di contrastare le disparità economiche, sociali che determinano la perdita di coesione sociale e il restringimento della partecipazione democratica. Bisogna tornare a riflettere sul significato della lezione di Delors e del suo concetto di educazione, che superando la distinzione tradizionale tra educazione iniziale ed educazione permanente, costituisce la chiave di volta che consente di cogliere e valorizzare tutte le opportunità offerte dalla società, coniugando sviluppo e rispetto per la natura, l'ambiente, la storia dei territori. L'educazione è creazione, in quanto sviluppa sia la persona sia la comunità; la sua missione è quella di consentire a ciascuno di sviluppare pienamente i propri talenti, di realizzare le proprie potenzialità, di diventare responsabile delle scelte di vita. Di fronte al fiorire di chiusure sociali, di costruzione di muri, di rotture particolaristiche, l'educazione rappresenta l'unica strada per raggiungere la libertà e la giustizia sociale, requisiti inalienabili per la crescita personale e sociale. "L'educazione non è un rimedio miracoloso o una formula magica che possa aprire la porta verso un mondo in cui tutti gli ideali diventeranno realtà, ma come uno dei mezzi principali a disposizione per promuovere una forma più profonda e più armoniosa dello sviluppo umano - e quindi per ridurre la povertà, l'esclusione, l'ignoranza, l'oppressione e la guerra". Educazione come responsabilità pedagogica, come atto di solidarietà e di empatia verso i problemi dell'altro, verso le nuove generazioni che hanno il diritto di essere accolti e sostenuti in famiglia, a scuola, nella comunità. Riproporre oggi la chiave di lettura del Rapporto Delors per fronteggiare l'emergenza educativa nel mondo in rapido cambiamento, significa prendere atto del fallimento educativo dell'ultimo ventennio e ricominciare ad affrontare su basi nuove il tema dell'imparare a vivere insieme, a partecipare e a collaborare con gli altri. Esso costituisce uno dei quattro pilastri che assieme agli altri tre (imparare a conoscere; imparare a fare; imparare a essere) costituisce il centro vitale su cui si dovranno misurare scelte politiche che determineranno la rinascita della società su basi mai prima conosciute o segneranno la sua inesorabile decadenza.

L'educazione dovrebbe essere in grado di evitare i conflitti sociali o di risolverli pacificamente, sviluppando nei ragazzi il rispetto per gli altri, per le culture altre, per i valori spirituali universali. Imparare a confrontarsi con gli altri è il prodotto dell'educazione che si realizza sia attraverso la scoperta graduale degli altri sia

sperimentando forme di esperienza, in cui si praticano obiettivi comuni per tutta la vita. Lo sport, malgrado le sue non poche contraddizioni, offre una grande occasione per capire se stessi e imparare ad essere rispettosi della propria cultura, del modello familiare, della visione del mondo. Convivere con la diversità, significa imparare a prendere le proprie decisioni, ad assumersi le proprie responsabilità, vivendo una vita rispettosa degli altri e delle regole che determinano la coesistenza e promuovono la convivenza sociale. Anche questo pilastro dell'educazione indicato da Delors ha nell'educazione motorio-sportiva un suo alleato formidabile, capace di promuovere la ricchezza della personalità umana: spirito e corpo, autonomia, responsabilità, intelligenza, sensibilità, senso estetico, valori. Lo sport così declinato favorisce la "capacitazione" ovvero lo sviluppo delle competenze e dell'autonomia non in senso generale e astratto, bensì collegato allo specifico saper fare che si trasforma in azione in un processo continuo di adattamento e di trasformazione. Nussbaum (2000) individua nel gioco una delle dieci capacità umane fondamentali per il funzionamento umano. Seguendo il pensiero della filosofa statunitense e applicandolo alla capacità del gioco, prima di svolgere una competizione sportiva l'individuo deve sviluppare un insieme di attitudini necessarie allo sviluppo di una serie di funzionamenti: conoscenza delle tecniche di gioco, capacità di elaborazione delle basi essenziali con cui svolgere gli allenamenti, conoscenza e rispetto dei limiti imposti dai regolamenti, ecc. Non tutte le capacità possono essere ricomposte dentro lo spazio in cui si sviluppano i funzionamenti, all'interno altre parti rimangono a disposizione dell'iniziativa dell'individuo, spazi in cui l'etica dei comportamenti si afferma oltre le regole costitutive del gioco, per cui è necessario affidarsi alle regole di strategia, le quali indicano come giocare "bene", comprendendo, in questo caso, anche i rapporti da tenere con gli altri partecipanti al gioco. In definitiva, dove mancano le regole che determinano il governo degli spazi occorre fare leva sulla capacità reciproca dei giocatori per ricercare punti di contatto riconosciuti e condivisi oltre quelli regolamentati, che fanno capo alla lealtà, alla correttezza, all'imparzialità, per evitare che la gara degeneri in contrapposizioni a volte violente.

In questa accezione della capacità di gioco, si annovera anche l'attività ludico-sportiva, svolta per il piacere e il divertimento. Le capacità umane rappresentano per Nussbaum un patrimonio di potenzialità che appartiene a ogni individuo e deve costituire oggetto di cura da parte della comunità umana e delle sue organizzazioni internazionali. Esse sono individuali, fanno capo alla persona in quanto tale e non come appartenente a gruppi, istituzioni o comunità. Gruppi, istituzioni, comunità possono essere molto importanti per promuovere le capacità umane, ma "la promozione delle capacità umane si rivolge a ogni singola persona, considerata fine in sé". Il gioco per la Nussbaum riguarda la sfera della capacità di ridere, giocare e godere di attività ricreative e l'attività ludica è considerata un tratto fondamentale che caratterizza la vita della persona. Essa rappresenta una delle capacità che devono essere tutelate da garanzie istituzionali, protette da leggi e regolamenti, dal diritto perché chi corrompe il gioco colpisce al cuore la dignità fondamentale della persona. Il diritto al gioco (Staccioli, 2008; Cambi, Staccioli, 2008) non è da riservare soltanto al bambino come spesso si crede, ma è patrimonio di tutte le persone. I vulnus contro questo diritto per mezzo della corruzione della sfera ludica sono diversi e molto diffusi. La corruzione del gioco ludico (Nesti, 2013) è una emergenza forse ancora più stringente di quella che colpisce lo sport agonistico e che paga prezzi altissimi in termini di libertà, di autonomia, di valore sociale. I fattori di criticità più evidenti possono essere individuati nei seguenti punti. Il gioco, soprattutto quello svolto all'aperto, avulso dalle regole della competizione è ritenuto un passatempo spesso inutile, a volte pericoloso

per i bambini. Se praticato da adulti, sono in molti a ritenere che essi non hanno interessi a “svolgere altri compiti più importanti”. In entrambi i casi, il rispetto delle regole non è poi così tanto necessario. La disponibilità degli spazi e dei tempi dedicati alla pratica del gioco è cambiata, si sono ristretti quelli intorno allo spazio di vita del bambino che poteva esercitare il gioco libero e creativo, ormai perduto a favore di luoghi di aggregazione ludica “surrogata” e, comunque, assistita. Il mercato dell’elettronica, infine, si è appropriato del gioco e lo ha reso impenetrabile nei suoi meccanismi interni. Il pulsante ha sostituito la fantasia organizzatrice del bambino. La corruzione del gioco ludico non altera soltanto la struttura o l’idea del gioco, ma compromette le capacità intellettive necessarie per lo sviluppo cognitivo del bambino.

In “Sport e aggressività”, Elias e Dunning (1989) avevano colto nell’affermazione del gioco, analizzato nella sua evoluzione dalla società antica alla realtà contemporanea, una sorta di pratica compensativa rispetto agli affanni della vita quotidiana sopportati nei luoghi di lavoro, alla necessità di affermarsi superando contrasti di diversa natura tra persone e gruppi. Tutto ciò richiedeva e richiede un forte autocontrollo delle emozioni che se non ben educate, possono sfociare in tumulti e manifestazioni di vero e proprio odio contro gli avversari. La compensazione per gli affanni patiti poteva trovare risposta nelle attività di gioco, nelle competizioni sportive non agoniste, che rivestivano la funzione di intervallo nella lotta per autoaffermarsi e per non essere travolti dall’avanzare degli altri. Il gioco partecipato, libero, svolto senza l’assillo del risultato, ben presto ha lasciato il passo allo sport agonistico, che presenta tendenze poliforme e ambivalenti: da un lato, spettacolo emozionante, sana passione, divertimento, partecipazione; dall’altro, eccessi, divisioni, violenze diffuse, doping, frode, corruzione.

Lo sport non ha il potere di educare automaticamente, di contribuire allo sviluppo integrale della persona quali che siano le modalità con cui si pratici e gli scopi che si intendono perseguire. Dewey (1969) ritiene che nello sport come nel gioco sportivo prevalgano i principi di collaborazione, solidarietà, rispetto dell’altro che rappresentano l’architrave di ogni esperienza sportiva. Egli ritiene che le attività sportive si presentino come un mix formidabile di preparazione alla vita sociale. Una corretta educazione al movimento e allo sport aiuta, attraverso pratiche specifiche, a promuovere un benessere psicofisico della persona ed un benessere più ampio del gruppo sociale. Il gioco sportivo ispirato al pensiero di Dewey è un’esperienza che mira alla costruzione di principi, di regole, alla coscienza dei propri limiti, alla costruzione costante tra pensiero e azione, marginalizzando ogni degenerazione nel momento competitivo. Lo stesso approccio senso-motorio di Piaget (2000), nel considerare il movimento nelle sue diverse espressioni come forme evolute di adattamento all’ambiente e nel porre la motricità come forma propedeutica dello sviluppo dell’intelligenza, offre alla didattica l’occasione di pianificare itinerari educativi centrati sul corpo. La gestualità rappresenta un’importante chiave di lettura che consente all’educatore di operare con più efficacia. Lo sport si avvale prevalentemente della gestualità, del linguaggio del corpo, senza la mediazione della parola. I gesti sono la vita stessa perché senza mediazioni sono capaci di spiegare meglio della parola la pluridimensionalità dell’ambiente, le esperienze condotte in un preciso spazio che ne consentono la lettura e l’interpretazione perfetta (Galimberti, 2003).

L’educatore/insegnante/allenatore è posto di fronte ad una sfida educativa importante: conferire ai praticanti la giusta dose di lealtà, di generosità, di abnegazione, di solidarietà, di coraggio, di disciplina, di senso di responsabilità, di fairness, di fair-play attraverso una serie di passaggi. Si va dalla guida alla lettura critica degli avvenimenti agonistici, in cui ricercare tutti i punti negativi dello sport

(eccessi, prevaricazione, disvalori) all'indicazione dei fatti sportivi che assumono un preciso connotato educativo (rispetto, responsabilità, equità, sportività). Lo sport non è soltanto divertimento e ricerca della vittoria, ma anche luogo in cui sperimentare la convivenza gli altri, rendere presenti alla coscienza i valori umani (agenteività, inclusione, coesione sociale, tolleranza, responsabilità pari opportunità) collocandoli nella sfera esistenziale attraverso l'esperienza e il fare. Soltanto lo sport può vantare un ampio ventaglio di contenuti umani tutti necessari all'educazione della persona: fantasia, coraggio, sacrificio, solidarietà, entusiasmo, forza, rispetto delle regole e degli altri, ricerca della perfezione e del superamento di se stesso, amicizia, gioia di vivere. Arnold (2002) considera lo sport e l'educazione fisica, "fondamentalmente collegato con la sfera morale non meno che con quella razionale. Lo sport, almeno in quanto valorizza la promozione della competenza pratica e del comportamento morale, è educativo".

