

Physical Education in primary school:
New horizons of education through body and movement

Le scienze motorie nella scuola primaria:
Nuovi orizzonti dell'educazione attraverso il corpo e il movimento

edited by / a cura di
Andrea Ceciliani

Authors / Autori:

Sara Aliberti, Gaetano Altavilla, Valerio Bonavolontà, Francesco Casolo, Stefania Cataldi, Andrea Ceciliani, Ferdinando Cereda, Daniele Coco, Roberto Coppola, Francesca D'Elia, Tiziana D'Isanto, Laura Dallolio, Felice Di Domenico, Paola Donatiello, Giovanni Esposito, Raffaella Faggioli, Ario Federici, Francesco Fischetti, Mario Lipoma, Pietro Luigi Invernizzi, Teresa Iona, Generosa Manzo, Daniele Masala, Alice Masini, Luca Poli, Gaetano Raiola, Gabriele Russo, Rosaria Schembri, Michela Schenetti, Raffaele Scurati, Francesco Sgrò, Patrizia Tortella, Ilaria Tosi, Manuela Valentini, Viviana Vitale

Peer reviewed **Open Access Journal**. Ranked "A" in the Scientific Subject Fields "11/D1" and "11/D2" (Education, History of Education; Didactics, Special Needs Education, and Education Research) by the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research systems (ANVUR).

Formazione & insegnamento adopts **double-blind peer review** to ensure the quality of its published articles.

The journal is committed to fair research practices and full abidance of the European standards for research and publication ethics. See the **Ethical statement** for further information.

Journal website: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/>

The journal is promoted by **SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)** and, since 2019, by **SIEMeS (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)**.

FOUNDER: UMBERTO MARGIOTTA† (Università Ca' Foscari, Venezia).

EDITOR-IN-CHIEF: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"): MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna).

EXECUTIVE EDITOR: Andrea Mattia Marcelli (Università Niccolò Cusano, Roma).

EDITORIAL ASSISTANTS: Monica Banzato (Università Ca' Foscari di Venezia), Roberto Coppola (Università Kore di Enna), Yolanda Estrada Ramos (Universidad de San Carlos de Guatemala), Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), Federica Gualdaroni (Università Niccolò Cusano, Roma), Giorgio Poletti (Università di Ferrara), Sara Schembri (Università Kore di Enna).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF): Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Giuditta Alessandrini (Università Mercatorum), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano-Bozen), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falk (ICELP, Jerusalem), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamaki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Paula Kyro (University of Aalto, Helsinki), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Francesco Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano-Bozen), Paolina Mulè (Università degli Studi di Catania), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche), Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma, UNINT), 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 Köln), Luke Pittaway (University of Ohio), John Polesel (University of Melbourne), Juliana E. Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Antti Rajala (University of Helsinki), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce), Vincenzo Salerno (IUSVE - Istituti Universitari Salesiani di Venezia), Stefano Salmeri (Università Kore di Enna), Annalisa Sannino (University of Tampere), Marcello Tempesta (Università del Salento), Marianne Teräs (University of Stockholm), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari, Venezia), Annalisa Toivianen (University of Tampere), David Tzuriel (Bar Hilla University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIEMeS): Francesco Casolo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Daniele Coco (Università Roma Tre), Manuela del Castillo (University of Cordoba, Spain), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Monika Fikus (Freie Universität Bozen), Francesco Fischetti (Università di Bari), Lind Hwaion Chung (University of Murcia, Spain), Teresa Iona (Università di Catanzaro), Riccardo Izzo (Università di Urbino), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Hans Peter (University of Augsburg), Salvatore Pignato (Università Kore di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università Kore di Enna), Patrizia Tortella (Università Kore di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino), Beate Weiland (Freie Universität Bozen).

EDITORIAL / EDITORIALE

1 **Andrea Ceciliani**

Physical Education in primary school: New horizons of education through body and movement / **Le scienze motorie nella scuola primaria: Nuovi orizzonti dell'educazione attraverso il corpo e il movimento**

ARTICLES / ARTICOLI

4 **Manuela Valentini, Paola Donatiello**

'Elementally' in motion / **Primaria-mente in movimento**

12 **Ario Federici**

Motor activities and sensory education in a natural environment: Knowing the past to know how to plan the future / **Attività motoria ed educazione sensoriale in ambiente naturale: Conoscere il passato per saper progettare il futuro**

20 **Stefania Cataldi, Luca Poli, Valerio Bonavolontà, Francesco Fischetti**

Physical Education in primary schools through traditional folk Games in outdoor contexts / **Educazione Motoria nella scuola primaria attraverso i giochi della tradizione popolare in ambiente outdoor**

26 **Francesco Casolo, Ilaria Tosi**

A new professional figure: The specialist teacher of primary physical education / **Una nuova figura professionale: Il docente specialista in educazione motoria nella formazione primaria**

34 **Roberto Coppola, Mario Lipoma, Rosaria Schembri, Francesco Sgrò**

Effect of two didactic approaches of physical education on the enjoyment's levels: Comparison between the traditional method and the Tactical Games Model / **Effetto di due approcci didattici di educazione fisica sui livelli di enjoyment: Confronto tra il metodo tradizionale e il Tactical Games Model**

42 **Ferdinando Cereda**

The methodology of physical education / **Le metodologie dell'educazione motoria**

47 **Teresa Iona, Patrizia Tortella, Viviana Vitale, Daniele Masala**

Improving physical activity levels in primary schools: Slackline Training education strategy / **Migliorare i livelli di attività fisica nelle scuole primarie: Slackline Training come strategia educativa**

54 **Gaetano Altavilla**

Health and physical well-being during primary school age / **Salute e benessere fisico nel periodo d'età della scuola primaria**

63 **Francesca D'Elia**

Academic training of generalist teachers in 'teaching methods of physical activity': Perceptions of students enrolled in Primary Education undergraduate degrees / **La formazione universitaria del docente generalista nei Metodi e didattiche delle attività motorie: Le percezioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria**

73 **Tiziana D'Isanto**

Teaching and methodological criticalities of 'motor education,' a new subject in primary school / **Criticità didattiche e metodologiche del nuovo insegnamento di educazione motoria nella scuola primaria**

79 **Sara Aliberti, Generosa Manzo**

Physical and sport education for *life* and *soft skills* development / **L'educazione fisico motoria e sportiva per lo sviluppo delle competenze trasversali**

86 **Giovanni Esposito, Felice Di Domenico**

Methodological indications for motor and sport education in primary school / **Indicazioni metodologiche per l'educazione motorio sportiva nella scuola primaria**

92 **Gaetano Raiola, Raffaele Scurati, Pietro Luigi Invernizzi**

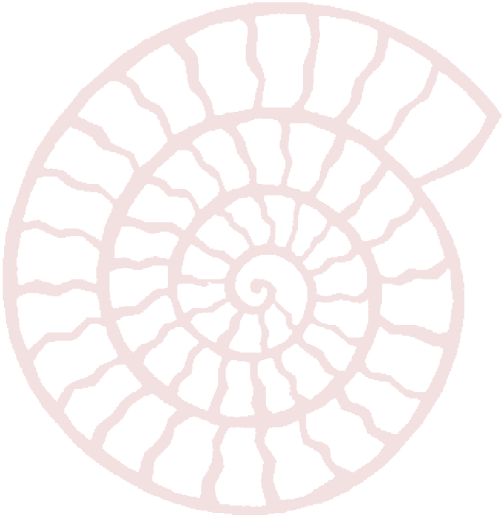
Proactive school and motricity: Key elements for children's health and psychophysical well-being / **Scuola proattiva e motricità: Elementi chiave per la salute e il benessere psicofisico dei bambini**

101 **Raffaella Faggioli, Michela Schenetti**

Returning the body to the mind: Educating the living body / **Restituire il corpo alla mente: Educare il corpo vivo**

107 **Alice Masini, Daniele Coco, Gabriele Russo, Laura Dallolio, Andrea Ceciliani**

Active breaks in primary school: Teacher awareness / **Le pause attive nella scuola primaria: La percezione delle insegnanti**



Physical Education in primary school: New horizons of education through body and movement

Le scienze motorie nella scuola primaria: Nuovi orizzonti dell'educazione attraverso il corpo e il movimento

Andrea Ceciliani

Università degli Studi "Alma Mater" di Bologna – andrea.ceciliani@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0003-0848-3302>

OPEN ACCESS



Citation: Ceciliani, A. (2023). Physical Education in primary school: New horizons of education through body and movement. *Formazione & insegnamento*, 21(15), 1-3. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_01

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_01

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Dopo anni di lavoro, alternati da plateau di riflessione politica, la *Legge di Bilancio 2022* (Parlamento Italiano, 2021, Art. 103) ha formalizzato l'inserimento di docenti specialisti nell'insegnamento dell'Educazione Fisica (Indicazioni Nazionali, 2012),¹ nella scuola primaria, a seguito del *Disegno di Legge S 992/2020* (Senato della Repubblica Italiana, 2020) che già prevedeva l'introduzione del docente specialista al fine di garantire «un insegnamento reale e qualificato ai bambini attraverso interventi idonei e mirati dal punto di vista dello sviluppo motorio, ma non solo, anche allo scopo di produrre effetti sul piano degli apprendimenti, della prevenzione e della socializzazione» (D'Elia, 2022, p. 82).

Proprio questa formulazione, che conferma l'azione dell'educazione attraverso il corpo e movi-

mento sugli aspetti psico-motori e non solo motori, fornisce un quadro più complesso della disciplina Educazione Fisica (EF), da interpretare come educazione alla persona, nel senso olistico del termine, al suo corpo e alla sua corporeità. Siamo di fronte a connotati interdisciplinari e trasversali che richiedono una preparazione specifica e comprovate competenze nell'ambito delle Scienze Motorie.

Le stesse neuroscienze (Oliverio, 2018), confermando evidenze del contributo senso-motorio nello sviluppo degli apprendimenti, delle emozioni, della socialità (Immordino-Yang, 2016) e delle competenze trasferibili (*life skills*) stanno confermando l'importanza di applicare l'embodiment nelle strategie didattiche (Willingham & Llyoid, 2007) di tutte le discipline, oltre che nell'EF. L'aspetto educativo, prioritario in queste fasce d'età, non si limita solo agli obiettivi di padronanza corporea, ma si allarga ad aspetti riferiti alla prevenzione e salute, all'assunzione di stili di vita attivi per il benessere dell'infanzia, sia nel senso dello "stare bene" (assenza di malattia come fattore organico) sia nel senso del "sentirsi bene" (consapevolezza serena di sé come fattore psicologico). Non più

1 Parleremo di Educazione Fisica per rispettare le normative che, proprio nelle Indicazioni Nazionali del 2012, denominano con tale termine *l'educazione attraverso il corpo e il movimento* nella scuola primaria. Tale termine verrà alternato a Educazione Motoria.

una EF riferita al solo controllo motorio, ma una disciplina che coinvolge emozioni, relazioni, percezione di autoefficacia, sicurezza e consapevolezza di sé, che vanno oltre l'interpretazione ricreativa con cui molti, purtroppo, connotano ancora questa disciplina (Casolo, 2019). Grazie ai contributi dell'*Embodied Cognition* e alla sua traduzione in *Embodied Education* (Ceciliani, 2018a; Francesconi & Tarozzi, 2012, 2019), l'attività motoria sta vedendo riconosciuta la sua vera connotazione, interdisciplinare e olistica, riferita all'educazione della persona.

Oggi siamo testimoni dei diversi disagi e problematiche dell'infanzia che, è doloroso dirlo, sono emerse all'attenzione del mondo educativo grazie alla Pandemia COVID-19. Da diversi anni, molto prima della pandemia, strategie innovative come l'*Outdoor Education* (Farnè et al., 2018; Quibell et al., 2017), la Scuola In movimento (Cardon et al., 2004), le Pause Attive (Masini et al. 2020; Mulato & Riegger, 2014), stavano concretizzando risposte adeguate ai bisogni della fascia d'età sei-undici anni. All'interno di questi approcci educativi si integrano con grande coerenza stili di insegnamento produttivi (agente principale il bambino) e riproduttivi (agente principale il docente), in una variabilità applicativa intenzionalmente adeguata agli allievi, agli obiettivi interdisciplinari perseguiti, al setting didattico disponibile (indoor o outdoor). Il docente di EF deve quindi essere specificamente competente per poter sviluppare l'insegnamento attraverso un modello aperto non riduttivamente generalista né eccessivamente disciplinare (Lipoma, 2014).

La scuola primaria, in piena autonomia metodologica-didattica al di là dei vari progetti ed esperti che da anni la invadono (Casolo, 2019), deve assumere la responsabilità di una educazione che orienti i bambini a combattere la sedentarietà che li sta affliggendo attraverso un vissuto dinamico e attivo nello scorrere della giornata scolastica. Un tale atteggiamento concorrerebbe sia a garantire una sufficiente attività fisica quotidiana (WHO, 2010), in contrasto all'ipocinesia dilagante, sia a sollecitare lo sviluppo di competenze cognitive, emotivo-affettive, socio-relazionali e, ovviamente, corporeo-motorie (Sember et al., 2020).

L'EF, dunque, diviene il motore trainante di un approccio corporeo-motorio che deve trasferirsi anche agli altri insegnamenti, per garantire lo sviluppo armonico della persona attraverso un senso di benessere complessivo che accompagni il percorso scolastico di bambini e bambine. In tal senso, in ragione della complessità che si lega all'insegnamento dell'EF, deve essere accolta positivamente l'azione del MIUR rispetto all'inserimento del laureato in Scienze Motorie, come docente disciplinare non generalista, nella scuola primaria.

L'importanza dell'EF per lo sviluppo motorio, fisico, affettivo, sociale e per la salute nell'infanzia, dunque, è ampiamente riconosciuta da diversi autori (Bruijn et al., 2022). La motivazione verso la pratica motoria è naturalmente presente nei bambini, e appare necessario sostenerla e alimentarla in tutto il periodo evolutivo, attraverso una didattica quali-quantitativa (Ceciliani, 2018b) che soddisfi i bisogni di movimento precedentemente richiamati. Tale considerazione è ancora più importante se consideriamo che tali livelli di motivazione cominciano a decadere proprio nei primi anni dell'età scolare (Chanal et al., 2019) e che essi si basano su tre presupposti fondamentali: autopercezione di competenza, relazione e, in dipendenza delle prime due, autonomia. La *competenza* viene sollecitata se le

situazioni educative mettono in grado gli allievi di portare a termine i compiti previsti o assegnati; la *relazione* si riferisce al clima inclusivo e accogliente che l'insegnante riesce a sollecitare, soprattutto attraverso attività cooperative in cui gli allievi possano confrontarsi tra loro. L'autonomia si acquisisce se, soddisfatte le prime due condizioni, si utilizzano strategie didattiche partecipative in cui gli allievi possano agire e fare e non solo ripetere ed eseguire (Bruijn, 2020). L'EF, per sue caratteristiche intrinseche, può sempre garantire questa triade di condizioni vista la sua conformazione laboratoriale alla base della quale si pongono il *fare concreto* (agire sull'ambiente e nell'ambiente e con gli attrezzi) e la *collaborazione-cooperazione* con i pari (compiti motori, situazioni ludiche, giochi veri e propri).

Lo stesso costrutto, sull'idea di una scuola attiva, dovrebbe essere replicato nelle altre discipline e in altre attività che non siano strettamente legate alla EF. In tal senso sono comparse nuove situazioni educative che qualsiasi docente può attivare per implementare il coinvolgimento motorio dei bambini nella giornata scolastica:

- Le pause attive a scuola, o active breaks (Masini et al., 2020; Mulato & Riegger, 2014), per alternare la sedentarietà scolastica a brevi momenti di attività fisica con lo scopo di riattivare mentalmente gli allievi al proseguo delle lezioni previste.
- L'*Outdoor Education* (Farnè et al., 2018; Quibell et al., 2017) come strategia di attività educative all'aperto che possono coinvolgere qualsiasi insegnamento curricolare.
- Scuola in movimento (Cardon et al., 2014) in cui gli insegnamenti disciplinari diventano più laboratoriali, allontanando i bambini dai banchi e dalle sedie per coinvolgerli in attività concrete tendenti a raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti.
- La città attiva (Borgogni & Farinelli, 2017) in cui si sfruttano anche momenti particolari come il pedibus o iniziative simili, che leghino il sano stile di vita alla quotidianità della vita scolastica.

Sulla base di questo concetto educativo, aperto a un coinvolgimento costante del corpo e del movimento, l'EF si espande al di fuori del suo perimetro disciplinare trasformandosi in un *leitmotiv* trasversale applicabile a tutti i contesti e insegnamenti. Per tale motivo assume aspetto fondamentale la formazione universitaria dei futuri insegnanti, così come la formazione in servizio attraverso un aggiornamento continuo, capace di sollecitare ad itinerare la professionalità del docente e l'innovazione didattica. La metodologia, infatti, a partire dalle strategie conosciute e tradizionalmente applicate, deve aprirsi alle istanze che tracciano nuovi percorsi di insegnamento-apprendimento, anche divergenti, adeguati ai cambiamenti in atto in ambito educativo.

In linea con l'innovazione didattica si devono rivedere i percorsi specifici dell'EF in relazione agli obiettivi plurimi grazie ai quali tende al raggiungimento dei traguardi di competenza evidenziati dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012). In particolare, rispetto alla scarsa esperienza motoria evidente nell'infanzia, diviene fondamentale il lavoro sulla sensorialità, sulla percezione e consapevolezza del proprio corpo, sulla sicurezza di sé nel controllo del movimento e nelle sue diverse applicazioni. Una vera e propria alfabetiz-

zazione che deve ripristinare la competenza motoria di base come cornice di conoscenze e abilità da cui muoversi verso competenza più complesse e specifiche. Tra queste vengono, immediatamente dopo, gli obiettivi legati all'esperienza multisportiva come orientamento verso la pratica del gioco-sport nel senso di esperienza piacevole e divertente prima ancora che performante, salvaguardando il rischio della specializzazione precoce.

La scuola primaria, per prima, è chiamata a dare risposte concrete e inclusive che, il mondo extrascolastico, ivi compreso quello sportivo, non riescono a dare in forma compiuta. La scuola, ove tutti i cittadini, seppur ancora bambini, prendono parte quotidianamente alla comunità educante è in prima linea nella responsabilità di indicare nuove linee educative aggiornate alle necessità imposte dal nostro momento storico e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Borgogni, A., & Farinella, R., (2017). *Le città attive*. Milano: Franco Angeli
- Cardon, G., De Clercq, D., De Bourdeaudhuij, I., & Breithacker, D. (2004). Sitting habits in elementary schoolchildren: a traditional versus a "Moving school". *Patient education and counseling*, 54(2), 133–142. [https://doi.org/10.1016/s0738-3991\(03\)00215-5](https://doi.org/10.1016/s0738-3991(03)00215-5)
- Casolo, F. (2019). L'Educazione Motoria e scuola primaria. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 7–12. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_01
- Ceciliani, A. (2018a). Dall'Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportiva. *Encyclopaedia*, 22(51), 11–24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424>
- Ceciliani, A. (2018b). Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 183–194. Retrieved January 31, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2774>
- Chesham, R. A., Booth, J. N., Sweeney, E. L., Ryde, G. C., Gorely, T., Brooks, N. E., & Moran, C. N. (2018). The Daily Mile makes primary school children more active, less sedentary and improves their fitness and body composition: a quasi-experimental pilot study. *BMC medicine*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1049-z>
- D'Elia, F. (2022) *L'educazione motoria nella scuola primaria: analisi e determinazioni*. In M. Fiorucci, & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 82–85). Lecce: Pensa Multimedia
- de Bruijn, A. G., Mombarg, R., & Timmermans, A. C. (2022). The importance of satisfying children's basic psychological needs in primary school physical education for PE-motivation, and its relations with fundamental motor and PE-related skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 422–439. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1906217>
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Francesconi, D., & Tarozi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia phaenomenologica*, 12, 263–288. <https://doi.org/10.7761/SP.12.263>
- Francesconi, D., & Tarozi, M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In *Leiblichkeit-Embodiment* (pp. 229–247). Weisbaden: Springer.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotion, sociality, and the brain's default mode network: Insights for educational practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 211–219. <https://doi.org/10.1177/2372732216656869>
- Lipoma M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. In U. Margiotta (Ed.), *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia* (pp. 192–207). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Oliverio, A. (2018). Neuroscienze e educazione. *Research Trends in Humanities*, 2018(5), 1–4. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/5425>
- Masini, A., Marini, S., Gori, D., Leoni, E., Rochira, A., & Dallolio, L. (2020). Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools: A systematic review and meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 23(4), 377–384. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.10.008>
- MIUR. (2012). Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. *Annali della pubblica istruzione*, 88, 3–82. Retrieved January 31, 2022, from http://www.comune.torino.it/centromultimediale/01c_l_documenti_pedagogici/documenti_Nazionali_pdf/2012_Indicazioni_Curricolo_Sc_Inf.pdf
- Mulato, R., & Riegger, S. (2014). *Maestra facciamo una pausa? Migliorare il clima in classe e favorire l'apprendimento dei bambini*. Bari: La Meridiana.
- Parlamento Italiano. (2021). Legge 30 dicembre 2021, n. 234: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024. (21G00256). *Gazzetta Ufficiale, Supplemento Ordinario*, 310(S49). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg>
- Quibell, T., Charlton, J., & Law, J. (2017). Wilderness Schooling: A controlled trial of the impact of an outdoor education programme on attainment outcomes in primary school pupils. *British Educational Research Journal*, 43(3), 572–587. <https://doi.org/10.1002/berj.3273>
- Sember, V., Jurak, G., Kova, M., Morrison, S. A., & Starc, G. (2020). Children's physical activity, academic performance, and cognitive functioning: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in public health*, 8, 307. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00307>
- Senato della Repubblica Italiana. (2020). DDL S. 992: Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/Ddliter/51085.htm#>
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organisation Retrieved January 31, 2022, from <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>
- Willingham, D. T., & Lloyd, J. W. (2007). How educational theories can use neuroscientific data. *Mind, Brain, and Education*, 1(3), 140–149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1751-228X.2007.00014.x>



'Elementally' in motion Primaria-mente in movimento

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – manuela.valentini@uniurb.it
<https://orcid.org/0000-0003-2655-1778>

Paola Donatiello

IIS Marconi Pieralisi, Jesi – paoladonatiello@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8401-3084>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The new social orientation tends to isolate, within technological networks, social actors who increasingly adapt to an unnatural and myopic sedentarism. The COVID-19 pandemic has accentuated the needs of everyone, especially of children, who have been excluded from the pro-social and environmental dynamic environment. The aim of this essay is to reflect on the opportunities opened by the crisis understood as “decisive phase”, from the Greek *krisis* “choice, decision”. It is time to take action and ride the wave of change in order to approach new integrated educational models that can focus on the potential of motor skills, especially outdoors, related to learning, cognitive, emotional and physical improvement. The body, acted and primary learning agent, is necessarily in motion, involuntarily and ineluctably in an incessant search and discovery of Self, a Self placed in relation to the world and to the Others.

Il nuovo orientamento sociale tende ad isolare all'interno di reti tecnologiche gli attori sociali che sempre più si adattano ad un innaturale e miope sedentarismo. La pandemia COVID-19 non ha che accentuato bisogni e necessità di tutti, specie dei bambini, rimasti esclusi dall'intorno dinamico pro-sociale e ambientale. Con il presente articolo intendiamo porre alcune riflessioni sulle opportunità aperte dalla crisi intesa come “fase decisiva”, dal greco *krisis* “scelta, decisione”. È il momento di agire e cavalcare l'onda del cambiamento per avvicinarsi a nuovi modelli educativi integrati in grado di porre attenzione sulle potenzialità della motricità, specie all'aperto, legate all'apprendimento, al miglioramento cognitivo, emotivo e fisico. Il corpo, agito e agente primario d'apprendimento, è necessariamente in movimento, involontariamente e ineluttabilmente in incessante ricerca e scoperta di Sé, un Sé posto in relazione al mondo e agli Altri.

KEYWORDS

Outdoor education, Integrated curriculum, Motricity, COVID-19, Corporeality
Educazione all'aperto, Curricolo integrato, Motricità, COVID-19, Corporeità

Authorship: L'articolo è il prodotto di un'ideazione e di una stesura comune. Ai fini dell'attribuzione: M. Valentini (Paragrafi 2 e 4); P. Donatiello (Paragrafi 1 e 3).

Citation: Valentini, M., & Donatiello, P. (2023). 'Elementally' in motion. *Formazione & insegnamento*, 21(15), 4-11. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_02

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_02

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: il bambino al centro

«Cipí... cipí, voglio uscire di qui!... – gridava lui [...]. Io voglio vedere... cipí, cipí... io voglio andare fuori da questo buco» (Lodi, 1972).

Apriamo con un omaggio al Maestro Mario Lodi, nel centenario della nascita, alla sua attenzione verso le singolarità dei bambini posti al centro dell'intervento educativo. Attivismo e pedagogia puerocentrica, rispetto e ascolto attivo delle inclinazioni di ogni piccolo alunno, sono tra le eredità cui dobbiamo guardare ancora oggi con stupore e meraviglia, in quanto la Scuola ha necessità urgente di tradurre le concezioni pedagogiche in reali prassi educative (Dewey, 2004; Lodi, 1977; Montessori, 1950). Il nuovo orientamento pedagogico non legge più i fanciulli come piccoli selvaggi da contenere, ma come soggetti d'apprendimento da stimolare per ricercare il loro talento.

Siamo più che mai immersi nelle fitte trame della complessità, nelle crisi prodotte da guerre e pandemia e sempre meno i bambini hanno modo di "uscire dal nido", di abitare il mondo, di vivere il quartiere, di essere protagonisti della costruzione squisitamente culturale del sapere scolastico. La famiglia etica di un tempo cede il passo a quella affettiva, spesso "allungata" (Scaparro, 2002) e ricostituita, basata sull'affettività, dove il consenso dei figli spesso viene cercato attraverso l'amicizia; questo fa sì che non vi sia più paura dell'adulto e della punizione. Tali cambiamenti socio-culturali si traducono in processi comportamentali emotivi e cognitivi con i quali i professionisti della comunità educante devono confrontarsi anche nell'ambiente-classe, inteso come microcosmo rappresentativo delle costruzioni sociali. Eppure la scuola non si è allineata ai mutamenti prodotti nella società, soprattutto fisicamente e strutturalmente non è cambiata, mentre gli alunni, attori sociali protagonisti del Sapere, sì. Incombenze di ogni genere frenano il flusso di innovazioni didattiche, di buone pratiche sperimentali, sommersi come siamo dalle preoccupazioni e dall'incessante e martellante scorrere del tempo con le sue immancabili scadenze da rincorrere.

La Scuola non può esimersi dal cambiare considerando il fabbisogno dei bambini attraverso analisi antropologiche volte a comprendere i nessi tra necessità extrascolastiche e problematiche socio-culturali, affinché si possa ripensare lo statuto epistemologico della Pedagogia.

La prospettiva inclusiva cui siamo orientati, non assume solo le diversità individuali a oggetto di attivazione delle politiche di cura, ma deve leggere le discipline stesse in modo globale, mediante una revisione volta ad abbattere, non solo le barriere architettoniche e mentali, ma anche quelle disciplinari. La Scuola va interpretata in ottica poli-interdisciplinare, evitando di incasellare e ordinare in cartelle precostituite, segmentate in materie e programmazioni definite, impegnandosi a promuovere l'unicità di tutti i bambini, nessuno escluso, valorizzando la pluralità di differenze che ci caratterizzano mediante una visione olistica che oltrepassi i muri delle convezioni date, e si situi nella fluidità degli scambi continui che avvengono nella frontiera, intesa come luogo di incontro e negoziazione, spazio simbolico di dialogo e apertura verso l'altro.

L'attenzione pedagogica va, inoltre, orientata verso l'ambito della "cura" in quanto ci troviamo a far fronte ad importanti cambiamenti storico-culturali che inevitabilmente si traducono in adozione di stili di vita che rischiano di minare la salute psico-fisica di tutti gli attori sociali, specie dei più piccini. Sono infatti i bambini e le bambine a subire le conseguenze di dettami imposti dall'incessante urbanizzazione e tecnologizzazione, dall'incapacità degli adulti di leggere bisogni e di interpretare sguardi e silenzi. In particolare la situazione pandemica ha fatto emergere, in modo evidente, quali siano le conseguenze di uno stile di vita sedentario, privo di motricità e di giochi all'aperto. Non possiamo certamente non analizzare le derive negative prodotte dal COVID-19 in quanto a deficit educativi, deficit di natura, assenza di motricità; è necessario sottolineare come l'impatto a livello educativo abbia incrementato il divario di apprendimento tra soggetti in base al grado di benessere. Zhang e Lee (2020) sostengono che il COVID-19 abbia causato gravi problemi in termini di salute mentale, disturbo acuto da stress e disturbo da stress post-traumatico, e di salute fisica aumentando i problemi legati alla sedentarietà e all'obesità, impattando in modo particolare sui comportamenti dei soggetti in età scolare. Diversi studi condotti in USA, inoltre, hanno messo in luce come la pandemia abbia avuto effetti maggiori sulle fasce sociali in situazione economica già critica, ponendo in evidenza come siano ancora oggi le differenze "razziali" a determinare la qualità della vita (The Annie E. Casey Foundation, 2021). Nel 2017, in Nord America, i tassi di obesità tra i soggetti d'età compresa tra 6-11 anni, avevano già raggiunto il 17% secondo il Centers for Disease Control (Coyle, 2017). Secondo un'indagine svolta da U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration, Maternal and Child Health Bureau, National Survey of Children's Health, nel 2021, negli Stati Uniti la percentuale di bambini e adolescenti in sovrappeso è aumentata notevolmente. Nel 2015 Federici annotava come il sedentarismo potesse essere causa di «obesità, sindrome ipocinetica, astenia, deficit di attenzione, perdita di capacità funzionali coordinative e condizionali quali forza, velocità, resistenza» (Federici, 2015, p. 106). L'obesità, infatti, si associa a rischi di ipertensione, diabete, asma ecc. mentre l'assenza di educazione all'aperto produce una carenza di vitamina D e dunque danni per la struttura ossea, rischi di malattie cardiache, difficoltà di gestione sonno-veglia con conseguente stato di riduzione della concentrazione e aumento dei sintomi di ADHD (Cooper, 2015).

L'attività fisica, svolta in età prescolare e scolare, pone le radici determinanti i comportamenti futuri, ha un impatto a lungo termine sulla salute e sulle abitudini quotidiane (Zhang & Lee, 2020). Le nuove linee guida dell'OMS (2020), nel contrasto alla sedentarietà amplificata dal Covid-19, sottolineano che i bambini e gli adolescenti dovrebbero praticare almeno 60 minuti al giorno di attività fisica di intensità moderata o vigorosa, per lo più aerobica integrata, almeno 3 volte a settimana, con attività aerobiche energiche, inoltre, va limitato il tempo sedentario specie se trascorso davanti a uno schermo. Le Indicazioni Nazionali (2012) esplicitano come l'attività motoria contribuisca

«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 [...] Le attività motorie e sportive forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari» (MIUR, 2012, p. 76).

Identità e alterità si confrontano, si esplorano, si negoziano, permettono di porre al centro della riflessione il bambino in divenire, le riflessioni sul proprio sé, orientando un processo di insegnamento-apprendimento volto a integrare una pluralità di linguaggi mai avulsi dalla dimensione motoria. Il corpo in movimento, assume connotati di mappa identitaria, permette di porre le radici del nostro essere, radici che si configurano come terreno fertile di partenze e base sicura per ritorni: riconosciamo noi stessi mediante il movimento nello spazio che consente l'appropriazione corporea finalizzata a plasmare un'identità stabile, ma flessibile ed evolutiva.

Queste premesse ci permettono di orientare la nostra osservazione sui vissuti dei bambini e delle bambine nella società dell'Antropocene, intesa dagli antropologi Aime, Favole, Remotti, 2020, come una cultura inedita composta da un insieme di cosalità (l'essere cosa valoriale) mercificabili e reificanti, invadenti i nostri processi sociali, comunicativi, mentali e culturali, un'ipercultura globale che travolge e ruba il futuro. In quest'ottica il lockdown, ha interrotto le abitudini quotidiane, ha mostrato la nostra fragilità e impotenza di fronte alla Natura, ma allo stesso tempo si è posto come via di fuga, in quanto ricerca di una dimensione familiare vissuta con ritmi diluiti e noia ritrovata. Vogliamo, pertanto, non solo leggere le criticità drammatiche emerse, ma osservare anche le "vie di fuga" intese da Cacucci come punto «da cui partono infinite linee: basta seguirle, per scoprire altrettante realtà, dimensioni, mondi».

In tal senso la Scuola deve porsi come banco di prova per una società egualitaria, mediante la democratizzazione dell'intervento educativo in grado di abbattere le barriere che si incontrano nel sociale, offrendo possibilità autentiche di determinazione, sopponendo alle mancanze extrascolastiche che vanno ad acuire differenze e diversità in termini stigmatizzanti. La Scuola deve colmare il vuoto istituzionale, ricucire il tessuto sociale lacerato dalle discriminazioni. La Scuola stessa deve, pertanto, riscoprire il fanciullino che ha in sé, traducendosi in ambienti e prassi volte a restituire la necessità di libero movimento in spazi aperti, la possibilità di crescere in creatività sperimentando il sé nello spazio e in rapporto con gli altri; i docenti sono chiamati a fare della loro professione una passione, dunque un'opera d'arte, lavorando in modalità autotelica, mediante un flusso continuo di interconnessioni che non è mai chiusura, ma un continuo porsi domande osservando tutto con gli occhi della curiosità di chi ancora non sa e desidera scoprire e al contempo inventare nuovi

scenari immaginari, nuove ipotesi fantasiose, nuovi spazi creativi.

2. Bi-sogni della generazione

La comunità scientifica mondiale, attraverso sperimentazioni, saggi scientifici e ricerche, denuncia ormai da anni la continua riduzione, in tutta l'età evolutiva, del tempo dedicato al movimento. Interessante la ricerca condotta da Farooq et al. (2017), in cui si esplicita come i futuri sforzi a livello politico e di ricerca si debbano concentrare sulla promozione dell'attività fisica sin dall'età prescolare. Nel 2020 le *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour* hanno fornito raccomandazioni per la salute pubblica, evidenziando la necessità di attività fisica, delineandone frequenza, intensità e durata in ogni fase dello sviluppo umano, al fine di poter osservare significativi benefici e mitigare i rischi di malattie. Le evidenze scientifiche mostrano, infatti, come una regolare attività fisica da moderata a vigorosa sia associata, oltre alla prevenzione delle malattie cardiometaboliche, ad un incremento delle funzioni intellettive e cognitive, supportando così il rendimento scolastico e la salute psichica degli alunni.

Il contributo italiano di Marra et al. (2021) riflette sugli strascichi negativi della pandemia che rischia, realmente, di lasciare segni indelebili in bambini e adolescenti anche al termine di essa. L'Essere-bambino e non solo, in stato di emergenza, ha comportato una concezione del tempo e dello spazio individuale e collettivo nuova, diversa, rimessa completamente in discussione, implicando una differente quotidianità relazionale, familiare, scolastica, extrascolastica: vissuti di corpi condizionati, legati da costrizioni che in particolare per i più piccoli, esulano dalla loro modalità di pensarsi, viverli.

«Mosso da un dinamismo interno, vera spinta di crescita, l'organismo tende a restare in equilibrio con il suo ambiente. Sul piano sociale la ricerca di questo equilibrio si realizza con l'incontro e lo scambio. L'essere umano può vivere segregato, esso non agisce in reazione o per riflesso, ma si esteriorizza, si esprime, ovvero si manifesta come essere umano in un ambiente umano» (Le Boulch, 1971, p. 111).

Limiti in potenzialità, trasformazioni che, però, devono essere aiutate, condotte, canalizzate da docenti in grado di cooperare anche con altri professionisti (psicologi, pediatri...) per dare consigli, suggerimenti nel collaborare all'unisono con la famiglia. Nell'articolo "Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sulla salute fisica dei giovani: una revisione sistematica della letteratura", Saulle e colleghi, 2021, prendono in considerazione i potenziali danni sulla salute fisica dei giovani e la necessità di attuare politiche di salvaguardia per il benessere psico-fisico. Politiche che, secondo noi, devono rivolgersi ad una molteplicità di interlocutori in ottica di rete, tenendo in considerazione famiglia, Scuola e istituzioni del tempo libero.

La Scuola deve prendersi carico di bi-sogni, aspettative, richieste, esigenze di tutti e di ciascuno attra-

verso didattiche, metodologie che vestano perfettamente l'allievo; strumenti tradizionali e innovativi non possono esimersi dal tener conto di un insegnamento/apprendimento calato sull'alunno immerso nella società. È necessario prendersi cura, lavorare sull'autocura, tenendo in mente ed avendo a cuore le biografie diverse e differenti di ogni attore sociale, inteso come soggetto di bi-sogni, adoperandosi a vincere scomodi vissuti, ma anche con-vincere e con-vincersi che l'uscita da labirinti mentali/fisici non è semplice, ma è possibile.

Ma quali i bi-sogni dei nostri piccoli studenti?

Innanzitutto ci preme ricordare con Moliterni (2014) che il concetto stesso di bisogno, connaturato nella concezione maslowiana, conduce il nostro pensiero verso una dimensione fisica non olistica, pertanto rischia di essere letto in forma riduttiva, incasellando e categorizzando sotto una dittatura indicizzante.

Tra i 6 e gli 11 anni i bambini iniziano a vestire un corpo che cambia, un corpo nuovo sempre più misterioso e contaminato di differenze sessuali, per cui devono imparare ad accettare e mentalizzare il proprio aspetto, iniziano, inoltre, a riconoscere nel gruppo un segno di appartenenza e distinzione che permette di costruire la propria identità-sociale in divenire, vi è, pertanto, una sorta di rito di passaggio, una seconda rinascita nel sociale con il gruppo amicale, dunque, i fanciulli hanno bisogno di ruoli e luoghi sicuri che consentano loro di pensarsi nel futuro: i nostri alunni hanno necessità di poter pensare e immaginare il proprio futuro, nonostante sia ignoto.

Tra i bisogni con i quali la Scuola è chiamata a confrontarsi e a dar risposta significativa vi è la solitudine in cui si trovano gli alunni, immersi troppo spesso in contesti fugaci, bombardati da stimoli senza i quali non sono più in grado di trovare alternative creative al dolce scorrere del tempo. Attraverso le restrizioni imposte dalla pandemia, l'isolamento fisico, i bambini hanno, inevitabilmente, ritrovato il senso della noia, inteso come diritto ad osservare le nuvole metabolizzando i propri pensieri.

Durante il lockdown la scuola ha reagito per sopravvivere alle chiusure e al distanziamento fisico, mostrando, però, tutte le criticità di un'impostazione antica basata su lezioni frontali e metodologie desuete, evidenziando al contempo le potenzialità di un apprendimento non-formale e significativo, costituito da una comunità di buone pratiche (Wenger, 2006) attivando ragionamenti su linee programmatiche volte a sostenere i cittadini tutti, specie i bambini psicologicamente e socialmente più colpiti.

Dal nostro punto di vista i ricercatori e i politici dovrebbero considerare l'epidemia di COVID-19 come uno strumento d'analisi per prevenire gli effetti di ulteriori crisi trasformando le criticità in opportunità di crescita e di riposizionamento sociale delle priorità globali. Le domande urgenti, sulle quali troppa cecità è posta dalla società attuale, riguardano il futuro dei giovani. Le priorità ambientali e socio-culturali investono i bisogni dei bambini ridotti a giocare un ruolo troppo marginale nell'attuale cultura politica.

I soggetti in età scolare, per sentirsi riconosciuti e poter maturare una stabile concezione di Sé, necessitano, in classe, di un rapporto personale e attento: servono comprensione e ascolto attivo con restitui-

zione com-partecipante. Pertanto, il ruolo dell'insegnante, in quanto adulto, deve essere esemplare: gli alunni cercano coerenza in noi; il Maestro non è colui che trasferisce nozioni, ma indirizza l'apprendimento e lo facilita. Maria Montessori quasi un secolo fa scriveva «l'osservazione scientifica ha inoltre stabilito che la vera educazione non è quella impartita dal maestro: l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante. Il compito del maestro sarà dunque di preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente» (Montessori, 1935). Dobbiamo inventare e progettare una Scuola-maestra a tutto tondo che sappia cogliere, dal generale al particolare e viceversa, il talento del singolo per metterlo al servizio del gruppo con insegnamenti per la vita: «questo perché la maestra, mentre svolge la sua attività educativa e di insegnamento, prepara alla vita, interagisce con la vita interiore del bambino» (Borghi, 2015, p. 55).

Le figure educative e formative della Scuola di qualità devono essere Maestre/Maestri con la M maiuscola che sta ad indicare non solo professionalità, ma umanità; i professionisti dell'educazione, intesa come cura e accoglienza, sanno occuparsi e farsi carico di tutti gli alunni, trovando soluzioni, consolidamento e realizzazione dei bi-sogni degli allievi accogliendo le narrazioni autobiografiche di tutti e di ciascuno osservando anche i più piccoli particolari, decifrando feedback che il linguaggio analogico è in grado di inviare in forma sincera, senza filtri.

Sfumature di stili di personalità attentamente da osservare nel ri-conoscere se e come possono superare montagne russe di emozioni, dove il corpo con il suo facile comunicare nei piccoli, affida il messaggio alt(r)o alla decodifica non verbale gestita, mediata dall'educatore con capacità, virtù che lo devono contraddistinguere;

«vorrei evidenziare la virtù della coerenza. Coerenza tra il discorso che si fa e che annuncia la scelta e la pratica che dovrebbe confermare tale discorso. Questa virtù enfatizza la necessità di diminuire la distanza tra discorso e pratica, il che non è facile da raggiungere» (Freire, 2017, p. 24).

Sicuramente il corpo in movimento può svolgere il ruolo di facilitatore nel mediare saperi e abilità, teoria e prassi, al servizio delle diverse discipline affrontandole limando con la forza del gradimento, del divertimento e quindi della motivazione. «Uno studio pilota effettuato all'Università di Potsdam ha dimostrato già negli anni Novanta l'influsso che un'offerta di esercizi motori per lo sviluppo degli emisferi cerebrali può esercitare sulle capacità di calcolo, lettura e scrittura dei bambini» (Mulato & Riegger, 2014, p. 25). Un fare, un agito che supera l'astratto e rende concreto, fa toccare con mano quelle conoscenze più ostiche trovando soluzioni ai problemi, dove l'errore diventa apprendimento perché monitorato, aggiustato, guidato. Un corpo in esercizio, in azione, che fa, inteso anche come radar nel rilevare e determinare

relazioni, emozioni, comunicazioni, sensibilità canalizzandole e rendendole più adeguate al soggetto in età evolutiva, restituendo soddisfazione e gratificazione.

È necessario promuovere sempre di più programmi che propongano iniziative cre-at(t)ive per favorire la salute e la cittadinanza attiva, attraverso percorsi didattici mirati al ben-essere degli alunni nell'ambiente scuola e città. La scuola in movimento si connota, pertanto, sin da subito, per la dimensione fisica di corpi abitanti spazi diversi; metaforicamente muove risorse cognitive e creative che facilitano la qualità della vita e consentono di Stare Bene. Anche le pause attive, giochi di e in-equilibrio, possono certamente concorrere alla costruzione di nuove prassi didattiche, dove le attività motorie divengano supporto concreto all'apprendimento. La differenziazione, l'eterogeneità dei materiali e le formazioni di diversi gruppi consentono di apprendere dall'ambiente costruito ad hoc ed inteso come terzo educatore (Malaguzzi, 2010). Gli alunni sono in continuo esercizio abitando i luoghi scolastici, trasformati dai docenti in spazi educativi, in modo attivo e sperimentale, consentendo di evitare sedentarismo e offrendo possibilità di apprendimenti significativi e situazionali. Ma affinché queste buone pratiche divengano concrete è necessario ri-pensare la Scuola ricordando che i bambini prima di tutto hanno un corpo libero che natural-mente induce al movimento richiedendo attività fisica (non seduti composti, ma in sperimentazione motoria continua). Servono aule attive e scuole aperte che leggano il movimento come fonte di apprendimento e partecipazione.

3. Educazione all'aria aperta in creat(t)ività

La Scuola deve porsi in maniera attiva nella ri-costruzione di nuovi scenari che rispondano alle esigenze emerse. Come comunità educante, la Scuola è chiamata a delineare un nuovo modello socio-educativo volto alla promozione di buone prassi al fine di mitigare la deriva sedentaria e le sue conseguenti problematiche, ricordando sempre che i bambini non sono crete da plasmare, ma soggetti in azione dotati di determinismo e personalità, preferenze ed esperienze pregresse che si tramutano in lenti per focalizzarsi sul vissuto.

Gli studi pedagogici da decenni e oltre ci propongono alternative possibili, scuole attive, scuole in natura, scuole in movimento, si pensi a Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Montessori solo per citarne alcuni.

Come mai la scuola ancora oggi non riesce a far proprie concezioni pedagogiche sperimentate, consolidate e studiate da anni?

Il riconoscimento delle immense possibilità di crescita offerte dal movimento in natura, da un'educazione all'aria aperta, non emergono solo ora di fronte ad una società invasa da crisi molteplici oltre che dalla pandemia, si pensi ad esempio che lo stesso Federici (1993) trent'anni fa aveva già analizzato e studiato gli effetti benefici dell'attività motoria in ambiente naturale, pensando così ad una scuola attiva, non solo seduta, ed interdisciplinare in grado di offrire agli alunni opportunità formative quasi assenti dagli scenari sco-

lastici. «Se si vuole che l'educazione fisica raggiunga pienamente risultati tangibili nella formazione dei giovani, occorre superare il lavoro di routine e la radicata tendenza ad isolarsi dentro le mura della... consuetudine» (Federici, 1993, p. 19). L'outdoor education è decisamente, tra le metodologie più note per una scuola in movimento a contatto con la natura, ed è, come ricorda Farné, un modo per restituire l'infanzia ai fanciulli, un'educazione all'aperto volta a far «crescere quegli anticorpi formativi necessari allo sviluppo di una personalità che sappia trovare in se stessa le forze e i mezzi per superare i piccoli e grandi problemi che troverà sulla propria strada» (Farné & Agostini, 2014, p. 117).

Gli studi longitudinali accademici confermano l'importanza di un'educazione di qualità in merito alla formazione scolastica ed in particolare Cooper (2015) analizza ed approfondisce i vantaggi dell'educazione all'aperto riconoscendo come questa metodologia didattica abbia le potenzialità per migliorare l'autoregolamentazione, la forma fisica e lo sviluppo motorio, gli aspetti legati all'alimentazione sana, la vista, lo sviluppo cognitivo, il rendimento scolastico, inoltre riduce i sintomi da ADHD aumentando la concentrazione, la fiducia in sé, sviluppando la comprensione e l'apprezzamento degli ecosistemi e dei processi ambientali. In particolare l'osservazione e l'esplorazione, promuovono lo sviluppo della creatività e del pensiero divergente grazie all'apprendimento per scoperta di cui Bruner ricorda i vantaggi, in quanto consente di apprendere in modo progressivo, mediante l'insegnamento ipotetico e collaborativo: lo studente si trova ad analizzare situazioni caratterizzate da regolarità, da leggi causa-effetto, deducendo così possibili linee di conoscenza. Questa metodologia, favorita da una didattica all'aperto, fatta di movimenti e osservazioni, promuove, inoltre, la motivazione intrinseca in quanto si diviene detentori di un sapere mediante scoperta personale, pertanto, la padronanza dell'informazione è certa. In Natura non vi è divisione tra discipline, queste divengono un insieme coerente e integrato, non mere nozioni incasellate; Bruner parla, infatti, di curriculum a spirale che evidenzia le operazioni mentali di crescita mediante un *corpus* disciplinare logico e generativo.

L'educazione all'aperto consente inoltre lo sviluppo del pensiero narrativo: l'esperienza vissuta in prima persona è raccontata, ripensata, reinterpretata e quindi metabolizzata; nell'espressione orale vi è l'interiorizzazione del sapere e della propria soggettività, ricostruendo la realtà, ponendo in relazione il sé con il mondo, nelle interazioni in cui siamo immersi.

La letteratura scientifica è concorde nell'evidenziare che i livelli di attività all'aperto sono più alti di quelli al chiuso e consentono di promuovere il gioco motorio, sociale, drammatico e costruttivo (Okur-Berberoglu, 2021). In Natura il movimento è libero e il gioco ha valenza anche quando non è strutturato, anzi apporta addirittura ulteriori benefici in termini di salute psico-fisica. Nelle

«esperienze dirette di gioco e apprendimento in contesti di natura [...] i bambini tendono ad essere più felici, più sani, più intelligenti, più collaborativi e premurosi [...] entrare in intima relazione con il mondo na-

turale che li circonda dona loro il senso del luogo, un legame con il posto che è la loro casa» (Guerra, 2015, p. 9).

Il gioco libero, creativo e motorio consente di uscire dagli schemi, creare inventari immaginari, fantastici, risolvendo problemi reali mediante l'approccio critico-fantastico, libertà di pensiero in creatività e sviluppo libero di sentimenti e inclinazioni.

La creatività, sostiene A. Gentile è alla base dell'innovazione, intesa come intuizione creativa si caratterizza per un articolarsi attraverso modalità prelogiche analogiche intuitive e reticolari. Si sviluppa mediante processi di costruzione intuitivi, ricorsivi e a spirale, propri del pensiero laterale di cui parla De Bono, tipici dell'apprendimento per scoperta. Mediante l'educazione in natura infatti si potenzia un tipo di pensiero generativo e esplorativo che trae origine dai meccanismi dell'intuizione, del pensiero divergente di Guilford, assunto a capacità di combinare i dati disponibili per formulare ipotesi e idee nuove. Questo pensiero è attivato nelle situazioni che permettono una gamma di possibili soluzioni alternative e originali, una sorta di *insight* caratterizzato da flessibilità, fluidità, originalità di elaborazione.

Il movimento in Natura diviene un linguaggio olistico ed evolutivo che favorisce multiple intelligenze promuovendo empatia, socializzazione, motivazione di sé e senso di autoefficacia inteso come credenza nei confronti delle proprie capacità di regolare il comportamento ed intervenire nei confronti della scelta dei propri obiettivi e delle azioni che possano essere scelte per il loro raggiungimento.

Se consideriamo l'ambiente come un «sistema dinamico costituito da un complesso reticolo di relazioni, interdipendenze, scambi di energia tra realtà naturale e realtà antropica» (Galeri, 2009, p. 18) allora la *place-based education* diviene un'attraente metodologia finalizzata a connettere i bambini all'ambiente naturale del proprio intorno: l'apprendimento nel contesto reale della natura della propria comunità consente ai soggetti di sviluppare legami profondi con il territorio, aumenta il rendimento scolastico, accresce l'apprezzamento verso il mondo naturale, crea un maggiore impegno verso la comunità, in ottica di cittadinanza attiva. È l'intervento didattico posto in essere che facilita, pertanto, la costruzione del soggetto in termini di adultità: solo garantendo personalizzazione e libertà i discenti avranno modo di sperimentarsi in attività stimolanti.

In un contesto di significanti e significazioni così interpretabile e negoziabile, la Scuola, come suggerito dalle Indicazioni Nazionali deve mirare a favorire l'esplorazione e la scoperta. Se è vero che la creatività si accende quando c'è un problema/ostacolo e richiede coraggio, allora l'insegnamento creativo consiste nel pianificare compiti fuori dal comune attuando una didattica creativa, permettendo di costruire competenze specifiche mediante lo sviluppo di un clima cooperativo e incoraggiando lo sforzo, le nuove idee e il gioco. La Scuola deve favorire il processo di costruzione culturale del *caring thinking* (Lipman), «pensiero di alto livello», composito, critico e creativo.

4. Tecno-logica-mente attivi

La scuola «attiva» cui aspiriamo, volta alla costituzione di un nuovo cittadino, portata avanti con un progetto umano inteso alla Floridi «per – progetto umano – intendendo il genere di società che vorremmo realizzare e in cui vorremmo vivere» (Floridi, 2020, p. 103), è una scuola in movimento, che ponga attenzione alla motricità, alla collaborazione, allo sport e alla salute, una scuola che sia anche «inter-attiva» dove la videoludica diventi alt(r)o strumento di apprendimento.

Affinché i bambini si avvicinino sin da subito in maniera attiva verso le tecnologie è necessario insegnare loro ad utilizzarle in modo non passivo. Con l'obiettivo di ridurre i comportamenti sedentari e promuovere l'attività fisica nei bambini, Zhang et al. (2016) esaminano alcune caratteristiche dei videogiochi attivi prendendo in considerazione i potenziali benefici associati ad essi. Lo scopo aggiuntivo è quello di offrire un argomento per i professionisti del campo scolastico, suggerendo di integrare i videogiochi attivi nella pratica dell'educazione motoria come mezzo per combattere i comportamenti sedentari e l'obesità utilizzando la teoria dell'autodeterminazione e il modello del valore di aspettativa come quadri teorici. Il parere scientifico generale è concorde sul fatto, ad esempio, che gli *exergame* siano un'opzione, in più, di attività fisica praticabile per i bambini e per i ragazzi nell'aiutarli a renderli più attivi, favorendo le capacità motorie, le prestazioni cognitive e la salute. Gli *exergame* sono «strumenti di senso contrario» alla sedentarietà e pur essendo *videogame* inducono movimento promuovendo sia l'attività fisica, sia miglioramenti in termini di prestazioni cognitive e mentali.

«Sono videogiochi mediamente più costosi degli altri (perché sovente necessitano di apparecchiature appositamente studiate), ma il cui risvolto può certamente andare, anche fisicamente, ben oltre il solo intrattenimento: permettendo una tenuta cognitivo-corporea assimilabile anche a quella sportiva e comunque una forma fisica persino invidiabile» (Federici, 2022).

I videogiochi non possono sostituire la motricità, la pratica sportiva e il gioco all'aperto, ma sicuramente dovranno integrarsi alla tradizionale programmazione di educazione fisica, potendo svolgere un ruolo complementare per una Scuola di qualità, che aiuti a soddisfare le diverse esigenze e preferenze degli studenti al fine di raggiungere gli obiettivi e le norme nazionali (Valentini & Pellegrini, 2019, p. 126). Un limite degli *exergame*, così come per i *serious game* (videogiochi originariamente ed espressamente pensati per formare, educare e istruire che hanno un diretto, evidente e cospicuo impatto cognitivo), è rappresentato dal fatto che entrambi a lungo andare, superata la novità, possono risultare poco accattivanti, negando la loro effettiva riuscita di videogioco, non arrivando più ad intrigare il pubblico giovanissimo già saturo di stimoli. L'impiego degli *exergame* nel contesto scolastico con possibili scenari operativi, sarà demandato alla formazione dei docenti nel saperli scegliere e consigliare; con un loro utilizzo mirato alle caratteristiche degli allievi; dove l'attività fisica servirà da sti-

molo per il gioco; per *connettere* mente e corpo in maniera diversa, *altra*. La nostra riflessione vuole indurci a ripensare la tecnologia con nuove lenti in quanto i videogiochi non sono unilateralmente subiti dal fruitore, vi sono azioni che vengono compiute dal soggetto, il *gamer*, attraverso un “mediatore”, il *controller*, oggetto esterno che permette di diventare coregisti del videogioco stesso. Sempre di più c’è la volontà di trasportare o fondere il *controller* internamente, o meglio rimuoverlo affinché l’interazione non sia mediata da dispositivi altri rispetto alle intenzioni, cambiando ruoli e responsabilità:

«invece di opporre le macchine agli uomini, invece di metterle le une e gli altri in concorrenza, mi sembra essenziale pensarli come irriducibilmente complementari, in altre parole, considerare le macchine come un’occasione per far progredire gli uomini. Questo nuovo punto di vista implica un profondo cambiamento nell’organizzazione del lavoro» (Schwartz, 1995, p. 218).

Con *Neuralink*, E. Musk, ad esempio, sta lavorando per collegare in modo diretto il cervello a un dispositivo, con sviluppi potenziali enormi nel campo sanitario. Pensiamo ancora alla *Videogame Therapy* definita da Landreth come una relazione interpersonale dinamica tra un soggetto e un terapeuta esperto che mediante videogiochi selezionati promuove l’instaurarsi di una relazione sicura mirata all’esplorazione di Sé fino ad imparare l’interazione con l’altro da Sé e con il mondo in modo tale da comprendere le dinamiche sociali. Mediante il videogioco attivo si stimola la memoria di lavoro sita nell’emisfero sinistro, si aumenta lo sviluppo dell’autoconsapevolezza in quanto si necessita di autocontrollo che consenta di accettare, misurarsi con le sfide proposte, attivando risorse creative ed emotive, il Sé creativo, vivere il “Flow” (Csikszentmihalyi) esperienza ottimale, che non dipende da eventi esterni, ma dalla capacità di influenzare positivamente il nostro mondo interiore: crearsi da soli un’attività significativa che comporti un obiettivo da risolvere mediante concentrazione.

In questa assoluta trasformazione, anche velocissima, emerge l’urgenza di formare educatori e docenti in ottica del *lifelong learning* per colmare il *gap* generazionale che li separa dai propri discenti e avvicinare la comunità educativa nel pensare, riflettere, socializzare per una formazione e diffusione della *cultura videoludica* nell’insegnamento 4.0. Per una formazione di qualità è pertanto fondamentale rimanere aggiornati, anche sulle più recenti ricerche scientifiche e sulla letteratura di riferimento per comprendere, *in primis* studiando, l’evoluzione/evoluzione dell’insegnare il videogioco in termini educativi.

5. Conclusioni

Ribaditi i benefici del movimento in età scolare e non solo, innegabili, e dell’apprendimento all’aperto in termini cognitivi, emotivi e fisici, la Scuola non può

evitare di integrare plurime metodologie affiancando l’educazione motoria alle altre discipline, favorendo un pensiero olistico e non intermittente. Le costruzioni culturali si creano e negoziano anche nei cambi di ottica, di paradigma, nel capovolgimento di prospettiva, in quanto flessibilità e elasticità sono valori aggiunti. *¿Atrevimiento o locura?* (Desigual, 2019): entrambi, tenendo per mano formazione-educazione e, anche, buon senso.

Motricità e ludicità dovrebbero essere i motori propulsori del cambiamento, adattando gli ambienti fisici e mentali delle classi alle modalità di apprendimento dei discenti, creando spazi accattivanti e motivanti, promuovendo un’educazione non formale che sappia orientare la curiosità innata e la ricerca spontanea di movimento e socialità dei bambini: «Perciò il primo approccio a qualsiasi argomento nelle scuole dovrebbe essere il meno scolastico possibile, se si vuole risvegliare il pensiero e non insegnare delle parole» (Dewey, 2004, p. 167).

Una scuola-comunità-educante che parta dall’alunno e dai suoi interessi, affinché il processo educativo non sia effimero e avulso dalla realtà socio-culturale ed affettiva del minore. L’apprendimento significativo e situazionale, cui aspiriamo, parte dal mondo del discente, da ciò che conosce e gli è caro, quindi è necessario associare qualsiasi materia con la quotidianità dei vissuti esperienziali: «occorre partire dal basso [...] incontrare le persone, assumersi delle responsabilità e accompagnare, avere la possibilità di fornire all’istituente la necessità di interpretare le regole secondo i nuovi bisogni» (Coccever & Canevaro, 2011, p. 13).

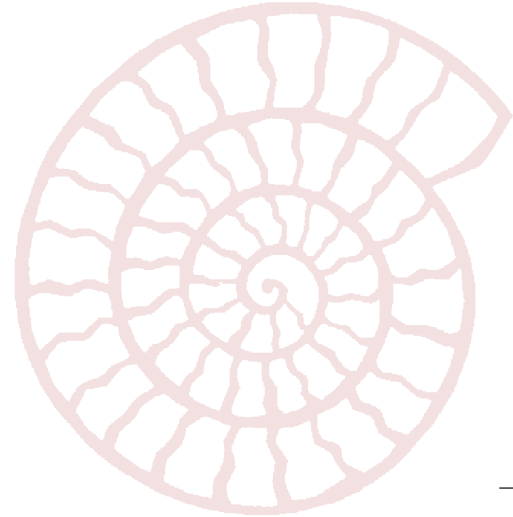
I professionisti della formazione ed educazione assumono un ruolo mediato di ponte tra micro e macro contesti al fine di orientare ogni attore sociale all’adulità, pensandolo però *hic et nunc* e in interazione continua. Siamo tutti chiamati a spogliarci delle verità e degli assolutismi e ciò «implica la capacità di mettere in comune, di mettere nel cesto molti modi e costruire insieme il puzzle della Vita» (Malaguti, 2011, p. 6).

Soggetti in età evolutiva abitati da singolarità che si vogliono confrontare e negoziare mediante il movimento nello spazio, nel tempo, con il corpo veicolo primario di conoscenza e di creatrici conquiste squisitamente personali.

Nella pluralità integrata si alimentano le logiche della contaminazione che consentono il dialogo reciproco e creativo, mai unidirezionale, apertura e inclusione, rispetto ed accoglienza di tutti e di ciascuno. Una Scuola che possa contribuire in maniera significativa, costruttiva con nuove possibilità educative, formative, didattiche integrate con quelle tradizionali di cui è portatrice sana. Un rinnovamento, un rinascimento che sappia coniugare passato, presente, futuro; capire, interpretare, dare risposte a priorità reali di un ecosistema delicato nel quale crescere in armonia globale. Dove il Maestro potrà fare davvero la differenza. Anche così si potranno rimuovere povertà educative, consentendo l’emergere di capacità e talenti. «Tutti sono diversi: ognuno deve sviluppare al massimo le sue capacità» (Lodi, 1982).

Riferimenti bibliografici

- (the) Annie E. Casey Foundation (2021). *2021 Kids Count Data Book: 2021 State Trends in Child Well-being*. The Annie E. Casey Foundation. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.aecf.org/resources/2021-kids-count-data-book>
- Borghi, B. Q. (2015). La lezione di Maria Montessori: una scommessa per il futuro. In M. Baldacci, F. Frabboni, & M. Zabalza (Eds.), *Maria Montessori e la scuola d'infanzia a nuovo indirizzo* (pp. 47–56). Bergamo: Zeroseiup.
- Cocever E., & Canevaro A. (2011). Introduzione. In A. Vasquez, & F. Oury (Eds.), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace* (pp. 1–13). Trento: Erickson.
- Coyle, K. J. (2017). *Digital Technology's Role in Connecting Children and Adults to Nature and the Outdoors*. Virginia: National Wildlife Federation. Retrieved January 31, 2023, from https://www.nwf.org/~media/PDFs/Kids-and-Nature/NWF_Role-of-Technology-in-Connecting-Kids-to-Nature_6-30_Ish.ashx
- Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85–97. Retrieved January 31, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108430>
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Farné, R., & Agostini, F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Bergamo: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Federici, A. (1993). *Attività motorie in ambiente naturale. Idee, proposte ed esperienze*. Urbino: Montefeltro.
- Federici, A. (2015). Attività motoria in ambiente naturale: una scelta per la vita. *RELADEi*, 4(3), 103–115.
- Federici, L. (2022). Il videogioco nell'educazione 4.0: così il gaming forma, educa e istruisce. *Gaming a scuola. Agenda digitale*, 11 Mar 2022. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/il-videogioco-nell-educuzione-4-0-così-forma-educa-e-istruisce/>
- Floridi, L. (2020). *Il verde e il blu*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore*. Milano: EDP.
- Galeri, P. (Ed.). (2009). *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*. Milano: EDUCatt.
- Moliterni, P. (2014). BES e progettazione inclusiva. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 95–121). Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M. (Ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Boulch, J. (1971). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.
- Lodi, M. (1972). *Cipi*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Malaguti, E. (2011). Donne e Uomini con disabilità. Studi di genere, disability studies e nuovi intrecci contemporanei. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 1. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2238>
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della pubblica istruzione*, 88, 3–82. Retrieved January 31, 2023, from http://www.comune.torino.it/centromultimediale/01c_I-documenti_pedagogici/documenti_Nazionali_pdf/2012_Indicazioni_Curricolo_Sc_Inf.pdf
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mulato, R., & Riegger, S. (2014). *Maestra facciamo una pausa?*. Bari: La Meridiana.
- Okur-Berberoglu, E. (2021). Some Effects of Unstructured Outdoor Plays on a Child: A Case Study from New Zealand. *International Electronic Journal of Environmental Education*. 11(1), 58–78. Retrieved January 31, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1281430>
- Scaparro, F. (2002). La famiglia allungata, giovani e sicurezze apparenti. *Corriere della sera*, 6 aprile, p. 1.
- Schwartz, B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Valentini, M., & Pellegrini, T. (2019). Active video games (AVGS) during childhood: role of the exergames and their impact on physical activity. In M. Lipoma (Ed.), *La società per la società: ricerca, scenari, emergenze sull'educazione motoria e sportiva*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zhang, T., Moore, W., Gu, X., Chu, T. L., & Gao, Z. (2016). Promoting Children's Physical Activity. *Physical Education: The Role of Active Video Gaming. JTRM in Kinesiology*, Jan 2016, 1–13. Retrieved January 31, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1088275>
- Zhang, T., & Lee, J. (2020). Developing a Motivationally-Supportive Environment to Promote Children' Physical Activity and Health in Youth Sports During the COVID-19 Pandemic. *JTRM in Kinesiology*. Sep 2020, 22–24. Retrieved January 31, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1272713>



Motor activities and sensory education in a natural environment: Knowing the past to know how to plan the future Attività motoria ed educazione sensoriale in ambiente naturale: Conoscere il passato per saper progettare il futuro

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – ario.federici@uniurb.it
<https://orcid.org/0000-0003-0878-4949>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The exploration of the environment through the body and motor skills, become fundamental objectives for the discovery of both physical and geometric space, for the correct structuring of its body scheme by recovering the roots of our being in the world, discovering their memories, objects, The matter of things, of the natural elements of the landscape through action. Exercise in its components integrates perfectly at an interdisciplinary level by promoting recreational-recreational, relational, emotional actions, capable of soliciting a correct relationship with the natural environment. The scouting pedagogy is analyzed to understand the pedagogical methods of directing the boy's evolutionary personality towards the Inter sensorial unit and the most authentic meaning of these activities in a natural environment. Reality is considered as an emotional experience that implies the possibility of an involvement of all senses, modulated according to their magical polyphony.

L'esplorazione dell'ambiente attraverso il corpo e la motricità, diventano obiettivi fondamentali per la scoperta dello spazio sia fisico che geometrico, per la corretta strutturazione del proprio schema corporeo recuperando le radici del nostro essere al mondo, scoprirne le memorie, gli oggetti, la materia delle cose, degli elementi naturali del paesaggio attraverso l'azione. L'esercizio fisico nelle sue componenti si integra perfettamente a livello interdisciplinare promuovendo azioni ludico-ricreative, relazionali, affettive, capaci di sollecitare un corretto rapporto con l'ambiente naturale. Si analizza la pedagogia scoutistica per comprendere le modalità pedagogiche di orientare la personalità evolutiva del ragazzo verso l'unità inter sensoriale e il significato più autentico di queste attività in ambiente naturale. La realtà è considerata come esperienza emozionale che implica la possibilità di un coinvolgimento di tutti i sensi, modulati secondo la loro magica polifonia.

KEYWORDS

Motor activity, Sensory education, Scouting, Emotions, Physical education
Attività motoria, Educazione sensoriale, Scatismo, Emozioni, Educazione fisica

Citation: Federici, A. (2023). Motor activities and sensory education in a natural environment: Knowing the past to know how to plan the future. *Formazione & insegnamento*, 21(15), 12-19. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_03

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_03

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Il lungo e difficile periodo di pandemia, le forti limitazioni di vivere tra quattro mura ci sono sembrate autentiche prigioni e ci hanno fatto vedere e desiderare l'ambiente esterno dietro ad una finestra. Insieme ai contatti sociali, si sono accorciati gli spazi e dilatati i tempi, e forse mai come in questa forzata occasione abbiamo desiderato il contatto del nostro corpo con l'ambiente naturale, ricercato la sensorialità con gli elementi biotici e abiotici del sole, dell'aria, del profumo di un fiore, del canto di un uccello, del contatto di un albero, del fresco della rugiada. Esperienze forse mai vissute e desiderate così intensamente, ricercate per colmare quel vuoto di emozioni ancestrali, perché sono infatti le emozioni ad animare la vita e a dare forma e colore. La realtà è per noi tutti una esperienza emozionale che implica la possibilità di un coinvolgimento di tutti i sensi, modulati secondo la straordinaria polifonia tra l'aspetto percettivo e fenomenologico.

2. Scuola e Ambiente Naturale, problema o risorsa?

Il triste periodo che abbiamo vissuto può trasformarsi in uno stimolo positivo per la nascita di una nuova cultura dell'esercizio fisico, delle attività sportive, delle attività ricreative e del tempo libero per tutte le età, dal bambino all'anziano per ritrovare nel binomio natura e sport sia in ambito formale che informale, un fortissimo valore educativo e culturale. I nostri allievi hanno ulteriormente subito il disagio ed il costante confronto di situazioni problematiche purtroppo già prima del periodo della pandemia, spesso vivendo in contesti culturali e sociali delle nostre città non a misura di bambino, in una scuola seduta, ipocinetica, statica ove le dimensioni del tempo e persino del semplice spazio esterno e tanto meno dell'ambiente naturale non sono mai stati fruiti sin dall'infanzia e negati nella vita reale, il tempo libero ridotto, ristretto in spazi angusti, sempre sotto il costante controllo di genitori ed adulti.

«Già all'inizio del secolo scorso Maria Montessori aveva intuito il legame speciale che esiste tra infanzia e natura cogliendone le immense potenzialità educative esternate nel suo primo libro (Il metodo della pedagogia scientifica applicato nelle Case dei Bambini 1909), dedicando ad esso un intero capitolo "la Natura dell'educazione", poi ripreso nel testo La scoperta del Bambino 1950, dove sottolinea il contrasto esistente tra la vita naturale e quella sociale dell'uomo civilizzato. Troviamo perfino profetiche ancora oggi le sue parole quando afferma che ci sono ancora troppi pregiudizi su tale argomento, perché tutti ci siamo fatti volontariamente prigionieri e abbiamo finito con l'amare la nostra prigione e trasmetterla ai nostri figlioli. La natura si è poco a poco ristretta, nella nostra concezione ai fiorellini che vegetano, e agli animali domestici utili per la nostra nutrizione, per i nostri lavori, o per la nostra difesa. Con ciò anche l'anima nostra si è rattappata (Montessori, 1951, p. 74). E prosegue (Montessori, 1951, p. 74): "la natura, in ve-

rità fa paura alla maggior parte della gente. Si temono l'aria e il sole come nemici mortali. Si teme la brina notturna come un serpente nascosto tra la vegetazione. Si teme la pioggia quasi come l'incendio". Una forza che stimola l'apprendimento del bambino, non solo funzionale alla sua armonica crescita fisica, ma anche senso- percettiva, psichica e morale » (Federici, 2015, p. 105).

