

CAPITOLO II

L'ATTIVITA'MOTORIA E FISICO-SPORTIVA NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

Premessa

Negli ultimi anni sono state attuate nel nostro Paese una serie di modifiche legislative che hanno valorizzato i processi formativi, offrendo sempre più l'occasione ai cittadini dell'Europa Unita⁷⁹ di riflettere sul cambiamento in atto, dando vita ad un processo di trasformazione della politica scolastica.

“...Questo fervore di cambiamento è il frutto della crescente consapevolezza che la formazione costituisce tanto una risorsa economica e sociale, quanto una risorsa culturale e umana che nessun paese può permettersi di trascurare o di inaridire. In altre parole, una diffusa ed elevata formazione (sia scolastica, sia post-scolastica nella prospettiva di una sua durata per tutta la vita: *life long learning*) apre la strada ad un duplice irrinunciabile traguardo [...] Il primo traguardo si conquista quando la formazione si fa risorsa economico-sociale [...] Il secondo traguardo si conquista, invece, quando la formazione si fa risorsa culturale e umana...”⁸⁰

Si assiste, quindi, ad un cambiamento dove l'adeguamento delle strutture e delle risorse non rappresentano una modifica strutturale, ma un diverso approccio all'educazione.

⁷⁹ Accordo ufficializzato nel 1992 a Maastricht

⁸⁰ Frabboni, F.,(2002). *La scuola ritrovata*. Bari-Roma: La Terza, pp.6-7.

Le attività motorie, come tutti gli ambiti di insegnamento, seguono di pari passo l'evoluzione storica della formazione, anzi anticipano con il *D.M. del 3 Giugno 1991*, la nascita degli Orientamenti Didattici per le attività educative nella scuola materna statale, introducendo il campo di esperienza del "Corpo e Movimento".

Con i *Programmi Ministeriali del 1985* nella scuola elementare vengono, invece, messi in atto una serie di obiettivi specifici in merito all'educazione motoria.

Con il tempo si configurano anche per le scuole elementari, quindi, una serie di iniziative legislative che permettono alle attività motorie di assumere un valore pregnante nella formazione del bambino, nell'ottica di un trasversalità cognitiva, dove le conoscenze e le competenze rappresentano un metodo di ricerca, da parte del bambino, in grado di orientarlo verso la consapevolezza dei propri processi di apprendimento e di metacognizione.

Studi più recenti hanno riconosciuto l'importanza delle attività motorie nei processi di apprendimento e di sviluppo della persona; l'educazione del corpo, superando, quindi, la concezione idealista che riconosceva all'educazione motoria solamente il ruolo di formare il carattere del bambino, oggi rappresenta un fattore educativo fondamentale nei percorsi didattici di ogni ordine e grado.

"...Le attività motorie coniugano con efficacia le tecniche indispensabili a governare il corpo, con le conoscenze di principi scientifici che regolano l'azione motoria, secondo specifiche pratiche che influiscono il modo di essere dell'uomo adulto, garantendo la valenza educativa..."⁸¹.

Anche la *legge n.517 del 1977*, che sottolinea la centralità dell'alunno con il suo pieno diritto all'integrazione nei processi formativi, ha messo in

⁸¹ Sibilio, M., (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria tecnica e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Napoli: Cuen, p.153.

evidenza i valori espressivi e comunicativi delle attività motorie, che con la programmazione didattica ed educativa, hanno rappresentato i Programmi della scuola elementare italiana, gli Orientamenti della scuola dell'infanzia, le attività motorie secondo i Piani Di Studio Personalizzati del 2002 nella scuola primaria italiana e le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2007 per la scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione.

Attualmente, gli obiettivi e le finalità delle attività motorie nella scuola italiana, rappresentano una parte dei Programmi e degli Orientamenti che indicano la mancata continuità tra i diversi ordini di scuola avendo ognuno di essi un progresso evolutivo autonomo e indipendente.

La *visione gardneriana* sulle intelligenze multiple, proponendo un modello originale di interpretazione dei fattori cognitivi che tiene conto delle diverse modalità socio-culturali di approccio ai problemi, dipendente da contesti ambientali e realtà biologiche, ha sviluppato un nuovo approccio come chiave di accesso alla conoscenza ed una visione plurale dell'intelligenza rappresentando un nuovo ruolo ed una nuova funzione educativa delle attività motorie e sportive.