### Riferimenti bibliografici

- Arnold, P.J. (2002). *Educazione motoria, sport, curricolo*. Milano: Guerini. 63-64; 80-84.
- Cambi, F., Staccioli, G. (a cura di). (2008). *Il gioco in Occidente*. Roma: Armando.
- CIFP, International committee for fair play. [www.fairplayinternational.org/home](http://www.fairplayinternational.org/home).
- Codice europeo di Etica sportiva, Consiglio d'Europa, [www.coni.it](http://www.coni.it).
- Comite International Olympique, edite par le Comite International Olympique – Septembre 2013. [www.olimpic.org](http://www.olimpic.org)
- Delors, J. (a cura di). (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando editore.
- Dewey, J. (1969). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elias, N., Dunning E. (1989). *Sport e aggressività*. Bologna: Il Mulino.
- Farnè, R. (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerrini.
- Galimberti, U. (2003). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- ISTAT. (2019). *Senso civico: atteggiamenti e comportamenti dei cittadini nella vita quotidiana (2016-2018)*. In <https://www.istat.it/it/files//2019/03/Report-Senso-civico.pdf>.
- Maussier, B. (2016). *Socio-Pedagogia degli eventi sportivi: teoria e prospettive applicative*. In *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 1, 41-47. ISSN 2499-541X.
- Nesti, R. (2013). *La corruzione del ludico: un rischio di oggi e un'emergenza educativa. Riflessioni pedagogico-didattiche*. In *Studi sulla formazione*, 2, 195-209. ISSN 2036-6981 (online) Firenze: University Press.
- Nussbaum, M.C. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach* (cap. I, 4, pp. 74-80). Cambridge-New York, Cambridge University Press, 2000.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino: e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Pring, R. (1984). *Personal and Social education in the Curriculum*. Londra: Hodder, Stoughton.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.
- UNESCO, The International Charter of Physical Education and sport, adottata dalla Conferenza Generale nella XX sessione, 21 novembre 1978, Parigi.
- Wilson, J., Williams, N., Sugarman, B. (1967). *Introduction to Moral Education*. Penguin: Harmondsworth.



# L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: problematiche ordinamentali e possibili prospettive

## The teacher of Physical Education in Primary School: legal issues and possible perspectives

Gaetano Raiola

Università degli Studi di Salerno - graiola@unisa.it

### ABSTRACT

For a long time it has been discussed on compulsory of physical education subject in primary school by specialist teachers who have a degree in exercise and sport sciences. After many physical education projects, at the least "Sport di classe", and the expectation of employing the generalist teacher with certified skills of the so-called "Good School" law, the Chamber of Deputies of Italian Republic approved a draft law to resolve the issue definitively. However, due to the stratification of more laws, the acquired rights of whom are in possession of framework qualifications according to previous rules and for furthermore political and scientific visions, nowadays the main problem is the multiple competences in this field. The aim study is to identify the training program of the teachers to identify the most appropriate profile according to educational aims of the National Guidelines for the Curriculum for primary school and respecting the purposes of the draft cited law project. The method is the archive research with document analysis. The results point about the specialist graduate in physical education and sports sciences with the certification of 24 ECTS in the anthropology-psychology-pedagogical area, according to the specialist teacher idea. The legislator and the political decision-maker have to apply the results to avoid running into application difficulties, generated also because of other solutions, which would produce a discrepancy between a specialist in physical education and sports sciences and a specialized teacher from a generalist education program.

Da tempo si discute sull'obbligatorietà dell'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria da parte degli specialisti forniti del prescritto titolo di studio per conseguire gli obiettivi relativi alla salute, all'adozione di corretti stili di vita, al benessere fisico, al conseguimento delle capacità motorie, agli apprendimenti trasversali alle conoscenze connesse al corpo e al movimento e, infine, alle competenze sociali attraverso la pratica sportiva. Dopo tanti progetti, in ultimo Sport di classe, e la previsione di impiegare il docente generalista con certificate competenze della legge cosiddetta "Buona Scuola", la Camera dei Deputati ha approvato uno schema di disegno di legge delega per risolvere la questione definitivamente. A causa, però, della stratificazione di più norme, dei diritti acquisiti di coloro che sono in possesso dei titoli di studio dei previgenti ordinamenti e di più visioni

politiche e scientifiche, il problema è la plurima competenza di tutte le figure professionali coinvolte, a vario titolo, all'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria. L'obiettivo dello studio è identificarne il percorso formativo delle figure professionali per individuare il profilo più adeguato rispetto agli obiettivi educativi delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola primaria e soprattutto agli scopi contenuti nel progetto di legge. Il metodo è la ricerca d'archivio con analisi dei documenti per applicazioni normative e deduzioni scientifiche, logiche e razionali. I risultati propendono per la figura dello specialista laureato magistrale in scienze motorie e sportive con il possesso dei 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche perché la formazione accademica, rispondente alla dizione di specialista, è quella più pertinente. Tale risultato va sottoposto al legislatore e al decisore politico per evitare di incorrere in difficoltà applicative, generate anche a causa di altre soluzioni, che produrrebbe una discrasia tra docente specialista di scienze motorie e sportive e docente specializzato proveniente da una formazione generalista.

#### KEYWORDS

Specialist Teacher, Specialized Teacher, Educational movement.  
Specialista, Specializzato, Educazione motoria.

## 1. Introduzione

Da tempo si discute sull'obbligatorietà dell'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria da parte degli specialisti forniti del prescritto titolo di studio per conseguire gli obiettivi relativi alla salute, all'adozione di corretti stili di vita, al benessere fisico, all'acquisizione delle capacità motorie, agli apprendimenti trasversali di conoscenze connesse al corpo e al movimento e, infine, alle competenze sociali attraverso la pratica sportiva. Dopo tanti anni di progettazione curricolare e speciale (D'Elia, Raiola, 2019), culminate con "Sport di classe" d'intesa CONI-MIUR e anche per quest'anno riproposto con la circolare ministeriale prot. 4048, del 02/10/2018 del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione<sup>1</sup>, si è in attesa dell'applicazione della legge n. 107 del 13 luglio 2015 (cosiddetta "Buona Scuola"), oltre 4 anni fa, e che dovrebbe andare in vigore dall'anno scolastico 2019/20 prossimo anno scolastico<sup>2</sup> e che al comma 20 dispone: "Per l'insegnamento [...] dell'educazione motoria nella scuola primaria sono utilizzati, nell'ambito delle risorse di organico disponibili, docenti abilitati all'insegnamento

- 1 Circolare ministeriale prot. 4048, del 02/10/2018 Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione prot. AO-ODGSIP.REGISTRO UFFICIALE.U.0004048.
- 2 Risposta scritta ad interrogazione del sottosegretario Giuliano Salvatore MIUR del 17 luglio 2018 rimanda l'applicazione del disposto del comma 20 dell'art 1 della legge 107 al 1 settembre 2019.

per la scuola primaria in possesso di *competenze certificate*, nonché docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti, ai quali è assicurata una specifica formazione nell'ambito del Piano nazionale di cui al comma 124". Essi fanno parte dell'organico dedicato in base alla stessa legge e articolo al comma 7, lett. g), "al potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica e allo sport, e attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica;". La legge di bilancio 2018 all'art. 1, comma 616, della L. 205 del 27 dicembre 2017), prescrive che "Al fine di perseguire l'obiettivo formativo del potenziamento delle discipline motorie e dello sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, ai sensi dell'articolo 1, comma 7, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107, nell'ambito della dotazione organica di cui all'articolo 1, comma 68, della medesima legge il 5 per cento del contingente dei posti per il potenziamento dell'offerta formativa è destinato alla promozione dell'educazione motoria nella scuola primaria, senza determinare alcun esubero di personale o ulteriore fabbisogno di posti."

Inizialmente per tale disposto, l'anno scolastico 2015/16 il Progetto Sport di Classe previse invano perché la legge non è ancora applicata, che, oltre agli esperti diplomati ISEF e laureati L33 e L22, anche tali docenti potessero essere utilizzati.

Nella situazione attuale si inserisce un altro elemento normativo che, seppur provvisorio, alimenta consistentemente il dibattito sull'argomento. La Camera dei Deputati ha approvato uno schema di disegno di legge delega per risolvere la questione definitivamente<sup>3</sup> di impiegare il docente generalista con *certificate competenze* o quello specialista perché abilitato in altro grado di scuola (secondaria) per il disposto della legge. A causa però della stratificazione di più norme e dei diritti acquisiti dei possessori dei titoli di studio dei previgenti ordinamenti nonché di più visioni politiche e scientifiche, il problema è la plurima competenza di tutte le figure coinvolte, a vario titolo, all'insegnamento di educazione fisica nella scuola primaria. Pertanto per affrontare nel merito i profili di ogni figura che concorrerà ad insegnare l'educazione motoria nella scuola primaria è utile innanzitutto inquadrare l'educazione fisica all'interno del sapere scientifico culturale delle scienze motorie e sportive, evidenziando anche lo stato di confusione attuale che si riscontra nell'Accademia nell'enucleazione dell'educazione fisica e sportiva dal complesso paradigma delle scienze motorie e sportive. Tale distinzione è stata sancita dal legislatore ai fini esclusivi del reclutamento dei professori e ricercatori universitari per la ricerca e la didattica universitaria, ma viene confusa come una vera e propria separazione scientifica culturale causando una contrapposizione dei relativi paradigmi scientifici. Le scienze motorie e sportive includono indissolubilmente anche l'educazione fisica in quanto parte del sapere complessivo con tutte le specificità dello stesso, seguendo il principio che *la parte è nel tutto e il tutto è nella parte*<sup>4</sup>. Attualmente per la divisione concettuale tra educazione e prestazione all'interno del sapere motorio e sportivo si contravviene a tale principio, unicità del sapere, in questo caso le scienze motorie e sportive;

3 Il 18 dicembre 2018 la Camera dei Deputati a licenziato in prima lettura uno schema di disegno di legge delega n. 922 unificato da più proposte di legge. Dal 20 dicembre è presso la VII Commissione del Senato della Repubblica per l'approvazione.

4 Edgar Morin coniò i tre principi della complessità. Il terzo è il principio ologrammatico che è presente nel mondo biologico e sociale come superamento del riduzionismo che non vede le parti che dell'olismo che non vede che il tutto.

la divisione in due contrapposte aree scientifiche del Consiglio Nazionale Universitario (6 medica e 11 storico-filosofica- psicopedagogica) delle scienze motorie e sportive avvalorò la linea che l'educazione fisica sia ascrivibile alla pedagogia e l'attività fisica, la prestazione e lo sport siano invece ascrivibili all'area medica. Così non è perché il sapere culturale scientifico è riferibile solo ai settori scientifico disciplinari; all'interno di essi non si evince alcuna distinzione, bensì l'unicità della specifica conoscenza. Non si può evitare di trattare anche quella parte dei documenti ufficiali, a cui il docente di educazione deve assolutamente riferirsi per poter assolvere ai propri compiti di educatore fisico. I contenuti delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola primaria<sup>5</sup> contestualizzano il sapere specifico al segmento di scuola con riferimento ai traguardi a cui tendere, ai contenuti per i quali si progetta e soprattutto agli obiettivi specifici che delineano il quadro delle conoscenze da possedere per poter affrontare nel merito la disciplina e l'intero complesso di norme, disposizioni e documenti inerenti all'organizzazione didattica. Tutto questo complessivamente è da intendersi anche al netto dei contenuti e dei metodi della disciplina. Successivamente sarà trattato anche il complesso quadro ordinamentale con l'ipotesi del nuovo assetto e specificatamente delle problematiche ad esso connesse nel quadro vigente, le ipotesi di nuovo assetto e le relative problematiche ordinamentali con i suggerimenti indicati nelle prospettive risolutive.

L'obiettivo dello studio è identificare i percorsi formativi dei profili coinvolti nell'insegnamento, riflettere sull'individuazione di quello più qualificato per conseguire sia gli obiettivi educativi specifici delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola primaria che adempiere agli scopi contenuti nel disegno di legge. Il metodo dello studio è la ricerca d'archivio che analizza i documenti normativi e quelli professionali per ricavarne le deduzioni più significative, logiche e razionali. La ricerca storica o d'archivio ha un livello minimo di controllo perché il ricercatore non ha la possibilità di manipolare gli eventi di cui vuole studiare gli effetti, ma non ha nemmeno il contatto diretto con i dati osservativi. In questo caso il metodo è lavorare sui dati raccolti da altri, spesso raccolti per altri scopi; nel caso specifico per regolamentare uno specifico ambito pubblico. Può rispondere a poche ipotesi, cioè solo a quelle che hanno un riscontro nei dati archiviati, che in generale contengono informazioni parziali.