Il mondo scolastico ed educativo è chiamato a rispondere con differenti approcci pedagogici e didattici utili a stimolare le competenze personali degli allievi, promuovendo attività motoria in ambiente naturale e non semplicemente all'aria aperta. Risulta necessario creare all'interno dei contesti educativi, situazioni quanto più possibili reali nelle quali gli studenti possano, attraverso l'esperienza diretta in ambiente naturale, fare ricorso alle proprie percezioni sensoriali, esprimere abilità e conoscenze, agire in collaborazione, costruire nuovi saperi, sviluppare competenze, risolvere situazioni problematiche e adattarsi cognitivamente a specifiche circostanze.

«L'educazione Motoria in ambiente naturale può svolgere un ruolo essenziale nel creare un corretto atteggiamento nei confronti della natura attraverso un ritorno effettivo ad essa, per offrire ai ragazzi esperienze reali e concrete di vita all'aperto che porteranno a conoscere la natura e a rispettarla, responsabilizzando il comportamento di ognuno verso l'ambiente naturale ed insegnando come praticare le attività motorie in essa senza turbare l'equilibrio». (Federici, 2015, p. 104).

Lo sviluppo della motricità si realizza attraverso il rapporto con il mondo esterno (oggetti, persone, ambiente) e sulla base delle conoscenze del proprio corpo, sperimentando la percezione attiva di numerosi stimoli multisensoriali ed un apprendimento autentico, diretto, cognitivo e sorretto affettivamente dalle emozioni. La Scuola Primaria si propone la presa di coscienza del valore del corpo, favorendo le attività motorie e lo sviluppo delle abilità utili per promuovere l'adattamento attivo all'ambiente, l'autonomia personale e la capacità di comunicare attraverso la propria individualità e i vari linguaggi. L'esplorazione dell'ambiente attraverso il corpo e la motricità, diventa obiettivo fondamentale per la scoperta dello spazio sia fisico che geometrico, per la corretta strutturazione del proprio schema corporeo recuperando le radici del nostro essere al mondo, scoprirne le memorie, gli oggetti, la materia delle cose, degli elementi naturali del paesaggio attraverso l'azione, per non perderne la realtà e non lasciarci travolgere dal virtuale, dal globale, dall'impermanente. È innegabile, comunque, che per attuare questo obiettivo, occorre disponibilità culturale e mentale da parte del singolo e di tutti gli insegnanti per rimuovere gli ostacoli che si frappongono, recepire nuove conoscenze metodologiche ed aprirsi alle sollecitazioni che provengono dalla società. Il nostro modo di lavorare è spesso "culturalmente chiuso", come lo sono le aule, i laboratori, le palestre di tante scuole, dove il sapere è rigidamente scandito da un apprendimento statico, dell'ascolto. Si tratta di dare ai giovani la possibilità di correggere l'innaturale staticità a cui li obbliga la

scuola con una pratica del movimento risolto non tra quattro assicuranti pareti di una palestra, ma nell'ampio quadro che offre la natura, immersi in essa (Enrile, 1983). Innegabili «e palesi possono essere le difficoltà di reperire ambienti naturali idonei, specie nelle invivibili metropoli, in queste ancora più forte si sente l'impellenza culturale e fisica di avvicinare i giovani verso questo mondo» (Federici, 2015, p. 109).

Più facile si presenterà senza dubbio la realizzazione in plessi scolastici di periferia o lontani rispetto ai centri urbani. È fatto dovere di incrementare la ricerca di attività alternative, rimuovendo gli ostacoli culturali ed i preconcetti che si frappongono, dettati più dal timore di incidenti, di responsabilità, dalla poca esperienza avuta anche come docenti nel proprio percorso formativo professionale. Certamente è più facile trincerarsi dietro alla routine, chiudendo la porta a qualsiasi innovazione. «Tropo spesso infatti i bei progetti, le buone idee e propositi, si perdono nel nulla, dissolvendosi come neve al sole, quando si devono calare sul reale e trovare una logica attuazione didattica ed educativa» (Federici, 2015, p. 112). Come suggerisce sempre Federici (2015), infatti, i problemi riguardanti logistica e organizzazione vanno risolti attraverso una progettazione buona, la cooperazione dei singoli docenti, ma anche di conoscenze e competenze trasversali di genitori, di personale extrascolastico, coinvolgendo enti culturali, associazioni sportive, centri di educazione ambientale, operando così un razionale e funzionale collegamento tra scuola e territorio. L'approccio inclusivo e l'approccio dell'apprendimento cooperativo si prestano particolarmente nell'affrontare, prendere coscienza, metabolizzare i problemi riguardanti la questione ambientale e nel ricercare le possibili soluzioni (Zamberlan, 2019).

3. Ambiente naturale, paradigmi epistemologici

Per *ambiente naturale* intendiamo uno spazio in cui avvengono interazioni tra *fattori biotici* ("vitali") quali: flora, fauna e *fattori abiotici* ("senza vita") quali: acqua, suolo, aria, caratteristiche chimico-fisiche del terreno, temperatura e fattori *antropici* (l'uomo). La complessa combinazione e interazione tra questi fattori ambientali e gli esseri viventi formano ecosistemi (Jones et al., 1994). La natura secondo Simmel, 1985, è una totalità interconnessa, infinita e fluttuante. L'US EPA [United States Environmental Protection Agency] fa una distinzione tra «ambiente naturale» e «ambiente costruito» dall'uomo. Di fatto, dal punto di vista olistico, per comprendere le dinamiche dei cambiamenti sul paesaggio dall'azione dell'uomo, possiamo concepire l'ambiente naturale come interazione quindi dei tre fattori: biotici, abiotici e antropici. Questo concetto trova conferma anche nella definizione di territorio quale tratto della superficie terrestre circoscritto convenzionalmente, uno spazio geografico composito, formato da una base naturale con specifiche caratteristiche fisiche, biologiche e ambientali, abitato e vissuto da una popolazione (Ruocco, 2009).

«L'ambiente si pone come un autentico crocevia della cultura: in esso si raccoglie la tradizione del passato e la spinta al cambia-

mento del presente, i valori di cui sono portatrici le civiltà di ieri con quelli di cui è portatore l'uomo di oggi» (Frabboni, 1985, p. 46).

L'ambiente può essere definito come l'immediato ambito di vita, inteso nelle sue componenti naturali e sociali. Rappresenta quindi la risultante della interazione tra le risorse di vita e le aspirazioni dell'uomo (Mencarelli, 1980). L'importanza di tentare un approccio ai concetti di *territorio* e di *ambiente*, risulta ai fini delle nostre riflessioni, significativo per dare un'impostazione corretta al problema dell'attività motoria e sportiva in ambiente naturale. In questo contesto pur nella interazione continua e dinamica dell'uomo con la natura intendiamo come «ambiente naturale» una chiara prevalenza dei fattori biotici e abiotici rispetto a quelli antropici pur rilevandone tracce sostanziali nel territorio della storia dell'uomo stesso. In definitiva esiste una differenza sostanziale tra una attività svolta all'aria aperta (come un giardino, un parco pubblico) e un'attività motoria attuata in ambiente naturale ove prevalenti sono le interazioni nell'ecosistema tra fattori biotici e abiotici rispetto a quelli antropici (Federici, 2021). La tutela del paesaggio, è indicato all'articolo 9 della *Costituzione Italiana* e recentemente è stato introdotto da parte della Consulta un nuovo comma: «la tutela dell'ambiente, degli ecosistemi e della biodiversità anche nell'interesse delle future generazioni».

«L'ambiente, come parte della biosfera riguardante il territorio nazionale, è un valore costituzionale primario ed assoluto, la cui tutela costituisce l'obiettivo di una specifica materia trasversale» (Corte Costituzionale, 2008) a cui le future generazioni, che erediteranno questo patrimonio collettivo di inestimabile valore culturale, estetico ed etico, dovranno tendere. L'ambiente naturale con le innumerevoli attività pone il bambino in una "spazialità di situazione" e richiede al suo corpo di agire in uno spazio vario all'interno di situazioni problematiche che sollecitano continuamente l'espletamento di compiti immediati.

«Si evidenziano le relazioni sensoriali legate all'esperienza, all'apprendimento fondato sul luogo e alle opportunità esplorative, alle relazioni che tali circostanze favoriscono nelle dinamiche interpersonali [...] che stimolano la motivazione, vera molla dell'agire, essenziale per tutti i processi di apprendimento» (Federici, 2015, p. 112).

«Osservando i bambini "immersi" in questo bagno sensoriale li scopriamo coinvolti, impegnati, affascinati, per nulla affaticati o annoiati» (Federici, 2015, p. 107).

«Lo spazio seppur circoscritto di un prato o di un giardino della scuola, [ma] ancora di più di un ambiente naturale, costituiscono un ambito privilegiato di spazialità corporea. Alberi, cespugli, terra, sabbia, erba, sassi, sentieri qualificano tutto lo spazio come una situazione in cui la continua mobilità del corpo del fanciullo si organizza sulla base di compiti concreti, spinto dalla curiosità di esplorare, toccare, lanciare, afferrare, sollevare attraverso una coordinazione percettiva e senso-motoria» (Federici, 2015, p. 106).

«Il legame tra bambini e natura è una tematica che affonda le sue radici in epoche antiche ed oggi si ripropone in modo, non nostalgico, ma didattico in un mondo dominato sempre più dal traffico, dall'assenza di relazioni sociali intime, dalla perdita di stimoli sensoriali vividi e di attività motoria libera» (Valentini & Donatiello, 2019, p. 29).

Il bambino e non solo, agendo nello spazio, misura il proprio corpo, si confronta, si scontra, adeguando i movimenti al contesto apprendendo a seconda del proprio vissuto, tanto più quando lo spazio sarà presentato in forme diverse (indoor ed outdoor) allargherà i propri orizzonti con esperienze ricche, diversificate verso il mondo delle cose, degli altri e dell'habitat con i quali entra in contatto. Le attività pratiche dovranno tenere presente un corpo che si muove nello spazio con consapevolezza, attenzione, nella prevenzione e tutela di sé, degli altri e dell'ambiente e come sostiene Merleau-Ponty (1965, p. 119), «non ci sarebbe per me spazio se non avessi corpo». La spazialità del corpo si concretizza nell'azione esplorando, manipolando, sperimentando tutti gli schemi motori di base in un coinvolgimento totale, naturale in toto dando senso e significativo al proprio agito. L'attività motoria esercitata, vissuta in ambiente naturale renderà il soggetto protagonista, attore nel sentire lo spazio e il tempo a sua misura, attivamente, in una dimensione reale, autentica, *abitandolo* «invece di inserirsi passivamente, immobile e chiuso al futuro, come avviene tuttora per gran parte dell'educazione "seduta" scolastica che intrappola il bambino in spazi ristretti, angusti, preordinati e fissi» (Federici, 2015, p. 107). Si valorizzerà oltremodo in natura la componente ludica, il «gioco libero, apparentemente senza regole fissate da adulti», i «giochi esplorativi, simbolici, immaginativi, creativi; ci si confronterà con materiali strutturati e non, desueti, semplici, di fantasia» (Federici, 2015, p. 107; cfr. anche Valentini & Tonini Cardinali, 2021). Si proporranno giochi della tradizione popolare che entusiasmano i bambini, giochi di movimento che coinvolgono anche con dinamiche relazionali, comunicative interpersonali, role-playing, azioni che stimolano il rispetto delle regole, di sé e degli altri (Parlebas, 1997). La motricità che spontaneamente apre a proposte a carattere interdisciplinare, ludiche, ma anche di osservazione, se programmata con attenzione all'età, ai prerequisiti, alle aspettative, ai bisogni degli alunni, contribuirà alla formazione della personalità, all'educazione, alla cultura di rispetto per l'ambiente naturale e per le sue innumerevoli forme di vita. Il piccolo ha una spontanea attrazione verso la natura: per incentivarla al meglio, bisognerà consentirgli di immergersi totalmente (suoni, profumi...), con il corpo, attraverso i sensi, per scoprirne i suoi piccoli e grandi fenomeni. Il bello della scoperta, con gli occhi della meraviglia, dello stupore, della curiosità nei confronti della realtà, con il corpo in toto, in una spazialità di situazione nuova, reale, magica, aiutano il pensiero riflessivo e divergente a strutturarsi aprendo le porte alla conoscenza e alla consapevolezza (Federici, 1993). Osservazioni dirette, indagine sul terreno, lezioni in ambiente naturale, escursioni permettono la creazione dell'immagine eidetica stimolandone la memoria eidetica (da

non confondere con la memoria fotografica) che permette di visualizzare immagini, ricordi mentalmente, dettagli che rimangono impressi anche se visti solo per poco tempo, focalizzandoli. Situazioni che favoriscono tali operazioni riguardano ad esempio l'orienting, il riconoscimento di oggetti, luoghi, rappresentazioni grafiche, plastiche, geometriche di cartine, riprodurre mentalmente informazioni spaziali. Tutto ciò favorirà l'intelligenza spaziale descritta come l'abilità di percepire con precisione il mondo visivo, di manipolarlo, cambiarlo a livello di immagini mentali, riuscendo a creare elementi visivi anche senza avere input concreti a cui riferirsi (Gardner, 2009). Attività didattiche che puntano ad acquisire la comprensione degli indicatori spaziali e a sviluppare l'intelligenza spaziale (Staccioli, 1987) sono: indicatore di direzione, di distanza (vicino, lontano), indicatore di dimensione (spazio di un foglio, riduzione in scala), indicatore di prospettiva (angolazioni diverse), indicatore di informazione (simbolismi utilizzati in una cartina). Attuare ad esempio in forma ludica gare di orienteering, caccia al tesoro individuali e in gruppo proposte con difficoltà crescenti tassonomiche, utilizzando anche carte con immagini fotografiche di un luogo conosciuto e muovendosi secondo un itinerario tracciato sulla carta. Queste attività richiederanno un continuo passaggio da un livello di comprensione spaziale bidimensionale (es. immagine o foto), ad una tridimensionale dello spazio reale. Saper rappresentare mentalmente lo spazio, per riuscire a coglierne il senso attraverso l'utilizzo di carte mentali, simboliche e mappe concettuali conferisce capacità di lettura dello spazio geografico e ci prepara ad affrontare la realtà in cui viviamo (Bissanti, 1993). Tutte queste attività sono strettamente collegate con l'aspetto motorio, ludico, del fare, dell'agire, del coinvolgimento emotivo e sensoriale per costruire «mappe cognitive» per apprendere, adattare, trasformare e comprendere in maniera sempre più nitida e coordinata, il mondo reale intorno a noi. West (2018) ha esaminato l'impatto di un ambiente naturale sull'apprendimento e sviluppo socio-emotivo di studenti autistici rilevando effetti positivi nella scoperta di sé, nella partecipazione e comportamento sociale.

4. Educazione Sensoriale e Scautismo: educazione fisica, morale ed intellettuale

L'educazione sensoriale deve essere oggetto di un particolare progetto pedagogico, spontanea acquisizione nelle attività in ambiente naturale. I sensi ci mettono in rapporto con il mondo e condizionano l'armonico sviluppo della persona, con emozioni, relazioni e attività intellettuali. La capacità di orientare la personalità evolutiva verso l'unità inter sensoriale è il significato più autentico di queste attività in ambiente naturale. In questo scenario, le esperienze devono cominciare nei primi anni di vita, nei nido, per continuare nelle Scuole dell'Infanzia, nelle classi della Primaria, negli Istituti di I e II grado, in un «continuum didattico e metodologico» progressivo, dove le azioni e le attività si espandono didatticamente come cerchi in uno stagno, dal centro verso l'esterno; le conoscenze prendono forma dall'energia del vissuto e

spingono avanti l'onda dell'apprendimento e la motivazione a nuove conoscenze. In definitiva per una autentica educazione sensoriale intendiamo riferirci non solo alla stimolazione dei cinque sensi classici, ma a quella sintesi catartica che si esplica attraverso il movimento, nella coordinazione del gesto, negli schemi motori, nelle prassie come atti motori coordinati aventi un fine. L'evoluzione filogenetica dell'uomo e lo sviluppo ontogenetico della persona, dal bambino all'anziano, ripercorrono magicamente queste tappe e ritrovano appunto nel movimento la sintesi mirabile dell'efficienza sensoriale e della perfezione del corpo umano. L'uomo ha conquistato ogni angolo del mondo attraverso il movimento, l'azione, la sua intelligenza, l'affinamento delle capacità fisiche di adattamento all'ambiente. Gli analizzatori del movimento, cinestesico e statico dinamico, essenziali nel processo di controllo e regolazione dell'atto motorio, vanno ascritti a circuiti regolatori interni, mentre gli altri fanno parte dei circuiti regolatori esterni. L'analizzatore tattile, acustico, ottico, statico dinamico e cinestesico in particolare partecipano e interagiscono in percentuale molto diversa al processo di informazione sul decorso del movimento che concerne contenuto, quantità ed utilizzazione dell'informazione possibile, differenziandosi anche a seconda delle attività, dei gesti motori, delle varie discipline e degli sport. Per analizzatore cinestesico intendiamo riferirci a quell'analizzatore che percepisce il movimento attraverso propriocettori situati nei muscoli, legamenti, tendini, articolazioni dell'apparato umano. È significativo come Meinel (1984) attribuisca alle informazioni cinestesiche un'importanza tanto rilevante in quanto componenti spaziali essenziali della percezione umana. L'analizzatore statico-dinamico, analogamente a quanto avviene per l'analizzatore cinestesico è preso poco in considerazione tra i cinque sensi classici nell'ambito dell'educazione fisica concorrendo invece in modo determinante e sinergico nel quadro della coordinazione motoria. Se il sistema sensoriale in toto è integro e pienamente funzionale, in ogni istante i ricettori invieranno una molteplicità di segnali che verranno analizzati, sintetizzati ed elaborati in informazioni utili alla soluzione del problema in esame, del gesto da compiere in modo efficace, economico, rapido. Non saranno infatti sporadiche esercitazioni sensoriali svolte nel cortile della scuola, qualche gara di osservazione, o di percezione olfattiva nel chiuso di una stanza o allenamenti episodici per la valutazione delle distanze e misure nei prati di una periferia, a far orientare il bambino verso questa unità inter sensoriale. Integrando quanto già affermato da Federici (2015), «grande è la riconoscenza storica e pedagogica verso studiosi come Rousseau», Pestalozzi, Fröbel, Comenius, «Montessori, Dewey che hanno saputo anticipare con tanto acume il pericoloso allontanamento dalla natura nella nostra vita quotidiana e saputo formulare proposte metodologiche, suggerire strategie» e soluzioni didattiche (Federici, 2015, p. 106). Se si dovesse indicare un modello a cui tutt'ora ispirarsi metodologicamente per un'autentica educazione sensoriale pur con tutte le differenze nell'ambito di una educazione non formale, si indicherebbe certamente lo scoutismo. Movimento che conta a cento anni dalla sua fondazione oltre quaranta milioni di

iscritti, imponendosi come una delle più grandi associazioni di carattere nazionale, internazionale e universale che ha come fine ultimo *la formazione fisica, morale e spirituale della gioventù mondiale* attraverso molteplici e variegata attività svolte in ambiente naturale. Da una attenta lettura del mondo scoutistico (Baden-Powell, 1932) e da una lunga esperienza personale, è possibile rilevare, la profonda unità del processo di educazione, poiché educazione fisica, sensoriale e intellettuale non sottintendono dualismi particolari o vicarianza, ma una idealità di intenti, mezzi, metodi ed obiettivi per lo sviluppo integrale della persona nel senso più ampio del termine. Con l'affinamento sensoriale, vengono illuminati e precisati i rapporti interni organici ed esterni con l'ambiente, le attività possono essere dirette in senso più economico ed utilitario, l'integrità della persona è più facilmente salvaguardata dalla proprietà e tempestività delle reazioni difensive, le facoltà mentali dispongono di una gamma più vasta e sicura di elementi informativi, la funzione neuro-motrice può esplicarsi più esatta, puntuale ed efficace. La ginnastica delle funzioni sensoriali è l'arte che esercita, sviluppa ed affina gli organi, le funzioni dei sensi e le qualità nervose e psichiche connesse. La percezione non è quindi una mera registrazione sensoriale ma una complessa operazione di interpretazione e riconoscimento degli stimoli e quindi della realtà, dello spazio, del complesso processo conoscitivo dell'apprendimento e della memoria. La percezione secondo gli psicologi della Gestalt è un processo olistico dove, il tutto è più della somma dei singoli elementi, per cui i processi che ne risultano consistono nell'influenza esercitata dalla interazione «del tutto sul tutto». Ogni individuo ha un proprio sistema di atteggiamenti e di esperienze che influenzano profondamente il proprio modo di percepire gli stimoli esterni e di reagire ad essi. Lo stesso Baden-Powell (1973) mostra assai stupito e preoccupato della scarsissima efficienza degli organi di senso in molti uomini maturi; oltre ad essere l'evidente indicazione di una grave insufficienza educativa, rappresenta anche un motivo preoccupante di generale debolezza degli uomini nell'esercizio della loro professione e più in generale, nella loro capacità di vivere. Il contatto con gli elementi naturali attraverso il movimento, l'azione, offre al soggetto, bambino o anziano che sia, un modo significativo e sostanziale di vivere e percepire il proprio corpo in contrapposizione al triste effetto della vita civilizzata, con le innumerevoli comodità che portano ad inibire ed atrofizzare queste funzioni. Nello scoutismo (Baden-Powell, 1973, pp. 200–223) l'educazione sensoriale è sviluppata attraverso due vie fondamentali: la prima che consiste nelle tante esperienze di campeggio, di uscite, escursioni vissute attraverso l'azione, il senso di avventura e scoperta, il contatto con gli elementi biotici ed abiotici di un ecosistema, il movimento in piena natura in totale immersione emotiva esperienziale. La seconda via è costituita da una serie di attività specifiche, ludiche, fortemente motivanti volte per l'appunto all'esercizio analitico e di sintesi globale dell'efficienza dei vari analizzatori sensoriali e cinestesici. Saper riconoscere gli oggetti al buio, percepirne la forma, gli odori, il gusto, orientarsi con informazioni acustiche, integrando od escludendo alcuni sensi, valutare pragmaticamente le distanze, le

direzioni, le traiettorie, la velocità. Focalizzare l'attenzione su alcuni particolari e su tutto ciò che gli occhi non vedono e le mani non stringono. Il campeggio, il superamento e adattamento alle varie difficoltà che si presentano nelle escursioni, l'esplorazione dei vari ecosistemi, le attività manipolative nella costruzione di utili attrezzi ed utensili, stimolando capacità creative ed originali, insomma tutto lo *scouting for boys* e la *woodcraft* (Baden-Powell, 1973, pp. 212-214), diventano preziose tecniche educative mirabilmente adattate alle tappe auxologiche e psicologiche dell'età evolutiva. Un'educazione sensoriale sviluppata attraverso il contatto diretto, che impone la capacità di coinvolgere la persona nella sua totalità di essere al mondo. L'esercizio particolare dei sensi, trova quindi la sua alta espressione e la sua immediata applicazione ad esempio nella tecnica di osservazione, alla quale Baden-Powell dedica molti dei suoi sforzi e che riteniamo giusto considerare come uno spazio di campo intermedio e di passaggio tra l'educazione sensoriale ed intellettuale, dal momento che essa si presenta come la premessa indispensabile del ragionamento induttivo. L'uomo comunica con tutti i sensi e riceve informazioni dall'ambiente circostante attraverso i vari canali e recettori, anche se la maggior parte delle informazioni sono convogliate attraverso la vista. Ma vedere, non significa affatto saper osservare, l'esplorazione visiva assume intensità diverse con l'esperienza sia quantitativamente che qualitativamente. La presa di informazione mira ad assicurare un'interazione ottimale tra azione e ambiente. Le stesse strategie di "esplorazione visiva" infatti trovano una significativa differenza nel principiante che si avvicina alla natura e dall'esperto, paragonabile sotto certi aspetti a ciò che avviene tra il neofita e l'atleta evoluto. Infatti, mentre il primo tende ad essere richiamato da elementi molto attraenti, ma spesso poco utili in termini di informazioni, spostando lo sguardo, a caso senza logica, il secondo segue il contesto in base alla integrazione esperienziale e alle aspettative, mirando a cogliere dalla situazione oggettiva il significato, ricercando indizi precisi che confermino le sue ipotesi. D'altro canto, è evidente che le stesse capacità intellettuali hanno tutto da guadagnare da un eccellente funzionamento degli organi di senso, perché spesso l'esattezza del giudizio mentale, dipende molte volte dalla esattezza di una percezione sensibile. L'osservazione secondo lo scoutismo (Baden-Powell, 1973, p. 69), è di capitale importanza perché porta ad abituare il bambino ad esperienze di apprendimento complete coinvolgenti per la costruzione del pensiero riflessivo e quindi a creare un'educazione intellettuale per un corretto sviluppo cognitivo. Lo scoutismo imposta l'approccio educativo dell'osservazione non tanto come unico canale di apprendimento, quanto nel porre l'allievo, immerso nella natura, in questo autentico bagno sensoriale, in condizioni di esercitare le sue facoltà di osservazione e aiutarlo a sviluppargli in concreto il piacere e l'interesse auto educativo per queste attività. Svelare il mondo, ambienti, territori, paesaggi attraverso le emozioni generate dalla sollecitazione e dagli stimoli fisici, sensoriali, intellettuali che provengono dai luoghi. La realtà è considerata come esperienza emozionale che implica la possibilità di un coinvolgimento di tutti i sensi, modulati secondo la loro magica polifo-

nia. La realtà oggettiva si rileva come insieme percettivo e fenomenologico. Un'interazione ed un incanto emozionale per le piccole e grandi scoperte che possiamo anche noi adulti far risorgere nel ricordo della nostra infanzia durante una passeggiata nel bosco o in un altro ecosistema, che ci faceva esclamare quel «...Guarda... !!», come se gli occhi non potessero contenere la meraviglia e lo stupore per l'incontro di un animale, per la vista di un paesaggio, di un tramonto o di un semplice fiore (Federici, 1998). Troppo spesso la scuola invece riduce lo spazio, gli ambienti, i paesaggi impoverendoli di significato per interpretarne misure matematiche, parametri volumetrici ed aspetti puramente nozionistici. L'uomo moderno e quindi il bambino mancano di stupore, si vive sacrificando emozioni alla razionalità. Eppure, le emozioni sono modi di essere fondamentali dell'esistenza e per Sartre una certa misura d'apprendere il mondo e quindi in primo luogo «coscienza del mondo» (Abbagnano, 1998). La cultura occidentale, e quindi la stessa scuola hanno chiuso all'osservatore partecipazione emotiva, attribuendo grande importanza all'oggettività quale parte integrante dei valori conoscitivi riconosciuti come scientifici. Si dimentica infatti che lo spazio fisico è appunto spazio emozionalmente vissuto dall'alunno che accende ed alimenta la curiosità alla conoscenza e quindi la motivazione ad apprendere. Una vera e propria «palestra naturale di osservazione» è rappresentata dalle proposte di attività di esplorazione chiamate in gergo tipicamente scout «Hike», (Baden-Powell 1973, p. 234). Si eseguono in nome di una graduale concretezza e si svolgono in gruppo o individualmente, consistono nel percorrere un tratto di territorio con il compito di riferire al ritorno il maggior numero di osservazioni sugli ecosistemi naturali, caratteristiche biotiche e abiotiche dell'ambiente, biodiversità, opere degli uomini, caratteristiche culturali, abitudini (fattore antropico). L'osservazione della natura, il grande fascino che questa attività riesce a suscitare emozionalmente nell'animo, resta uno dei cardini fondamentali di questo metodo educativo. L'osservazione presuppone quindi non l'esaltazione della sola vista ritenuta spesso come il più nobile dei sensi, perché basato sull'occhio, quale strumento imparziale per raccontare la verità ed il reale ma come complesso olistico di elaborazione percettiva e fenomenologica. Nel mondo occidentale e nel Rinascimento, l'invenzione della rappresentazione prospettica ha reso l'occhio il punto centrale del mondo percettivo e stabilito la predominanza della vista sugli altri sensi in quanto ritenuti dalla scienza troppo soggettivi e relegati nel dominio dei fenomeni (Barbara, 2000). La cultura contemporanea altamente tecnologica e basata sulla massificazione dell'immagine ha poi esasperato la separazione dai sensi. Si sono privilegiati la vista e quindi l'udito, quali sensi sociali, (privilegiati in modo esclusivo dalla scuola), mentre pressoché esclusi dal codice culturale gli altri sensi, pensati come residui sensoriali arcaici cui è stata attribuita una funzione puramente privata (Pallasmaa, 2007). Una percezione quindi della realtà che promuove e accoglie tutti i sensi dell'esperienza percettiva in connessione emotiva e cognitiva che conduce l'alunno se giustamente intesa, al ragionamento induttivo. Acquisire cioè la capacità di collegare i vari dati dell'esperienza sensoriale, attraverso il

piacere della scoperta, il fascino di sapersi meravigliare, l'enunciazione di rapporti di dipendenza logica tra causa ed effetto, stimolando attenzione e memoria. Educare alla emozionalità dello spazio reale attraverso l'attivazione di tutti i sistemi sensoriali, saper rappresentare lo spazio vissuto e saperne descrivere e rappresentare le emozioni. È importante perciò «partire, nei primi anni di Scuola Primaria dall'approccio senso-percettivo dell'ambiente circostante attraverso un'esplorazione consapevole del contesto» (MIUR, 2004, p. 18). Lo spazio immateriale del *cyber-spazio*, dei *social network* a cui sono soggetti i giovani oggi, è caratterizzato da legami emotivi di immagini e brevi pensieri ed una perdita a coltivare emozionalità per uno spazio fisico reale e del tempo. Nello scoutismo sin dai più piccoli (lupetti) che corrisponde all'età della Scuola Primaria, lo spazio ed il tempo sono strettamente vissuti, condivisi, interiorizzati attraverso l'azione, il movimento, la ricerca pragmatica della soluzione dei problemi. Non sarebbe arbitrario attribuire a Baden-Powell l'idea che l'educazione intellettuale non può essere quel che deve essere se la si dissocia dall'educazione fisica (Ulmann, 1973). L'empirismo di Baden-Powell, il suo rigetto o la sua non conoscenza di quelle teorie astratte che quando anche ravvicinano l'anima al corpo, spesso si contrappongono, lo portarono a concepire un'educazione unificata a tal punto, che è difficile delineare in essa un dominio da far corrispondere ad una pura educazione fisica. Non vi è educazione fisica senza educazione morale e intellettuale e viceversa, questa è la tesi di fondo dello scoutismo. Mai era stato accordato tanto all'educazione fisica rivestita della sua funzione (Ulmann, 1973).

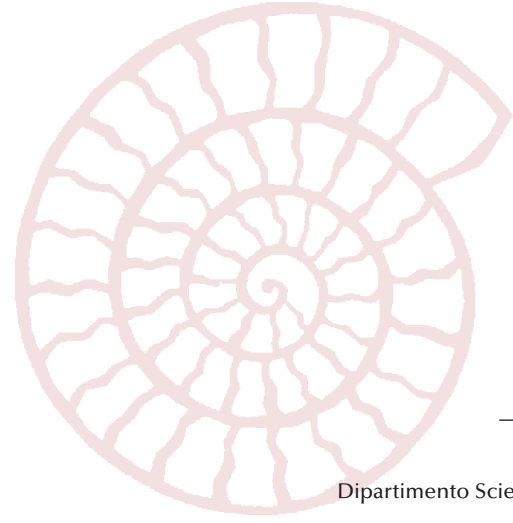
5. Conclusioni

Conoscere il passato è garanzia di saper progettare il futuro, il processo conoscitivo di un sistema educativo non formale rappresenta comunque una enorme eredità culturale e pedagogica da cui attingere, riflettere (Jones, 1992). Per quanto, oggi possono essere diverse le condizioni storiche e sociali, ancora validi invece possono essere i principi pedagogici, le attività e le metodologie proposte. Lunghi dal voler fare una apologia del primitivismo, o di un ritorno romantico alla natura avulso dalla realtà, ben consci delle differenze tra un sistema scolastico di educazione formale e quello non formale dello scoutismo. L'intento è quello di cogliere degli spunti critici di riflessione, analogie e differenze dello scoutismo e la scuola (Lucisano, Rubat du Mèrac, 2015) con le varie esperienze che si sono realizzate attraverso i principi ispiratori delle scuole all'aperto di quest'ultimo secolo. Riflettere anche del fiorire improvviso e a volte estemporaneo «dell'outdoor education» proposto nel nostro

Paese. La tutela dell'ambiente resta comunque un tema educativo centrale nella vita di ogni cittadino, per ogni età, dal bambino all'anziano. Attivare un processo di conoscenze culturali, etiche, valoriali, morali, di competenze e abilità motorie, attraverso l'azione, che stimolino emozioni, sentimenti, comportamenti responsabili e auto educativi perché un ambiente sano sarà forse l'unica vera incommensurabile ricchezza che lasceremo ai nostri figli. Bruno (2002), Professor of Visual and Environmental Studies presso l'Università di Harvard, ha coniato la definizione di «geografia emozionale» per definire una serie di immagini mentali generate dalla sollecitazione e dagli stimoli fisici, sensoriali, intellettuali, emozionali che provengono dagli ambienti, ecosistemi, paesaggi, territori. La realtà è considerata come esperienza emozionale che implica un coinvolgimento di tutti i sensi e che modificano il nostro essere persona e la nostra vita psichica. Trattando di paesaggio e psiche, Hellpach (1960), si sofferma sull'esperienza uditiva che emerge nell'evocazione del silenzio tra la notte e il giorno, o sull'induzione cromatica dei colori, dell'intensità della luce dei colori dominanti del paesaggio, dell'azzurro e del verde i cui effetti sono rilassanti, i colori vivi delle radiazioni luminose a onde lunghe, il rosso, il giallo. L'autore sottolinea anche le sensazioni generate e associabili agli odori gradevoli della terra, del legno, dei fiori messaggeri della natura nelle stagioni e durante lo stesso giorno, al mutare delle condizioni climatiche e della temperatura. L'esperienza multisensoriale si estende anche al tatto, con una gamma assai ampia per le sensazioni tattili, termiche pressorie, ma anche legate al gusto, al cibo, ai tanti frutti, ai sapori stagionali, di un territorio. Esperienze percettive e sensoriali che toccano la fenomenologia del soggetto e della persona in un coacervo di emozioni che si saldano nel proprio patrimonio culturale e psicologico. Le emozioni e i sentimenti accompagnano gli uomini nella loro esistenza e riguardano gli individui (sentimenti individuali) e i gruppi (sentimenti sociali). I luoghi sono intrisi di umanità e di passioni che vanno compresi, studiati e progettati. Di qui nascono le *geografie emozionali*, il cui oggetto sono i territori emotivi e i paesaggi delle sensazioni e dei sentimenti (Persi, 2010). In ambito scolastico sempre più, oggi, constatiamo una apatia per la componente spaziale ed è sempre più difficile coinvolgere gli alunni in itinerari educativi finalizzati alla conoscenza, all'analisi dello spazio-tempo percepito. L'alienazione del rapporto con lo spazio nei giovani induce ad un lassismo nei confronti delle odierne emergenze ambientali e socioculturali (Diamanti, 2007). L'ambiente naturale diviene quindi discorso e luogo della memoria, della storia, della cultura individuale e collettiva di un territorio, e come tale, paradigma di valori etici ed estetici.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1998). *Dizionario di Filosofia*. Torino: UTET.
- Baden-Powell, R. (1932). *Scouting for Boys* (Boy's ed.). London: C. Arthur Pearson Ltd.
- Baden-Powell, R. (1963). *Il Manuale dei Lupetti*. Milano: Ancora.
- Baden-Powell, R. (1968). *Il Libro dei Capi scout*. Milano: Ancora.
- Baden-Powell, R. (1973). *Scautismo per ragazzi*. Milano: Ancora.
- Baden-Powell, R. (1990). *Giochi Scout*. Milano: Ancora.
- Baden-Powell, R. (2000). *La Strada verso il Successo*. Roma: Fiordaliso.
- Bissanti, A. A. (1993). *Geografia attiva: Come e perché*. Bari: Addi.
- Bruno, G. (2002). *Atlas of Emotion: Journeys in art, architecture, and film*. New York: Verso.
- Corte Costituzionale. (2008). *Sentenza n. 104 anno 2008*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.cortecostituzionale.it/azioneSchedaPronuncia.do?anno=2008&numero=104>
- Diamanti, I. (2007). La ri-svolta della Scuola e la ri-scoperta della geografia [research paper]. *AiIG – Associazione Italiana Insegnanti di Geografia*. Retrieved January 31, 2023, from https://aiig.it/OLD_giugno2015/documenti/didattica/risvolta.doc
- Enrile, E., & Riva, M., (1983). *Le attività motorie del preadolescente*. Roma: Edizioni Società Stampa Sportiva.
- Federici, A. (2021). Enjoying natural environments safely: sports, adventure, risk and safeguarding health. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(S1), 520–525. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1056>
- Federici, A., & Federici L., (2021). Educazione motoria e ambientale: legislazione e sviluppi nella Scuola. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 431–441. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_38
- Federici, A. (2015). Attività motoria in ambiente naturale: una scelta per la vita. *RELAdE! Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 103–115. Retrieved January 31, 2023, from <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4780>
- Federici, A., (2001). Attività sportive ecocompatibili, animazione del tempo libero e turismo. *Educazione Fisica e Sport nella Scuola*, 170, 19–28.
- Federici, A. (1998). Attività motoria in ambiente naturale: Trekking, camminare nella natura. *Educazione Fisica e Sport nella Scuola*, 151, 9–24.
- Federici, A., (1993). *Attività motorie in ambiente naturale: Idee, proposte ed esperienze*. Urbino: Montefeltro.
- Frabboni, F., (1985). *Scuola e ambiente*. Milano: Mondadori Bruno Scolastica.
- Gardner, H. (2009). *Educare al comprendere: Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (2nd Italian ed.). Milano: Feltrinelli.
- Hellpach, W. (1960). *Geopsiche: L'uomo, il tempo, il clima, il suolo e il paesaggio* (2nd Italian ed.). Roma: Paoline.
- Jones, I. W. (1992). *Baden Powell the Welsh Dimension: A Condensed Biography*. Gwynedd: Llechwedd Slate Cavern.
- Lucisano, P., & Rubat du Mèrac, E. (2015). Scuola e Scautismo: Il termine di paragone. *Scuola Democratica*, 6(3), 545–568.
- Mabey, R. (2012). *Il taccuino del naturalista*. Milano: Ponte alle grazie.
- Meinel, K. (1984). *Teoria del Movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Mencarelli, M. (1980). *Ricerca pedagogica: Mappa lessicale e bibliografica*. Università degli studi di Siena, Facoltà di magistero di Arezzo: Quaderni dell'Istituto di Pedagogia.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- MIUR. (2004). *I nuovi ordinamenti scolastici-strumenti e materiali per l'innovazione, norme, indicazioni e commenti*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Retrieved January 31, 2022, from https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf
- MIUR. (2014). *Linee Guida Educazione Ambientale*. Roma: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. Retrieved January 31, 2022, from https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Città di Castello: S. Lapi.
- Montessori, M. (1951). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Pallasmaa, J. (2007). *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. New York: John Wiley.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e Sport-Corpo e Comunicazione*. Torino: Il Capitello.
- Persi, P. (2010). *Territori emotivi, geografie emozionali*. Università degli Studi di Urbino: Ed. Dipartimento Psicologia del territorio.
- Pontecorvo, C. (1987). *Insegnare con i nuovi programmi della scuola elementare: Geografia*. Milano: Fabbri.
- Ruocco, D. (1989). Le categorie concettuali della geografia. *Atti del XXIV Congresso Geografico Italiano*, 171–172.
- Robertson, J. (2018). *Sporchiamoci le mani*. Trento: Erickson.
- Simmel, G. (2006). *Saggi sul paesaggio*. Roma: Armando.
- Staccioli, G. (1987). Pensiero Spaziale e studio della geografia. In C. Pontecorvo (Ed.), *Insegnare con i nuovi programmi della scuola elementare: Geografia*. Milano: Fabbri.
- Ulmann, J. (1973). *Ginnastica, educazione Fisica e Sport dall'antichità ad oggi*. Roma: Armando.
- US EPA. (2013). *Our Built and Natural Environments: A Technical Review of the Interactions Between Land Use, Transportation, and Environmental Quality* (2nd ed.) [EPA 231-K-13-001]. United States Environmental Protection Agency. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.epa.gov/smartgrowth/our-built-and-natural-environments>
- Valentini, M., & Donatiello, P. (2019). *Educazione ambientale e motoria in età evolutiva: Per una pedagogia del Movimento in natura*. Roma: Anicia.
- Valentini, M., & Tonini Cardinali, C., (2021). *Gioco Attività Motoria Disabilità*. Roma: Anicia.
- West, D. E. (2018). *Natural Learning Environments and the Social Emotional Development of Students with Sensory Processing Challenges* [Master's Thesis]. Dominican University of California. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2018.edu.05>
- Zamberlan, S. (2019). Istruzione: riflessioni sulle linee guida educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile. *Economia e Ambiente*, 38(1–2), 25–30.



Physical Education in primary schools through traditional folk Games in outdoor contexts

Educazione Motoria nella scuola primaria attraverso i giochi della tradizione popolare in ambiente *outdoor*

Stefania Cataldi

Dipartimento Scienze Mediche di Base Neuroscienze ed Organi di Senso, Università degli Studi Aldo Moro Bari
stefania.cataldi@uniba.it – <https://orcid.org/0000-0002-5929-4766>

Luca Poli

Dipartimento Scienze Mediche di Base Neuroscienze ed Organi di Senso, Università degli Studi Aldo Moro Bari
luca.poli@uniba.it – <https://orcid.org/0000-0002-3188-8976>

Valerio Bonavolontà

Dipartimento Scienze Mediche di Base Neuroscienze ed Organi di Senso, Università degli Studi Aldo Moro Bari
valerio.bonavolonta@uniba.it – <https://orcid.org/0000-0003-2955-0498>

Francesco Fischetti

Dipartimento Scienze Mediche di Base Neuroscienze ed Organi di Senso, Università degli Studi Aldo Moro Bari
francesco.fischetti@uniba.it – <https://orcid.org/0000-0003-2955-0498>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The purpose of the paper is to highlight the need to change teaching strategies in physical education in elementary school. Sedentary lifestyles, abetted by technology such as the recent COVID19 Pandemic, call for a reevaluation of classical teaching methodologies to promote, from an early age, education toward active lifestyles. After an examination of what folk tradition games (GTD) represent, the analysis reevaluates their use, in the elementary school setting both to foster socialization and preserve folk values and as a practice of physical activity outside the school setting. For this reason, the discussion focuses on innovative teaching strategies such as outdoor education (OE) and the psycho-physical benefits they bring, along with the practice of GTDs, as real educational experiences in authentic situations. The use of GTDs in OE can be an ecological strategy to promote motor activity as an active lifestyle in a sensitive age such as childhood.

Il contributo evidenzia la necessità di modificare le strategie didattiche in educazione fisica nella scuola primaria. Lo stile di vita sedentario, complice la tecnologia e la recente Pandemia COVID19, richiede una rivalutazione delle didattiche classiche per promuovere, sin dall'infanzia, una educazione verso stili di vita attivi. Dopo una disamina sull'importanza dei giochi della tradizione popolare (GTD), l'analisi rivaluta il loro utilizzo, nell'ambito della scuola primaria, sia per favorire la socializzazione e conservare i valori popolari sia come pratica di attività fisica al di fuori del contesto scolastico. Per questo motivo, la trattazione focalizza l'attenzione sulle strategie didattiche innovative come l'outdoor education (OE) e sui benefici psico-fisici da esse apportate, insieme alla pratica dei GTD, come esperienze educative reali in situazioni autentiche. L'utilizzo dei GTD in OE può rappresentare una strategia ecologica per promuovere l'attività motoria come stile di vita attivo in una età sensibile come l'infanzia.

KEYWORDS

Lifestyle, Pandemic condition, Teaching strategies, Ecological methodology
Stili di vita, Situazione pandemica, Strategie di insegnamento, Metodologia ecologica

Authorship: Conceptualization (S. Cataldi); Formal analysis (L. Poli, V. Bonavolontà); Investigation (L. Poli); Supervision (S. Cataldi); Writing – original draft (S. Cataldi, F. Fischetti); Writing – review & editing (S. Cataldi, F. Fischetti).

Citation: Cataldi, S., Poli, L., Bonavolontà, V., & Fischetti, F. (2023). Physical Education in primary schools through traditional folk Games in outdoor contexts. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 20-25. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_04

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_04

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Il gioco, dimensione educativa di fondamentale rilevanza per la strutturazione della persona durante il percorso dell'età evolutiva, assume all'interno della didattica, un ruolo stimolatore di apprendimenti ma anche di formazione ed educazione del bambino nella sua globalità, in un periodo fondamentale quale quello dell'ingresso nella Scuola Primaria (Valentini & Morbidelli, 2017).

Le stesse autrici suggeriscono, infatti, che durante l'età evolutiva "un sano movimento giocando, porterà a sviluppare, potenziare non solo l'area motoria ma inevitabilmente influenzare efficacemente tutte le altre: quella sociale, affettiva, relazionale e cognitiva permettendogli apprendimenti complessi con più motivazione, interesse, consolidando, nello stesso tempo, stili di apprendimento e stili di personalità positivi".

Secondo Lagardera e Lavega (2003), i giochi motori sono uno strumento straordinario a disposizione dell'insegnante per favorire la convivenza e le relazioni interpersonali. Le regole di qualsiasi gioco stabiliscono una serie di limiti nelle relazioni interpersonali, e questo permette che ogni partita diventi una lezione di relazioni sociali. Gli stessi autori identificano la *sociomotricità* delle esperienze ludiche in cui i partecipanti possono interagire tra loro e con altre persone (cooperazione), con i loro avversari (opposizione) o con entrambi (cooperazione-opposizione).

La sociomotricità di Parlebas (2008) rivaluta le attività ludico e sportive considerandole attività formative e socialmente significative, in parziale contrapposizione con l'individualità della psicomotorietà i cui concetti fondamentali vengono quindi applicati all'interno di un contesto sociale.

I cosiddetti Giochi Tradizionali (GT), rappresentano un patrimonio culturale e storico, spesso dimenticati a causa dell'industrializzazione degli ultimi decenni: essi hanno umanità e valori culturali, e consentono la trasmissione di questo patrimonio da una generazione all'altra (Akbari et al., 2009). Inoltre, è stato riportato che i GT hanno un valore razziale e culturale GT (Civallero, 2006) e anche che i GT siano tramandati attraverso le generazioni mediante trasmissione orale, sonoro e pratica e che siano classificati come parte dell'attività ricreativa (Addy Putra et al., 2014). I GT sono praticati per piacere e tranquillità della mente (Ekunsanmi, 2012; Sahay, 2013).

La letteratura indica che i bambini sviluppano le competenze motorie di base attraverso l'interazione con l'ambiente e quindi, i GT potrebbero rappresentare un *setting* ideale a tal fine dal momento che si svolgono prevalentemente in contesti outdoor e popolari. Inoltre, questi giochi possono avere un ruolo chiave in relazione agli aspetti emotivi dell'educazione motoria come riportato da Lavega et al. (2014).

Parlebas (2008) inserisce i GT nell'ambito delle attività ludico-motorie, tra i giochi sportivi non istituzionalizzati (*Figura 1*) alla stregua dei "quasi-sports", dei "giochi di strada" e di alcuni videogiochi (i cosiddetti *exergames*). Secondo tale classificazione i GT non mostrano alcun livello di organizzazione e possono produrre lo stesso tipo di risposte in termini di apprendimento rispetto agli sports propriamente intesi (Martinez-Santos, 2020).

Secondo Martinez-Santos et al. (2020) i Giochi tradizionali costituiscono un asset fondamentale per l'Educazione Fisica sia da un punto di vista epistemologico e pedagogico, sia da un punto di vista didattico. Inoltre, si ritiene che i giochi tradizionali abbiano un impatto superiore sullo sviluppo dei bambini in quanto favorevoli alla socializzazione e la collaborazione tra coetanei (Oktavia & Sutapa, 2020), in contrapposizione all'individualità prevista dai giochi moderni e dalle attività digitali (Bordova & Leong, 2003). Tuttavia, gli stessi Martinez-Santos et al. (2020) hanno evidenziato come i GT non siano inseriti nella cornice teorica del *teaching games for understanding* (TGfU), framework scientifico-concettuale noto in ambito educativo e didattico sia per il contesto scolastico che per quello informale.

Tuttavia, nonostante l'esistenza di alcuni studi che riportano benefici e miglioramenti sulle componenti dell'efficienza fisica che i GT comportano, tra cui il rafforzamento delle abilità grosso-motorie e di quelle più fini (Akbari et al., 2013), lo sviluppo dell'efficienza cardiovascolare (Raubert et al., 2014) nonché su agilità, tempo di reazione, velocità ed equilibrio (Gipit et al., 2017; Tan et al., 2020), la pratica di questi giochi sta diventando sempre meno popolare e meno diffusa dalle giovani generazioni. Abdullah et al. (2013) ha riportato che un programma di attività motorie basato sui GT ha determinato un effetto superiore sulle capacità grosso-motorie rispetto ad un programma di educazione fisica tradizionale negli alunni di scuola secondaria.

Le ragioni individuate per il declino dei GT tra le giovani generazioni di oggi è il rapidissimo sviluppo ed uso tecnologico, e la maggior quantità di tempo trascorso a casa guardando la televisione o preferendo i videogiochi alla pratica del gioco o degli sports (Akbari et al., 2009; Ekunsanmi, 2012). Invece, i GT un tempo erano molto popolari e praticati in orario serale da una gamma di età diverse (Ekunsanmi, 2012; Sahay, 2013).

La presente trattazione si propone di rivalutare l'uso dei GT nel contesto della scuola primaria per favorire socializzazione, il recupero dei valori popolari e locali, unitamente ai benefici dell'*outdoor education* e della pratica motoria e sportiva all'aperto, come verrà proposto in seguito. Ciò anche alla luce dei recenti sviluppi legislativi nazionali che prevedono di introdurre, pur gradualmente, il laureato in Scienze Motorie nel primo ciclo scolastico, presenza attesa da diversi decenni ma tutt'ora mancante.

2. I giochi tradizionali nella scuola primaria

Nella scuola primaria, il processo di apprendimento che richiede l'utilizzo delle abilità motorie degli alunni è diventata una preoccupazione sotto diversi profili (Oktavia & Sutapa, 2020).

L'educazione motoria e le attività sportive nella scuola primaria rivestono un ruolo centrale per la crescita e lo sviluppo degli alunni al fine di prepararsi al futuro imminente.

Uno dei compiti e delle funzioni dell'educazione motorie è sviluppare la qualità e la quantità dei movimenti di base degli alunni. Più in generale, l'educazione motoria praticata nella scuola primaria

dovrebbe facilitare il bisogno di movimento degli alunni come base per lo sviluppo di aspetti psicomotori fondamentali per la loro crescita e sviluppo. Per esempio, il miglioramento degli schemi motori di base, nell'educazione motoria, è finalizzato allo sviluppo della qualità e della quantità del movimento degli alunni al fine di renderli capaci di muoversi in modo ottimale, come camminare, correre, saltare e altre attività che i bambini frequentemente utilizzano nelle esperienze ludiche e nella vita quotidiana (Hernawan et al., 2019).

È richiesto un lavoro impegnativo e intelligente da parte degli insegnanti di educazione motoria nel produrre creatività, innovazione, metodi e strategie, nonché per l'applicazione di modelli che si adattino a ciò di cui gli alunni hanno bisogno per creare buone abilità di movimento di base (Hernawan et al., 2019).

Pianificare attività fisiche in maniera ottimale, quindi, diventa particolarmente utile ai bambini per poter ottimizzare le loro capacità motorie e specialmente le abilità grosso motorie (Aryamanesh & Sayyah, 2014), inoltre, svolgere esercizio fisico regolarmente è un modo per incoraggiare i bambini ad essere attivi e sviluppare le proprie abilità motorie, le quali giocheranno un ruolo importante nelle loro vite (Santrock, 2007).

I GT rappresentano un processo attraverso il quale i bambini diventano desiderosi di praticare tali attività fisiche e si ritiene che i GT abbiano un miglior impatto sullo sviluppo del potenziale dei bambini; se i giochi moderni esaltano l'individualizzazione, i GT forniscono più opportunità per la socializzazione e la collaborazione tra gruppi (Bordova & Leong, 2003).

Nelle scuole primarie, gli insegnanti di educazione motoria, si trovano ad interagire con bambini sempre meno entusiasti e più riluttanti a praticare sport attivi, che coinvolgono attività grosso motorie, a causa di modalità di apprendimento poco stimolanti (Oktavia & Sutapa, 2020).

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e primaria, sottolineano che la scuola per puntare, fin dalla prima scolarizzazione, al raggiungimento di traguardi per le competenze, al termine di ogni segmento scolastico, deve ricercare strategie didattiche plurime e diversificate per sostenere adeguatamente la formazione dell'uomo e del futuro cittadino (Palumbo & Ambretti, 2021). In quest'ottica, i GT si inseriscono come forma autentica di condivisione di codici e modalità di scambi relazionali diversificati che riflettono la rimodulazione personale di esperienze definite in un contesto storico sociale culturale (Parlebas, 2005). Il loro inserimento nel contesto scuola offre una consistente varietà di opportunità che armonicamente si mescolano a nuove esperienze vissute da ogni alunno scolasticamente (Palumbo & Ambretti, 2021).

I GT si presentano come modalità didattica per la realizzazione di efficaci interventi educativi ai quali sono funzionali la ricchezza e varietà di configurazioni esperienziali, la ricchezza e varietà di codici linguistici in grado di garantire l'integrazione dei saperi all'insegna della riscoperta e del recupero della tradizione locale (Schettini, 1998, p. 73).

Così i docenti dovrebbero realizzare progetti educativi e didattici coerenti e necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici

nei quali gli alunni si troveranno a vivere e a operare.

Nelle scuole d'infanzia, come anche in quelle primarie, l'attività didattica formativa ruota attorno ad un'idea ludica, così il gioco tradizionale può essere gioco motorio e psicomotorio, anche combinato a quello linguistico, grafico e simbolico che il docente propone per la costruzione di una serie di abitudini e di rapporti comportamentali interindividuali, concorrenti a formare la personalità dei discenti. In quanto parte fondamentale della cultura popolare, il gioco tradizionale mantiene la produzione spirituale di una città, in un certo periodo storico che allo stesso tempo è sempre in trasformazione, incorporando creazioni anonime, di generazioni che si susseguono e il loro scopo è soprattutto di identificazione sociale (Palumbo & Ambretti, 2021).

I GT, secondo Lavega (2004):

- sono praticati dai bambini per lo stesso piacere di giocare;
- sono gli stessi bambini che decidono quando, dove e come praticarli;
- rispondono alle esigenze fondamentali dei bambini di stare insieme;
- hanno regole di facile comprensione, memorizzazione e conformità;
- le regole sono negoziabili;
- non richiedono molto materiale o costi;
- sono semplici da condividere.

Quindi, i GT possono essere considerati occasioni per produrre grosse stimolazioni intellettuali, psicologiche e sociali e rappresentano un mezzo di comprensione del contesto socioculturale. Piccoli giochi di gruppo mettono spesso in moto una serie di capacità che a volte l'insegnante cerca con fatica di stimolare attraverso attività specifiche (percezione spaziale, linguaggio, matematizzazione, ecc.). Parlebas (2005) ritiene che, fin dalla scuola dell'infanzia vadano recuperati i giochi tradizionali per favorire lo sviluppo psicofisico dei bambini del presente, in quanto le azioni motorie che spontaneamente si mettono in atto durante i giochi sono rappresentative delle caratteristiche di ciascun alunno.

I GT, nel contesto della scuola primaria, potrebbero orientare i bambini ad un modo diverso di pensare la competizione, di stare insieme, di confrontarsi con l'altro e di utilizzare oggetti ludici non standardizzati mettendo a disposizione dei discenti, fin dalla prima scolarizzazione, una consistente varietà di opportunità evolutive. Lavega (2004) e Parlebas (2005) attraverso la loro sperimentazione su campo, hanno evidenziato le possibili e necessarie confluenze tra giochi tradizionali e attuali, concludendo che il gioco tradizionale in tutte le sue forme, rappresenta una fonte inesauribile di conoscenza sia per l'alunno che per il docente (Palumbo & Ambretti, 2021).

Secondo Parlebas (2005), i GT offrono uno scenario molto più irregolare. In molti casi, ai giocatori può essere richiesto di cambiare squadra, e i loro avversari diventano improvvisamente i loro compagni; a volte, un dato giocatore è potenzialmente un compagno e un avversario allo stesso tempo. Questa incoerenza relazionale culmina nel gioco del paradosso, pieno di coalizioni e contro coalizioni, tanto contraddittorie quanto provvisorie. Invece di essere strettamente sot-

tomesso alla logica di una squadra, spesso il giocatore è libero di prendere le sue decisioni motorie, e può non dover rispondere a nessuno. Questa totale autonomia del partecipante a un gioco collettivo, sconosciuta nello sport, si trova solo in alcuni giochi tradizionali.

I comportamenti motori, messi in atto attraverso i GT, offrono un singolare esempio di integrazione tra vissuto e agito, dal punto di vista socioculturale e personale. La scelta e l'uso di strategie motorie diversificate, che si manifesta nel gioco tradizionale riflette la costante integrazione tra motricità e ludicità non istituzionalizzata, che rispecchia la società che li produce; scolasticamente essi sono creative modalità di espressione ludico-motoria, che pur essendo collegate alla tradizione sono regolamentate da regole flessibili socialmente condivise dai partecipanti (Palumbo & Ambretti, 2021).

Le attività rappresentate dai GT, in quanto non strutturate, richiedono un impegno sociale elevato e in un certo modo creativo che muove dalla scelta e selezione di spazi e materiali, sia da parte del docente che da parte degli alunni-giocatori, per arrivare alla definizione delle regole stesse (Palumbo & Ambretti, 2021).

Pertanto, l'introduzione dei GT, all'interno della programmazione didattica e formativa motoria delle scuole primarie, può rappresentare un punto focale per il processo educativo del bambino sotto molteplici aspetti.

3. Outdoor education

Se l'importanza del gioco, per un ottimale sviluppo e apprendimento dei bambini, è oramai ampiamente riconosciuta (Ngan Kuen Lai et al. 2018; Ginsburg, 2007), il contesto all'interno del quale tale attività viene praticata sembrerebbe relegato a condizione accessoria. Ancor di più, come riportano Bento e Dias (2017), una sempre più preponderante cultura della paura riguardo i possibili pericoli ed incidenti, a cui i bambini potrebbero essere sottoposti, ha indotto le figure genitoriali e professionali a prediligere attività altamente strutturate e controllate da svolgersi in ambienti chiusi. Diventa, quindi, importante promuovere e rivendicare una maggiore consapevolezza sul diritto dei bambini di poter svolgere attività all'aperto, all'interno di un contesto societario che appare votato ad una forma di sedentarietà controllata, ulteriormente favorita dalla recente situazione pandemica.

Molteplici, infatti, sono i benefici derivanti dalla pratica di attività in un setting outdoor. Garantire ai bambini la possibilità di giocare all'aperto permette loro di esporsi maggiormente alla luce solare e ad elementi naturali, fattori correlati positivamente ad una miglior salute ossea e ad un sistema immunitario più forte. Le evidenze mostrano, inoltre, una riduzione dell'attivazione dei neuroni noradrenergici ed un miglioramento nella qualità del sonno regolando il ritmo circadiano, grazie all'esposizione alla luce naturale che, insieme all'attività motoria, rappresenta il principale regolatore del ciclo sonno veglia (Gladwell et al., 2013). In aggiunta, maggior tempo trascorso in un contesto outdoor è stato associato ad un ridotto rischio di miopia (Lingham et al., 2019).

Non solo benefici sotto il profilo fisiologico ma anche miglioramenti nel rendimento scolastico relativamente alla lettura, calcolo matematico, scienze e scrittura con conseguente incremento della media dei voti, della volontà di restare focalizzati su di uno specifico compito e del problem-solving (Leiberman & Hoody, 1998).

Altri esempi dei benefici, per i bambini, apportati dalle esperienze svolte in ambito outdoor sono rappresentati dal miglioramento del funzionamento cognitivo (Wells, 2000), dal potenziamento del benessere psicologico (Taylor et al., 2002), dallo sviluppo della capacità di coping nei confronti delle avversità (Wells & Evans, 2003) e dalla riduzione di comportamenti antisociali come il bullismo, il vandalismo e, allo stesso tempo, una riduzione dell'assenteismo scolastico (Coffey, 2001; Moore & Cosco, 2000). Le evidenze suggeriscono, inoltre, un minor sviluppo di conflitti durante il gioco all'aperto ed una maggiore cooperazione; le caratteristiche dello spazio outdoor permettono lo sviluppo di obiettivi comuni tra i bambini, portando ad esperienze di cameratismo tra compagni (McClain & Vandermaas-Peeler, 2015).

Nonostante le evidenze più che ventennali, le opportunità per i bambini di gioco all'aperto sono diminuite come conseguenza della globalizzazione, dell'avanzamento tecnologico e dell'urbanizzazione in espansione.

Il tempo che i bambini trascorrono all'interno dei contesti educativi dovrebbe portare a ripensare la pianificazione e gli interventi educativi, ponendo particolare attenzione ai tempi e agli spazi dedicati al gioco all'aperto, a partire dai primi gradi d'istruzione (Bento & Dias, 2017). In media, infatti, i bambini trascorrono metà della propria giornata in ambiente scolastico, diventa così importante creare ogni possibilità al fine di incoraggiare e promuovere attività ludiche in settings esterni.

L'outdoor education considerato come un approccio che mira alla promozione dell'apprendimento attraverso l'interazione di esperienza e riflessione, basata sull'osservazione pratica in situazioni autentiche (Szczepanski., 2008), rappresenta una grande opportunità per avviare un percorso utile a riavvicinare il bambino ad esperienze reali, in un mondo sempre più virtuale, riconnettendolo ad un ambiente variabile e imprevedibile che può fungere da input allo sviluppo di una sensibilità per gli ambienti naturali, attraverso un vissuto ecologico dell'apprendimento.

Così, questo modello integrativo e complementare alla classica modalità di apprendimento ed insegnamento permette a discenti ed insegnanti di apprendere grazie all'osservazione e ad esperienze in contesti reali. In questo modo, oggetto della conoscenza diventa il luogo in cui l'apprendimento si verifica e l'esperienza è specifica e situata (Szczepanski., 2008).

I presupposti teorici dell'outdoor education si fondano sul concetto del "Learning by Doing" che origina dalle idee di Dewey (1963) secondo il quale ogni processo conoscitivo è un impegno di trasformazione della realtà da parte dell'uomo. I significati che emergono delineano nuovi metodi di trasformazione e di operazione in vista di rendere la realtà più conforme agli scopi umani.

Il National Center for Outdoor Education and He-

alth (NCU) dell'Università di Linköping in Svezia ha definito l' outdoor education:

- Approccio che pone l'apprendimento nell'interfaccia tra esperienza e riflessione, basato su esperienze concrete in situazioni reali;
- Ricerca interdisciplinare e campo dell'educazione, che implica tra l'altro: lo spazio di apprendimento trasferito oltre l'aula, nella vita all'interno della società, nell'ambiente naturale e culturale;
- l'accento sulla relazione tra esperienza sensoriale e apprendimento;
- l'importanza del luogo.

In questo scenario, i GT possono svolgere una duplice funzione, rendere interessanti e stimolanti le attività di apprendimento delle abilità motorie, all'interno del contesto scolastico, e favorire un transfert in orari extra-scolastici del desiderio di dedicare maggior tempo al gioco all'aperto, fornendo strumenti pratici da poter applicare in un ambito destrutturato, grazie alla trasmissione di questo patrimonio culturale popolare in grado di contribuire fortemente alla psicomotricità dei bambini.

Attraverso la pratica dei GT in contesto outdoor è possibile entrare in contatto con elementi naturali, quindi materiali "open-ended" che rispondono ai bisogni e all'immaginazione dei bambini. In questo processo di reinvenzione e di assegnazione di nuovi significati agli oggetti diventa possibile stimolare le abilità legate al pensiero divergente, alla creatività e al problem-solving (Bento & Dias, 2017).

La società odierna, infatti, spesso nega l'importanza del "rischio" per l'apprendimento e lo sviluppo del bambino; come riportano Bento & Dias (2017) i giochi che presentano una componente di rischio promuovono importanti abilità collegate alla tenacia, intraprendenza e conoscenza di sé. Cercando di prevenire tutte le situazioni pericolose i bambini non sapranno come affrontare gli ambienti imprevedibili e non svilupperanno la necessaria fiducia utile per superare le sfide in autonomia.

Diventa opportuno, quindi, assegnare un maggior

valore al setting all'interno del quale svolgere e promuovere il processo educativo evitando di aver a disposizione un unico strumento che inevitabilmente permette di proporre un'unica soluzione in contesti dove, invece, una pluralità di stimoli e opportunità appare imperativa per un adeguato percorso di apprendimento e formazione.

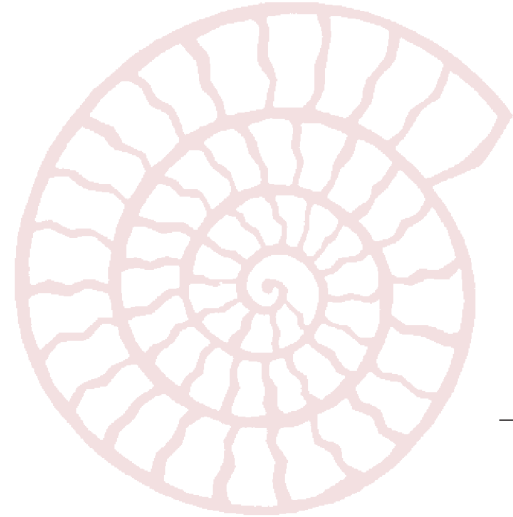
4. Considerazioni finali

Si può così affermare che, oggi più che mai, l'introduzione di attività ludico-motorie proprie della tradizione popolare rappresenta non soltanto un auspicio rivolto a docenti lungimiranti e disposti ad accogliere tale invito ma, bensì, quasi una necessità. Naturalmente non si tratta di qualcosa di semplice attuazione, infatti, l'importanza di valorizzare la varietà del setting educativo si scontra con le ormai consolidate metodologie di educazione formale. Questo comporta l'esigenza di uno spostamento quasi culturale dal concetto di insegnamento a quello di apprendimento. Tanto più perché l'integrazione dei GT, senza negare gli aspetti legati alla modernità attuale in un utopico e anacronistico tentativo di ritorno al passato, potrebbero rappresentare un mezzo utile al fine di far riscoprire e incrementare l'entusiasmo, dei giovani alunni, nell'atto motorio fine a sé stesso e trasferibile al di fuori del contesto scolastico, in ambienti naturali e urbani, consolidandosi in un vero e proprio stile di vita. Difatti, essere fisicamente attivi è una componente fondamentale della salute e del benessere. L'attività fisica, svolta in primis attraverso il gioco, è essenziale non solo per la salute fisica ma anche psicologica, emotiva e sociale; incoraggiando i bambini a partecipare all'attività fisica ed ai giochi attivi, come i GT che si basano su corporeità e movimento, possiamo aiutarli a sviluppare buone abitudini, che si riveleranno preziose per tutta la vita. Per questo diventa fondamentale agire precocemente all'interno di quei contesti formativi, quali le scuole primarie, proprio perché salute ed educazione sono inestricabilmente legati.

Riferimenti Bibliografici

- Abdullah, B., Amri, S., Yee, K. L., & Abu Samah, B. (2013). The impact of traditional games on the gross motor skill development of an early childhood. *The social sciences*, 8(6), 590–595. <http://dx.doi.org/10.36478/sscience.2013.590.595>
- Addy Putra, M. Z., Shahrul Anwar, M. Y., Nor Ziratul Aqma, & Amirul Fahmi, R. (2014). Re-creation of Malaysian traditional game namely 'Baling Selipar': A critical review. *International Journal of Science, Environment and Technology*, 3(6), 2084–2089. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.ijset.net/journal/451.pdf>
- Akbari, H., Abdoli, B., Shafizadeh, M., Khalaji, H., Hajihosseini, S., & Ziaei, V. (2009). The effect of traditional games in fundamental motor skill development in 7–9 year-old boys. *Iran J Pediatr*, 19(2), 123–129. Retrieved January 31, 2023, from <http://www.bioline.org.br/pdf?pe09019>
- Aryamanesh, S., & Sayyab, M. (2014). Effect of Some selected Games on the Development of Locomotor Skills in 4-6 Year-Old Preschool Boys. *International Journal of Sport Studies*, 4(6), 648–652.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and Counting Chips: Do Play and Foundational Skills Need To Compete for the Teacher's Attention in an Early Childhood Classroom?. *Young Children*, 58(3), 10–17. <https://www.jstor.org/stable/42729772>
- Civallero, E. (2007). Traditional games, music and oral tradition: Intangible tools in multicultural libraries. In IFLA Satellite Meeting 2007. *Conference on Innovative Multicultural Library Services for All*. Pretoria, South Africa, 15–17. Retrieved January 31, 2023, from <https://n2t.net/ark:/13683/poWT/mxt>
- Coffey, A. (2001). Transforming school grounds. In T. Grant & G. Littlejohn (Eds.), *Greening school grounds: Creating habitats for learning* (pp. 2–4). Toronto: Green.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. London: Collier-Macmillan.