L'attività motoria ha, infatti, la grande capacità di essere un vero motore di supporto al sistema cognitivo sia nei meccanismi della memoria che nell'organizzazione dei processi logici.

Nelle attività motorio-sportive il corpo esprime a pieno la sua capacità di risolvere i problemi, incrocia la sua funzione con la dimensione linguistica, logico-matematica, spaziale, interpersonale, intrapersonale, musicale, esistenziale e naturalistica.

L'intelligenza *corporeo-chinestesica* interagisce e sostiene nelle attività motorie altre funzioni cognitive come quella di utilizzare il linguaggio, riconoscere, rappresentare forme e spazi, determinare una struttura logica e gerarchica delle informazioni di cui dispone, conoscere i propri limiti e le proprie potenzialità, riconoscere le domande espresse ed inespresse

provenienti degli altri, riconoscere e riprodurre suoni, stabilire rapporti con specie e sistemi naturali diversi da quello umano, porsi domande e affrontare problemi esistenziali.

Secondo una visione costruttivista dell'insegnamento, le attività motorie modellano morfologicamente e psicologicamente la persona, contribuendo alla costruzione della forma estetica e al suo modo di relazionarsi dinamicamente con il mondo, attraverso atteggiamenti, modi e forme abilitative e l'ambiente di apprendimento educativo e sportivo si contraddistingue per un clima formativo che interessa l'atteggiamento dell'insegnante proiettato alla costruzione di contesti del fare e dell'agire, nei quali prevale costantemente il rispetto delle regole, il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente fisico.

II.1. Il sistema scolastico italiano

Dall'emanazione della Legge Casati⁸² ad oggi la scuola italiana è senza dubbio cambiata, assicurando ai cittadini l'accesso alla cultura e all'istruzione, con l'affermazione del diritto allo studio come sacro ed intangibile per ogni persona.

“...Riconoscere il diritto allo studio e alla formazione continua, significa consentire a ogni persona, indipendentemente dallo status sociale di appartenenza e dalle condizioni economiche, la possibilità di riconoscersi protagonista di quell'universo simbolico significante che è la cultura, con

⁸² La **Legge Casati** è stata promulgata come decreto legislativo del Regno di Sardegna nel 15 novembre 1859 e estesa all'unificazione in tutta Italia. Opera del ministero della Pubblica Istruzione, Gabrio Casati, la legge intendeva riformare l'intero ordinamento scolastico, dall'amministrazione all'organizzazione della scuola per ordini e gradi (struttura, materie di insegnamento, personale), sancendo il riconoscimento del diritto-dovere dello Stato di intervenire in materia scolastica, sostituendo e affiancando la Chiesa, da secoli detentrici del monopolio dell'istruzione.

*la capacità di leggere, produrre e padroneggiare segni, simboli e significati...”.*⁸³

Il sistema scolastico italiano è stato soggetto a molteplici riforme in questi ultimi 15 anni. Per Riforma Berlinguer, ad esempio, si intende la riforma scolastica varata con la Legge 10 febbraio 2000, n. 30 (in GU 23 febbraio 2000, n. 44) Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione dal Ministro della Pubblica Istruzione, ex-rettore dell'Università di Siena, Luigi Berlinguer dei governi Prodi 1, D'Alema 1 e 2 e Amato 1 dal 1996 al 2000.

La legge è stata abrogata dalla cosiddetta riforma Moratti, ossia dalla Legge 28 marzo 2003, n. 53 *“Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”*.

La legge 30 del 2003 ha impostato una modifica strutturale dell'insegnamento, articolato in tre cicli: a) il **ciclo primario**, esteso sette anni come nel modello francese, comprendente le elementari e le medie, proiettato alla preparazione agli studi successivi;

b) il ciclo secondario, esteso cinque anni e articolato in cinque differenti aree: umanistica, scientifica, tecnica, artistica e musicale e concluso dall'esame di stato normato dalla Legge 10 dicembre 1997, n. 425 *“Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore”*.

Un altro cambiamento, con cui è sempre stata criticata la riforma, riguarda il fatto che viene introdotta la possibilità per uno studente di non proseguire il proprio corso di studi purché si sia comunque in possesso di una licenza media.