## 2. Identità scientifica dell'educazione fisica all'interno delle scienze motorie e sportive e il modello organizzativo didattico

Il dibattito accademico è centrato sulla nuova forma che può assumere il sistema italiano per fare fronte alla richiesta di allineamento da parte dell'European Research Council Executive Agency ERCEA<sup>6</sup> e, per la quale richiesta, il Consiglio Universitario Italiano, CUN, è stato investito della problematica dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. Si tratta della riorganizzazione dell'intero sapere scientifico culturale e della flessibilità dei corsi di laurea rispetto agli obiettivi qualificanti. Le scienze motorie e sportive sono particolarmente coinvolte perché,

5 Indicazioni Nazionali per il Curricolo dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, MIUR, Roma, 2012.

6 <https://erc.europa.eu/>

dalla legge di riordino dell'università n. 210 del 30 dicembre 2010 (cosiddetta legge Gelmini) ad oggi, vivono in uno stato di incertezza della propria identità scientifica. Per esigenze di reclutamento, i settori scientifico disciplinari di riferimento M-EDF/01 e M-EDF/02 hanno subito una bilocazione contemporanea nelle scienze umane e in quelle sperimentali. Essa è una sistemazione spuria ed isolata che arreca un grosso danno scientifico perché è equivocata come doppia identità scientifica: 1) da un lato il profilo educativo con preminenza dell'educazione fisica e sportiva, e dall'altro 2) quello salutistico e prestazionale con caratterizzazione biomedica. La divisione in due distinti campi del sapere, pedagogia e biomedicina, contribuisce al dibattito stucchevole sulla presunta dicotomia se le scienze motorie e sportive sono un sapere che si rivolge alla salute e all'efficienza fisica oppure o all'educazione. Per evitare l'uso strumentale anche da parte di un'Accademia interessata, urge la sistemazione in un unico settore concorsuale pur distinguendosi in eventuali profili differenti: educazione, salute e prestazione (Raiola, 2019), temperando anche i diritti acquisiti. Tale soluzione soddisferebbe i desiderata pedagogico e biomedico e consentirebbe una giustificazione strettamente scientifica e così declinare con chiarezza la parte che riguarda l'educazione fisica nella scuola. Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione per la parte riferita alla scuola primaria forniscono una visione complessiva perché "... l'educazione fisica promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti. Contribuisce, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché del continuo bisogno di movimento come cura costante della propria persona e del proprio benessere. In particolare, lo «stare bene con se stessi» richiama l'esigenza che il curricolo dell'educazione al movimento preveda esperienze tese a consolidare stili di vita corretti e salutari, come presupposto di una cultura personale che valorizzi le esperienze motorie e sportive, anche extrascolastiche, come prevenzione di ipocinesia, sovrappeso e cattive abitudini alimentari, involuzione delle capacità motorie, precoce abbandono della pratica sportiva e utilizzo di sostanze che inducono dipendenza." (MIUR, 2012). Individua anche un percorso altamente specialistico per il raggiungimento dei "traguardi per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria, l'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti. Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali e coreutiche. Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di maturare competenze di gioco sport anche come orientamento alla futura pratica sportiva. Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche (MIUR, 2012). Non lascia quindi spazio alla generalizzazione dei processi didattici bensì rivolge attenzione alla base altamente specialistica dei contenuti. L'alunno quindi "comprende, all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport, il valore delle regole e l'importanza di rispettarle" per trasferirle nella vita corrente con il rispetto tipico dei modelli di regole dello sport con una valenza ulteriormente specialistica che non può essere generalizzata con *certificazioni di competenze* ampie, che le varie agenzie formative elargiscono nello scenario formativo attualmente deregolato. In buona sostanza si deducono le acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze specialistiche per essere in grado di insegnare il sapere motorio e sportivo alla stessa stregua di come accade per i docenti della scuola secondaria. L'articolazione degli obiettivi: "Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo, Il linguaggio del

corpo come modalità comunicativo-espressiva, Il gioco, lo sport, le regole e il fair play, Salute e benessere, prevenzione e sicurezza” (MIUR, 2012) definiscono una caratterizzazione del corpo in movimento e dello sport sotto diversi profili: pedagogico, biomedico e ricreativo. Infine, per una maggiore conoscenza della problematica è utile riferirsi al modello organizzativo didattico, quello della scuola primaria è differente da quello della scuola secondaria per due aspetti legati tra essi: a) il monte ore settimanale dell’offerta formativa varia in 24, 27 o 30 ore rispetto a quello unico di 30 ore, b) assegnazione autonoma del numero di ore per ogni singola disciplina (italiano, matematica, lingua inglese, scienze, tecnologia, musica, educazione fisica, arte e immagine) rispetto a quella rigida assegnata dalla norma. Pertanto l’obbligatorietà dell’insegnamento dell’educazione fisica da parte di un docente diverso da quello generalista, che verrebbe impiegato per solo due ore settimanali in ogni classe, riduce la flessibilità organizzativa e didattica della scuola primaria per divenire più rigida come quella della scuola secondaria che ha solo docenti specialistici. Ne consegue che l’identità scientifica dell’educazione fisica nel più ampio sapere motorio e sportivo, la specializzazione dei contenuti di educazione fisica dell’Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola primaria e il modello organizzativo didattico della stessa, adattato a quello della scuola secondaria per la presenza del docente di educazione fisica, necessitano di un docente che abbia la connotazione di specialista come nella scuola secondaria. Pertanto la duplice profilatura rende bivalente e non uniforme l’attività educativa di educazione fisica con discrepanze anche all’interno della singola scuola dove vengono utilizzati contemporaneamente docenti specialisti e specializzati.

### 3. Quadro ordinamentale vigente e ipotesi di nuovo assetto

La complessità del combinato disposto della legge “Buona scuola” e l’attuazione del progetto MIUR-CONI “Sport di Classe” non ha ancora dato inizio alla più volte declamata soluzione al problema della carenza o assenza di educazione fisica nella scuola primaria. Il progetto è realizzato per una sola ora a settimana con l’affiancamento dell’esperto e l’altra senza affiancamento e solo per le classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> e a partire da dicembre/gennaio e l’esperto è un diplomato ISEF, laureato L33 o L22. Nelle more dell’attuazione dell’insegnamento da parte del docente di scuola primaria in possesso di certificate competenze o dell’abilitato di educazione fisica in altro grado di scuola il Governo e il Parlamento intendono allinearsi ad alcuni paesi dell’Unione Europea, come evidenziato dal Rapporto Eurydice 2013<sup>7</sup> che adottano l’insegnante di educazione specialista e così dare riscontro all’elevata richiesta di educazione motoria nella scuola. E’ stato approvato in prima lettura il disegno di legge n. 992 unificato di altre distinte proposte di legge (A.C. 523, 784, 914, 1221 e 1222) che conferisce al Governo la delega a delegificare in materia con precisi principi e criteri direttivi.

In base all’articolo 1, comma 1, per l’esercizio della delega si prevedono alla “lettera a), la riserva dell’insegnamento dell’educazione motoria nella scuola primaria a soggetti in possesso, alternativamente, di:

7 I Rapporto Eurydice del 2013 evidenzia che a livello primario l’educazione fisica può essere insegnata solo da docenti specialisti in Belgio (comunità francese e fiamminga), Bulgaria, Grecia, Spagna, Lettonia, Polonia, Portogallo, Romania e Turchia.

1. Laurea magistrale conseguita nella classe LM 67 - Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattative - o nella classe LM 68 - Scienze e tecniche dello sport - ovvero titoli di studio;
2. Laurea magistrale conseguita nella classe LM 85 *bis* - Scienze della formazione primaria - unitamente a laurea conseguita nella classe L 22 - Scienze delle attività motorie e sportive - oppure al diploma ISEF.<sup>8</sup>

Necessita quindi, in base alle menzionate prescrizioni, di identificare il percorso esatto di ognuna delle due opzioni per spiegare i relativi differenti profili.

Andrebbe anche approfondita la dicitura, contenuta nel corpo dell'art. 1 alla lettera a), "la riserva dell'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria a soggetti che ....". Essa potrebbe far sorgere il dubbio che la parola riserva aprirebbe ad una aliquota del fabbisogno destinata a docenti dell'organico dell'autonomia perché il comma 20 dell'art 1 della legge 107 non è abrogato dal disegno di legge delega in questione. Pertanto tale locuzione verbale potrebbe riferirsi al meccanismo di tutela delle figure non fornite del prescritto titolo perché stabilizzate dall'applicazione del comma 20 dell'art. 1 della legge 107. Essa quindi apre a un'eventuale applicazione parziale della copertura dell'intero fabbisogno dei docenti di educazione motoria, stimato in 11.700 risorse, in quanto ogni docente di educazione motoria ha un orario settimanale di ventidue ore e insegna due ore a settimana in ogni classe. Per ogni cautela possibile dovrebbe essere prevista l'abrogazione del comma 20 dell'art 1 della legge 107 del 30 luglio 2015 per gli effetti relativi all'insegnamento dell'educazione motoria, facendo salvi gli effetti relativi all'insegnamento della lingua inglese e della musica.

#### 4. Problematiche ordinamentali

Da tale particolare prospettazione normativa si possono evidenziare almeno due problemi che dovrebbero essere risolti nell'articolazione del decreto legislativo, da emanarsi entro dodici mesi dall'approvazione della legge delega, per la conseguente applicazione al primo anno scolastico successivo. Tali problemi possono essere affrontati nel corso del secondo passaggio parlamentare con una scelta politica precisa che li elimina. I due problemi hanno origine per la complessa stratificazione delle norme che nel tempo hanno prodotto particolari diritti acquisiti e per i quali la successiva e finale decretazione per l'espletamento dei concorsi a cattedra potrebbe essere complicata. La difficoltà è nel tradurre amministrativamente la volontà del legislatore di affidare l'insegnamento dell'educazione fisica a titolari con due differenti specificità formative con differenti profili specialistici. Occorre quindi un approfondimento per le due differenti categorie aventi diritto all'insegnamento.

Al punto 1. necessita l'estensione dell'ambito di applicazione, della previsione di cui all'art. 1, comma 1, lett. a) del ddl in esame, anche alla laurea magistrale della classe LM-47 Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie, che il Decreto Interministeriale del 9 luglio 2009 equipara al vecchio diploma di laurea quadriennale del vecchio ordinamento in scienze motorie, al pari delle altre due lauree magistrali LM-67 e LM-68, le quali sono espressamente indicate

8 Art. 1 del disegno di legge n. 922.

nel testo prospettato. In assenza di tale estensione si creerebbe una disparità di diritti tra titolari del medesimo requisito per effetto di equiparazioni di legge antecedenti all'ultima riforma ordinamentale dei corsi di studio di cui al Decreto ministeriale n. 270 del 2004<sup>9</sup>. Per tale evidenza giuridica-amministrativa andrebbe, assiologicamente, prevista anche la terza classe di studio delle lauree magistrali di scienze motorie e sportive, ossia la LM 47. In tal guisa, la previsione all'art. 1, comma 1, lett. a) metterebbe in sicurezza il provvedimento legislativo da probabili contenziosi amministrativi che minerebbero l'ordinario e l'ordinato svolgimento dei conseguenti concorsi a cattedra. Dovrebbe essere prevista anche l'aggiunta dei 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche per uniformare l'accesso all'insegnamento per i docenti specialisti alla scuola secondaria per analogia assiologica. Per tale modifica il testo licenziato il 18 dicembre 2018 deve ritornare alla Camera dei Deputati per l'ulteriore lettura e approvazione definitiva. Tale circostanza porterebbe all'ottimizzazione della terza lettura anche in funzione di eventuali ulteriori modifiche, come per esempio quella inerente alla abolizione della previsione di riserva ad insegnare anche con la laurea magistrale in Scienze della formazione primaria, LM 85 bis congiuntamente alla laurea L 22 o L 33 o diploma ISEF come successivamente sarà trattato.

Al punto 2 (la previsione di riserva ad insegnare anche con la laurea magistrale in Scienze della formazione primaria, LM 85 bis congiuntamente alla laurea L 22 o L 33 o diploma ISEF), il problema è che gli obiettivi formativi qualificanti della classe di studio LM 85 bis in Scienze della formazione primaria, unitamente a quelli della classe L22 in Scienze delle attività motorie e sportive ovvero della classe L33 del previgente ordinamento oppure a quelli del diploma degli Istituti Superiori di Educazione Fisica ISEF nati nel 1958<sup>10</sup>, non garantiscono lo stesso livello degli obiettivi qualificanti, e quindi della stessa preparazione scientifica e culturale, delle lauree magistrali in Scienze motorie e sportive delle classi di studio LM 47 – 75 e 68. Nella previsione del testo, la formazione congiunta, a seguito del conseguimento della LM 85 bis e della L 22, non corrisponde affatto ai livelli professionali corrispondenti alla dizione di specialista, riportata più volte nel testo di legge in discussione al Senato della Repubblica, quale volontà specifica del legislatore di affidare l'insegnamento a personale altamente qualificato nel campo d'insegnamento. La specializzazione della laurea magistrale di scienze motorie e sportive non può essere paragonata alla laurea triennale, sono due livelli di formazione accademica differenti per i quali non è possibile un'equivalenza perché il primo (triennale) è generico perché ci sono le discipline accademiche (i settori scientifico disciplinari SSD) di base mentre per le lauree magistrali ci sono solo quelli caratterizzanti che connotano il livello specialistico. L'equivoco, causato dalla semplificazione dei due livelli di formazione, deve essere chiarito perché si creerebbe un ibrido nella formazione accademica delle scienze motorie e sportive

9 Decreto ministeriale n. 270 del 22 ottobre 2004 che modifica le lauree triennali e istituisce le lauree magistrali biennali e a ciclo unico; esso modifica il decreto ministeriale 3 novembre 1999, n. 509 che istituisce le lauree triennali e biennali specialistiche.