- Ekunsanmi, T. (2012). A note on the current status of Arin, a Yoruba traditional game played with the seeds of *dioclea reflexa*. *Journal of Life Sciences*, 6(3), 349–353.
- Gipit, M. A., Abdullah, M. R., Musa, R. M., Kosni, N. A., & Maliki, A. B. H. M. (2017). The effect of traditional games intervention programme in the enhancement school-age children's motor skills: A preliminary study. *Malaysian Journal of Movement, Health & Exercise*, 6(2), 157–169. Retrieved January 31, 2023, from <https://pdfs.semanticscholar.org/7d37/4d2a80959-c16611d64a8af56ba8ef3ed2653.pdf>
- Gladwell, V. F., Brown, D. K., Wood, C., Sandercock, G. R., & Barton, J. L. (2013). The great outdoors: how a green exercise environment can benefit all. *Extreme physiology & medicine*, 2(1), 3. <https://doi.org/10.1186/2046-7648-2-3>
- Hernawan, H., Sukarya, Y., & Solahuddin, S. (2019). Locomotor basic motion learning model based on traditional game for basic school students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1318, 012047. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1318/1/012047>
- Ginsburg, K. R., American Academy of Pediatrics Committee on Communications, American Academy of Pediatrics Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Lavega, P. (2004). *Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457–467. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048>
- Leiberman, G., & Hoody, L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrated context for learning*. San Diego, CA: State Education and Environmental Roundtable.
- Lingham, G., Mackey, D. A., Lucas, R., & Yazar, S. (2020). How does spending time outdoors protect against myopia? A review. *The British journal of ophthalmology*, 104(5), 593–599. <http://dx.doi.org/10.1136/bjophthalmol-2019-314675>
- Lobjois, D. (2008). *Un ludorama exubérant. Jeux traditionnels et populaires de Picardie et du Nord-Pas-de-Calais*. Engelaere.
- Martínez-Santos, R., Founaud, M. P., Aracama, A., & Oiartide, A. (2020). Sports teaching, traditional games, and understanding in physical education: a tale of two stories. *Frontiers in Psychology*, 11, 2312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581721>
- McClain, C., & Vandermaas-Peeler, M. (2015). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *J Adventure Educ Outdoor Learn.*, 16, 31–48. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1050682>
- Ngan Kuen Lai, Tan Fong Ang, Lip Yee Por & Chee Sun Liew (2018) The impact of play on child development - a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 625–643. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522479>
- Oktavia, S., & Sutapa, P. (2020). Traditional Game based Learning Model to Improve Elementary School Students' Motor Abilities. In G. Elumalai, N. I. Arovah, & M. I. Zein (Eds.), *Proceedings of the 3rd Yogyakarta International Seminar on Health, Physical Education, and Sport Science in conjunction with the 2nd Conference on Interdisciplinary Approach in Sports (YISHPESS and CoIS 2019)* (pp. 405–411). Scitepress. <https://doi.org/10.5220/0009787704050411>
- Parlebas P. (2005). El joc, emblema d'una cultura. In J. S. i Amigó (Ed.), *Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. Barcelona: Grup Enciclopèdia. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.enciclopedia.cat/tradicionari/el-joc-emblema-duna-cultura>
- Pic, M., Lavega-Burgués, P., & March-Llanes, J. (2019). Motor behaviour through traditional games. *Educational Studies*, 45(6), 742–755. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516630>
- Rauber, S. B., Boullosa, D. A., Carvalho, F. O., De Moraes, J. F. V. N., De Sousa, L. R. C., Simoes, H. G., & Campbell, C. S. G. (2014). Traditional games resulted in post-exercise hypotension and a lower cardiovascular response to the cold pressor test in healthy children. *Frontiers in Physiology*, 5, 235. <https://doi.org/10.3389/fphys.2014.00235>
- Sahay, S. (2013). Traditional children's games of Bihar. *Electronic Journal of Folklore*, 54, 119–136. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=53878>
- Schettini, B. (1998). *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Szczepanski, A. (2008). *Knowledge through action: Teachers' perceptions of the landscape as a learning environment*. Linköping: Department of Culture and Communication, National Center for Outdoor Education, Linköping University.
- Tan, J. S., Nonis, K., & Chan, L. Y. (2020). The Effect of Traditional Games and Free play on Motor Skills of Preschool Children. *International Journal of Childhood, Counselling and Special Education*, 1(2), 204–223. <https://doi.org/10.31559/CCSE2020.1.2.6>
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1–2), 49–63. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0241>
- Valentini, M., & Morbidelli, V. (2017) Gioco e movimento, stimolatori di apprendimenti in età evolutiva Play and movement, stimulators of learning in childhood. *Formazione e insegnamento*, 15(1), 355–371. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2186>
- Wells, N. M. (2000). At home with nature, effects of 'greenness' on children's cognitive functioning. *Environment & Behavior*, 32(6), 775–795. <https://doi.org/10.1177/00139160021972793>
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment & Behavior*, 35(3), 311–330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>



A new professional figure: The specialist teacher of primary physical education

Una nuova figura professionale: Il docente specialista in educazione motoria nella formazione primaria

Francesco Casolo

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano – francesco.casolo@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0002-8316-3862>

Ilaria Tosi

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano – ilaria.tosi@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0003-4104-7625>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

After more than 40 years, the inclusion of a Motor and Sport Science graduate in primary school has become a reality. Articles 1(329–340) of the Italian Law 234/2021 is the result of an innovative and cultural choice promoted by the Italian policy makers. Specifically, it involves the implementation and inclusion of the specialist teacher (i.e., disciplinary) along with the non-specialized teacher (i.e., generalist) in the context of the teaching of primary physical education. This new professional figure will contribute to enrich primary education by enhancing children's motor, interpersonal and intrapersonal intelligence. A high-quality education and training to these novel reference figures should be granted. Accordingly, universities should ensure in bachelor's and master's degree programs related to Motor and Sport Sciences, an appropriate number of credits to be reserved for the training of those specific skills demanded for a high-quality physical education teaching.

Dopo un'attesa di oltre 40 anni, l'inserimento del laureato in Scienze motorie nella scuola primaria è una realtà. L'Art. 1, commi 329–340 della Legge n. 234/2021 legge è il frutto di una scelta innovativa e culturale che la politica ha voluto favorire e concretizzare attraverso l'affiancamento del docente specialista al maestro unico generalista. Questa nuova figura contribuirà ad arricchire la formazione primaria potenziando al pari delle altre forme di intelligenza anche l'intelligenza motoria, interpersonale e intrapersonale. La formazione di queste nuove figure dovrà essere di qualità e le università dovranno prevedere negli ordinamenti afferenti alle scienze motorie gli opportuni crediti formativi da riservare alla formazione di quelle competenze, utili ad un insegnamento di qualità dell'educazione motorio-sportiva.

KEYWORDS

New physical education professionals, Primary school, Sport and movement culture
Nuovi professionisti per l'educazione motoria, Scuola Primaria, Cultura dello sport e del movimento

Authorship: F. Casolo (Paragrafi §1, §4 e §5); I. Tosi (Paragrafi §2, §3, §6). Tutti gli Autori hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo.

Citation: Casolo, F., & Tosi, I. (2023). A new professional figure: The specialist teacher of primary physical education. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 26-33. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_05

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_05

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Il valore della corporeità nella scuola primaria

Negli ultimi dieci anni i riferimenti al corpo nel contesto educativo sono divenuti particolarmente ricorrenti. Come sostiene Tosi, «le interazioni tra corporeità, sensibilità e apprendimenti fanno registrare oggi un cambiamento di prospettiva che vede il corpo al centro di una rinnovata attenzione» (Tosi, 2021, p. 20), ma soprattutto inteso come estensione e manifestazione del cervello. Attraverso la dimensione corporea in tutte le età della vita avviene il rapporto con il mondo con le persone e con gli oggetti. Nell'età evolutiva le esperienze motorie hanno un ruolo fondamentale nello sviluppo delle capacità sensoriali quali udito, tatto, vista e proprioccezione, oltre a plasmare, controllare e potenziare l'intelligenza e le funzioni esecutive (Diamond & Ling, 2020; Pesce, 2016; Pesce et al., 2016). Piaget è stato il primo studioso che con la sua teoria dell'equilibrio, ha spiegato l'importanza del rapporto tra ambiente e bambino in movimento, dimostrando come le prime strutture mentali si formano a partire dagli schemi motori e l'intelligenza logica da quella operativa. Altri autori come Merleau-Ponty e Le Boulch ripresero il suo pensiero avvalorandolo e ampliandolo, il primo indagando il rapporto fra movimento e corpo, poiché è attraverso il corpo che noi percepiamo e conosciamo il mondo e il secondo studiando lo schema corporeo e le sue fasi di strutturazione (Cecilian, 2018a). Più recentemente, un supporto importante all'assunto che le esperienze motorie sono efficaci per l'intelligenza ci viene trasmesso da Gardner (2005) quando formula le prime ipotesi sulla teoria delle intelligenze multiple, dichiarando l'esistenza di nove diversi tipi di intelligenza (linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica ed esistenziale) e dimostra che l'intelligenza non ha sede solo nella testa come si è sempre supposto, ma anche nella corporeità e nel sistema sensorio-percettivo. Ne deriva quanto possa essere importante non solo conoscere il valore ma utilizzare in modo congiunto mente e corpo nelle esperienze di vita e di apprendimento. Per queste considerazioni nella scuola primaria l'educazione motoria intesa secondo Arnold (1979) come educazione «*about movement*», «*through movement*» e «*in movement*» (circa, attraverso e al movimento) oltre ad avere un ruolo di pari dignità con le altre discipline potrà consentire ai bambini di agire la propria corporeità in forme e modalità differenti coinvolgendo e sollecitando tutte le life skills nelle loro tre famiglie di appartenenza: cognitive, sociali ed emozionali. Purtroppo, nonostante questa consapevolezza sul piano teorico e una percezione ormai diffusa della necessità dell'intervento educativo sul piano pratico-operativo, in molte realtà scolastiche è ancora presente un'impostazione dualistica che considera la mente distaccata dal corpo e orienta la didattica delle discipline scolastiche in modo intellettualistico. Corpo e movimento dovrebbero invece assumere centralità in questo contesto educativo in quanto paradigmi fondamentali nel processo evolutivo e formativo che contribuiscono allo sviluppo globale del soggetto favorendo la formazione di una identità personale, lo sviluppo di competenze trasversali e l'acquisizione dell'autonomia. Dunque, un corpo considerato come espressione autentica di sé negli

aspetti relazionali, operativi, comunicativi ed espressivi (Belgianni, 2017).

Per tutte queste ragioni l'educazione motoria, si colloca in un'ottica di superamento della ricorrente dimensione addestrativa e ripetitiva, sollecitando e promuovendo:

- un agire riflessivo e ragionato che permetta di evidenziare intenzionalità e responsabilità personale e non solo una serie di movimenti automatizzati da ripetere;
- attività di movimento in forma ludica per coinvolgere maggiormente il bambino e farlo apprendere in un contesto di piacevolezza. Il gioco infatti fa provare gioia e permette al bambino di evolvere il suo potenziale espressivo oltre al contributo che può dare al raggiungimento degli obiettivi della Scuola Primaria di crescita emotiva, cognitiva e motoria attraverso il rapporto con gli altri, l'utilizzo di regole e la condivisione degli spazi. I neuroscienziati hanno dimostrato che la presenza o l'assenza di stimoli ha conseguenze profonde sulla struttura del cervello, soprattutto nel corso dello sviluppo (Boncinelli, 2017; Rizzolatti et al., 2014; Swabb, 2011; Iacoboni, 2008).
- il senso per la novità e la scoperta attraverso esperienze di movimento nuove e variate. Sin da bambini, è utile rispondere a questo bisogno esplorando il mondo in cui viviamo: occorre che i bambini siano stimolati al gusto della scoperta dal contesto ambientale in cui vivono, in famiglia come a scuola.
- l'utilizzo della comunicazione verbale, non verbale e iconica. Le prime due sono utili per la verbalizzazione e la simbolizzazione dei vissuti mentre la terza contribuisce al consolidamento del processo di apprendimento. Le parole, i gesti e le immagini esercitano sul bambino una stimolazione precoce delle capacità linguistiche e cognitive. Parlare, disegnare e raccontare rivestono particolare importanza per lo sviluppo della organizzazione spazio-temporale: fare in modo che i bambini si rendano conto che un insieme di esperienze vissute e/o immagini concatenate possa generare e rappresentare una storia è un contributo non di poco conto, anche ai fini dello sviluppo di più generali competenze metacognitive;
- la cooperazione e il lavoro di gruppo che risulta molto produttivo in termini di creatività, collaborazione, apprendimento, formazione e soprattutto comunicazione e relazione. Nel gruppo si impara ad ascoltare i compagni e se stessi, potenziando le intelligenze interpersonale e intrapersonale (Gardner, 2012) ed emotiva (Goleman, 2012).

Le ricerche contemporanee ampliano la considerazione culturale e pedagogica del corpo come dimensione non identificabile unicamente con la componente fisica della persona. Come sostengono Casolo e Melica (2005):

«La corporeità, in quest'ottica, rappresenta il riflesso di un'integralità della persona che è prima di tutto vissuta, percepita, sentita, riconosciuta in una molteplicità di sfumature, sensazioni, attività e percorsi che esploriamo

a partire esattamente dal corpo: giocare, pensare, esprimere emozioni, comunicare, amare sono attività alle quali non potremmo dare corso senza il contributo determinante del corpo» (Tosi, 2021, p. 21).

In questa prospettiva parlare di educazione alla corporeità significa richiamare il senso unitario dell'educazione impegnata a raggiungere il riconoscimento e l'accettazione di sé a partire dalla valorizzazione delle infinite espressioni che il corpo è in grado di manifestare. Negli ultimi dieci anni un numero considerevole di studi ha sottolineato l'importanza della corporeità nella attivazione dei processi cognitivi dando luogo a una nuova prospettiva teorica secondo la quale noi comprendiamo le espressioni «del linguaggio naturale grazie alla riattivazione di aree cerebrali dedicate principalmente alla percezione, ai movimenti e alle emozioni» (Gomez Paloma, 2013, p. 31).

Tale teoria sostiene che la cognizione è *"embodied"* ovvero incarnata e che dipende da caratteristiche di tipo corporeo, in particolare dal sistema percettivo e motorio. In quest'ottica il modo in cui noi pensiamo, emettiamo giudizi, ragioniamo, costruiamo conoscenze, parliamo... dipende anche dal modo in cui percepiamo, dalle azioni che svolgiamo e dalle interazioni che il nostro corpo ha con l'ambiente circostante (Wilson, 2002). Tutto ciò ha fatto supporre che comprendere il significato di un'espressione del linguaggio sia una sorta di simulazione delle esperienze percettive, motorie ed emotive che abbiamo vissuto in precedenza. Numerose evidenze sperimentali (Barsalou, 2008; Cottini & Rosati, 2008; Gallese, 2003) hanno supportato tale teoria, e, nello stesso tempo, è emersa la necessità di arricchire la conoscenza sul rapporto tra didattica, corporeità, cognizione e azione, integrando nuovi concetti che permettano al docente di acquisire una nuova forma mentis nella metodologia didattica. In quest'ottica un'adeguata educazione alla corporeità e al movimento acquistano un'importanza notevole affinché il percorso formativo di ognuno possa definirsi efficace. Numerosi studi e scoperte neuro scientifiche recenti (Chaddock et al., 2010; Iacoboni & Olivero, 2008; Jeannerod, 2007) hanno sottolineato l'importanza delle attività motorie nei processi di apprendimento e di costruzione della persona ed è stato attribuito al corpo un ruolo educativo fondamentale nei percorsi didattici. Ogni essere umano grazie al suo corpo, vive il proprio contesto ambientale e crea uno spazio d'azione fondamentale per il processo di comunicazione e comprensione, tipici dell'azione didattica. Il corpo del discente nella sua interazione con uno specifico ambiente di apprendimento (la classe) in cui gli stimoli sono opportunamente predisposti dal docente, è una particolare chiave di accesso al mondo della conoscenza.

2. La carenza di movimento

In base alle considerazioni illustrate fino a questa parte, le attività motorie dovrebbero essere parte di sostanza nella vita di ogni bambino. Nonostante ciò, nella realtà della scuola primaria viene perpetrata una regolamentazione dei comportamenti che trascura l'importanza del movimento ed impone ai discenti si-

tuazioni di apprendimento ripetute e consolidate basate sulla staticità. Lo stare fermi, seduti e zitti al banco sono richieste costanti degli insegnanti e gli alunni, sempre più spesso, manifestano difficoltà a soddisfare tale richiesta. Chiaramente in classe l'ordine risulta necessario ma, nello stesso tempo, c'è bisogno di riconoscere alla motricità, alla corporeità e all'attività motoria il loro valore profondo e connaturato all'essere umano. Per tale motivo è fondamentale che la scuola dichiari, anche per le materie più riflessive e di studio, la necessità di integrare le ripetute attività statiche disciplinari in forme di apprendimento che, attraverso una stimolazione attiva dei discenti comportino l'utilizzo di forme motorie espressive che favoriscano un coinvolgimento completo. Se da una parte è importante che la scuola trasmetta conoscenze, insegni la capacità di pensare, di scegliere, di decidere è senza dubbio altrettanto fondamentale che la scuola recuperi il più possibile la dimensione della corporeità non solo durante i momenti dedicati all'educazione motoria ma anche nelle situazioni di insegnamento-apprendimento di altri contesti disciplinari (Cecilian, 2018a; Cecilian & Tafuri, 2017; Francesconi & Tarozzi, 2012). Spesso accade, tuttavia, che l'ora di motoria venga svolta, all'interno della scuola primaria, solo quando il programma delle altre materie è concluso o è in linea con i tempi ipotizzati ad inizio anno, in caso contrario le ore di attività sportiva vengono utilizzate per altro. Altre criticità riscontrabili nel sistema scolastico primario sono la riduzione dei momenti di educazione motoria a gioco-ricreazione, la scelta di ridurre da due ad un'ora settimanale le ore di insegnamento curricolare della disciplina e i tempi di insegnamento della stessa quando i 60 minuti in orario si riducono a meno di 30 minuti di lavoro motorio effettivo. Nelle scuole di oggi inoltre ricorrono la presenza di docenti poco motivati e preparati con la conseguente mancanza di una adeguata programmazione delle attività motorie, la carenza di strutture e di attrezzature adeguate e la rinuncia più o meno consapevole dell'utilizzo di ambienti alternativi ove effettuare le attività di movimento (ambiente naturali, cortili della scuola, corridoi, scale interne, o addirittura le stesse aule). Queste criticità rappresentano la causa principale di una evidente involuzione in corso da trent'anni ad oggi delle capacità motorie condizionali e coordinative dei bambini durante l'età evolutiva.

3. Corpo e didattica: la DAD e l'impatto sulle attività motorie

L'emergenza sanitaria, vissuta a partire da febbraio 2020, ha colpito il cuore dei servizi educativi: ha ridotto gli spazi di incontro limitando la disponibilità degli ambienti al solo contesto domestico, ed ha uniformato i tempi dell'esperienza non più articolati nella tripartizione classica di nido, scuola e casa, impoverendo i contatti sociali (Daniel, 2020). La crisi pandemica ha limitato il movimento umano suscitando nei bambini sentimenti di incredulità, paura, disagio, rabbia e sofferenza (Doherty & Cullinane, 2020). Tutta la popolazione, a prescindere dall'età, ha potuto sperimentare in prima persona quanto l'uomo sia fragile di fronte ad alcuni eventi. Il cambiamento è stato repen-

tino e radicale e lo scenario complessivo si è ribaltato: si è passati da una situazione policentrica (nido, casa, scuola, amici) ad una staticità, ad una centralità domestica dove, sul piano delle relazioni, c'è stato modo di socializzare solo con genitori, fratelli o sorelle. Le nuove tecnologie sono state un'estensione dei nostri mondi, non sempre facili da gestire. Proprio in un clima globale di incertezza e paura, i bambini e i ragazzi hanno dovuto adattarsi ad un grande e improvviso cambiamento: in tale contesto è nata la didattica a distanza (DAD). La DAD si configura come l'insieme delle attività formative svolte senza la reale presenza fisica di alunni e docenti nello stesso luogo. Alla base di questa nuova metodologia di insegnamento-apprendimento sono presenti le tecnologie audiovisive e informatiche, e la convinzione che l'apprendimento da remoto possa permettere ai discenti di accedere a risorse e servizi per continuare il percorso formativo. Alcuni tra i più importanti strumenti di collegamento sono le videoconferenze, le chat di gruppo e le piattaforme digitali per la trasmissione di materiale. È fondamentale sottolineare come il supporto costante del docente sia un aspetto determinante per la realizzazione completa del processo di apprendimento: la mera assegnazione di materiali e compiti da svolgere a casa senza una restituzione da parte dell'insegnante non si configura come DAD (MIUR, 2020). I media rappresentano uno strumento per lavorare con i bambini non solo al fine di facilitare il lavoro didattico ma anche come ambienti che permettono sia l'apprendimento che il mantenimento dei rapporti sociali. Questi sono strumenti che consentono di valicare il luogo fisico, diventando essi stessi ambienti per collaborare e comunicare, realtà virtuali che vanno oltre le mura della classe. I media, nella realtà attuale, sono un'occasione preziosa sia per far vivere la comunità di apprendimento, sia per fare della scuola che usa il digitale uno spazio di frontiera etica e di costruzione di cittadinanza (Ferrari & Rivoltella, 2016). Da un giorno all'altro si è passati dalla palestra alla tastiera. L'educazione motoria, la più pratica delle materie scolastiche, si è dovuta confrontare con una modalità didattica assolutamente nuova. Gli insegnanti hanno dovuto reinventarsi, cambiare le metodologie da utilizzare e da scegliere, ma a prescindere dalle scelte del singolo docente il punto focale è uno solo: non è stato più possibile svolgere attività pratica in presenza. Il docente ha subito dovuto chiedersi da dove partire per poter utilizzare la DAD in modo efficace, come perseguire il compito sociale e formativo del "fare scuola" e "fare comunità", rispondendo in maniera solida e coesa, dimostrando senso di responsabilità. Un "fare scuola", insegnare ed apprendere assieme anche a distanza, entrando nelle case degli studenti senza cambiare il fine ed i principi, dando vita ad un ambiente di apprendimento, con momenti di relazione tra docenti e discenti (Rivoltella, 2017). La situazione emergenziale ha posto il docente di scienze motorie e sportive nella condizione di dover ripianificare il curriculum e ciò ha richiesto competenza, creatività e voglia di mettersi in gioco. Ogni insegnante di scienze motorie ha dovuto strutturare una progettazione delle attività che valorizzassero le capacità di lavoro autonomo e di collaborazione, valutando il modo di affrontare la disciplina, conferendo responsabilità, cercando di essere fantasiosi, e soprattutto,

dando fiducia agli studenti. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) raccomanda che i bambini e gli adolescenti tra i 5 e i 17 anni si impegnino in almeno 60 minuti di attività fisica al giorno. Tuttavia, la pandemia COVID-19 ha limitato l'attività fisica nelle persone di tutte le età. In molti paesi le strutture sportive e ricreative, indoor e outdoor, come palestre, piscine pubbliche e parchi giochi, sono rimasti chiusi per lungo tempo. La comunicazione online per il lavoro, il tempo libero e lo shopping sono ora parte delle routine familiari quotidiane e i bambini utilizzano Internet per il lavoro scolastico e l'interazione sociale. È importante che i bambini partecipino e godano dell'attività fisica, come parte di una più ampia gamma di abilità di vita durante il loro tempo libero (Shahidi et al., 2020). Una buona forma fisica unita all'efficacia intellettuale e spirituale è da sempre un obiettivo da perseguire. Oggi questo tema si è legato all'importanza dell'attività fisica e di una corretta e sana alimentazione e per tale motivo la pratica sportiva, scolastica ed extrascolastica, è fondamentale. La pandemia causata dalla SARS-Cov-2 ha portato ad una seria minaccia per la società umana in termini di salute, economia e stile di vita. L'immobilizzazione dovuta all'ospedalizzazione e al riposo a letto e l'inattività dovuta alla quarantena prolungata e all'allontanamento sociale possono ridurre la capacità dei sistemi di contrastare l'infezione virale e aumentare il rischio di danni all'apparato immunitario, respiratorio, cardiovascolare e al sistema muscolo-scheletrico (Woods et al., 2020). L'inattività fisica rappresenta il quarto fattore di rischio di mortalità a livello mondiale e causa il 6% di tutti i decessi: circa 3,2 milioni di persone muoiono ogni anno per le conseguenze indotte dalla scarsa attività (WHO, 2020). Uno studio ha dimostrato l'impatto negativo delle restrizioni del COVID-19 sull'attività motoria e sui comportamenti di gioco nei bambini e nei giovani: solo il 16,4% degli intervistati ha segnalato l'utilizzo di risorse online o app per mantenere comportamenti di movimento sani e solo l'1% ha praticato regolarmente attività fisica (Moore et al., 2020). Un'ulteriore ricerca è stata condotta su 208 persone in un periodo di 10 giorni nel giugno 2020 durante la pandemia COVID-19. Le domande di indagine includevano la socio-demografia e un questionario per valutare l'attività fisica e i comportamenti sedentari. I dati ricavati dimostrano che l'inattività fisica (600 MET-minuti/settimana) e altri comportamenti sedentari (8 h/giorno) hanno caratterizzato il 37,9% e il 20,9%, del campione soprattutto in età giovanile. Il contesto scolastico, senza dubbio, può contribuire alla promozione dell'attività fisica e al contrasto dell'inattività e della sedentarietà (Harrington & O'Reilly, 2020). La creazione e il mantenimento dell'alfabetizzazione motoria nei bambini con disabilità è particolarmente importante in quanto essi costituiscono un gruppo estremamente vulnerabile (Shahidi et al., 2020). Non solo la didattica a distanza ma anche la prolungata chiusura della scuola e il confinamento in casa durante un focolaio di malattia potrebbe avere effetti negativi sulla salute mentale e fisica dei bambini. Gli studenti sono fisicamente meno attivi, trascorrono più tempo davanti allo schermo e seguono una dieta irregolare con una conseguente riduzione della capacità respiratoria e un aumento del peso corporeo. Tali effetti negativi sulla salute si accentuano quando i bam-

bini sono confinati nelle loro case senza attività all'aperto e interazione con i coetanei. Per mitigare le conseguenze del confinamento a domicilio la comunità, la scuola e i genitori devono essere consapevoli del lato negativo della situazione e affrontare questi problemi immediatamente (Wang et al., 2020). La Pandemia da COVID-19 ha accentuato e reso evidenti le situazioni di disagio degli alunni frequentanti la scuola primaria.

4. La Legge 234/2021 e la nuova figura professionale

«Al fine di conseguire gli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) e di promuovere nei giovani, fin dalla scuola primaria, l'assunzione di comportamenti e stili di vita funzionali alla crescita armoniosa, alla salute, al benessere psico-fisico e al pieno sviluppo della persona, riconoscendo l'educazione motoria quale espressione di un diritto personale e strumento di apprendimento cognitivo, nelle more di una complessiva revisione dell'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria, è introdotto, gradualmente l'insegnamento dell'educazione motoria [...] nella scuola primaria, nelle classi quarte e quinte, da parte di docenti forniti di idoneo titolo di studio e dell'iscrizione nella correlata classe di concorso "Scienze motorie e sportive nella scuola primaria" [...]. L'introduzione dell'insegnamento dell'educazione motoria è prevista per la classe quinta a decorrere dall'anno scolastico 2022-2023 e per la classe quarta a decorrere dall'anno scolastico 2023-2024. Il [futuro] docente [di educazione motoria] nella scuola primaria è equiparato, quanto allo stato giuridico ed economico, ai docenti del medesimo grado di istruzione e non può essere impegnato negli altri insegnamenti della scuola primaria [...]. Il contingente dei docenti di educazione motoria di cui al comma è determinato in ragione di non più di due ore settimanali di insegnamento aggiuntive, per le classi che non adottano il modello del tempo pieno nelle quali sia introdotto l'insegnamento, rispetto all'orario di cui all'articolo 4 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. Le classi che adottano il tempo pieno mantengono l'orario in essere anche quando interessate dal nuovo insegnamento. In tale ultimo caso le ore di educazione motoria possono essere assicurate in compresenza, ferma restando la responsabilità dei docenti coinvolti. Dall'attuazione del presente comma non devono derivare situazioni di esubero di personale [...]. I posti per l'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria in fase di prima applicazione, sono coperti con concorso per titoli ed esami abilitante, da bandire negli anni 2022 e 2023. Il contenuto del bando, i termini e le modalità di presentazione delle domande, i titoli valutabili, le modalità di svolgimento delle prove, i criteri di valutazione dei titoli e delle prove, nonché la composizione delle commissioni di valutazione e l'idonea misura del contributo a carico dei partecipanti sono disciplinati con decreto del Ministro dell'istru-

zione da adottare entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge. L'entità del contributo di cui al secondo periodo è determinata in misura tale da consentire, unitamente alle risorse a tal fine iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, la copertura integrale degli oneri per lo svolgimento delle procedure concorsuali. Le relative graduatorie hanno validità annuale e in ogni caso perdono efficacia con l'approvazione delle graduatorie riferite al successivo concorso [...]. Con decreto annuale del Ministro dell'istruzione, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, da adottare entro il mese di gennaio precedente all'anno scolastico di riferimento, e, in sede di prima attuazione, entro il mese di febbraio 2022 [...] sono definiti il numero delle classi quarte e quinte della scuola primaria presso le quali è attivato l'insegnamento di educazione motoria e il relativo numero dei posti di insegnamento [...]. Nel caso in cui le graduatorie di concorso non siano approvate in tempo utile per l'assunzione in ruolo dei docenti, i contratti a tempo determinato necessari possono essere attivati anche con i soggetti collocati nelle graduatorie provinciali per le supplenze di cui all'articolo 4, comma 6-bis, della legge 3 maggio 1999, n. 124, per le classi di concorso A-48 e A-49» (Legge 234/2021 Art. 1.329-340).

Si sono volute riportare alcune parti salienti relative al dispositivo di legge volto ad introdurre la figura del laureato in Scienze Motorie nella scuola primaria. In primis possiamo notare che questo provvedimento va inteso come una opportunità che aggiunge valore, sostanza e innovatività nella scuola primaria dove al docente generalista viene affiancato un docente specializzato in attività motorio-sportive. Non scardina il sistema scolastico che continua ad avere come perno il docente unico generalista in possesso del titolo di laurea quinquennale abilitante della classe LM85bis. In pratica nelle situazioni scolastiche orientate al tempo normale alle due ore di educazione motoria – che restano in carico al docente generalista – verranno aggiunte due ore di educazione motoria e sportiva in carico al futuro docente specialista. Nelle situazioni orientate al tempo pieno il docente specialista durante le ore a calendario di educazione motoria lavorerà in compresenza con il docente generalista. In questo modo si assicurano a tutti i bambini da due a quattro ore di movimento settimanali avvicinando l'Italia ad altre nazioni europee e alle indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2010) sull'attività motoria nel corso dell'età evolutiva. Come seconda considerazione, oltre e non togliere spazio e risorse per i docenti generalisti, viene finalmente inserita a regime questa nuova figura nel momento in cui viene fatta nascere una nuova classe di concorso andando ad equiparare lo specialista di educazione motoria allo stato giuridico ed economico dei docenti del medesimo grado di istruzione. Questa scelta consentirà a buon diritto l'assunzione a sistema dei nuovi docenti che potranno essere retribuiti in modo dignitoso e con tutte le garanzie di un lavoro a tempo indeterminato quali sono quelle oggi riservate a tutti i docenti in ruolo nelle scuole italiane di ogni ordine e grado. In ultimo

la presenza di un docente specializzato potrà garantire a tutti i bambini una educazione motoria di qualità che consentirà il superamento delle criticità citate nei paragrafi precedenti che potranno concretizzarsi in una programmazione efficace ed organica delle attività di movimento, nella predisposizione e nell'utilizzo intelligente degli spazi da dedicare alle attività motorio-sportive, nella attivazione e introduzione di tutte quelle strategie didattiche che potranno connotare un insegnamento orientato alla innovazione come l'Outdoor Education (Farné et al., 2018; Quibell et al., 2017), le Active Breaks (Mulato & Riegger, 2014), l'Embodied Education (Tosi et al., 2021; Cecilian, 2018b), le EAS applicate all'educazione motoria (Rivoltella, 2017; Rossi & Giaconi, 2016).

5. La formazione universitaria del docente specializzato

«Si accede all'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria a seguito del superamento di specifiche procedure concorsuali abilitanti. Possono partecipare alle procedure concorsuali i soggetti in possesso di laurea magistrale conseguita nella classe LM-67 "Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate" o 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 di 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* n. 233 del 7 ottobre 2009, che abbiano, altresì, conseguito 24 crediti formativi universitari o accademici – CFU/ CFA, acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche» (Legge 234/2021 Art. 1.329–340).

Da questi ulteriori passaggi, si evince che le università italiane per consentire l'accesso alle procedure concorsuali di arruolamento del futuro docente specialista dovranno prevedere, negli ordinamenti didattici relativi alle tre classi di laurea magistrale sopra evidenziati, CFU orientati alla formazione docente nella scuola primaria. Al momento mancano da parte del ministero indicazioni di tipo quantitativo (quanti CFU?) e qualitativo (Quali CFU e quali insegnamenti) in merito ma nei ragionamenti che seguiranno si tenterà di dare una risposta razionale a questi quesiti. Quello che sappiamo è che non vi saranno percorsi formativi dedicati post-laurea magistrale (corsi di perfezionamento, scuole speciali o corsi master) pertanto lo spazio per la formazione della nuova figura professionale dovrà essere incluso nei percorsi di Laurea Magistrale testé citati. Per una educazione motorio-sportiva di qualità i futuri insegnanti dovranno possedere conoscenze sia specifiche che professionali declinabili nel saper programmare, insegnare e valutare attività di movimento adattate all'età. Tra le conoscenze di settore non potranno mancare quelle riguardo ai bambini e alle loro caratteristiche di genere e di età; allo sviluppo della personalità dai 6 agli 11 anni nelle molteplici dimensioni cognitiva, socio-relazionale, motoria, affettivo-emotiva; alle indicazioni

ministeriali e gli obiettivi specifici di apprendimento; agli effetti del movimento e le forme di attività motoria da adattare ai differenti contesti e ambienti; ai giochi di movimento tradizionali, semplificati, pre-sportivi e sportivi; ai piccoli e grandi attrezzi convenzionali e non convenzionali. Le conoscenze di settore, le abilità professionali, i tratti e le caratteristiche personali sono componenti essenziali che formano il docente competente. Cosa manca per fare in modo che l'azione educativa del futuro educatore del movimento nella scuola primaria possa essere destinata al successo? Siamo convinti che a questi ingredienti debbano aggiungersi le motivazioni personali e di conseguenza un atteggiamento guidato dalla passione per il contesto disciplinare e per le azioni educative che attraverso di questo si possono compiere. Tutto ciò si traduce nell'avere sempre iniziativa, essere flessibili nell'adattamento individuale ai generi, alla unicità e alla irripetibilità di ogni bambino e essere disponibili al cambiamento dell'allievo ma anche di sé stessi (Casolo, 2020). Per realizzare queste conoscenze, abilità e competenze siamo convinti che la formazione iniziale dei futuri docenti specialisti in educazione motoria debba prevedere una integrazione tra gli ambiti motorio-sportivo (insegnamenti e laboratori M-EDF 01 e 02) per non meno di 20 CFU, bio-medico (insegnamenti BIO e MED) per non meno di 10 CFU e psico-pedagogico (insegnamenti e laboratori PED e PSI) per non meno di 10 CFU. Tutti questi percorsi dovranno essere attivati e profusi con una connotazione specifica rivolta all'età evolutiva e in particolare al periodo 6-11 anni. In aggiunta dovranno essere previste opportunità di tirocinio formativo da svolgere nelle scuole primarie sotto la supervisione di un docente esperto in educazione motoria.

6. Conclusioni

La Pandemia da COVID-19 ha accentuato e reso evidenti le situazioni di disagio degli alunni frequentanti la scuola primaria. Situazioni derivanti da una diminuzione di opportunità di movimento, di relazioni in presenza e di frequentazione e utilizzo degli spazi in cui svolgere attività di movimento. L'ambiente scolastico da un lato ha reagito a questa situazione attraverso l'attivazione di forme di didattica a distanza che si sono rivelate utili solo per alcuni contesti disciplinari dall'altro ha però scelto, nella maggior parte delle realtà del territorio, di trascurare l'educazione motoria già fin troppo sacrificata, limitata e ridotta nei periodi precedenti. Questa scelta ha portato ad una maggior sottolineatura delle criticità riguardo all'educazione motoria già presenti ed evidenziati da anni nel contesto della scuola primaria. È però importante ribadire che i genitori e gli insegnanti si adoperino per indurre l'adozione di stili di vita attivi limitando la quantità di tempo eccessiva trascorsa davanti allo schermo. Ci auguriamo tutti che possano tornare le condizioni per ritornare a proporre ai bambini le attività motorio-sportive pur sempre in sicurezza, abbandonando la sedentarietà che ha caratterizzato i mesi passati. Siamo convinti che la nuova figura professionale del docente specialista delle attività motorio-sportive possa portare una nuova cultura del movimento all'interno della scuola primaria che possa rivelarsi utile nei

confronti di possibili futuri periodi di inattività, propositiva nelle strategie e nelle metodologie didattiche nei periodi di normalità e innovativa nell'orientamento allo sport ludico ed educativo che nella società

attuale potrebbe configurarsi come una vera e propria forma di didattica attiva tale da avvicinare il bambino agli innumerevoli valori positivi dello sport e della vita.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, P. J. (1979). Agency, action, and meaning 'in' movement: An introduction to three new terms. *Journal of the Philosophy of Sport*, 6(1), 49–57. <https://doi.org/10.1080/00948705.1979.10654150>
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.-59.103006.093639>
- Belgianni, C. (2017). Educazione corporea e al movimento. Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 2017(1), 18–25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1063742>
- Boncinelli, E. (2017). *Capire la mente*. Roma: Castelvecchi.
- Casolo, F., & Melica, S. (2005). *Il corpo che parla: comunicazione ed espressività nel movimento umano* (Vol. 1). Milano: Vita e pensiero.
- Casolo, F. (2020). *L'uomo e il movimento. Lineamenti di teoria e di metodologia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ceciliani, A. (2018a). Integrated quali-quantitative teaching, in physical-sport education, and wellbeing in developmental age. *Formazione & insegnamento*, 16(1) 183–194. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/-siref/article/view/2774>
- Ceciliani, A. (2018b). From the embodied cognition to the embodied education in the physical and sports sciences. *Encyclopaideia*, 22(51), 11–24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424>
- Ceciliani, A., & Tafuri, D. (2017). *Embodied Cognition in Physical Activity and Sport Science. Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*. New York: Nova Science Publisher.
- Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., Kim, J. S., Voss, M. W., VanPatter, M., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Konkel, A., Hillman, C. H., Cohen, N. J., & Kramer, A. F. (2010). A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume and memory performance in preadolescent children. *Development & Aging, Cognitive Neuroscience Soc.*, 1358, 172–183. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.08.049>
- Cottini, L., & Rosati, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Morlacchi.
- Daniel, Sir J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2020). Review of the evidence on, and fundamental questions about, efforts to improve executive functions, including working memory. In J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty, & R. W. Engle (Eds.), *Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development* (pp. 143–431). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199974467.003.0008>
- Doherty, K., & Cullinane, D. (2020). *COVID-19 and social mobility impact brief# 3: Apprenticeships* [Research brief]. Sutton Trust: London. <https://eric.ed.gov/?id=ED605805>
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Ferrari, S., & Rivoltella, P. C. (2016). *A scuola con i media digitali: Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia phaenomenologica*, 12, 263–288. <https://doi.org/10.7761/SP.12.263>
- Gallese, V. (2003). The manifold nature of interpersonal relations: the quest for a common mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1431), 517–528. <https://doi.org/10.1098/2Frstb.2002.1234>
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente: Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Goleman, D. (2012). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science: Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Harrington, D. M., & O'Reilly, M. (2020). The reimagination of school-based physical activity research in the COVID-19 era. *PLoS medicine*, 17(8), e1003267. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003267>
- Iacoboni, M., & Olivero, G. (2008). *I neuroni specchio: come capiamo ciò che fanno gli altri*. Bollati Boringhieri.
- Jeannerod, M. (2007). From myself to other selves: A revised framework for the self/other differentiation. In P. Haggard (Ed.), *Sensorimotor foundations of higher cognition* (pp. 233–248). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199231447.003.0011>
- MIUR. (2020). *Didattica a distanza e diritti degli studenti: Mini-guida per docenti*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Retrieved January 31, 2023, from https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide_mi_A-GIA_6_4_2020_.pdf
- Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, C. J., Vanderloo, L. M., & Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Mulato, R., & Riegger, S. (2014). *Maestra facciamo una pausa?: Migliorare il clima in classe e favorire l'apprendimento dei bambini*. La meridiana.
- Pesce, C. (Ed.). (2016). *Joy of moving: moviMenti & immaginAzione: giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*. Calzetti Mariucci.
- Pesce, C., Masci, I., Marchetti, R., Vazou, S., Sääkslahti, A., & Tomporowski, P. D. (2016). Deliberate play and preparation jointly benefit motor and cognitive development: mediated and moderated effects. *Frontiers in Psychology*, 7, 349. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00349>
- Quibell, T., Charlton, J., & Law, J. (2017). Wilderness Schooling: A controlled trial of the impact of an outdoor education programme on attainment outcomes in primary school pupils. *British Educational Research Journal*, 43(3), 572–587. <https://doi.org/10.1002/berj.3273>
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. La Scuola.

- Rizzolatti, G., Cattaneo, L., Fabbri-Destro, M., & Rozzi, S. (2014). Cortical mechanisms underlying the organization of goal-directed actions and mirror neuron-based action understanding. *Physiological reviews*, 94(2), 655–706. <https://doi.org/10.1152/physrev.00009.2013>
- Rossi, P. G., & Giacon, C. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto: PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: FrancoAngeli.
- Shahidi, S. H., Stewart Williams, J., & Hassani, F. (2020). Physical activity during COVID-19 quarantine. *Acta paediatrica*, 109(10), 2147–2148. <https://doi.org/10.1111/apa.15420>
- Swaab, D. (2011). *Noi siamo il nostro cervello: Come pensiamo, soffriamo e amiamo* (tr. it. D. Santoro). LIT.
- Tosi, I. (2021). *Corporeità e didattica: Embodied Cognition come opportunità per il docente di Scuola Primaria* [Doctoral dissertation]. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore. https://doi.org/10.32043/gsd.v5i1_sup.224
- Tosi, I., Rivoltella, P. C., & Casolo, F. (2021). Body and physical activity: from laboratory teaching to embodied cognition. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 5(1S), 72–80. https://doi.org/10.32043/gsd.v5i1_sup.224
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- Woods, J. A., Hutchinson, N. T., Powers, S. K., Roberts, W. O., Gomez-Cabrera, M. C., Radak, Z., Berkes, I., Boros, A., Boldogh, I., Leeuwenburgh, C., Coelho-Júnior, H. J., Marzetti, E., Cheng, Y., Liu, J., Durstine, J. L., Sun, J., & Ji, L. L. (2020). The COVID-19 pandemic and physical activity. *Sports medicine and health science*, 2(2), 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.smhs.2020.05.006>
- WHO. (2010). *Global Recommendation on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>
- WHO. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance. Geneva: World Health Organization. Retrieved January 31, 2023, from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/337001>



Effect of two didactic approaches of physical education on the enjoyment's levels: Comparison between the traditional method and the Tactical Games Model

Effetto di due approcci didattici di educazione fisica sui livelli di enjoyment: Confronto tra il metodo tradizionale e il Tactical Games Model

Roberto Coppola

Università degli Studi di Enna "Kore", Italy – roberto.coppola@unikore.it
<https://orcid.org/0000-0001-7888-2208>

Mario Lipoma

Università degli Studi di Enna "Kore", Italy – mario.lipoma@unikore.it
<https://orcid.org/0000-0002-0951-8100>

Rosaria Schembri

Università degli Studi di Enna "Kore", Italy – saraschembri@yahoo.it
<https://orcid.org/0000-0003-0229-2281>

Francesco Sgrò

Università degli Studi di Enna "Kore", Italy – francesco.sgro@unikore.it
<https://orcid.org/0000-0002-2062-4908>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Teaching physical education not only enables children to develop motor skills and abilities but also has an impact on other domains of learning such as the affective domain. This study is aimed to analyze the effects of two different teaching approaches on the affective domain of learning in primary school pupils. The participants involved were divided into two groups: Teaching skill group and Teaching games group. The level of enjoyment was evaluated by administering the PACES questionnaire (pre-post-repost evaluation). The results show that the TGM group had a more positive trend in enjoyment levels than the TS group. Furthermore, by carrying out an analysis by gender it was seen that the pupils of the TGM group show greater development on the positive scale of the questionnaire. It is essential that teachers in their teaching planning also focus on the affective domain as it is preventive towards abandoning the motor-sport practice.

L'insegnamento dell'educazione fisica non solo consente ai bambini di sviluppare abilità e capacità motorie, ma ha anche un impatto su altri domini dell'apprendimento come il dominio affettivo. Lo scopo di questo studio è quello di analizzare gli effetti di due diversi approcci didattici sul dominio affettivo dell'apprendimento in alunni di una scuola primaria. I partecipanti coinvolti sono stati divisi in due gruppi: Teaching skill group e Teaching games group. Il livello di enjoyment è stato valutato somministrando il questionario PACES (valutazione pre-post-repost). I risultati mostrano che il gruppo TGM ha avuto un andamento dei livelli di godimento più positivo rispetto al gruppo TS. Inoltre, effettuando un'analisi per genere si è visto che le alunne del gruppo TGM mostrano uno sviluppo maggiore nella scala positiva del questionario. È fondamentale che gli insegnanti nella loro programmazione didattica si concentrino anche sul dominio affettivo in quanto è preventivo verso l'abbandono della pratica motorio-sportiva.

KEYWORDS

Physical education, Affective domain of learning, Enjoyment, Primary school, PACES

Educazione fisica, Dominio affettivo dell'apprendimento, Enjoyment, Scuola primaria, PACES

Authorship: R. Coppola (Paragrafo §3); M. Lipoma (Paragrafo §1); R. Schembri (Paragrafo §3); F. Sgrò (Paragrafo §4). Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli Autori.

Citation: Coppola, R., Lipoma, M., Schembri, R., & Sgrò, F. (2023). Effect of two didactic approaches of physical education on the enjoyment's levels: Comparison between the traditional method and the Tactical Games Model. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 34-41. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_06

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_06

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online))

1. Introduzione

Il movimento, sia se realizzato all'interno del sistema scolastico sia se realizzato nella singola quotidianità, è indispensabile per il benessere di ogni individuo, soprattutto quando esso viene praticato fin dalla tenera età. Il movimento rappresenta infatti uno strumento che facilita non solo lo sviluppo fisico del bambino ma anche e soprattutto lo sviluppo emozionale ed intellettuale, sviluppo che renderà il bambino consapevole di sé stesso, dei suoi limiti e delle sue capacità.

«Il corpo è il primo mezzo con cui l'individuo sperimenta l'ambiente, è il primo canale di comunicazione fra lui e gli altri e continuerà ad essere l'intermediario privilegiato nella relazione con gli altri, tra il mondo interno e quello esterno a sé» (Federici et al., 2008).

Il primo luogo in cui il bambino inizia a compiere un percorso di apprendimento autonomo, distaccato dal controllo delle figure genitoriali, è sicuramente la scuola, istituzione che deve essere in grado di attuare un percorso motorio che sviluppi nel bambino maggior autonomia e consapevolezza di sé stesso, fattori che il bambino interiorizzerà per potersi inserire all'interno della sua comunità di riferimento.

Per il bambino è difficile però trasportare tutti i benefici derivanti dall'attività motoria al di là del tempo scolastico. Statistiche recenti relative alla mobilità indipendente dei bambini nei paesi europei, mettono i bambini italiani al quattordicesimo e ultimo posto, insieme al Portogallo, per quanto riguarda lo sviluppo del movimento autonomo eseguito quotidianamente, con un ritardo di tre – quattro anni rispetto al totale della media europea (Borgogni & Farinella, 2017).

Le cause riguardano prevalentemente la difficoltà di trovare spazi aperti e sicuri dotati di validi supporti e capaci di contenere il movimento del bambino, carenza che porta il genitore a tutelare il figlio preferendo il comodo utilizzo della televisione e dei giochi elettronici, piuttosto che ricercare alternative che gli garantiscano una crescita attiva e partecipata. Gli effetti negativi sull'utilizzo degli smartphone sono evidenziati in un recente lavoro di Greco e colleghi (2017). Abbandonando la comodità tipica del vivere occidentale, i genitori devono essere in grado di giocare un ruolo fondamentale per l'educazione del bambino, non lasciando il proprio figlio di fronte a giochi sedentari che non sviluppino la loro fantasia e creatività ma devono contribuire ad incentivare l'iscrizione a corsi sportivi svolti all'aria aperta: atletica, nuoto, basket, etc. Occorre aprire una piccola parentesi ricordando che per attività sportiva, soprattutto in ambito scolastico, si intende il gioco-sport e non la pratica agonistica di una disciplina sportiva sia per ragioni legate all'area psicomotoria sia per ragioni legate alle problematiche causate dall'eccessiva intensità caratterizzante la pratica sportiva di alto livello e i possibili traumi che essa causa (Notarnicola et al., 2012).

Quali sono le scelte culturalmente valide che i genitori possono compiere per favorire l'avvicinamento dei bambini alle attività sportive?

Le scelte in questo caso possono essere varie,

scelte che non devono mai essere effettuate accantonando l'individualità del figlio ma che devono essere invece in grado di rispettare le loro preferenze e il loro carattere. Se siamo ad esempio di fronte ad un bambino particolarmente timido gli sport di squadra come il calcio, il basket o la pallavolo, lo aiuteranno a far crescere in lui l'importanza del gruppo e dello stare insieme. Se invece siamo di fronte ad un bambino particolarmente ansioso o aggressivo, il pugilato lo aiuterà a scaricare nello sport tutte le energie che condizionano negativamente il proprio carattere e che gli impediscono di vivere armoniosamente le proprie esperienze.

Sempre più ricerche hanno focalizzato la propria attenzione sui fattori che influenzano la partecipazione all'attività fisica. Diversi ricercatori evidenziano come la sensazione di piacere e divertimento svolga un ruolo importante nell'adesione e nella partecipazione alle attività motorio-sportive (Dishman et al., 2005; Heinzelmann & Bagley, 1970; Martin & Dubbert, 1982; Teraoka et al., 2020; Wankel, 1985).

Con l'educazione motoria, la scuola ha quindi l'opportunità di intervenire sul processo educativo di ognuno, un processo che cerca di distaccarsi da nozioni meramente intellettualistiche per potersi avvicinare alla crescita generale del bambino, sia dal punto di vista fisico che mentale. Da ciò consegue che un programma di educazione fisica dovrebbe essere organizzato considerando non solo il dominio psicomotorio dell'apprendimento ma anche quello affettivo. Il dominio affettivo dell'apprendimento è strettamente connesso a quello psicomotorio, in quanto soprattutto negli alunni più giovani il divertimento provato durante l'attività motoria porta ad un maggiore coinvolgimento e ad un minor rischio di abbandono nel caso di attività sportive extracurricolari (Ciocan & Milon, 2017). L'educatore, per ogni stadio di sviluppo del bambino, programmerà per lui la più ampia base motoria possibile, proponendo attività che stimolano l'allievo ad una partecipazione più attiva ed integrata, risvegliando quel senso di autonomia spesso nascosta dal rigido controllo familiare.

La letteratura scientifica differenzia principalmente due stili di insegnamento (con il focus centrato sullo studente e quello con il focus centrato sull'insegnante). Nella scuola italiana viene utilizzato prevalentemente un approccio centrato sull'insegnante, soprattutto laddove le attività non sono svolte da un esperto di educazione fisica e nella scuola primaria (dove fino all'anno scorso non era previsto l'insegnante specializzato in educazione fisica).

L'educazione fisica permette attraverso una programmazione attenta agli studenti di conoscere il proprio corpo e a relazionarsi con gli altri nel rispetto delle regole del contesto in questione. Questa relazione può essere definita come una relazione in continua trasformazione, capace di coinvolgere le potenzialità individuali, generando così la nascita di nuove conoscenze e competenze nonché la consapevolezza di ciò che si fa (Lipoma, 2014). Senza questa consapevolezza attiva e partecipata non si può parlare di educazione fisica, infatti la parola educazione fa riferimento ad un processo che porta il bambino a costruire gradualmente la propria identità e ad inserirsi nel proprio gruppo di riferimento attraverso il rispetto e la conoscenza degli altri. Un altro aspetto che do-

vrebbe essere curato riguardo la disciplina dell'educazione fisica scolastica è quello relativo alla valutazione delle abilità e delle competenze. Studi recenti dimostrano che attraverso l'utilizzo di strumenti di valutazione a basso costo (Sgrò et al., 2015a; 2015b) e prove motorie standardizzate è possibile effettuare valutazioni non solo più precise, ma anche più affidabili e valide (Sgrò et al., 2017).

Negli ultimi anni si è cercato di costruire programmi di educazione fisica che tenessero in conto le possibili disabilità dei soggetti, sia fisiche che di apprendimento, facendo in modo che ogni individuo potesse manifestare le proprie potenzialità senza limitazioni. Ognuno è infatti chiamato ad esprimere il proprio talento e la scuola non deve sottrarsi a questo compito, ma deve essere il primo sistema capace di assecondare le difficoltà di ogni studente in modo tale da esprimere attraverso la formazione il valore e lo spessore culturale che ogni la buona scuola deve avere al suo interno (Cecilian, 2018).

Il modello della Sport Education (SE) è un modello educativo che collega lo sport nell'educazione fisica a una cultura sportiva più ampia (Siedentop, 1994). Concentrandosi essenzialmente sulla nozione di autenticità, è convinzione di Siedentop che le caratteristiche essenziali dello sport che portano alla sua attrattiva siano raramente riprodotte nell'insegnamento dell'educazione fisica. Questo modello utilizza la metodologia degli *small-groups* e guida gli studenti attraverso una serie di esercitazioni (pianificate e implementate da insegnanti e allenatori) e attraverso giochi adeguati allo sviluppo che vengono condotti come se fossero una vera competizione. In contrasto con il più comune contesto di gioco inerente all'insegnamento dell'educazione fisica in cui gli studenti giocano in partite senza ricevere dei feedback, gli studenti nel modello di Siedentop diventano membri di squadre che stanno insieme per la durata di una stagione e partecipano a partite che vengono modificate ad esempio nel numero di giocatori per squadra. Pertanto, la Sport Education è un modello progettato per offrire agli studenti un'esperienza sportiva più completa rispetto a quella dove il focus è centrato su ciascun giocatore. I giochi aiutano gli studenti a sviluppare un livello sufficiente di abilità in modo da provare la gioia e il piacere che potrebbe aumentare la loro motivazione per continuare a praticare quell'attività nella vita (Allison et al., 2000; Corbin, 2002; Griffin et al., 1997; Rudd et al., 2020).

Gli studiosi specializzati in pedagogia dello sport si sono concentrati sull'analisi e il confronto dei processi di insegnamento-apprendimento che si basano principalmente su aspetti "tecnici" (es. abilità motorie e sportive) o su aspetti "tattici" (es. consapevolezza tattica). Recentemente, questo "divario" che separa le competenze tecniche da quelle tattiche sembra essere superato attraverso l'uso del Game Centered Approach (GCA) che favorisce i contesti di apprendimento consentendo non solo la piena partecipazione e coinvolgimento degli studenti (Dyson et al., 2004), ma anche riuscendo a collegare le competenze tecniche a quelle tattiche (Mitchell et al., 2013). Uno dei compiti principali del docente è tradurre gli aspetti caratterizzanti la disciplina in azioni educative mirate ed efficaci, pianificando sia gli obiettivi riguardanti lo sviluppo delle capacità motorie sia

gli obiettivi relativi ai processi di apprendimento motorio, realizzabili attraverso una grande varietà di compiti e un'interazione tra i vari stili di insegnamento (Rink, 2002). Nell'educazione fisica, l'uso di stili di insegnamento differenti è un prerequisito necessario per la motivazione e la partecipazione attiva degli studenti e per promuovere processi di apprendimento secondo livelli personalizzati. Mosston (1994) ha elaborato lo spettro degli stili di insegnamento sviluppando la relazione educativa tra allievo e insegnante, in contesti scolastici curriculari e sperimentali. Per l'insegnante, la necessità di utilizzare stili di insegnamento diversi nel processo di insegnamento è correlata a vari fattori tra cui le caratteristiche individuali degli studenti, la diversità degli obiettivi dell'educazione fisica che coinvolgono quelli cognitivi (Russo et al., 2019). Bisogna ricordare che il dominio sociale e affettivo ed il differente contesto nel quale ci si può trovare condizionano fortemente la scelta delle attività e l'utilizzo di diverse modalità organizzative. Riassumendo gli stili di insegnamento possono essere suddivisi in: centrato sull'insegnante e centrato sullo studente. Lo scopo di questa ricerca è analizzare gli effetti di questi due diversi approcci sul dominio affettivo dell'apprendimento.

2. Metodologia

2.1 Partecipanti

La presente ricerca sperimentale ha per oggetto l'analisi degli effetti dei diversi approcci educativo-sportivi sui livelli di divertimento [*enjoyment*] in bambini frequentanti la quarta elementare (età media: $8,6 \pm 0,4$ anni) di una scuola primaria italiana, in uno studio longitudinale (disegno pre-post-repost). Il campione, composto da 66 alunni, è stato omogeneamente suddiviso in due gruppi: il gruppo Teaching Skills (TS) (approccio centrato sul docente) composto da 32 alunni (17 femmine e 15 maschi) e il gruppo Tactical Game Model (TGM) (approccio centrato sugli alunni) composto da 34 alunni (18 femmine e 16 maschi). Il protocollo è durato 22 settimane di cui la prima e l'ultima sono state utilizzate per la valutazione iniziale e finale. La valutazione *repost* è stata effettuata dopo un mese. Le lezioni sono state condotte in entrambi i gruppi da un esperto e laureato in Scienze Motorie e Sportive, nell'ambito del progetto "Sport di Classe" (CONI) per una lezione a settimana (1 ora a lezione). Secondo uno studio che riporta le raccomandazioni sul campionamento e sulla selezione dei partecipanti per garantire la validità ecologica nella ricerca educativa, le diverse classi sono state assegnate interamente a un gruppo o all'altro (Harvey & Jarrett, 2014). Tutti i partecipanti hanno fornito moduli di consenso informato firmati dai loro genitori o tutori legali. Il livello di *enjoyment* è stato valutato somministrando, a tutti i partecipanti, il questionario PACES (Physical Activity Enjoyment Scale) a 16 voci (Carraro et al., 2008; Carraro, 2012) nei tre momenti: pre-intervento, post-intervento e dopo un mese. Il Comitato Etico dell'Università degli Studi di Enna "Kore" ha approvato il progetto e le procedure metodologiche utilizzate.

2.2 Protocolli di lavoro dei gruppi Teaching Skills e Tactical Game Model

Per quanto riguarda il gruppo TGM sono state seguite le linee guida di Mitchell e colleghi (2013) e per ogni lezione sono stati definiti: un problema tattico, un focus della lezione e un obiettivo. È stato realizzato un intervento didattico multi-sportivo che ha previsto sia giochi di invasione che di rete (basket, pallamano, calcio e pallavolo). Ogni lezione è stata organizzata prevedendo: Gioco 1–Attività pratica–Gioco 2–Chiusura. Il primo gioco è stato utilizzato per introdurre, attraverso un gioco avvincente, il problema tattico della lezione, mentre il secondo gioco è stato utilizzato per rafforzare il focus della lezione. L'attività pratica era incentrata sullo sviluppo dei movimenti e delle abilità relative al problema tattico della lezione. La chiusura è stata organizzata come un momento di riflessione utilizzato per verificare come gli studenti si fossero concentrati sul problema tattico di ogni lezione e quali strategie fossero state messe in atto per risolvere quel problema. Le lezioni, proposte al gruppo TGM, sono state programmate seguendo le indicazioni di Mitchell et al. (2013), che riguardano la fascia di età dai 7 ai 9 anni. Le lezioni di "Livello 1" iniziano con una versione semplificata. I problemi tattici affrontati sono limitati agli elementi essenziali dei giochi di invasione per principianti come mantenere il possesso, penetrare e attaccare, iniziare e riavviare il gioco. Per quanto riguarda la pallavolo, le problematiche tattiche sono state spiegate nella prima lezione in cui è stata organizzata anche una parte di familiarizzazione con le aree di gioco (segnate con nastro adesivo colorato).

In fase di progettazione del protocollo si è tenuto conto:

- delle attrezzature disponibili, le attrezzature sono state adatte alle esigenze dei bambini, ad esempio sono stati utilizzati palloni di dimensioni ridotte per consentire ai bambini di giocare in modo più efficace;
- dell'interazione docente/allievi, sono stati forniti un numero limitato di suggerimenti e di idee per evitare un sovraccarico di informazioni;
- degli aspetti organizzativi, la prima lezione è stata infatti dedicata all'organizzazione delle squadre, assegnazione dei campi e alla spiegazione delle regole di gioco.

Il gruppo Teaching Skills ha seguito un protocollo (approccio centrato sul docente) in cui è stato implementato il modello tradizionale di insegnamento in educazione fisica, ovvero attraverso un approccio *skill-based*, orientato allo sviluppo delle abilità tecnico motorie inserite nel curriculum di educazione fisica nella scuola primaria. Ogni lezione consisteva in un'attività introduttiva, una parte dedicata alla pratica di una tecnica e un gioco finale per concludere la lezione. Quanto ai giochi-sportivi proposti, erano gli stessi del gruppo TGM (basket, pallamano, calcio e pallavolo). Durante la parte centrale di ogni lezione sono stati proposti giochi utilizzando sia strumenti convenzionali (es. palline, frisbee, cerchi, coni, ecc.) sia strumenti non convenzionali (es. piccoli attrezzi per perfezionare il lancio che gli alunni costruivano in casa, "Peteke") soffermandosi anche sulle abilità fondamentali tipiche di ciascuna delle discipline. Durante l'ultima lezione per ciascuna disciplina (gioco-sport), sono stati organizzati piccoli match (*Small Sided Games*). Nella tabella 1 sono riportati il focus della lezione ed il problema tattico inerente a questi due approcci.

Lezione	Gioco-Sport	TS – focus della lezione	TGM – problema tattico
1	Valutazione iniziale		
2	Basket	Passaggio	Tiro libero
3	Basket	Palleggio	Mantenimento del possesso della palla
4	Basket	Dribbling	Azione di attacco
5	Basket	Tiro	Difendere lo spazio
6	Basket	Match	Conquistare il pallone
7	Calcio	Passaggio	Mantenimento del possesso della palla
8	Calcio	Dribbling	Azioni offensive
9	Calcio	Tiro	Difendere lo spazio
10	Calcio	Stappare il pallone	Conquistare il pallone
11	Calcio	Match	Rigore – attacco e difesa
12	Pallamano	Passaggio	Mantenimento del possesso della palla
13	Pallamano	Ricezione	Superare la difesa e tirare in porta
14	Pallamano	Palleggio	Difendere lo spazio
15	Pallamano	Tiro	Conquistare il pallone
16	Pallamano	Match	Ripartenze dopo un'infrazione
17	Pallavolo	Passaggio	Organizzare un attacco
18	Pallavolo	Schiacciata	Fare un punto
19	Pallavolo	Ricezione – bagher	Attaccare – squadra
20	Pallavolo	Battuta	Difendere lo spazio - individuale
21	Pallavolo	Match	Difendere lo spazio - squadra
22	Valutazione finale		

Tabella 1. Focus delle lezioni e problemi tattici per ogni lezione nel Gruppo TS e nel Gruppo TGM

2.3 Analisi statistica

L'analisi statistica è stata effettuata mediante l'utilizzo del software SPSS v.21.0 (SPSS Inc. Chicago, IL, USA). Dopo aver verificato la distribuzione dei dati attraverso l'analisi di asimmetria e curtosi e il test di Kolmogorov-Smirnov, è stato effettuato il test ANOVA per analizzare gli effetti dei due approcci nelle tre somministrazioni del questionario (pre-post- e repost). Successivamente è stato effettuato un test *post-hoc* per verificare le differenze tra i risultati ai tre tempi di somministrazione del test (pre-post-repost). Infine, sono stati realizzati grafici descrittivi per verificare graficamente le differenze di genere.

3. Risultati

I risultati dell'analisi descrittiva, dell'ANOVA e del test *post-hoc* di Bonferroni sono riportati rispettivamente in Tabella 2, 3 e 4. Infine, nei tre intervalli di osservazione è stata effettuata un'analisi per genere e per gruppo. Per quanto riguarda i risultati della scala positiva, mentre i maschi del gruppo TGM non hanno mostrato variazioni nei livelli della scala positiva dell'enjoyment, le femmine, pur partendo da un livello più basso, hanno avuto incrementi nei punteggi della scala positiva nella post intervento il che significa che il protocollo utilizzato ha un effetto positivo, seppur non statisticamente significativo come evidenziato sopra, che si "perde" nella valutazione re-post (Figura 1).

	TS group				TGM group			
	Scala positiva		Scala negativa		Scala positiva		Scala negativa	
Tempo	Media	SD	Media	SD	Media	SD	Media	SD
Pre	4.126	0.565	1.243	0.347	4.222	0.514	1.423	0.542
Post	4.261	0.717	1.286	0.557	4.150	0.512	1.397	0.494
Repost	4.197	0.713	1.450	0.530	4.208	0.652	1.639	0.607

Tabella 2. Analisi descrittiva delle scale (positiva e negativa) del PACES per i due gruppi. Legenda. Pre: Valutazione iniziale; Post: Valutazione finale; Repost: Valutazione repost. SD: deviazione standard

Gruppo	Scala del PACES	df	F	p	η^2
TG	Positiva	2.000	0.345	0.709	0.007
TG	Negativa	2.000	1.709	0.186	0.033
TGM	Positiva	2.000	0.148	0.863	0.003
TGM	Negativa	2.000	1.868	0.160	0.039

Tabella 3. Risultati del test ANOVA. Legenda. TG = Gruppo Teaching Skill; TGM = Gruppo Tactical Game; df = gradi di libertà; F = F value; p = p-value; η^2 = eta squared

			Scala positiva		Scala negativa	
			t	P bonf	t	P bonf
Gruppo TS	Pre	Post	-0.830	NS	0.358	NS
		Repost	-0.439	NS	-1.392	NS
	Post	Repost	0.392	NS	-1.750	NS
Gruppo TGM	Pre	Post	0.513	NS	-0.191	NS
		Repost	0.100	NS	-1.761	NS
	Post	Repost	-0.413	NS	-1.570	NS

Tabella 4. Risultati del test post-hoc Bonferroni. Legenda. Pre: Valutazione iniziale (pre); Post: Valutazione finale (post); Repost: Valutazione repost; t = t-score; p bonf = p value; NS = Assenza di una differenza statisticamente significativa

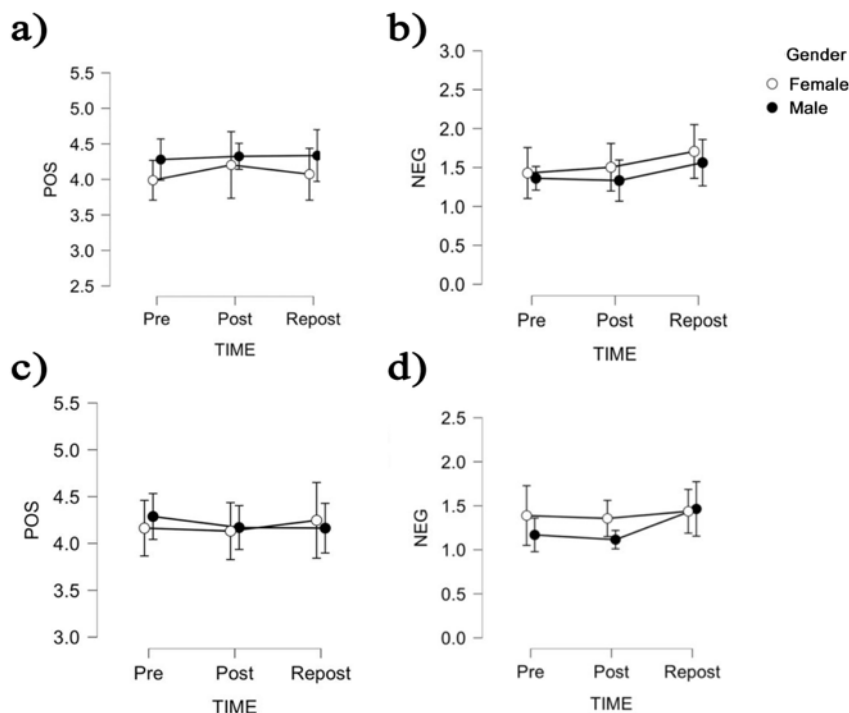


Figura 1. Grafici relativi alle scala positiva e negativa per i due gruppi. *Note.* a) grafico descrittivo relativo alla scala positiva del PACES per il gruppo TGM; b) grafico descrittivo relativo alla scala negativa del PACES del gruppo TGM; c) grafico descrittivo relativo alla scala positiva del PACES del gruppo TS; d) grafico descrittivo relativo alla scala negativa del PACES del gruppo TS. *Legenda.* *Pre:* valutazione pre-allenamento; *Post:* valutazione post-allenamento; *Repost:* valutazione dopo il periodo di stop dalle attività

4. Discussione

I risultati si riferiscono a un campione relativamente piccolo, ma forniscono già interessanti spunti di riflessione e la base per ulteriori ricerche. Infatti, pur non essendosi riscontrate differenze statisticamente significative tra i due gruppi, si può affermare che il gruppo TGM ha avuto un andamento più positivo nei livelli di fruizione rispetto al gruppo TS. Per quanto riguarda le differenze di genere, sebbene non siano state riscontrate differenze statisticamente significative, attraverso l'utilizzo di un grafico descrittivo è possibile osservare un diverso comportamento. Questa differenza è presente per le allieve e il miglior risultato del post trattamento sembra svanire nel repost test.

L'età scolare è una fase sensibile per lo sviluppo del bambino in termini di sviluppo delle abilità motorie fondamentali. La scuola ha una responsabilità primaria nella promozione di attività che riflettano i progressi della ricerca scientifica, poiché attraverso il rinnovamento educativo e culturale sostiene lo sviluppo e la valorizzazione dell'infanzia. La rivalutazione, in questi anni, del corpo e delle sue enormi potenzialità ha dato alla persona una nuova consapevolezza delle proprie possibilità e ha ampliato il campo in alcuni settori come quello dello sport, la cui pratica di *élite* ha dato spesso luogo a processi di esclusione. Il modello sportivo tradizionale, quindi, nel tempo ha assunto connotati nuovi e più ampi, le attività motorie proposte in forma ludica sono infatti sempre più percepite come una vera e propria esigenza sociale. Il graduale passaggio da attività puramente ludiche a forme di gioco attivo, va quindi configurato come un processo didattico della scuola dell'infanzia e primaria, riconsiderando la corporeità

e le attività ad essa connesse come espressioni della personalità.