In realtà la riforma Berlinguer non parla di un vero e proprio “abbandono scolastico”, ma di una “scuola-lavoro”, infatti, lo stesso decreto legge

⁸³ Bovi, O., (2007). *Educazione Comparata*. Perugia: Morlacchi Editore, p.169.

imponere l'obbligo ad una formazione professionale fino ai 18 anni al termine dei quali bisognava comunque conseguire un diploma.

Con l'anno scolastico 2003/04 è iniziata nella scuola italiana l'attuazione della riforma voluta dal Ministro della Istruzione Università e Ricerca, **Letizia Moratti**.

La riforma è partita con la sperimentazione nella scuola materna e nella scuola elementare e con i protocolli di intesa con le regioni per la Istruzione e la formazione professionale.

La riforma Moratti, varata con legge 28 marzo 2003, n. 53 e fortemente voluta dell'ex Ministro dell'Istruzione Letizia Moratti dalla quale prende il nome, prevedeva alcune modifiche nell'ordinamento scolastico italiano.

- a) Nella scuola dell'infanzia è permessa l'iscrizione ai bambini con 28 mesi compiuti (prima erano 36), non ha carattere di obbligatorietà.
- b) Nella scuola primaria è prevista l'iscrizione di un bambino a partire dai 5 anni e mesi 4 compiuti. *Fino dal primo anno viene previsto l'insegnamento di una lingua straniera e dell'uso del computer* e di una valutazione biennale. Abolizione dell'*esame di 5^a elementare*. I programmi ministeriali hanno subito un cambiamento drastico per quanto riguarda lo studio delle materie storia, geografia, scienze.
- c) Nella scuola secondaria di primo grado è prevista una valutazione dopo il secondo anno, mentre al termine del terzo l'esame di Stato. La durata dell'anno scolastico veniva ridotta a ventisette settimane, e si riducevano da tre a due le ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria (solitamente lingua francese); era prevista l'introduzione del cosiddetto "portfolio", un dossier che documentava le esperienze, scolastiche o meno, tramite le quali ogni studente aveva acquisito le varie "abilità". Come per la scuola primaria, anche nella scuola secondaria di primo grado veniva abolito il tempo prolungato.

d) Nella scuola secondaria di secondo grado è previsto un primo biennio e un secondo biennio al quale si aggiunge un ulteriore anno. La maturità è necessaria per accedere all'Università degli studi. Nelle scuole professionali è prevista una durata graduata nel corso degli anni con periodi di alternanza fra scuola e lavoro. Al termine di tre anni viene consegnato un diploma di qualifica. È possibile cambiare indirizzo senza dover perdere gli anni già superati e facendo solo un piccolo esame integrativo delle materie differenti tra gli altri indirizzi (le materie base quali: matematica, storia etc. fanno le stesse tappe per tutti gli indirizzi).

La riforma è stata cancellata e poi sostituita dal Governo Prodi, dopo che negli anni precedenti era stata fortemente osteggiata da gran parte del mondo della scuola, a partire dagli studenti, nonché da tutta la coalizione di centro-sinistra.

Attualmente nel sistema scolastico italiano vige la Riforma Gelmini,⁸⁴ entrata in atto il 1° settembre del 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado, per la scuola secondaria di secondo grado il 1° settembre 2010, mentre la *Legge n. 240/10 del 30 dicembre 2010 di Riforma del sistema universitario* è entrata in vigore nel gennaio 2011.

Sono correlati alla *Legge n. 240/10 del 30 dicembre 2010* i seguenti Decreti:

- il Decreto legge 25 giugno 2008, n. 112 (*Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*), in seguito la *legge 6 agosto 2008, n. 133*, è un atto normativo adottato il 25 giugno 2008 sotto il Governo Berlusconi IV. Riguarda principalmente la finanza pubblica, ma

⁸⁴ La **Riforma Gelmini** rappresenta comunemente l'insieme degli atti normativi riguardanti il settore dell'istruzione entrati in vigore durante la permanenza in carica del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Mariastella Gelmini. Questi interventi sono contenuti in alcuni articoli della **legge 133/2008**, e sono proseguiti con la **legge 169/2008**, il cui scopo principale è quello di riformare il sistema scolastico italiano.