10 La legge n. 88 del 2 febbraio 1958 (che istituisce gli ISEF, rende obbligatorio l'insegnamento distinto per genere e regola l'educazione fisica nella scuola secondaria anche relativamente agli ambienti) all'articolo 22 riporta testualmente gli obiettivi del corso di studi di grado universitario "Gli ISEF hanno lo scopo di promuovere le scienze applicate all'educazione fisica e di fornire la cultura scientifica e tecnica di coloro che intendono dedicarsi all'insegnamento dell'educazione fisica e agli impieghi tecnici in campo sportivo".

che esteso anche al diploma ISEF per l'equiparazione della legge n. 136 del 2002<sup>11</sup> aumenterebbe la confusione. La successione di equiparazione a catena porterebbe anche i diplomati ISEF ad insegnare l'educazione motoria nella scuola primaria secondo l'approvazione del testo come è in discussione al Senato. A parte che esso non garantirebbe la previsione dello specialista alla stessa stregua della scuola secondaria, produrrebbe un'ulteriore anomalia nel sapere scientifico motorio e sportivo che aggraverebbe ulteriormente lo stato di confusione in cui versa. Inoltre, la previsione della facoltà del doppio titolo di accesso all'insegnamento perpetuerebbe il modello provvisorio della L. 107 co. 20, che ha l'esclusiva *ratio* di riconversione dei docenti generalisti dell'organico dell'autonomia e farli divenire specializzati *ope legis* con una semplice e generica certificazione di competenze. Se l'obiettivo è proporre il qualificato intervento dello specialista e l'abbandono di quello generalista occorre un cambiamento all'insegna della qualità. In tal modo si scongiurano modelli omnicomprendivi e dequalificanti che vedono inclusi i docenti di scuola docenti generalisti con competenze certificate dal sistema CONI, , FSN, EPS, DA attraverso il SNaQ<sup>12</sup>, neo-immessi in ruolo con laurea magistrale in Scienze della formazione primaria e laurea triennale in Scienze motorie e sportive accanto ai veri specialisti di scienze motorie e sportive forniti della laurea magistrale specialistica. Infine, bisogna anche considerare che, per effetto dell'autonomia universitaria, si possono abbreviare corsi di laurea con validazione di crediti universitari di altro corso di studio ed è proprio il caso di laureati di Scienze della formazione primaria, abilitati come docenti generalisti, che attraverso una congrua validazione dei crediti formativi accede a un breve percorso formativo del corso di studio di L 22 e consegue anche il titolo triennale in scienze motorie e sportive attraverso il conseguimento di un limitato numero di crediti formativi. Tale situazione è prevista a priori in alcune sedi universitarie che, avendo entrambi i corsi di studio LM 85 bis e L 22, provvedono a generalizzare la formazione annacquando anche quella generica del corso di laurea triennale di scienze motorie e sportive. Se tale considerazione appare ultronea per i corsi di laurea non avente valore abilitante è, invece, precipua nel caso di abilitazione all'insegnamento che è differente tra quella di scuola primaria e quella specialistica di educazione fisica per effetto del conseguimento della laurea magistrale in scienze motorie e dei 24 CFU nelle discipline antro-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche. La soluzione ipotizzata non può essere sufficiente per cogliere nel segno della completa reciproca valenza dei due differenti titoli di accesso. La soluzione logica tutt'al più sarebbe stata convincente con l'abbreviazione *ex post* del corso di laurea, per ognuno dei tre percorsi formativi specialistici dei corsi di studio LM 47 - 67 - 68, per i possessori del titolo di studio abilitante LM 85 bis. Solo così si coglierebbe nel pieno il segno della più alta qualificazione possibile per i docenti di educazione fisica e si cambierebbe direzione di continuare a formare docenti generalisti, diplomati magistrali, laureati in Scienze della formazione primaria che poi divengono specializzati in educazione fisica con una non meglio identificata competenza certificata.

11 La legge n. 136 del 18 giugno 2002 equipara il diploma ISEF alla laurea triennale L 33 in Scienze delle attività motorie e sportive che è stata equiparata dal Decreto interministeriale del 11 novembre 2011 emanato in attuazione dell'art. 37 della legge 240 del 210 (legge Gelmini) alla laurea L 22 e conseguente quest'ultima è equiparata al diploma ISEF.

12 Il Comitato Olimpico Nazionale CONI, gli Enti di promozione Sportive EPS e le Discipline Associate DA, attraverso il Sistema Nazionale delle Qualifiche forma profili riconosciuti con l'assegnazione dei codici ISTAT sulle nuove professioni

## 5. Prospettive risolutive

Al fine di evitare tutte le problematiche elencate nel corso dell'analisi dei documenti esistenti e mettere al sicuro il provvedimento del decreto legislativo successivo bisogna affrontare sistematicamente tutte le obiezioni poste. Non è dato conoscere le risultanze di tale nuova verifica perché c'è da sviluppare un ulteriore studio esclusivamente giuridico dettagliato e con la metodologia di ricerca anche del focus gruppo tra esperti di diritto amministrativo. Per gli scopi del presente studio potrebbe essere sufficiente il lavoro fin qui svolto che è, come descritto nel metodo adottato, frutto di una ricerca d'archivio con l'analisi dei documenti giuridici, amministrativi e specifici dell'educazione fisica.

Pertanto per restare strettamente aderenti alla logica documentale potrebbe affermarsi che per qualificare l'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria e consentire un'adeguata preparazione pedagogica e didattica-metodologica è auspicabile che l'articolo 1 della legge delega già al Senato della Repubblica abbia la seguente riproposizione con le aggiunte in grassetto e quelle eliminate.

Articolo 1

... omississ...

- 1) *laurea magistrale conseguita nella classe LM-67 « Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattative », nella classe LM-68 « Scienze e tecniche dello sport » o nella classe LM-47 « **Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie**» oppure titoli di studio equiparati alle predette lauree magistrali ai sensi del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 luglio 2009, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 7 ottobre 2009, n. 233 con l'aggiunta di dei 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche;*

*Sostituire interamente il punto 2 con il seguente: “Sono fatti salvi gli effetti della legge 107 del 15 luglio 2015 articolo 1, comma 20, limitatamente all'educazione motoria e fino all'entrata in vigore del decreto legislativo di cui alla delega dell'art. 1e. A partire dall'anno scolastico successivo all'entrata in vigore del predetto decreto legislativo l'articolo 1 comma 20 della legge n. 107 del 15 luglio 2015 si applica solo per l'educazione musicale e la lingua inglese mentre per l'insegnamento dell' educazione fisica valgono le norme di cui alla presente legge.”*

... omississ...

Tale riformulazione potrebbe essere già approvata in seconda lettura perché il DDL unificato con altri disegni di legge presentati al Senato della Repubblica (A.U. 784, 914, 1221, 1222) non è entrato ancora nel vivo della discussione.

## 6. Discussione

I risultati propendono per la figura dello specialista laureato magistrale in scienze motorie e sportive con il possesso dei 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche perché è rispondente alla dicitura di specialista definita dal disegno di legge. La contraddizione tra docente specialista e docente specializzato è evidente a tal punto da far ritenere che il laureato in scienze della formazione primaria possa essere equivalente al laureato di scienze motorie e sportive. La formazione supplementare di primo livello nello

specifico campo non consente una specializzazione così come è richiesta dalle motivazioni della riforma. Andrebbe fatta una scelta univoca e senza ulteriori confusioni dettate più da motivi parasindacali che scientifico culturali. Diversamente il legislatore si sarebbe limitato a incrementare la dotazione, nella legge di bilancio 2019, dei docenti generalisti specializzati con *certificate competenze* a seguito dello status di docente nell'organico dell'autonomia. In tale studio non sono stati analizzati i documenti inerenti alla sperimentazione, al tempo occorrente e alla sovrapposizione della stessa con quella dell'articolo 1 comma 20 della legge sulla "Buona Scuola" perché ritenuti poco pertinenti all'obiettivo; sarebbero stati fuorvianti rispetto alla scelta di focalizzare la questione sulla titolazione accademica migliore per il docente specialista. Però un'ulteriore approfondimento di investigazione potrebbe condurre al risultato che corroborerebbe quello a cui si è giunti e aiuterebbe il legislatore a comprendere meglio la tematica.

## 7. Conclusioni

Lo studio va sottoposto a coloro che possono avere un'influenza in eventuali consultazioni, le società scientifiche di riferimento e quelle pedagogiche, per verificare se le problematiche evidenziate possano essere risolte con l'attuale prospettazione normativa o deve essere apportata qualche modifica. Comunque, anche al netto delle problematiche, si dovrebbe meglio coordinare l'espressione lessicale del testo con il quadro normativo esistente per non creare confusione che potrebbe determinare la necessità di interpretazioni autentiche per atto di legge. Tale situazione potrebbe compromettere la coerenza tra gli obiettivi della legge delega che si voterebbe con l'impianto descritto e l'emanazione dei decreti delegati (legislativi) che devono necessariamente tenere in conto il quadro normativo complessivo esistente. In ultimo lo scopo principale è verificare se vi sono le opportunità per dare nel comparto della Scuola quella necessaria identità scientifica dell'educazione fisica come parte delle scienze motorie e sportive.

## Riferimenti Bibliografici

D'Elia F., Raiola G., (2019). La progettazione di educazione fisica nella scuola primaria, *Formazione & Insegnamento*, in press.

Raiola G., (2019). L'identità scientifiche delle scienze motorie e sportive, *Pedagogia oggi*, in press.

## Riferimenti normativi

C.M. Prot. 4048, del 02/10/2018 Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione prot. AOODGSIP.REGISTRO UFFICIALE.U.0004048.02-10-201.

Decreto Interministeriale del 9 luglio 2009.

Decreto disegno legge DDL n. 992.

Disegno di Legge n.922 del 18 dicembre 2018 approvato alla Camera dei Deputati e trasmesso al Senato della Repubblica il 19 dicembre 2018.

European Commission Rapporto Eurydice, Educazione fisica e sport a scuola, Brussell 2013. Indicazioni Nazionali per il Curricolo per l'infanzia e il primo ciclo d'istruzione, 2012, Roma. Legge n. 107 del 13 luglio 2015 Buona scuola.

Legge di bilancio 2018 (art. 1, co. 616, della L. 205/2017.

Legge 240 del 30 dicembre 2010.

Decreto ministeriale n. 270 del 22 ottobre 2004.

Legge n. 88 del 2 febbraio 1958.

Legge n. 136 del 18 giugno 2002.

Risposta scritta ad interrogazione del sottosegretario MIUR Giuliano Salvatore il 17 luglio 2018.

Sistema Nazionale delle Qualifiche dei tecnici sportivi SNaQ, Roma, 2014.

# Riflessioni sull'utilizzo dei Tactical Games Model nella scuola primaria

## Thinking about the use of Tactical Games Model in primary school

Francesco Sgrò

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

Mario Lipoma

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

### ABSTRACT

Sport education is a learning aim related to the physical education curriculum in the elementary schools. However, it is well-known both the low level of impact that it provides for the actual teaching-learning processes and the negative reflections derived from that circumstance for the holistic development of each child. Since, in this paper we provide an analysis of the causes because sport education has a low consideration in the Italian primary schools curriculum and we discuss about a novel teaching methodology that can support the PE teachers for overcoming the previous cited limits. The evidences provided in this study can help the current and the new physical education teachers and can be used as some possible suggestions for planning or restyling the PETE programs.\*

L'educazione sportiva è uno degli obiettivi formativi dell'Educazione Fisica nella scuola primaria. Tuttavia, è ben noto il limitatissimo impatto che questa assume realmente nella formazione complessiva delle attuali generazioni di studenti, con effetti negativi su diverse sfere dello sviluppo, in senso olistico, della persona. In questo contributo, dopo aver descritto il contesto di riferimento e dopo aver esaminato possibili cause e concause dei limitati significativi formativi associati all'educazione sportiva nella scuola primaria, si discute criticamente di una metodologia di insegnamento funzionale al superamento delle predette criticità e si descrivono le relative evidenze già emerse nella letteratura scientifica, anche facendo riferimento alla relazione tra questa metodologia e la formazione degli insegnanti. Le analisi formulate vogliono significare spunti di riflessione sia per l'operato dei docenti attuali e futuri di Educazione Fisica nella scuola primaria che per chi si occupa della progettazione dei percorsi formativi degli insegnanti della suddetta disciplina.