L'obiettivo di questo lavoro di ricerca è stato quello di valutare l'effetto di due diversi protocolli di educazione sportiva con due diversi approcci (uno centrato sull'insegnante e l'altro centrato sullo studente) sui livelli di divertimento nei bambini delle scuole primarie. Sebbene nessuno dei due protocolli utilizzati abbia avuto un effetto tale da determinare differenze statisticamente significative nei tre intervalli di osservazione, permane un *trend* positivo nel gruppo TGM. La non significatività statistica dei risultati è uno dei limiti di questa ricerca, ma può trovare una possibile motivazione nella troppo breve durata del protocollo (1 ora a settimana per 20 settimane). La non significatività statistica dei risultati può anche essere dovuta all'approccio del docente specializzato in quanto è stato lo stesso insegnante a amministrare entrambi i protocolli. Nonostante il supporto emergente per l'uso di PACES negli adolescenti, ci sono poche prove di validità per l'uso di PACES nei bambini di età inferiore ai 12 anni (Carroll et al., 2001; Carney et al., 2012). Poiché i bambini piccoli non possiedono lo stesso livello di comprensione o capacità cognitiva di quelli più grandi, gli strumenti psicologici progettati per adulti e adolescenti spesso non sono adatti a questa popolazione (De Civita et al., 2005). In particolare, il periodo dai 6 ai 12 anni è un periodo di sviluppo importante in cui i bambini sviluppano abilità cognitive complesse come la capacità di utilizzare le esperienze personali per prendere decisioni (Stone & Lemanek, 1990; Tortella & Fumagalli, 2017) e di fare affidamento su spunti per capire le emozioni. Ecco alcune ricerche che hanno utilizzato PACES con bambini con buoni risultati di affidabilità.

Uno studio del National Institute of Health ha cercato di determinare l'affidabilità e la validità della scala di *enjoyment* dell'attività fisica (PACES) nei bambini delle scuole elementari negli Stati Uniti nell'ambito del progetto FitKid. Il campione era composto da 564 studenti delle classi terze (età media = $8,72 \pm 0,54$) intervistati all'inizio del semestre autunnale. L'*enjoyment* provato durante l'attività fisica è stato valutato dalla versione aggiornata del questionario PACES, originariamente progettato per misurare gli effetti positivi associati al coinvolgimento dell'attività fisica negli studenti universitari (Kendzierski & DeCarlo, 1991). I punteggi del PACES erano significativamente correlati con l'orientamento al compito ($r = .65, p < .01$), con la competenza atletica ($r = .23, p < .01$) e con la percezione dell'aspetto fisico ($r = .20, p < .01$) ciascuno di essi valutato attraverso uno specifico questionario. I risultati del presente studio suggeriscono che il PACES ha dimostrato una promettente validità strutturale ed una coerenza interna come strumento di misura per valutare l'*enjoyment* correlato all'attività fisica in bambini di varie nazionalità (europei, americani e afroamericani). Tuttavia, nonostante gli indici accettabili di coerenza interna, la validità è risultata inferiore rispetto ad uno studio simile su ragazze e ragazzi di 11 e 13 anni.

I risultati del presente lavoro sono in accordo con quelli ottenuti in un lavoro precedente (Robertson, 2016). In tale studio non sono stati trovati risultati statisticamente significativi in relazione al questionario PACES dopo aver eseguito un protocollo di TGfU (*teaching games for understanding*). Il divertimento è stato identificato come un fattore importante che influenza l'attività fisica in diversi lavori (Health Education Authority, 1997). È stato dimostrato che il piacere di praticare attività fisica media l'effetto di un intervento scolastico completo volto a promuovere l'attività fisica nelle ragazze adolescenti (Dishman et al., 2005). Le evidenze sinora raccolte sono tuttavia sufficienti per incoraggiare di considerare l'*enjoyment* come una variabile da considerare nella programmazione relativa all'insegnamento dell'educazione fisica.

5. Conclusione

Un recente lavoro ha evidenziato come l'approccio tramite l'utilizzo del TGM sia funzionale sia per lo sviluppo personale degli studenti sia per l'apprendi-

mento di abilità che possono andare oltre abilità motorie (curriculare ed extracurriculare), interessando anche il piacere legato a quest'ultimo (Sgrò & Lipoma, 2019). Recenti pubblicazioni scientifiche mostrano come sia diminuito il livello delle capacità motorie negli alunni della scuola primaria e come questa sia una possibile conseguenza dell'assenza di una figura competente e laureata in scienze motorie nella scuola primaria italiana (fino all'anno scolastico 2022–2023) (Sgrò et al., 2019).

Gli interventi nelle classi di educazione fisica nella scuola primaria dovrebbero essere progettati sia per favorire un adeguato sviluppo delle capacità motorie di base, sia per sviluppare abilità tattiche, importanti per gli sport individuali e di squadra. Inoltre, è fondamentale riuscire a creare un ambiente in cui i bambini possano percepire l'attività motoria come divertente e piacevole così da incoraggiarli maggiormente a continuare la loro pratica anche al di fuori del contesto scolastico. Inoltre, considerata la fascia d'età, è fondamentale tenere conto anche della durata dell'attività "prediligendo una prospettiva sempre più longitudinale nella progettazione dei percorsi didattici" per avere maggiori risultati sul dominio affettivo dell'apprendimento. È quindi necessario che gli interventi strutturati e orientati, specie quelli della scuola primaria, abbiano una durata sufficiente per avere un effetto determinante. La formazione degli insegnanti dovrebbe essere rivista e le questioni organizzative della scuola relative all'orario di insegnamento e alle strutture di educazione fisica dovrebbero essere realisticamente analizzate per evidenziare le difficoltà che gli insegnanti incontrano e che spesso impediscono lo sviluppo della parte del curriculum dedicata all'educazione fisica (D'Elia, 2019; 2020). L'insegnante di educazione fisica deve rendere conto dei risultati dell'apprendimento affettivo quando identifica i metodi di insegnamento per i suoi corsi. Dall'anno scolastico 2022/2023, grazie ad un'importantissima riforma scolastica, nella scuola primaria italiana entrerà nel corpus dei docenti il laureato magistrale in scienze motorie (chinesiologo) il quale avrà il compito di utilizzare metodologie e strumenti adeguati per favorire lo sviluppo non solo delle abilità motorio-sportive o cognitivo-motorie, ma anche considerare il divertimento che provano i bambini che gioca un ruolo importante su tantissimi fronti (ad es.: prevenzione, stile di vita sano e abbandono di attività sportive).

Riferimenti bibliografici

- Allison, P. C., Pissanos, B. W., & Turner, A. P. (2000). Preservice physical educators' epistemologies of skillfulness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 141–161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.2.141>
- Borgogni, A., & Farinella, R. (2017). *Le città attive: Percorsi pubblici nel corpo urbano*. Milano: Franco Angeli.
- Cairney, J., Kwan, M., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. & Fought, B. (2012) Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 26. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>
- Carraro, A., Young, M., & 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. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.7.911>
- Carraro, A. (2012). Valutare il piacere nelle attività motorie: il PACES-It. *Italian Journal Of Educational Research*, 259–265. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/254>
- Carrol, B., & Loumidis, J., (2001) Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school *European Physical Education Review*, 7(1), 24–43. <https://doi.org/10.1177/1356336X010071005>
- Ceciliani, A. (2018). Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 183–194. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2774>

- Ciocan, D. M., & Milon, A. (2017). Study Regarding the Motives of Children Participation in Sport Activities. *LUMEN Proceedings*, 1, 159–168. <https://doi.org/10.18662/lumproc.rsacvp2017.15>
- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128–144. Retrieved January 31, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ642149>
- D'Elia, F. (2019). The core curriculum of university training to teach physical education in Italy. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 1755–1758. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s5256>
- De Civita, M., Regier, D., Alamgir, A. H., Anis, A. H., FitzGerald, M. J., & Marra C. A. (2005). Evaluating Health-Related Quality-of-Life Studies in Paediatric Populations: Some Conceptual, Methodological and Developmental Considerations and Recent Applications. *Pharmacoeconomics*, 23(7), 659–685. <https://doi.org/10.2165/00019053-200523070-00003>
- D'Elia, F. (2020). Teachers' perspectives about contents and learning aim of physical education in Italian primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(Proc2), S279–S288. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.19>
- Dishman, K., Motl, W., Saunders, R., Felton, G., Ward, S., Dowda, M., & Pate, R. (2005). Enjoyment Mediates Effects of a School-Based Physical-Activity Intervention. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(3), 478–487. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000155391.62733.a7>
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. Retrieved January 31, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ815755>
- Federici, A., Valentini, M., & Tonini Cardinali, C. (2008). *Il corpo educante-Unità di apprendimento di educazione motoria per l'età evolutiva*. Aracne.
- Greco, G., Tambolini, R., Ambruosi, P., & Fischetti, F. (2017). Negative effects of smartphone use on physical and technical performance of young footballers. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(4), 2495–2501. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.04280>
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Health Education Authority (1997). *Young People and Physical Activity: A Literature Review*. London: Health Education Authority.
- Heinzelmann, F., & Bagley, R. W. (1970). Response to physical activity programs and their effects on health behavior. *Public Health Reports*, 85, 905–911. PMID: PMC2031775
- Kendzierski D., & DeCarlo K. J. (1991). Physical activity enjoyment scale: two validation studies. *J Sport Exerc Psychol*, 13(1):50–64. <https://doi.org/10.1123/jsep.13.1.50>
- Lipoma, M. (2016). Verso i nuovi significati dell'educazione motoria e fisica. *Formazione & insegnamento*, 14(1), 7–10. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1872>
- Martin, J. E., & Dubbert, P. M. (1982). Exercise applications and promotion in behavioral medicine: Current status and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 1004–1017. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.50.6.1004>
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & L. L. Griffin. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. (5th ed.). Boston: Benjamin Cummings.
- Notarnicola, A., Fischetti, F., Gallone, D., Moretti, L., Pignataro, P., Tafuri, S., & Moretti, B. (2012). Overload and neovascularization of shoulder tendons in volleyball players. *BMC research notes*, 5, 397. <https://doi.org/10.1186/1756-0500-5-397>
- Robertson, S. (2016). *Investigating the Relationship between Teaching Games for Understanding and High School Physical Education Students' Enjoyment, Self-Efficacy, and Intentions to Enroll* [Master's Dissertation]. St. Catharines, Ontario: Faculty of Applied Health Sciences Brock University. Retrieved January 31, 2023, from <https://core.ac.uk/download/pdf/62654327.pdf>
- Rudd, J. R., Pesce, C., Strafford, B. W., & Davids, K. (2020). Physical literacy-A journey of individual enrichment: An ecological dynamics rationale for enhancing performance and physical activity in all. *Frontiers in psychology*, 11, 1904. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01904>
- Russo, G., Nigro, F., Raiola, G., & Ceciliani, A. (2019) The role of the extra physical activity on memory storage and psychosocial features, *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(Proc4), pp. S948–S956. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc4.57>
- Sgrò, F., & Lipoma, M. (2019). Riflessioni sull'utilizzo dei Tactical Games Model nella scuola primaria. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 193–206. https://doi.org/10.7346/feis-XVII-03-19_16
- Sgrò, F., Licari, D., Coppola, R., & Lipoma, M. (2015a). Assessment of balance abilities in elderly people by means of a clinical test and a low-cost force plate. *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 47(1), 33–43. Retrieved January 31, 2023, from <https://hrcak.srce.hr/140249>
- Sgrò, F., Nicolosi, S., Schembri, R., Pavone, M., & Lipoma, M. (2015b). Assessing vertical jump developmental levels in childhood using a low-cost motion capture approach. *Perceptual and motor skills*, 120(2), 642–658. <https://doi.org/10.2466/10.pms.120v12x7>
- Sgrò, F., Mango, P., Pignato, S., Schembri, R., Licari, D., & Lipoma, M. (2017). Assessing standing long jump developmental levels using an inertial measurement unit. *Perceptual and motor skills*, 124(1), 21–38. <https://doi.org/10.1177-0031512516682649>
- Sgrò, F., Quinto, A., Platania, F., & Lipoma, M. (2019). Assessing the impact of a physical education project based on games approach on the actual motor competence of primary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 781–786. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s3111>
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18–20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Stone, W.L.; Lemanek, K.L. (1990) Developmental issues in children's self-reports. In S. Harter, A. La Greca (Eds.), *Through the eyes of a child* (pp. 18–56). Boston: Allyn & Boston.
- Teraoka, E., Ferreira, H. J., Kirk, D., & Bardid, F. (2020). Affective learning in physical education: A systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 460–473. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0164>
- Tortella, P., & Fumagalli, G. (2017). The effect of teaching methodologies in promoting physical and cognitive development in children. In R. Meeusen, S. Schaefer, P. Tomporowski, & R. Bailey (Eds.), *Physical Activity and Educational Achievement: Insights from Exercise Neuroscience* (pp. 303–316). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315305790>
- Wankel, L.M. (1985). Personal and situational factors affecting exercise involvement: The importance of enjoyment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 275–282. <https://doi.org/10.1080/02701367.1985.10605374>



The methodology of physical education Le metodologie dell'educazione motoria

Ferdinando Cereda

Department of Pedagogy, Università Cattolica del Sacro Cuore (Milan, Italy)
ferdinando.cereda@unicatt.it – <https://orcid.org/0000-0002-3120-0684>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Physical activity's method has been analysed and placed in the current educational landscape. The importance of its educational action on the body and mind is also reported in the context of education in general and in the school environment. The primary aim of physical education is to develop all the body and mind skills. Physical education finds its *raison d'être* in methodological and didactic models that make it possible to introduce sports education and actual sport. The aims of physical education must be part of those of general education and a methodological dialogue must start from these premises: from what is to be achieved through movement and subordinate the choice of the means deemed most suitable for achieving them.

La metodologia dell'attività motoria viene presa in considerazione e collocata nel panorama educativo attuale. L'importanza della sua azione educativa sul corpo e sulla mente viene riportata inoltre nel contesto dell'educazione in generale e nell'ambito scolastico. L'educazione motoria si pone lo scopo primario di sviluppare tutte le funzioni della persona intesa in tutte le componenti che la costituiscono. L'educazione fisica trova la sua ragion d'essere in modelli metodologici e didattici che rendono possibile l'introduzione all'educazione sportiva ed allo sport vero e proprio. I fini dell'educazione motoria devono rientrare in quelli dell'educazione generale e un discorso metodologico deve partire da queste premesse, da cosa s'intende realizzare attraverso il movimento e subordinare la scelta dei mezzi ritenuti più idonei per realizzarli.

KEYWORDS

Physical education, Sport, Teaching, Method
Educazione fisica, Sport, Insegnamento, Metodo

Citation: Cereda, F. (2023). The methodology of physical education. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 42-46. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_07

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_07

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

If general education is the action aimed at developing all human faculties, physical education must be included with full rights and in its rightful place (Le Boulch, 1979; Sibilio, 2015a). Schools should fulfil this task with no less interest and attention than those devoted to other aspects of general education (Carraro, 2004). Movement education is a training discipline because it addresses the total personality of the individual and carries out its educational action on the body and psyche of the subject.

Moreover, the essence of man is not conceived as pure intellect, nor as pure will, but as a real unity that is not only psychological (of intellect, feeling and will) but psycho physical. In other words, the relationship between physical life and psychic life, or better still, between the body and the spirit, is to be considered as a constant relationship, to represent a single reality, in which only by abstraction are the two domains distinguished from each other (Novara, 1962).

Physical education can be counted among the educational sciences and is important in the definition and construction of training and educational processes (Lipoma, 2014). The principles and explanations of its didactics are of great benefit to the entire education system. A didactic that differs from all others because of that mixture of practicality, logical coherence, verifiability, and falsifiability present in it. Physical education is a language and as such possesses:

- a semantic dimension, constituted by all the factors of motricity;
- a syntactic dimension, constituted by the set of links of the factors of motricity;
- a logical dimension, constituted by the hierarchical arrangement of motricity.

The physical activity and its codes can be expanded more and more and, therefore, educated. Thus, the specific education of physical activity, as movement education is realised (Sotgiu, 1989). This, in turn, can be used to educate and expand other languages, thus realising education through movement.

Schools and especially primary schools, should play a central role in encouraging the practice of a wide variety of physical experiences, providing not only tools and opportunities for practice, but also elements of knowledge and skills, which can guide choice, motivate participation and, not least, contribute to the well-being of pupils and teachers (Carraro, 2008).

However, precisely in the context of the search for well-being, the role of the school is fundamental. The primary school, for example, represents one of the fundamental places for the growth and education of the individual, processes that cannot but be encountered with the body, with corporeity and with the numerous opportunities offered by the experience of movement. It is felt that this task cannot be attributed to other educational agencies, such as sports clubs, or to other professional figures, such as the experts who are sometimes called upon to intervene in specific projects.

The keyword of one of the educational models that pay particular attention to movement education is «variability of practice» (Pesce, 2015). In this educa-

tional model, the main aim is, starting with the formation of the body in movement, to arrive at the formation of the citizen's life skills, riding the wave of children's natural joy of movement.

In the same direction, interventions are being implemented, still at an experimental level and mainly in the United States, which follow a new teaching technique: the 'physically active lesson'. This inserts physical education into school teaching in an innovative way. Teacher-led sessions aim to incorporate physical activity directly into the teaching of other school content and subjects (Norris et al., 2015).

2. A look at physical education

Physical education should be implemented by means of differentiated general and specific procedures and methodologies, aimed respectively at the basic training of each pupil and multi-sport education. The primary aim of physical education is to best develop all the functions of the personality defined as an extremely complex theoretical construct, which reacts unitarily to its own and external stimuli and is formed by virtue of the continuous interaction between the biological endowment and the environment in which it is located (Meinel, 1984; Rikard, 2006).

Despite the recognition of the value of physical activity and sport as promoters of personal well-being, these are not directly able to influence the uptake of sport. Surveys carried out as part of the evolution of physical education report a progressive deficit in physical efficiency in the school population (Pesce, 2015). One cause of this situation can be identified precisely in the concept of 'sport-spectacle-commerce'. The instrumentalization of the body ends up nullifying the playful dimension of movement and, instead of developing potential and encouraging overcoming one's limits through sport, it selects and marginalises. Furthermore, the synergic action of educational agencies has had significant results in introducing topics such as lifestyles, well-being, health protection into common thought, unfortunately without bringing about a real change in the population's lifestyle habits.

To tackle the social emergency of sedentariness, the derogation to fair play and the early abandonment of physical and sports practice, a new path of continuity must be outlined between the family, the school, and the world of sport. These actors together must guarantee education 'for', 'in' and 'through' physical and sport activities (Nordmann, 2007), following a model consistent with the educational pathway outlined in the National Indications provided by the Ministry of Education, Universities and Research (Cereda, 2016).

There are three essential elements for change: integrated training between the various players in the educational and sporting worlds, support for schoolteachers by graduates in Physical Education, and a new way of involving and motivating children in physical and sports activities.

On the other hand, the proposed difficult aim is to increase the population that will make active and healthy living and fair play a permanent habit, in line with the World Health Organisation's HEPA guidelines (European Commission, & World Health Organization

Regional Office for Europe, 2014) and in coherence with the transversal perspective of Education for Civil Coexistence (MIUR, 2009), an essential aim of the national education system. Furthermore, in a holistic perspective of human capital development, the fundamental contribution of physical activity and especially Physical Education for the integrated development of the individual's, physical, emotional, intellectual, social and productive capital should be emphasised (Bailey et al., 2013).

Be that as it may, the setting and solution of the methodological problem constitutes a fact of doctrine, which brings research to the scientific foundations of physical education to know motor skills in its anatomic-physiological and psycho-pedagogical aspects, abandoning any form of empiricism.

It is therefore a question of renewing methods that are no longer in keeping with the times, and of gearing teaching to the most up-to-date conceptions of man in his bio-psycho-pedagogical aspects, to implement an appropriate didactic line.

In this perspective, for example, a new methodology is emerging that is based on the visualisation of the body in kinesiology (Azzarito, 2010).

3. Status of the problem

One observes an attempt at technical revision to give movement a new, dynamic, aesthetic expression, but one that is still far from a new methodological orientation, since it is still tied to a physical education carried out according to the traditional arrangement, rather than by motivation. It is about free-body exercises, with small apparatus, on large apparatus, short and fast running, gymnastic and pre-sports games, instead of expressing motivations of a physiological, psychological, pedagogical order. That is, talking about the ends of physical education that are part of those of general education (Gamelli, 2004). A methodological discourse must start from these premises; from what is to be achieved through movement and subordinate the choice of the means considered most suitable for achieving them.

Movement is a means, as much as tools are, to realise what the individual of our time demands, as his real need, and what general education proposes him to acquire in order not to be overwhelmed by conditions of life created by himself, which today oppress, determine and condition him (Cereda, 2013).

For this reason, any methodology, to be valid, must wear the clothes of the man of his time, understand, satisfy, correct, and direct him. It is therefore fair to say that the aim of physical education is not so much the possession of health, strength, speed, power, etc., ends in themselves, as the sense of full balance and well-being that comes from their possession.

In the methodology of the 'visualisation' of the body (Azzarito, 2010), new methods of analysis are researched and even proposed, with the support of images chosen according to specific criteria to be submitted to young people; also, with the use of interviews conducted with them, again on the basis of viewing images. New methods are thus adopted to enable young people to 'talk' in a meaningful way about their experiences and their perception of the body in the context of physical activity.

While the study of the body as a 'machine' has dominated the research and production of knowledge by sports scholars (e.g., biomechanics, motor learning, sports pedagogy), investigating the physical dimensions of the body in kinesiology, of the 'body in culture', allows researchers to explore the interdependent relationships between power, cultural meanings assigned to the body and issues of inequality in physical activity environments.

In short, it is suggested that researchers' adoption of qualitative research in its various forms can lead to sociological insights into the 'body in motion' precisely in the field of kinesiology.

Therefore, the contemporary problem of how visual 'narratives' of the body are constructed is also considered. Western societies are increasingly characterised by global trends through which popular media culture fabricates endless images of the active body in fitness, health, and sports contexts (TV, magazines, internet...). The way young people see themselves and others in sport are inextricably linked to the way they perceive and understand body images produced precisely by the media (Azzarito & Harrison, 2008). Scholars need to recognise that young people's learning of values, attitudes, and beliefs about their appropriate or inappropriate behaviour and body appearance (e.g., shape, size, muscularity) upon which their sense of self and physicality is constructed does not only or primarily take place in school. Rather, it takes place outside school through their connection with images and visualisations produced by TV, magazines, the Internet, and other media.

Furthermore, the adoption by researchers of innovative methodologies that mix two ways of thinking such as the critical analysis of visual culture and the investigation of the body as a social, historical, and visual text could generate new ways of understanding the contemporary cultural condition of young people's bodies. In short, new methodological approaches are needed to enable young people to participate in research, to 'talk' meaningfully about their bodily experiences and to communicate their knowledge and identities. Through the research process, participants can be enabled by visual methodologies to creatively make sense of themselves and to reflect on the ways in which they create their identities and bodies not only verbally, but also visually (Gauntlett & Holzwarth, 2006). In order to understand how body hierarchies, inform young people's subjective bodily experiences, are created and sustained, it is crucial to proceed with the research of visual body culture in kinesiology. Given the inextricable link between visual culture and the body in contemporary Western culture, considering that «method is inseparable from theory and analysis» (Banks, 2001, p. 178), a critical visual study of the body provides innovative methodologies that can lead us to a meaningful understanding of the body.

4. Physical and sports education

Physical education consists of a set of coordinated activities aimed at the physical and psycho-pedagogical development of the individual. Physical training, as a complex of regulated movements with various aims,

falls within the scope of physical education, but can also be related to the preparatory practice of a sporting discipline.

Physical and sports education can coexist when the common traits of the two educational moments are understood, thus making them operate on a uniform basis of principle and method. If the former does not want to possess the attribute of sport, it must make a concept of sport its own: training. There are no divergences in the bio-psychic goals to be achieved, only differentiations in degree and techniques (Cilia, 1996). Physical education is not the expression of basic gymnastics preparing for sport or an activity complementary to sport itself. It must be the physical activity that sees in sports education nothing other than its logical continuation, both because of the utilitarian and more complete nature of the sporting gesture, and because of the interest it arouses in the young individual. Any movement should have a purpose of obvious utility, which can be transferred outside the gymnasium and the purely scholastic moment, to natural or sporting activities to be performed outdoors (Faigenbaum et al., 2007).

Physical education would lose its meaning if it did not have methodological and didactic reasons for introducing sports education and, for the gifted, actual sport. For this to happen, it is necessary that the methodology of physical education does not stop its interests at the bio-psychic aspects of the individual alone, but expands them to assess the individual's living conditions, his needs and tendencies, in order to direct him towards solutions that are beneficial to him. It is necessary to propose recreational, emulative, moral and aesthetic motivations in order to combat the damage of sedentariness and lack of exercise (Lloyd et al., 2014).

For example, 'physically active lessons', i.e., those that incorporate physical activity into the teaching of other subjects, are precisely intended to increase children's physical activity during lesson time.

There is a clear effectiveness of physical activity interventions in schools. In fact, the school environment provides a unique opportunity to ensure physical activity for as many children as possible over long periods of time, considering, however, that although teachers support such interventions, there is often insufficient time to implement them, preferring more strictly academic tasks. The range of possible interventions derived from the experience of 'physically active lessons' provides a variety of ideas for researchers and teachers to adapt and replicate (Norris et al., 2015).

However, there is a need for further, broader, and more rigorous investigations that can firmly assure the effects of physically active lessons. Future interventions in this area will necessarily have to be developed with teachers and the school environment as an indispensable basis, with the aim of reducing sedentary school time while maintaining educational value.

5. Conclusions

It is reductive to delineate a methodology based exclusively on strictly scientific, biological, and psychological premises, as much as it is indispensable to evaluate the historical time in which the individual

lives, the environment and its requirements, since it is these elements that determine the various deficiencies and needs. Man must be able to satisfy his needs through the rational motion activities that are proposed to him. This rationality is identified not only in proposing mechanically or functionally valid movements, but in knowing, intuiting, and identifying the needs specific to each one, linked to the somato-organic and psychic profile typical to each individual, in the different ages of life, depending on gender, education and social environment. What is needed, therefore, are methodologies and didactics that consider not only bio-psychic facts, but also time and environment factors.

Whatever purpose and orientation a lesson may take, regardless of the dominant formative, rhythmic, sporting, recreational characteristic, it should remain bound to the general principles that determine the character of physical education (Calidoni, 2000; Sibilio, 2015b). This means that the educational goal is still the preeminent one and that any other factor should be understood as a means. The acquisition, therefore, of the correct technical gesture cannot constitute the end of the lesson. It should be understood as a part of the general physical education that one wants to teach, the component of a whole in which it must be inserted, linked to what has already been acquired in the other moments of the lesson and in function of what will be done later.

If educational physical activities were to be limited to the physical sphere alone, they would be reduced to either a simple transposition of lines of thought or didactic solutions, or to a purely kinesiological evaluation of movement (Cereda, 2015).

'Educational physical activities' are a discipline for the formation of the individual identified as body and spirit in a global sense. In this sense, Educational Gymnastics (movement, play, sports education) and sport require an overall commitment of the one, a collaboration of the physical and psychic faculties, until arriving at a perfect harmonic synthesis (Cilia, 1996).

The body is the physical condition of myself, and if I treat it through systematic education, an education of the personality will also be achieved. It will foster the evolutionary process from birth to death through continuous mutations. Systematic education of the individual body-spirit is not limited to physiology, sport, but extends to the psychological, sociological, pedagogical field and enriches educational gymnastics with a vast humanistic context (Cereda, 2015).

The language of the body is to the individual as language is to a culture; just as the cultural, biological, social experiences of that people are stratified in that language, for the individual his body contains all his personal history, that is, his subjective and relational experiences and their meanings. His subjectivity is embodied in the body even if in a way unknown to him (Biccardi, 2001).

From this point of view, only by recognising authentic awareness in body language, we can build an educational model that can contribute to the integral formation of the human being, and the teaching of the body and movement in schools recognises in the body and in movement the basis of a process that starting from sensoriality induces, precisely, awareness.

In the field of experience of the body and movement in the nursery school, we read that

«children become aware of their bodies, using them from birth as a tool for self-knowledge in the world [...] because movement is the first factor in a child's learning and it is through movement that the child searches, discovers, plays, jumps and runs and the action of the body makes them experience emotions and pleasant sensations, relaxation and tension» (MIUR, 2012).

Becomes indispensable to stimulate the expressive and communicative potential of the body in education to refine its perceptive abilities and knowledge

of objects, its ability to orient itself in space, to move and communicate according to imagination and creativity (Palumbo et al., 2017).

All the physical and sports activities planned in the Physical Education curriculum contribute to the promotion of cognitive, social, cultural, and affective experiences and the conquest of motor skills, as well as the possibility of experiencing the success of one's actions as a source of gratification that stimulate the pupil's self-esteem and the progressive broadening of his or her experience, enriching it with ever new stimuli.

References

- Azzarito, L., & Harrison, L. Jr. (2008). "White men can't jump": Race, gender and natural athleticism. *International Review for the Sociology of Sport*, 43(4), 347–364. <https://doi.org/10.1177/1012690208099871>
- Azzarito, L. (2010). Ways of Seeing the Body in Kinesiology: A Case for Visual Methodologies. *Quest*, 62(2), 155–170. <https://doi.org/10.1080/00336297.2010.10483639>
- Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). Physical activity: an underestimated investment in human capital?. *Journal of physical activity & health*, 10(3), 289–308. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.3.289>
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in social research*. London: Sage.
- Biccardi, T. (2001). *La comunicazione corporea*. In M. Sibilio (Ed.), *Il laboratorio come percorso formativo*. Napoli: Esselibri.
- Calidoni, P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Carraro, A. (2008). *Educare al movimento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Carraro, A., & Lanza, M. (2004). *Insegnare/Apprendere in Educazione Fisica: problemi e prospettive*. Roma: Armando.
- Cereda, F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cereda, F. (2015). Attività motoria, sport e processi educativi. Tra implicazioni didattiche e aspetti pedagogici. *Pedagogia e Vita*, 73, 260–272.
- Cereda, F. (2016). Attività Fisica e Sportiva: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute. *Formazione & insegnamento*, 14(2S), 25–32. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2006>
- Cilia, G., Cecilian, A., Dugnani, S., & Monti, V. (1996). *L'educazione fisica*. Padova: Piccin.
- European Commission, & World Health Organization Regional Office for Europe. (2014). *First Meeting of the European Union Physical Activity Focal Points Network, Italy 21-22 October 2014: Meeting Report*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Retrieved January 31, 2023, from https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/272676/FirstMeeting-EUPhysicalActivityFocalPointsNetwork.pdf
- 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. <https://doi.org/10.2466/pms.104.2.407-415>
- Gamelli, I. (2004). *Pedagogia ed educazione motoria*. Milano: Guerini Reprint.
- Gauntlett, D., & Holzwarth, P. (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies*, 21(1), 82–91. <https://doi.org/10.1080/14725860600613261>
- Le Boulch, J. (1979). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.
- Lipoma, M. (Ed.). (2014). *Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lloyd, R. S., Faigenbaum, A. D., Stone, M. H., Oliver, J. L., Jeffreys, I., Moody, J. A., Brewer, C., Pierce, K. C., McCambridge, T. M., Howard, R., Herrington, L., Hainline, B., Micheli, L. J., Jaques, R., Kraemer, W. J., McBride, M. G., Best, T. M., Chu, D. A., Alvar, B. A., & Myer, G. D. (2014). Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. *British journal of sports medicine*, 48(7), 498–505. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2013-092952>
- Meinel, K. (1984). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- MIUR. (2009). "Cittadinanza e Costituzione" al via la sperimentazione nelle scuole italiane. *Comunicato Stampa del 4 marzo 2009*. Retrieved March 5, 2009, from <https://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/cs040309.html>
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione: Regolamento e testo definitivo*. MIURAOODGOS/7734. Retrieved January 31, 2023, from https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot7734_12.html
- Nordmann, L. (2007). Bildung im Sport - Bildung für Sport - Bildung durch Sport: Neue Wege einer modernen Trainerausbildung. *Leistungssport*, 36(5), 19–24. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.iat.uni-leipzig.de/datenbanken/iks/ls/Record/2000057>
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, 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*, 72, 116–125. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.027>
- Novara, G. (1962). *Teoria e Metodologia delle attività motorie educative*. Trapani: Chirone.
- Palumbo, C., Franco, S., & Cereda, F. (2017). Motor technique and didactics: a possible alliance from an educational point of view. *Education Sciences & Society*, 7(2), 91–105. <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/3948>
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (2015). *Joy of moving. Movimenti e Immaginazione. Giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*. Torgiano (PG): Calzetti e Mariucci.
- Rikard, L. G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385–400. <https://doi.org/10.1080/13573320600924882>
- Sibilio, M. (2015a). *Il corpo educativo*. In M. Sibilio (Ed.), *L'agire educativo* (pp. 108–119). Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2015b). La funzione orientativa della didattica complessa. *Pedagogia Oggi*, 2015(1), 327–334.
- Sotgiu, P., & Pellegrini, F. (1989). *Attività motorie e processo educativo*. Roma: Società Stampa Sportiva.



Improving physical activity levels in primary schools: Slackline Training education strategy

Migliorare i livelli di attività fisica nelle scuole primarie: Slackline Training come strategia educativa

Teresa Iona

Università della Magna Graecia, Catanzaro, Italy – iona@unicz.it
<https://orcid.org/0000-0002-1439-320X>

Patrizia Tortella

Università "Kore" di Enna, Italy – patrizia.tortella@unikore.it
<https://orcid.org/0000-0002-2553-9163>

Viviana Vitale

Asilo nido Montessori tra bosco e mare "Bambini al centro", Lamezia Terme, Catanzaro, Italy
<https://orcid.org/0000-0001-5090-7047>

Daniele Masala

Università della Magna Graecia, Catanzaro, Italy – d.masala@unicz.it
<https://orcid.org/0000-0002-7236-3615>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Physical education (PE) can be considered the focus of cognitive and social physical literacy (PL) school programs. In primary school, the PL of children is fundamental, both to raise levels of motivation, confidence and competence and to educate an active lifestyle. Slacklining (SLK) is based on the use of a support band, stretched between two solid fixed supports, which stimulates the balance of the body and provides a high variability of movement. The article proposes situations of SLK with which to increase levels of physical activity to expand curriculum planning, in primary school, and offer children educational experiences in which to solicit both psycho-motor and motivational and social aspects. In other words, it is about involving children, through engaging and fun proposals, in the acquisition of an active lifestyle that will last even in later ages.

L'educazione fisica (PE) può essere considerata il fulcro di programmi scolastici di alfabetizzazione fisica (PL) cognitiva e sociale. Nella scuola primaria è fondamentale la PL dei bambini, sia per elevare i livelli di motivazione, fiducia e competenza sia per educare uno stile di vita attivo. Lo slacklining (SLK) si basa sull'uso di una fascia di appoggio, tesa tra due solidi sostegni fissi, che sollecita l'equilibrio del corpo e fornisce una elevata variabilità di movimento. L'articolo propone situazioni di SLK con cui aumentare i livelli di attività fisica per ampliare la pianificazione curricolare, nella scuola primaria, e offrire ai bambini esperienze educative in cui sollecitare sia gli aspetti psico-motori sia quelli motivazionali e sociali. In altre parole, si tratta di coinvolgere i bambini, attraverso proposte coinvolgenti e divertenti, nell'acquisizione di uno stile di vita attivo che perduri anche nelle età successive.

KEYWORDS

Physical Education, Physical Literacy, Slackline, Primary School, Outdoor Education
Educazione Fisica, Alfabetizzazione Motoria, Slackline, Scuola Primaria, Educazione in Natura

Authorship: T. Iona (Sezione §3, §4, §5); P. Tortella (Sezione §2, §7); V. Vitale (Sezione §6); D. Masala (Sezione §1, §8). Tutti gli autori hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo.

Citation: Iona, T., Tortella, P., Vitale, V., & Masala, D. (2023). Improving physical activity levels in primary schools: Slackline Training education strategy. *Formazione & insegnamento*, 27(15), 47-53. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_08

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_08

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Nell'era odierna è noto che l'educazione rappresenta la base necessaria per acquisire "competenze" riconosciute a livello globale sin dalla più tenera età ed in questo contesto, la necessità più impellente risulta essere quella delle scuole primarie che dovrebbero mostrare esperienza e professionalità nel contestualizzare questo genere di abilità (Uzunboyly & Akçamete, 2020). Oggi giorno l'emergente richiesta della società moderna, avviluppata nella corsa globale alla produttività, di continuare per tutta la vita ad evitare il fallimento, pone alla scuola la grande sfida dell'alfabetizzazione cognitiva, comportamentale e sociale.

La struttura educativa del XXI secolo è basata sulla dimensione del meta-apprendimento, pensato per esprimere una più ampia caratteristica oltre le abilità metacognitive (van Loon et al., 2021). Meta-competenza o «imparare ad imparare» ha una struttura bidimensionale variabile, mutevole e che può cambiare con l'impegno e le svariate attività (Álvarez-Bueno, 2017). La definizione di metacompetenza come «conoscenza dell'individuo dei suoi processi mentali usando proprio la capacità di controllare il proprio processo cognitivo» è stata definita come binomio tra metacognizione e sviluppo mentale (Pepe, 2004). Pertanto, gli approcci e le attività che migliorano la mente nelle scuole primarie dovrebbero essere integrati nel processo delle attività didattiche (Telford et al., 2021).

L'educazione fisica può essere considerata il fulcro di programmi scolastici di alfabetizzazione motoria [*Physical Literacy (PL)*] ma anche cognitiva, comportamentale e sociale. Recentemente in letteratura, è stato suggerito che gli interventi scolastici che mirano ad aumentare l'attività fisica dovrebbero concentrarsi sull'alfabetizzazione fisica motoria bambini (Castelli et al. 2014), descritta per la prima volta come «motivazione, fiducia, competenza fisica, conoscenza e comprensione ma anche responsabilità di impegnarsi in attività fisiche per tutta la vita» (Whitehead, 2013). In Australia il significato di alfabetizzazione motoria è ulteriormente definito da quattro affermazioni distintive: (a) l'alfabetizzazione motoria è apprendimento olistico permanente, acquisito e applicato in contesti di movimento e attività fisica. Se considerato in modo olistico, PL è un costrutto multidimensionale che trascende le abilità motorie fondamentali per includere elementi cognitivi, emotivi e sociali che influenzano collettivamente le esperienze di movimento nel corso della vita (Whitehead, 2010); (b) è composto da cambiamenti in corso che integrano capacità fisiche, psicologiche, cognitive e sociali; (c) è importante per aiutarci a condurre una vita sana e appagante attraverso il movimento e l'attività fisica; e (d) una persona fisicamente alfabetizzata è in grado di attingere al proprio fisico integrato a capacità psicologiche, cognitive e sociali per supportare la promozione della salute e il movimento appagante, rispetto alla situazione e al contesto, per tutta la durata della vita (Keegan et al. 2019).

L'alfabetizzazione motoria è stata adottata come termine utile nel contesto scolastico (Giblin et al., 2014) ed una serie di recenti revisioni sistematiche identifica una forte comunanza tra PL, istruzione e sport che influenzano l'attività fisica. Per sviluppare PL, i bambini hanno bisogno di essere esposti e auto-

rizzati a eseguire ripetutamente una varietà di movimenti in una gamma di ambienti fisici e contesti sociali durante tutta la loro infanzia (Jurbala, 2015;). In genere la ricerca ha mostrato che i bambini che amano una varietà di attività fisiche differenti è più probabile diventino adulti fisicamente attivi (Faigenbaum et al., 2011; Keegan et al., 2013; Logan et al., 2015), ma alcuni lavori scientifici di tracciamento dei modelli di attività fisica proposti in adolescenza ed età adulta, hanno evidenziato la necessità di concentrarsi sugli interventi durante l'infanzia, non solo per affrontare PL, ma anche per aiutare a spezzare il ciclo dell'inattività fisica che è così diffuso nella società odierna (Keegan et al., 2013; Ng & Popkin, 2012;).

Lo scopo di questo articolo è quello di proporre modi per cui aumentare i livelli di attività fisica in studenti frequentanti la scuola primaria basandoci sulle implicazioni dei risultati della ricerca sugli atteggiamenti, le prospettive e le preferenze degli adulti. È convinzione generale che gli adulti fungano da importanti modelli di ruolo per la promozione e il coinvolgimento nello stile di vita attivo. Un approccio più ampio nella pianificazione del nostro curriculum scolastico e dell'ambiente è necessario per promuovere in età evolutiva opportunità che proiettino i bambini a giochi ricreativi, all'aperto, con coinvolgimento sociale e soprattutto appassionati. Dunque, incoraggiare uno stile di vita attivo nella prima infanzia che possa essere continuo non solo nell'ambiente familiare ma anche nell'ambiente scolastico.

2. Le esperienze ludiche che modificano lo stile di vita attivo

Non è solo convinzione generale, ma rilevanza scientifica che i bambini e gli adolescenti dimostrerebbero anche una certa preferenza verso un più naturale stile di vita e un migliore gradimento di esercizi meno strutturati e tradizionali (Cavallini et al., 2018; Docheff, 2000; Eyler et al., 2006). Una considerazione questa particolarmente suggestiva se la decliniamo nell'ambito dello sport e del significato che questo può assumere sul piano educativo. Nello sviluppo dell'esperienza ludica, tra l'infanzia e la pre-adolescenza, il gioco che assume le forme del piacere della vertigine, della velocità, del rischio può essere letto come un autentico dispositivo pedagogico. Le esperienze ludiche il cui tratto più significativo è dato da sensazioni fisiche o psico-fisiche, annoverate da Caillois tra le quattro tipologie dei giochi con il termine *ilinx*, coniugano il concetto di sfida, che è fattore basilare di ogni gioco non solo sportivo, con il concetto di rischio, assumendo così connotazioni specifiche. È il desiderio o il bisogno di vincere, di superare una prova verso sé stessi o nel confronto con altri che spinge a rischiare. Nel momento in cui il bambino conquista la posizione eretta e riesce a governare e muoversi nello spazio circostante percepisce la potenzialità motoria del proprio corpo e dunque si proietta ancora di più nello spazio. È proprio in questo momento che il bambino comincia a prendere coscienza e confidenza con la dimensione del rischio attraverso il piacere ludico dell'azione motoria. Una modalità destinata a durare per tutta l'infanzia, ma soprattutto per tutta l'età scolare, se non viene preco-

cemente inibita o peggio ancora repressa: arrampicate, acrobazie, volteggi, destreggiamenti e funambolismi diventano strumenti privilegiati del gioco nella sua dimensione più ricreativa. Il gioco viene accolto in ambito scolastico solo se didatticamente utile e diventa funzionale agli apprendimenti scolastici. Staccioli (2008) riferiva che si tratta del lavoro adornato di ludicità, un gioco che induce ad uno sforzo che non si vorrebbe compiere. Pertanto, bisogna ridonare al gioco la veste di titolarità di "paidia" caratterizzato dal piacere della manipolazione delle cose, dal provare sensazioni fisiche (tattile, sonore, visive), dal movimento fine a sé stesso, dal disordinare la realtà.

3. Acrobatica, giocoleria e funambolismo: dall'arte circense alla *Physical Education*

Acrobazie e spettacolo: il circo sociale, arte e cultura del mondo orientale, così come del mondo occidentale, attraverso la manipolazione di oggetti e parti del corpo, la rotazione del piatto, della palla, della mazza e in genere di tutta la giocoleria, abilita e addestra i partecipanti alla manipolazione, alla coordinazione, all'equilibrio, alla creatività e non ultimo allo spirito di squadra. Il circo è gioco in movimento attraverso il quale i bambini conoscono meglio se stessi e gli altri, sviluppando i propri potenziali. Imparano giocando, con entusiasmo ed interesse, apprendendo attraverso il coinvolgimento di tutti i sensi, partendo dal soddisfare le proprie esigenze e desideri, attraverso un'esperienza creativa e formativa. È un gioco che dà ai bambini la possibilità di confrontarsi con i propri limiti. Le arti circensi, grazie alle molteplici tecniche che possono offrire, rappresentano un'apertura d'espressioni senza limiti.

Gli artisti circensi condividono molte delle esigenze e delle caratteristiche degli atleti: dalle abilità prestazionali ed artistiche all'esigenza distintiva di intrattenere un pubblico. Questa combinazione unica offre uno spazio significativo per l'indagine accademica. In particolare, Burt & Lavers (2017) avevano notato che proprio l'identificazione del talento nelle ricerche sulle arti circensi, avevano messo in evidenza che molti sportivi, probabilmente perché già predisposti a frequentare un'attività sportiva particolare con esordio precoce e pensionamento anticipato, fossero un pool di individui pronti per il trasferimento di talenti. Dalla letteratura in materia di competenza sportiva, tuttavia, sappiamo anche che gli artisti circensi d'élite, oltre alle caratteristiche di personalità, hanno abilità percettivo-cognitive superiori: riconoscimento del segnale amplificato, richiamo e riconoscimento del modello, efficiente abilità visuo-spaziale ed efficace conoscenza e riordino delle probabilità situazionali (Williams & Ward, 2007). Haroutounian (1995) identificava tra gli attributi considerati importanti tra le doti circensi la «consapevolezza sensoriale perfezionata» una sorta di metapercezione, descritta come la manipolazione e il monitoraggio dell'espressione artistica fino al raggiungimento del risultato espressivo desiderato.

Negli ultimi anni si sono fatti tentativi incorporare il circo sociale come iniziativa curriculare nel curriculum scolastico di educazione fisica. Nel 2008, l'idea di incorporare il circo sociale nel curriculum scolastico

di educazione fisica è stato avviato dall'Hong Kong Institute of Education. Due workshop di 2 giorni sono stati organizzati per gli insegnanti di educazione fisica locali con i tutor dal Gruppo Key. I workshop trasmettono l'intenzione dell'Hong Kong Institute of Education di promuovere il patrimonio culturale cinese attraverso l'educazione fisica, accrescendo le competenze degli insegnanti di educazione fisica al fine di incrementare e consolidare le pratiche curriculari innovative offrendo dunque qualità agli studenti.

4. Curriculum motorio ed elementi di riforma pedagogica: lo slacklining

Il miglioramento del curriculum mira a fornire servizi migliori e pertinenti disposizioni educative per gli studenti in risposta alla rapida globale espansione tecnologica, sociale ed economica dello sviluppo. Le iniziative curriculari di riforma, miglioramento, rinnovamento e innovazione hanno investito anche il mondo delle scienze motorie avviando un processo di miglioramento localmente e all'estero che negli ultimi decenni ci ha condotto all'adozione dei giochi di comprensione (Bunker & Thorpe, 1982; Liu et al., 2006; Li & Cruz, 2008), al concetto di sport educazione (Cruz, 2008; Siedentop, 1994), al fitness curriculum (Corbin, 1994); insegnamento sociale e responsabilità attraverso attività fisiche (Hellison, 1995), valutazione per l'apprendimento (Hay, 2006; Li et al., 2006); e nutrire creatività e pensiero critico (Li & Cruz, 2008). Perché le iniziative curriculari abbiano successo devono superare la «resistenza» e il «desiderio» degli insegnanti (Stillwell & Willgoose, 2006, p. 96). Di recente, Bechtel & O'Sullivan (2007) hanno evidenziato quali possono essere gli inibitori e i potenziatori dell'organizzazione o dei fattori contestuali e personali/psicologici che possono interferire con il miglioramento delle riforme curriculari. La necessità di accattivare lo studente con attività motivanti che innescano l'aderenza al processo cognitivo motorio passa anche per le attività di acrobatica, giocoleria, funambolismo e l'antipodismo (giocoleria con i piedi) con palle, bastone e altri oggetti, in breve, attraverso le arti circensi. Bolton (2004) ha ricondotto le arti circensi agli elementi essenziali dello sviluppo dell'infanzia, dunque, l'acrobatica e la giocoleria, attraverso le caratteristiche salienti del divertimento, della fiducia, del rischio costruttivo ma anche dell'autovalutazione e del duro lavoro, aiutano il bambino a prendere coscienza del proprio corpo, del benessere globale e del piacere di fare, di progettare e realizzare. La giocoleria è l'arte di manipolare con destrezza uno o più oggetti: imparare giocando entusiasma la conoscenza, attiva i processi attentivi e diventa un potente mezzo comunicativo. Un approccio metodologico ludico fondamentale per attivare e sviluppare sia capacità personali fisiche e mentali che capacità sociali come creatività, leadership, autodisciplina, fiducia in sé stessi e lavoro di squadra. L'esercizio della giocoleria, mettendo in moto funzioni di concentrazione, memoria e coordinamento motorio, visivo e spaziale contribuisce allo sviluppo della personalità e permettono a ciascuno di svilupparsi con il suo ritmo, le sue potenzialità fisiche e creative. L'educazione ginnico/acrobatica diviene quindi essenziale per la crescita

equilibrata di ogni bambino, sia a livello individuale che sociale. Infine, attraverso l'acrobatica aerea e quindi il principio dell'antigravità, si potenzierà l'equilibrio neuromuscolare. Una sorta di "fisioterapia ludica" che mira alla prevenzione e alla terapia dei distorsioni dell'età evolutiva: scoliosi, cifosi, vizi posturali, asimmetrie del bacino.

Se il funambolismo è, per così dire, passato di moda, il suo degno successore è senza dubbio lo slacklining. Potrebbe essere quasi considerato come "re-styling" del funambolismo, se non per una differenza fondamentale: si cammina su una fettuccia tesa. Lo slacklining, una sorta di attività divertente un allenamento per l'equilibrio che migliora anche le prestazioni di potenza. Slackline è composta da un meccanismo in cui una fascia resistente in materiale poliestere con una larghezza di 2,5–5 cm e una lunghezza di 6–20 m è strettamente tesa tra due solidi pali fissati a terra. Viene quindi regolato in altezza e tensione che non toccheranno terra a causa dell'allungamento che si verifica quando la fascia è in carico. Negli esercizi di slackline, movimenti come stare in piedi, camminare, saltare e accovacciarsi sulla fascia il bisogno principale rimane l'eccellente equilibrio posturale, la forza del corpo nella sua componente centrale e la concentrazione mentale. Dal momento che dà una piccola base di appoggio instabile si produce una veloce perturbazione medio-laterale al corpo, lo slacklining fornisce una variabilità del movimento molto elevata (Pfusterschmied et al., 2013; Donath et al., 2013; 2017; Kosmalla et al., 2018; Fernández et al., 2019). Inoltre, esercizi di slackline sono stati ulteriormente migliorati, e la possibilità di allenarsi con un metodo interattivo sviluppato per poter proiettare sullo schermo di un pc, tramite un software l'ambiente di lavoro (Kosmalla et al., 2018).

5. Slackline: dalla prestazione alla motivazione

Nello studio di meta-analisi, Donath et al. (2017) ha esaminato la ricerca sugli effetti delle prestazioni di equilibrio sullo slackline e ha riferito che gli esercizi di slackline principalmente privilegiano effetti significativi dell'allenamento specifico per attività nei compiti di prestazione di equilibrio, per il tempo in piedi e l'equilibrio dinamico in piedi sulla slackline sono legati al miglioramento dell'equilibrio statico nelle performance di equilibrio ma molto meno all'equilibrio dinamico. Hanno suggerito che l'allenamento slackline dovrebbero essere incluso nei programmi di allenamento combinati e non utilizzati come un unico modulo di allenamento per l'equilibrio. Gli studi sull'effetto degli esercizi di slackline sull'equilibrio si concentrano su tre punti essenziali: effetti dell'equilibrio dinamico, dell'equilibrio statico e dello sviluppo dell'equilibrio associati con esercizi di slackline specifici per attività. Gibin et al. (2014) hanno riportato un miglioramento significativo dell'equilibrio in piedi e in deambulazione sullo slackline rispetto alle prestazioni di bilanciamento statico. In uno studio simile, Naumann et al. (2015) dichiarano che mentre l'allenamento dell'equilibrio basato sul gioco ha mostrato miglioramenti significativi della stessa abilità, non ha avuto un effetto significativo sul trasferimento ad altri compiti di equilibrio o di oscillazione posturale. Studi

correlati mostrano risultati poco chiari riguardo al trasferimento dello sviluppo in task-specific, abilità di equilibrio ad altre abilità di equilibrio. Di conseguenza, se vengono eseguiti esercizi di slackline in aggiunta ai piani di allenamento principali in vari sport, avranno un effetto positivo sull'equilibrio delle prestazioni degli atleti. Slackline ed esercizi combinati con movimenti specifici della disciplina possono fornire vantaggi come il comfort dei movimenti tecnici specifici della disciplina, la protezione da infortuni (Donath et al., 2016), lo sviluppo del controllo posturale post apprendimento (González et al., 2020) e l'adattamento neuromuscolare (Lesinski et al., 2015). Allenatori e atleti possono adattare esercizi slackline oltre ai loro programmi di allenamento per contribuire alla loro formazione. Ma che valenza può avere nei programmi motori da adottare in ambiente educativo?

6. Contesto educativo: dal gioco all'apprendimento attivo con lo slacklining

Differenti qualità e possibilità espressive del corpo, riscoperta del corpo e del piede in relazione all'oggetto, comunicazione nelle esperienze corporee, capacità motorie: grazie all'improvvisazione guidata e a varie esperienze corporee in relazione all'oggetto, la tecnica del gioco acrobatico conquista ogni campo della cognizione motoria. «La conquista della stazione eretta [è frutto di] un difficile e pericoloso gioco acrobatico»: ognuno di noi, in tenera età, scopre per curiosità le posizioni antigravitarie che portano dallo squilibrio alla stabilità, armonico equilibrio di contrazioni e decontrazioni (Hotier, 2003). Nel tempo la riduzione drastica del movimento, sintomo dell'inflessibilità delle agenzie educative e sociali, determina scarsa consapevolezza delle proprie abilità ed impossibilità ad utilizzare appieno il corredo motorio di cui siamo forniti, ma anche atteggiamento insicuro in situazioni complesse, scarsa curiosità e inadeguato vissuto motorio, di contro caratteristiche queste indispensabili e necessarie legate al personale curriculum motorio e a qualsiasi disciplina sportiva (Hotier, 2003). Attraverso lo slackline si può contribuire allo sviluppo della persona: dallo squilibrio al gioco di ricerca, dal divertimento sensomotorio alla stimolazione sensoriale che l'attrezzatura propone, i bambini vivono questo gioco non come lavoro ma come attività entusiastica da condividere. Attraverso questo strumento i bambini implementano i propri processi cognitivi, ma anche affrontano in modo rilassato i momenti di stress. Gli effetti positivi dell'utilizzo dello slackline sono manifesti anche sull'apprendimento di contenuti e tecniche delle materie scolastiche tradizionali. Rimanere sospesi sulla fascia elastica amplifica la tolleranza e la sensibilità:

«Ci rende sensibili alle nostre esigenze e a quelle degli altri, [promuove la] cultura dell'ascolto e dell'accettazione delle differenze, siano esse culturali, di razza [o anche fisiche]. [Tale esperienza motoria] fa in modo che tutti vengano accettati e che ciò che viene ritenuto un difetto possa diventare una qualità. [Dalle] competenze motorie e psicomotorie

(saper-fare pratico) [a quelle relazionali (saper-essere, saper-divenire) tramite] un insegnamento non competitivo, stimolante e accessibile a tutti; un approccio ludico che permette un apprendimento progressivo [di differenti tecniche] che sviluppano l'immaginazione e la creatività, un lavoro collettivo che fa nascere il rispetto dell'altro e la fiducia nell'altro» (Antitesi Teatro Circo ASD, 2021).

Nell'educazione fisica, un focus più chiaro sullo sviluppo della capacità di movimento, piuttosto che sull'apprendimento di movimenti predeterminati o semplicemente sull'essere fisicamente attivi (Nyberg & Larsson, 2014), può essere un modo promettente per sfidare la motivazione e l'aderenza. Tuttavia, come Verscheure & Debars (2019), concludiamo anche che gli aspetti del contenuto e della pedagogia sono difficili da separare nella pratica e devono essere considerati in tandem. Molti autori hanno esplorato l'apprendimento del movimento, visto come elaborazione delle informazioni e "acquisizione di abilità" (Barker et al. 2017). Il quadro teorico di ricerca si basa sul lavoro dei filosofi della conoscenza Ryle (1949) e Polanyi (1958/1998), in particolare su come teorizzano la conoscenza non come un possesso (sostantivo) ma come sapere, cioè un processo (verbo) (Nyberg e Larsson 2014; Larsson et al., 2021). Polanyi (1958/1998) sottolinea l'aspetto esperienziale della conoscenza e come l'apprendimento e la conoscenza significhino in larga misura l'espansione della consapevolezza sussidiaria. Ciò consentirà a nuove funzionalità di venire in primo piano nella nostra consapevolezza. Polanyi sostiene che tutto il sapere è personale, nel senso che la nostra esperienza individuale costituisce uno sfondo percettivo su cui facciamo affidamento mentre ci relazioniamo a questioni in primo piano nella nostra consapevolezza. Quando si impara a destreggiarsi, ad esempio, a seconda delle nostre precedenti esperienze, alcuni aspetti della giocoleria passano in secondo piano mentre altri aspetti vengono in primo piano. Polanyi si riferisce allo sfondo come "consapevolezza sussidiaria" e al primo piano come "consapevolezza focale". Man mano che acquisiamo nuove esperienze attraverso la pratica, ciò che è nella nostra consapevolezza focale e ciò che rientra nella nostra consapevolezza sussidiaria, cambia (Nyberg et al., 2020).

7. Una buona prevenzione contro gli infortuni

Un consenso generalizzato enfatizza il costruito per cui gli studenti dovrebbero essere protetti da danni gravi e gli insegnanti incoraggiati a facilitare le attività basate sull'avventura con un rischio decisamente moderato, pur se alcuni modelli curricolari di educazione fisica enfatizzano l'avventura e i benefici della sfida per gli studenti (Martínková et al., 2017; Williams & Wainwright, 2020). Insegnare a non evitare il pericolo ma a saperlo affrontare diventa l'obiettivo cardine. Auto-valutare il pericolo è la sfida capitale nel rendere autonomi i discenti in ogni contesto motorio ed educativo. Incoraggiare, nel contempo, il movimento e la percezione, è un'ottima prevenzione degli infortuni (Iona et al., 2021; 2022): la sicurezza dei movimenti as-

sume un'importanza fondamentale e dipende in stretta misura dalla capacità di percezione e dalle competenze coordinative e condizionali. Le assicurazioni contro gli infortuni dimostrano che per ridurre gli incidenti bisogna investire su promozione del movimento, ottimizzazione della percezione e capacità di superare le situazioni di rischio soprattutto in ambiente outdoor si richiede di investire su «competenze adattive» (Castelli, 2014; Mees et al., 2020). La prestazione di slackline pur essendo un'offerta di movimento libero ha la necessità di essere organizzata, lo svolgimento regolare di un'esercitazione, deve prevedere il tempo necessario lasciato ai partecipanti per sperimentare l'installazione, l'assemblaggio e lo smontaggio degli attrezzi. La completezza di queste fasi diventa parte fondamentale per valicare le situazioni di rischio.

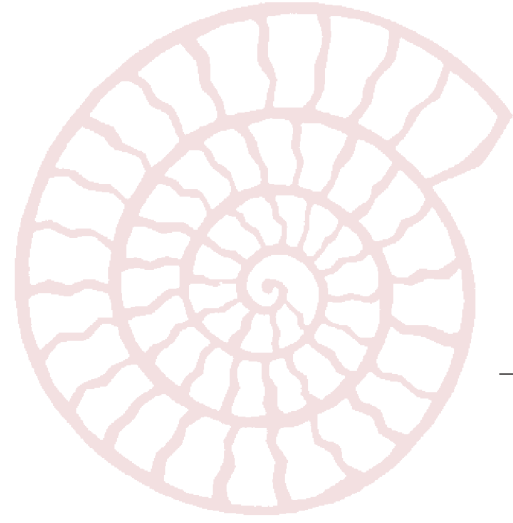
8. Conclusioni

Questo contributo scientifico si basa sull'ambizione generale di delineare una prospettiva sull'apprendimento del movimento che includa una dimensione socio-culturale sensibile, rafforzando così la rilevanza educativa della teoria dell'apprendimento del movimento. Nell'articolo, abbiamo cercato di formulare un quadro rilevante su cui possano essere comprese le possibilità strategiche per quanto riguarda l'apprendimento del movimento. Attraverso il gioco e il comportamento ludico il bambino impara a conoscere il proprio corpo, scoprire i propri limiti, interpretare ed elaborare successi e sconfitte. Acquista sicurezza e indipendenza e accede al mondo che lo circonda. Il bambino affina la propria motricità confrontandosi e interagendo con l'ambiente circostante e con i materiali o le situazioni che lo contraddistinguono (Farnè, 2010). I giochi di movimento attivano praticamente tutti i sistemi sensoriali (Herrington & Brussoni, 2015). Il sistema cinestetico permette di localizzare la posizione delle varie parti del corpo nello spazio attraverso i messaggi che i ricettori situati nei muscoli e nelle articolazioni inviano al cervello. Il sistema tattile consente di capire meglio i punti di sfioramento e di pressione o le sensazioni di dolore e di caldo/freddo (Thews et al., 1999). Il gioco offre ai bambini un contesto, un mezzo per sperimentare molto presto e a livello inconscio le regole di comportamento sociale, come il senso di parità. La possibilità di abitare nel paesaggio del funambolismo e della giocoleria può consentire a studenti di sperimentare, discernere e interpretare sé stessi, gli altri e l'ambiente. «Per sua stessa natura il bambino è curioso, ama provare cose sempre nuove e è dotato di una straordinaria capacità di valutazione e autovalutazione del rischio» (Baumann, 2003; cfr. anche A scuola di coraggio, 2022). Lo slacklining può rappresentare lo strumento motivante per ottemperare i danni da alienazione dal movimento: «scarsa consapevolezza delle proprie abilità ed impossibilità ad utilizzarle appieno e atteggiamento insicuro in situazione complesse (non solo in quelle acrobatiche ma anche nella vita quotidiana)» (Antitesi Teatro Circo ASD, 2021). possono essere affrontate con l'implementazione acrobatica dell'equilibrio nel contesto scolastico della scuola primaria.

Riferimenti bibliografici

- A scuola di coraggio: Saper gestire i rischi [blog post]. (2022). *Mobilesport.ch*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.mobilesport.ch/aktuell/a-scuola-di-coraggio-saper-gestire-i-rischi/#>
- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverio-Redondo, I., Sánchez-López, M., Martínez-Hortelano, J. A., & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). The Effect of Physical Activity Interventions on Children's Cognition and Metacognition: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(9), 729–738. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.06.012>
- Antitesi Teatro Circo ASD. (2021). Flycirco [blog post]. *Antitesi Teatro Circo*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.antitesiteatrocirco.it/corso-flycirco>
- Barker, D., Bergentoft, H., Nyberg, G. (2017). What would physical educators know about movement education? A review of literature, 2006–2016. *Quest* 69(4): 419–435. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1268180>
- Baumann, H. (2003). *Courageux, c'est mieux!*. Herzogenbuchsee: Ingold.
- Bolton, R. (2004). Why circus works: How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people [Doctoral thesis]. Murdoch University, Western Australia. Retrieved January 31, 2023, from <http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/401>
- Bechtel, P. A., & O' Sullivan, M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 221–235.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Burt, J., & Lavers, K. (2017). Re-imagining the development of circus artists for the twenty-first century. *Theatre, Dance and Performance Training*, 8(2) 143–155. <https://doi.org/10.1080/19443927.2017.1316305>
- Castelli, D. M., Centeio, E. E., Beighle, A. E., Carson, R. L., & Nicksic, H. M. (2014). Physical literacy and Comprehensive School Physical Activity Programs. *Preventive medicine*, 66, 95–100. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.06.007>
- Cavallini, M. F., Kolen, A., Sui, X. M., Heischmidt, K., Blair, S., Spriet, L., Kraft, E., & Kang, B. (2018). What's the secret to physically active school environments? Ask adults!. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89, A112–A112. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1450043>
- Corbin, C. (1994). The fitness curriculum: Climbing the stairway to lifetime fitness. In R. R. Pate & R. C. Hohn (Eds.), *Health and fitness through physical education* (pp. 59–66). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cruz, A. (2008). Experience of Implementing Sport Education Model: 競技運動模式之實踐經驗. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 14(1), 18–31. <https://doi.org/10.24112/ajper.141711>
- Docheff, D. (2000). Should the physical education curriculum include more non-traditional, multicultural activities? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(7), 14–15. <https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10605170>
- Donath, L., Roth, R., Ruegge, A., Groppa, M., Zahner, L., & Faude, O. (2013). Effects of Slackline Training on Balance, Jump Performance & Muscle Activity in Young Children. *International Journal of Sports Medicine*, 34(12), 1093–1098. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1337949>
- Donath, L., Roth, R., Zahner, L., & Faude, O. (2016). Slackline training and neuromuscular performance in seniors: A randomized controlled trial: Slackline training in healthy seniors. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(3), 275–283. <https://doi.org/10.1111/sms.12423>
- Donath, L., Roth, R., Zahner, L., & Faude, O. (2017). Slackline Training (Balancing Over Narrow Nylon Ribbons) and Balance Performance: A Meta-Analytical Review. *Sports Medicine*, 47(6), 1075–1086. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0631-9>
- Eyler, A., Nanney, M. S., Brownson, R. C., Lohman, D., & Haire-Joshu, D. (2006). Correlates of After-School Activity Preference in Children Ages 5–12: The PARADE Study. *American Journal of Health Education*, 37(2), 69–77. <https://doi.org/10.1080/19325037.2006.10598882>
- Faigenbaum, A. D., Straccioli, A., & Myer, G. D. (2011). Exercise deficit disorder in youth: a hidden truth. *Acta paediatrica (Oslo, Norway : 1992)*, 100(11), 1423–1425. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2011.02461.x>
- Farnè, R. (Ed.). (2010). *Sport e infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Fernández-Rio, J., Santos, L., Fernández-García, B., Robles, R., Casquero, I., & Paredes, R. (2019). Effects of Slackline Training on Acceleration, Agility, Jump Performance and Postural Control in Youth Soccer Players. *Journal of Human Kinetics*, 67(1), 235–245. <https://doi.org/10.2478/hukin-2018-0078>
- Giblin, S., Collins, D., & Button, C. (2014). Physical Literacy: Importance, Assessment and Future Directions. *Sports Medicine*, 44(9), 1177–1184. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0205-7>
- González, L., Argüelles, J., González, V., Winge, K., Iscar, M., Olmedillas, H., Blanco, M., Valenzuela, P. L., Lucia, A., Federolf, P. A., & Santos, L. (2020). Slackline Training in Children with Spastic Cerebral Palsy: A Randomized Clinical Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8649. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228649>
- Haroutounian, J. (1995). Talent identification and development in the arts: *An artistic/educational dialogue*. *Roeper Review*, 18(2), 112–117. <https://doi.org/10.1080/02783199509553710>
- Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 312–326). Great Britain: Sage.
- Hellison, D. R. (1995). *Teaching social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Herrington, S., & Brussoni, M. (2015). Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature-Based Play Spaces for Children's Health and Development. *Current Obesity Reports*, 4(4), 477–483. <https://doi.org/10.1007/s13679-015-0179-2>
- Hotier, H. (2003). *La fonction éducative du cirque*. Paris: L' Harmattan.
- Iona, T., Raimo, S., Masala, D., Cropano, M., Gaita, M. C., Tornello, F., Ammendolia, A., & Palermo, L. (2021). Indoor and outdoor education: the role of body representations on sport practice. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 661–668. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1079>
- Iona, T., Raimo, S., Coco, D., Tortella, P., Masala, D., Ammendolia, A., Mannocci, A. & LaTorre, G. (2022) Specialization and Injury Risk in Different Youth Sports: A Bio-Emotional Social Approach. *Front. Psychol*, 13, 818739. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818739>
- Keegan, R., Keegan S., Daley S, Ordway, C., & Edwards, A. (2013). *Getting Australia moving : establishing a physically literate active nation (game plan)* [Report]. UC Research Institute for Sport & ExerciseSport & Exercise Science, University of

- Canberra: Centre for Excellence in Physical Literacy and Active Youth (CEPLAY). Retrieved January 31, 2023, from <https://researchprofiles.canberra.edu.au/en/publications/getting-australia-moving-establishing-a-physically-literate-active-youth>
- Keegan, R. J., Barnett, L. M., Dudley, D. A., Telford, R. D., Lubans, D. R., Bryant, A. S., Roberts, W. M., Morgan, P. J., Schranz, N. K., Weissensteiner, J. R., Vella, S. A., Salmon, J., Ziviani, J., Okely, A. D., Wainwright, N., & Evans, J. R. (2019). Defining Physical Literacy for Application in Australia: A Modified Delphi Method. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 105–118. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0264>
- Kosmalla, F., Murlowski, C., Daiber, F., & Krüger, A. (2018). *Slackliner – An Interactive Slackline Training Assistant*. In *MM'18, October 22–26, 2018, Seoul, Republic of Korea* (pp. 154–162). <https://doi.org/10.1145/3240508.3240537>
- Larsson, H., Nyberg, G., & Barker, D. (2021). Juggling with gender. How gender promotes and prevents the learning of a specific movement activity among secondary school students. *Gender and Education*, 33(5), 531–546. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1792846>
- Lesinski, M., Hortobágyi, T., Muehlbauer, T., Gollhofer, A., & Granacher, U. (2015). Effects of Balance Training on Balance Performance in Healthy Older Adults: A Systematic Review and Meta-analysis. *Sports Medicine*, 45(12), 1721–1738. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0375-y>
- Li, C., & Cruz, A. (2008). (Eds.). *Nurturing creativity and critical thinking through physical education*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Li, C., Liu, R., Cruz, A., Chow, L., Kam, K., Wong, J. & Lin, V. (2006). *Summer school for PE teachers 2006. Assessment Literacy: Theories and Practices* [DVD]. Hong Kong: Department of Creative Arts and Physical Education, Hong Kong Institute of Education.
- Liu, R., Li, C., & Cruz, A. (2006). (Eds.). *The Teaching games for understanding in the Asia-Pacific Region*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Logan, S. W., Kipling Webster, E., Getchell, N., Pfeiffer, K. A., & Robinson, L. E. (2015). Relationship Between Fundamental Motor Skill Competence and Physical Activity During Childhood and Adolescence: A Systematic Review. *Kinesiology Review*, 4(4), 416–426. <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0012>
- Martínková, I., & Parry, J. (2017). Safe Danger – On the Experience of Challenge, Adventure and Risk in Education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 11(1), 75–91. <https://doi.org/10.1080/17511321.2017.1292308>
- Mees, A., Sinfield, D., Collins, D., & Collins, L. (2020). Adaptive expertise – a characteristic of expertise in outdoor instructors? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 423–438. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1727870>
- Ng, S. W., & Popkin, B. M. (2012). Time use and physical activity: A shift away from movement across the globe: Declines in movement across the globe. *Obesity Reviews*, 13(8), 659–680. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00982.x>
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Pepe, D. (2004). La costruzione del sapere e l'apprendimento di metacompetenze nella società della conoscenza. In Isfol (Ed.), *Apprendimento di competenze strategiche: L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Pfusterschmied, J., Buchecker, M., Keller, M., Wagner, H., Taube, W., & Müller, E. (2013). Supervised slackline training improves postural stability. *European Journal of Sport Science*, 13(1), 49–57. <https://doi.org/10.1080/17461391.2011.583991>
- Polanyi, M. (1998). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: Chicago University Press. (Original work published 1958)
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Barnes & Noble.
- Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics Publishers.
- Staccioli, G. (2008) *Il gioco e il giocare: Elementi di didattica ludica* (2nd ed.). Roma: Carocci.
- Stillwell, J. L., & Willgoose, C. E. (2006). *The physical education curriculum*. Long Grove, IL: Waveland.
- Telford, R. M., Olive, L. S., Keegan, R. J., Keegan, S., & Telford, R. D. (2021). Teacher and school outcomes of the Physical Education and Physical Literacy (PEPL) approach: A pragmatic cluster randomised controlled trial of a multicomponent intervention to improve physical literacy in primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 79–96. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799965>
- Thews, G., Mutschler, E., & Vaupel, P. (1999). *Anatomie, Physiologie, Pathophysiologie des Menschen: 5. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Uzunboylu, H., & Akçamete, A. (2020). A content and citation analysis of the studies on learning environments and special education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8(2), 95–104. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE2002095U>
- van Loon, M. H., Bayard, N. S., Steiner, M., & Roebbers, C. M. (2021). Connecting teachers' classroom instructions with children's metacognition and learning in elementary school. *Metacogn Learn.*, 16(3), 623–650. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09248-2>
- Verscheure, I., & Debars, C. (2019) Students' gendered learning in physical education: A didactic study at a French multi-ethnic middle school in an underprivileged area. In C. Taylor, C. Amade-Escot, & A. Abbas (Eds.), *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues Across International Boundaries* (Ch. 11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351066464>
- Whitehead, M. (2010). The Concept of Physical Literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy throughout the Life Course* (pp. 10–20). Abingdon, Oxford: Routledge.
- Whitehead, M. (2013). The history and development of physical literacy. *Journal of Sport Science and Physical Education*, Bulletin 65, 22–28. Retrieved January 31, 2023, from https://www.icsspe.org/sites/default/files/bulletin65_0.pdf
- Williams, A. M., & Ward, P. (2007). Anticipation and decision making: exploring new horizons. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed.) (pp. 203–223). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118270011>
- Williams, A., & Wainwright, N. (2020). Re-thinking adventurous activities in physical education: Models-based approaches. *J. Adventure Educ. Outdoor Learn.*, 20(3), 217–229. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2019.1634599>



Health and physical well-being during primary school age

Salute e benessere fisico nel periodo d'età della scuola primaria

Gaetano Altavilla

Università degli Studi di Salerno, Italia – galtavilla@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0001-8436-7819>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

WHO recommends that individuals spend at least 60 minutes a day in moderate to vigorous intensity physical activity (MVPA). Especially for children, physical activity (PA) stands as a tool for promoting adequate motor, cognitive and social development. In Italy, the National Directions enshrine for PA in school the guidelines to be pursued to ensure the proper development of the student. However, despite the increasing interest of international and national organizations, while in most of the world there has been a significant development in the quality of the tools to be used within schools, in Italy there has been a stalemate. The aim of the review is to highlight the important value that PA holds in health promotion in the 5–11 age group, in order to urge more concrete action for the promotion of PA in Italian schools. The method used is that of review through consultation of web search engines.