sono presenti anche alcuni provvedimenti per il mondo scolastico ed universitario (in particolare, gli articoli 15, 16, 17, 64 e 66);

- il Decreto legge 1° settembre 2008, n. 137 (*Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*), in seguito legge 30 ottobre 2008, n. 169, è un atto normativo adottato il 30 ottobre 2008 che contiene una serie di modifiche inerenti al sistema della pubblica istruzione italiano. Questo decreto, tuttavia, riguardò essenzialmente le scuole primarie (ex elementari) e secondarie (ex medie e superiori): le principali novità in materia di istruzione universitaria erano contenute nella finanziaria triennale (legge 133/2008) e nel successivo decreto sulle università;
- il Decreto legge 10 novembre 2008, n.180 convertito con la legge di conversione, 9 gennaio 2009 n. 1 (*Disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca*).

Questi interventi vengono applicati alle scuole primarie e secondarie (entrambi i gradi). Le ore scolastiche, che per motivi di forza maggiore potevano essere ridotte fino a 50 minuti, ritorneranno ad essere ore effettive di 60 minuti. Viene introdotto nuovamente lo studio dell'educazione civica nelle scuole primarie e secondarie (entrambi i gradi), tramite la materia *Cittadinanza e Costituzione*.

- a) Per le scuole dell'infanzia viene data alle famiglie la possibilità di anticipare l'iscrizione dei propri figli a 2 anni e mezzo.
- b) Nella scuola primaria c'è la reintroduzione della figura del maestro unico, che a partire dall'anno scolastico 2009/2010 sostituirà nelle prime classi della primaria di primo grado i tre docenti per due classi precedentemente previsti per il modulo. A causa della riduzione della spesa della legge 133/2008, viene stabilito che le istituzioni scolastiche della scuola primaria costituiscono classi affidate ad un unico insegnante e funzionanti con orario di ventiquattro ore settimanali.

Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del “tempo-scuola” e c’è l’introduzione della valutazione numerica decimale nella scuola primaria, accompagnata da un giudizio sul livello di maturazione raggiunto.

c) Per la scuola secondaria di primo grado c’è la reintroduzione della valutazione numerica decimale nella scuola secondaria di primo grado. Laddove desiderato, le famiglie potrebbero optare per un aumento di due ore settimanali per l'apprendimento di una lingua straniera: sarà possibile aumentare le ore settimanali di inglese (passando da 3 a 5) oppure utilizzare queste ore per corsi di italiano per studenti stranieri. Introduzione della prova nazionale dell' Invalsi di Italiano e Matematica nell'esame finale di licenza media.

d) Per la scuola secondaria di secondo grado, la riforma è stata attivata per l'anno scolastico 2010-2011, ed entrerà in pieno regime per l'anno scolastico 2014-2015. Essa prevede un drastico taglio delle ore di insegnamento negli Istituti tecnici e professionali.

Il voto in condotta nelle scuole secondarie, mai abolito in precedenza, torna a fare media per concorrere a definire il giudizio finale dell'alunno in sede di promozione. Qualora uno studente non raggiungesse i sei decimi, non potrà essere ammesso alla sezione successiva o al ciclo successivo. Gli indirizzi (sperimentali e non) di licei ed istituti tecnici passeranno da più di 750 a 20. L'insegnamento della lingua e letteratura inglese diventerà obbligatorio per tutto il quinquennio, in ogni istituto superiore ed infine l'insegnamento delle materie scientifiche verrà anch'esso potenziato in alcuni indirizzi.

e) I licei nati dalla conversione degli istituti magistrali (liceo socio-psico-pedagogico, liceo delle scienze sociali) confluiscono nel *nuovo liceo delle scienze umane*, che comprende due indirizzi: uno tradizionale, dove si studierà anche il latino e uno economico-sociale, che prevede lo studio di

una seconda lingua straniera anziché il latino e il potenziamento di diritto ed economia.

Gli indirizzi del vecchio liceo artistico e dell'istituto d'arte confluiscono nel nuovo liceo artistico, che prevede un primo biennio unitario e sei diversi indirizzi nel secondo biennio e nell'ultimo anno. I licei musicali e quelli coreutici sono stati unificati nel liceo musicale e coreutico, che presenta due sezioni, una musicale e una coreutica.