\* Attribuzione delle parti. Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Francesco Sgrò ha curato i paragrafi n. 2, n. 3 e n. 4. Mario Lipoma ha assunto il coordinamento scientifico del manoscritto ed ha curato lo sviluppo dell'Introduzione e del sottoparagrafo n. 4.1. Entrambi gli autori hanno contribuito alla stesura e revisione del manoscritto.

**KEYWORDS**

Sport Education; Physical Education; Teaching strategies.  
Educazione Sportiva; Educazione Fisica; Strategie di insegnamento.

**1. Introduzione**

La letteratura degli ultimi vent'anni ha messo in evidenza, in maniera inequivocabile, i benefici di una corretta educazione al movimento e allo sport a partire dai primi anni di vita di un bambino, con risvolti riferibili a diversi aspetti dello sviluppo di una persona: psico-motorio, cognitivo, affettivo e socio-relazione. Tuttavia, è stato altresì ampiamente documentato, sia attraverso pubblicazioni scientifiche che per mezzo di indagini multi-scopo condotte da istituzioni nazionali (es., ministeri, agenzie di indagini statistiche) e internazionali (es., Organizzazione Mondiale della Sanità, Commissione Europea), che nelle fasce di età che vanno dai 4 ai 20 anni, periodo solitamente coincidente con la frequentazione degli istituti formativi pre-universitari, sono ampiamente disattese le raccomandazioni relative la pratica di attività motoria e sportiva (Ruiz-Perez e Palomo-Nieto, 2018). Le conseguenze di questa situazione sono innumerevoli e tutte a carattere negativo, ed investono diversi ambiti dello sviluppo del singolo individuo e della società in cui lo stesso si trova a vivere. Tra queste, le più note sono le determinazioni negative in termini salutistici, associate principalmente alla maggiore predisposizione delle nuove generazioni a patologie a carico dei sistemi cardio-vascolare, respiratorio e muscolo-scheletrico. Tuttavia, non sono da considerarsi meno rilevanti tutte le risultanze negative in termini cognitivi e socio-relazionali che si determinano a partire da una mancata adeguata formazione fisica, motoria e sportiva. E' pertanto necessario riconsiderare l'importanza della scuola in relazione alle sopradescritte problematiche, soprattutto alla luce del fatto che ogni essere umano trascorre la maggior parte della propria fase di vita antecedente la maggiore età in questo contesto formativo e che le istituzioni scolastiche dovrebbero possedere personale qualificato per rispondere efficacemente a questa palese lacuna nella formazione culturale e morale delle attuali e, probabilmente, future generazioni di studenti. Partendo da questa analisi, il presente contributo vuole discutere della realtà dell'educazione sportiva nella scuola primaria italiana concentrandosi, in particolar modo, sulla disamina di un approccio per la didattica, basato sul gioco-sport, che potrebbe ben integrarsi nei processi di insegnamento-apprendimento volti a promuovere una sana e valoriale cultura sportiva e, allo stesso tempo, a superare le predette criticità formative.

**2. L'educazione sportiva nella scuola primaria**

La storia dell'Educazione Fisica nella scuola italiana ha origine nel 1859, anno in cui la *Legge Casati* introdusse l'insegnamento di "Ginnastica" nel Regno di Sarde-

gna, insegnamento che aveva l'obbligo di essere svolto solo dagli studenti di genere maschile. Nel corso del ventesimo secolo questo insegnamento ha perso la sua originale matrice di stampo fisico-militare, è stato chiaramente esteso ad ogni istituto scolastico italiano e ad ogni alunno indipendentemente dal relativo genere, e ha assunto una connotazione disciplinare volta a promuovere la dimensione educativa, in senso ampio, dell'attività fisica e sportiva. Questo processo è stato molto articolato e complesso, ed ha caratterizzato quasi tutto il 1900. Facendo riferimento solo alle ultime determinazioni ministeriali in materia di curricula di studio, le Indicazioni Nazionali del 2012 hanno ripristinato il nome "Educazione Fisica" per l'insegnamento dell'educazione motoria e sportiva nella scuola primaria, dopo che la relativa denominazione era stata "Educazione motoria" (1985), "Scienze Motorie e Sportive" (2002) e "Corpo, movimento e sport" (2007) (Sgrò, 2014). Lo stesso documento ha fornito a tutti i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento delle discipline nella scuola primaria e secondaria di primo grado indicazioni di tipo didattico-metodologiche con l'obiettivo di favorire programmi orientati al raggiungimento di specifici traguardi di competenze per mezzo di puntuali obiettivi di apprendimento. Per ciò che riguarda l'insegnamento dell'Educazione Fisica nella scuola primaria, le predette Indicazioni individuano traguardi e relativi obiettivi da raggiungere alla fine del quinquennio di studi. Nella figura 1 è possibile apprezzare la *word-cloud* ottenuta sulla base delle occorrenze dei sostantivi presenti nelle Indicazioni Nazionali per ciò che attiene la disciplina dell'Educazione Fisica.



Figura 1 – Word-cloud Indicazioni Nazionali – Educazione Fisica

Secondo lo schema di realizzazione delle *word cloud* (i.e., al centro e con maggiore enfasi sono poste le parole ripetute più volte nei paragrafi considerati), la parola/concetto "Sport" è quella che nell'intero paragrafo dedicato all'insegnamento di Educazione Fisica nella scuola primaria è presente il maggior numero di volte. Nella declaratoria della disciplina, l'attività sportiva viene descritta come elemento indispensabile:

- Nei processi di sviluppo psico-fisici dell'alunno, in quanto favorisce il conso-

lidarsi di stili di vita corretti e salutari che supportano uno sviluppo fisico armonico e in contrasto con aspetti patologici connessi con la sedentarietà;

- Nei processi di tipo affettivo, in quanto mediatore di esperienze (gare, competizioni) in cui veicolare emozioni sia positive (vittorie) che negative (sconfitte);
- Nello sviluppo della dimensione sociale di ogni individuo, in quanto mediatore e facilitatore di incontri e relazioni che favoriscono il consolidarsi di capacità e competenze di natura relazionali;
- Nello sviluppo della morale e dell'etica, in quanto strumento per la promozione del rispetto delle regole e dei valori etici che sono alla base di una moderna società civile

Questi aspetti trovano puntuali riferimenti nei traguardi per lo sviluppo delle competenze, in cui si associano le esperienze didattiche di *gioco-sport* alla futura pratica di attività sportiva, anche extra-scolastica, sottolineando pertanto il ruolo di orientamento che la scuola deve assolvere mediante l'insegnamento dell'Educazione Fisica. Parimente, ulteriori e più puntuali specificazioni sul significato formativo dell'educazione sportiva nella scuola primaria vengono forniti attraverso gli obiettivi di apprendimento, raggruppati nell'area "*Il gioco, lo sport, le regole e il fair-play*", che ulteriormente delineano i molteplici domini di apprendimento che l'attività sportiva deve intercettare nella scuola primaria. Pertanto, appare evidente l'intenzione dei relatori di riconoscere allo sport e ai connessi processi educativi una valenza determinante nello sviluppo degli alunni in chiave olistica. Questa connotazione culturale associata all'educazione sportiva trova, peraltro, punti di coerenza con l'orientamento che diversi autori hanno da sempre riconosciuto a questa sfera della formazione. Arnold (1988) suggeriva, infatti, di elevare il concetto di attività sportiva, connesso con aspetti meramente tecnico-addestrativi, ad educazione sportiva attraverso un approccio didattico-formativo in cui il movimento, base imprescindibile su cui sviluppare qualsiasi gestualità sportiva, deve essere insegnato nella triplice traiettoria *in, about e through*, che si può collegare con apprendimenti legati al dominio psico-motorio, affettivo e socio-relazionale, rispettivamente. Sidentop (1998), invece, suggeriva un'azione didattica relativa l'attività sportiva all'interno degli insegnamenti di Educazione Fisica che guardasse alla formazione di studenti *competenti, consapevoli ed entusiasti*. Questo significa, in linea con le Indicazioni Nazionali di cui sopra, fare in modo che gli studenti siano in grado di partecipare attivamente, e con competenza, a diverse tipologie di *gioco-sport*, nel rispetto consapevole di ciò che questo significa in termini di regole, valori e tradizioni associate alle attività ludico-sportive e, al tempo stesso, con l'entusiasmo di chi è in grado di trasmettere il piacere per la partecipazione a queste attività anche ad altri.

Tuttavia, diversi studi hanno dimostrato che queste intenzioni sono solo rimaste tali, in quanto l'attività sportiva nei contesti scolastici ha raramente assunto la valenza formativa ad essa associata nelle relative Indicazioni Nazionali. In particolare, due sono le principali criticità che sono emerse in contrasto con i presupposti formativi precedentemente descritti:

1. La mancanza di personale docente qualificato a capo di processi di insegnamento-apprendimento che mirassero ad una formazione sportiva valoriale, polivalente e progressiva;
2. L'utilizzo di metodi di insegnamento-apprendimento di stampo prettamente tecnico-addestrativo orientati, quasi totalmente, al dominio di apprendimento psico-motorio (capacità motorie e tecnica sportiva).

Per quanto riguarda la prima criticità, il MIUR, di concerto con il CONI, ha avviato negli anni scolastici a partire dal 2016 dei progetti annuali, definiti “Sport di Classe”, che dovevano supportare, attraverso *tutor* adeguatamente formati, gli insegnanti della scuola primaria nello svolgimento delle ore curricolari di Educazione Fisica. L’impatto di queste progettualità sui livelli di apprendimenti riferibili all’educazione sportiva è pressoché sconosciuto, nonostante gli stessi progetti sono stati ripetuti per diverse annualità. Di recente, Sgrò e colleghi (2019) hanno valutato gli effetti dell’azione formativa connessi con questa progettualità sui livelli di sviluppo grosso-motorio di un campione di alunni frequentati una quarta classe di una scuola primaria, anche riferendosi ai livelli di motricità extra-scolastica e al genere degli studenti coinvolti. Le evidenze determinate da dette analisi hanno mostrato positivi effetti sui livelli di apprendimento, senza alcuna relazione con l’attività extrascolastica e, comunque, senza che questa azione formativa abbia consentito il raggiungimento di livelli di competenza motoria attesi per l’età in considerazione. Sempre il Ministero, inoltre, consapevole dell’impatto della predetta criticità, ha proposto nel 2018 una legge per il reclutamento di docenti di Educazione Fisica nella scuola primaria con profili formativi e competenze specifiche, direttamente riconducibili alla laurea magistrale nei corsi di Scienze Motorie e Sportive, ovvero nel precedente diploma di laurea rilasciato dagli ISEF.

Per quanto riguarda la seconda criticità, invece, è necessario considerare due diversi aspetti. Il primo è relativo alla scelta compiuta da moltissimi docenti di riferire i propri programmi allo sviluppo di abilità e competenze di natura esclusivamente motoria connesse con il naturale processo di crescita fisica degli studenti e con relativi modelli che considerano importante solo lo sviluppo di una serie di abilità motorie definite fondamentali (i.e., Gallahue e colleghi (2006) e Clark e Metcalfe (2002)). Questi modelli, tuttavia, hanno palesato significative limitazioni nella loro capacità di indirizzare lo sviluppo di progetti formativi efficaci, soprattutto perché vincolati ad un rapporto di linearità tra crescita fisica e sviluppo di abilità e competenze motorio-sportive che Ulrich ha dimostrato essere assolutamente non presente. Di contro, Hulteen e colleghi (2018) hanno recentemente proposto un modello concettuale di supporto alla definizione di stili di vita orientanti al movimento e allo sport che tiene conto di due aspetti, a parere degli scriventi, particolarmente significativi:

1. l’affermarsi di stili di vita attivi si basa sulla formazione continua e integrata di più domini di apprendimento (i.e., psico-motorio, affettivo e relazionale), con adattamenti consequenziali alla crescita cronologica di ogni essere umano;
2. la necessità di adattare il processo di sviluppo fisico-motorio e sportivo ai contesti geografici di riferimento di ogni singola realtà scolastica, così da poter favorire anche l’integrazione di modelli sviluppati in altri contesti geografici ma, con gli opportuni adattamenti, applicabili anche in altre realtà territoriali in cui il concetto di abilità fondamentali e tipologie di *gioco-sport* si configurano in relazione alle *lifeskill* e *lifehabits* di riferimento.