L'OMS raccomanda che gli individui trascorrono almeno 60 minuti al giorno in attività fisica (PA) di intensità da moderata a vigorosa. Soprattutto per i bambini la PA si pone come strumento di promozione di un adeguato sviluppo motorio, cognitivo e sociale. In Italia, le Indicazioni Nazionali sanciscono per la PA nella scuola le linee guida da perseguire per garantire lo sviluppo adeguato dell'allievo. Tuttavia, nonostante l'interesse sempre maggiore delle organizzazioni internazionali e nazionali, mentre nella maggior parte del mondo c'è stato un notevole sviluppo della qualità degli strumenti da utilizzare all'interno delle scuole, in Italia si è creata una situazione di stallo. L'obiettivo della revisione è evidenziare l'importante valore che la PA ricopre nella promozione della salute nella fascia d'età 5–11 anni, al fine di sollecitare una maggiore azione concreta per la promozione della PA nelle scuole italiane. Il metodo utilizzato è quello della revisione attraverso la consultazione di motori di ricerca web.

KEYWORDS

Physical Education, WHO, Physical Activity (PA), Body, Balance
Educazione Fisica, OMS, Attività Fisica (PA), Corpo, Equilibrio

Citation: Altavilla, G. (2023). Health and physical well-being during primary school age. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 54-62.
https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_09

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_09

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'attività fisica (PA) rappresenta uno strumento di importanza fondamentale per la promozione della salute fisica, psicologica/sociale e cognitiva dei bambini e dei giovani in età scolare (Janssen & LeBlanc, 2010; Tremblay et al., 2010 b). Le relazioni dose-risposta indicano che maggiore è l'attività fisica, maggiori sono i benefici per la salute ed è necessaria un'attività fisica di intensità almeno moderata per sostanziali benefici per la salute. Pertanto, la maggior parte delle organizzazioni internazionali che si interessano della promozione della salute, insieme all'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2010), raccomandano che i bambini e i giovani trascorrono almeno 60 minuti al giorno in attività fisica di intensità da moderata a vigorosa (MVPA). Numerosi studi hanno evidenziato in vario modo gli effetti benefici sulla salute di soggetti in età infantile e adolescenziale scaturiti dall'attività fisica. In particolare, sono stati evidenziate associazioni positive tra attività fisica e il miglioramento di parametri come l'adiposità e la salute cardio-metabolica che, a vario livello, contribuiscono a promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo, e psicosociale, la salute delle ossa e dello scheletro e la salute cardio-vascolare (Timmons et al., 2012; Carson et al., 2017). All'interno della scuola i bambini e gli adolescenti trascorrono la maggior parte del loro tempo (Masini et al., 2020), per cui essa viene identificata come l'ambiente fondamentale di socializzazione in cui promuovere le buone abitudini e l'attività fisica dei bambini (Vitali et al., 2019). La promozione dell'attività fisica nella scuola per tutte le fasce d'età può influenzare l'adozione di buone pratiche ed evitare fattori di rischio per la salute (Kristensen et al., 2013; Zhu, 1997). Anche gli ordinamenti giuridici nazionali hanno prodotto un quadro normativo volto alla promozione del benessere e della salute dei soggetti nell'età evolutiva. In Italia, le Indicazioni Nazionali del 2012 considerano la scuola primaria come parte integrante del percorso formativo unitario. In questo grado di scuola la figura del discente nel processo di crescita diviene centrale: i processi di apprendimento sono favoriti attraverso l'organizzazione degli spazi e dei tempi della giornata educativa del discente. Tra le finalità fondamentali generali della Scuola primaria vengono menzionate identità, autonomia e competenze e la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile. Le finalità specifiche che l'attività fisica si presume di raggiungere secondo le Indicazioni Nazionali vertono allo sviluppo della consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e degli schemi motori e posturali di base che si manifesta nel pronto ed efficace adattamento ai contesti ambientali in continua evoluzione; l'allievo, attraverso attività sportive ed espressive, svilupperà abilità di linguaggio corporeo e motorio, sarà orientato alla futura attività sportiva e svilupperà competenze motorie e sociali tali da far acquisire gli essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo, a un corretto regime alimentare e alla prevenzione dell'uso di sostanze che inducono dipendenza e sarà in grado di instaurare positive relazioni intersoggettive. Il Miur e il CONI in collaborazione hanno elaborato e proposto nel corso degli ultimi anni progetti per la promozione dell'attività fisica all'interno della

scuola primaria. Tali progetti sono caratterizzati dall'affiancamento al maestro generalista durante le ore di educazione motoria di un laureato in scienze motorie. Il primo progetto chiamato Alfabetizzazione motoria è stato avviato nell'anno 2010 e proseguito fino al 2013. Tale progetto è stato rivolto agli alunni della scuola primaria di età compresa tra i 5 e i 10 anni. Dall'anno 2014/2015 è stato avviato il progetto Sport di Classe riservato alle classi terza, quarta e quinta della primaria. Un'importante novità è stata «rappresentata dall'introduzione del Tutor sportivo all'interno del centro scolastico, figura che svolgerà un ruolo di supporto a tutte le istituzioni scolastiche, svolgendo un ruolo formativo per l'insegnante titolare» (CONI Puglia, 2014). Per l'anno 2021 – 2022 il Ministero dell'istruzione e Sport e salute S.p.A. hanno promosso il progetto nazionale “Scuola Attiva Kids”, quale evoluzione del precedente “Sport di Classe”. Rivolto a tutte le classi della scuola primaria delle istituzioni scolastiche statali e paritarie. Anche per questo progetto è previsto l'affiancamento del tutor. Questa importante opera che l'ordinamento nazionale e gli organismi sportivi stanno portando avanti si pone come l'importante strumento di promozione dei corretti stili di vita rappresentati da un'adeguata quantità e qualità del movimento e il consolidamento di buone abitudini alimentari e posturali e relazioni intersoggettive. Tuttavia, nonostante il crescente interesse internazionale e nazionale rispetto a tale tema, si evidenzia una notevole discrepanza tra ciò che viene fatto nel resto dei paesi industrializzati e l'Italia. Nel nostro Paese, purtroppo non c'è stato lo stesso livello di sviluppo in tale ottica. Le motivazioni sono varie e per certi aspetti complesse. Da menzionare sono certamente la carenza di ambienti e strutture adeguate all'interno o in prossimità degli edifici scolastici e la mancanza di un'appropriata considerazione da parte dei dirigenti scolastici, insegnanti e genitori verso l'attività fisica nella scuola. I dati ISTAT aggiornati evidenziano un andamento crescente dell'attività motoria e sportiva dal 1982 ad oggi in tutta la popolazione italiana. Estrapolando i dati per fasce d'età, genere e ripartizione geografica emergono differenze consistenti. Nel 2020 la fascia d'età compresa tra i 6 e i 10 anni praticava attività motoria e sportiva in maniera continuativa per il 58% (dato in leggero calo rispetto all'anno precedente in cui si assestava al 62%) La pratica sportiva in modo continuativo è un'attività del tempo libero che decresce al crescere dell'età. Sono state individuate nette differenze di genere rispetto alla pratica sportiva: tra gli uomini il 32,3% praticava sport con continuità; tra le donne il 22,1 %. È emersa anche una differenza territoriale, infatti i risultati hanno evidenziato che la pratica sportiva diminuisce man mano che si scende da Nord verso Sud (ISTAT, 2020). Numerosi studi evidenziano che il comportamento sedentario è diffuso tra i bambini e gli adolescenti in tutto il mondo (Chaput et al., 2020) e stanno emergendo prove sugli effetti negativi sulla salute e sul potenziale onere per la salute pubblica associato a livelli elevati di comportamento sedentario (LeBlanc et al., 2017). I comportamenti sedentari comuni includono l'uso di smartphone/tablet, la visione della TV, la riproduzione di videogiochi, l'uso del computer, la guida o la guida in macchina e la lettura/studio da seduti. L'instaurarsi di questa situazione è il risultato in larga parte dalle conseguenze

scaturite dalla profonda opera di cambiamento verificatasi nel periodo post-bellico. Difatti, mentre nel ventennio fascista l'attività fisica aveva connotati di propaganda del regime (Dogliani, 2000), nel periodo successivo la fine del secondo conflitto mondiale e del regime fascista si è giunti ad un sempre più evidente decadimento dell'importanza che l'educazione fisica all'interno della scuola in tutti i livelli. L'obiettivo di questa revisione è evidenziare l'importanza dell'attività fisica per la fascia d'età 5–11 anni, in quanto attraverso essa vengono promossi corretti stili di vita e alimentati i meccanismi di sviluppo di competenze trasversali che guidano il bambino nel percorso di crescita. Tali evidenze possono rafforzare.

2. Metodo

Lo studio è stato condotto attraverso una revisione della letteratura scientifica volta a chiarire la definizione di concetti chiave come il livello di intensità moderato e vigoroso. È stato utilizzato il metodo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), per cui sono stati definiti i criteri di inclusione (Tabella 1). Sono stati consultati articoli scientifici con motori di ricerca Pubmed, Google Scholar, Frontiers. Le parole chiave utilizzate sono state: Attività Fisica 5–11 anni, Attività fisica e benes-

sere, Effetti dell'MVPA. Sono stati definiti criteri di inclusività per la selezione degli articoli: Anno di pubblicazione, revisioni e studi sperimentali, lingua inglese.

Web search engines	Pubmed, Google Scholar, Frontiers
Publishing period	2000-2022
keywords	physical activity in elementary school, childhood obesity, body schema, postural balance in childhood, overweight in childhood, cardiovascular function in childhood, role of school in health promotion
Language	English
Sources	scientific articles, book chapters, legislative texts

Tabella 1. Inclusion criteria

3. Risultati

Il numero totale di ricerche ha identificato 26 studi che rispettavano i criteri di inclusione. Nello specifico sono stati inclusi 7 studi sperimentali, 16 revisioni, 3 studi trasversali. La Tabella 2 mostra per ogni studio il tema, il metodo utilizzato e i risultati rappresentativi.

N	Authors	Topics	Method	Results
1	Besson et al. (2010)	Autopercezione intensità di esercizio	Studio sperimentale 131 soggetti (maschi 61, femmine 70)	correlazione positiva tra dispendio energetico totale e autovalutazione
2	Impellizzeri et al. (2019)	Carico interno ed esterno	Revisione della letteratura	definizione carico interno ed esterno
3	Inoue et al. (2022)	percezione carico (RPE)	Revisione: 27 studi con 725 partecipanti	nessuna differenza significativa per RPE complessiva tra allenatori e atleti. Lieve differenza tra allenatori e atleti per sRPE facile
4	Neilson et al. (2018)	Stima dispendio energetico attività fisica: validazione questionari (PAQ)	Revisione: 20 studi con 698 partecipanti	solo 4 dei 23 PAQ esaminati hanno soddisfatto i criteri di validità: QAPSE PAQ, TCHS PAQ, Tecumseh Occupational Activity e MLTQ del mese scorso e Tecumseh Occupational Activity e MLTQ dell'ultimo anno
5	MacIntosh et al. (2021)	definizione di intensità di esercizio fisico	Revisione	L'intensità viene generalmente definita con i MET o percentuale della frequenza cardiaca massima o del massimo assorbimento di ossigeno (VO2 max). In questo modo, però, non si riconosce la variabilità individuale di questi confini metabolici.
6	Ainsworth et al. (2011)	Codifica MET	Revisione	Sono stati aggiunti 217 nuovi codici di definizione della PA rispetto ai codici precedenti, il 68% (561/821) dei quali ha misurato valori MET. Circa la metà (317/604) dei codici del. I valori MET aggiornati hanno rappresentato il 73% di tutte le modifiche al codice.
7	Butte et al. (2018)	Codifica MET soggetti 3-18 anni di età	Revisione	196 attività specifiche sono state classificate in 16 categorie principali per quattro gruppi di età, 6-9, 10-12, 13-15 e 16-18 anni.
8	Tremblay et al. (2017)	Definizione sedentarietà in base ai MET	Revisione	Il comportamento sedentario è definito come «qualsiasi comportamento di veglia caratterizzato da un dispendio energetico " 1,5 METs in posizione seduta o sdraiata»

9	Haskell et al. (2007)	Livelli di intensità PA basata sui MET	Raccomandazioni	Attività di intensità leggera: 1,6 – 2,9 MET Attività di intensità moderata: 3 – 5,9 MET Attività di intensità vigorosa: superiore ai 6 MET
10	Warburton et al. (2007)	Definizione di intensità di PA basata sulla FC	Revisione	L'esercizio moderato è 40 – 59% della riserva di capacità aerobica o la riserva di frequenza cardiaca e vigoroso è 60 – 84% di queste riserve
11	Heinzmann-Filho et al. (2018)	Definizione dei livelli di intensità di PA basata sulla FC	Studio sperimentale: 59 partecipanti ($16,8 \pm 1,2$ anni, BMI $35,6 \pm 4,7$)	Il confronto tra i valori misurati di FCmax con quelli stimati dalle diverse formule («220 – età», «208 – 0,7 x età» e «207 – 0,7 x età») è risultato essere sovrastimato ($p < 0,001$). Solo l'equazione «200 – 0,48 x età» ha presentato risultati simili ($p = 0,103$) con i valori misurati nello sforzo cardiopolmonare.
12	Foster et al. (2001)	Relazione tra risposte fisiologiche e sforzo percepito (RPE)	studio sperimentale: campione di 26 unità diviso in due gruppi: 12 ciclisti a livello amatoriale ($22,15 \pm 2,55$ anni) e 14 membri di una squadra di basket collegiale ($20,2 \pm 1,5$)	Nonostante l'utilizzo di soggetti diversi le relazioni di regressione tra il metodo Session RPE e i parametri legati alla frequenza cardiaca erano quasi sovrapposte ($p < 0,05$), suggerendo l'ampia applicabilità di questo metodo
13	García-Hermoso et al. (2022)	Relazione tra stato di salute in età adulta e attività fisica nella fanciullezza	Revisione sistematica e meta-analisi	tra i vari parametri monitorati la flessibilità a mostrato maggiore stabilità nell'essere mantenuta fino ad età adulta se costantemente allenata ($r = 0,68$)
14	Telama et al. (2005)	Relazione tra stato di salute in età adulta e attività fisica nella fanciullezza	Studio trasversale: misurazioni ripetute negli anni 1983, 1986, 1989, 1992 e 2001. I soggetti ($n = 1563$) nel 2001 avevano rispettivamente 24, 27, 30, 33, 36 e 39 anni	Sono stati riscontrati coefficienti di correlazione di Spearman per il periodo di monitoraggio di 21 anni: variavano da 0,33 a 0,44 nei maschi e da 0,14 a 0,26 nelle femmine.
15	Lobstein (2004)	Obesità nei bambini e nei giovani	Revisione	Emerge una preoccupante crescita del tasso di obesità in età infantile. È, pertanto, necessario un intervento efficace basato anche sulla formazione del personale per lo screening dell'obesità infantile
16	Hills et al. (2011)	Obesità nei bambini e nei giovani	Revisione	Negli ultimi anni i comportamenti attivi sono stati sostituiti da occupazioni più sedentarie che hanno contribuito a ridurre il dispendio energetico dell'attività fisica. Senza un adeguato impegno nell'attività c'è una maggiore probabilità che i bambini vivano una vita meno sana.
17	Yuksel et al. (2020)	Ruolo della PA nella promozione della salute	Revisione sistematica	18 dei 19 studi esaminati sono stati in grado di dimostrare che i contenuti e i dettagli del programma di intervento scolastico sono i fattori più importanti per determinare la promozione della salute nei bambini
18	Sachdev et al. (2009)	Relazione obesità infantile e malattie cardiovascolari in età adulta	Revisione sistematica	Le misurazioni seriali del BMI nell'infanzia forniscono utili previsioni del rischio per gli adulti e potrebbero fornire consigli a bambini e genitori sulla prevenzione delle malattie successive.
19	Hebert et al. (2017)	Associazione tra partecipazione ad attività fisica nel tempo libero e rischio cardiovascolare nei bambini	Studio sperimentale. Campione composto da 1197 bambini ($8,4 \pm 1,4$ anni)	La partecipazione allo sport è stata associata a una riduzione del 20% del rischio di sovrappeso/obesità (rapporto tasso di incidenza, 0,78; IC 95%, 0,64 – 0,96).
20	Dunton et al. (2012)	Associazione tra partecipazione ad attività fisica nel tempo libero e rischio di sovrappeso/obesità	Studio sperimentale. Campione composto da 4550 bambini ($6,6 \pm 0,65$ anni)	Il BMI è aumentato a un tasso di 0,05 unità all'anno più lento per i bambini che hanno partecipato a sport di squadra organizzati all'aperto almeno due volte a settimana rispetto ai bambini che non lo facevano.

21	DiPietro et al. (2019)	Effetti dell'attività fisica regolare sulla salute generale	Revisione	L'attività fisica regolare ha effetti positivi sulla promozione della salute pubblica. L'attività fisica regolare può prevenire le cause più comuni di mortalità precoce, nonché le condizioni croniche più diffuse.
22	Chen et al. (2021)	Effetti dell'esercizio fisico sui fattori di rischio cardiovascolare nei bambini obesi e in sovrappeso in età scolare	Revisione sistematica: 553 studi inclusi	L'esercizio aerobico e di resistenza sono stati efficaci nel migliorare il BMI (MD = -0,66; p < 0,00001), la percentuale di grasso corporeo (MD = -1,29; p = 0,02), LDL (std.MD = -1,38; p = 0,003), VO 2 picco (std.MD = 1,25; p = 0,001). Tuttavia, l'esercizio aerobico e di resistenza non sono stati significativi nel miglioramento dell'HDL (std.MD = 0,13; p = 0,27).
23	Sainz de Baranda et al. (2020)	Allineamenti posturali in scolari in posizione seduta	Studio trasversale: campione composto da 582 soggetti (10,42 ± 1,2 anni)	53,44% dei bambini presentava una leggera ipercifosi toracica; 48,80% presentava una moderata ipercifosi lombare; 38,66% presentava una leggera ipercifosi lombare.
24	Kwon et al. (2018)	Effetti delle posizioni sedute sulle articolazioni	Studio sperimentale campione composto da 20 soggetti (24,7 ± 1,6 anni)	Protrarre nel tempo la posizione seduta può causare dolore e malattie alle articolazioni cervico-toraciche e lombosacrale.
25	Womersley and May (2006)	Cause del mal di schiena posturale	Studio sperimentale. Campione composto da 20 soggetti diviso in due gruppi: gruppo 1 (n = 18) con mal di schiena posturale (20,11 anni) e gruppo 2 (n = 9) senza mal di schiena (20,22 anni)	La sedentarietà è associata all'insorgenza del mal di schiena posturale nelle giovani popolazioni. Nello studio i soggetti affetti da mal di schiena posturale stava in posizione seduta per periodi più lunghi senza interruzioni e aveva una postura seduta rilassata più flessa rispetto al gruppo senza mal di schiena.
26	Castellucci et al. (2010)	associazione tra caratteristiche antropometriche di studenti cileni e misure dei mobili scolastici	Studio trasversale. Campione composto da 195 soggetti (13,8 ± 0,4 anni)	I risultati dello studio hanno dimostrato che nella quasi totalità dei casi le misure dei mobili (banchi e sedie) non era adeguato alla popolazione studentesca.

Tabella 2. Research results

4. Discussione

4.1 Definizione di intensità di attività fisica

L'intensità dell'esercizio fisico è difficile valutarla con precisione in quanto è caratterizzata da diverse variabili (Besson et al., 2010). Conoscere il livello di intensità delle attività fisiche a cui partecipano i bambini può aiutare insegnanti, ricercatori e professionisti a comprendere i modelli di attività fisica e a prescrivere e incoraggiare una quantità di attività per una salute ottimale. Tale intensità può essere rilevata in base alla risposta data dall'organismo alle sollecitazioni esterne. Le sollecitazioni esterne hanno possibilità di essere quantificate attraverso parametri di potenza, velocità, accelerazione, conteggio delle ripetizioni e quantità di spostamento (Impellizzeri et al., 2019). La frequenza cardiaca, il lattato nel sangue, il consumo di ossigeno, la valutazione dello sforzo percepito

(RPE) e l'RPE della sessione (sRPE) rappresentano le risposte interne dell'organismo alle succitate sollecitazioni esterne (Inoue et al., 2022). Molte organizzazioni forniscono indicazioni esercizi moderati e vigorosi allo scopo di soddisfare le linee guida sull'attività fisica (MacIntosh et al., 2021). L'OMS, il Governo degli Stati Uniti e il Governo Canadese si basano sull'individuazione degli equivalenti metabolici (MET). I MET sono usati per esprimere i costi energetici delle attività fisiche come multipli del tasso metabolico a riposo (Ainsworth et al., 2011). I valori MET per adulti, tuttavia, non sono applicabili ai bambini (Rowland, 2005; Schurch & Scrimshaw, 1990). I bambini hanno tassi metabolici basali (BMR) più elevati per unità di massa corporea rispetto agli adulti che diminuiscono gradualmente man mano che i bambini crescono e maturano (Ainsworth, 2018). È definito sedentario qualsiasi comportamento di veglia caratterizzato da un dispendio energetico a " 1,5 MET in posizione seduta, sdraiata (Tremblay et al., 2017).

Activity level	Mets	Description	Examples
Sedentary	" 1,5	Activities that do not require low levels of effort	Sitting, reading, watching television,
Light	1,6 – 2,9	Activities with minimal effort that do not cause changes in heart and respiratory rates	Light housework, walking on level ground at 3 – 4 km/h
Moderate	3,0 – 5,9	Activities that can be conducted while maintaining an uninterrupted conversation	Walking on level ground at 6 km/h Running (short distances) Moderate strenuous sport (golf, dancing)
Vigorous	³ 6,0	Activities in which it is generally not possible to maintain an uninterrupted conversation	Running (long distances) Highly strenuous sport (football, tennis)

Tabella 3. Activity levels based on Metabolic Equivalents

Un ulteriore metodo di individuazione dell'intensità di esercizio moderata e vigorosa può anche essere rappresentato dagli intervalli di frequenza cardiaca espressi rispetto a una frequenza cardiaca massima individuale o percentuale di riserva di frequenza cardiaca, dove l'esercizio moderato è 40-59% della riserva di capacità aerobica o la riserva di frequenza cardiaca e vigoroso è 60-84% di queste riserve (Warburton et al., 2007). Infine, un metodo di monitoraggio della risposta interna all'attività fisica è rappre-

sentato dall'utilizzo di scale di percezione dello sforzo. Foster et al. (2001) ha proposto un metodo basato sul Rating of Perceived Exertion (RPE). Questo metodo, noto come metodo session-RPE, prende in considerazione sia l'intensità che la durata di una sessione di allenamento. In pratica, il bambino dovrebbe rispondere a una semplice domanda rispetto allo sforzo percepito durante la sessione utilizzando la scala RPE che prevede risposte da 1 a 10 (1 = leggera, 10 = massimale).

Value	Activity level	Description
1	Very light activities	Very light, almost imperceptible activities
2 – 3	Light activities	Activities that can be prolonged in time, do not alter respiratory rate, and conversation is regular
4 – 6	Moderate activities	Heart and respiratory rates increase, but a conversation can be sustained
7 – 8	Somewhat difficult activities	Breath becomes short, a conversation can be sustained but with difficulty
9	Very difficult activities	Breathing becomes difficult, a few words may be spoken at a time
10	Maximum effort activities	Perceived effort is maximum, it is not possible to talk

Tabella 4. Rate of Perceived Exertion

4.2 Benefici dell'attività fisica nel periodo della fanciullezza

Durante l'infanzia e parte della preadolescenza (5 – 11 anni) è ancora in atto la costruzione e il consolidamento dei prerequisiti funzionali dell'apprendimento motorio, ossia quelle condizioni fondamentali che consentono la piena funzionalità del movimento, ossia il consolidamento della percezione di sé e dei rapporti tra i segmenti corporei e tra il proprio corpo e la realtà esterna, la coordinazione senso-motoria, l'organizzazione spazio-temporale, gli equilibri e la lateralizzazione, la coordinazione statica e dinamica generale e segmentale. Oltre a tali aspetti e per gli obiettivi di questo lavoro, vanno menzionati i benefici sulla composizione corporea e sulla struttura generale muscolo-scheletrica. Un livello adeguato di esercizio fisico contribuisce al mantenimento e alla promozione del benessere e della salute e alla diminuzione dei casi di malattie legati all'ipocinesia. Diversi studi (García-Hermoso et al., 2022; Telama et al., 2005) hanno dimostrato che la probabilità di essere attivi in età adulta è molto più alta se l'attività fisica è continua, cioè dura diversi anni in gioventù. Tali evidenze si pongono come predittori positivi che inducono i contesti formativi (famiglie, scuole, palestre, ecc.) a incoraggiare i bambini a praticare l'educazione fisica al fine di sviluppare una positiva identità personale al fine di evitare effetti non salutari come il sovrappeso e le sue conseguenze e

sollecitare lo sviluppo adeguato delle competenze e la realizzazione personale.

4.3 Composizione corporea

Il sovrappeso e l'obesità sono problemi di interesse globale. Basti pensare che l'OMS ha stimato che circa 340 milioni di bambini e adolescenti di 5 – 19 anni è in sovrappeso. In Italia, il 35,4% della popolazione di età compresa tra i 3 e i 17 anni risulta essere in sovrappeso (ISTAT, 2022). Tale fenomeno è in crescita passando da nord a sud, dati in linea con le indagini ISTAT (2022). Nei paesi dell'Ue, in media, è obeso quasi un bambino su otto tra i 7 e gli 8 anni. Cipro (20%), Italia (18%), Spagna (18%), Grecia e Malta (17%) mostrano i valori più elevati; Danimarca (5%), Norvegia (6%) e Irlanda (7%) quelli più bassi (ISTAT, 2022). È noto che il sovrappeso e l'obesità nell'infanzia hanno un impatto significativo sulla salute fisica e psicosociale (Lobstein, 2004). Infatti, molte delle conseguenze cardiovascolari che caratterizzano l'obesità nell'età adulta sono precedute da anomalie che iniziano nell'infanzia. L'attività fisica svolge un ruolo importante nella prevenzione del sovrappeso e dell'obesità nell'infanzia e nell'adolescenza e nella riduzione del rischio di obesità nell'età adulta (Hills et al., 2011) ponendosi come fattore predisponente per lo sviluppo di malattie croniche durante l'età adulta (Yuksel et al., 2020) come la sindrome metabo-

lica e le malattie cardiovascolari come l'ipertensione, il diabete mellito di tipo 2, la dislipidemia e l'arteriosclerosi (Sachdev et al., 2009). Ci sono evidenze che la partecipazione regolare ad attività fisica organizzata svolga un ruolo nella riduzione del sovrappeso e dell'obesità (Hebert et al., 2017; Dunton et al., 2012). La pratica regolare di attività fisica fin dall'asilo e dal primo anno della scuola primaria è associato a un aumento minore dell'indice di massa corporea (BMI) durante la crescita. Numerosi studi confermano che gli interventi che si concentrano sull'attività fisica combinati con una corretta alimentazione possono ridurre il rischio di obesità (BMI) nei bambini.

4.4 Sistema cardiovascolare

L'attività fisica in età scolare favorisce uno sviluppo adeguato delle funzioni del sistema cardiovascolare. Nello specifico, 2 ore e mezzo di esercizio di intensità moderata a settimana, mostrano già effetti benefici per la salute sulla pressione sanguigna sistolica e diastolica. L'esercizio di resistenza migliora la salute cardiovascolare, indipendentemente dall'età, dal sesso, dallo stato di peso o dall'etnia (Di Pietro et al., 2019). Le persone con pressione sanguigna normale o le persone con pressione sanguigna alta traggono beneficio da qualsiasi esercizio orientato alla resistenza combinato con esercizi di rafforzamento eseguiti dinamicamente. Chen et al. (2021) hanno condotto uno studio di meta-analisi che dimostra gli effetti dell'attività fisica sulla salute cardiovascolare. I dati complessivi hanno mostrato che l'esercizio aerobico e di resistenza migliora significativamente gli indici fisici e la maggior parte dei fattori di rischio cardiovascolare nei bambini in età scolare con obesità o sovrappeso. Gli effetti dell'esercizio di resistenza sono associati al miglioramento degli indici di BMI e percentuale di grasso corporeo, e fattori di rischio cardiovascolare, come trigliceridi, colesterolo LDL, colesterolo totale e picco di VO₂, mentre per HDL nei bambini in età scolare con obesità o sovrappeso non è stato riscontrato miglioramento.

4.5 Equilibrio posturale

Il termine postura indica la posizione del corpo e delle sue parti nello spazio e ha lo scopo di mantenere il corpo in equilibrio, in condizioni dinamiche e statiche: «diversi fattori contribuiscono alla postura, [inclusi] fattori neurofisiologici, biomeccanici e psicoemotivi, legati all'evoluzione della specie» (Cariani et al., 2017). Non esisterebbe la postura ideale, ma il corretto equilibrio di ogni parte del corpo che porti alla piena funzionalità del sistema. Ciò è garantito da un adeguato sviluppo delle capacità coordinative, condizionali, senso percettive e una corretta strutturazione dello schema corporeo. Lo schema corporeo può essere definito come un insieme di reti neurali che integrano le informazioni provenienti dalle regioni del corpo e dallo spazio esterno in modo tale da adattare in maniera funzionalmente efficace le azioni specifiche da parte delle diverse parti del corpo (Morasso et al., 2015). L'attività fisica nel periodo 5-10 anni ha un ruolo essenziale nella strutturazione e consolidamento dello

schema corporeo. Tra obiettivi generali dell'educazione fisica figura l'attuazione di interventi che mirano a uno sviluppo fisico armonioso e alla prevenzione e correzione di carenze posturali e fisiche. Inoltre, gli obiettivi psicomotori influenzano lo sviluppo schema corporeo in due direzioni: come nucleo dell'immagine di sé e come punto di riferimento per la regolazione dei movimenti. In questa fascia di età dovrebbero essere incentivati comportamenti corretti per la prevenzione dell'alterazione degli schemi posturali, che nel tempo possono portare a manifestazioni non funzionali (Scoppa, 2002). Uno studio trasversale recente (Sainz de Baranda et al., 2020) ha evidenziato associazioni tra postura da seduta protratta per molto tempo e alterazioni delle curve sul piano sagittale in soggetti di età compresa tra 8 e 12 anni. In particolare, è stato evidenziato un aumento delle curve cifotiche e una riduzione delle curve lordotiche in tutta la colonna. Tali alterazioni, se persistono nel tempo, possono causare dolore e malattie alle articolazioni vertebrali (Kwon et al., 2018). La posizione seduta aumenta il carico spinale causando una maggiore pressione sul disco intervertebrale rispetto alla postura neutra (Womersley & May, 2006) causando uno stress che produce degenerazione. Una delle ragioni che contribuisce all'instaurarsi di questa problematica è rappresentata dalle caratteristiche dell'ambiente scolastico: le sedie e i banchi non si adattano all'antropometria degli scolari (Castellucci et al., 2010). La partecipazione a vari programmi di attività fisiche aggiuntive e una maggiore attenzione nell'allestimento dell'ambiente scolastico che rispetti le caratteristiche antropometriche degli alunni avrebbe un effetto positivo sull'evoluzione dello schema corporeo, della postura e della funzionalità contribuendo allo sviluppo percettivo-motorio del bambino.

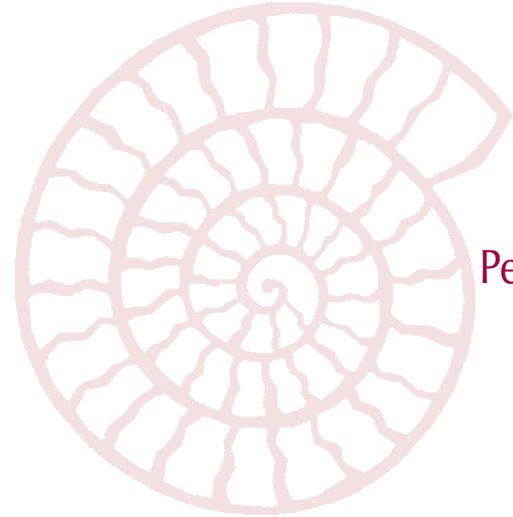
5. Conclusioni

Attraverso questo studio sono stati evidenziati i principali effetti dell'attività fisica nella fascia d'età 6 – 11 anni. Lo scopo è stato quello di incentivare la promozione di interventi mirati, negli ambienti di sviluppo dei bambini come la scuola, volti alla promozione del benessere e della salute fisica, psicologica e sociale dei bambini. Il ruolo specifico della scuola nella promozione di comportamenti salutari e corretti stili di vita è stato indagato da diversi studi, che hanno analizzato come la diversa organizzazione scolastica possa influenzare l'adozione di buone pratiche ed evitare fattori di rischio per la salute, anche in età adulta. In Italia, nonostante l'educazione fisica sia parte fondamentale di tutti i curricula della scuola primaria, essa non è condotta adeguatamente e le lezioni sono svolte da docenti generalisti. Quindi, sulla base di tale revisione e di altre evidenze incentrate su questo importante tema, l'auspicio è che all'attività fisica sia attribuito il giusto riconoscimento al fine di garantire interventi efficaci di promozione di corretti stili di vita. Il raggiungimento di questo obiettivo è in linea con le finalità fondamentali generali della Scuola primaria che vertono sullo sviluppo e consolidamento dell'identità, autonomia e competenze e sulla promozione di una cittadinanza attiva e responsabile.

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Herrmann, S. D., Meckes, N., Bassett, D. R., Jr, Tudor-Locke, C., Greer, J. L., Vezina, J., Whitt-Glover, M. C., & Leon, A. S. (2011). 2011 Compendium of Physical Activities: a second update of codes and MET values. *Medicine and science in sports and exercise*, 43(8), 1575–1581. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31821ece12>
- Besson, H., Brage, S., Jakes, R. W., Ekelund, U., & Wareham, N. J. (2010). Estimating physical activity energy expenditure, sedentary time, and physical activity intensity by self-report in adults. *The American journal of clinical nutrition*, 91(1), 106–114. <https://doi.org/10.3945/ajcn.2009.28432>
- Brown, T., Moore, T. H., Hooper, L., Gao, Y., Zayegh, A., Ijaz, S., Elwenspoek, M., Foxen, S. C., Magee, L., O'Malley, C., Waters, E., & Summerbell, C. D. (2019). Interventions for preventing obesity in children. *The Cochrane database of systematic reviews*, 7(7), CD001871. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD001871.pub4>
- Butte N. F. (2006). Energy requirements of infants and children. *Nestle Nutrition workshop series. Paediatric programme*, 58, 19–37. <https://doi.org/10.1159/000094842>
- Butte, N. F., Watson, K. B., Ridley, K., Zakeri, I. F., McMurray, R. G., Pfeiffer, K. A., Crouter, S. E., Herrmann, S. D., Bassett, D. R., Long, A., Berhane, Z., Trost, S. G., Ainsworth, B. E., Berrigan, D., & Fulton, J. E. (2018). A Youth Compendium of Physical Activities: Activity Codes and Metabolic Intensities. *Medicine and science in sports and exercise*, 50(2), 246–256. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001430>
- Carini, F., Mazzola, M., Fici, C., Palmeri, S., Messina, M., Damiani, P., & Tomasello, G. (2017). Posture and posturology, anatomical and physiological profiles: overview and current state of art. *Acta bio-medica : Atenei Parmensis*, 88(1), 11–16. <https://doi.org/10.23750/abm.v88i1.5309>
- Carini, F., Mazzola, M., Fici, C., Palmeri, S., Messina, M., Damiani, P., & Tomasello, G. (2017). Posture and posturology, anatomical and physiological profiles: overview and current state of art. *Acta bio-medica : Atenei Parmensis*, 88(1), 11–16. <https://doi.org/10.23750/abm.v88i1.5309>
- Castellucci, H. I., Arezes, P. M., & Viviani, C. A. (2010). Mismatch between classroom furniture and anthropometric measures in Chilean schools. *Applied ergonomics*, 41(4), 563–568. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2009.12.001>
- Chaput, J. P., Willumsen, J., Bull, F., Chou, R., Ekelund, U., Firth, J., Jago, R., Ortega, F. B., & Katzmarzyk, P. T. (2020). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5-17 years: summary of the evidence. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 17(1), 141. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>
- Chen, T., Lin, J., Lin, Y., Xu, L., Lu, D., Li, F., Hou, L., & Yu, C. C. W. (2021). Effects of aerobic exercise and resistance exercise on physical indexes and cardiovascular risk factors in obese and overweight school-age children: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 16(9), e0257150. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257150>
- CONI Puglia. (2014). "Sport di classe", ecco l'elenco dei tutor in Puglia [blog post]. *Notizie. CONI – Comitato Regionale Puglia*. Retrieved January 31, 2023, from <https://puglia.coni.it/notizie/sport-di-classe-ecco-l-elenco-dei-tutor-in-puglia.html>
- DiPietro, L., Buchner, D. M., Marquez, D. X., Pate, R. R., Pescatello, L. S., & Whitt-Glover, M. C. (2019). New scientific basis for the 2018 U.S. Physical Activity Guidelines. *Journal of sport and health science*, 8(3), 197–200. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.03.007>
- Dogliani, P. (2000). Sport and Fascism. *Journal of Modern Italian Studies*, 4, 325–345. <https://doi.org/10.1080/1354571X.2000.9728258>
- Dunton, G., McConnell, R., Jerrett, M., Wolch, J., Lam, C., Gilliland, F., & Berhane, K. (2012). Organized physical activity in young school children and subsequent 4-year change in body mass index. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(8), 713–718. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.20>
- Foster, C., Florhaug, J. A., Franklin, J., Gottschall, L., Hrovatin, L. A., Parker, S., Doleshal, P., & Dodge, C. (2001). A new approach to monitoring exercise training. *Journal of strength and conditioning research*, 15(1), 109–115. PMID: 11708692
- García-Hermoso, A., Izquierdo, M., & Ramírez-Vélez, R. (2022). Tracking of physical fitness levels from childhood and adolescence to adulthood: a systematic review and meta-analysis. *Translational pediatrics*, 11(4), 474–486. <https://doi.org/10.21037/tp-21-507>
- Haskell, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A., Macera, C. A., Heath, G. W., Thompson, P. D., & Bauman, A. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Medicine and science in sports and exercise*, 39(8), 1423–1434. <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3180616b27>
- Hebert, J. J., Klakk, H., Møller, N. C., Grøntved, A., Andersen, L. B., & Wedderkopp, N. (2017). The Prospective Association of Organized Sports Participation With Cardiovascular Disease Risk in Children (the CHAMPS Study-DK). *Mayo Clinic proceedings*, 92(1), 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2016.08.013>
- Heinzmann-Filho, J. P., Zanatta, L. B., Vendrusculo, F. M., Silva, J. S. D., Gheller, M. F., Campos, N. E., Oliveira, M. D. S., Feoli, A. M. P., Gustavo, A. D. S., & Donadio, M. V. F. (2018). Maximum Heart Rate Measured Versus Estimated By Different Equations During The Cardiopulmonary Exercise Test In Obese Adolescents. Frequência Cardíaca Máxima Medida Versus Estimada Por Diferentes Equações Durante O Teste De Exercício Cardiopulmonar Em Adolescentes Obesos. *Revista paulista de pediatria : orgao oficial da Sociedade de Pediatria de Sao Paulo*, 36(3), 309–314. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2018;36;3;00015>
- Hills, A. P., Andersen, L. B., & Byrne, N. M. (2011). Physical activity and obesity in children. *British journal of sports medicine*, 45(11), 866–870. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090199>
- Impellizzeri, F. M., Marcora, S. M., & Coutts, A. J. (2019). Internal and External Training Load: 15 Years On. *International journal of sports physiology and performance*, 14(2), 270–273. <https://doi.org/10.1123/ijsp.2018-0935>
- Inoue, A., Dos Santos Bunn, P., do Carmo, E. C., Lattari, E., & da Silva, E. B. (2022). Internal Training Load Perceived by Athletes and Planned by Coaches: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports medicine - open*, 8(1), 35. <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00420-3>
- Kristensen, P. L., Olesen, L. G., Ried-Larsen, M., Grøntved, A., Wedderkopp, N., Froberg, K., & Andersen, L. B. (2013). Between-school variation in physical activity, aerobic fitness, and organized sports participation: a multi-level analysis. *Journal of sports sciences*, 31(2), 188–195. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.723818>
- Kwon, Y., Kim, J. W., Heo, J. H., Jeon, H. M., Choi, E. B., & Eom, G. M. (2018). The effect of sitting posture on the loads at cervico-thoracic and lumbosacral joints. *Technology and health care : official journal of the European Society for Engineering and Medicine*, 26(S1), 409–418. <https://doi.org/10.3233/THC-174717>

- LeBlanc, A. G., Gunnell, K. E., Prince, S. A., Saunders, T. J., Barnes, J. D., & Chaput, J. P. (2017). The ubiquity of the screen: an overview of the risks and benefits of screen time in our modern world. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 2(17), 104–113.
- Lobstein, T. (Ed.). (2004). *Obesity in Children and Young People: A Crisis in Public Health; Report to the World Health Organization*. Blackwell. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2004.00133.x>
- MacIntosh, B. R., Murias, J. M., Keir, D. A., & Weir, J. M. (2021). What Is Moderate to Vigorous Exercise Intensity?. *Frontiers in physiology*, 12, 682233. <https://doi.org/10.3389/fphys.2021.682233>
- Masini, A., Marini, S., Leoni, E., Lorusso, G., Toselli, S., Tessari, A., Cecilian, A., & Dallolio, L. (2020). Active Breaks: A Pilot and Feasibility Study to Evaluate the Effectiveness of Physical Activity Levels in a School Based Intervention in an Italian Primary School. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4351. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124351>
- Morasso, P., Casadio, M., Mohan, V., Rea, F., & Zenzeri, J. (2015). Revisiting the body-schema concept in the context of whole-body postural-focal dynamics. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 83. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00083>
- Neilson, H. K., Robson, P. J., Friedenreich, C. M., & Csizmad, I. (2008). Estimating activity energy expenditure: how valid are physical activity questionnaires?. *The American journal of clinical nutrition*, 87(2), 279–291. <https://doi.org/10.1093/ajcn/87.2.279>
- Rowland, T. W. (2005). *Children's exercise physiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sachdev, H. P., Osmond, C., Fall, C. H., Lakshmy, R., Ramji, S., Dey Biswas, S. K., Prabhakaran, D., Tandon, N., Reddy, K. S., Barker, D. J., & Bhargava, S. K. (2009). Predicting adult metabolic syndrome from childhood body mass index: follow-up of the New Delhi birth cohort. *Archives of disease in childhood*, 94(10), 768–774. <https://doi.org/10.1136/adc.2008.140905>
- Sainz de Baranda, P., Cejudo, A., Martínez-Romero, M. T., Aparicio-Sarmiento, A., Rodríguez-Ferrán, O., Collazo-Diéguez, M., Hurtado-Avilés, J., Andújar, P., & Santonja-Medina, F. (2020). Sitting Posture, Sagittal Spinal Curvatures and Back Pain in 8 to 12-Year-Old Children from the Region of Murcia (Spain): ISQUIOS Programme. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2578. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072578>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, S. F. M., Altenburg, T. M., Chinapaw, M. J. M., & SBRN Terminology Consensus Project Participants (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) - Terminology Consensus Project process and outcome. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>
- 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. *PeerJ*, 7, e6436. <https://doi.org/10.7717/peerj.6436>
- Warburton, D. E., Katzmarzyk, P. T., Rhodes, R. E., & Shephard, R. J. (2007). Evidence-informed physical activity guidelines for Canadian adults. *Canadian journal of public health = Revue canadienne de sante publique*, 98 Suppl 2, S16–S68.
- Womersley, L., & May, S. (2006). Sitting posture of subjects with postural backache. *Journal of manipulative and physiological therapeutics*, 29(3), 213–218. <https://doi.org/10.1016/j.jmpt.2006.01.002>
- Yuksel, H. S., ahin, F. N., Maksimovic, N., Drid, P., & Bianco, A. (2020). School-Based Intervention Programs for Preventing Obesity and Promoting Physical Activity and Fitness: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 347. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010347>
- Zhu W. (1997). A multilevel analysis of school factors associated with health-related fitness. *Research quarterly for exercise and sport*, 68(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/02701367.1997.10607988>



Academic training of generalist teachers
in 'teaching methods of physical activity':
Perceptions of students enrolled in Primary Education
undergraduate degrees
La formazione universitaria del docente generalista
nei Metodi e didattiche delle attività motorie:
Le percezioni degli studenti
di Scienze della Formazione Primaria

Francesca D'Elia

Università degli Studi di Salerno – fdelia@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0003-1441-8101>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Teachers' training is an arduous issue that cross with the school "reformism" and which is structured into further levels of complexity when we consider the level of education and the specific branch of knowledge. In relation to the recent legislative provision that introduces the specialist physical education (PE) teacher in primary school, we focused the attention on perceptions that students of degree courses in Primary Education have about the teaching methods of physical activities, as a characterizing formative activity which should specifically train to the teaching of PE and in the field of experience of the body and movement, but more generally it should promote a culture of corporeality aimed at permeating teaching in the primary segment of education, generating experiential teaching / learning processes that enhance bodily potential of the students for the broader achievement of the learning goals and the development of competences.

La formazione docenti è un tema spinoso che si intreccia con il "riformismo" che attraversa la scuola ormai da tempo e che si articola in ulteriori livelli di complessità quando ci si confronta con il grado di istruzione e il campo del sapere specifico dell'insegnamento. In relazione alla recente disposizione normativa che introduce il docente specialista di educazione motoria nella scuola primaria, nel presente lavoro si è focalizzata l'attenzione sulle percezioni che gli studenti di Scienze della Formazione Primaria hanno dei Metodi e didattiche delle attività motorie, quale attività formativa caratterizzante che dovrebbe preludere all'insegnamento dell'educazione fisica e al campo di esperienza del corpo e del movimento, ma più in generale dovrebbe promuovere una cultura della corporeità capace di permeare la didattica, generando processi di insegnamento/apprendimento esperienziali in grado di valorizzare il potenziale motorio e corporeo degli allievi per il più ampio raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze.

KEYWORDS

Physical Education, Primary School, Core Curriculum, Syllabus
Educazione Fisica, Scuola Primaria, Core Curriculum, Syllabus

Citation: D'Elia, F. (2023). Academic training of generalist teachers in 'teaching methods of physical activity': Perceptions of students enrolled in Primary Education undergraduate degrees. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 63-72. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_10

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_10

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La formazione dei docenti generalisti ha assunto caratteristiche differenti a seconda delle diverse epoche storiche, pervase e arricchite di ideologie politiche, principi filosofici e idealistici. Dalla lontana tradizione del *magister*, capo di una scuola o di una bottega d'arte, e dallo sviluppo del "metodo individuale" intriso di valori cristiani tipici dell'età medievale, si è affermata nei secoli l'importanza di un percorso formativo costituito da specifiche fasi per la preparazione dei futuri docenti che al momento, almeno per la scuola primaria, è consolidato e validato in un modello formativo universitario specifico.

L'attuale modello di reclutamento dei docenti di scuola primaria e dell'infanzia prevede l'accesso all'insegnamento in questi segmenti scolastici solo a coloro che conseguono la laurea magistrale in Scienze della formazione primaria. Tale modello affonda le sue radici nella *Legge 341/1990* che si configura come lo spartiacque tra i due ordinamenti regolatori del sistema nazionale di formazione degli insegnanti della scuola materna, oggi denominata scuola dell'infanzia, e della scuola elementare, che attualmente è denominata scuola primaria (Parlamento Italiano, 1990). Con questa legge, per la prima volta in Italia, si stabiliva l'obbligo di una formazione a carattere universitario dei docenti della scuola di base (Parlamento Italiano, 1990, Art. 3 comma 2). Dalla legge di riforma, tuttavia, passarono sei anni necessari per la definizione delle strutture organizzative, i piani di studio e l'impianto autonomo delle università, infatti è solo con il *DPR 471/1996* (Presidente della Repubblica, 1996) che fu definito l'ordinamento didattico dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, attivati in Italia nell'A.A. 1998–1999 (MURST, 1998) e articolati in due indirizzi: l'uno specifico per l'insegnamento nella scuola primaria e l'altro per la scuola dell'infanzia, comportando contestualmente la soppressione del modello formativo che per decenni ha consentito di insegnare nelle "scuole materne ed elementari" a tutti coloro che avevano compiuto 18 anni ed avevano acquisito il diploma magistrale quadriennale.

I corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria nella loro prima articolazione erano strutturati come percorsi quadriennali composti da 240 CFU comprensivi di attività formative teoriche (insegnamenti/180 CFU) e pratiche (laboratori/24 CFU e tirocini/36 CFU). Questo primo modello formativo universitario dei "maestri" presentava una certa flessibilità ordinamentale che rendeva piuttosto disomogenea sul piano nazionale la distribuzione delle attività formative nelle diverse "aree disciplinari"; nello specifico, per ciò che concerneva l'"area delle scienze motorie" vi era una variabilità in termini di CFU che si collocava in un range che oscillava dai 3,5 CFU ai 9 CFU, con notevole differenza dell'impatto che tale "area disciplinare" poteva assumere nella formazione dei docenti; va tuttavia rilevato che con il passaggio al modello di formazione universitaria, i metodi e le didattiche delle attività motorie trovano una prima sistematizzazione nei modelli formativi dei docenti di scuola primaria e dell'infanzia, quindi, vi è stato un formale riconoscimento dell'importanza di una formazione specifica, seppur quantitativamente

marginale in molti casi, sui metodi di insegnamento dell'attività motoria.

Conseguentemente ad una ridefinizione normativa che ha determinato un'ulteriore trasformazione sul piano degli ordinamenti didattici, con il *Decreto 249/2010* (MIUR, 2011) il corso quadriennale di Scienze della Formazione Primaria è stato abolito e sostituito da un corso quinquennale. Nell'anno accademico 2011–2012 sono stati istituiti i corsi di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, afferenti alla classe LM85bis che presenta un quadro ordinamentale meno flessibile rispetto al precedente, ma che ha migliorato la condizione dei Metodi e didattiche delle attività motorie che, insieme ai Metodi e didattiche delle attività sportive, formano uno specifico ambito formativo caratterizzante di almeno 9 CFU, di cui almeno 1 CFU destinato ad attività laboratoriali, da svolgersi in tutti i 34 corsi di studio attualmente attivi in Italia. Nel rispetto degli obiettivi formativi qualificanti della classe di studio, attraverso le attività formative nei Metodi e didattiche delle attività motorie i futuri docenti dovrebbero:

- acquisire conoscenze disciplinari relative all'educazione fisica;
- imparare ad articolare i contenuti dell'educazione fisica in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini e dell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione;
- gestire la progressione degli apprendimenti motori adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni;
- essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti metodologici più adeguati al percorso previsto.

Per ciò che concerne la disciplina dell'educazione fisica nella scuola primaria, nonostante il consolidato modello universitario di "Scienze della Formazione Primaria" e il monolite del docente generalista che insegna tutte le discipline, è di prossima attuazione una disposizione normativa (*Legge 234/2021* del Parlamento Italiano, 2021, Art. 103) che introduce l'insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria da parte di docenti specialisti forniti di idoneo titolo (cioè almeno una delle lauree magistrali delle Scienze motorie e sportive) e la previsione di una correlata classe di concorso. Tale innovazione normativa ha generato un acceso dibattito che ha evidenziato punti di forza e criticità di una misura epocale per la scuola italiana che, dopo tanti tentativi non andati in porto, ha l'opportunità di implementare la propria offerta formativa in un campo di esperienza e di sviluppo delle competenze, quello del corpo e del movimento, ad oggi ancora troppo sottodimensionato nei contesti educativi formali. Giova ricordare che già con la *Legge 107/2015 di Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, la cosiddetta "Buona Scuola", sono stati previsti, in base all'autonomia e alla disponibilità di personale della scuola, l'eventuale ricorso a docenti in possesso di competenze certificate e a docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione, nonché la realizzazione di attività di potenziamento anche nell'ambito motorio-sportivo (Parlamento Italiano, 2015, *Legge 107/2015*, Art. 1,

comma 7, lettera g), tuttavia non vi sono evidenze che tali previsioni siano state diffusamente applicate, anzi le successive proposte normative confermano la necessità di un intervento che possa consentire di svolgere “realmente e al meglio” l’educazione fisica scolastica, soprattutto nel segmento della scuola primaria dove, tra le varie carenze strutturali (modelli orari che spesso marginalizzano la disciplina, palestre inesistenti o non adatte allo scopo, inadeguata formazione iniziale e in servizio sui metodi di insegnamento dell’educazione fisica, ecc.), si è focalizzata l’attenzione sui livelli di qualificazione dei docenti chiamati a insegnare Educazione fisica nella scuola primaria. Infatti, con il *DDL S 992/2020*, è stata avanzata la proposta di introdurre la figura del docente specialista di educazione fisica nella scuola primaria, come esigenza imprescindibile per le peculiarità didattico-metodologiche della disciplina, ma non vi è stato dato seguito in quanto il Disegno di Legge è stato approvato solo alla Camera dei Deputati e presentava elementi di inapplicabilità (D’Elia 2019a; Raiola 2019; Senato del Parlamento Italiano, 2020).

Attualmente grazie alle risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e con il sigillo normativo della *Legge 234/2021* il tanto agognato docente specialista di educazione fisica nella scuola primaria è diventato realtà, infatti, a partire dall’A.S. 2022–2023 nelle classi V primarie, e dall’A.S. successivo nelle classi IV, saranno erogate 2 ore settimanali di educazione motoria, aggiuntive e integrative rispetto al curriculum scolastico ordinario, a cura di laureati magistrali LM47, LM67 e LM68 (o con titoli equiparati) in possesso di 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, previo superamento di un concorso nella classe appositamente istituita in “Scienze motorie e sportive nella scuola primaria”. Nell’applicazione di questa riforma emergono tuttavia diverse problematiche di natura organizzativa, didattica e formativa, e di cui si evidenziano le seguenti:

- lo specialista si occuperà dell’insegnamento dell’educazione motoria, e non dell’educazione fisica, solo nelle classi IV e V primaria; la norma ha infatti introdotto, senza modificare le dotazioni organiche dei docenti, l’obbligatorietà dell’insegnamento dell’educazione motoria per almeno due ore settimanali da parte di specialisti solo nelle classi IV e V primarie; queste due ore vanno ad aggiungersi al curriculum ordinario per le classi che non adottano il tempo pieno, il tutto nel rispetto dell’attuale modello del “maestro unico” che dovrebbe continuare a insegnare l’educazione fisica curricolare così come già progettato dalle singole scuole nel rispetto della propria autonomia;
- l’insegnamento dell’educazione motoria avverrà in contitolarità tra generalista e specialista nelle classi di tempo pieno; la compresenza farà emergere criticità sia nella co-progettazione che nella conduzione e realizzazione delle attività didattiche, quando necessariamente i docenti generalisti e specialisti dovranno reciprocamente adattarsi per trovare un equilibrio progettuale ed operativo nell’applicazione dei metodi di insegnamento;
- nelle classi I, II e III primaria l’insegnamento dell’educazione fisica sarà erogato solo da parte del

docente generalista che è chiamato in ogni caso e in ogni classe a tenere in debita considerazione il “corpo in movimento” nell’azione didattica, sia sul piano interdisciplinare e trasversale (life skills) sia sul piano disciplinare per il raggiungimento di obiettivi specifici di apprendimento e di traguardi dello sviluppo delle competenze relativi al corpo e alla sua relazione con lo spazio e il tempo; al corpo e al movimento come modalità espressiva e comunicativa; al gioco, allo sport, alle regole e al fair play; alla salute e al benessere, alla sicurezza e alla prevenzione (MIUR, 2012).

Per fare fronte alle peculiarità della disciplina nel segmento primario e alle problematiche connesse ai livelli applicativi della riforma, con l’introduzione del docente specialista di educazione motoria, la formazione del docente generalista nei metodi d’insegnamento dell’educazione fisica/motoria risulta ancor più centrale e va collocata in una prospettiva formativa integrata, ovvero rispettosa dei bisogni formativi dei futuri docenti generalisti e al contempo orientata a evitare che l’educazione fisica e l’educazione motoria vengano insegnate con modelli eccessivamente disciplinari o riduttivamente generalisti. Considerata la non sistematica azione di ascolto dei formandi su questo argomento, con il presente studio si è voluto focalizzare l’attenzione sulle percezioni degli studenti di scienze della formazione primaria al fine di utilizzarle nell’elaborazione del core curriculum per l’insegnamento dell’educazione fisica nella scuola primaria da presentare in una proposta al decisore politico per la rimodulazione dei piani di studio nella parte relativa ai Metodi e alle didattiche delle attività motorie e per aggiornare il syllabus degli insegnamenti e dei laboratori M-EDF presso i corsi di Scienze della Formazione Primaria.

2. Metodo

Il presente studio si colloca in un progetto di ricerca formativa più ampio dedicato allo sviluppo di un core curriculum nella formazione universitaria dei futuri docenti (sia generalisti che specialisti) per l’insegnamento dell’educazione fisica nei vari segmenti scolastici (Casolo et al., 2021, D’Elia 2019b; 2019c; D’Elia 2018). Nella fattispecie, il lavoro è stato volto a investigare le percezioni che gli studenti di Scienze della Formazione Primaria hanno in relazione all’educazione fisica e al suo insegnamento (D’Elia et al., 2021a; 2021b), ma soprattutto in relazione all’adeguatezza della propria formazione generalista per l’insegnamento di una disciplina così specialistica al fine di raccogliere elementi per l’analisi e la riflessione e per orientare al meglio la progettazione del *syllabus* dell’insegnamento di Metodi e didattiche delle attività motorie presso il corso di Scienze della Formazione Primaria nel rispetto degli obiettivi formativi qualificanti della classe di studio.

È stato individuato un campione di 224 studenti frequentanti il III anno del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria presso la sede di Salerno, dove l’insegnamento e il laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie sono collocati al III anno di corso.

È stato somministrato tramite Google Moduli un questionario semi-strutturato, strumento utilizzato per precedenti e analoghi studi (D'Elia et al., 2021a; 2021b) che comprendeva 24 quesiti di cui 22 a risposta chiusa e 2 a risposta aperta: i 22 quesiti strutturati riguardavano i dati sulla pratica dell'attività fisica, i tirocini svolti, l'importanza dell'esperto nell'insegnamento dell'Educazione Fisica (EF) e la pratica dell'EF nella scuola primaria, le barriere che ostacolano la promozione dell'attività fisica a scuola, il miglioramento della formazione dei docenti per insegnare EF, l'importanza della valutazione delle competenze motorie e sui metodi di insegnamento dell'EF. I due quesiti a risposta aperta erano mirati a far emergere suggerimenti per migliorare la formazione dei docenti generalisti nei metodi e didattiche delle attività motorie e per promuovere una didattica più attiva in tutto il tempo scuola.

Per sintetizzare i dati sono state utilizzate le statistiche descrittive ($M \pm DS$). Le risposte del questionario sono state espresse in frequenze (N) e percentuali (%). Il Chi Square è stato utilizzato come strumento statistico per indagare le relazioni tra le variabili. La significatività è stata fissata a $p < 0.05$. I dati sono stati analizzati con il software SPSS.

3. Risultati

200 studenti, su 224 invitati, hanno partecipato allo studio. Le risposte ai quesiti "chiusi" sono state raggruppate e organizzate in sette tabelle con l'indicazione delle frequenze e delle percentuali relative a:

1. Genere e livelli di attività fisica dei partecipanti
2. Esperienze degli studenti nei confronti dell'EF nella formazione universitaria
3. Percezioni sul docente specialista di EF nella scuola primaria
4. Percezioni sugli ostacoli alla promozione dell'EF nella scuola
5. Percezioni sull'EF nella scuola primaria

6. Percezioni sull'adeguatezza della propria formazione per insegnare EF
7. Percezioni sui metodi di insegnamento dell'EF nella scuola primaria

Le risposte al quesito "aperto" relativo ai suggerimenti per una formazione efficace dei docenti sono state organizzate in nuclei tematici, ricorrenti nel seguente ordine:

1. Corsi di formazione pratica e di aggiornamento
2. Approfondimenti sulle attività sportive per l'infanzia, gli effetti benefici dell'esercizio fisico e le attività trasversali
3. Maggiore numerosità di CFU nei SSD M-EDF

Le risposte al quesito "aperto" relativo ai suggerimenti per una didattica più attiva nella giornata scolastica sono state organizzate in nuclei tematici, ricorrenti nel seguente ordine:

1. Pause attive e attività interdisciplinari
2. Maggior numero di ore da destinare all'educazione fisica e migliore organizzazione didattica
3. Lezioni outdoor ed efficacia dei metodi di insegnamento

Domande		N	%
1. Genere	F	192	96
	M	8	4
3. Sei fisicamente attivo?	Sì (più di 150 minuti a settimana)	18	9
	Sì (almeno 150 minuti a settimana)	35	18
	Parzialmente (attivo, senza raggiungere i 150 minuti settimanali)	74	37
	No (sedentario)	73	37

Tabella 1

Domande		N	%
4. Nella tua esperienza diretta di tirocinante o di insegnante, hai osservato/eseguito lezioni di EF?	No	134	67
	Sì	66	33
5. Se hai osservato/svolto lezioni di EF, come è stata percepita la disciplina dagli studenti?	Entusiasmo	47	24
	Indifferenza	2	1
	Opposizione	1	1
	Partecipazione	19	10
	Non osservate	131	66
6. Nella tua esperienza diretta di tirocinio/insegnamento, hai osservato/partecipato a lezioni di EF tenute da esperti in scienze motorie?	No	186	93
	Sì	14	7
7. Hai riscontrato differenze nella percezione dell'EF da parte degli studenti quando la lezione era tenuta da esperti?	Sì, più motivati/interessati	13	7
	Sì, meno motivati/interessati	2	1
	Nessuna differenza	3	2
	Non osservate	182	91

Tabella 2

Domande		N	%
8. Ritieni che la presenza di un tutor laureato in scienze motorie sia utile per le lezioni di EF?	Molto	60	30
	Abbastanza	106	53
	Poco	24	12
	Per niente	10	5
9. Per raggiungere gli obiettivi di sviluppo dell'EF, ritieni utile la presenza di un insegnante laureato in scienze dello sport?	Molto	60	30
	Abbastanza	93	47
	Poco	34	17
	Per niente	13	7
10. La presenza di un laureato in scienze motorie nella scuola primaria:	dovrebbe essere prevista per lezioni di EF curriculari	99	50
	dovrebbe essere limitata a progetti	51	26
	dovrebbe essere prevista per attività extracurriculari	44	22
	non dovrebbe essere prevista	6	3

Tabella 3

Domande		N	%
11. Quali sono gli ostacoli più comuni alla promozione dell'EF a scuola?	Barriere fisiche	107	54
	Gestione del gruppo classe in attività dinamiche	11	6
	Problemi organizzativi	46	23
	Mancanza di disponibilità/preparazione dei docenti	28	14
	Altro	8	4

Tabella 4

Domande		N	%
12. Ritieni che l'EF a scuola contribuisce a migliorare negli studenti competenze:	Fisico-motorie	1	1
	Fisico-motorie e sociali	26	13
	Fisico-motorie, cognitivo -affettive e sociali	173	87
13. Ritieni che l'EF e/o i progetti di attività motorio-sportiva nella scuola primaria possano contribuire alla diffusione di una cultura dell'inclusione?	Molto	154	77
	Abbastanza	44	22
	Poco	2	1
15. Ritieni che la quantità di tempo che i bambini dedicano al movimento durante la giornata scolastica sia:	Abbastanza	17	9
	Molto	2	1
	Poco	180	90
	Troppo	1	1
22. Ritieni che i test di valutazione delle competenze motorie nella scuola primaria siano utili?	No	19	10
	Sì	181	91

Tabella 5

Domande		N	%
14. Conosci le linee guida nazionali (Ministero della Salute) e internazionali (Organizzazione Mondiale della Sanità) relative all'attività fisica per i bambini?	No	143	72
	Sì	57	29
16. Ritieni che la tua formazione sia adeguata per insegnare EF nella scuola primaria?	No, non adeguata	13	7
	No, non molto adeguata	117	59
	Sì, abbastanza adeguata	65	33
	Sì, più che adeguata	5	3

Tabella 6

Domande		N	%
18. Quale metodo di insegnamento pensi di utilizzare o di aver visto utilizzare per insegnare EF nella scuola primaria?	Apprendimento euristico	25	13
	Metodo prescrittivo	175	88
19. Quale metodo ritieni più efficace per raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento nell'EF?	Apprendimento euristico	74	37
	Metodo prescrittivo	126	63
20. Vi sentite più inclini a progettare attività di EF in base a quale metodo?	Apprendimento euristico	3	2
	Metodo prescrittivo	25	13
	Non mi sento pronto a progettare attività di EF	30	15
	Entrambi	142	71
21. Quale metodo pensi promuova maggiormente lo sviluppo delle life e soft skills?	Apprendimento euristico	41	21
	Metodo prescrittivo	14	7
	Non mi sento pronto a progettare attività di EF	2	1
	Entrambi	143	72

Tabella 7

3.1 Analisi del Chi Quadro

Dall'applicazione del Chi Quadro sono state rilevate cinque associazioni. Una prima relazione è stata trovata tra la percezione dell'adeguatezza della propria formazione per insegnare EF nella primaria e la percezione di essere in grado di valutare le competenze motorie nei bambini ($\chi^2 = 21.82$; $p = 0.00$). La maggior parte di coloro che ritiene la propria formazione "poco adeguata" a insegnare EF alla scuola primaria ritiene di non essere in grado di valutare le competenze motorie nei bambini (Tabella 8).

Una seconda relazione è stata trovata tra la percezione dell'utilità del laureato in scienze motorie ai fini dello svolgimento delle ore di EF e il ruolo a cui egli dovrebbe limitarsi nella scuola ($\chi^2 = 91.56$; $p = 0.00$). La maggior parte di coloro che ritiene "molto utile" la presenza del laureato in scienze motorie nella scuola primaria ai fini dello svolgimento delle ore di EF, ritiene che egli debba essere presente nell'insegnamento dell'EF curricolare. Coloro che invece ritengono "abbastanza o poco utile" la presenza del tutor, ritengono che egli debba limitarsi alle attività progettuali o extracurricolari (Tabella 9).

Una terza relazione è stata trovata tra la perce-

zione dell'utilità del laureato in scienze motorie ai fini del raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze in EF e il ruolo a cui egli dovrebbe limitarsi nella scuola ($\chi^2 = 106.53$; $p = 0.00$). La maggior parte di coloro che ritiene "molto utile" la presenza del laureato in scienze motorie nella scuola primaria ai fini del raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze in EF ritiene che egli debba essere presente nell'insegnamento dell'EF curricolare, a differenza di coloro che lo ritengono "abbastanza o poco utile".

Una quarta relazione è stata riscontrata tra la percezione dell'utilità del laureato in scienze motorie ai fini dello svolgimento delle ore di EF e la percezione dell'adeguatezza della propria formazione per insegnare EF nella scuola primaria ($\chi^2 = 22.53$; $p = 0.00$). La maggior parte di coloro che ritiene "poco adeguata" la propria formazione per insegnare EF nella scuola primaria ritiene "molto / abbastanza utile" la presenza di un laureato in scienze motorie ai fini del raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze in EF.

Una quinta relazione è stata riscontrata tra percezione dell'utilità del laureato in scienze motorie ai fini del raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle

competenze in EF e la percezione dell'adeguatezza della propria formazione per insegnare EF nella scuola primaria ($\chi^2 = 30.71$; $p = 0.00$). La maggior parte di coloro che ritiene "poco adeguata" la propria forma-

zione per insegnare EF nella scuola primaria ritiene "molto / abbastanza utile" la presenza di un laureato in scienze motorie ai fini dello svolgimento delle ore di EF.