In tutti i licei riformati si studierà una prima lingua straniera per tre ore la settimana dal primo al quinto anno; nel Liceo delle scienze umane - Opzione Economico-sociale si studierà anche una seconda lingua straniera; la seconda lingua straniera potrà essere introdotta negli altri licei facendo ricorso all'autonomia dei singoli istituti.

- f) Con il riordino degli **istituti** si passa da 10 settori e 39 indirizzi a due settori e 11 indirizzi. Le ore scolastiche passano da 36 (eventualmente anche da 50 minuti) a 32 (da un'ora effettiva). Le ore di laboratorio sono passate da 1122 (*vecchio quadro orario istituto tecnico industriale*) a 264 ore nel biennio e con 891 ore nel triennio, nel vecchio ordinamento le ore di laboratorio del triennio nell'istituto tecnico industriale spaziavano da un minimo di 957 (per gli indirizzi di Meccanica ed Elettrotecnica) ad un massimo di 1180 (per gli indirizzi di Informatica e Chimica) *quadro orario triennio*. L'insegnamento della lingua inglese e delle scienze integrate (biologia, fisica, chimica) è stato intensificato.

L'impostazione sarà 2+2+1: durante il primo biennio si studieranno materie comuni, mentre durante il secondo biennio si studieranno la materie dell'indirizzo scelto. L'ultimo anno saranno presenti stage e tirocini, laddove disponibili. Il mondo scolastico e quello lavorativo saranno messi in stretto contatto, offrendo la possibilità agli studenti di fare tirocini, per introdurli al mondo del lavoro.

- g) Gli istituti professionali erano suddivisi in 5 settori con 27 indirizzi, mentre con la riforma vengono suddivisi in due macrosettori con 6 indirizzi. Come per gli istituti tecnici le ore verranno ridotte a 32 per settimana. Rispetto agli istituti tecnici avranno però più autonomia, dal 25% al primo anno fino al 40% in quinta. Il quinquennio sarà strutturato in due bienni e un quinto anno singolo. Saranno disponibili meno ore di laboratorio e stage esterni.
- h) Gli istituti d'arte saranno assimilati in parte dai licei artistici, le cui basi andranno a formare i nuovi indirizzi di design, di arti audiovisive e multimediale e di grafica e in parte dagli istituti professionali che vertono sul settore industria a artigianato.

II.2. Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella scuola italiana

Oggi si afferma nella scuola italiana una “...*nuova cultura bioetica delle scienze motorie, che colloca l’ambito motorio come una peculiare area degli apprendimenti umani. Educare il corpo, ma soprattutto educare attraverso il corpo, è questa la prospettiva di una vera “neuro didattica” delle attività motorie...*”.⁸⁵

Affinché venga riconosciuto un valore educativo alle attività motorie, bisogna valorizzare la natura pedagogica della corporeità, il suo vero ruolo e la sua azione nella realtà mutevole della persona.

Studi recenti attribuiscono alla corporeità un ruolo fondamentale nell’organizzazione di modelli logico-categoriali e nella relazione delle componenti motorie e tonico-affettive, conferendo un grosso valore al legame che intercorre tra corpo e sviluppo delle intelligenze.

Il corpo diventa, quindi, soggetto attivo dell’apprendimento umano, “...punto di incontro tra innatismo e ambiente, protagonista nella scuola

⁸⁵ Sibilio, M., Gomez Paloma F., (2007). *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell’educazione attraverso il corpo*. Esselibri: Napoli, p.41.

della relazione didattica nella quale si spiegano le virtualità del linguaggio, soprattutto quello che privilegia modi di espressione diversi dalle relazioni logiche...”.⁸⁶

Quando si accenna al ruolo della corporeità si fa senza dubbio riferimento al *carattere riproduttivo della dimensione motoria* della persona, come appunto afferma lo studioso Schilder; si parla di un corpo espressione viva di personalità, di sentimenti, emozioni, movimenti, pensieri e di un corpo come apertura percettiva al mondo, un corpo vissuto come appunto diceva Merleau Ponty, un corpo attraverso il quale conosciamo noi stessi e il mondo, un corpo in azione e che quindi che agisce.