Il secondo aspetto è più strettamente riferibile sia alla mancanza di docenti qualificati per questo insegnamento nella scuola primaria che, come emerso dal “Secondo Monitoraggio LiSS 2016/2017”, alla necessità palesata dai docenti di Educazione Fisica di essere aggiornati e/o formati su metodi di insegnamento specifici per l’educazione sportiva. A tal proposito, si ritiene opportuno sottolineare che molti dei metodi di insegnamento utilizzati nelle ore di Educazione Fisica, anche nella scuola primaria, hanno uno stile prettamente direttivo, con il docente al centro del processo di insegnamento-apprendimento. Questo, in particolar

modo, accade in tutte quelle situazioni didattiche in cui il docente di Educazione Fisica articola la propria proposta formativa in chiave strettamente tecnico-addestrativa e sul potenziamento fisico e/o su esasperanti esercitazioni di natura tecnica. Questo può chiaramente considerarsi una concausa con cui spiegare l'elevato livello di abbandono della pratica sportiva rilevato di recente da una indagine condotta dalla Organizzazione Mondiale della Sanità (2018).

Muovendosi da queste considerazioni, nel prossimo paragrafo si discute di una metodologia di insegnamento che, anche sulla base delle evidenze emerse in diverse revisioni della letteratura scientifica, sembra essere adeguata a rispondere positivamente alle criticità sopra esposte.

### 3. Tactical Games Model: strategia didattica per i processi di insegnamento-apprendimento del gioco-sport

Come evidenziato nel paragrafo precedente, i modelli di insegnamento dell'Educazione Fisica, soprattutto nella scuola primaria, devono riportare la dimensione ludica al centro dei processi di apprendimento, cercando, fin dove possibile, di coniugare questo aspetto con il raggiungimento dei relativi obiettivi specifici descritti nelle Indicazioni Nazionali. Come è possibile apprezzare da un'ampia letteratura scientifica internazionale, i *Games-Centered Approaches (GCA)* o *Games Concept Approach* sono metodi di insegnamento che enfatizzano le esperienze di apprendimento di abilità e competenze motorie e sportive in situazioni di gioco (Bunker e Thorpe, 1982). Bunker e Thorpe nel 1982 proposero il *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, un modello di insegnamento che voleva trasprire il focus dell'azione didattica specifica degli insegnamenti di Educazione Fisica dal docente al discente attraverso proposte formative di tipo *student-centered* in cui utilizzare approcci polisportivi di *gioco-sport* per permettere agli allievi di apprendere, in una situazione integrata, competenze tattiche e abilità tecniche. Tuttavia, nonostante gli autori avessero ipotizzato un'utilizzo del TGfU nei contesti scolastici, l'applicazione di questo modello si è rivelata molto più ampia nei contesti sportivi. Nel 1997, Griffin, Mitchell e Oslin proposero un modello di insegnamento, denominato *Tactical Games Model (TGM)*, che condivideva gli stessi principi ispiratori del TGfU ma, diversamente, fu sviluppato con puntuali collegamenti al contesto educativo-scolastico. Questi elementi, in particolare, sono riferibili alla progressione didattica prevista dal TGM attraverso proposte caratterizzate da livelli di complessità tattica crescente e dalla definizione di un *framework* di analisi/misurazione degli apprendimenti che possa permettere ai docenti di sviluppare valutazioni autentiche dei progressi dei propri allievi. Gli stessi autori avevano inizialmente progettato ed indagato l'utilizzo del modello in contesti formativi riferibili, in Italia, alla scuola secondaria, con risultati assolutamente egregi connessi con diversi domini di apprendimento. Tuttavia, considerando che il focus delle loro proposte è il gioco, gli autori hanno iniziato a progettare diverse unità didattiche per gli insegnamenti di Educazione Fisica nella scuola primaria (2013).

Ogni proposta formativa si basa su tre elementi: utilizzo di situazioni di gioco adatte, sviluppo di abilità e competenze riferibili alla consapevolezza tattica e al *decision-making* attraverso attività di *questioning*, e sviluppo di abilità tecniche. Nello specifico, ogni unità didattica di apprendimento (UDA) è così articolata:

1. Il docente coinvolge gli studenti in situazioni di gioco-sport finalizzate alla presa di coscienza di un problema tattico (i.e., attacco, difesa, ripresa del gioco)

che caratterizza il focus della specifica lezione, focus a sua volta connesso con la disciplina sportiva utilizzata come matrice per lo sviluppo dell'uda.

2. Il docente e gli studenti si confrontano, attraverso una fase della lezione caratterizzata da domande e risposte, su quali competenze motorio-sportive devono essere sviluppate per risolvere il problema tattico oggetto della lezione. Questa fase, pertanto, contribuisce sia allo sviluppo della presa di coscienza che al *decision-making*.
3. Il docente organizza delle esercitazioni, ispirandosi ai presupposti didattici dell'apprendimento situato, con il fine di favorire l'apprendimento delle abilità motorie e sportive legate al focus della lezione.
4. Il docente propone situazioni di gioco, similari a quelle di cui al punto 1, con l'obiettivo di permettere agli studenti di sperimentare in situazione le abilità e le competenze acquisite nella singola uda.

La lezione, pertanto, è principalmente caratterizzata da situazioni ludico-motorie, che sicuramente si configurano come divertenti e favoriscono un'elevata motivazione durante tutto il processo di insegnamento-apprendimento. Questa condizione, secondo alcuni autori, dovrebbe favorire sia lo sviluppo di un percorso formativo adeguato che l'acquisizione di competenze motorio-sportive che ogni studente potrà spendere in ogni situazione motoria che gli si presenterà durante la sua vita (Griffin, et al., 1997; Allison, Pissanos, & Turner, 2000).

Le tre principali caratteristiche del predetto processo di insegnamento sono:

1. L'utilizzo, sia nella fase 1 che nella fase 4, di *small sided-games*, cioè situazioni di gioco adattate che consentono al docente, attraverso la modifica di dimensioni del campo, del numero di giocatori e delle regole di sviluppare situazioni di apprendimento funzionali al focus della lezione e adattate ai livelli di abilità degli studenti;
2. L'utilizzo del GPAI, un metodo di valutazione autentico dei progressi didattici connessi con il processo di apprendimento basato sui TGM;
3. La diretta corrispondenza tra i problemi tattici utilizzati per lo sviluppo delle singole uda e le caratteristiche delle dinamiche di gioco utilizzate da Almond (1986) per la classificazione delle discipline sportive in 4 gruppi: sport di invasione (i.e., calcio, basket), sport di rete (i.e., tennis, pallavolo), sport di precisione (i.e., tiro con l'arco) e sport di conquista del campo (i.e., baseball). Ai fini didattici, questa corrispondenza favorisce lo sviluppo del processo di *transfert learning*, cioè l'abilità di un allievo di utilizzare apprendimenti riferibili ad una disciplina sportiva in discipline relative sia alla stessa categoria di sport che, con i dovuti adattamenti, agli sport delle altre categorie.

Nella figura n.2 è possibile apprezzare il *framework* da seguire per lo sviluppo di proposte formative basate sui TGM.

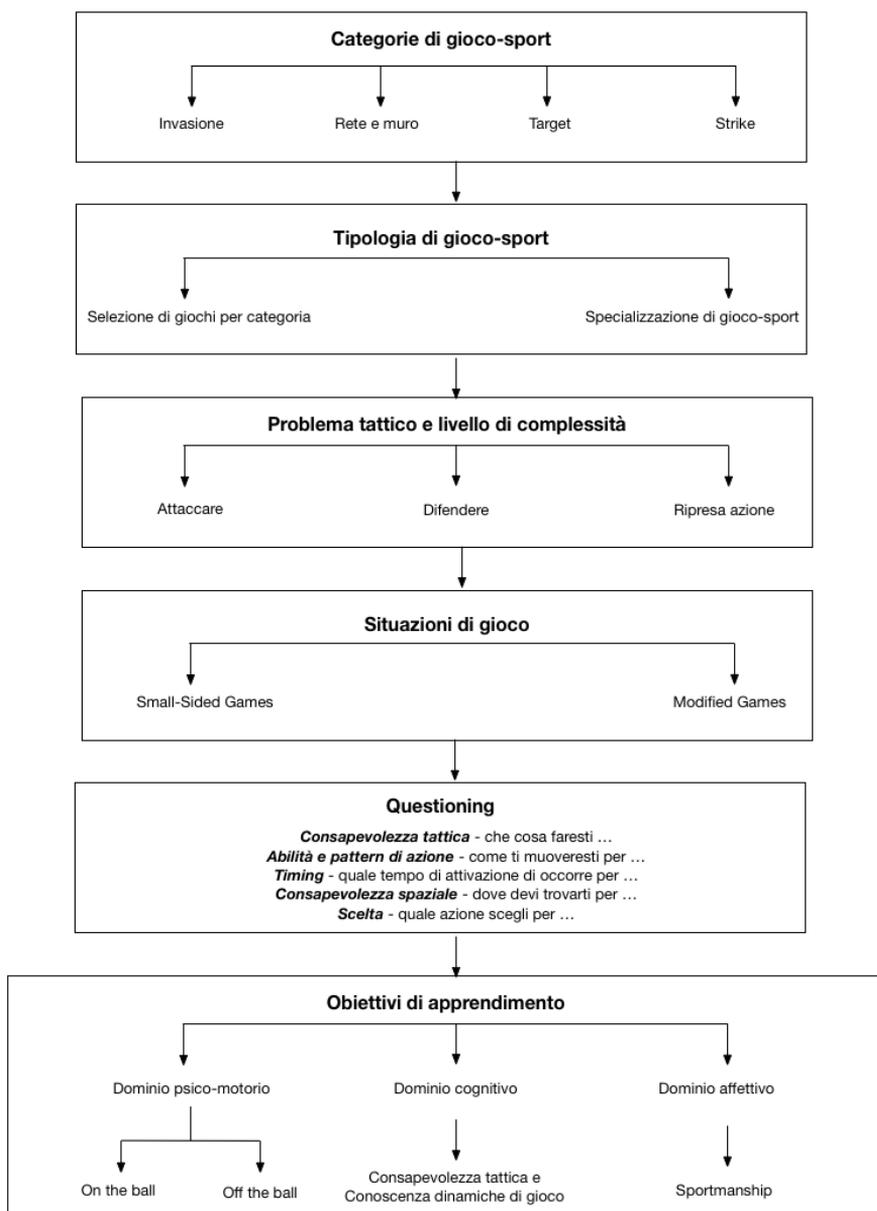


Figura n.2 – Framework di lavoro per l’utilizzo del TGM.

Kirk e MacPhail (2002) hanno inoltre evidenziato come il TGM abbia elevati punti di contatto con i presupposti didattici dell’apprendimento situato di Rovegno (2006), la cui validità in termini di metodologia di insegnamento è stata ampiamente documentata da numerose evidenze scientifiche. In particolare, i predetti autori hanno messo in evidenza che l’estrema attenzione del TGM verso lo sviluppo di situazioni didattiche di tipo *student-centered* favorisce lo sviluppo di uno stile di vita orientato alla partecipazione legittima e competente a molte

plici situazioni sportive. Appare evidente, quindi, come il *Tactical Game Model* possieda caratteristiche didattico-formative valide per giustificare il suo utilizzo nello sviluppo del curriculum di Educazione Fisica nella scuola primaria.