		Domanda 16				Chi Quadro	
		Niente	Poco	Abbastanza	Molto	χ^2	p
Domanda 23	No	13	99	39	2	21.82	0.00
	Si	0	18	26	3		

Tabella 8. Relazione tra domanda 16 e 23

		Domanda 10				Chi Quadro	
		dovrebbe essere limitata a progetti	dovrebbe essere prevista per lezioni di EF curricolari	dovrebbe essere prevista per attività extracurricolari	non dovrebbe essere prevista	χ^2	p
Domanda 8	Abbastanza	33	42	30	1	91.56	0.00
	Molto	3	54	3	0		
	Per niente	4	1	2	3		
	Poco	11	2	9	2		
Domanda 9	Abbastanza	24	39	30	0	106.53	0.00
	Molto	2	56	2	0		
	Per niente	6	1	3	3		
	Poco	19	3	9	3		

Tabella 9. Relazione tra domanda 10 e 8 e tra domanda 10 e 9

		Domanda 16				Chi Quadro	
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	χ^2	p
Domanda 8	Abbastanza	3	67	34	2	22.53	0.00
	Molto	9	36	14	1		
	Per niente	0	3	7	0		
	Poco	1	11	10	2		
Domanda 9	Abbastanza	2	59	31	1	30.71	0.00
	Molto	10	36	13	1		
	Per niente	1	4	6	2		
	Poco	0	18	15	1		

Tabella 10. Relazione tra domanda 16 e 8 e tra domanda 16 e 9

4. Discussioni

Il campione di riferimento, prevalentemente costituito da studentesse con un'età media di 23,5 anni, solo nel 27% dei casi ha dichiarato di essere fisicamente attivo (*Tabella 1*); molti (troppi) studenti sono sedentari o parzialmente attivi; questo dato è indicativo dell'importanza che assume l'attività fisica nella vita quotidiana dei futuri docenti, nonostante la giovane età, e può essere predittivo della loro futura disponibilità a insegnare educazione fisica e a orientare la didattica in modo più attivo. L'insegnamento dell'educazione fisica infatti, pur essendo obbligatorio, spesso nella realtà didattico-organizzativa della scuola primaria non riesce a trovare adeguato spazio di realizzazione, non solo per la carenza strutturale di spazi idonei alla pratica dell'attività fisica, ma anche per motivazioni strettamente riconducibili alla discrezionalità dei docenti. Un fattore fondamentale per l'effettivo ed efficace insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria è quindi la diffusione tra i docenti generalisti di una cultura dell'attività fisico-motoria che può fondarsi solo sulla consapevolezza dei molteplici benefici del movimento e sul vissuto fisico-motorio personale (Lipoma, 2014). Dalle risposte fornite dagli studenti che hanno partecipato al presente studio risulta interessante incrociare i dati sulla pratica dell'attività fisica, quelli sull'adeguatezza della propria formazione e quelli sull'importanza dell'Educazione fisica nella scuola primaria: i futuri docenti sono perlopiù sedentari (*Tabella 1*) e in molti ritengono non adeguata la propria formazione per l'insegnamento dell'educazione fisica (*Tabella 6*), ma tendenzialmente riconoscono l'importanza di tale disciplina nel percorso educativo della scuola primaria e registrano con una certa puntualità la scarsa quantità e qualità dell'attività fisico-motoria dei bambini a scuola (*Tabella 5*). Contestualmente esprimono percezioni positive sui laureati in Scienze Motorie nella scuola primaria (*Tabella 3*) in veste di tutor e/o docenti specialisti, infatti, vi è una tendenza a considerare positiva e molto positiva la loro presenza in qualità sia di tutor che di docenti curricolari.

In relazione alle opportunità formative offerte dal percorso di studi, va evidenziata l'importanza di un'offerta come quella di scienze della formazione primaria che poggia su tre pilastri della formazione dei docenti: insegnamenti, laboratori e tirocini, queste tre tipologie di attività formative sono tra loro complementari nell'offrire opportunità di studi teorici, di sperimentazione e di pratica. E proprio la pratica sembra essere l'anello debole percepito dai futuri docenti in formazione appartenenti al campione preso in esame, dai suggerimenti per migliorare la formazione dei docenti di scuola primaria nel campo dell'educazione fisica, emerge infatti che, in base alle proprie percezioni o esperienze sul campo, uno dei problemi principali è il non riuscire a mettere in pratica i concetti teorici precedentemente studiati. La maggior parte degli studenti suggerisce di tenere corsi di formazione pratica in modo da supportare le nozioni teoriche, anche con integrazioni tematiche, infatti, sono proposti degli approfondimenti, relativi allo sviluppo di percorsi trasversali e alla conoscenza pratica delle varie attività sportive per l'infanzia. Un'altra idea

proposta è quella di introdurre più insegnamenti relativi all'educazione fisica nella scuola affiancati da laboratori/seminari pratici con l'aiuto dell'esperto laureato in scienze motorie. Inoltre, per quanto attiene i Metodi e le didattiche delle attività motorie, se sono garantiti insegnamenti e laboratori disciplinari, non avviene lo stesso nell'ambito dei tirocini, infatti, è emerso che il 67% dei futuri docenti non ha mai osservato lezioni di educazione fisica durante il tirocinio diretto (*Tabella 2*) e che, tra coloro che le hanno osservate, solo in pochi casi le lezioni erano tenute da esperti in scienze motorie, in quei pochi casi sono stati riscontrati maggiore interesse e motivazione da parte dei discenti. Il dato della eterogenea e scarsa presenza dell'educazione fisica nelle attività di tirocinio diretto va interpretato innanzitutto alla luce dell'autonomia, e quindi variabile, organizzazione didattica degli Istituti Scolastici che ospitano i tirocinanti e al contempo della carente pratica dell'educazione fisica nella scuola primaria per le diverse tipologie di ostacoli percepite anche dagli studenti (*Tabella 4*), oltre a considerare l'anno del corso in cui l'insegnamento di Metodi e didattiche delle attività motorie e il relativo laboratorio sono erogati nel quinquennio, non vi è infatti un'univoca "logistica" a livello nazionale.

Infine, per ciò che concerne i metodi di insegnamento, i futuri docenti osservano una didattica del movimento prevalentemente prescrittiva, confermando il persistere di un approccio tradizionale dell'educazione fisica scolastica, pur accennando una timida proiezione alla progettazione e alla didattica delle attività motorie sia con metodi prescrittivi che con apprendimenti euristici (*Tabella 7*). In linea con la prospettiva di un utilizzo integrato tra metodi prescrittivi ed apprendimenti euristici (D'Isanto et al., 2022), dalle domande a risposta aperta sono emersi alcuni suggerimenti per promuovere una didattica più attiva durante la giornata scolastica e per migliorare la formazione dei docenti di scuola primaria per poter insegnare educazione fisica. Per una didattica più attiva nel tempo scuola sono emerse due tipologie di proposte:

Prevedere pause attive e lezioni fisicamente attive, promuovendo un approccio didattico-educativo che integra l'attività fisica in vari momenti della giornata scolastica, dalla ricreazione, che diventa un'occasione per garantire i livelli minimi di attività fisica quotidiana dei bambini, a tutte le discipline scolastiche che, se svolte in maniera attiva e preferibilmente interdisciplinare, danno l'opportunità agli studenti di muoversi e apprendere, apprendere e muoversi (Casolo, 2019; Masini et al., 2020a; 2020b).

Agire sul setting della scuola e sull'organizzazione oraria: gli studenti propongono di cambiare spesso il setting di apprendimento, svolgendo le lezioni in outdoor (Cecilian, 2019; Tortella et al., 2021) o prevedere ogni ora un cambio di aula con altre classi e di aumentare le ore da dedicare all'educazione fisica, soprattutto migliorando l'organizzazione scolastica affinché le attività programmate vengano effettivamente realizzate.

5. Conclusioni

Sulla formazione dei docenti generalisti nei Metodi e nelle didattiche delle attività motorie devono necessariamente aprirsi nuovi orizzonti, le percezioni espresse dagli studenti di Scienze della Formazione Primaria appartenenti al campione preso in considerazione per questo studio mostrano interesse verso la disciplina, ma evidenziano dei bisogni formativi specifici, potenzialmente estendibili ai loro colleghi delle altre sedi, che vanno soddisfatti con un coerente sviluppo degli obiettivi formativi specifici di apprendimento per consentire ai futuri docenti generalisti di poter realmente gestire l'educazione fisica scolastica e il campo di esperienza del corpo e del movimento nella scuola dell'infanzia, e più in generale promuovere una cultura della corporeità capace di permeare la didattica nel segmento primario dell'istruzione, generando processi di insegnamento/apprendimento esperienziali in grado di valorizzare il potenziale motorio e corporeo degli allievi (ma anche dei docenti) per il più ampio raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze.

In considerazione della previsione normativa del docente specialista di educazione fisica, è auspicabile la più ampia armonizzazione tra generalisti e specialisti, evitando scenari dualistici ed estremi che comprometterebbero il buon andamento dei percorsi didattico-educativi.

Al fine di poter strutturare in modo coerente il syl-

labus dell'insegnamento e del laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie presso i corsi di Scienze della Formazione Primaria e di formulare una proposta di un core curriculum per l'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria, parallelamente allo studio documentale, la presente attività di ricerca è dunque proiettata a uno sviluppo in cui:

1. superare i limiti del campionamento di convenienza per estendere lo studio ad un campione rappresentativo della popolazione italiana degli studenti di Scienze della Formazione Primaria, con la creazione di una rete tra i docenti che insegnano i Metodi e le didattiche delle attività motorie presso tali corsi di studio;
2. rivolgere lo studio anche ai docenti in servizio nell'ambito di attività di formazione e aggiornamento professionale per poi comparare l'analisi delle percezioni degli studenti con quelle dei docenti in servizio, estendendo un filone di ricerca già avviato in precedenti studi (D'Elia, 2020; D'Elia et al., 2021a; 2021b; D'Isanto et al., 2021a; 2021b);
3. promuovere una "consensus conference" per ampliare il confronto sui metodi e le didattiche delle attività motorie nella formazione dei docenti generalisti e specialisti per l'insegnamento dell'educazione fisica e motoria al fine di produrre raccomandazioni, anche *evidence based*, che possano orientare i percorsi formativi, nel rispetto dell'autonomia e della libertà di insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Casolo, F., D'Elia, F., Sgrò, F. (2021). Verso un core curriculum dei corsi di laurea in scienze motorie. *Formazione & insegnamento*, 19(3S), 1-16. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/5229/4525/19649>
- Casolo, F. (2019). Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria. *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED* 17(1). <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc2.65>
- Cecilian, A. (2019). Spazi e attività per una scuola innovativa. *Formazione & Insegnamento*, XVII – 2 – Cecilian, A., Babini A., Tortella, P. (2021). MoVimparo. Twelve years of action research at a kindergarten: 2008–2020. *Journal of Physical Education and Sport*® (JPES), 21 (1S), 53, 500-506. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1053>
- D'Elia, F., D'Isanto, T. (2021a). Outdoor movement education in primary school during COVID-19 pandemic in the synthetic perceptions of primary school university training student. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16(3proc), 1522-1537. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc3.68>
- D'Elia, F., D'Isanto, T. (2021b). Body, movement, and outdoor education in pre-school during COVID-19: perceptions of future teachers during university training. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1S), 580-584, ISSN: 2247-8051, <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1066>
- D'Elia, F. (2020) Teachers' perspectives about contents and learning aim of physical education in Italian primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(Proc2): S279-S288. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.19>
- D'Elia, F. (2019a). Modelli didattico-organizzativi della scuola primaria per l'insegnamento dell'educazione fisica. *Formazione & insegnamento*, 17(3S), 89-96, https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_08
- D'Elia, F. (2019b). The core curriculum of university training to teach physical education in Italy. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(5S), 1755-1758, <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s5256>
- D'Elia, F. (2019c). The training of physical education teacher in primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14, 100-104. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc1.12>
- 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(Proc2): S413-S420. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.Proc2.25>
- D'Isanto, T.; Di Domenico, F.; Aliberti, S.; D'Elia, F.; Raiola, G. (2022). Criticisms and perspectives of heuristic learning in physical education. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 26(2), 93-100. <https://doi.org/10.15561/26649837.2022.0203>
- D'Isanto, T., D'Elia F. (2021a). Body, movement, and outdoor education in pre-school during the COVID-19 pandemic: perceptions of teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1S), 709-713. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1087>
- D'Isanto, T., D'Elia, F. (2021b). Primary school physical education in outdoor during COVID-19 pandemic: The perceptions of teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16(3 proc), 1507-1521. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc3.67>
- Lipoma, M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria, In U. Margiotta (a cura di), *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia* (pp. 192-207). Lecce: Pensa Multimedia
- Masini, A, Marini, S, Leoni, E, Lorusso, G, Toselli, S, Tessari, A, Cecilian, A, Dallolio, L. (2020a). Active Breaks: A Pilot and Feasibility Study to Evaluate the Effectiveness of Physical Activity Levels in a School Based Intervention in an Italian Primary School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*; 17(12), 4351. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124351>

- Masini, A.; Lanari, M.; Marini, S.; Tessari, A.; Toselli, S.; Stagni, R.; Bisi, M.C.; Bragonzoni, L.; Gori, D.; Sansavini, A.; Ceciliani, A.; Dallolio, L. (2020b). A Multiple Targeted Research Protocol for a Quasi-Experimental Trial in Primary School Children Based on an Active Break Intervention: The Imola Active Breaks (I-MOVE). *Study. Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 6123. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176123>
- MIUR. (2011). Decreto 10 settembre 2010, n. 249: Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». *Gazzetta Ufficiale, Supplemento Ordinario*, 152(S24). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>
- MIUR. (2012). Decreto 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 154(30). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- MURST. (1998). Decreto 26 maggio 1998: Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 139(153). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/07/03/098A5825/sg>
- Parlamento Italiano. (1990). Legge 19 novembre 1990, n. 341: Riforma degli ordinamenti didattici universitari. *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale*, 131(274). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>
- Parlamento Italiano. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 156(162). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Parlamento Italiano. (2021). Legge 30 dicembre 2021, n. 234: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024. (21G00256). *Gazzetta Ufficiale, Supplemento Ordinario*, 310(S49). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg>
- Presidente della Repubblica. (1996). Decreto del Presidente della Repubblica 31 luglio 1996, n. 471: Regolamento concernente l'ordinamento didattico del corso di laurea in scienze della formazione primaria. *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale*, 137(214). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1996/09/12/096G0497/sg>
- Raiola, G. (2019). L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: Problematiche ordinamentali e possibili prospettive. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 181-192. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_15
- Senato della Repubblica Italiana. (2020). DDL S. 992: Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/Ddliter/51085.htm#>
- Tortella, P., Ceciliani, A., Fumagalli, G., Jidovtseff, B., Wainwright, N., Fjortoft, I., Sigmundsson, H., Haga, M., Sgrò, F., Lipoma, M., & Sääkslahti, A. (2021). Children's outdoor movement education: position statement. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 451-462. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1046>



Teaching and methodological criticalities of 'motor education,' a new subject in primary school

Criticità didattiche e metodologiche del nuovo insegnamento di educazione motoria nella scuola primaria

Tiziana D'Isanto

Università degli studi di Salerno, Italia – tdisanto@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0001-7151-7486>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Until now, Italy was one of the few European countries, according to the Eurydice 2013 report, that entrusts teaching at generalist teacher without guaranteeing its effectiveness as recommended by the World Health Organization. Teaching will be entrusted by the specialist teacher, only for fourth and fifth classes, as provided by comma 103 article 1 of Budget law 2022. Aim is to identify the methodological and teaching criticalities/problems for application of it that will see the coexistence, within into primary school, of two different teacher profiles, generalist and specialist and both engaged in teaching the same discipline. The method adopted is the analysis official documents, and simulations of problem situations in application of new regulatory provisions. It comes out a composite framework of solutions that makes the management of the specific training offer complex and, so, that requires a disciplinary methodology training by the general teacher to be able to teach.

Fino ad oggi l'Italia era uno dei pochi paesi europei, secondo il rapporto Eurydice 2013, che affida l'insegnamento al docente generalista senza garantirne l'effettività come raccomandato dall'Organizzazione mondiale della sanità. L'insegnamento sarà affidato al docente specialista, solo nelle classi quarte e quinte, come disposto dal comma 103 dell'art. 1 della Legge di bilancio 2022. L'obiettivo dello studio è individuare le criticità/problematicità metodologiche e didattiche nell'applicazione della novellata disposizione legislativa che vedrà la coesistenza, all'interno della scuola primaria, di due profili docente diversi, generalista e specialista ed entrambi impegnati nell'insegnamento della medesima disciplina. Il metodo adottato è l'analisi dei documenti ufficiali, delle simulazioni di situazioni problema nell'applicazione di essi. Viene fuori un quadro composito di soluzioni che rende complessa la gestione dell'offerta formativa specifica e che necessita una formazione metodologia disciplinare del docente generalista per poter insegnare.

KEYWORDS

Physical education, Specialist teacher, Generalist teacher
Educazione fisica, Docente specialista, Docente generalista

Citation: D'Isanto, T. (2023). Teaching and methodological criticalities of 'motor education,' a new subject in primary school. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 73-78. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_11

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_11

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria (MIUR, 2012), al pari di tutte le altre discipline, è attualmente affidato al docente generalista, cosiddetto maestro unico, che nel percorso formativo universitario approfondisce la disciplina specifica dell'educazione fisica per appena 9 CFU su complessivi 300 della laurea magistrale LM-85bis Scienze della formazione primaria. Ciò, a fronte della specificità ed unicità dell'insegnamento che contempera conoscenze ed applicazioni specifiche relative alla salute, al benessere fisico ed all'educazione fisica/motoria. Pertanto, la preparazione risulta inadeguata anche dal punto di vista degli stessi docenti e che, per tale dichiarata incompetenza, spesso si sottraggono dall'insegnamento anche con la giustificazione di non esporre i propri studenti a rischi d'infortunio connessi al movimento (D'Isanto, D'Elia, 2021). D'altra parte, l'ordinamento della scuola primaria (G.U., 2009) prevede che l'insegnamento dell'educazione fisica sia svolto, a discrezione delle scuole ed in relazione all'offerta formativa oraria settimanale: 24, 27 e 30. Pertanto, l'attività di educazione fisica è variabile rispetto all'offerta oraria settimanale: 0 per le 24 ore, 1 per le 27 ore e 2 per le 30 ore. Tali prescritti normativi dell'epoca non tengono conto dei dati del progetto Okkio alla salute del Ministero della salute che nel 2019, evidenzia scientificamente che i bambini in sovrappeso sono il 20,4% e gli obesi il 9,4% (valori soglia dell'International Obesity Task Force, IOTF); i maschi hanno valori di obesità leggermente superiori alle femmine (maschi obesi 9,9% vs femmine obese 8,8%). Emerge anche un chiaro *trend* geografico che vede le regioni del sud Italia avere valori più elevati di eccesso ponderale in entrambi i generi. Sono registrate prevalenze di obesità più elevate in famiglie in condizione socioeconomica più svantaggiata (Epicentro.iss, 2019). Inoltre, dal rapporto Eurydice 2013 (EACEA, 2013) si evince che l'Italia è uno dei pochi paesi europei che affida l'insegnamento al docente generalista senza garantirne l'effettività dell'insegnamento. Infine, la raccomandazione dell'OMS (WHO, 2010) stabilisce in almeno 60 minuti di attività fisica al giorno, d'intensità lieve, moderata e vigorosa per lo sviluppo di un corretto stile di vita improntato alla salute a seconda della fascia d'età. L'Istituto nazionale di statistica, ISTAT, ha comunicato che nel biennio 2017-2018 in Italia si stimano circa 2 milioni e 130 mila bambini e adolescenti in eccesso di peso, pari al 25,2% della popolazione di 3-17 anni (28,5% nel 2010-2011) (ISTAT, 2022). Per queste evidenze scientifiche il Ministero dell'Istruzione, MI, ed il Comitato Olimpico Nazionale Italiano, CONI, hanno implementato nel corso degli anni numerosi progetti speciali con finanziamenti *ad hoc*. Tra i primi del Ministero vanno annoverati il Programma Perseus 1997, l'Implementazione e potenziamento dell'educazione fisica nella scuola primaria 2005, a cui hanno fatto seguito quelli in *partnership* con il CONI come Alfabetizzazione motoria 2012 e Sport di classe 2018 (D'Elia, Raiola, 2019). In ultimo, nell'anno scolastico 2021-22, attraverso l'Agenzia governativa Sport e salute è stato attivato, con un congruo finanziamento, il progetto "Scuola attiva kids" (Sport e salute, 2021) che, introducendo il tutor sportivo, laureato triennale in scienze motorie con aggiornamento specifico da parte

delle singole federazioni sportive nazionali individuate dalle singole scuole, ha sdoganato l'attività sportiva specialistica per evidenziare la necessità di esercizio fisico adeguato nel rispetto dei principi educativi della scuola. Anche la Riforma della Buona Scuola (G.U., 2015), primo tentativo di introdurre i docenti specialisti nella scuola primaria attraverso "il ricorso a docenti generalisti in possesso di certificate competenze nonché a docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti", non ha prodotto risultati tangibili. Le "certificate competenze", genericamente indicate dalla *Legge 107/2015* (Parlamento Italiano, 2015) ma non ben identificate, hanno generato confusione applicativa per la numerosa casistica sulla dicitura riportata dalla legge. Motivo per il quale non è stato possibile l'applicazione piena della norma, rimanendo così sospese le intenzioni del legislatore di dare vita già dal 2015 a un modello misto, docente generalista e docente specialista, che potesse in alcune scuole primarie utilizzare i docenti specialisti contemporaneamente a quelli generalisti per l'insegnamento specifico. Pertanto, a tutt'oggi non c'è alcun utilizzo del docente specialista di educazione fisica in applicazione della *Legge 107/2015* (Raiola, 2019). Per portare a soluzione l'annosa situazione fu anche proposto il *DDL 992/2020* (Senato della Repubblica, 2020), intitolato "Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria" che fu approvato solo alla Camera dei Deputati e che prevedeva l'insegnamento obbligatorio di due ore di educazione fisica per tutte le classi di scuola primaria in orario curricolare affidate al solo docente specialista, laureato magistrale nelle classi di laurea LM-67 Scienze delle attività motorie preventive adattate e LM-68 Scienze e tecnica dello sport. Finalmente, per la preoccupazione che il progetto di legge parlamentare non fosse approvato anche dal Senato della Repubblica con la *Legge di bilancio 2022* all'articolo 1 comma 103 (Parlamento Italiano, 2021) è stato disposto che, al fine di adempiere alle prescrizioni dell'Unione Europea, UE, per ottenere il finanziamento del Piano nazionale di ripresa e resilienza, PNRR, è reso obbligatorio l'insegnamento di due ore a settimana di educazione motoria, in aggiunta all'attuale offerta formativa di 27-30 ore settimanali per le soli classi IV e V primaria. Affidando l'insegnamento al docente specializzato, laureato magistrale in una delle 3 classi di laurea: LM-47 Gestione dei Servizi per lo Sport e le Attività Motorie, LM-67 Scienze delle attività motorie preventive adattate e LM-68 Scienze e tecnica dello sport, con l'aggiunta del possesso dei 24 CFU in discipline antro-po- psico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche (MIUR, 2017). La citata norma istituisce anche la nuova classe di concorso per l'insegnamento denominata "Scienze motorie e sportive nella scuola primaria" e mette a concorso quei posti in organico derivanti dalla quota di personale docente della scuola primaria cessata per quiescenza o per decesso utilizzabile, il cosiddetto *turn over*, che recupera i posti in organico con nuove assunzioni sempre che vi siano corrispondenti classi a cui insegnare. Con l'applicazione dell'istituto normativo dell'invarianza dell'organico, la nuova norma consente di recuperare anche quei posti che, per effetto del decremento demografico e non pareggiando il numero delle classi

in uscita (oltre la V primaria) con quelle in entrata (I primaria) sarebbero andati persi. Nelle classi con modello orario di 40 ore settimanali le due ore di educazione fisica/motoria si svolgono con la compresenza del docente specialista e generalista, mentre per le classi I, II e III resta invariata la previgente disposizione di 0 ore di educazione fisica per il modello orario delle 24 ore, 1 ora per il modello orario delle 27 ore e 2 ore per il modello orario delle 30 ore settimanali di educazione fisica affidata al docente generalista; nelle restanti classi IV e V primaria sono obbligatorie 2 ore settimanali a prescindere dal modello orario adottato affidate al docente specialista. Tale variegata e complessa articolazione organizzativa didattica necessita di adattamenti all'impianto gestionale dell'offerta formativa di ogni singola scuola primaria e, aspetto maggiormente cogente, evidenzia una pluralità di metodologie di insegnamento dell'educazione fisica-motoria da parte del docente generalista e specialista per differenti formazioni accademiche con ulteriori sperequazioni dei diritti tra gli studenti della scuola primaria. La novellata disposizione legislativa genera, quindi, una problematica gestionale, organizzativa didattica e metodologica educativa per l'intera organizzazione scolastica che, per essere affrontata adeguatamente, necessita di un'analisi accurata e specifica nelle diverse applicazioni normative. Pertanto, l'obiettivo dello studio è individuare le criticità/problematività metodologiche e didattiche nell'applicazione del nuovo disposto legislativo che vede la coesistenza di due profili diversi di docente, generalista e specialista, talvolta anche in compresenza didattica ma ordinariamente in classi diverse, con stesse funzioni e compiti. Esso è steso in considerazione dei contenuti e degli obiettivi dell'offerta educativa enucleati dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012).

2. Metodo

Il metodo adottato è stato la ricerca di archivio, attraverso l'analisi dei documenti ministeriali e parlamentari in applicazione anche del nuovo disposto normativo e delle simulazioni delle situazioni problema nell'applicazione dei suddetti documenti alla luce delle evidenze scientifiche inerenti all'educazione fisica e motoria.

3. Discussione

Il Governo ed il Parlamento italiano hanno superato lo stallo, determinato dalla mancata approvazione del DDL 992/2020 al Senato della Repubblica, dell'ipotesi di disposizione legislativa dell'obbligatorietà dell'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria. È stata, infatti, inserita nella legge di Bilancio 2022 (Parlamento Italiano, 2021) per soddisfare le richieste dell'UE delle riforme da realizzare per ottenere il finanziamento del PNRR, seguendo il *target* (valutazione di parametri quantitativi) e *milestone* (valutazione di parametro qualitativi) da esaudire entro il 30 giugno 2022, pena la mancata erogazione

della seconda *tranche* del finanziamento del PNRR. Pertanto, è stata accolta una delle possibili prescrizioni che l'UE ha imposto circa l'allineamento agli altri stati europei in tema di istruzione obbligatoria che verte sull'educazione fisica nella scuola primaria. Poiché numerosi paesi dell'UE affidano al docente specialista, laureato magistrale in scienze motorie, l'insegnamento dell'educazione fisica motoria anche il Governo ed il Parlamento italiano (2021) hanno varato la riforma straordinariamente inserendo in *Legge di Bilancio 2022* la norma. Per l'impossibilità di realizzare completamente una riforma che avrebbe comportato una variazione al quadro ordinamentale della scuola primaria, differente dalla scuola secondaria dove tutti docenti sono specialisti esperti nelle discipline che insegnano, l'obbligatorietà dell'insegnamento dell'educazione fisica motoria da parte di docenti specialisti è stata limitata solo alle classi IV e V.

Pertanto, nonostante si riconosca l'effettivo miglioramento nell'offerta formativa dell'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria tale disposizione di legge genera diversi problemi all'interno delle scuole poiché mette a confronto due metodologie d'insegnamento diverse per la stessa disciplina con evidenti differenze nell'offerta formativa agli studenti della scuola primaria: le classi I, II e III fanno un'ora di educazione fisica a settimana da parte del docente generalista mentre gli studenti delle classi IV e V primaria fanno al 2 ore di lezione a settimana affidate al docente specialista. Il docente generalista, per propria formazione, ha una metodologia maggiormente flessibile che più facilmente si adatta ad una pluralità di insegnamenti di cui sceglie i contenuti senza distinzione di metodo e anche perché essi non vertono su insegnamenti essenzialmente "operativi" come, invece, è quello dell'educazione fisica. Hanno quindi una visione ampiamente olistica della formazione della persona trascurandone, però, la parte operativa del movimento secondo le ricadute educative, abilitative sportive e, soprattutto salutistiche e di benessere della persona. Di contro, il docente specialista in educazione fisica insegna con una propria specifica metodologia che, sulla base delle conoscenze di salute, benessere ed educazione legata alle attività motorie e sportive, applica i contenuti del sapere con i metodi ovviamente specialistici legati alla didattica disciplinare.

In tale duplice applicazione della riforma, si determinano confusione e fraintendimenti nell'ambito dei singoli Consigli di classe e nel Collegio dei docenti dove i docenti generalisti e specialisti collaborano senza un'adeguata simulazione delle nuove situazioni-problema. Per meglio esemplificare la complessità dell'organizzazione didattica delle singole scuole primarie è di seguito esplicitato l'ampio ventaglio di applicazioni a cui si va incontro con l'applicazione della novella normativa. Si delineano tre casistiche diverse di docenti che dovranno insegnare educazione fisica: (1) il solo docente generalista nelle prime tre classi di scuola primaria per un'ora settimanale; (2) il docente specialista, che condividerà la progettazione con gli altri docenti generalisti della classe nella programmazione scolastica, per 2 ore settimanali per l'offerta oraria che va da 27 a 30; (3) Entrambi i docenti (generalista e specialista) nel modello a 40 ore, dove i

docenti (specialista e generalista) saranno in compresenza e che condivideranno oltre alla progettazione anche la conduzione dell'educazione fisica motoria. Con le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, aggiornate dopo il triennio di sperimentazione nel 2018, per ogni disciplina sono declinati gli obiettivi di apprendimento ed i traguardi di sviluppo delle competenze che, solo per l'educazione fisica, avranno ovviamente un'applicazione diversa. Per le classi IV e V le indicazioni dovranno essere applicate diversamente rispetto alle classi I, II e III a causa della differente progettazione e conduzione dell'insegnamento con specificazioni metodologiche differenti per obiettivi di apprendimento e i traguardi delle competenze alla fine dell'intero percorso della scuola primaria che saranno, comunque, diverse per le classi a tempo pieno. Tali obiettivi e traguardi, a seconda dell'impiego dell'una o dell'altra figura docente e in modo esclusivo o in compresenza, saranno perseguiti seguendo una metodologia diversa a seconda della formazione del docente (laurea magistrale in Scienze della formazione primaria per il docente generalista e in Scienze motorie per il docente specialista) e del fatto che non saranno in compresenza tranne che nelle classi a tempo pieno; determinando di fatto un percorso educativo differente per gli studenti con conseguente rimodulazione delle modalità per raggiungere gli obiettivi ed i traguardi, con sperequazione dei diritti formativi degli studenti appartenenti a classi diverse della medesima scuola od anche alle stesse classi ma con un regime di tempo differente (tempo pieno di 40 ore rispetto a quello ordinario di 27 e 30 ore). L'insegnamento del docente specialista solo nelle classi IV e V non risolve il problema dell'incremento dell'attività di educazione fisica e motoria e della qualificazione metodologica specialistica che, invece, permane per le altre classi perché si è generato nello stesso livello di scuola primaria 2 livelli formativi diversi per l'educazione fisica motoria.

Nel merito della formazione docente gioca un ruolo essenziale la modalità d'insegnamento coniugata alle capacità di apprendimento e di prestazione. Pertanto, le opzioni metodologiche, sia che si tratti di educazione fisica, rivolte prevalentemente alla salute ed al benessere fisico, che di educazione motoria, rivolte all'acquisizione di abilità anche sportive nonché a quelle sociali riferite alle competenze chiave del Consiglio dell'Unione Europea (Council of Europe, 2018) vanno trattate in funzione delle peculiarità dei fondamentali approcci teorici al controllo e all'apprendimento motorio (Raiola, 2013; 2017). Nello specifico, i due approcci all'apprendimento motorio, cognitivo ed ecologico-dinamico, generano metodi di trasmissione del sapere rispettivamente dell'insegnamento prescrittivo e dell'apprendimento euristico. Essi si rispecchiano alternativamente negli stili di insegnamento riproduttivi, riferiti all'insegnamento prescrittivo, e produttivi, riferito all'apprendimento euristico. Per tali evidenze scientifiche assume una specificità chiave l'azione direttiva del docente e quella non direttiva, la prima mediata prevalentemente dal docente con il modello della pedagogia lineare mentre la seconda mediata dallo studente con il vasto paradigma della pedagogia non lineare in un'ampia gamma di soluzioni di compiti motori e

sportivi, uniche ed irripetibili, perché in capo alla teoria dei gradi di libertà di Bernstein (1967) e della variabilità esecutiva dei sistemi dinamici (Kelso, 1977) che appartengono pienamente all'approccio ecologico dinamico (D'Isanto et al., 2022).

Bisogna quindi centrare l'azione di sviluppo scientifico-culturale della formazione dei docenti sui metodi d'insegnamento dell'educazione fisica e motoria nella scuola primaria con una prospettiva integrata in cui lo specialista e il generalista dovranno reciprocamente amalgamare i loro *modus operandi* didattici onde abbattere la dicotomica contrapposizione metodologica (Lipoma, 2014). Di converso, risulterà dirimente anche a quale profilo docente affidarsi nell'azione di sistema: il docente generalista o quello specialista. La formazione in ingresso, ampiamente dibattuta da anni con continui cambiamenti di fronte, è centrale per far emergere l'assoluta carenza di congruenza dei crediti formativi universitari, CFU, dediti ai metodi e alle didattiche delle attività motorie. Questo per sciogliere i dubbi degli stessi studenti universitari di Scienze della formazione universitaria in ordine alla formazione di competenze specifiche per insegnare educazione fisica nella scuola primaria a fronte di una robusta presenza di CFU presenti nei corsi di lauree magistrali della tipologia Scienze motorie (D'Elia, 2019a; 2019b; 2019c) e implementare così la formazione nei metodi e didattiche delle attività motorie e sportive per i generalisti (Casolo et al., 2019) con maggiore consistenza di CFU.

Ai fini della formazione universitaria dei docenti specialisti il *core curriculum* si pone come una possibile risposta all'esigenza di qualificare tutti i laureati magistrali in scienze motorie e sportive nel campo specifico di insegnamento dell'educazione fisica e motoria nella scuola primaria, attraverso un modello omogeneo e allo stesso tempo flessibile di progettazione dei *curricula* universitari, che sia capace di preservare la qualificazione del laureato in scienze motorie e sportive ma al contempo di formare un profilo adeguato rispetto agli obiettivi (specifici di apprendimento) educativi delle Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola primaria e, quindi agli scopi contenuti nella *Legge di bilancio 2022* (Parlamento Italiano, 2021).

Pertanto, i contenuti e gli obiettivi dei percorsi formativi dedicati e destinati a tali docenti, in permanenza della variegata offerta formativa di educazione fisica/motoria, vanno ripensati in un'ottica sì specialistica, ma anche predisponente al ruolo di docente di educazione fisica e motoria nella scuola primaria. Bisogna, quindi, rendere compatibile la mutata configurazione dei processi educativo-didattici e, alla luce della novellata disposizione legislativa, rendere condivisa da docenti specialisti e generalisti la progettazione, sia in termini di strumenti metodologici che in quelli organizzativi.

4. Conclusioni

Si rende necessario una scelta definitiva che vada nella direzione della formazione specialista dell'insegnamento dell'educazione fisica e motoria per i contenuti troppi specifici inerenti alla salute, al benessere fisico e all'educazione motoria che non possono es-

sere in carico ai corsi di laurea in Scienze della formazione primaria per la complessità ampia del novero dei CFU da far confluire nelle 9 discipline affidate al docente generalista. Di converso, si richiede un'uniformità formativa metodologica affinché si possa trovare un punto di caduta per una proficua interazione nel Consiglio di classe attraverso un supplemento formativo in servizio reciproco a carico sia del docente specialista che generalista, anche attraverso il tutoraggio tra pari per una reciproca contaminazione. Inoltre, il docente specialista dovrebbe approfondire la metodologia della conoscenza applicata nell'ambito del paradigma metodologico della didattica generale, più sbilanciata su un'unica metodologia con azioni di *tutorship* ad opera dei docenti generalisti finalizzata alla progettazione di classe. A completamento di tale ipotesi e in linea con le conclusioni del progetto "OKkio alla salute" ed essendo tutta evidente la problematica

della sedentarietà dei bambini nella fascia di età 6-10 anni, la loro tendenza al sovrappeso e all'obesità sarebbe ancorché utile una contaminazione delle conoscenze specifiche sulle scienze motorie e sportive dai docenti specialisti a quelli generalisti ai fini dell'applicazione in ordine ai più adeguati carichi fisici motori suggeriti dall'OMS. In considerazione dell'adozione del modello dell'insegnamento specialistico a laureati magistrali di scienze motorie nella maggior parte dei paesi UE dovrebbe essere altrettanto anche in Italia. Pertanto, in un prossimo futuro dovrebbe essere garantito il pari diritto degli studenti delle classi IV e V primaria agli studenti delle classi I, II e III. Tale misura consentirebbe anche la soluzione della *vexata quaestio* del metodo d'insegnamento più adeguato che, altrimenti, creerebbe un *vulnus* cristallizzato sull'ordinamento della scuola primaria.

Riferimenti bibliografici

- Bernstein, N. A. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Oxford: Pergamon Press.
- Casolo, F., & Coco, D. (2019). Educazione motoria nella scuola primaria: Quali competenze per il docente? *Formazione & insegnamento*, 17(3S), 37–46. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_04
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2013). Educazione fisica e sport a scuola in Europa. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Retrieved January 31, 2023, from <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/08/Educazione-fisica-e-sport.pdf>
- Council of Europe. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.). *Official Journal of the European Union*, C189, 1–13. Retrieved January 31, 2023, from ST/9009/2018/INIT https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
- D'Elia, F. (2019a). The core curriculum of University training to teach physical education in Italy. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(5S), 1755–1758. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s5256>
- D'Elia, F. (2019c). The training of physical education teacher in primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1proc), 100-104. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc1.12>
- D'Elia, F., Raiola, G., (2019) La progettazione delle attività motorie e sportive nella scuola italiana, *Formazione & insegnamento*, 12(1), 25–37. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-02-19_03
- D'Isanto, T., Di Domenico, F., Aliberti, S., D'Elia, F., & Raiola, G. (2022). Criticisms and perspectives of heuristic learning in physical education. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 26(2), 93–100. <https://doi.org/10.15561/26649837.2022.0203>
- D'Isanto, T. (2019) State of art and didactics opportunities of Physical Education teaching in Primary School. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(5S), 1759–1762. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s5257>
- D'Isanto, T., & D'Elia F., (2021) Body, movement and outdoor education in primary school during COVID 19: the perceptions of will-be teachers during university training. *Journal of Human Sport and Exercises*, 16(3proc). <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc3.68>
- ISS, EpiCentro (2019). OKkio alla SALUTE. Indagine nazionale 2019: i dati nazionali [press release]. *Epicentro.iss.it*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/indagine-2019-dati>
- ISTAT. (2022). Stili di vita di bambini e ragazzi [press release]. *Istat.it*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.istat.it/it/archivio/234930>
- Kelso, J. A. (1977). Motor control mechanisms underlying human movement reproduction. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*, 3(4), 529–543. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.3.4.529>
- Lipoma, M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. In U. Margiotta, (a cura di), *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia* (pp. 192–207). Lecce: Pensa Multimedia
- MIUR. (2012). Decreto 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 154(30). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- MIUR. (2017). Decreto Ministeriale del 10 agosto 2017 n. 616. AOOUGAB.REGISTRO DECRETI.0000616.10-08-2017. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/DM+del+10.8.2017+n.+616.pdf/f1f3c9e5-c4f5-453b-8695-bd854c1f8b6d?version=1.0>
- Parlamento Italiano. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 156(162). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Parlamento Italiano. (2021). Legge 30 dicembre 2021, n. 234: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024. (21G00256). *Gazzetta Ufficiale, Supplemento Ordinario*, 310(S49). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg>
- Presidente della Repubblica. (2009). Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89: Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (09G0099). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 150(162). Retrieved January 31, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/gu->

newsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2009-07-15&task=dettaglio&numgu=162&redaz=009G0099&tmstp=-1247730678254

Raiola, G. (2013) Body knowledge and motor skills, *Knowledge Cultures*, 1(6), 64–72.

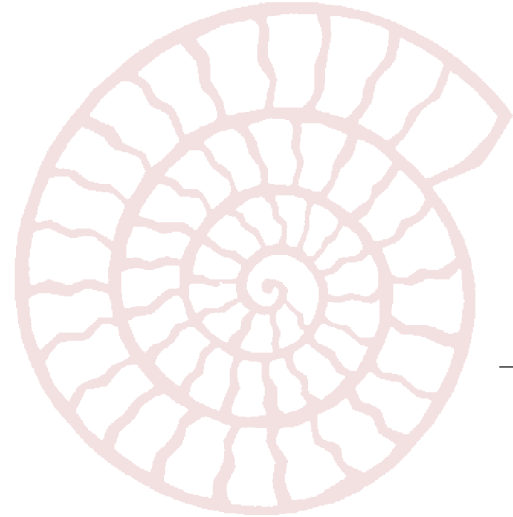
Raiola, G. (2017). Motor learning and teaching method, *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 236, 2239–2243. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.s5236>

Raiola, G. (2019). L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: problematiche ordinamentali e possibili prospettive. *Formazione & insegnamento*, 17(3S), 181-192. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_15

Senato della Repubblica Italiana. (2020). DDL S. 992: *Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/Ddliter/51085.htm#>

Sport e Salute. (2021). Progetto Scuola attiva kids [blog post]. *Sportesalute.eu*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.sportesalute.eu/progettoscuolattiva.html>

WHO. (2010). *Global Recommendation on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>



Physical and sport education for *life* and *soft skills* development

L'educazione fisico motoria e sportiva per lo sviluppo delle competenze trasversali

Sara Aliberti

Università Cattolica Sant'Antonio di Murcia, Spagna – saliberti@alu.ucam.edu
<https://orcid.org/0000-0002-2470-4032>

Generosa Manzo

Università Telematica Pegaso, Italia - generosa.manzo@unipegaso.it
<https://orcid.org/0000-0002-3112-2532>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Physical education (PE) can be a useful tool to promote *life/soft skills*. Schools highlight the importance to combine the construction of knowledge with an education that provides students the means to face the challenges of daily life. In Italy, although *life/soft skills* are recognized as important competencies for the individual, there is no kind of ministerial decree about them. The purpose of the essay was to present a brief review of studies concerning the effectiveness of programs implemented during PE hours on development of *life/soft skills*, in order to decline new thematic cores that take into consideration the emerging results. The method was the literature review. From the studies identified, PE was found to be a discipline that can promote the development of *life skills*. It would be useful to update the National Directions, which declines the goals for the development of PE competencies and learning objectives.

L'educazione fisica (EF) può essere uno strumento utile per la promozione delle *life/soft skills*. Le scuole sottolineano l'importanza di affiancare alla costruzione delle conoscenze un'educazione in grado di fornire agli studenti i mezzi necessari per poter affrontare le sfide della vita quotidiana. In Italia, nonostante le *life/soft skills* siano riconosciute come competenze importanti per l'individuo, non vi è alcun tipo di decreto ministeriale a riguardo. Scopo del saggio era quello di presentare una breve rassegna di studi riguardante l'efficacia di programmi implementati durante le ore di EF nello sviluppo delle *life/soft skills*, al fine di declinare nuovi nuclei tematici che tengano conto dei risultati emergenti. Il metodo era la revisione della letteratura. Dagli studi individuati l'EF è risultata essere una disciplina in grado di promuovere lo sviluppo delle *life skills*. Sarebbe utile aggiornare le Indicazioni Nazionali che declinano i traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'EF.

KEYWORDS

Motor competences, Physical activity, Motor-sports, Disciplinary and transversal objectives, Interdisciplinary goals
Abilità trasversali, Attività fisica, Motorio-sportiva, Obiettivi disciplinari e trasversali, Traguardi interdisciplinari

Authorship: Concept (S. Aliberti); Formal Analysis (S. Aliberti); Investigation (S. Aliberti); Validation (G. Manzo); Visualization (G. Manzo); Writing – Original draft (S. Aliberti); Writing – review & editing (G. Manzo).

Citation: Aliberti, S., & Manzo, G. (2023). Physical and sport education for life and soft skills development. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 79-85. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_12

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_12

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) per il curricolo dell'infanzia, del primo e secondo ciclo di istruzione e l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2020) sono concordi nell'affermare che l'attività fisica offre numerose opportunità per promuovere esperienze motorie, cognitive, sociali, culturali e affettive. In Italia, l'azione didattica dei docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado si struttura a partire dalle Indicazioni Nazionali (D'Elia, 2020) che distinguono i traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento, organizzati in quattro nuclei tematici. Per la scuola primaria e secondaria di primo grado essi sono:

- 1) il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo: organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.
- 2) il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva: esprimersi attraverso la danza, drammatizzazione, creando coreografie.
- 3) il gioco, lo sport, le regole e il fair play: conoscere le varie attività di gioco-sport, giochi popolari ecc. rispettando le regole; collaborare in squadra, competere, imparare ad accettare una sconfitta e una vittoria, nel rispetto degli altri.
- 4) salute, benessere, prevenzione e sicurezza: adottare stili di vita sani, attivi; assumere comportamenti adeguati alla prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita; acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.

Per la scuola secondaria di secondo grado essi sono così declinati:

- 1) la percezione di sé ed il completamento dello sviluppo funzionale delle capacità motorie ed espressive: conoscere e essere consapevole degli effetti positivi generati dall'attività fisica.
- 2) lo sport, le regole e il fair play: conoscere ed applicare le strategie tecnico-tattiche dei giochi sportivi, le regole, fair play e svolgimento dei vari ruoli nello sport.
- 3) salute, benessere, sicurezza e prevenzione: assumere stili di vita e comportamenti attivi.
- 4) relazione con l'ambiente naturale e tecnologico: assumere comportamenti responsabili nei confronti del comune patrimonio ambientale, tutelando lo stesso ed utilizzando strumentazione tecnologica e multimediale.

È compito della scuola, dotata di propria autonomia, individuare come conseguire i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento, indicandone i contenuti, metodi, mezzi, tempi, modalità organizzative, strumenti di verifica e criteri di valutazione, modalità di recupero, consolidamento, sviluppo e potenziamento "a partire dalle effettive esigenze degli alunni concretamente rilevate e sulla base della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento" (Presidente della Repubblica, 1999).

Tali indicazioni non tengono conto delle sfide che il mondo sta attualmente affrontando per contrastare

uno dei problemi principali dei giovani, ossia la disoccupazione, che sembra essere dovuta alla mancanza di competenze trasversali nell'ambito lavorativo. Gli indicatori di disoccupazione e inattività pongono l'Italia in cima alle statistiche europee, con segnali di ulteriore aggravio per effetto della crisi pandemica, e richiedono ulteriori sforzi nel promuovere programmi e investimenti che facilitino le transizioni tra modo dell'istruzione e della formazione e quello del lavoro. Il Piano Nuove Competenze è una delle riforme previste nell'ambito del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) con l'obiettivo di innalzare le competenze della popolazione (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021). Uno dei maggiori problemi da risolvere è proprio la mancanza di una base di competenze per affrontare le richieste provenienti dall'ambito lavorativo, ossia le competenze trasversali. "Vengono chiamate competenze trasversali quelle componenti che qualificano lo sviluppo della persona e sono necessarie per l'apprendimento delle discipline, arricchendosi a loro volta grazie alle attività dell'allievo svolte nelle discipline... La presenza delle competenze trasversali indica una tensione dell'insegnamento verso la possibilità di un utilizzo di quanto appreso in un tempo anche successivo a quello dell'apprendimento e in uno spazio anche altro, esterno alla scuola" (CIIP, 2003). Un'altra sfida da affrontare sono le conseguenze dovute alla pandemia da COVID-19. Proprio nell'ultimo periodo la popolazione mondiale sta affrontando una grande sfida nei confronti delle conseguenze dovute alla pandemia da COVID-19, di tipo fisico, cognitivo, affettivo e relazionale. Le abilità per la vita diventano essenziali per affrontare questa ripresa in quanto sono risorse che consentono ai giovani di adattarsi con successo alle sfide e ai fattori di stress della vita (Camiré et al., 2013).

La scuola sottolinea l'importanza di affiancare, alla costruzione delle conoscenze, un'educazione che sia in grado di uscire fuori dalle mura scolastiche e influenzare la crescita dei ragazzi fornendo loro i mezzi necessari per poter affrontare le sfide della vita quotidiana. L'inserimento nel nuovo Piano di studio 2015 delle competenze trasversali e dei contesti di formazione generale conferma l'attenzione all'educazione globale degli alunni. Vengono identificate sei competenze trasversali: sviluppo personale, collaborazione, comunicazione, pensiero riflessivo e critico, pensiero creativo e strategie di apprendimento. In realtà tali competenze erano precedentemente chiamate dall'OMS (1994) sotto il nome di "*life skills*" intese come "abilità che consentono comportamenti adatti e positivi e che rendono capaci gli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana". Nel 2003 viene ampliata la definizione di *life skills* a "largo gruppo di abilità psicosociali ed interpersonali che possono aiutare le persone a prendere decisioni consapevoli, comunicare efficacemente e sviluppare capacità di gestione che possono aiutare a condurre una vita sana e produttiva" (OMS, 2003). Ci sono state varie classificazioni negli anni a partire dal 1993 fino ad arrivare a quella identificata da Pesce et al. (2015) nel testo *Joy of Moving*. Essa suddivide le *life skills* in abilità intrapersonali ed interpersonali, che vengono ulteriormente suddivise in tre gruppi sulla base dei bisogni che soddisfano, quali relazione, autonomia, competenza:

- 1) bisogno di relazionalità: empatia, comunicazione, relazioni efficaci, cooperazione e lavoro in team (abilità interpersonali).
- 2) bisogno di autonomia: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, autoregolazione, individuazione dell'obiettivo, pensiero positivo (abilità intrapersonali).
- 3) bisogno di competenza: soluzione di problemi e creatività, pensiero critico, presa di decisione, raggiungimento di un obiettivo (abilità intrapersonali).

Oggi le *life skills*, vengono chiamate anche *soft skills*. Le *soft skills* aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana (SIRD, 2022). In Italia, nonostante le *life e soft skills* siano riconosciute come competenze importanti per l'individuo, non vi è alcun tipo di decreto ministeriale a riguardo (Paron, 2020). L'educazione fisica può essere uno strumento utile per la promozione delle *life e soft skills*. Scopo dello studio è quello di presentare una breve rassegna di studi riguardante l'efficacia di programmi implementati durante le ore di EF nello sviluppo delle *life e soft skills* in bambini e adolescenti, al fine di declinare nuovi nuclei tematici che tengano conto dei problemi emergenti.

2. Metodo

2.1 Revisione metodologica

Il metodo è la revisione della letteratura. Il tema doveva vertere sullo sviluppo delle *life e soft skills* durante le ore di EF o progetti sportivi scolastici dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado. Per condurre questa revisione, è utilizzato il

motore di ricerca Google Scholar per raccogliere gli articoli. I termini di ricerca utilizzati erano: '*physical education*' OR '*PE*'; '*sport*' OR '*sport program*'; '*life skills*' OR '*soft skills*' OR '*transversal skills*'; '*primary school*' OR '*elementary school*' OR '*secondary school*' OR '*high school*', '*children*' OR '*students*' OR '*pupils*' OR '*adolescents*'. Lo screening degli articoli è stato effettuato seguendo tre fasi: lettura del titolo, dell'abstract e del testo completo.

2.2 Criteri di inclusione

Gli studi dovevano avere come campione analizzato gli studenti della scuola primaria e secondaria di primo/secondo grado; inoltre, essi dovevano valutare gli effetti di protocolli implementati nell'ora di EF o progetti sportivi scolastici nei confronti delle *life e soft skills*. Infine, sono stati inclusi solo articoli in lingua inglese e l'intervallo di tempo delle pubblicazioni è compreso tra il 2000 e il 2022.

3. Risultati

Sono stati inclusi otto studi. Un solo studio riguardava gli studenti della scuola primaria, a cui è stato sottoposto un programma volto al miglioramento delle *life skills* grazie a giochi cooperativi. Due studi avevano come campione gli studenti della scuola secondaria di primo grado, mentre altri quattro riguardavano gli studenti della scuola secondaria di secondo grado. Un solo studio coinvolgeva entrambi i gradi. Due programmi specifici per lo sviluppo delle *life skills* sono stati implementati, quali GOAL e SUPER, mentre gli altri interventi erano lezioni di EF e sportiva. Una descrizione dettagliata è riportata in Tabella 1.

Autori	Obiettivo	Partecipanti	Tipo di programma implementato	<i>Life skills</i> migliorate
Goudas et al. (2006)	Verificare l'efficacia di un programma di <i>life skills</i> in EF	73 studenti della scuola secondaria di primo grado (anni, M = 12.32, DS = 0.34).	Programma GOAL abbreviato. Tempi: 2 volte a settimana per 4 settimane.	Goal setting, positive thinking, realizzazione di piani per il loro raggiungimento
Goudas & Giannoudis (2010)	Fornire una valutazione qualitativa di un programma di <i>life skills</i> in EF	86 studenti della scuola secondaria di primo grado.	Programma SUPER. Tempi: 3 volte a settimana per 2 mesi	Goal setting, problem solving, positive thinking
Gülay et al. (2010)	Indagare gli effetti di lezioni di EF arricchite con giochi cooperativi sulle <i>social skills</i>	44 studenti della scuola primaria	Giochi cooperativi Tempi: 60 minuti per 2 volte a settimana per un totale di 12 settimane	Social skills: espressività emotiva, controllo emotivo, sensibilità sociale, controllo sociale
Camiré et al. (2013)	Verificare gli effetti di un programma di hockey su ghiaccio nei confronti dell'insegnamento delle <i>life skills</i>	14 giocatori della scuola secondaria di secondo grado (M = 16.5 anni)	Programma di hockey su ghiaccio comprendente sviluppo delle <i>life skills</i> e competenze specifiche dello sport Tempi: 8 mesi	<i>Life skills</i> in generale
Pesce et al. (2016)	Verificare l'impatto di un programma di <i>life skills</i> in EF sulla forma fisica, abilità sportive e funzione cognitive, e se eventuali risultati fisico-sportivi fossero mediati dai guadagni in termini di <i>life skills</i> e funzione esecutiva	90 studenti della scuola secondaria di secondo grado (14 – 15 anni) divisi in 2 gruppi di cui solo 1 riceve la formazione	Programma sulle <i>life skills</i> seguendo le linee guida di GOAL e SUPER. Tempi: sessioni di 1 ora per 2 volte a settimana per 10 mesi	Decision making, goal setting, capacità di cooperazione tattica

Gül et al. (2017)	Indagare gli effetti dell'attività motorio-sportiva sul benessere psicologico	187 studenti della scuola secondaria di secondo grado (14 – 18 anni) divisi in 2 gruppi di cui solo 1 riceve la formazione	Programma di <i>volleyball</i> Tempi: sessioni di 2 ore per 2 volte a settimana per un totale di 8 settimane	Benessere psicologico: crescita personale, autonomia, capacità relazionali, auto-accettazione, padronanza dell'ambiente)
Cronin et al. (2018)	Esaminare se gli studenti percepiscono di sviluppare le <i>life skills</i> attraverso l'EF	294 studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado (11 – 18 anni; M = 13.70, DS = 1.52)	Lezioni di EF Tempi: 2.35 ore a settimana	<i>Teamwork, goal setting, time management, emotional skills, interpersonal communication, social skills, leadership, problem-solving, decision-making</i>
Duz & Aslan (2020)	Indagare gli effetti delle attività motorio-sportive sulle <i>life skills</i> in termini di alcune variabili	500 studenti della scuola secondaria di secondo grado (15 – 18 anni)	Attività motorio-sportive	All'↑ dell'età, ↓ <i>goal setting</i> e <i>leadership</i> . <i>Emotional/social skills</i> ↑ donne. All'↑ della frequenza, ↑ <i>time management, leadership, emotional skills, goal setting</i> . All'↑ degli anni di esperienza nello sport, ↑ <i>time management, goal setting</i> .

Tabella 1. Studi sullo sviluppo delle life/soft skills implementati a scuola. Note: DS, deviazione standard; GOAL, Going for the Goal; M, media; SUPER, Sports United to Promote Education and Recreation; ↑, incremento; ↓, decremento

4. Discussione

L'EF è risultata essere una disciplina in grado di promuovere lo sviluppo delle *life skills* e il benessere psicologico degli studenti dei vari gradi scolastici.

4.1 Sviluppo di life e soft skills grazie all'attività motorio-sportiva a scuola

Partendo dalla scuola primaria, lo studio di Gülay et al. (2010) ha mostrato che i giochi cooperativi implementati durante le ore di EF sono in grado di migliorare le *social skills*. Tuttavia, sono necessari ulteriori studi che promuovano programmi di EF in grado di migliorare le *life skills* nei bambini della scuola primaria. Passando alla scuola secondaria di primo grado, lo studio di Goudas et al. (2006) ha esaminato l'efficacia di un programma, chiamato GOAL, mirato allo sviluppo delle *life skills* durante l'ora di EF in bambini delle scuole secondarie di primo grado. Nello specifico, le *life skills* indagate erano la capacità di *goal setting*, *positive thinking* e realizzazione dei piani per il loro raggiungimento. I risultati hanno mostrato un miglioramento della forma fisica, della conoscenza e delle convinzioni personali inerenti alla definizione degli obiettivi. La formazione sulle abilità di vita può essere efficacemente implementata all'interno delle lezioni di EF. Lo studio di Goudas e Giannoudis (2010) ha utilizzato un programma, chiamato SUPER, di *basket* e *volleyball* nella scuola secondaria di primo grado per sviluppare capacità di *goal setting*, *problem solving*, *positive thinking*. Le strategie adottate erano: discorsi dell'insegnante durante le sessioni, esercizi sul quaderno degli studenti e la richiesta agli studenti di insegnare le abilità apprese a qualcun altro al di fuori della scuola. Sembra che queste tre strategie abbiano avuto successo nel facilitare il trasferimento delle abilità di vita. Infine, per quanto riguarda la

scuola secondaria di secondo grado, è stato implementato un programma focalizzato sullo sviluppo delle *life skills* in un contesto di educazione motorio-sportiva che si è rivelato benefico per la dimensione *fitness* della salute fisica e la dimensione cognitiva della salute mentale negli adolescenti (Camiré et al., 2013). Lo studio di Cronin et al. (2018) ha dimostrato che gli studenti delle scuole secondarie di primo/secondo grado (11-18 anni) percepivano di sviluppare specifiche abilità di vita durante le ore di EF, tra cui *teamwork*, *goal setting*, *time management*, abilità emotive, comunicazione interpersonale, *social skills*, *leadership*, *problem solving* e *decision making*. Inoltre, suggerisce agli insegnanti di EF di migliorare il metodo di insegnamento al fine di stimolare la curiosità degli studenti e rendere la lezione interessante. Lo studio di Pesce et al. (2016) ha dimostrato l'effetto positivo di un protocollo di *life skills* training, che segue le linee guida del programma SUPER e GOAL, integrato nell'attività fisica multi-sportiva sulla capacità di *decision making*, *goal setting* e cooperazione tattica. Inoltre, è stato dimostrato anche che tale protocollo ha consentito il miglioramento delle funzioni esecutive, tra cui capacità di inibizione e memoria di lavoro, affermando il legame tra funzioni esecutive e *life skills*, in quanto sembra che i meccanismi alla base dei risultati del programma proposto siano di natura cognitiva. Lo studio di Gül et al. (2017) ha dimostrato che un programma di *volleyball* è stato in grado di migliorare il benessere psicologico degli studenti, tra cui autonomia, crescita personale e competenze relazionali. Infine, lo studio di Duz e Aslan (2020) ha dimostrato che le attività sportive sono in grado di promuovere lo sviluppo delle *life skills* (quali *teamwork*, *goal setting*, *decision making*, *problem solving*, *leadership*, *time management*, *cognitive/social/emotional/communication skills*) e che tale sviluppo varia in funzione del genere, anni di esperienza nello sport e frequenza di allenamento.

4.2 Come promuovere lo sviluppo delle life skills: metodi didattici

Sebbene vi sia un crescente interesse per il ruolo dell'EF e dello sport nella promozione dello sviluppo personale e sociale, è importante tenere presente che la semplice partecipazione alle attività non porta automaticamente a risultati positivi (Bailey et al., 2009). Anche lo studio di Cronin et al. (2018) pone l'accento sul fatto che non basta semplicemente implementare un programma basato sulle *life e soft skills* per ottenere risultati positivi. È responsabilità degli insegnanti di EF creare le circostanze pedagogiche adeguate (Opstoel et al., 2020). Le lezioni di EF, se ben programmate e strutturate, possono essere in grado di offrire un'infinità di occasioni pratiche per il miglioramento di tali competenze. Il *focus* deve essere posto sull'insegnante e la didattica dell'insegnamento. Nell'ambito dell'EF il metodo di insegnamento prevalentemente utilizzato nelle scuole è quello tradizionalista, basato sul metodo dell'insegnamento prescrittivo, ossia un metodo dove l'alunno apprende attraverso l'imitazione e la ripetizione del gesto motorio. Una lezione tipo, secondo questo metodo, consiste nella scelta del tema e dell'obiettivo, spiegazione e dimostrazione dell'attività da parte del docente, esecuzione dell'attività da parte degli alunni attraverso varie tecniche, tra cui pratica per blocchi, variata, randomizzata, feedback. L'approccio ecologico-dinamico promuove l'apprendimento motorio attraverso la variabilità dei compiti, la modifica dei vincoli ambientali e l'uso appropriato del feedback, soluzioni motorie originali e creative (D'Isanto et al., 2021). In una lezione di EF secondo l'apprendimento euristico il docente ha il solo compito di scegliere un tema e progettare le attività in modo da promuovere la ricerca autonoma della soluzione da parte degli alunni. Egli deve osservare, valutare e lasciare che siano gli alunni per prove ed errori o attraverso dei quesiti a risolvere i problemi motori che possono incontrare. Gli strumenti utilizzati possono essere: *brainstorming*, per incoraggiare il pensiero creativo, la visione di video/schemi, la divisione autonoma in gruppi. Per fare una sintesi, l'insegnamento prescrittivo sembra essere un metodo per ottenere principalmente risultati di tipo prestativo, ma vi è molta dipendenza dall'esterno e quindi non permette l'espansione massima delle abilità trasversali ma solo un naturale sviluppo dipendente dalla mera pratica esecutrice. L'apprendimento euristico, invece, grazie all'autogestione, auto-elaborazione e autodeterminazione, potrebbe essere il metodo ideale per promuovere maggiore indipendenza, capacità di *problem solving*, creatività e altre abilità sociali e, pertanto, amplifica lo sviluppo ordinaria della mera pratica esecutrice fino a sublimare emotivamente, perché altamente partecipativa e coinvolgente, e, quindi, tendere a obiettivi di livello massimo.

4.3 Rinnovo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'EF

Il luogo migliore per poter apprendere le abilità di vita è la scuola attraverso l'apprendimento e la pratica. In Italia, nonostante siano riconosciute come compe-

tenze importanti per l'individuo, non vi è alcun tipo di decreto ministeriale a riguardo (Paron, 2020). Dalla revisione della letteratura, è dimostrato la positiva ricaduta che l'EF ha nei confronti dello sviluppo delle *life/soft skills* e quanto esse siano strettamente legate allo sviluppo delle competenze motorie. Di conseguenza sarebbe utile aggiornare le Indicazioni Nazionali per i vari livelli e gradi di scuola che declinano i traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'EF da raggiungere al termine della scuola primaria e secondaria di primo/secondo grado. L'aggiornamento dovrebbe comprendere l'aggiunta di una sezione dedicata allo sviluppo delle "*life/soft skills*", declinati sulla base della revisione della letteratura.

- a) Traguardi per lo sviluppo delle competenze: al termine della scuola primaria/secondaria di primo/secondo grado (alzando il livello di difficoltà per ogni grado), lo studente sarà in grado di lavorare in squadra, definire e perseguire un obiettivo, prendere una decisione, gestire il proprio tempo, pensare in maniera critica e creativa, svolgere il ruolo di leadership, comunicare in maniera efficace, gestire le emozioni e le relazioni, essere consapevole di sé. Il fine è l'acquisizione di abilità trasversali spendibili sia nell'ambito motorio-sportivo che nella vita quotidiana per la soluzione dei problemi che via via emergono.
- b) Obiettivi di apprendimento. Nucleo 5) Sviluppo delle *life/soft skills*:
 1. capacità decisionale (*decision making*): capacità di fermarsi a pensare e prendere una decisione anche sotto pressione temporale.
 2. competenze emotive: capacità di percepire le emozioni degli altri; capacità di controllare le proprie emozioni dinanzi ad una situazione piacevole/spiacevole e aiutare anche gli altri.
 3. competenze relazionali: capacità di relazionarsi con gli altri, mantenere relazioni significative e saper interrompere relazioni, se necessario, in modo costruttivo.
 4. comunicazione efficace: capacità di sapersi esprimere in modo chiaro ed efficace nelle diverse situazioni, anche con l'uso del linguaggio del corpo; essere in grado di ascoltare l'altro.
 5. consapevolezza di sé: conoscenza di sé, delle proprie abilità, dei propri punti di forza e di debolezza e dei propri bisogni
 6. definizione dell'obiettivo (*goal setting*): capacità di individuare un obiettivo a breve/medio/lungo termine e lavorarci.
 7. gestione del tempo (*time management*): gestire, controllare e valutare il tempo speso nelle attività.
 8. guida (*leadership*): capacità di farsi ascoltare; organizzare i membri del gruppo per lavorare insieme; riconoscere i traguardi dei compagni; ascoltare le esigenze e i suggerimenti dei compagni; motivare i compagni; aiutare i compagni.
 9. lavoro di gruppo (*teamwork*): costruire lo spirito di gruppo, lavorare per il gruppo, suggerire ai compagni come migliorare la propria performance, aiutare un compagno difficoltà,

cambiare il proprio atteggiamento per il bene del gruppo.

10. pensiero creativo (*creative thinking*): capacità di ideare diverse soluzioni alternative per risolvere un problema, in modo da sviluppare la creatività.
11. pensiero critico: capacità di saper analizzare informazioni e situazioni in maniera oggettiva.
12. risoluzione di un problema (*problem solving*): capacità di individuare (più soluzioni), analizzare e risolvere un problema in maniera efficace (e creativa).

5. Conclusioni

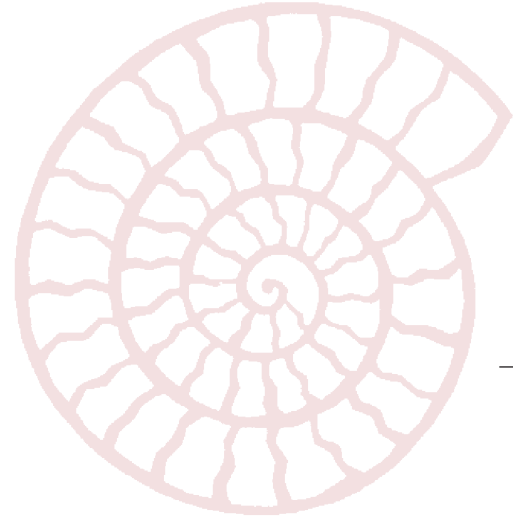
I risultati di questa breve rassegna consentono di concludere con maggior certezza che l'attività motorio-

sportiva a scuola contribuisce a sviluppare le *life/soft skills*. L'acquisizione di tali competenze aiuterà gli studenti ad essere più preparati sia per soddisfare le richieste del mondo professionale che per affrontare situazioni di vita stressanti o sfidanti, come la pandemia da COVID-19, in maniera efficace e adattativa. L'introduzione del quinto nucleo tematico, qui proposto, consentirà agli insegnanti di valutare gli studenti anche sotto questo punto di vista, al fine di avere un bilancio chiaro delle competenze motorie acquisite durante l'anno e quelle su cui bisogna intensificare il lavoro. Fondamentale è il lavoro che gli insegnanti dovranno svolgere nella progettazione di esperienze motorio-sportive efficaci, adottando il metodo di insegnamento/apprendimento più adeguato. Studi futuri dovrebbero focalizzarsi sulla scuola primaria, soprattutto in vista dell'introduzione della figura del docente specialista in scienze motorie per insegnare EF.

Riferimenti bibliografici

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Camiré, M., Trudel, P., & Bernard, D. (2013). A case study of a high school sport program designed to teach athletes life skills and values. *The Sport Psychologist*, 27(2), 188–200. <https://doi.org/10.1123/tsp.27.2.188>
- CIIP. Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino. (2003). Dimensioni del piano di studio. In CIIP (Ed.), *Piano di studio delle competenze trasversali. Art 1 e 2* (pp. 19–22). https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Parte_introduttiva/Dimensioni_del_Piano_di_studio.pdf
- Cronin, L.D., Allen, J., Mulvenna, C., & Russell, P. (2018) An Investigation of the Relationships Between the Teaching Climate, Students' Perceived Life Skills Development and Well-Being Within Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684>
- D'Elia, F. (2020). Teachers' perspectives about contents and learning aim of physical education in Italian primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2proc), S279–S288. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.19>
- D'Isanto, T., Di Domenico, F., Aliberti, S., D'Elia, F., & Raiola, G. (2022). Criticisms and perspectives of heuristic learning in physical education. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 26(2), 93–100. <https://doi.org/10.15561/26649837.2022.0203>
- Duz, S., & Aslan, T. V. (2020). The effect of sport on life skills in high school students. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 161–168. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.161.168>
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2010). A qualitative evaluation of a life-skills program in a physical education context. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(3), 315–334. Retrieved January 31, 2023, from https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume07_Issue3_Goudas_Giannoudis.pdf
- Goudas, M., Dermizaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 429–438. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/23421391>
- Gül, Ö., Çağlayan, H. S., & Akandere, M. (2017). The effect of sports on the psychological well-being levels of high school students. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 72–80. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i5.2270>
- Gülay, O., Mirzeolu, D., & Çelebi, M. (2010). Effects of cooperative games on social skill levels and attitudes toward physical education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 10(40), 77–92. Retrieved January 31, 2023, from <https://app-trdizin.gov.tr/makale/TVRBNE9USTRPQT09>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2021). Decreto 14 dicembre 2021: Adozione del Piano nazionale nuove competenze. (21A07649). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 162(307). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/28/21A07649/sg>
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. http://www.comune.torino.it/centromultimediale/01c_l_documenti_pedagogici/documenti_Nazionali_pdf/2012_Indicazioni_Curricolo_Sc_Inf.pdf
- OMS. (1994). Division of Mental Health: *Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. World Health Organization. Retrieved January 31, 2023, from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/59117/WHO_MNH_PSF_93.7B_Rev.1.pdf
- OMS. (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization. Retrieved January 31, 2023, from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>
- OMS. (2020). *Assessing national capacity for the prevention and control of noncommunicable diseases: report of the 2019 global survey*. World Health Organization. Retrieved January 31, 2023, from <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331452/9789240002319-eng.pdf>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797–813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>

- Paron, E. (2020). *Il ruolo delle life skills nel contesto scolastico attuale* [Master's Dissertation]. Università Ca' Foscari, Venezia: Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati. <http://hdl.handle.net/10579/17000>
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (Eds.). (2015). *Joy of moving. MoviMenti & ImmaginAzione. Giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*. Perugia: Calzetti & Mariucci.
- Pesce, C., Marchetti, R., Forte, R., Crova, C., Scatigna, M., Goudas, M., & Danish, S. J. (2016). Youth life skills training: Exploring outcomes and mediating mechanisms of a group-randomized trial in physical education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(3), 232–246. <https://doi.org/10.1037/spy0000060>
- Presidente della Repubblica. (1999). Decreto del Presidente Della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275: Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. *Gazzetta Ufficiale Supplemento Ordinario*, 152/L. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- SIRD. Società Italiana di Ricerca Didattica. (2022). *Convegno nazionale Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle soft skills*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.sird.it/osservatorio-soft-skills/>



Methodological indications for motor and sport education in primary school

Indicazioni metodologiche per l'educazione motorio sportiva nella scuola primaria

Giovanni Esposito

Università degli studi di Salerno – gioesposito@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0002-3659-8943>

Felice Di Domenico

Università degli studi di Salerno – fdidomenico@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0002-5897-9704>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Motor-sports education in the Italian primary school and its didactic and organizational issues have long been a central theme of the political and scientific debate; however, the various actions carried out so far have not been sufficient to recognize properly educational content and methods, often reducing the time of curricular physical education or the design experiences of motor and sports literacy to simple physical-technical exercises. This study, through archival research with a documentary approach, aims to extrapolate from the thematic nuclei of the national indications for the primary school curriculum those methodological elements that can contribute to a better motor education sport in the age group 6-11 years. The proposals identified are aimed at fostering both the development of technical-tactical skills of sports disciplines adapted to age, and the transversal inferences on social skills (key competences).