Il corpo è quindi un agire ed un sentire, esso rappresenta “...la costruzione di un sistema di sapere personalissimo e singolare che è inscritto nelle nostre mani, nelle nostre gambe, nei nostri occhi, nelle nostre capacità di resistenza fisica alle sollecitazioni quotidiane, nel nostro sistema cardiovascolare e motorio, nella nostra capacità di coordinazione e di controllo maturo che interviene nel nostro agire nello spazio...”.⁸⁷

L’attività motoria nelle sue differenti forme attraverso l’utilizzo del corpo, permetterà di superare, le differenze fisiche, psichiche, culturali, offrendo uno spazio neutrale e dinamico dove i soggetti possono interagire tra di loro.

L’insegnamento delle attività motorie nella scuola dell’infanzia e primaria e dell’educazione fisica nella scuola media e superiore coerentemente alla sua missione istituzionale di *educare il corpo ed educare attraverso il corpo*, richiede l’utilizzo però di una didattica pluridimensionale che va dal modello disciplinare a quello specifico a quello speciale.

⁸⁶ Ivi., p.43

⁸⁷ De Mennato, P.(2006). *Per una cultura educativa del corpo*. Pensa: Lecce, p.33.

II.3. Le attività motorie negli Orientamenti del 1991 per la scuola materna

Le attività motorie negli Orientamenti del 1991 per la scuola materna statale ricoprono un ruolo importante sia nella parte che riguarda il bambino e la scuola, sia nelle indicazioni curricolari.

“...Il campo di esperienza della corporeità e della motricità contribuisce alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino, promuovendo la presa di coscienza del valore del corpo inteso, come un’espressione della personalità e come condizione, funzionale, relazionale, cognitiva, comunicativa e pratica, da sviluppare in ordine a tutti i piani di attenzione formativa....”⁸⁸

Per Piaget le tappe evolutive procedono dalla prevalenza del “corpo vissuto” alla discriminazione percettiva e alla rappresentazione mentale del proprio corpo statico e in movimento.

Verso i tre anni il bambino controlla in maniera globale gli schemi motori dinamici generali come correre o lanciare, imita di volta in volta, posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, riproduce semplici strutture ritmiche.

Verso i sei anni, invece, effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imitando allo stesso tempo posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra sul suo corpo, riproduce strutture ritmiche vere e articolate.

I traguardi dello sviluppo da perseguire consistono, da una parte, nello sviluppo delle capacità senso-percettive e degli schemi dinamici e posturali di base (camminare, correre, saltare, lanciare, stare in equilibrio, ecc...) per

⁸⁸ Sibilio, M., (2002). *Il corpo intelligente*. L’interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio. Napoli: Ellissi Simone.

adattarle ai parametri spazio-temporali dei diversi ambienti; dall'altra nella progressiva acquisizione della coordinazione dei movimenti e della padronanza del proprio comportamento motorio nell'interazione con l'ambiente, vale a dire la capacità di progettare ed attuare la più efficace strategia motoria e di intuire-anticipare quella degli altri e le dinamiche degli oggetti nel corso delle attività motorie.

Le esperienze motorie e corporee vissute costituiscono un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé, immagine questa, costruita attraverso il gioco.

Durante l'infanzia il gioco è un'attività indispensabile per la crescita e lo sviluppo del bambino; esso agisce su molteplici livelli, permette innanzitutto la conoscenza di sé e degli altri, insegna a comunicare, insegna il rispetto delle regole, stimola le capacità cognitive, motorie, la creatività, ecc...

Negli Orientamenti del 1991, viene riconosciuto al gioco e alle esperienze operative e concrete, un potenziale creativo ed interattivo sul piano cognitivo, relazionale espressivo e sociale, prevedendo spazi ampi da dedicare al gioco non solo come attività da proporre e fare, ma soprattutto come metodologia che connota i percorsi didattici nel periodo dell'infanzia. Il gioco non è altro che un modo più autentico e genuino di vivere del bambino che sviluppa tutte le sue funzioni vitali; è proprio nel gioco, infatti, che si sviluppano tutte le principali capacità, quelle senso-motorie, quelle affettivo-relazionali, quelle espressive e quelle cognitive.

Winnicott afferma che "... è nel giocare e soltanto mentre gioca, che l'individuo bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé...".⁸⁹

⁸⁹ Winnicott, D.,(1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando editore, p.94.