#### 4. Evidenze scientifiche sull'utilizzo dei Tactical Games Model e dei GCA nella scuola primaria

Seppur di non datatissima affermazione a livello scientifico, gli approcci di insegnamento basati sull'utilizzo del gioco-sport sono stati oggetto di due specifiche revisioni (Oslin e Mitchell, 2006; Harvey e Jarrett, 2014). Di queste, la seconda è stata sviluppata seguendo un approccio metodologico che, secondo gli autori del presente contributo, è più coerente sia con le finalità dello stesso che, in generale, con le tematiche di interesse delle comunità di pratica a cui la rivista si propone principalmente. Harvey e Jarrett, infatti, hanno organizzato la revisione discutendo delle evidenze scientifiche degli articoli selezionati in relazione ai *5 Big Aims of Physical Education* (Alexander e Luckman, 2001, p.255): sviluppo delle abilità tecnico-tattiche, sviluppo consapevolezza di gioco e *decision-making*, *fitness*, sviluppo personale e sociale e sviluppo di attitudini personali. Queste 5 aree trovano immediata corrispondenza con i domini di apprendimento associati al modello TGM (i.e., dominio psico-motorio, cognitivo e affettivo) e, più in generale, sono l'espressione degli obiettivi di apprendimento previsti per l'insegnamento di Educazione Fisica (Wallhead e O'Sullivan, 2005). Gli autori, inoltre, hanno discusso nella suddetta revisione dell'impatto di questi modelli di insegnamento nei docenti in formazione e nei docenti in servizio, oltre che su una limitata selezione di allenatori. Pertanto, facendo espressamente riferimento alla scuola primaria, nel seguito del paragrafo si discuterà delle evidenze emerse in suddetta revisione, estendendo le stesse con quelle relative alle pubblicazioni scientifiche selezionate dalla banca dati *SportDiscuss* con data successiva al 2014<sup>2</sup>.

Per quanto riguarda lo *sviluppo di abilità motorie e tecnico-tattiche*, le evidenze scientifiche confermano che l'utilizzo di unità didattiche basate sul gioco e orientate a situazioni di apprendimento situato favoriscono l'accrescimento delle predette abilità in maniera concorrenziale ad altri aspetti connessi con il gioco, quali il *decision-making* e le relazioni inter-personali, in un contesto comunque motivante e piacevole. In particolare, evidenze specifiche per quanto riguarda gli studenti della scuola primaria sono emerse dagli studi di MacPhail e colleghi (2008). Tuttavia, le indicazioni proposte da diversi autori escludono una chiara e positiva influenza degli approcci d'insegnamento basato sui giochi tattici nello sviluppo delle abilità *off-the-ball* (senza palla), mentre non appare essere significativo il contributo dei predetti modelli per quanto attiene le abilità *on-the-ball* (con la palla).

Con riferimento allo sviluppo della *consapevolezza delle dinamiche di gioco* e del *decision-making*, in chiave educativa questo trova particolare collegamento

1 La banca dati SportDISCUSS è stata scelta perché è la più adoperata per ricerche relative l'Educazione Fisica. La ricerca è stata effettuata utilizzando come parole chiave "tactical games model AND elementary school OR primary school". Tra gli articoli individuati, sono stati raccolti solo quelli editi su riviste con revisione tra pari, che sono stati ulteriormente ridotti dopo un'attenta lettura dell'abstract, processo di raffinamento della ricerca che ha condotto all'esclusione di articoli non coerenti con la tematica oggetto del presente lavoro.

con la capacità di *transfert learning*. Con riferimento alla scuola primaria, Memmert ha coordinato diversi studi con l'obiettivo di analizzare lo sviluppo di abilità, quali creatività e intelligenza tattica, abbinate alla relativa capacità degli allievi di utilizzarle in diverse situazioni di gioco-sport. In particolare, Memmert ha condotto tre studi longitudinali nella scuola primaria attraverso cui ha dimostrato che l'utilizzo dei giochi tattici come metodologia d'insegnamento, a confronto con approcci didattici di tipo tradizionale, permette uno sviluppo più ampio della consapevolezza tecnico-tattica e spazio-temporale in situazioni di gioco-sport, soprattutto quando l'intervento didattico si può protrarre per periodi superiori ai sei mesi. Questo risultato si abbina a quelli di Hastie e Curtner-Smith (2006) relativamente alla capacità degli allievi di trasferire le abilità apprese in diverse tipologie di gioco-sport connesse con gli sport di invasione. Tuttavia, rispetto alla capacità degli allievi di utilizzare competenze e *decision-making* in maniera trasversale a discipline sportive differenti, Harvey (2009) ha messo in guardia le comunità di pratica rispetto ai possibili effettivi negativi che si possono determinare nel passaggio dallo sport scolastico allo sport extra-scolastico, in cui gli adattamenti connessi con *small-sided games* e *transfert learning* possono diventare un problema durante lo svolgimento di gare e partite relative a tornei, soprattutto se il coach non ha l'accortezza di segnalare ai propri giocatori il rispetto delle regole ufficiali.

Con riferimento al concetto di *fitness*, Harvey e Jarrett (2014) hanno sottolineato che, rispetto alle precedenti revisioni sui dispositivi didattici basati sui giochi tattici, il numero di evidenze scientifiche relative alla possibile connessione tra questi dispositivi e i livelli di attività fisica degli studenti sono limitati e quelli presenti sono in linea con i risultati discussi nello studio di Oslin e Mitchell (2006). Tuttavia, due recenti lavori sono stati condotti con popolazione di studenti della scuola primaria, con la finalità di indagare la relazione tra le unità didattiche di apprendimento sviluppate utilizzando il TGM e i livelli di attività fisica o fitness degli scolari. Harvey e colleghi (2016) hanno studiato l'impatto di proposte formative basate sui TGM sui livelli di attività fisica moderata e vigorosa di studenti frequentati la scuola primaria e secondaria. Per quanto riguarda la scuola primaria, i ragazzi hanno livelli di attività fisica, sia moderata che vigorosa, significativamente più elevata delle ragazze, confermando pertanto l'utilità del TGM per l'incremento dei livelli di fitness. Harvey e Garcia-Lopez (2017) hanno verificato, attraverso l'utilizzo di accelerometri, se gli studenti di scuola primaria raggiungessero i richiesti livelli di attività fisica per la loro età durante situazioni di apprendimento basate sul TGM. I dati stimati hanno determinato che la popolazione studentesca selezionata non raggiungeva i livelli di attività fisica da moderata a vigorosa in nessuna delle fasi didattiche previste nella lezione, anche se i livelli più elevati, in termini assoluti, sono stati acquisiti durante la fase 1 o la fase 4 delle singole UDA. Pertanto, queste ultime analisi supportano l'utilizzo dei TGM per l'incremento dei livelli di fitness degli studenti, suggerendo in particolar modo ai docenti di organizzare lezioni con ampie relative fasi da destinare a situazioni di gioco-sport.

Al pari da quanto è emerso per la relazione tra TGM e *fitness*, sono limitate le evidenze che spiegano l'impatto di processi di insegnamento basati sul gioco e il dominio di apprendimento di tipo affettivo. In generale, diversi studi hanno comunque dimostrato che esiste una relazione positiva e favorevole dei dispositivi formativi basati sui giochi tattici e lo *sviluppo di aspetti socio-relazionali*. In particolare, Harvey (2009) ha dimostrato che questa scelta didattica ha determinato un miglioramento di aspetti quali coesione sociale, interazione tra pari e lavoro di squadra. Tuttavia, anche per quest'area di apprendimento è suggerito lo sviluppo di ulteriori ricerche scientifiche di tipo empirico.

Evidenze positive, e anche in numero significativo, sono emerse per quanto attiene la relazione tra le strategie di insegnamento basate sul gioco e lo *sviluppo di attitudini personali degli studenti*. In particolare, diversi autori hanno messo in evidenza come l'utilizzo di dispositivi didattici basati sui giochi tattici abbia favorito lo sviluppo di un clima motivazionale favorevole, con gli allievi che si sono mostrati fortemente orientati al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento individuati dal docente. In particolare, McNeill e colleghi (2011) hanno messo in evidenza che gli elementi di maggiore rilievo per la partecipazione alle lezioni di Educazione Fisica degli studenti coinvolti erano rappresentati da successo, apprendimento e affiliazione ad un team. Allo stesso modo, le analisi relative ai dati di uno studio condotto con circa 750 studenti delle scuole elementari del Canada hanno rilevato che le ragazze hanno avuto maggiore piacere a seguire le lezioni di Educazione Fisica e maggiore autonomia percepita rispetto ai ragazzi, che invece hanno fatto segnare livelli di competenza percepita superiore a quella relativa le ragazze (Mandingo, et al., 2008). Complessivamente, quindi, si può affermare che l'utilizzo di strategie di insegnamento compatibili con i presupposti metodologici propri del TGM sembrano essere favorevoli allo sviluppo della partecipazione positiva e propositiva degli studenti, contrariamente a quanto si può affermare con l'utilizzo di strategie didattiche di tipo tecnico-addestrativo. Sempre con riferimento allo sviluppo personale, sono ancora limitate le evidenze relative la sfera culturale degli apprendimenti, intesa come la capacità degli allievi di andare oltre la pratica, anche extra-scolastica, di sport più diffusi nei rispettivi contesti socio-culturali e geografici. Su questo tema, alcune evidenze testimoniano che la stessa tipologia di limite si riscontra nell'operato dei docenti, siano essi in formazione che in servizio.

#### 4.1. La percezione dei docenti e dei trainer

Come anticipato nel paragrafo precedente, la revisione di Harvey e Jarrett (2014) ha posto l'attenzione anche sulla percezione dei docenti e degli allenatori rispetto all'utilizzo del TGM e dei GCA. Per quanto riguarda i docenti in formazione, con specifico riferimento alla scuola primaria, diversi studi hanno messo in evidenza che l'invito all'utilizzo di queste strategie didattiche è stato accolto positivamente durante i relativi percorsi di formazione, sia per i docenti disciplinari che per i docenti generalisti. Tuttavia, alcune criticità sono comunemente emerse: a) la necessità di essere supportati nella sperimentazione in aula di queste metodologie per un periodo sufficientemente lungo (almeno sei mesi); 2) la scelta, da parte dei futuri docenti, di percorsi formativi strettamente e, spesso esclusivamente, connessi con le proprie precedenti esperienze sportive; 3) la necessità di essere orientati, già durante il percorso di studi, solo su una specifica strategia didattica e non su tutte le diverse tipologie di GCA presentate in letteratura. Allo stesso modo, l'utilizzo dei modelli di insegnamento basati sul gioco è stato accolto positivamente da docenti già in servizio e, pertanto, coinvolti in specifici percorsi di aggiornamento professionale relativamente a questi strumenti. Tuttavia, per questa categoria di formatori il numero di elementi negativi rispetto all'utilizzo dei giochi-tattici è, per lo più, sovrapponibile con quello emerso per i docenti in formazione, ampliato della significativa difficoltà di modificare strategie di insegnamento consolidate nel tempo. Su quest'ultimo aspetto, è necessario rilevare due fattori: 1) la mancanza di opportuni stimoli all'aggiornamento professionale; 2) la mancanza del tempo di apprendimento e sperimentazione necessari per diventare "consapevoli e competenti" di una nuova strategia didattica. Problematiche

similari, infine, sono emerse nei pochi studi che hanno considerato l'opinione dei tecnici impegnati nell'attività sportiva extra-scolastica. Questi, al pari dei docenti, hanno lamentato la necessità di essere opportunamente supportati, dopo il periodo di formazione in aula, nella fase di sperimentazione sul campo di queste metodologie di lavoro, dagli stessi riconosciute come particolarmente significative e valide per tutte quelle circostanze assimilabili alle fasi di avviamento alla pratica sportiva.

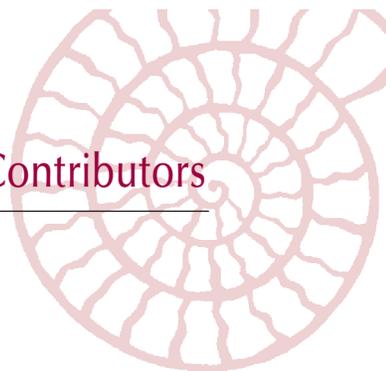
Si può concludere, pertanto, che la ricerca scientifica ha chiaramente segnalato i punti di forza e di debolezza di questa metodologia di insegnamento, sia riferendosi agli impatti sulla popolazione studentesca che sottolineando quali sono le difficoltà da superare per una formazione dei docenti adeguata a garantire una valida e immediata usabilità di queste strategie didattiche.