L'educazione motorio-sportiva nella scuola primaria italiana e le sue problematiche didattiche e organizzative sono da tempo un tema centrale del dibattito politico e scientifico; tuttavia, le varie azioni svolte finora non sono state sufficienti a riconoscere contenuti e metodi correttamente orientati in senso educativo, riducendo spesso i tempi dell'educazione fisica curricolare o le esperienze progettuali di alfabetizzazione motoria e sportiva a semplici esercizi fisico-tecnici. Tale studio, attraverso la ricerca d'archivio con approccio documentale, intende estrapolare dai nuclei tematici delle indicazioni nazionali per il curriculum della scuola primaria quegli elementi metodologici che possono concorrere a una migliore educazione motorio-sportiva nella fascia d'età 6-11 anni. Le proposte individuate sono volte a favorire sia lo sviluppo delle abilità tecnico-tattiche delle discipline sportive adattate all'età, che le inferenze trasversali sulle abilità sociali (competenze chiave).

KEYWORDS

Physical Education, National Guidelines, Key Competences, Life and Soft Skills
Educazione Fisica, Indicazioni Nazionali, Competenze Chiave, Life e Soft Skills

Authorship: G. Esposito (Paragrafi §1, §2 e §4); F. Di Domenico (Paragrafo §3; revisione del manoscritto).

Citation: Esposito, G., & Di Domenico, F. (2023). Methodological indications for motor and sport education in primary school. *Formazione & insegnamento*, 21(15), 86-91. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_13

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_13

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. L'educazione motorio-sportiva nella scuola primaria italiana

Il mondo della scuola è cambiato notevolmente negli ultimi anni. I maggiori cambiamenti si sono registrati soprattutto nel primo ciclo di istruzione, sulla spinta delle esigenze di mutamento dell'assetto produttivo europeo e del suo assetto sociale. Il modello di riferimento si è fortemente indirizzato verso un'ottica europea e di apprendimento permanente, istituito dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea attraverso la Raccomandazione del 18 dicembre 2006, e successive modificazioni e integrazioni, individuando otto competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, per condurre uno stile di vita sano e sostenibile, per l'occupabilità, la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale (European Parliament, 2006; Council of Europe, 2018). Concepire la scuola in un'ottica europea significa, per ciascun insegnante, avvertire in modo più forte l'esigenza non solo personale, ma soprattutto professionale, di essere aggiornato su tutti i linguaggi disciplinari e sui contenuti portanti, su cui la scuola del primo ciclo poggia le sue solide basi (Pesce, 2016). In tale scenario alla scuola spettano alcune finalità specifiche (Comitato scientifico nazionale..., 2018):

«Offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi» (MIUR, 2013, p. 7).

In Italia a livello di istruzione primaria il curriculum è definito attraverso le Indicazioni nazionali, in vigore dall'anno scolastico 2012/2013 (MIUR, 2013) e aggiornate nel 2018. Secondo queste Indicazioni,

«la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie» (MIUR, 2013, p. 11).

Nello specifico, lo scopo dell'educazione primaria è quello di permettere agli alunni di acquisire le conoscenze e le abilità fondamentali per sviluppare la competenza culturale di base. Le materie insegnate durante i 5 anni della scuola primaria sono: Italiano, inglese, storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia, musica, arte, educazione fisica, religione cattolica (facoltativa) ed educazione civica (D'Elia, 2020). Ogni materia ha dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, da raggiungere al termine della scuola primaria, e sono obbligatori per gli insegnanti (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013). Le indicazioni nazionali fissano anche, per ogni materia, gli obiettivi specifici di apprendimento che indicano i

campi di esperienza, le conoscenze e le abilità necessarie per raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. In Educazione fisica, tali traguardi si articolano in quattro aree: 1. il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo; 2. il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva; 3. il gioco, lo sport, le regole e il fair play; 4. salute, benessere, prevenzione e sicurezza (D'Elia & Raiola, 2019). In accordo a questi traguardi, attraverso l'educazione fisica al termine della scuola primaria lo studente:

«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 *giocosport* anche come orientamento alla futura pratica sportiva. Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche. Agisce rispettando i criteri base di sicurezza per sé e per gli altri, sia nel movimento che nell'uso degli attrezzi e trasferisce tale competenza nell'ambiente scolastico ed extrascolastico. Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo, a un corretto regime alimentare e alla prevenzione dell'uso di sostanze che inducono dipendenza. Comprende, all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport, il valore delle regole e l'importanza di rispettarle» (MIUR, 2013, pp. 65–66).

Si tratta di obiettivi molto ambiziosi se si considerano alcuni problemi didattici e organizzativi, come la mancanza di competenze degli insegnanti sull'educazione fisica, l'inadeguatezza delle strutture scolastiche e la mancanza di palestre attrezzate, il tempo limitato dedicato all'insegnamento dell'educazione fisica, che in alcuni casi rendono difficile il raggiungimento dei risultati di apprendimento dell'educazione fisica (Raiola et al., 2018). Negli ultimi anni, le scienze dell'educazione hanno riconosciuto sempre maggiore dignità scientifica allo sport (Coco, 2014).

Grazie a riflessioni pedagogiche originali e innovative, le attività sportive sono finalmente tornate a pieno titolo nelle scienze dell'educazione, offrendo una nuova prospettiva culturale. Infatti, lo sport e l'attività fisica rappresentano un importante momento formativo, sia dal punto di vista motorio che psico-emotivo, contribuendo positivamente alla formazione della personalità del soggetto (Federici et al., 2014). Per i suoi principali valori, come ad esempio lo spirito di squadra ed il rispetto delle regole, lo sport ha sempre rappresentato un contesto sociale predisposto a sostenere lo sviluppo educativo (Di Palma et al., 2017). È proprio l'esperienza sportiva, se praticata costantemente e in modo vario, ad essere d'aiuto allo sviluppo di abilità motorie adattabili, che possono emergere a scuola per poi essere trasferite in altri contesti; abilità di vita, che consentono di risolvere problemi in modo divergente e creativo e che l'Organizzazione Mon-

diale della Sanità identifica come fondamentali per la prevenzione del disagio, della dispersione scolastica e dei comportamenti devianti (Sport e Salute, 2022).

Per conseguire questi obiettivi, in particolar modo la diffusione della cultura del benessere e del movimento, il potenziamento dell'attività motoria, partecipazione attiva degli alunni con disabilità, da oltre vent'anni si è assistito all'avvicinarsi di diverse proposte e tentativi di realizzare, anche attraverso progettualità speciali con la partnership del Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI) prima, e recentemente con l'agenzia governativa Sport e Salute S.p.A., percorsi di educazione all'attività fisica e sportiva per la scuola primaria inserendo una figura specializzata, il Tutor Sportivo Scolastico per i bambini delle classi IV e V. Nel 2007, in attuazione della direttiva del 3 agosto 2007 inerente alla promozione e al potenziamento dell'attività motoria e sportiva a scuola, il MIUR decise di ampliare il percorso di sperimentazione già avviato nel precedente anno scolastico affinché le scuole potessero utilizzare un servizio di consulenza e di collaborazione per interventi di supporto all'educazione motoria e sportiva. In tal senso, a partire dall'anno scolastico 2009/2010 nella scuola primaria venne realizzato un progetto di "Alfabetizzazione motoria". Tale progetto era «finalizzato a migliorare le competenze motorie degli allievi e incentivare stili di vita attivi attraverso specifici programmi di educazione motoria» (MIUR, 2009; D'Elia & Raiola, 2019, pp. 33–34). Per tale scopo, ai docenti curricolari venne affiancato un tutor sportivo, laureato in scienze motorie o diplomato ISEF.

«Dopo una prima fase pilota e la successiva fase sperimentale, l'esperienza di Alfabetizzazione motoria, d 2014/2015, si è evoluta nel progetto "Sport di classe" finalizzato alla promozione dell'educazione fisica e del gioco sport come occasioni educative e formative per stimolare la riflessione dei ragazzi e veicolare valori chiave come l'inclusione, l'integrazione e il fair play (MIUR, 2014b). Anche il progetto "Sport di Classe" prevedeva il coinvolgimento del Tutor Sportivo [le cui mansioni consistevano nell']affianca[re] il docente curricolare per un'ora a settimana, collabora[re] alla programmazione e alla realizzazione delle attività motorie, organizza[re] i giochi di fine anno, promuove[re] la partecipazione delle classi al percorso valoriale, supporta[re] gli insegnanti per favorire la partecipazione all'attività motoria e l'inclusione degli alunni con disabilità» (D'Elia & Raiola, 2019, p. 34).

Dopo diversi anni di progettazione curricolare e speciale il MIUR, d'intesa con l'agenzia governativa Sport e Salute S.p.A., ha riproposto per l'anno scolastico 2021/2022 il progetto nazionale "Scuola attiva Kids". Tale progetto, rivolto a tutte le classi della scuola primaria delle istituzioni scolastiche e paritarie, ha come obiettivo di valorizzare l'educazione fisica per le sue valenze educativo/formative, per favorire l'inclusione e la promozione di corretti e sani stili di vita (MIUR, 2021). Bisogna considerare che tali percorsi di educazione all'attività fisica e sportiva, seppur sistematici, non hanno coinvolto la totalità delle scuole e la totalità degli alunni, sebbene ben strutturati (Raiola,

2019). Solo recentemente si sono concretizzate misure tangibili e sostenibili grazie alle determinazioni e alle risorse del PNNR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) che rendono possibile l'implementazione dell'attività fisica a scuola attraverso l'introduzione e l'obbligatorietà, di fatto, di ulteriori 2 ore da destinare all'educazione motoria e da tenersi a cura di docenti specialisti, ferma restando la possibilità di compresenza per le classi che adottano il tempo pieno (Parlamento Italiano, 2021). Nella consapevolezza che l'Educazione fisica è un diritto di tutti gli alunni, in accordo con la "Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport" (UNESCO, 2015), il progetto Scuola Attiva sostiene ed incoraggia docenti e scuole a migliorare la quantità, la qualità e la continuità dell'attività motoria e sportiva, garantendo la partecipazione di tutti gli alunni, affinché gli effetti positivi abbiano una ricaduta sia sul piano educativo, sia su quello della promozione dei sani e corretti stili di vita. In quest'ottica si inseriscono le proposte del progetto, create per valorizzare l'Educazione fisica e sportiva nella scuola primaria e le sue valenze trasversali, anche nell'ottica dell'inclusione sociale.

L'obiettivo di questo studio è individuare delle proposte operative che possono concorrere a una migliore educazione sportiva nella fascia d'età 5-11 anni, per adempiere sia agli obiettivi educativi specifici delle Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola primaria, che conseguire lo sviluppo delle abilità tecnico-tattiche delle discipline sportive adatte all'età e le inferenze trasversali sulle abilità sociali (competenze chiave). Per tale scopo è stata condotta una ricerca d'archivio analizzando i documenti normativi e quelli professionali per ricavarne le deduzioni più significative, estrapolando dai nuclei tematici delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola primaria quegli elementi metodologici che possono concorrere a una migliore educazione motorio-sportiva nella fascia d'età 5-11 anni. Le proposte individuate sono volte a favorire sia lo sviluppo delle abilità tecnico-tattiche delle discipline sportive adatte all'età, che le inferenze trasversali sulle abilità sociali (competenze chiave).

2. Strategie d'insegnamento e apprendimento delle competenze motorie

Le strategie didattiche per stimolare soluzioni spontanee ai problemi motori devono far capo a un unico principio: sfruttare la variabilità esecutiva (Newell & Slifkin, 1998).

«Occorre mettere in atto un processo di ricerca di soluzioni motorie che passa attraverso la continua variazione dei gesti [...] e] può risultare utile far svolgere il processo di soluzione di un certo compito motorio variando la velocità di esecuzione oppure modificando le condizioni ambientali» (Altavilla, 2021, p. 103).

Per stimolare la creatività motoria occorre proporre dei compiti semi-definiti, ossia attività in cui la fase iniziale e l'obiettivo del compito sono chiaramente esplicitati, mentre non è definita la procedura

per raggiungere l'obiettivo e non è prevista un'unica risposta corretta (Pesce, 2016). Ciò sembra facilitare il processo creativo, in quanto da una parte si escludono le difficoltà legate alla comprensione del compito e del suo obiettivo, dall'altra proprio la presenza dell'obiettivo stimola il processo creativo, fornendo un tema intorno cui concentrare gli sforzi.

Particolarmente utile potrebbe essere il *Teaching Games for Understanding* (TGfU), un modello di insegnamento caratterizzato da un approccio polisportivo tale da consentire agli allievi di apprendere, in una situazione integrata, competenze tattiche e abilità tecniche (Bunker & Thorpe, 1982). Elemento importante del TGfU è quello di fornire agli studenti l'opportunità di sviluppare il pensiero critico, la capacità di prendere decisioni e risolvere problemi (Harvey & Jarrett, 2014).

L'idea del TGfU è quella di proporre un "*game-form*" (gioco iniziale) che consiste nella versione semplificata del gioco reale (Li & Cruz, 2008). Il *game-form* rappresenta il problema da analizzare, il cui fine è quello di favorire la creazione di una serie di connessioni che possano consentire agli studenti di comprendere che cosa fare in una particolare circostanza del gioco in maniera consapevole, sulla base di intuizioni derivanti dall'osservazione del gioco stesso (Sannicandro et al., 2020). Dalla fase globale si passa poi a quella analitica, lavorando sulla costruzione progressiva del comportamento motorio degli allievi, partendo da ciò che non sono in grado di fare oppure da quello che eseguono in maniera non corretta. I percorsi formativi del Volley S3 e dell'mini-basket si basano proprio su questi principi. Essi intendono avviare al gioco in maniera diversa, avvalendosi di tre concetti fondamentali:

- *il gioco*, attraverso la proposta non di esercizi ma di attività ludiche,
- *la facilitazione*, con la modifica di alcune regole cardine della disciplina
- *la flessibilità*, perché il numero di giocatori per squadra sarà determinato dal numero di alunni che parteciperanno alla lezione e dal numero di palloni che si avranno a disposizione.

Tali accorgimenti permettono di giocare fin da subito, dal momento che non è richiesto il possesso del fondamentale specifico, ma ci si concentra sullo sviluppo del concetto di attacco e difesa, sia esso effettuato con un lancio a una mano che a due mani, sia con un tentativo di schiacciata. Tale approccio consentirà di passare progressivamente dal gioco individuale al gioco di squadra, modulando il numero di passaggi richiesti in base alle abilità, proponendo un percorso alternativo a quello nozionistico centrato sull'insegnamento; un percorso che metta in primo piano l'apprendimento. Un apprendimento che risulti un arricchimento di competenze e non una semplice sostituzione delle stesse. Un'ulteriore strategia didattica per favorire l'acquisizione delle abilità tecniche e tattiche consiste nell'utilizzo di tutorial e video che non sono prescrittivi, in quanto attività di comunicazione assimilabili alle tecniche mutate dalla psicologia, già menzionate da D'Isanto et al. (2022),

«come il focus group, il peer tutoring, il circle time, ecc. Tramite essi gli atleti possono au-

toelaborare, autodeterminarsi e autoregolarsi nelle attività, sostituendo l'azione prescrittiva del tecnico. Tramite lo strumento del video l'atleta può avere direttamente contezza non solo della giusta sequenza dei movimenti necessari, ma anche visionare eventuali errori esecutivi commessi adottando autonomamente delle correzioni (Streng, Koester, & Schack, 2020). Oggi l'utilizzo dell'analisi video si sta sempre più consolidando, sviluppandosi in ogni aspetto degli sport di squadra (Rangasamy, As'ari, Rahmad, Ghazali, & Ismail, 2020). La video analisi ha assunto una funzione sempre più invasiva perché con la visione etero guidata consente di analizzare con maggiore contezza l'interezza dell'azione motoria complessiva, del singolo gesto e del particolare esecutivo motorio che correntemente andrebbe inevitabilmente perso; consente anche di ritornare più volte sul problema motorio per una pervasiva valutazione visiva. L'utilizzo di computer e programmi su larga scala per misurare la prestazione tecnico tattica ed atleti è una realtà sempre più consolidata di cui non si può fare a meno, pena la riduzione dell'efficacia dell'azione allenante (Gómez-Ruano, 2018). L'analisi computerizzata della competizione di squadra consente l'enucleazione delle performance dei singoli e in che termini esse incidono sull'evento, traendo anche le relazioni di frequenza dell'evento aritmeticamente. In tal guisa si mettono in relazione i dati ascritti alle singole prestazioni con quelli globali in termini percentuali e così si restituisce agli atleti quel dato altrimenti perso. Grazie ai video è possibile anche studiare la tattica avversaria o migliorare la propria. All'inizio o alla fine dell'allenamento sarebbe auspicabile adottare la pratica del *circle time*, dove ognuno ha un limite di tempo all'interno di cui può esprimere le proprie sensazioni e motivare la scelta delle proprie decisioni (Raiola, 2017). Ciò permetterà all'allenatore di capire il livello dell'atleta e i suoi processi comportamentali. L'attuale tendenza è anche quella di comunicare mentre si svolge l'attività, cercando sempre di non entrare nel processo decisionale dell'atleta (Watson, Hilliard, & Way, 2017). La scelta comunicativa gruppo-docente/tecnico è affidata all'estemporaneità del momento e facilitata dal docente/allenatore costantemente. Le tecniche di comunicazione non possono essere preventivamente sequenziate perché risentono della mutevolezza del contesto» (D'Isanto et al., 2022, par. 3).

3. Il contributo dell'educazione fisica all'acquisizione delle competenze chiave

L'individuazione delle competenze chiave europee da parte dell'Unione Europea è il frutto di un percorso lungo iniziato nel 2006 e profondamente innovato nel 2018 (European Parliament, 2006; Council of Europe, 2018). Oggi le competenze chiave europee rappresentano un punto di riferimento per la normativa italiana, soprattutto in tema di scuola e didattica. Risultano essere otto, non ordinate gerarchicamente ma da considerarsi tutte «di pari importanza»:

«Competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali» (Council of Europe, 2018, pp. 8–9).

Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non a una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari (MIUR, 2014a). Pertanto, diventa essenziale sostenere gli insegnanti nel loro compito che, nel primo ciclo d'istruzione, è fortemente incentrato sulla corporeità, sul movimento e quindi su tutta l'area della motricità (Federici et al., 2008). In questa sensibile fascia d'età, ogni apprendimento passa attraverso l'esperienza corporea, si consolida nel movimento e si amplia attraverso le attività motorie e di gioco; ogni disciplina viene in qualche modo coinvolta, ma soprattutto arricchita dall'apporto dell'area motoria, che diviene pertanto elemento insostituibile (Raiola, 2012). Sulla base di questi presupposti, la logica dell'interdisciplinarietà, dello scambio continuo tra diverse discipline potrebbe rappresentare un vero punto di forza per realizzare un insegnamento efficace nella scuola del primo ciclo.

Lavorando in ottica interdisciplinare si può indurre nei bambini la curiosità della scoperta, la volontà di persistere nella ricerca di nuove soluzioni, la capacità di farsi domande e soprattutto d'impegnarsi per escogitare nuove risposte (Colella, 2018).

A ciò può sostanzialmente contribuire l'educazione fisica, attraverso la conoscenza e la consapevolezza di cosa sia la corporeità e attraverso lo sviluppo di capacità e abilità motorie (Pesce et al., 2010). L'educazione fisica offre quindi agli insegnanti l'opportunità di cogliere quotidianamente le connessioni e le strette correlazioni tra quanto i bambini fanno in palestra e quanto nello stesso tempo essi possono imparare, non solo nel dominio motorio, ma anche in altri domini, attraverso la ricerca di un senso dell'azione e del gioco, dove il perno dell'apprendimento non è il movimento stereotipato, ripetuto, ma è il gioco, la creatività motoria, la correlazione tra i saperi e le discipline che in questo modo diventano reale costruzione di competenza per ciascun alunno (Colella,

2016). È proprio con le esperienze di movimento intenzionale e creativo che il bambino si appropria gradualmente dell'autonomia in tutte le sue forme: fisica, organizzativa, cognitiva, affettiva e relazionale. Attraverso il gioco si possono strutturare una serie pressoché illimitata di proposte didattiche ed educative, per stabilire le migliori condizioni di partenza per lo sviluppo di capacità motorie e soprattutto per la realizzazione di un percorso didattico mirato ed efficace, nel rispetto delle capacità e dei tempi di ciascuno, che parta dalle competenze individuali per poi estendersi in un'ottica di acquisizione di buone prassi fortemente strutturate, dando garanzie che l'esperienza non sia isolata, sia disseminabile in contesti diversi e soprattutto sia sostenibile a lungo nel tempo (Nicolosi et al., 2017). Rispetto ai contenuti e alla metodologia le Indicazioni Nazionali non prevedono attività specifiche e obbligatorie, ma raccomandano di scegliere un approccio didattico che faciliti l'apprendimento attraverso esperienze, scoperte, prese di coscienza e abilità nuove, individuali e collettive che diventano patrimonio personale dell'alunno.

La parola chiave legata alla scelta di operare in un'ottica interdisciplinare è quella della trasferibilità degli apprendimenti e delle acquisizioni. È proprio attraverso questa pratica che i bambini possono essere motivati ad apprendere e, soprattutto, a mettersi in gioco in modo creativo e autonomo.

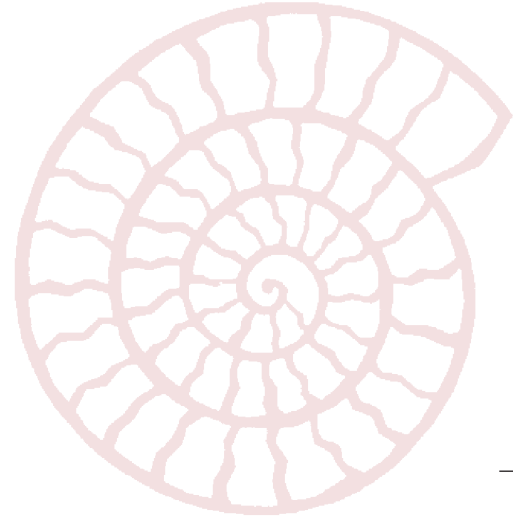
4. Conclusioni

L'analisi dei documenti programmatici della scuola nonché delle esperienze progettuali specifiche hanno fatto emergere la necessità di procedere verso la strutturazione di metodologie didattiche che, attraverso un approccio di tipo euristico e al contempo interdisciplinare, tale da favorire l'apprendimento delle abilità sportive e sociali. Vi è la necessità di ricercare il valore di un nuovo approccio nella formazione degli insegnanti che garantisca l'acquisizione di competenze chiave, secondo la Raccomandazione del Parlamento Europeo. Tale prospettiva può essere facilmente realizzata all'interno dell'utilizzo di un core curriculum uniformemente applicato a livello nazionale. 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 la recente prospettazione normativa o necessitano di ulteriori modifiche.

Riferimenti bibliografici

- Altavilla, G. (2021). Indicazioni metodologiche per l'educazione all'attività motoria, fisica e sportiva nella formazione docente. *Formazione & insegnamento*, 19(3S), 96–106. https://doi.org/10.7346/-feis-XIX-03-21_10
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). From theory to practice: two examples of an understanding approach to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 9–15.
- Coco, D. (2014). Lo straordinario valore educativo dello sport. *Formazione & insegnamento*, 12(3), 119–132. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1123>
- Colella D. (2016). Stili d'insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione & insegnamento*, 14(1S), 25–34. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1874>
- Colella, D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento: Riorientare l'educazione fisica a scuola. *Formazione & insegnamento*, 16(1S), 33–42. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2759>
- Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento dell'insegnamento. (2018). *In-*

- dicazioni nazionali e nuovi scenari. Roma: MIUR, Direzione Generale Ordinamenti. <https://www.miur.gov.it/documents/-20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://doi.org/10.2797/14116>
- Council of Europe. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.). *Official Journal of the European Union*, C189, 1–13. Retrieved January 31, 2023, from ST/9009/2018/INIT https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=uriserv:OJ.C._2018.189.01.0001.01.ENG
- D'Elia, F. (2020). Teachers' perspectives about contents and learning aim of physical education in Italian primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(Proc2), S279–S288. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.19>
- D'Elia, F., & Raiola, G. (2019). La progettazione delle attività motorie e sportive nella scuola italiana. *Formazione & insegnamento*, 17(2), 25–38. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3564>
- D'Isanto, T., Altavilla, G., Esposito, G., D'Elia, F., & Raiola, G. (2022). Apprendimento euristico e sport: linee teoriche e proposte operative. *Encyclopaideia*, 26(64). <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/14237>
- Di Palma, D., Ascione, A., & Cassese, F. P. (2017). Gestire lo sport per uno sviluppo educativo. *Italian Journal of Educational Research*, (18), 59–66. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/download/2257/2061>
- European Parliament. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394, 10–18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Federici, A., Troiano, G., & Valentini, M. (2014). Lo sport come progetto di vita. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 255–272. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1626>
- Federici, A., Valentini, M., & Tonini Cardinali, C. (2008). *Il corpo educante-Unità di apprendimento di educazione motoria per l'età evolutiva*. Roma: Aracne.
- Gómez-Ruano, M. A. (2018). Current approaches to performance analysis in sport. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(51), 3–4. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.051ed>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Li, C., & Cruz, A. (2008). Pre-Service PE Teachers' Occupational Socialization Experiences on Teaching Games for Understanding. *New Horizons in Education*, 56(3), 20–30. Retrieved January 31, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832907.pdf>
- MIUR. (2009). *Nota Prot. n. 6077 del 10 dicembre 2009: Progetto pilota nazionale M.I.U.R. – C.O.N.I. – P.C.M. – “Alfabetizzazione Educazione motoria scuola primaria” – Adempimenti attuativi*. Retrieved January 31, 2023, from https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot6077_09.html
- MIUR. (2013). Decreto 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 154(30). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- MIUR (2014a). *Decreto Direttoriale 902 del 19 novembre 2014: Formazione Indicazioni Nazionali I ciclo 2014–2015*. Retrieved January 31, 2023, from <https://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-direttoriali/decreto-direttoriale-902-del-19-novembre-2014-formazione-indicazioni-nazionali-i-ciclo-2014-15.flc>
- MIUR (2014b). *Nota Prot. n. 6263 del 3 novembre 2014: Progetto nazionale “Sport di classe” per la scuola primaria*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/index1114.html>
- MIUR (2021). *Nota Prot. n. 2056 del 22 settembre 2021: Progetto nazionale “Scuola Attiva Kids” per la scuola primaria anno scolastico 2021/2022*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.miur.gov.it/-/progetto-nazionale-scuola-attiva-kids-per-la-scuola-primaria-anno-scolastico-2021-2022>
- Newell, K. M., & Slifkin, A. B. (1998). The Nature of Movement. In J. P. Piek (Ed.), *Motor behavior and human skill: A multidisciplinary approach* (p. 146). <https://doi.org/10.1002/cplx.20151>
- Nicolosi, S., Greco, C., & Di Stefano, S. (2017). Integrare l'Educazione Fisica nel curriculum della scuola primaria. Un approccio collaborativo per l'insegnamento interdisciplinare. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 91–100. https://doi.org/10.7346/fei-XV-02-17_09
- Parlamento Italiano. (2021). Legge 30 dicembre 2021, n. 234: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024. (21G00256). *Gazzetta Ufficiale, Supplemento Ordinario*, 310(S49). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg>
- Pesce, C. (2016). *Joy of Moving: movimenti & immaginazione: Giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Pesce, C., Crova, C., Cereatti, L., Marchetti, R., Alessio, G., & Bellucci, M. (2010). Attività fisica e prestazione mentale nei preadolescenti. *SdS Rivista di cultura sportiva*, 86, 25–30.
- Raiola G. (2019). L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: problematiche ordinamentali e possibili prospettive. *Formazione & insegnamento*. 17(3), 181–192. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_15
- Raiola, G. (2012). Bodily communication in volleyball between human and experimental sciences. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 587–587. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/10992>
- Raiola, G. (2017). Motor learning and teaching method. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 2239–2243. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.s5236>
- 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. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.Proc2.13>
- Sannicandro, I., Colella, D., & Limone, P. (2020). Avviamento allo sport e metodologia dell'insegnamento delle abilità motorie attraverso il Teaching Game for Understanding (TGfU). *Formazione & insegnamento*, 18(3), 135–150. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-03-20_11
- Sport e Salute. (2021). Progetto Scuola attiva kids [blog post]. *Sportesalute.eu*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.sportesalute.eu/progettoscuolattiva.html>
- Streng, B., Koester, D., & Schack, T. (2020). Cognitive Interaction Technology in Sport-Improving Performance by Individualized Diagnostics and Error Prediction. *Frontiers in Psychology*, 11, 3641. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.597913>
- UNESCO. (2015). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.unesco.org/en/sport-and-anti-doping/international-charter-sport>
- Watson, J., Hilliard, R., & Way, W. (2017). Counseling and communication skills in sport and performance psychology. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.140>



Proactive school and motricity: Key elements for children's health and psychophysical well-being Scuola proattiva e motricità: Elementi chiave per la salute e il benessere psicofisico dei bambini

Gaetano Raiola

Università degli studi di Salerno, Italia – graiola@unisa.it

<https://orcid.org/0000-0002-7659-1674>

Raffaele Scurati

Università degli studi di Milano, Italia – raffaele.scurati@unimi.it

<https://orcid.org/0000-0003-3247-1977>

Pietro Luigi Invernizzi

Università degli studi di Milano, Italia – pietro.invernizzi1@unimi.it

<https://orcid.org/0000-0002-1376-1613>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The new legal framework of the primary school provides two hours of compulsory physical education teaching from master's degree specialists in physical education in addition to the PE hours taught by a master's degree generalist in primary education sciences. The present research aims to analyze critical issues concerning the legislative transition from the current law system to the next. The research investigates how the school community can incorporate educational-didactic and managerial-administrative measures in dedicated platforms for rules application. The results will determine the good practice models to be offered to the primary school education system as an inventory of good teaching practices helpful for teachers, managers, and family members. The overall scientific evidence will also flow into a final document to enhance the construction of teaching plans for the disciplines regarding the methods and didactics of motor and sports activities in light of legislative innovations (Legislative Decree no. 36/2021).

Il nuovo quadro ordinamentale della scuola primaria prevede due ore di educazione motoria da parte di un docente specialista laureato magistrale di scienze motorie in aggiunta alle ore di educazione fisica insegnate dal generalista laureato magistrale in scienze della formazione primaria. Questa normativa produce diverse criticità nei processi educativo-didattici e una differente organizzazione didattica. L'obiettivo della ricerca è analizzare le criticità nel passaggio dal vigente ordinamento a quello prossimo e le modalità di messa a sistema. I risultati permetteranno la costruzione di modelli didattico-metodologici flessibili ed adattabili da offrire al sistema istruzione della scuola primaria come inventario di buone pratiche d'insegnamento per una piattaforma telematica di servizio utile a tutti gli attori: docenti, dirigenti, familiari. Le evidenze scientifiche confluiranno anche in un documento finale per la costruzione di piani di insegnamento disciplinari alla luce del decreto legislativo 36/2021 per le professioni di chinesiologo e manager sportivo.

KEYWORDS

Human movement, Motor development, Learning, Physical education, Physical literacy
Didattiche delle Attività Motorie, Sviluppo Motorio, Apprendimento, Educazione Fisica, Physical Literacy

Authorship: Per le attribuzioni delle singole parti dell'articolo gli autori dichiarano che l'intero prodotto è il risultato di una progettazione collegiale per la quale i singoli contributi sono stati uguali. In tale progetto G. Raiola è il coordinatore della ricerca, R. Scurati è il co-sostituto coordinatore e P. L. Invernizzi è sostituto coordinatore della ricerca.

Citation: Raiola, G., Scurati, R., & Invernizzi, P. L. (2023). Proactive school and motricity: Key elements for children's health and psychophysical well-being. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 92-100. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_14

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_14

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'adozione di stili di vita attivi fin dalla prima infanzia previene sovrappeso e obesità (Al-Khudairy et al., 2017), assicura un adeguato sviluppo delle capacità motorie, migliora lo sviluppo cognitivo ed emotivo (Rodriguez-Ayllon et al., 2019), migliora la funzionalità del sistema cardiovascolare e favorisce il benessere psico-fisico dell'individuo (Hosker et al., 2019). Nel contesto scolastico della scuola primaria, il ruolo dei docenti di educazione fisica generalista e specialista è fondamentale per garantire un'adeguata realizzazione di stili di vita attivi, anche per quei bambini che si trovano in condizioni di impaccio motorio, sovrappeso, obesità ed altre tipologie patologiche.

La recente innovazione legislativa, introdotta dall'Art. 103 delle *Legge di Bilancio 2022* (Parlamento Italiano, 2021), che prevede il ricorso a docenti specialisti, laureati magistrali in scienze motorie e sportive, per insegnare obbligatoriamente 2 ore di educazione motoria nella scuola primaria in aggiunta alle attuali di educazione fisica, si pone l'obiettivo di risolvere il problema dell'assenza di attività motoria e sportiva nella scuola primaria. Tale innovazione determina però alcune criticità programmatiche, educativo-didattiche, formative, organizzative e metodologiche disciplinari determinate da una transdisciplinarietà che vede l'educazione fisico-motoria come materia cardine e trasversale indirizzata al benessere fisico e mentale dei bambini. Sul piano operativo tali problematiche vedono coinvolte sia le classi IV e V alle quali è aggiunta la figura del docente specialista al docente generalista, che le classi I, II e III nelle quali rimane, coerentemente con la normativa precedente, solo il docente generalista. I problemi emergenti sono quindi sostanzialmente due: il primo che riguarda il rinnovamento di una disciplina che, grazie alle ricerche più attuali in ambito scientifico, da materia di secondaria importanza assume un ruolo culturale e formativo fondamentale per lo sviluppo del benessere non solo fisico ma anche mentale dei bambini; il secondo che riguarda la formazione di tutte le figure professionali (specialisti, generalisti, dirigenti scolastici e stakeholders) che in modo diretto o indiretto vengono coinvolte in questa riforma innovativa.

A tale proposito, occorre evidenziare come la precedente Riforma della "Buona Scuola" (Parlamento Italiano, 2015), nelle intenzioni del legislatore, avesse anch'essa l'obiettivo di un incremento qualitativo e quantitativo dell'attività motoria nella scuola primaria attraverso l'inserimento della figura dello specialista laureato in scienze motorie, che però nella realizzazione pratica non ha mai trovato un riscontro applicativo. In particolare, la previsione delle *certificate competenze*, genericamente indicate, non declinate nelle fattispecie precise, e una epistemologia della disciplina non chiara e non basata sulle evidenze scientifiche hanno determinato confusione nelle istituzioni scolastiche con ricadute operative indirizzate ad una complessa e confusa pluralità formativa derivante dai modelli eterogenei erogati dai diversi enti ed istituzioni alle quali le istituzioni scolastiche, impreparate, hanno spesso demandato la formazione in modo generico e non rivolto alle reali finalità formative a cui la scuola è deputata.

A tale proposito, in previsione dell'attuazione dell'innovazione legislativa (Parlamento Italiano, 2021, *Legge di Bilancio 2022*, Art. 103) è indispensabile porre attenzione su una formazione condivisa non solo dei docenti specialisti e generalisti, ma da tutta l'istituzione scolastica e universitaria che in modo diretto o indiretto incide su questo modello innovativo scolastico.

In quest'ottica, la competenza didattica degli insegnanti deve essere focalizzata, da una parte, alla costruzione di una "normalità motoria" che consenta il superamento di una *proficiency barrier* (Stodden et al., 2008) attraverso la stimolazione di una motricità di base utile per il benessere ed una adeguata capacità di gestione appropriata e non abuso del proprio corpo allo scopo di mantenere l'autonomia motoria il più a lungo possibile e, dall'altra, a creare una cultura del movimento, o *physical literacy* (Whitehead, 2010), volta a risolvere problematiche di natura psico-sociale attraverso percorsi mirati all'integrazione e al favorire processi cognitivi trasversali rivolti alla creatività motoria e del pensiero, sempre più importanti in una società in cui la flessibilità e la capacità di adattamento ai processi innovativi risultano essenziali.

Questo percorso di valorizzazione di una *physical literacy* scolastica trasversale a tutte le discipline consentirebbe vantaggi non solo economico amministrativi, con minor costi sociali in ambito sanitario determinati da un aumento della salute e del benessere dei bambini (con effetti a lungo termine), ma anche una trasferibilità di questa "letteratura motoria" in diversi contesti sociali come quello scolastico (con un aumento dei livelli di attenzione e delle funzioni esecutive), sportivo (di cui la motricità e l'educazione fisica ne costituiscono il presupposto), nonché nel futuro lavorativo (grazie alla creazione delle *soft skills* e di un pensiero creativo, sempre più importante in ambito lavorativo).

In questo processo la metodologia di insegnamento acquisisce un ruolo centrale e, in relazione allo stile di insegnamento scelto, l'insegnante può porre l'accento della sua didattica su una finalità piuttosto che su un'altra, con modalità mirata e "farmaco-simile".

Un approccio metodologico particolarmente efficace, perché adattabile ai differenti contesti scolastici ed ai differenti bisogni degli alunni, è costituito dal *Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection* (Invernizzi et al., 2019) che prevede l'integrazione opportunamente strutturata delle differenti didattiche riproduttive e produttive, lineari e non lineari, e 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, con riferimento al piano triennale dell'offerta formativa stabilito dalla scuola in base ai suoi orientamenti formativi ed al contesto socio-culturale in cui è inserita.

In relazione all'estremo interesse per una scuola rinnovata che, ponendo al centro l'educazione fisico-motoria, si rivolge al benessere psico-fisico del bambino senza trascurarne gli effetti che questa può determinare nello sviluppo cerebrale favorendo trasversalmente lo sviluppo di tutte le potenzialità cono-

scitive, si ritiene necessario un intervento progettuale basato su evidenze scientifiche che, attraverso opportune metodologie e didattiche integrate, consenta di direzionare a tutti i livelli la formazione dell'insegnante specialista e/o generalista e tutti gli "attori" che il contesto scolastico vedrà coinvolti in questa riforma.

Lo Scopo finale di questo progetto è quello, basandosi sulle evidenze scientifiche e sulla ricerca, di costruire uno strumento trasversale, flessibile ed adattabile ai bisogni specifici delle differenti realtà, non solo favorendo il successo scolastico, ma soprattutto il successo formativo degli allievi in un'ottica rivolta al presente e al futuro benessere del cittadino e della società.

2. Il progetto di ricerca

Il progetto ha l'obiettivo di ottenere importanti risultati nell'ambito della "salute pubblica e del benessere" e delle possibilità di transdisciplinarietà che l'educazione fisico-motoria può esprimere nella realtà scolastica della scuola primaria. Il progetto viene articolato su due piani: formativo ed educativo.

3. Il piano formativo

Sul piano formativo, lo studio sarà orientato alla progettazione di *Core curricula* nell'ambito delle 4 classi di laurea delle scienze motorie e sportive, anche alla luce dei nuovi profili professionali (chinesiologo e manager dello sport) come definiti dal Decreto legislativo n.36/2021 e, nell'ambito del corso di laurea in Scienze della formazione Primaria, relativamente alle scienze motorie e sportive.

Occorre precisare come l'attuale quadro ordinamentale sia focalizzato sulla figura generalista del docente (D'Elia, 2019) che insegna tutte le discipline scolastiche, inclusa l'educazione fisica, (D'Elia, 2020) e che si occupa della progettazione curriculare di classe.

Tale modello organizzativo consolidato in prassi applicative uniformi, personificate nel modello didattico del docente unico che insegna tutte le discipline, ora in presenza dell'obbligatorietà delle 2 ore di educazione motoria impartite da un docente diverso da quello generalista (nuova disposizione di legge Art. 103 delle *Legge di Bilancio 2022* – cfr. Parlamento Italiano, 2021), genera criticità di natura educativa-didattica ed organizzativa-manageriale all'intera istituzione scolastica (D'Isanto, 2019). Il problema risiede nella differente organizzazione didattica derivante dall'introduzione del docente specialista di educazione motoria in aggiunta alla metodologia generalista del docente unico nelle varie articolazioni: classi IV e V, classi a tempo pieno e classi I, II e III.

In quest'ottica, il progetto formativo da noi proposto è orientato all'incrocio di esigenze educative specifiche, relative alla nuova integrativa disciplina educazione motoria, nella novellata disposizione di legge dell'Art. 103 delle *Legge di Bilancio 2022* (Parlamento Italiano, 2021), con la didattica generalista, in linea con le prassi educative generali e del management scolastico.

Tale problema dovrà essere analizzato e valutato con metodo scientifico per favorire una soluzione sistemica che possa essere applicata uniformemente ed inserita nell'attuale organizzazione didattica.

L'obiettivo della ricerca formativa consiste in primis nell'analizzare le criticità/problematicità nel passaggio dal vigente ordinamento a quello prossimo, valutando i livelli di messa a sistema della novellata disposizione legislativa, per proseguire successivamente con un approccio sperimentale Multi-teaching rivolto a creare un intervento condiviso dalle figure professionali generalista/specialista adattabile ai differenti contesti socio-culturali ed ai bisogni delle differenti realtà, così come stabilito nei piani triennali dell'offerta formativa delle differenti realtà scolastiche.

Più dettagliatamente, lo studio intende indagare come la comunità scolastica recepisca le eventuali misure di adattamento educativo-didattico e manageriale-gestionale per parteciparle in una piattaforma appositamente dedicata per le linee guida applicative.

4. Il piano educativo

Sul piano educativo, lo studio sarà orientato alla proposta del protocollo sperimentale *Multi-teaching* (Invernizzi et al, 2019) in differenti realtà scolastiche del nord e del sud Italia, caratterizzate da differenti contesti di tipo socio-culturale. Questo approccio metodologico volto a dosare e adattare opportunamente le percentuali di pedagogie produttive e riproduttive da applicare nel corso della somministrazione delle ore di educazione motoria, si pone come obiettivo principale il raggiungimento di livelli di benessere psico-fisico reale e percepito, da parte dei bambini, superiori a quelli registrati da un analogo gruppo di controllo che non segue il medesimo programma, indipendentemente dal contesto socio-culturale in cui la scuola è inserita. In quest'ottica, 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, in relazione alla realtà scolastica e della classe a cui ci si riferisce.

Un ulteriore obiettivo sarà quello di verificare l'Auto-percezione della didattica da parte degli insegnanti (SueSee et al., 2018) stimolando la consapevolezza delle possibilità di versatilità e adattabilità dell'approccio multi-teaching in relazione ai bisogni degli alunni ed alle caratteristiche del contesto scolastico.

Infine, la promozione di strumenti di sensibilizzazione alla pratica motoria, attraverso la diffusione di informazioni/conoscenze relative alla realtà scolastica specifica o di tipo più generale, costituiranno ulteriori elementi di questo piano educativo rivolto allo sviluppo di una cultura del movimento che evidenzii le potenzialità dell'educazione fisico-motoria scolastica.

La diffusione di tali informazioni / conoscenze sarà rivolta ad evidenziare come l'educazione fisica non vada dunque interpretata come disciplina specialistica chiusa, limitatamente all'esclusivo insegnamento di abilità e capacità motorie, ma come disciplina trasversale che si propone di educare *anche* attraverso il

corpo ed il linguaggio del movimento umano, integrando attenzione, memoria, strategie cognitive ed emozioni, e dando così "corpo al pensiero" (Maturana and Varela, 1992). Se da un lato, attraverso l'educazione fisico-motoria, si determina un condizionamento motorio che porta ad uno sviluppo fisico con diretti risvolti su funzionalità e salute (Jarani et al., 2016), dall'altro il bambino impara a conoscere le caratteristiche ed i limiti funzionali e strutturali della sua corporeità. Attraverso i sensi sviluppa le sue capacità percettive e le facoltà intellettuali più astratte e sempre grazie all'educazione fisico-motoria intesse quegli scambi interpersonali, che implicano l'integrazione di pensiero razionale, emotività e socialità, propri del contesto ambientale in cui il bambino si trova.

4.1 Strumenti di sensibilizzazione alla pratica motoria attraverso la diffusione di conoscenze:

In alcune realtà scolastiche verranno predisposte applicazioni per PC, tablet e smartphone utili alla trasmissione di conoscenze specifiche rivolte alla famiglia, ai bambini e a tutta la realtà scolastica allo scopo di incentivare la motivazione verso le buone pratiche motorie utili per la salute e promuovere la consapevolezza di come un aumento della quantità di educazione fisico-motoria possa contribuire al miglioramento di uno stile di vita utile alla salute e ad un benessere individuale in differenti contesti: scuola, famiglia, tempo libero, ecc.

5. Linee operative della ricerca

5.1 Ricerca formativa

Saranno reclutati docenti specialisti e generalisti, di tutte le classi della scuola primaria, che compongano gruppi sperimentali e di controllo nel numero adeguato alla numerosità del campione di alunni precedentemente stimato, così da ottenere rappresentatività per modalità di docenza (generalista, specialista).

Il metodo dello studio è complesso perché consta di più approcci: (1) documentale, per l'analisi dettagliata dei contenuti delle disposizioni attuali e quelle di imminente emanazione per identificare le parti comuni e quelle diverse e prevederne gli effetti; (2) empirico, con focus group tra insegnanti in servizio, tra figure di staff e governance e tra diverse istituzioni scolastiche e tra studenti di scienze della formazione primaria e scienze motorie, e la somministrazione di questionari strutturati e semi-strutturati (D'Elia, 2020); (3) sperimentale, il cui disegno di ricerca verterà prioritariamente su un'indagine tra docenti, prima e dopo una specifica formazione, sulle tematiche dell'educazione fisica curricolare e sull'educazione motoria. Il piano esecutivo sperimentale sarà predisposto sulla base del problema da risolvere emerso nell'indagine empirica attraverso l'identificazione e la modalità di conseguimento dell'obiettivo, con il dettaglio del dato campionario da reclutare e in relazione alla osservazione dei risultati della ricerca educativa, nella quale i docenti diventano i principali attori dell'intervento sperimentale stesso. Il progetto potrà ampliarsi ad

altri modelli di ricerca per altri dati campionari (dirigenti scolastici, famiglie ed altri portatori di interesse) se ne dovesse emergere la necessità, a seguito dello studio empirico.

5.2 Ricerca educativa

Lo studio sarà effettuato su un campione di studenti della scuola primaria. La dimensione del campione è stata calcolata con il programma G*Power, utilizzando una potenza statistica al 95% e una stima della dimensione dell'effetto (Cohen's d) pari allo 0,5. Per tale calcolo è stato scelto il test statistico t di Student per dati non appaiati. Al fine di soddisfare la potenza statistica precedentemente impostata serviranno 105 soggetti per ogni gruppo (210 in totale). Tuttavia, verranno reclutati almeno 150 soggetti per gruppo (300 in totale) al fine di considerare eventuali "drop out". Considerando la numerosità delle informazioni (e l'incerto decorso della condizione pandemica) si è considerato un 40% di soggetti in più rispetto al campione derivante dal calcolo del *sample size* (210).

I criteri di inclusione saranno la partecipazione alla scuola primaria e la frequenza ad un indirizzo specifico realizzato dallo specialista e dal generalista. I criteri di esclusione saranno la presenza di patologie fisiche (per es. di tipo muscolo-scheletrico) e/o cognitive (per es. disabilità cognitiva) che potrebbero alterare il normale svolgimento delle prove. Inoltre, la mancanza del consenso alla partecipazione allo studio e al trattamento dei dati saranno ulteriori criteri di esclusione.

Per quanto riguarda i docenti coinvolti, i gruppi sperimentali saranno appositamente formati sull'impiego dell'approccio *Multi-teaching* da applicare nel periodo di studio in tre sessioni di training di due ore ciascuna. Nello specifico, saranno 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 sulla sua utilità anche fuori contesto; sulla promozione di un clima positivo e sul gradimento dell'attività (Ní Chróinín et al., 2018).

I principali obiettivi formativi di apprendimento, sia per il gruppo di intervento che per il gruppo di controllo si riferiranno agli obiettivi definiti dalle indicazioni nazionali stabilite nel curriculum italiano per le scuole primarie.

Nel dettaglio, le lezioni del gruppo sperimentale saranno progettate seguendo una sequenza didattica di quattro blocchi di sei lezioni ciascuno: due blocchi strutturati (le linee guida operative e le lezioni saranno progettate in dettaglio dai ricercatori del presente studio), un blocco quasi strutturato (i ricercatori forniranno solo le linee guida operative mentre le lezioni verranno realizzate dai docenti coinvolti), un blocco libero (completamente progettato dal personale docente coinvolto). Incontri periodici con i ricercatori e con il personale docente saranno realizzati alla fine di ogni blocco per riassumere l'efficacia delle lezioni e per adattare le lezioni successive, se necessario.

In alcune realtà scolastiche verranno realizzati contatti con gli stakeholder per attività extrascolastiche di tipo sportivo, sempre guidate da organismi scolastici e principi pedagogici coerenti, allo scopo di verificare come un'aggiunta di ulteriori pratiche motorie possa determinare ulteriori miglioramenti nell'ambito delle differenti aree della personalità coinvolte e in ambito salutogenico, nonché realizzare percorsi di trasporto attivo urbano ed extraurbano.

5.3 Misurazioni della ricerca educativa

Il risultato dell'approccio *Multi-teaching* verrà comparato in base alle variabili indipendenti precedentemente identificate (fascia d'età e modalità di docenza) attraverso test di valutazione del livello coordinativo, delle capacità condizionali, della creatività motoria, della quantità di attività fisica, dell'*enjoyment*, e della percezione della competenza motoria.

Verranno misurati:

- *Body Mass Index (BMI)*: indice di massa corporea (peso corporeo in kg/h² in m²) e il suo ruolo di moderatore nei confronti dell'attività fisica, tenendo in considerazione i valori di riferimento.
- *Test of Gross Motor Development 2 (TGMD-2, Ulrich, 1985, 2000)*: test di processo che ha lo scopo di valutare le abilità motorie grossolane. Il test si divide in due parti, per un totale di 16 prove. Ad ogni prova correttamente eseguita si assegna un punto. I punteggi grezzi delle prove devono poi essere sommati e convertiti utilizzando i nomogrammi di riferimento.
- *Körperkoordinationstest für Kinder (KTK, Kiphard and Schilling, 1974)*: test di prodotto avente lo scopo di misurare le capacità coordinative, si compone di 4 item e in ogni prova può essere ottenuto un punteggio. I punteggi vengono sommati e convertiti coi nomogrammi di riferimento per età ottenendo un quoziente motorio (MQ).
- *Multistage fitness test (Léger et al, 1988)*: per valutare il condizionamento aerobico, può essere applicato ai bambini in età scolare (6-16 anni) e adulti. La prova consiste nel correre una distanza di 20m raggiungendo la parte opposta entro il segnale acustico. Con il proseguire della prova la frequenza del segnale acustico aumenta. Quando il soggetto non riesce più a tenere il passo la prova si interrompe e l'ultimo numero emesso dal segnale acustico viene utilizzato per predire il massimo consumo di ossigeno.
- *Divergent Movement Ability (DMA, Cleland and Gallahue, 1993)*: viene utilizzato per valutare gli aspetti relativi alla creatività motoria nei bambini. Il test ha una durata totale di 9 minuti. Il test prevede 3 setting: locomotor, object control e stability. Verranno effettuate due prove per ogni setting della durata di 1'30" ciascuna.
- *Random Number Generation task (RNG, Towse et al, 2007)*: per indagare le funzioni esecutive legate al pensiero creativo nei bambini. Il test si articola attraverso la trascrizione di due stringhe numeriche di 70 cifre, prestando attenzione a digitare numeri compresi tra 1 e 10. Viene considerato come errore ogni cifra mancata o la trascrizione di cifre <1 o >10.
- *The Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C, Crocker et al., 1997)*: ha lo scopo di determinare il livello di attività fisica degli ultimi 7 giorni includendo le attività sportive, ricreative, danza, arrampicata, ciclismo, ma anche le attività non strutturate. Punteggi bassi (da 1 a 2.33) corrispondono a un basso livello di attività fisica (PAL), punteggi medi indicano un PAL moderato (da 2.34 a 3.66), e punteggi alti, (da 3.67 a 5.00) implicano un alto PAL.
- *The Physical Activity Enjoyment Scale (PACES, Moore et al., 2009)*: è un questionario di 16 item validato per la scuola elementare e dai 12 ai 16 anni, che utilizza 5 punti della scala Likert (1: in completo disaccordo, 2: in disaccordo, 3: incerto, 4: in accordo, 5: pienamente d'accordo). È composta da due sotto-scale: PACES_P: sentimenti positivi e PACES_N, sentimenti negativi.
- *A Physical self efficacy scale for children (PSES, Co-llella et al, 2008)*: adatto ai ragazzi ed ai bambini più grandi, valuta l'autopercezione della propria efficienza fisica nelle abilità motorie che è considerata un fattore motivazionale primario per una partecipazione volontaria a qualsiasi attività fisica e sportiva.
- *The Pictorial Scale of Perceived Movement Skill Competence for Young Children (PMSC-2, Barnett et al., 2015)*: adatto ai bambini più piccoli, indaga la percezione da parte del bambino della sua competenza motoria che è considerata un fattore motivazionale primario per una partecipazione volontaria a qualsiasi attività fisica e sportiva.
- *Uso di accelerometri*: verrà utilizzato l'accelerometro triassiale Axivity AX3 (Axivity Ltd., Newcastle upon Tyne, UK) allo scopo di valutare l'ammontare dell'attività motoria svolta nell'arco di una settimana.
- Percezione delle lezioni di educazione fisico-motoria e dell'insegnante da parte dei bambini: dopo l'analisi quantitativa, verrà realizzata anche un'analisi qualitativa allo scopo di verificare la percezione da parte dei bambini delle lezioni di educazione fisico-motoria e del loro educatore per mezzo di interviste semi-strutturate. Nello specifico, verranno proposte quattro domande riguardanti il livello di soddisfazione/insoddisfazione relativamente all'attività praticata e al docente che ha condotto le lezioni ("Riguardo agli ultimi 3 mesi di lezioni di educazione fisica, cosa ti è piaciuto di più?"; "Riguardo agli ultimi 3 mesi di lezioni di educazione fisica, cosa ti è piaciuto di meno?"; "Per quanto riguarda gli ultimi 3 mesi di lezioni di educazione fisica, quali erano i tratti positivi dell'educatore?"; "Per quanto riguarda gli ultimi 3 mesi di lezioni di educazione fisica, quali erano i tratti negativi dell'educatore?"). I dati verranno raccolti da tre intervistatori esterni e analizzati attraverso un processo di codificazione basato sulla Grounded Theory.
- Auto-percezione della didattica realizzata da parte degli insegnanti: al termine dello studio i docenti coinvolti completeranno un questionario semi-strutturato che indagherà la loro auto-percezione

degli stili di insegnamento basati sulla classificazione di Mosston & Ashworth (2008). Verrà chiesto loro di riferire quale tipologia di didattica (produttiva/riproduttiva; lineare/non lineare) pensano di aver utilizzato. La valutazione verrà realizzata utilizzando una scala Likert (1–5) evidenziante la frequenza con cui hanno utilizzato ogni stile di insegnamento (per niente, minimamente; a volte; spesso; la maggior parte del tempo). Nel caso in cui l'insegnante valuti utilizzando gli aggettivi «a volte; spesso; la maggior parte del tempo» la risposta sarà considerata positiva («SI»), mentre una risposta negativa («NO») verrà considerata nel caso in cui l'insegnante utilizzi una valutazione con gli aggettivi «per niente o minimamente».

- Esami clinici: in alcune realtà scolastiche, a campione, verranno realizzati alcuni esami clinici da medici specialisti per l'analisi degli indicatori più correlati alla salute.

5.4 Video Analisi delle lezioni di educazione fisica

Per valutare le caratteristiche salienti di ogni lezione di educazione fisica (tempo totale, tempo di azione, tempo di riposo, tempo dedicato alla riflessione personale e alla durata dello stile di insegnamento), una lezione per blocco di insegnamento sarà selezionata in modo randomico e video registrata in entrambi i gruppi (sperimentale/controllo) per la successiva analisi video.

Le registrazioni saranno analizzate e valutate due volte da tre esperti specificatamente preparati, utilizzando lo strumento per l'identificazione degli Stili di Insegnamento (IFITS).

5.5 Analisi statistica della ricerca educativa

In aggiunta alla statistica descrittiva, sarà realizzato anche il test di Shapiro-Wilk per verificare la normalità di distribuzione dei dati. La ripetibilità test re-test verrà eseguita al fine di valutarla in termini assoluti e relativi tramite rispettivamente il calcolo del coefficiente di variazione e del Coefficiente di correlazione intraclasse. Per quanto concerne i test videoregistrati, verrà eseguita un'analisi di ripetibilità intra e inter-operatore attraverso l'utilizzo della statistica k .

Una serie di analisi unidirezionali della covarianza (ANCOVA) utilizzando BMI, genere, tipologia di insegnante (generalista/specialista) come covariate verranno utilizzate per valutare le differenze tra i gruppi pre/post-intervento nei test effettuati.

Inoltre, le statistiche Eta Squared verranno utilizzate per calcolare l'entità della differenza tra i gruppi. Le soglie degli effetti *small*, *moderate*, *large* verranno definite in base ai valori 0.01, 0.06 e 0.14, rispettivamente. Il livello di significatività sarà posto al valore di $p < 0.05$.

6. Protocollo di ricerca

Il progetto si articolerà come segue:

Valutazione delle variabili:

- fattori psicologici (enjoyment e autopercezione);
- forma fisica, competenza motoria e creatività;
- fattori cognitivi;
- fattori comportamentali (livelli di attività fisica);
- fattori antropometrici (BMI);
- valutazione della quantità e tipologia dell'attività motoria svolta attraverso accelerometri;
- analisi cliniche.

Le fasi operative e la tempistica del protocollo di ricerca è illustrato nella Tabella 1.

Durata	Fase	Azioni
4 mesi (16 sett)	Ricerca formativa con reclutamento/formazione docenti; preparazione; applicazioni per trasferimento conoscenze	<ul style="list-style-type: none">– reclutamento del campione docenti nelle differenti scuole della realtà italiana considerando differenti contesti socio-culturali;– contatti stakeholder per attività extrascolastiche di tipo sportivo;– somministrazione questionari informativi ai docenti generalisti e specialisti;– formazione specifica al Multi-teaching dei docenti generalisti e specialisti;– iniziare a sviluppare applicazioni per PC, tablet e smartphone utili alla trasmissione di conoscenze specifiche.
1 mese (4 sett)	Reclutamento per ricerca educativa con somministrazione test bambini	<ul style="list-style-type: none">– reclutamento del campione nelle differenti scuole;– misurazione antropometrica degli alunni;– valutazione del livello di forma fisica, della competenza motoria e di tutti i test diagnostici previsti;– valutazione attraverso accelerometri della quantità e tipologia dell'attività motoria svolta;– esami clinici.
4 mesi (16 sett)	Intervento di ricerca educativa sui bambini, intervento di ricerca formativa sui docenti con analisi e feedback relativi all'andamento delle lezioni	<ul style="list-style-type: none">– intervento Multi-teaching sul gruppo sperimentale dei bambini;– intervento Multi-teaching sui docenti coinvolti nella sperimentazione;– utilizzo delle App specifiche per la diffusione delle conoscenze alle famiglie ed al contesto scolastico
1 mese (4 sett)	Somministrazione test post-intervento ai bambini	<ul style="list-style-type: none">– misurazione antropometrica degli alunni;– valutazione del livello di forma fisica, della competenza motoria e di tutti i test diagnostici previsti;– valutazione attraverso accelerometri della quantità e tipologia dell'attività motoria svolta;– esami clinici.

2 mesi (8 sett)	Raccolta informazioni su effetti intervento su docenti e contesto	<ul style="list-style-type: none"> – somministrazione questionari informativi ai docenti generalisti e specialisti; – somministrazione questionari informativi a genitori e stakeholders coinvolti.
3 mesi (12 sett)	Verifica degli effetti del successo educativo e formativo dopo 6 mesi dall'intervento	<ul style="list-style-type: none"> – ripetizione misurazioni antropometriche e valutazioni svolte sui bambini; – somministrazione questionari informativi a docenti, genitori, stakeholders; – esami clinici bambini.
3 mesi (12 sett)	Verifica degli effetti del successo educativo e formativo dopo 12 mesi dall'intervento	<ul style="list-style-type: none"> – ripetizione misurazioni antropometriche e valutazioni svolte sui bambini; – somministrazione questionari informativi a docenti, genitori, stakeholders; – esami clinici sui bambini.

Tabella 1. Fasi operative e tempistica della ricerca

7. Organizzazione delle Unità di ricerca coinvolte nel progetto

Il progetto si basa sulla collaborazione di più unità di ricerca rivolte allo sviluppo di una scuola proattiva transdisciplinare avente come elemento centrale di riferimento le scienze delle attività motorie umane e sportive, e che avrà lo scopo di realizzare soluzioni integrate per la progettazione di metodologie di insegnamento che aiutino a sviluppare e mantenere lo stato di benessere psico-fisico ed il livello di salute degli studenti frequentanti la scuola primaria italiana in differenti situazioni e contesti socio-culturali.

Il presente progetto prevede la partecipazione di sedi site nel nord Italia e sud. Se da un lato è un primo tentativo di condurre su scala nazionale l'applicazione del progetto, dall'altro apre alcuni scenari da considerarsi. Primo fra questi la verifica delle caratteristiche locali delle istituzioni scolastiche, che devono essere contemplate nella progettualità operativa già considerata nella letteratura di riferimento (Invernizzi et al, 2019) non più limitatamente al solo livello di scuola/quartiere, ma anche a livello più ampio di Regione. Ferme restando le linee metodologiche che costituiscono l'asse portante del progetto (stili di insegnamento, metodi di insegnamento), le applicazioni pratiche dovranno essere attentamente considerate per ogni sede operativa.

Pertanto, successivamente alla verifica dello stato iniziale, sarà necessario provvedere all'adeguamento del protocollo di intervento allo specifico contesto locale, che tenga conto delle risorse strutturali e degli aspetti sociali e culturali che caratterizzano le specifiche aree.

I protocolli di intervento saranno quindi discussi e strutturati collegialmente così da poter essere sviluppati nello specifico delle varie sedi.

L'intervento specifico è volto ad instaurare buone pratiche per promuovere l'attività fisica, la salute e il benessere psicologico.

Gli obiettivi sviluppati dalle varie sedi sono relativi a:

- valutare e verificare se le capacità motorio/prestative dei bambini sono correlate con la quantità di attività fisica svolta e gli indicatori del peso salutare;
- valutare se la quantità di attività fisica svolta dai bambini è aderente e coerente con le indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2010) e se è correlata gli indicatori specifici del peso salutare;

- promuovere la consapevolezza dei propri livelli di attività fisica e degli effetti benefici dell'educazione fisica per un sano stile di vita, nonché per il benessere personale (a scuola, in famiglia, nel tempo libero, ecc.);
- promuovere azioni per la formazione degli insegnanti relativamente a temi dell'attività fisica e stili di vita attivi;
- aumentare le ore di attività motoria e sportiva extracurricolari;
- produrre suggerimenti e linee guida per la promozione di sani ed attivi stili di vita in ambito scolastico;
- realizzare piattaforme informatiche (online o tramite applicazioni per PC, tablet e smartphone) che possano supportare e promuovere stili di vita attivi.

8. Impatto e applicazioni del progetto

Il concetto proattivo del progetto di ricerca si concretizza nella costruzione di un percorso didattico rivolto alla risoluzione operativa delle problematiche emerse dalla innovazione legislativa introdotta dall'Art. 103 delle *Legge di Bilancio 2022* (Parlamento Italiano, 2021), nella quale si vedono l'educazione motoria e l'educazione fisica investite da un ruolo importante e trasversale che coinvolge in forma diversa e interattiva in base alle differenti realtà, la figura dell'insegnante di classe generalista e quella dello specialista.

Attraverso la pratica della educazione fisica e motoria, la narrativa scolastica può essere orientata oltre che verso un successo scolastico anche verso un successo formativo in cui il bambino, grazie a questo specifico vissuto, matura e cresce sia fisicamente che psichicamente, fa esperienze di vita, impara a relazionarsi con gli altri e a vivere in società, diventa quindi un cittadino attivo e produttivo (migliora la capacità di gestione della sua vitalità psico-fisica, migliora la sua sicurezza, il suo livello di autostima e il suo comportamento sociale).

La novellata disposizione di legge, resasi necessaria per recepire l'indicazione dell'Organizzazione mondiale della sanità (WHO, 2010), per essere effettivamente applicata necessita di una coesistenza dell'attuale quadro ordinamentale della scuola primaria con quello che nei prossimi anni verrà ad integrarsi garantendo i più elevati livelli di efficienza, efficacia ed economicità. Pertanto, la fase di accompagnamento, prima, e quella di sistema, poi, dovranno essere pensate al meglio con gli adeguati supporti

metodologici disciplinari per i docenti generalisti e didattico organizzativi per i docenti generalisti. La costruzione di modelli di buone pratiche e la relativa diffusione possono essere il prodotto finale da offrire al sistema istruzione della scuola primaria come inventario di buone pratiche d'insegnamento ed elementi di conoscenza utile alla comprensione della riforma da inserire in una piattaforma telematica di servizio a tutti gli attori: docenti, dirigenti, familiari. La base dei contenuti dovrà ispirarsi anche alle linee generali della riforma, a partire dai capisaldi motivazionali del provvedimento per una corretta applicazione della legge che intende:

- rispondere agli emergenti e urgenti bisogni della popolazione infantile, soprattutto in tema di salute e benessere e di educazione a stili di vita corretti e salutari;
- rendere adeguata l'offerta formativa delle scuole sia in termini qualitativi che quantitativi;
- allineare l'Italia agli standard europei dove è obbligatoria e realmente riscontrata l'attività fisica in età infantile ed è piuttosto diffusa la figura del docente specialista;
- considerare adeguatamente le linee guida dell'OMS sui benefici che l'attività fisica reca al corpo, alle sue strutture e alle sue funzioni, in una sintesi di tipo bio-psico-sociale.

Necessita quindi inserire gli elementi scientifici dell'educazione fisica e motoria che va, dunque, rapportata ai fondamenti scientifici del corpo, del movimento e dell'attività ludico-sportiva e ricreativa, questi ultimi intesi come mediatori degli apprendimenti e veicoli di principi educativi. Soprattutto, vanno amplificati gli aspetti salutistici con finalità di benessere psico-fisico e di educazione a corretti stili di vita. Parallelamente vanno sviluppate e approfondite le scelte metodologiche e analizzate in funzione delle peculiarità che caratterizzano i fondamentali approcci teorici al controllo e all'apprendimento motorio in funzione degli obiettivi specifici di apprendimento e dei traguardi di sviluppo delle competenze da raggiungere al termine della scuola primaria. Nello specifico, i due principali approcci agli apprendimenti motori, quello cognitivo e quello ecologico-dinamico, che generano metodi di insegnamento rispettivamente prescrittivi ed euristici, che si concretizzano nello spettro degli stili di insegnamento riproduttivi e produttivi (Mosston & Ashworth, 2008), direttivi e non direttivi (Randall, 1992; Rink, 2002), nella didattica me-

diata dal docente e mediata dall'allievo (Siedentop e Tannehill, 2000), in una variabilità esecutiva che deve essere sapientemente e consapevolmente guidata dal docente attraverso l'approccio metodologico integrato del Multi-teaching.

Altra potenzialità applicativa è la predisposizione di elementi e metodi per l'insegnamento dell'educazione motoria e dell'educazione fisica, che hanno peculiarità differenti, in un documento finale per approfondire la costruzione di piani di insegnamento delle discipline riferite ai Metodi e didattiche delle attività motorie (M-EDF/01) e ai Metodi e didattiche delle attività sportive (M-EDF/02) dei corsi di laurea di scienze motorie (Management delle attività motorie e sportive LM-47, Scienze delle attività motorie preventive e adattate LM-67, Scienze e tecnica dello sport LM-68, Scienza della formazione primaria LM-85 bis compatibilmente con la revisione delle parti narrative e tabellari delle relative classi di studio anche alla luce delle innovazioni legislativi, ex DLgs. 36/2021 con le professioni di chinesiologo di base, sportivo e delle attività motorie preventive ed adattate nonché del manager sportivo – cfr. Presidente della Repubblica, 2021).

Tale strumento culturale, specifico delle scienze motorie e sportive, contribuirà all'applicazione della riforma delle classi di studio in generale e quelle della tipologia specifica "Scienze motorie". Potrebbe essere una sorta di misura di accompagnamento per gli atenei dove sono presenti i corsi di laurea di scienze motorie corredata da eventuali syllabus dei possibili insegnamenti. Tale misura accompagnatoria genererebbe un comune senso della comunità scientifica di riferimento nel promuovere presso le proprie sedi contenuti e metodi negli iter procedurali convergenti su core curricula di matrice comune e condivisa.