Piaget mette in rilievo l'importanza del gioco di regole per lo sviluppo del bambino; considerando infatti la teoria piagetiana ci troviamo di fronte ad un modello che inserisce il gioco nei processi di assimilazione, dove per lo studioso il gioco serve da rinforzo nello sviluppo di alcune capacità che con l'attività ludica si consolidano proprio attraverso i processi di ripetizione e di esercizio continuo.

Lo scienziato di Ginevra prende in considerazione tre tipologie di giochi: il gioco di esercizio, il gioco simbolico, il gioco di regole.

Il gioco di esercizio va a stimolare e rafforzare le capacità motorie che attraverso il gioco si complicano, si passa ad esempio dal camminare al saltellare, al correre; ancora più importante è il ruolo che ricopre il gioco simbolo (facciamo finta che...) che secondo Piaget, serve per esercitare le capacità di utilizzo e manipolazione dei simboli, a sua volta il gioco di regole è, invece, secondo lo studioso una vera e propria palestra di apprendimento sociale.

Più dettagliata sembra essere l'analisi del gioco fatta da Vygotskij, per il quale "...il gioco viene a creare anche la zona di sviluppo prossimale... Nel gioco il bambino è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se egli crescesse di un palmo...Il gioco contiene tutte le tendenze dello sviluppo in forma condensata; nel gioco è come se il bambino cercasse di saltare oltre il livello del proprio comportamento normale..."⁹⁰

Fink ci ricorda, invece, che "... il gioco è un fenomeno della vita che ognuno conosce dall'interno. Ognuno ha già una volta giocato, e può parlare del gioco a partire dalla propria esperienza...Il gioco è conosciuto universalmente..."⁹¹

⁹⁰ Vygotskij, L.S., (1981). *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in Bruner J.S.- Sylva K. (a cura di), *Il gioco*. Vol. IV. Roma: Armando editore.

⁹¹ Fink, E., (2008). *Oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina, p.5.

Callois, invece, fa una classificazione dei giochi attraverso quattro grandi categorie sotto le quali è possibile catalogare tutte le attività ludiche.

Si hanno giochi di *agon* dove a prevalere sono gli elementi di competizione (e qui vi sono racchiusi tutti i giochi di competizione, dove vi è un vincitore); giochi di *alea* nei quali si tratta di vincere non tanto su un avversario quanto sul destino, sono i giochi di fortuna come i dadi, le lotterie, ecc...; i giochi di *mimicry* dove si finge di essere qualcun altro o qualcos'altro, giochi di finzione di mascheramento, di *in-lusione* dove il soggetto gioca a credere, a farsi credere o far credere agli altri di essere un altro... Infine troviamo i giochi di *Ilinx* dove al centro vi è la ricerca della vertigine attraverso la distruzione della percezione corporea e delle regole dell'equilibrio per far subire alla coscienza, lucida, una sorta di voluttuoso panico, sono questi i giochi come il girotondo, l'altalena, le giostre, ecc... . Nella scuola dell'infanzia occorre riconoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di giochi motori; dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizi a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli tradizionali.

Il gioco ha bisogno di programmazione e ha bisogno di essere pensato per sviluppare appieno tutte le sue potenzialità e l'insegnante deve necessariamente svolgere compiti di regia educativa predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di movimento ed offrendo al bambino, dunque, la possibilità di sperimentare, il cosa, il perché, il quando e il come di un movimento, seguendolo, ma lasciandolo libero di esercitare la propria creatività, quindi, un vero e proprio progetto d'orientamento delle attività motorie.

Negli Orientamenti del '91 i sei campi di esperienza (il corpo e il movimento; i discorsi e le parole; lo spazio, l'ordine e la misura; le cose; il tempo e la natura; i messaggi, forme e media; il sé e l'altro) rappresentano i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori di

competenze individuali e specifiche nei quali il bambino, in chiave ludica, assegna significato alle sue molteplici attività.