### Riferimenti bibliografici

- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian Teachers' Perceptions and Uses of the Sport Education Curriculum Model. *European physical education review*, 7(3), 243-267.
- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. *Rethinking games teaching*, 71-72.
- Allison, P.C., Pissanos, B.W., Turner, A.P., & Law, D.R. (2000). Preservice physical educators' epistemologies of skillfulness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 141-161.
- Arnold, P.J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: The Falmer Press.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Clark, J.E., & Metcalfe, J.S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. *Motor development: Research and reviews*, 2(163-190), 183-202.
- Donatucci M., Salisci M. (2018), *Secondo Monitoraggio LiSS 2016/17*. Report di sintesi
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (pp. 248-270). Boston: McGraw-Hill.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics Publishers (UK) Ltd.
- Harvey, S. 2009. A Study of Interscholastic Soccer Players Perceptions of Learning with Game Sense. *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 6(1), 1-10.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- Harvey, S., Smith, M.L., Song, Y., Robertson, D., Brown, R., & Smith, L. R. (2016). Gender and school-level differences in students' moderate and vigorous physical activity levels when taught basketball through the tactical games model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 349-357.
- Harvey, S., & García-López, L.M. (2017). Objectively Measured Physical Activity of Different Lesson Contexts. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 833-838.
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hulteen, R.M., Morgan, P.J., Barnett, L.M., Stodden, D.F., & Lubans, D.R. (2018). Development of foundational movement skills: A conceptual model for physical activity across the lifespan. *Sports Medicine*, 48(7), 1533-1540.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 100-115.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experi-

- ences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425.
- McNeill, M.C., & Fry, J.M. (2011). Motivational Climate in Games Concept Lessons. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6(1), 34-39.
- Mitchell, S.A., Oslin, J.L., & Griffin, L.L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Human Kinetics.
- Ruiz-Perez, L.M., & Palomo-Nieto, M. (2018). Clumsiness and Motor Competence in Physical Education and Sport Pedagogy. *Pedagogy*, 2.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In: Kirk D, Macdonald D, Sullivan MO, editors. *The handbook of physical education*. Thousand Oaks, NJ: Sage, 262-74.
- Sgrò, F., Quinto, A., Platania, F., Lipoma, M. (2019). Assessing the impact of a physical education project based on sports games approach on the actual motor competence of primary school children. *Journal of Physical Education and Sport*. 19(3), 781-786.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium?. *Physical education and sport pedagogy*, 10(2), 181-210.
- World Health Organization (2018). Promoting physical activity in education sector. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. ([http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/382335/fs-education-eng.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/382335/fs-education-eng.pdf?ua=1), accessed 29/04/2019).





### VINCENZO BIANCALANA

Confirmed Researcher, is Rectoral Delegate for Disability and Director of the 1st level Master in Functional Rehabilitation and Applied Posturology. Professor of Adapted Physical Activity (L22) and Adaptive Programmed Intervention (LM / 67) at the School of Motor Sciences of the Carlo Bo University of Urbino, follows research lines concerning Specific Learning Disorders (DSA) and problems related to posturology.

### ANTONIO BORGOGNI

È Ricercatore e Professore Aggregato; i principali ambiti di ricerca riguardano la corporeità e la motricità in prospettiva pedagogica, l'autonomia e i diritti dei bambini, la relazione tra corpo e spazio pubblico nella prospettiva delle città attive. Tra le più recenti pubblicazioni: Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini, *Pedagogia Oggi* 1/2019; The Finnish School on the Move programme: policy-making and implementation strategies for Italy. *Formazione & Insegnamento XVI-1* Supplemento (2018).

### ALESSANDRO BORTOLOTTI

È Ricercatore all'Università di Bologna presso il Dipartimento di Scienze per la Qualità della vita, Campus di Rimini. Si occupa di pedagogia speciale, gioco motorio e Outdoor Education. Lavori pubblicati nel 2019: *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini; *Le "logiche" delle condotte motorie, tra habitus e incorporazione*, in: Donato, A., Tonelli, L., Galak, E. (a cura di), *Le pieghe del corpo che resiste*. Milano: Mimesis, 101-124.

### FRANCESCO CASOLO

È Docente ordinario di Metodi e didattiche delle discipline motorie presso il corso di studi in Scienze motorie e dello sport dell'Università Cattolica di Milano ove ricopre la carica di coordinatore. Ha scritto: *Teoria e metodologia del movimento umano* (Vita e Pensiero, Milano, 2002), *Educazione motoria e sportiva* (La Scuola, Brescia, 2003) e *Didattica e metodologia delle attività motorie per l'età evolutiva* (Vita e Pensiero, Milano, 2011).

### FRANCO BRUNO CASTALDO

È cCinesiologo, PhD. Adjunct Professor Uni Foggia. Socio di: S&V, SISS/Cesh, CEI sport, SIEMeS, CSSMB. Autore di monografie ed articoli sulla Cultura dello sport. (2018) *Attività a rischio consentito: quanto consentito?* In "Le Scienze della Vita al vaglio della Bioetica e della Medicina Legale" Ed. Com. Etico Fed. II° Na.

### FERDINANDO CEREDA

È Ricercatore universitario a t.d., SC 11/D2, SSD M-EDF/01, 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 pubblicazioni: The relationship between motor activity and health through the perception of competence. *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 8 (2) pp.69-80 e *Educazione allo sport: insegnante, istruttore o allenatore? Tra qualifiche e competenze*. *Formazione & Insegnamento*, vol. XVI (1) pp.21-31.

**DANIELE COCO**

È Docente a contratto e conduttore di laboratorio di Didattica e Metodologia delle attività motorie per l'età evolutiva presso il Corso di studi di Scienze della formazione primaria dell'Università Cattolica di Brescia. Ha scritto: *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale* (Anicia, Roma, 2014) e numerosi articoli di settore sul gioco-sport e sull'età evolutiva.

**DARIO COLELLA**

È Professore Associato di *Teoria e metodologia del movimento umano* e di *Teoria Tecnica e Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva (s.s.d. Metodi e Didattiche delle attività motorie)*, presso l'Università di Foggia, nei corsi di Laurea in Scienze delle attività motorie e sportive ed in Scienze e Tecniche delle attività motorie preventive e adattate. I suoi interessi di ricerca riguardano le metodologie didattiche in educazione fisica, i rapporti tra sviluppo motorio, livelli di attività fisica e fattori correlati; la progettazione e l'attuazione di interventi multicomponenti nella scuola primaria. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola. Formazione & Insegnamento*, XVI,1,33-42; *Assessment of Motor Performances in Italian Primary School Children: Results of SBAM Project. Advances in Physical Education*, 9,2, 117-128.

**FRANCESCA D'ELIA**

È Professore Associato di Metodi e didattiche delle attività motorie presso l'Università degli Studi di Salerno. Dal 2006 svolge attività scientifica e di ricerca su tematiche relative alla didattica delle attività motorie nelle diverse fasce di età e agli aspetti storico-evolutivi dell'educazione fisica nei contesti scolastici. Gli interessi scientifici espressi nei prodotti scientifici hanno riguardato e riguardano prevalentemente gli aspetti educativi e formativi dell'educazione fisica, motoria e sportiva.

**SIMONE DI GENNARO**

È Ricercatore, si occupa di ricerca nell'ambito della pedagogia e della didattica con approfondimento sul ruolo e la funzione del gioco e del corpo nei processi educativi. È coordinatore socio-pedagogico in progetti per il contrasto delle povertà educative nella periferia di Napoli. Recenti pubblicazioni sono: *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*. Trento: Erickson, ISBN: 978-88-590-1943-5 e *Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola. Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*. Vol.22 n.52, pp. 13-23.

**PIETRO LUIGI INVERNIZZI**

È professore associato (SSD M-EDF/02) presso la Scuola di Scienze Motorie dell'Università degli Studi di Milano, dove svolge compiti didattici in Basi motorie della ginnastica, Didattica del movimento umano, Teoria e metodologia del movimento umano, Nuoto e Judo. Recenti pubblicazioni: *Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection: Effectiveness in Improving Fitness Level, Motor Competence, Enjoyment, Amount of Physical Activity, and Effects on the Perception of Physical Education Lessons in Primary School Children. Sustainability*, 11(2), 405 e *L'educazione motoria rinnovata. Pozzo d'Adda (MI): Carabà srl Edizioni*.

**RICCARDO IZZO**

Professor at the School of Health and Sport Science, at the University Carlo Bo of Urbino in Italy. He is involved in teaching Sport Performance Analysis using dedicated advanced technologies, and Team Sport Methodology, Didactics and Technique. He is also Director of Advanced Research Group in Sport (ARGS) together with K-Sport Universal-Stats, Italy.

**MARIO LIPOMA**

È Professore Ordinario di "Metodi e didattiche delle attività sportive" e Direttore Scientifico del "Laboratorio di analisi del movimento e della prestazione". Attualmente è Presidente della "Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva". Tra le sue ultime pubblica-

zioni: *Educazione motoria e sportiva. Prospettive di cambiamento* nel volume “Le emergenze educative della società contemporanea” e *Assessing the impact of gender and sport practice on student’s performance required in team games* in *Journal of Physical Education and Sport*.

#### **FILOMENA MAZZEO**

È Docente di Farmacologia e Tossicologia presso il Dipartimento di Scienze e Tecnologie, Università degli Studi di Napoli “Parthenope”. La sua principale attività di ricerca riguarda gli aspetti farmacologici del doping, delle sostanze vietate e dei metodi proibiti: meccanismo d’azione e rischi, farmaci utilizzati per il recupero funzionale dell’atleta e aspetti educativi per il corretto utilizzo dei farmaci. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Attitude and practice of substance misuse and dietary supplements to improve performance in sport* (2019) ed *Anabolic steroid use in sports and in physical activity: Overview and analysis* (2018).

#### **PIETRO MONTESANO**

È Docente di Attività Tecnico-Pratiche e Valutazione Morfofunzionale dell’atleta presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell’Università degli Studi di Napoli “Parthenope”. Pubblicazioni recenti: *Unconventional training methods to prepare senior soccer players*, *Medicina Sportiva* (2019), vol. XV, no 1, 3061-3066; *Improvement in soccer learning and methodology for young athletes*, *Journal of Physical Education and Sport 2019*® (*JPES*), Vol 19 (Supplement issue 3), Art 113, pp 795 – 801

#### **CLAUDIA PALPACELLI**

Phd, has been Assistant and involved in teaching at the School of Health and Sport Science, at the University Carlo Bo of Urbino in the topic of Sport Performance Analysis using advanced technologies. She is now involved in Women Gymnastic coaching.

#### **SALVATORE PIGNATO**

È Professore Associato di Metodi e didattiche delle attività motorie presso l’Università degli Studi di Enna Kore. La sua attività di ricerca è legata ai temi dell’educazione, del corpo e del movimento. Attualmente è Segretario generale della Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva. Tra le sue più recenti pubblicazioni si segnalano le monografie *“Itinerari didattici di ginnastica dolce per il benessere”* (2017) e *“Educazione motoria e sportiva nella sindrome di Down”* (2018).

#### **GAETANO RAIOLA**

È Professore Associato di Sports Sciences and methodology M-EDF/02 presso l’Università degli studi di Salerno. Ha pubblicato 356 prodotti tra cui 96 articoli su riviste di classe A, indicizzate nei database SCOPUS con h-index 27 e WoS. Ha le linee di ricerca sull’educazione fisica, la valutazione sportiva e la metodologia dell’allenamento. Nutre particolare interesse sull’identità scientifica delle scienze motorie e sportive e le 2 ultime recenti pubblicazioni sono: *Complex study for an epistemology of Exercise and sports sciences. Comparison of exercise and sport sciences epistemology between european research council structure panel and italian academic system.*

#### **RAFFAELE SCURATI**

È ricercatore (SSD M-EDF/01) presso la Scuola di Scienze motorie dell’Università degli studi di Milano, dove svolge compiti didattici in Teoria e metodologia del movimento umano e Nuoto. Recenti pubblicazioni: *Techniques and considerations for monitoring swimmers’ passive drag*. *Journal of Sports Sciences*, 37(10), 1168-1180 e *Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection: Effectiveness in Improving Fitness Level, Motor Competence, Enjoyment, Amount of Physical Activity, and Effects on the Perception of Physical Education Lessons in Primary School Children*. *Sustainability*, 11(2), 405.

#### **FRANCESCO SGRÒ**

È Professore Associato di “Metodi e didattiche delle attività sportive” e la sua attività di ricerca è legata alle tematiche della *Sport Education*. È responsabile scientifico-organizzati-

vo del "Laboratorio di analisi del movimento e della prestazione" e le sue ultime due pubblicazioni sono state: *Revisione sistematica sull'utilizzo di tecnologie digitali per la valutazione del movimento nei contesti educativi formali* in *Italian Journal of Educational Technology*; *Educational Exergames: tecnologie educative per contesti di apprendimento ubiquo*, nel volume "Scuole in movimento - Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design".

# 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 risultati utili 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.