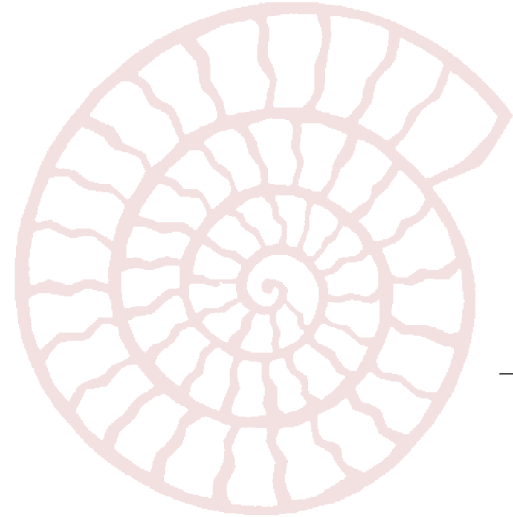
Tale documento potrebbe essere ancor più utile per le comunità scolastiche che provvedano alla formazione in servizio di docenti di ruolo che non hanno potuto beneficiare delle evoluzioni accademiche nell'ambito delle scienze motorie e sportive. In tale ottica, i contenuti ed i metodi del documento saranno utili linee guida nella progettazione dei corsi di aggiornamento per i docenti di ruolo aggiornando lo stato dell'arte della conoscenza alle correnti prassi formative.

In sintesi, la piattaforma e il documento scientifico come prodotti del risultato della ricerca possono essere strumenti di accompagnamento alla riforma in atto.

Riferimenti bibliografici

- Al-Khudairy, L., Loveman, E., Colquitt, J. L., Mead, E., Johnson, R. E., Fraser, H., Olajide, J., Murphy, M., Velho, R. M., O'Malley, C., Azevedo, L. B., Ells, L. J., Metzendorf, M. I., & Rees, K. (2017). Diet, physical activity and behavioural interventions for the treatment of overweight or obese adolescents aged 12 to 17 years. *The Cochrane database of systematic reviews*, 6(6), CD012691. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012691>
- Barnett, L. M., Ridgers, N. D., Zask, A., & Salmon, J. (2015). Face validity and reliability of a pictorial instrument for assessing fundamental movement skill perceived competence in young children. *Journal of science and medicine in sport*, 18(1), 98–102. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2013.12.004>
- Cleland, F. E., & Gallahue, D. L. (1993). Young children's divergent movement ability. *Perceptual and motor skills*, 77(2), 535–544. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.77.2.535>
- Colella D, Morano M, Bortoli L, & Robazza, C. (2008). A Physical Self-Efficacy Scale for Children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 841–848. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.841>

- Crocker, P. R., Bailey, D. A., Faulkner, R. A., Kowalski, K. C., & McGrath, R. (1997). Measuring general levels of physical activity: preliminary evidence for the Physical Activity Questionnaire for Older Children. *Medicine and science in sports and exercise*, 29(10), 1344–1349. <https://doi.org/10.1097/00005768-199710000-00011>
- D'Elia, F. (2019). Modelli didattico-organizzativi della scuola primaria per l'insegnamento dell'educazione fisica. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 89–96. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_08
- D'Elia, F. (2020). Teachers' perspectives about contents and learning aim of physical education in Italian primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(Proc2), S279–S288. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.19>
- D'Isanto T. (2019). State of art and didactics opportunities of Physical Education teaching in Primary School. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(5S), 1759–1762. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.19>
- Hosker, D. K., Elkins, R. M., & Potter, M. P. (2019). Promoting Mental Health and Wellness in Youth Through Physical Activity, Nutrition, and Sleep. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 28(2), 171–193. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2018.11.010>
- Invernizzi, P., M., Crotti, A., Bosio, L., Cavaggioni, G., Alberti, S., & 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. <https://doi.org/10.3390/su11020405>
- Jarani, J., Grøntved, A., Muca, F., Spahi, A., Qefalia, D., Ushtelenka, K., Kasa, A., Caporossi, D., & 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. <https://doi.org/10.1080/02640414.2015.1031161>
- Kiphard, E. J., & Schilling, F. (1974). *Körperkoordinationstest für Kinder KTK: Manual*. Weinheim: Beltz Test
- Léger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C., & Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of sports sciences*, 6(2), 93–101. <https://doi.org/10.1080/02640418808729800>
- Maturana, H., & Varela, F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Measuring Enjoyment of Physical Activity in Children: Validation of the Physical Activity Enjoyment Scale. (2009). *Journal of applied sport psychology*, 21(S1), S116–S129. <https://doi.org/10.1080/10413200802593612>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1st Online ed.). Retrieved January 31, 2023, from https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- Ní Chróinín D, Fletcher T and O'Sullivan M (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117–133. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2017.1342789>
- Parlamento Italiano. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 156(162). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Parlamento Italiano. (2021). Legge 30 dicembre 2021, n. 234: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024. (21G00256). *Gazzetta Ufficiale, Supplemento Ordinario*, 310(S49). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg>
- Presidente della Repubblica. (2021). Decreto legislativo 28 febbraio 2021, n. 36: Attuazione dell'articolo 5 della legge 8 agosto 2019, n. 86, recante riordino e riforma delle disposizioni in materia di enti sportivi professionistici e dilettantistici, nonché di lavoro sportivo. (21G00043). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 162(67). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/03/18/21G00043/sg>
- Raiola, G. (2019). L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: problematiche ordinamentali e possibili prospettive. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 181–192. http://dx.doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_15
- Randall, L. E. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rink, J. E. (2002). *Teaching physical education for learning* (4th ed), New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K. I., Lubans, D. R., Ortega, F. B., & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Pre-schoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 49(9), 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>
- Senato della Repubblica Italiana. (2020). DDL S. 992: Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria. Retrieved January 31, 2023, from [https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/Ddliter/51085.htm#](https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/Ddliter/51085.htm#Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education (4th ed.). New York, NY McGraw-Hill.)
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). New York, NY McGraw-Hill.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, 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. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0041-24>
- Towse, J. N., & Cheshire, A. (2007). Random number generation and working memory. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(3), 374–394. <https://doi.org/10.1080/09541440600764570>
- Ulrich, D. A. (1985). *Test of Gross Motor Development*. University of Michigan: EIM.
- Ulrich, D. A. (2000). *Test of gross motor development 2: Examiner's manual* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Whitehead, M (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203881903>
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>



Returning the body to the mind: Educating the living body Restituire il corpo alla mente: Educare il corpo vivo

Raffaella Faggioli

Dipartimento di Scienze della Qualità della Vita, Università di Bologna
raffaella.faggioli2@unibo.it – <https://orcid.org/0000-0002-7458-0488>

Michela Schenetti

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna
michela.schenetti@unibo.it – <https://orcid.org/0000-0003-4958-4564>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article aims to contribute to the debate on corporeity education, focusing on the question of subjectivity, understood as mind-body unity, as developed by phenomenology and embodied approaches. This allows to rethink the educational settings in which the living body is embraced. Within a cross-curriculum design, particularly in primary school, it offers an overview of possible devices in which corporeity is pivotal. Through conceptual frameworks such as those of space and time, the article underlines the innovative contribution of OE and outdoor education, suggesting possible directions for teacher training.

L'articolo vuole contribuire alla riflessione sulle direzioni dell'educazione alla corporeità, ponendo al centro la questione della soggettività intesa come unità di mente-corpo, così come elaborata dalla fenomenologia e dagli approcci *embodied*. Ciò consente di ripensare i contesti educativi nei quali il corpo vivo è accolto, all'interno di una progettazione trasversale al curriculum di scuola. In particolare, per la scuola primaria si introducono possibili dispositivi nei quali la corporeità è centrale. Attraverso organizzatori concettuali come quelli di spazio e tempo, il contributo pone in rilievo il portato innovativo dell'OE e della didattica all'aperto, suggerendo possibili piste per la formazione insegnanti.

KEYWORDS

Living Body, Embodiment, Body Education, Lived Space, Lived Time

Corpo Vivo, Embodiment, Educazione alla Corporeità, Spazio Vissuto, Tempo Vissuto

Citation: Faggioli, R., & Schenetti, M. (2023). Returning the body to the mind: Educating the living body. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 101-106. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_15

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_15

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Il corpo vivente come soggettività aperta alla relazione con il mondo

Ragionare sul corpo in educazione è una chiave per rivedere le radici ontologiche dei discorsi e delle pratiche che informano i processi educativi, «sottraendosi a quella storia culturale dell'Occidente che [...] ha ricoperto e oscurato il significato profondo della sfida del corpo» (Mariani, 2010, p. 5). La supremazia della mente, nella cultura occidentale e l'esilio del suo opposto, il corpo, è presente già nelle radici giudaico cristiane (*in principio era il verbo*), nella filosofia post-socratica (*soma sema*), e poi via via nella filosofia moderna a partire dal dualismo cartesiano (Francesconi & Tarozzi, 2019). Solo nel corso del Novecento la corporeità (il termine indica l'avere un corpo e anche l'essere corpo) torna ad assumere una posizione non marginalizzata nel discorso. Un riscatto guidato dalla psicoanalisi, ma anche da filosofie come la fenomenologia (Cambi, 2010). Con la fenomenologia, e poi con gli sviluppi successivi *Embodied Theory*, la cultura occidentale inizia ad introdurre elementi per il superamento di questa scissione. Molti dei temi fondativi delle moderne scienze cognitive, affondano le proprie radici nella "Filosofia della percezione" e prima ancora nella filosofia husserliana cui Merleau-Ponty (1945) esplicitamente si riferisce. Questi trovano una rilevanza notevole nella riflessione pedagogica: il corpo in cui la coscienza e incarnata entra in contatto intenzionale col mondo; l'ambiente spazio-temporale da forma alla cognizione. Husserl, nel sottolineare una distinzione propria della lingua tedesca tra *Körper* e *Leib*, rimanda a due dimensioni chiave che hanno importanti implicazioni sul piano educativo. Da una parte vi è il corpo-cosa, l'organismo, la macchina. Un corpo che va esercitato, allenato, esteticamente abbellito, ma anche disciplinato e controllato, moralmente inibito, talvolta nascosto, coperto; un corpo-risorsa oggetto di una cura che non si sottrae alla struttura del mercato. Dall'altra il corpo vivo, *Leib*, il corpo-proprio, l'esistenza del soggetto, centro di un'esperienza che è soggettiva, il «punto zero».

«Il corpo proprio e nel mondo come il cuore nell'organismo: mantiene continuamente in vita lo spettacolo visibile, lo anima e lo alimenta internamente, forma con esso un sistema. [...] La cosa e il mondo mi sono dati con le parti del mio corpo, [...], in una connessione vivente paragonabile o piuttosto identica a quella intercorrente fra le parti del mio corpo stesso» (Merleau-Ponty, 1945, pp. 277-279).

Nel dibattito filosofico contemporaneo sulla natura della mente e della soggettività, grande attenzione è stata dedicata a come il proprio corpo modella e definisce non solo le proprie capacità percettive e cognitive, ma anche l'esperienza di sé stessi e le proprie relazioni con gli altri (Gallagher, 2005; Clark, 2008; Zahavi, 2014). Il rapporto originario con il mondo si realizza attraverso il corpo-soggetto che può farsi agente e rispondere a tutte le esigenze che lo attanagliano in quanto essere umano (Gallagher & Zahavi, 2008). D'altra parte, gli approcci dell'*Embodied Theory* indicano ormai diffusamente un paradigma teorico e di ricerca che si colloca all'incrocio fra la fenomeno-

logia da una parte e le neuroscienze dall'altra (Tarozzi & Francesconi, 2013). Questa associazione trova il suo punto di origine proprio nella filosofia di Merleau-Ponty, prima ancora che di Varela et al. (1991), che è considerato da molti un padre fondatore delle moderne scienze cognitive (Gallagher & Zahavi, 2008). Il paradigma *Embodied* «offre un campo di esperienza e una prospettiva conoscitiva in grado di valorizzare la componente soggettiva dell'esperienza umana [come] corporea» (Tarozzi & Francesconi, p. 12). Diversi studi, ad esempio, hanno dimostrato che molti dei compiti percettivi e cognitivi in cui siamo coinvolti nella nostra vita quotidiana non sono realizzati in virtù del funzionamento centralizzato di una mente disincarnata. Piuttosto, vengono eseguiti grazie a continue interazioni tra l'intero organismo e il mondo (Forlè, 2019). Attraverso atti non semplici movimenti, sperimentiamo l'ambiente che ci circonda e le cose assumono significato.

«Lo stesso rigido confine tra processi percettivi, cognitivi e motori finisce per rivelarsi in gran parte artificioso: non solo la percezione appare immersa nella dinamica dell'azione, risultando più articolata e composita di come in passato è stata pensata, ma il cervello che agisce è anche soprattutto un cervello che comprende» (Rizzolatti & Senigaglia, 2006, p. 3).

Il notevole incremento delle attività scientifiche legate all'*embodiment*, ha dato vita a sempre nuove sotto articolazioni. In effetti, parlando di *Embodied Theory* si fa riferimento a un ampio movimento, oggi estremamente variegato e differenziato al suo interno ma che, per gli scopi di questo articolo, consideriamo come un insieme organico e tutto sommato unitario. Interessa qui sottolineare dal punto di vista pedagogico come alcuni temi sia della fenomenologia che delle neuroscienze conducano a porre in rilievo la dimensione complessiva del soggetto, che è corpo vivo, e la sua relazione con il mondo. Una dimensione esterna che non è scissa da questa soggettività, poiché ogni oggetto del mondo è percepito dal corpo vivente come «un invito a fare qualcosa» (Mario, 2013). La centralità del concetto di *affordance*, e la ragione del suo utilizzo in questo ragionamento, e dovuta al suo essere assimilata alle proprietà di relazione tra soggetto e cose. Un *affordance* (Gibson, 1979), descrivibile come una combinazione di una serie di caratteristiche percettive che acquisiscono un certo rilievo in base alle possibilità di interazione del nostro corpo (Greeno, 1994), spiega come noi, corpi viventi, comprendiamo gli oggetti come ipotesi di azione, interagendo corporalmente con essi. I processi cognitivi si estendono al di là dei confini del cervello (e del corpo) e sono localizzabili nell'ambiente fisico e sociale in cui l'organismo agisce (Ceruti & Damiano, 2013). Non sono solo diffusi nel mondo, ma possiamo addirittura dire lo stesso anche del soggetto che li intrattiene (Varela, Thompson & Rosch, 1991). Siamo immersi in «*A Meshwork of Selfless Selves*» (Varela, 1991).

L'eco è quello della posizione di Csordas (2003), il quale riferiva la questione alle nozioni di cultura e di esperienza. Parlare di esperienza significa, tuttavia, parlare di essere-nel-mondo; pertanto, è possibile ri-

costruire l'argomentazione di Csordas con maggior pertinenza al dominio della corporeità:

«Se assumiamo che l'incorporazione sia una condizione esistenziale in cui il corpo è la fonte soggettiva aperta, il terreno dell'esperienza >di sé e del mondo<, dobbiamo allora riconoscere che gli studi inclusi sotto la rubrica "incorporazione" non riguardano solo il corpo in sé. Essi riguardano anche >la cultura dell'educazione alla corporeità<, nella misura in cui questa può essere definita come educazione ad essere-nel-mondo corporeo [...]. Un approccio volto a unire l'immediatezza dell'esperienza incorporata e la molteplicità degli spazi e degli oggetti in cui siamo sempre e inevitabilmente immersi» (Csordas, 2003, p. 19; inserimenti nostri <in corsivo>).

2. Educare alla corporeità

La svolta culturale, che ha visto divenire il tema del corpo centrale nella riflessione fenomenologica e poi nella ricerca neuroscientifica, è preceduta certamente da contributi rilevanti anche nel dibattito sull'apprendimento e l'educazione. Farnè ricorda come già nel 1974 fosse pubblicato un Quaderno dell'MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) che si intitolava *A scuola con il corpo*. «Con i contributi, tra gli altri, di Andrea Canevaro, Fiorenzo Alfieri, Francesco Tonucci, questo libro invitava a guardare da un punto di vista diverso il bambino che va a scuola, accorgendosi cioè del suo corpo, della sua presenza fisica, quel corpo che la scuola non considera perché la sua pedagogia si rivolge solo alla testa del bambino (Farnè, 2020). Nonostante la diffusione di questi contributi critici la scissione tra corpo e mente pare che continui a permeare la pratica educativa, portando ad una netta e pericolosa distinzione tra cognitivo ed esperienziale. Una scissione che nel periodo pandemico è emersa in modo ancora più vistoso, ma che ci permette di riflettere sulle radici di un disagio e su come ciò si sia innestato nell'emergenza (Damiani & Paloma, 2020). Per dare una qualche continuità ai percorsi educativi formali si è dovuto (o voluto) garantire prioritariamente la dimensione cognitiva, senza tener conto della complessità dei soggetti in formazione e della loro essenziale unicità in qualità di corpi viventi (anche al di là dello schermo) e delle relazioni che andavano intessendo in quella particolare circostanza (Lombardo & Mauceri, 2020). Se è possibile già ora fare un bilancio di questa esperienza, dobbiamo riconoscere che occorre recuperare tutto ciò che è stato sottratto e rimetterlo al centro del progetto educativo. Ciò è ancora più urgente se pensiamo alla scuola primaria nella quale si contribuisce a costruire l'identità di bambine e bambini (Comitato..., 2018). Bertolini parlando del recupero di questa dimensione suggerisce

«la predisposizione di alcune procedure di intervento che consentano all'educando di usare del proprio corpo (o meglio dell'essere il proprio corpo) con libertà ma soprattutto con gioia, ma che obbligano lo stesso educatore a fare altrettanto» (Bertolini, 1988, p. 220).

Gli «sviluppi dell'*Embodied Cognition Theory* (EC) invitano a muovere verso una *embodied education*» (Tarozzi & Francesconi, 2013, p. 16), un campo di ricerca che promuove «tutte quelle esperienze educative in cui ai soggetti sia consentito di esercitarsi a prendere coscienza della propria esperienza vissuta» (Tarozzi & Francesconi, 2013, p. 16). a partire dalla propria corporeità. «La condotta motoria intelligente si manifesta nell'interazione con la realtà, nella cognizione agita al prodursi stesso dell'esperienza, addirittura nel determinare l'esperienza di cui è parte» (Cecilian, 2018). Una definizione che ha un connotato che si sposta dalla dimensione teorica alla dimensione empirica, operativa e pratica. I ragionamenti qui sintetizzati portano dunque a considerare l'opportunità di educare alla corporeità intesa come educazione ad una soggettività incarnata che permetta di creare relazioni qualitativamente dense con l'altro, l'altra, e con gli elementi culturali, fisici e naturali in cui i soggetti in formazione si imbattono nel mondo. Un approccio educativo che conduce a dare valore allo spazio, agli spazi, alle relazioni che i bambini e le bambine costruiscono intersoggettivamente nello spazio e nel tempo, alle cose inanimate ed animate, agli oggetti culturali che si offrono alla loro attenzione con una particolare cura a ciò che essi, come corpi viventi, contattano, costruiscono e di cui si prendono cura.

3. La corporeità nella didattica

L'attenzione al corpo ha prodotto tutta una serie di teorie e di impostazioni pedagogiche e didattiche che hanno il merito di sottolineare quanto la 'dimensione fisica' (anche se non si tratta solo di una dimensione) contribuisca ad arricchire cognitivamente il bambino. Il neologismo «corporeità didattica» (Sibilio, 2011; 2014) nasce proprio dalla riflessione scientifica sulla valenza formativa ed educativa del corpo, inteso come mediatore, un dispositivo d'azione che facilita o potenzia l'acquisizione di conoscenza (Rivoltella, 2012). Questa constatazione ha influenze didattiche molto interessanti (Rossi, 2011), sia nei confronti della prestazione del docente, sia nei confronti delle azioni sollecitate e spontanee dei bambini. Inizia a farsi spazio nel dibattito generale la necessità di dare valore a una didattica attenta all'identità del bambino che impara, favorendone l'esperienza autenticamente vissuta, dunque corporea. La dimensione non verbale e sociale della comunicazione, ad esempio, è esaltata dalle cosiddette *performing arts* (Even & Schewe, 2016): si tratta di introdurre nella prassi didattica i linguaggi artistici che hanno una dimensionalità complessiva e globale. Ciò comporta l'attivazione di tutti i canali sensoriali e non può prescindere dal movimento corporeo e dalle emozioni. Sono sempre più numerosi gli esempi di didattiche nelle quali il corpo è giocato come un dispositivo di mediazione cognitiva verso gli apprendimenti, mediazione che facilita il coinvolgimento e l'attenzione e che sposta il focus dalla prestazione astratta e immobile al piacere di sentire e percepire il proprio corpo in movimento assieme al gruppo. Su questo solco si inserisce anche la diffusione dell'OE che invita a considerare l'ambiente esterno alla scuola come ambiente d'elezione (Farnè et al, 2018), ricco di saperi unitari, significativi, mute-

voli, essenziali per promuovere una didattica all'aperto (Schenetti, 2022) intenzionalmente orientata a rendere i compiti e gli apprendimenti autentici in connessione con il curriculum di Scuola e con il costruito di competenza (Castoldi 2011). Una didattica della corporeità intenzionale che si gioca all'interno di due organizzatori concettuali: lo spazio e il tempo. Elementi che, a nostro avviso, costituiscono le chiavi per la progettazione di dispositivi didattici in grado di assumere l'unità mente-corpo-mondo dei soggetti in formazione.

3.1 Lo spazio del corpo

Costruire un setting che accolga l'unità del soggetto come corpo vivente significa considerare lo spazio come ambiente di apprendimento nella sua dimensione fisica e architettonica, tenendo presente le *affordances* di quello spazio (Guerra, 2022). Oggi il tema degli spazi educativi e particolarmente sentito: siamo di fronte a quella che alcuni chiamano "svolta spaziale" (Santojanni, 2017); presumibilmente nel giro di un decennio le nostre scuole non saranno più quelle in cui ci muoviamo (Tosi, 2019), è necessario quindi incanalare il cambiamento in una direzione pedagogicamente intesa. Anche ora, nelle situazioni destrutturate dall'emergenza Covid-19 che abbiamo davanti agli occhi, è sempre possibile curare lo spazio tenendo conto anche dell'unità dei soggetti che li abitano. Sono due gli elementi che possono agire come detonatori di una più attenta gestione dello spazio in funzione di una didattica della corporeità: flessibilità e co-costruzione. La flessibilità riguarda la capacità di pensare quello spazio (aula, sezione, palestra, giardino) come qualcosa di dinamico che si può modificare continuamente, la capacità di uscirne ogni qualvolta i suoi vincoli limitano le proposte, senza paura di occupare luoghi nuovi, come, ad esempio gli spazi *outdoor naturali o urbani* di prossimità della scuola e oltre. Flessibilità e altresì pensare ai materiali e agli arredi in un'ottica creativa, poetica, costruendo piccole isole dedicate ad alcune attività per poi modificarle quando non sono più interessanti (Tosi, 2019; Demo, 2016). Flessibilità non significa casualità ma mediazione, riconoscendo la necessità di mettere in relazione le caratteristiche degli spazi con gli interessi e i bisogni di chi li abita. Alcune ricerche mettono in evidenza come l'ordine permetta ai bambini di concentrarsi meglio e li rassicuri suggerendo di allestire i luoghi in modo da non renderli troppo pieni e neppure troppo vuoti. Fare attenzione alla possibilità di disporre di una buona qualità di luce naturale in quanto favorisce l'apprendimento; dosare gli stimoli visivi perché se è vero che consentono di sollecitare l'attenzione, un loro eccesso può sovraccaricare la percezione (Barret et al., 2016). In questo senso la flessibilità rappresenta una scelta intenzionale e condivisa nel gruppo docenti, uno stile di scuola. Uno stile che anche nell'emergenza deve mantenersi leggibile.

Il secondo elemento è la co-costruzione. Gli spazi educativi che abitiamo sono preesistenti, la necessità è trasformarli in spazi vissuti (Lori, 1996), in luoghi nei quali ciascuno può dare significato agli oggetti e alle cose, in relazione a sé stessi e al gruppo. I riscontri empirici della letteratura degli ultimi anni dimostrano

che vi è una relazione significativa fra *place based learning* (Smith, 2002) e processi di apprendimento. I bambini hanno bisogno di costruire l'identità dei luoghi che quotidianamente riempiono con i loro corpi. Un luogo co-costruito, e non semplicemente arredato, offre l'occasione di sentirsi circondati da ciò che è diventato significativo, di costruire la propria identità incarnata nel muoversi, raggiungere cose, spostare, salire, ma anche riordinare, spazzare, lavare in autonomia (Montessori, 1909). Un'autonomia che è sollecitata o frenata dalla conformazione dello spazio e, soprattutto, dallo stile d'insegnamento «produttivo» (Mosston & Ashworth, 1994) con cui si organizzano le esperienze. Costruire insieme uno spazio significa educare il sé presente a prendersi cura della propria identità attraverso l'attenzione al luogo in cui questa identità si va costruendo.

3.2 Il tempo del corpo

La dimensione del tempo quotidiano nei servizi educativi e nelle scuole è un aspetto dell'organizzazione didattica fondamentale dal punto di vista educativo: la gestione dei ritmi, delle scansioni e delle alternanze ha una ricaduta diretta sulla sostenibilità, in relazione al soggetto. Il tempo dei bambini è pieno di tutto, incastrato tra l'impegno scolastico ed extrascolastico (Bertolino, 2022). Il tempo del sapere, dell'insegnamento e dell'apprendimento corre il rischio di diventare il tempo dell'urgenza, del successo e dell'insuccesso. In questa direzione un aumento di richieste cognitive, di stimoli e informazioni non corrisponde a un accrescimento delle competenze globali, in particolare delle autonomie senso-motorie. Occorre riequilibrare le esperienze dei bambini ad una dimensione identitaria globale, quindi corporea (Zavalloni, 2008, p. 26). È necessario ritrovare il tempo vissuto (Lori, 2006), che è il tempo del soggetto in carne ed ossa, ed inserirlo nella didattica attraverso due tipi di sforzo progettuale: da una parte calibrare le attività con ritmo, immaginando momenti di recupero, attività cerniera e pause attive (Mulato, Riegger, 2014; Borgogni, 2020), dall'altra prepararsi a non stare dentro al tempo previsto, allargarsi, fermarsi, spostarsi per rispettare il tempo di apprendimento di ciascuno, con flessibilità. Il tempo del corpo è scandito da ritualità che aiutano e rassicurano i bambini e permettono la costruzione di un senso temporale che è, di nuovo, identitario, in grado di permettere al bambino di "incarnare" i saperi, rielaborarli, connetterli al proprio mondo. Le ritualità sono elementi del tempo vissuto in quanto offrono un'autonomia e una libertà (co-costruita e regolata dal gruppo) che favorisce l'espressione della propria soggettività. In questa direzione diviene fondamentale progettare le forme di accoglienza e coinvolgimento; i riti di transizione tra un'attività, un'esperienza o una disciplina e l'altra; l'organizzazione del momento del pasto, la gestione fisica dello spazio e i servizi per la comunità, in modo da incentivare un ritmo nel movimento quotidiano orientato alla condivisione e alla costruzione del gruppo. Il gioco è un'esperienza esemplare del tempo vissuto: troppo spesso è un tempo ritagliato tra attività strutturate, eppure sappiamo bene quanto sia generativo dal punto di vista cognitivo e della costruzione del

se, quante competenze siano apprese proprio in quel contesto informale (Bondioli, 1996).

4. Conclusioni: ripensare al corpo vivo, oltre le discipline

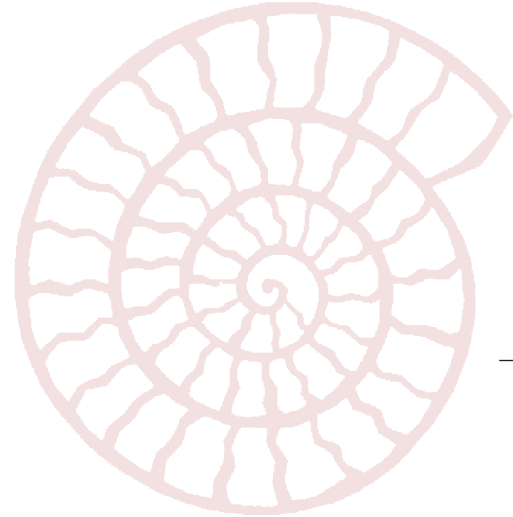
Questo contributo, partendo da uno sfondo teorico focalizzato sull'unità mente-corpo, così come delineata dalla fenomenologia e dagli sviluppi delle neuroscienze, evidenzia il ruolo trasversale del corpo nella dimensione educativa e didattica (Oliviero, 2017). Ponendo il *Leib*, fenomenologicamente compreso, nel cuore della dell'esperienza vissuta, ribadisce la centralità di un'educazione alla corporeità che esalti la qualità delle relazioni tra il soggetto e gli altri, il contesto, gli oggetti, il sapere. Un corpo vivo, sempre connesso al mondo, che sperimenta e apprende le proprie possibilità di agire e cambiarlo (Faggioli, 2021). Da queste premesse deriva la necessità di una didattica quotidianamente attenta alla costruzione del sé; dunque, ad un'identità che e prima di tutto fisicamente agita (Balduzzi, 2017). Si sollecitano quindi alcune riflessioni sulla progettazione di ambienti di apprendimento e setting didattici nei quali il corpo vivo e continuamente accolto, educato, stimolato, attivo. Una didattica particolarmente impegnata a stimolare la percezione, l'esperienza diretta, la relazione, in sintesi il ruolo centrale della corporeità nella cognizione (Faggioli & Schenetti, 2020). L'uso prevalente di spazi chiusi e artificiali limita l'accoglienza di quella soggettività incarnata a cui si fa riferimento. Modificare i luoghi, i materiali e gli arredi è

importante ma non sufficiente. Aprirli al territorio e a ciò che sollecita il movimento e l'esplorazione aumentando la qualità della percezione è decisivo. L'istituzione delle scuole all'aperto, già dal secolo scorso, rivela, tra tutti gli elementi di positività, l'esigenza di abbandonare i luoghi chiusi e immobili tipici del fare didattico per destrutturare la rigidità dei corpi, correlato della passività dei metodi (D'Ascenzo, 2018). L'esperienza di una Rete pubblica nazionale che praticano l'educazione all'aperto (2016) sta assumendo caratteristiche molto interessanti in questo senso: lo spazio didattico, così come si configura all'esterno, e centrale nella progettazione complessiva di scuola e sollecita un ripensamento delle pratiche educative e didattiche e nuovi orizzonti per la formazione degli insegnanti (Schenetti, 2022b). La letteratura scientifica internazionale suggerisce che i setting naturali possano essere promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Mygind, 2009) e che le caratteristiche dei luoghi hanno influenze positive sulle stesse progettazioni didattiche (Mannion et al., 2011). Questi ragionamenti conducono al ribaltamento di un'ottica: non si tratta di fare didattica con il corpo, ma di fare didattica incorporando consapevolmente i saperi e le competenze e garantendo ai bambini una relazione concreta e diretta verso la realtà che vanno costruendo e sperimentando. Educare al corpo vivo, ponendolo al centro di relazioni significative con gli altri e il mondo (Bertolini, 1988) promuove pratiche che danno senso all'esperienza della complessità, un senso fondamentale per la costruzione positiva del sé-altro, spazi in cui l'apprendimento è il piacere di esistere e riconoscersi come corpi viventi.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, L. (2017). I corpi in educazione. In S. Kanizsa & M. Mariani (Eds.), *Pedagogia Generale*, (pp. 201 – 218). Pearson.
- Barret, P., Zhang Y., Davies F., & Barrett, L. (2016) *Clever Classrooms (Holistic Evidence and Design)*. Manchester, UK: University of Salford.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolino F. (2022). Bambini e natura: scenari critici, nuovi bisogni e segnali di cambiamento. In A. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (Eds.), *Educazione e Natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Borgogni, A. (2020). Scuola, territorio e stili di vita attivi. In A. Ceciliani (Ed.), *L'educazione motoria nella scuola primaria* (pp. 161–174). Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2010). The Body: The Role of Human Sciences. *Humana Mente Quarterly Journal of Philosophy*, 14, 67–78. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.humanamente.eu/index.php/HM/issue/view/14>
- Castoldi, M. (2013). *Didattica per competenze*. Roma: Carocci.
- Ceciliani, A. (2018). From the embodied cognition to the embodied education in the physical and sports sciences. *Encyclopaedia*, 22(51), 11–24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424>
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford; New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195333213.001.0001>
- Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento dell'insegnamento. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: MIUR, Direzione Generale Ordinamenti. <https://www.miur.gov.it/documents/-20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Csordas, T. J. (2003). Incorporazione e fenomenologia culturale. *Antropologia*, 2003(3), 19–42. <https://doi.org/10.14672/-ada2003105%25p>
- Damiani, P., & Paloma, F. G. (2020). Embodiment and Distance Learning in the Inclusive Perspective. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4), 144–150.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Even, S. & Schewe, M. (2016). *Performative Teaching, Learning and Research – Performatives Lehren, Lernen und Forschen*. Berlin: Schibri.
- Faggioli, R., & Schenetti, M. (2020). Pedagogia e Didattica della corporeità. In A. Ceciliani (Ed.), *L'educazione motoria nella scuola primaria* (pp. 25 – 44). Roma: Carocci.

- Faggioli, R. (2021). Agency and embodied experience in Global Citizenship Education. *Pedagogia oggi*, 19(2), 131 – 137. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-17>
- Farnè, R. (2020). Il curriculum del professor John Keating. In A. Cecilian (Ed.), *L'educazione motoria nella scuola primaria* (pp. 13 – 15). Roma: Carocci.
- Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (Eds.), (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Forlè, F. (2019). From the Embodied Self to the Embodied Person. On the Constitution of One's Own Personal Expressive Style. *Humana Mente Journal of Philosophical Studies*, 12(36), 100–120. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.humanamente.eu/index.php/HM/article/view/291>
- Francesconi, D. & Tarozzi, M. (2019). Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (pp. 229 – 247). Springer VS.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford and New York: Clarendon.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist Interventions: Rethinking the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind: An Introduction to philosophy of Mind and Cognitive Science*. London: Routledge.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Greeno, J. G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological review*, 101(2), 336 – 342. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.2.336>
- Guerra, M. (2022). Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici. In A. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (Eds.), *Educazione e Natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura ed una filosofia fenomenologica* (Tr. It. V. Costa). Torino: Einaudi. (Original work published 1950)
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V., (2006), Spazio e tempo. In P. Bertolini (Ed.) *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Lombardo, C. & Mauceri, S. (2020). *La società catastrofica: Vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19*. Milano: FrancoAngeli. Retrieved January 31, 2023, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/566/388/3325-1>
- Mannion, G. (2011). Teaching in nature. *Scottish Natural Heritage Commissioned Report*, 46. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.nature.scot/sites/default/files/2017-07/Publication%202011%20-%20SNH%20Commissioned%20Report%20476%20-%20Teaching%20in%20nature.pdf>
- Mariani, A. (2010). La corporeità: Il contributo delle scienze umane. *Humana Mente Quarterly Journal Of Philosophy*, 14. Retrieved January 31, 2023, from https://www.humanamente.eu/PDF/Issue14_Foreword_Mariani.pdf
- Mario, D. (2013). Le rappresentazioni condivise e l'esperienza di sé come agente. *Formazione & insegnamento*, 11(1), 193 – 206. https://doi.org/10.746/-fei-XI-01-13_16
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Fenomenologia della Percezione* (Tr. It. A. Bonomi). Milano: Bompiani. (Original work published 1945)
- Montessori, M. (2009). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori. (Original work published 1909)
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (4th ed). Columbus, OH: Merrill.
- Mulato, R., Riegger, S. (2014). *Maestra facciamo una pausa?: Migliorare il clima in classe e favorire l'apprendimento dei bambini*. Bari: La Meridiana.
- Oliverio, A. (2017) *Il cervello che impara: Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Firenze: Giunti.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Santojanni, F., (2017) Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento. *RTH - Education & Philosophy: Think Tanks per il futuro della ricerca nelle scienze umane / Bio-Education & Cognition*. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/5020>
- Schenetti, M. (Ed.). (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento: Erickson.
- Schenetti, M., (2022b), La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto: per una formazione in servizio di insegnanti-ricercatori. *Il nodo, per una pedagogia della persona*, 6(52), 145–158.
- Sibilio, M. (2011). “Corporeità didattiche”: i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica. In M. Sibilio (Ed.), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica: Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Smith, G. A. (2002). Place-Based Education: Learning to Be Where We are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584 – 594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>
- Tarozzi, M., & Francesconi, D. (2013). Per un'embodied education fenomenologicamente fondata. *Encyclopaideia*, 17(37), 11–17. https://doi.org/10.4442/ency_37_13_01
- Tosi, L. (Ed.). (2019). *Fare didattica in spazi flessibili*. Firenze: Giunti.
- Varela, F. (1991). Organism: A Meshwork of Selfless Selves. In A. Tauber (Ed.), *Organism and the Origin of Self* (pp. 79 – 107). Dordrecht: Kluwer.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1991)
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881903>
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625 – 636. Retrieved January 31, 2023, from <https://philarchive.org/archive/ADAEC-2>
- Zavalloni, G., (2008) *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Bologna: Emi.



Active breaks in primary school: Teacher awareness

Le pause attive nella scuola primaria: La percezione delle insegnanti

Alice Masini

Università di Bologna – alice.masini7@unibo.it

<https://orcid.org/0000-0003-1238-3777>

Daniele Coco

Università degli Studi Roma Tre – daniele.coco@uniroma3.it

<https://orcid.org/0000-0003-0215-8023>

Gabriele Russo

Università di Bologna – gabriele.russo5@unibo.it

<https://orcid.org/0000-0002-7779-6225>

Laura Dallolio

Università di Bologna – laura.dallolio@unibo.it

<https://orcid.org/0000-0001-7555-9659>

Andrea Ceciliani

Università di Bologna – andrea.ceciliani@unibo.it

<https://orcid.org/0000-0003-0848-3302>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The need for movement, which characterizes the current generations of children, has become urgent and worrying. Despite the continuous projects carried out in primary school, few seems to improve health and motivation to adopt active lifestyles. Among the many projects carried out in recent years, active breaks seem to be gaining ground for their easiness of realization and sustainability over time. The active breaks proved to be very effective towards well being and cognitive activation representing an additional dose of physical activity that can help children in meeting the recommended levels of daily physical activity. Moreover, the active breaks represent an innovative strategy to improve the classroom climate and facilitate the educational action of teachers. Teachers, involved in the I-MOVE and ABS studies, of an inter-university study group (University of Bologna and University of Roma Tre), responded with great enthusiasm to the practice of active breaks. Teachers highlighted that active break produced a positive effect toward school routine, learning environment and activation of cognitive functions in children. The present paper reports data related to the awareness of teachers, with regard to the application of active breaks in their school day, in terms of feasibility, management and organization in the face of effects considered absolutely positive for the daily school experience.

Il bisogno di movimento che caratterizza le attuali generazioni infantili, si è fatto pressante e preoccupante in relazione al fatto che, nonostante i continui progetti realizzati nella scuola primaria, poco sembra migliorare dal punto di vista della salute e della motivazione ad assumere stili di vita attivi. Tra i tanti progetti realizzati negli ultimi anni, le pause attive sembrano prendere piede per la loro semplicità applicativa e sostenibilità nel tempo. Presentate come ulteriore dispositivo per garantire ai bambini i livelli raccomandati di attività fisica quotidiana, si sono dimostrate molto efficaci sui livelli di benessere e attivazione cognitiva tanto da migliorare il clima di classe e facilitare l'azione didattica-educativa delle insegnanti. Proprio le insegnanti, coinvolte negli studi I-MOVE e ABS, di un gruppo di studio interuniversitario (Università di Bologna e Università Roma Tre), hanno risposto con molto entusiasmo alla pratica delle pause attive rendendosi conto, per prime, dei benefici evidenziati a livello di routine scolastica, ambiente di apprendimento e attivazione delle funzioni cognitive nelle/bambine/i. Il presente lavoro riporta dati riferiti proprio alla consapevolezza maturata negli insegnanti, rispetto all'applicazione delle pause attive nella loro giornata scolastica, in riferimento alla loro fattibilità, gestione e organizzazione a fronte di effetti considerati assolutamente positivi per il vissuto scolastico.

KEYWORDS

Active Breaks, Primary School, Teachers, Educational Climate, Childrens Cognitive Functions
Pause Attive, Scuola Primaria, Insegnanti, Clima Educativo, Funzioni Cognitive dei Bambini

Authorship: A. Masini (Paragrafi §4 e §5); D. Coco (Paragrafi §2 e §6); G. Russo (Paragrafi §1 e §6); L. Dallolio (Paragrafo §3); A. Ceciliani (Paragrafi §1, §5 e §7). Tutti gli autori hanno contribuito, in egual misura, sia al protocollo di ricerca sia all'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo.

Citation: Masini, A., Coco, D., Russo, G., Dallolio, L., & Ceciliani, A. (2023). Active breaks in primary school: Teacher awareness. *Formazione & insegnamento*, 21(15), 107-113. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_16

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_16

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'infanzia rappresenta una fase evolutiva umana determinante per tutto lo sviluppo successivo, quanto si semina in tale periodo di vita determina, in parte, l'assetto e l'equilibrio successivo della persona. In particolare, l'educazione motoria e sportiva (Ceciliani & Tafuri, 2017; Ceciliani, 2018a), secondo le indicazioni provenienti dalle neuroscienze, producono benefici effettivi nella salute psico-fisica (Eime et al, 2013, Longmuir et al, 2014; Pesce et al., 2015). Le indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2010), già da anni, raccomandano almeno un'ora di attività quotidiana a medio-alta intensità come necessità determinante per la salute delle attuali generazioni infantili.

L'educazione fisica e lo sport, da soli, non riescono a soddisfare tale apporto di movimento quotidiano nella popolazione giovanile, specialmente nella scuola primaria dove l'educazione motoria è impartita da docenti generalisti. D'altra parte, si ravvisa la necessità che si formi una rete tra scuola, famiglia e associazionismo sportivo, per garantire una soddisfacente attività fisica, svolta più volte alla settimana, con attenzione anche all'aspetto quantitativo delle proposte, oltre a quello qualitativo (Ceciliani, 2018b). In altri termini i bambini devono muoversi di più e con maggiore intensità di quanto non facciano, mediamente, nell'attuale situazione.

La scuola, d'altra parte, è la cornice ideale per educare all'acquisizione di stili di vita attivi che siano visti non solo dal punto di vista della salute ma, anche, dal punto di vista di una maggiore efficienza nello studio e, un domani, nel lavoro. Basandosi sulle evidenze della letteratura scientifica, emerge con grande chiarezza la necessità di inserire l'attività motoria nella routine scolastica, soprattutto nella scuola primaria, dove si apprendono abitudini che si protraggono anche negli anni successivi e nell'età adulta.

2. La strategia didattico/educativa delle pause attive nel contesto scolastico

Considerando la scuola l'ambiente educativo per eccellenza, dove accedono tutti/e i/e futuri/e cittadini/e, e considerando il fatto che i/e bambini/e vi trascorrono la maggior parte della giornata, diviene imperativo promuovere, in esso, l'educazione a uno stile di vita attivo che non può essere relegato alla sola Educazione Fisica, per il poco spazio orario che le viene riconosciuto, ma che deve essere allargato a più momenti della vita curricolare degli/delle scolari/re. Spesso l'attenzione unilaterale al raggiungimento degli obiettivi disciplinari, la percezione del poco tempo a disposizione per ottenerli, limitano la disponibilità delle/dei docenti a favorire la pratica motoria.

L'ambiente scolastico si propone, dunque, come cornice ideale per elicitarne non solo i livelli di attività fisica (Monacis et al., 2020), ma anche per educare bambine/i alla confidenza con un sano stile di vita.

Limitare il senso dell'attività motoria e fisica al solo obiettivo del buon stato di salute, però, appare alquanto riduttivo, tanto è vero che un nutrito corpo bibliografico evidenzia effetti benefici anche sulle

funzioni cognitive, sull'attenzione, sulla concentrazione, sulla memoria (Pesce et al., 2009; Watson et al., 2017; Daly-Smith et al., 2018; de Greeff et al., 2018) e, indirettamente, sui risultati scolastici (Chang et al., 2012; Singh et al., 2019) e sul senso di benessere generale di bambine/i e conseguentemente delle/gli insegnanti (Masini et al., 2020).

Proprio le/gli insegnanti, in questo periodo impegnativo, determinato dalla pandemia da Covid-19, si sono aperte/i all'applicazione delle "pause attive", durante la giornata scolastica, come strumento per innalzare i livelli di partecipazione psico-fisica degli/delle allievi/e all'attività curricolare e il conseguente benessere che ne deriva.

La pausa a scuola, oggi, è un periodo di tempo ristretto, osservabile, nel quale i bambini/e entrano nel loro spettacolare mondo di creatività e socializzazione, tra una lezione e l'altra, ritenuto dagli insegnanti come un "momento ambiguo" poiché appartenente al tempo scuola ma è separato dal tempo della didattica:

«Il tempo di sospensione dell'attività didattica comporta infatti una modifica dello spazio (spesso diverso dall'aula e che si apre al corridoio, all'atrio, addirittura al giardino), una diversa politica dei corpi (per cui gli studenti possono muoversi dai banchi, alzarsi dalle sedie e vagare liberamente e in alcuni casi "devono" uscire dall'aula), un diverso linguaggio e diverse modalità comunicative (fiorisce la comunicazione tra i pari e anche le modalità di relazione dell'insegnante che divengono più informali e attente ai singoli ragazzi e non al gruppo-classe)» (Palma, 2018, p. 389).

Questo momento è anche ritenuto importante dal punto di vista formativo ed ha un grande valore pedagogico perché dà la possibilità di acquisire diverse competenze utili alla vita del bambino/a: la capacità di collaborare, di gestire le relazioni tra pari, di seguire delle regole comuni, di confronto e di autonomia, ma soprattutto si muove e gioca (Coco, 2014). "Attraverso il movimento e nel movimento impariamo che cos'è la realtà. Se quindi si impara usando tutti i sensi, si sta costruendo per sé stessi un proprio rapporto con il mondo" (Mulato & Riegger, 2014, p. 53). L'essere umano è dotato di cinque sensi e non è possibile utilizzarne solo alcuni a discapito di altri. Infatti, l'apprendimento efficace e duraturo parte dal loro impiego simultaneo.

«Qualsiasi apprendimento, per essere significativo, deve passare attraverso tre esperienze: il gioco, strumento ideale per apprendere e rispettare le regole, e per maturare nelle relazioni sociali; lo studio (l'impegno), per acquisire le componenti culturali della simbolizzazione e della comunicazione; il lavoro manuale, per educare il corpo all'uso di tutti i suoi sensi e per imparare a vivere nel mondo con responsabilità» (Zavalloni, 2012, p. 9).

Il momento di pausa è condotto e gestito da norme stabilite frutto di confronto e di mediazione tra maestre/i ed alunne/i, imparando le regole e le prime forme sociali.

«Per comprendere l'essenza del movimento, bisogna considerarlo come l'incarnazione funzionale dell'energia creatrice che porta l'uomo all'altezza della sua specie, animando in lui l'apparato motore, strumento col quale egli agisce nell'ambiente esterno compiendo il suo ciclo personale, la sua missione. Il movimento non è soltanto espressione dell'io, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'io in relazioni ben determinate con la realtà esterna» (Montessori, 1950, p. 128).

L'aula scolastica, in senso olistico, si trasforma in ambiente in cui non si curano solo gli aspetti legati alle conoscenze e competenze disciplinari ma, anche, aspetti più ampi e determinanti per la vita stessa della persona che, realmente, viene posta al centro del processo formativo che la riguarda insieme alle reali necessità e bisogni. Si è immediatamente compreso, nella realizzazione delle "pause attive", la sostenibilità delle stesse nel tempo e la possibilità che siano realizzate dalle insegnanti stesse, insieme ai/bambini/ne. Viene da sé che tali attività, realizzate per durare 10 – 15 minuti più volte al giorno, non sostituiscono l'Educazione Fisica, ma fungono da richiamo senso-motorio che facilita la partecipazione alla vita scolastica riattivando la persona, troppo spesso anestetizzata al proprio banco, seduta sulla sedia in posture corporee passive e scorrette.

Al di là dell'effetto diretto sulla salute, non certo risolvibile completamente con le pause attive, gli aspetti più eclatanti di tale approccio risiedono nella disponibilità mentale verso l'attività fisica, in generale, e sul miglioramento del comportamento in classe (Sanchez Cubillo et al., 2009) dovuto dall'effetto energizzante ad esse imputabile, soprattutto per i bambini incapaci di mantenere l'attenzione (Mavilidi et al., 2019). Alcuni studi hanno dimostrato che pause attive cognitivamente e accademicamente coinvolgenti, cioè realizzate con richiami a conoscenze disciplinari studiate nel curriculum (richiami matematici, linguistici, ecc.), producono i migliori effetti sulle funzioni cognitive e sull'apprendimento di bambine/i (Schmidt et al., 2013).

Le/gli insegnanti che si sono messi/e in gioco con le pause attive, negli ultimi anni, motivati/e dall'efficacia e sostenibilità nel tempo di questo strumento, hanno superato il loro timore di togliere spazio alle lezioni curriculari con un investimento che gli/le ha ripagati/e, grazie a un migliore clima di classe, attraverso la facilitazione del lavoro e delle attività nella quotidianità della giornata scolastica, confermando quanto già indicato in letteratura (Watson et al., 2017; Mavilidi et al., 2019; Masini et al., 2020).

3. Protocollo progetto Active Breaks e sperimentazione del progetto I-Move

In forma sintetica possiamo descrivere le pause attive o *active breaks* (ABs) come piccoli intervalli caratterizzati dalla pratica di attività fisica, realizzati dagli insegnanti durante le attività disciplinari quotidiane, all'interno del contesto classe durante le lezioni curriculari.

Partite con l'intenzione di aumentare la quantità di attività fisica quotidiana, nelle generazioni infantili attuali alquanto sedentarie, le ABs si sono mostrate efficaci soprattutto per i livelli di benessere psico-fisico elicitato nei bambini, nel comportamento e nel clima complessivo della classe e, quindi, anche nei docenti. In effetti la loro pratica sembra migliorare la qualità della vita scolastica: comportamento sociale, attenzione, concentrazione, coinvolgimento nelle attività.

Il protocollo delle ABs da noi creato per la scuola primaria e sperimentato nel progetto I-MOVE (Masini et al., 2020), offre il grande vantaggio nella sua facile realizzazione e sostenibilità che consente alle/agli insegnanti di integrare il protocollo esistente creando ad hoc alcune ABs, in base alle loro esigenze e in collaborazione con le/i bambine/i, variandole di giorno in giorno per garantire alti livelli di motivazione e divertimento. Anche la scansione temporale delle ABs non è rigidamente programmata ma viene adattata dall'insegnante in base alla maggiore o minore stanchezza manifestata dalla classe in un determinato momento della giornata scolastica. L'unico regola da rispettare, per l'efficacia stessa della pausa attiva, è la realizzazione dei tre momenti che la compongono (Masini et al., 2020, p. 5): la fase di attivazione (*warm up*), la fase esecutiva a medio-alta intensità (*tone up*) e la fase di defaticamento/relassamento (*cool down*). Grazie a tale procedura si riesce a passare da una fase statica a una fase dinamica e, infine, di nuovo a una fase statica ma mentalmente attiva.

Grazie anche al protocollo I-MOVE, la pratica delle ABs si è diffusa negli ultimi anni, seppure a macchia di leopardo, in diverse regioni italiane e un numero crescente d'insegnanti sta assumendo consapevolezza in merito alla necessità di alternare i lunghi momenti sedentari, vissuti dalle/gli scolare/ri seduti al proprio banco, con brevi momenti di attivazione motoria che riescono a risvegliare motivazione, partecipazione e attenzione nelle/nei bambine/i.

4. La Programmazione delle Active Breaks con gli insegnanti

Le ABs offrono alle/agli insegnanti la possibilità di organizzare le pause in relazione a diversi fattori e situazioni, rendendole molto flessibili e adattabili al contesto scolastico e a quella specifica classe. Diverse sono le modalità con cui le ABs possono essere inserite nella giornata scolastica (Chesham et al., 2018; Marchant et al., 2020):

- all'inizio degli insegnamenti curriculari;
- come intervallo/break tra due lezioni successive;
- come intervallo/break all'interno della lezione stessa a cui associare i contenuti in essa proposti.
- come attività outdoor anche di cammino su distanze o tempi prestabiliti. Un esempio è il *daily mile* scozzese.

La loro durata può spaziare dai 5 ai 15/20 minuti e la loro realizzazione, in genere in classe vicino al proprio banco, si è aperta anche all'ambiente outdoor, come il cortile scolastico, dove alcune/i insegnanti si sentono più sicure/i e capaci di condurre le attività

previste, anche in relazione alla recente esperienza pandemica Covid-19, in via di superamento. Generalmente le scuole coinvolte nei progetti I-MOVE e ABS hanno sperimentato le ABs della durata di almeno 10 minuti eseguite tre volte al giorno quando l'insegnante lo riteneva più opportuno.

Le pause attive, in ultima analisi, possono rappresentare un'efficace risposta, sostenibile nel tempo, rispetto a due fondamentali necessità:

- a) come strategia di salute pubblica tendente ad innalzare la quantità giornaliera di attività fisica nelle/nei bambine/i e a ridurre il tempo speso in attività sedentarie che rappresenta ad oggi un importante fattore di rischio associato nei bambini ad una maggiore adiposità, una peggiore salute cardio-metabolica, una riduzione dei comportamenti pro-sociali e della durata del sonno mentre l'inattività fisica è fattore di rischio per le malattie e disfunzioni, come l'obesità, il diabete e patologie cardiovascolari (Rowlands, 2016; Nardone et al., 2018)
- b) come strategia per una scuola innovativa capace di elicitarne il senso di benessere psico-fisico nella giornata scolastica, sia per scolare/i sia per insegnanti, e migliorare il comportamento, l'attenzione, la partecipazione alle diverse attività curriculari proposte.

Le pause attive, così come altre proposte di attività senso-motoria devono far parte del vissuto curricolare delle/dei bambine/i e integrarsi nella cornice pedagogica che caratterizza le attività di insegnamento-apprendimento assurgendo a componenti determinanti ed efficaci per lo sviluppo ottimale di ogni persona.

Non si tratta, quindi, di trovare ulteriori spazi e tempi, ma solo di caratterizzare una quotidianità scolastica che consideri tutta la complessità educativa di ciascun individuo, e non solo quella riferibile ai singoli insegnamenti disciplinari. In tale complessità educativa devono trovare appropriata collocazione le ABs come integrazione delle strategie didattiche tendenti a migliorare l'ambiente di apprendimento e la motivazione verso i percorsi formativi.

5. La percezione delle insegnanti: il progetto Active Breaks, ipotesi e metodo

Una serie di studi, condotti dal gruppo di ricerca dell'Università di Bologna (Masini et al. 2020; Masini et al., 2021; Ceciliani et al., 2021; Dallolio et al., 2022), sta monitorando da alcuni anni l'applicazione delle pause attive nella scuola primaria collaborando attivamente con le/gli insegnanti in varie province italiane (Bologna, Rimini, Reggio Emilia, Ravenna, Roma, Cuneo). I progetti di ricerca presentati (I-MOVE e Active Breaks Study ABS) sono stati realizzati reclutando i docenti interessati, formandoli alla progettazione-applicazione - adattamento delle pause attive e seguendoli costantemente nel percorso attraverso vari strumenti di osservazione e misurazione, tra i quali questionari e focus group (Masini et al., 2020).

Per quanto concerne il questionario, calibrato su una scala Likert a cinque punti (dal massimo accordo

al massimo disaccordo), la somministrazione ha coinvolto un campione di 45 insegnanti, tutte donne, di età media pari a $50,7 \pm 7,9$ anni, rappresentanti di diverse città del centro-nord Italia. Gli item proposti dallo strumento miravano a verificare gli effetti delle ABs, prima e dopo la loro attuazione, in riferimento ai seguenti domini: fattibilità e sostenibilità del progetto, comportamento emotivo degli/delle allieve/i, comportamento cognitivo degli/delle allieve/i, attività docente.

L'analisi qualitativa dei dati ottenuti (Tab.1) ha registrato una percezione molto positiva degli effetti prodotti dalle ABs. Le insegnanti hanno valutato con punteggi molto alti gli item riferiti ai domini richiamati:

- Fattibilità e sostenibilità del progetto. Il punteggio medio ha raggiunto 17,5/20 in relazione ai seguenti item: convinzione a realizzare le ABs – fattibilità delle ABs – conduzione delle ABs – organizzazione delle ABs.
- Comportamento sociale delle/gli allieve/vi. Il punteggio medio ha raggiunto 16/20 in relazione ai seguenti item: diminuzione aggressività – controllo emotivo – diminuzione conflittualità – migliore comportamento in classe.
- Comportamento cognitivo delle/gli allievi. Il punteggio medio ha raggiunto 18,5/20 in relazione ai seguenti item: maggior coinvolgimento – maggiore attenzione – maggiore concentrazione – maggiore memoria.
- Attività didattica delle/degli insegnanti. Il punteggio medio ha raggiunto 17/20 in relazione ai seguenti item: raggiungimento obiettivi della lezione – minori azioni disciplinari – aumento concentrazione docenti – maggiore inclusione del gruppo classe.

Dominio	Item	Punt. 1-5
Sostenibilità del progetto pause attive	<i>convinzione a realizzare le ABs</i>	5
	<i>fattibilità delle ABs</i>	5
	<i>conduzione delle ABs</i>	3,5
	<i>organizzazione delle ABs;</i>	4
Comportamento sociale allieve/allievi	<i>diminuzione aggressività</i>	3,5
	<i>maggior controllo emotivo</i>	4
	<i>diminuzione conflittualità</i>	4
	<i>migliore comportamento in classe;</i>	4,5
Comportamento cognitivo allieve/allievi	<i>maggior coinvolgimento</i>	5
	<i>maggiore attenzione</i>	4,5
	<i>maggiore concentrazione</i>	5
	<i>maggiore memoria</i>	4
Attività delle/degli insegnanti	<i>raggiungimento obiettivi della lezione</i>	4,5
	<i>minori azioni disciplinari</i>	4
	<i>migliore concentrazione sulla didattica</i>	4,5
	<i>maggiore inclusione del gruppo classe.</i>	4

Tabella 1. Analisi risposte al questionario insegnanti (N=45)

6. Il progetto Active Breaks: discussione e risultati

L'analisi statistica (software SPSS.22: Test T appaiato e ANOVA per misure ripetute) è stata condotta per verificare le differenze pre e post (delta) negli esiti del questionario e ha confermato, in parte, la percezione degli insegnanti ribadendo un miglioramento significativo del benessere in classe (+0,95, $p = 0,027$) e della concentrazione sul compito (+1,32, $p = 0,001$) nonché una tendenza alla significatività nel punteggio totale del questionario (+1,30, $p = 0,05$) che conferma il miglioramento più ampio percepito dalle insegnanti nell'indagine qualitativa. Nessuna differenza, invece, si è evidenziata nell'età degli insegnanti o nel contesto sociale di riferimento (città e periferia).

Nel complesso, dunque, gli insegnanti hanno percepito la validità delle ABs e del loro inserimento nella giornata scolastica, riconoscendo una loro ricaduta positiva sul clima di classe, più sereno e costruttivo, in riferimento al benessere psico-fisico di tutti e in relazione sia al lavoro delle/dei bambine/i sia al proprio lavoro didattico, più proficuo ed efficace. Nel dettaglio gli aspetti salienti riconducibili alle pause attive non solo sono riconducibili a un miglior comportamento cognitivo (attenzione concentrazione, memoria) e sociale (diminuzione conflitti, controllo emotivo, collaborazione) ma, anche, alla qualità dell'azione educativa delle/degli insegnanti. Infine, non meno importante ai fini della sostenibilità del progetto, le/gli insegnanti hanno riconosciuto l'applicabilità delle ABs in relazione alla loro fattibilità, semplicità di gestione e di organizzazione tanto da esprimere la volontà di ripetere l'esperienza.

Le evidenze appena illustrate spiegano la rapidità con cui il progetto pause attive, spesso anche con il "passa parola", si sta diffondendo nella scuola primaria della nostra regione e in altre città dell'Italia, tra cui Domodossola e Roma con il coinvolgimento di due istituti scolastici. I docenti come confermato dai nostri risultati, sembrano motivati nel modificare il tempo scolastico diminuendo lo stress, causato in genere dall'eccessiva preoccupazione di rispettare le programmazioni e raggiungere gli obiettivi di apprendimento, e utilizzando le ABs per garantire i più alti

livelli di benessere durante la giornata scolastica. In tal senso i programmi di attività fisica in classe, come sono le ABs, non vengono più considerate come perdita di tempo, verso gli obiettivi disciplinari, ma una risorsa importante per sostenere un clima di apprendimento più sereno ed efficace in una organizzazione temporale che non sembra più temere l'interruzione della routine scolastica, come confermato in letteratura (McMullen et al., 2014).

La percezione delle/degli insegnanti, rispetto all'applicazione delle pause attive, all'interno della giornata scolastica, sembra orientarsi positivamente su un loro utilizzo sistematico e costante nell'arco dell'anno scolastico. Incorporarle a più riprese e con modalità variate, durante le attività curriculari, sembra essere assunto, sempre più, come un modello efficace per garantire ottimi livelli di benessere a scuola sia nel comportamento sociale sia in quello cognitivo.

Agli iniziali obiettivi di aiutare i bambini a raggiungere i livelli raccomandati di attività fisica quotidiana e di riduzione della sedentarietà (Murtagh et al., 2013), di certo importanti e necessari, si è aggiunta, nell'esperienza delle ABs, l'emergenza di un secondo effetto legato alla più efficace partecipazione delle classi agli insegnamenti disciplinari e all'acquisizione dei relativi apprendimenti (Watson et al., 2017; Mavilidi et al., 2019). Proprio quest'ultimo aspetto sta convincendo gli/le insegnanti a praticare le ABs come strumento educativo efficace per migliorare il comportamento in classe degli studenti, il clima in classe, la disponibilità alla collaborazione e, di conseguenza, il migliore utilizzo delle funzioni cognitive da parte delle/dei bambine/i.

I risultati, ottenuti dal nostro gruppo di studio, a conferma di quanto sostenuto in letteratura, sembrano suggerire che, anche agli occhi degli/delle insegnanti, le ABs producano effetti positivi sulla qualità della vita scolastica e di classe, oltre ad essere un dispositivo facilmente realizzabile, sostenibile nel tempo e applicabile a tutte le scuole e classi della scuola primaria. I dati da noi raccolti, infatti, appaiono indipendenti dall'età e genere dei bambini, dall'età degli insegnanti e, anche, dal contesto sociale di riferimento (grandi città o centri periferici minori).

7. Conclusioni

Le pause attive, dunque, possono essere realizzate in continuità con i contenuti disciplinare creando un modello di *embodied education* (Ceciliani, 2018a) in cui conoscenze e saperi vengono consolidati attraverso un approccio senso-motorio interdisciplinare e trasversale. In una scuola innovativa e al passo con i tempi, non si può più pensare a una routine tradizionalmente strutturata ma appare necessario aprirsi a una nuova concezione di motivazione e successo personale che passa anche attraverso la consapevolezza della propria corporeità.

La scarsa consapevolezza di sé, del proprio corpo, delle proprie funzioni cognitive, non può garantire stati di attivazione motivanti ed efficaci verso la soluzione dei compiti di apprendimento presentati dalle insegnanti. In tal senso le pause attive creano momenti particolari in cui ogni bambina/o, riappropriandosi del proprio corpo, ritrova in sé quella consapevolezza indispensabile per prendere parte in modo attivo e costruttivo alla vita di classe e alle esperienze di apprendimento in essa vissute. L'aula scolastica, allora, assume connotati più familiari, emotivamente coinvolgenti, affettivamente piacevoli, in cui le esperienze integrano gli aspetti teorici al vissuto senso-motorio

conferendo maggior significato e orientamento a tutti i percorsi di apprendimento (Monacis et al., 2020).

La diffusione positiva e incoraggiante, delle ABs, necessita di verifiche a lungo termine per comprendere se, realmente, rappresenteranno un punto di svolta per la concezione di una scuola diversa, innovativa, più dinamica e coinvolgente (Vassenaar et al., 2020). Ulteriori studi dovranno susseguirsi per consolidare le evidenze emerse in questi anni di ricerca e supportare, migliorando e affinando, le linee metodologiche riferite all'applicazione di intervalli attivi alla didattica curricolare scolastica.

La problematica è fortemente sentita nell'ambiente scolastico, soprattutto in questo periodo difficile e restrittivo, tanto che anche gli altri ordini e gradi di scuola, in particolare la secondaria di primo grado, si stanno aprendo all'uso delle ABs come dispositivo integrativo della didattica scolastica. Per questo motivo il nostro gruppo di ricerca sta conducendo uno studio pilota nella scuola secondaria di primo grado (*The Brave Study*) al fine di valutare l'efficacia e la fattibilità di questi interventi, co-progettati con professori/esse e studenti/esse tramite strumenti e metodologie della ricerca qualitativa, anche in scuole di ordine e grado maggiori in cui parimenti vi è la necessità di ripensare e ristrutturare la routine scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Ceciliani, A. (2018a). Dall'Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportiva. *Encyclopaedia*, 22(51), 11–24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424>
- Ceciliani, A. (2018b). Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 183–194. Retrieved January 31, 2023, from https://www.uniba.it/it/docenti/pastore-sera-fina-manuela/attivita-didattica/3_SM.pdf
- Ceciliani, A., & Tafuri, D. (2017). Embodied Cognition in Physical Activity and Sport Science. In *Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*, 6. New York: Nova Science Publisher.
- Chang, Y. K., Labban, J. D., Gapin, J. I., & Etnier, J. L. (2012). The effects of acute exercise on cognitive performance: a meta-analysis. *Brain research*, 1453, 87–101. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2012.02.068>
- Chesham, R. A., Booth, J. N., Sweeney, E. L., Ryde, G. C., Gorely, T., Brooks, N. E., & Moran, C. N. (2018). The Daily Mile makes primary school children more active, less sedentary and improves their fitness and body composition: a quasi-experimental pilot study. *BMC medicine*, 16(1), 64. <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1049-z>
- Coco, D. (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia
- Dallolio, L., Marini, S., Masini, A., Toselli, S., Stagni, R., Bisi, M. C., Gori, D., Tessari, A., Sansavini, A., Lanari, M., Bragonzoni, L., & Ceciliani, A. (2022). The impact of COVID-19 on physical activity behaviour in Italian primary school children: a comparison before and during pandemic considering gender differences. *BMC public health*, 22(1), 52. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12483-0>
- Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A., & Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features. *BMJ open sport & exercise medicine*, 4(1), e000341. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10, 98. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Longmuir, P. E., Colley, R. C., Wherley, V. A., & Tremblay, M. S. (2014). Canadian Society for Exercise Physiology position stand: Benefit and risk for promoting childhood physical activity. *Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquee, nutrition et metabolisme*, 39(11), 1271–1279. <https://doi.org/10.1139/apnm-2014-0074>
- Marchant, E., Todd, C., Stratton, G., & Brophy, S. (2020). The Daily Mile: Whole-school recommendations for implementation and sustainability. A mixed-methods study. *PloS one*, 15(2), e0228149. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228149>
- Masini, A., Lanari, M., Marini, S., Tessari, A., Toselli, S., Stagni, R., Bisi, M. C., Bragonzoni, L., Gori, D., Sansavini, A., Ceciliani, A., & Dallolio, L. (2020). A Multiple Targeted Research Protocol for a Quasi-Experimental Trial in Primary School Children Based on an Active Break Intervention: The Imola Active Breaks (I-MOVE) Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(17), 6123. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176123>
- Masini, A., Marini, S., Leoni, E., Lorusso, G., Toselli, S., Tessari, A., Ceciliani, A., & Dallolio, L. (2020). Active Breaks: A Pilot and Feasibility Study to Evaluate the Effectiveness of Physical Activity Levels in a School Based Intervention in an Italian

- Primary School. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4351. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124351>
- Mavilidi, M. F., Drew, R., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Schmidt, M., & Riley, N. (2020). Effects of different types of classroom physical activity breaks on children's on-task behaviour, academic achievement and cognition. *Acta paediatrica* (Oslo, Norway: 1992), 109(1), 158–165. <https://doi.org/10.1111/apa.14892>
- McMullen, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2014). Physical activity opportunities during the school day: Classroom teachers' perceptions of using activity breaks in the classroom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 511–527. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0062>
- Monacis, D., Colella, D., & Scarinci, A. (2020). Health education intervention in primary school: active breaks for the promotion of motor activity. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 336–355. <https://doi.org/10.13128/form-7404>
- Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Mulato, R., Riegger, S. (2014). *Maestra facciamo una pausa? Migliorare il clima in classe e favorire l'apprendimento dei bambini*. Bari: La Meridiana.
- Murtagh, E., Mulvihill, M., & Markey, O. (2013). Bizzzy Break! The effect of a classroom-based activity break on in-school physical activity levels of primary school children. *Pediatric exercise science*, 25(2), 300–307. <https://doi.org/10.1123/pes.25.2.300>
- Nardone, P., Spinelli, A., Buoncristiano, M., Lauria, L., Pierannunzio, D., & Galeone, D. (2018). *Il Sistema di sorveglianza OKkio alla SALUTE: Risultati 2016*. Retrieved January 31, 2023, from https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/pdf/ONLINE_OKKIO_ALLA_SALUTE.pdf
- Palma, M. L. (2018). La valenza tacitamente pedagogica dell'intervallo. *MeTis*, 8(2), 380–401. <https://doi.org/10.30557/MT00037>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2009.02.001>
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (2015). *Joy of moving. Movimento e immaginazione*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Rowlands, A. V. (2016). Physical Activity, Inactivity, and Health During Youth. *Pediatric exercise science*, 28(1), 19–22. <https://doi.org/10.1123/pes.2016-0007>
- Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Roebbers, C. M., & Conzelmann, A. (2015). Cognitively Engaging Chronic Physical Activity, But Not Aerobic Exercise, Affects Executive Functions in Primary School Children: A Group-Randomized Controlled Trial. *Journal of sport & exercise psychology*, 37(6), 575–591. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0069>
- Singh, A. S., Saliasi, E., van den Berg, V., Uijtdewilligen, L., de Groot, R. H. M., Jolles, J., Andersen, L. B., Bailey, R., Chang, Y. K., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J. L., Fedewa, A. L., Hillman, C. H., McMorris, T., Pesce, C., Pühse, U., Tomporowski, P. D., & Chinapaw, M. J. M. (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 of sports medicine*, 53(10), 640–647. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098136>
- Wassenaar, T. M., Williamson, W., Johansen-Berg, H., Dawes, H., Roberts, N., Foster, C., & Sexton, C. E. (2020). A critical evaluation of systematic reviews assessing the effect of chronic physical activity on academic achievement, cognition and the brain in children and adolescents: a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 17(1), 79. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00959-y>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>
- Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca*. Verona: EMI.