“...Il vero apprendimento si verifica, infatti, quando ci si attiva per comprendere il significato di quello che è stato memorizzato: è il significato, quindi, che conferisce valore all'apprendimento...; un buono insegnante aiuterà l'alunno ad andare oltre l'apprendimento meccanico, analizzando insieme a lui i significati di quanto è stato appreso...”⁹²

Per garantire lo spessore e il significato educativo del gioco, dalle sue forme libere a quelle strutturate e codificate, dalla sua dimensione concreta a quella simbolica, “...non ci si può affidare all'improvvisazione poiché qualsiasi attività a carattere educativo-formativo deve possedere una strutturazione, va programmata con cura nella scelta, nella predisposizione degli spazi e dei materiali da utilizzare e nelle modalità di svolgimento; l'attività alle esigenze specifiche delle diverse età sostiene la puntuale realizzazione di obiettivi finalizzati, apprendimenti formalizzati e percorsi individualizzati e valorizza il lavoro a piccoli gruppi...”⁹³

Le strategie, le strumentazioni utilizzate consentono di orientare e guidare i processi evolutivi ed apprenditivi, attivando abilità generali di assimilazione ed elaborazione delle informazioni come memorizzare, rappresentare ecc..., l'impiego poi costante di piccoli attrezzi e semplici oggetti che i bambini possono manipolare facilmente e usare in modi diversi, caratterizza in modo significativo l'attività ludico-motoria.

La qualità, quindi, dell'attività didattica si basa non soltanto sulla progettazione degli interventi ma si mette a punto costantemente sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni

⁹² Novak, J.,(2001). *L' apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson, p.27.

⁹³ Corona, F., (2008). *Gioco ed attività ludico-motorie e sportive nella scuola: indicazioni didattiche*. Lecce: pensa Editore, p.35.

bambino; sarebbe dunque utile valutare le esigenze del bambino riequilibrando le proposte educative in base alla qualità delle sue risposte.

II.4. Le attività motorie nei Programmi Scolastici del 1985 per la scuola primaria

L'educazione motoria nei programmi per la scuola primaria del 1985 viene descritta in riferimento alle diverse dimensioni della personalità definendo le finalità, gli obiettivi ed i contenuti.

La scuola elementare, pertanto, nell'ambito di un'educazione finalizzata anche alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa, favorisce le attività motorie e di gioco-sport⁹⁴.

L'educazione motoria si propone le seguenti finalità:

- "...promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive cui sono connessi i procedimenti di ingresso e di analisi degli stimoli e delle informazioni; stimoli la cui funzione è di modificare biochimicamente le giunzioni sinaptiche affinché ogni essere sia il frutto di una metamorfosi cerebrale determinata dalla relazione con l'ambiente;
- consolidare e affinare, a livello concreto, gli schemi motori statici e dinamici indispensabili al controllo del corpo e alla organizzazione dei movimenti;
- concorrere allo sviluppo di coerenti comportamenti relazionali mediante la verifica, vissuta in esperienze di gioco e di avviamento sportivo, dell'esigenza e del rispetto di regole, sviluppando anche le capacità di iniziativa e di soluzione dei problemi;

⁹⁴ Il gioco-sport è un protocollo di Intesa che nasce nel 1997 tra il MPI e il CONI come rinnovamento tra il mondo dello sport e la scuola con particolare riferimento alla scuola primaria.

- collegare la motricità all'acquisizione di abilità relative alla comunicazione gestuale e mimica, alla drammatizzazione, al rapporto tra movimento e musica, per il miglioramento della sensibilità espressiva ed estetica.

L'intervento educativo che utilizza la motricità presuppone la conoscenza del movimento dal punto di vista strutturale, la sua rappresentazione e il suo sviluppo.

La struttura del movimento consta di unità basiche, riferibili a schemi motori e schemi posturali, essi consentono tutte le più complesse attività funzionali e costituiscono il repertorio necessario non solo per compiere movimenti ma anche per assumere posture e atteggiamenti.

Gli schemi motori sono dinamici e si identificano nel camminare, correre, saltare, afferrare, lanciare, strisciare, rotolare, arrampicarsi; quelli posturali sono schemi statici e si identificano nel flettere, inclinare, circondurre, piegare, elevare, estendere, addurre, ruotare, oscillare, ecc...; essi possono riguardare movimenti globali o segmentari del corpo.

Obiettivi e contenuti

Il movimento si sviluppa come qualsiasi altra funzione della personalità in rapporto sempre con l'ambiente, attraverso comportamenti modificati dall'esperienza.

La sua educabilità passa attraverso i meccanismi di percezione, coordinazione, selezione ed esecuzione presenti in qualsiasi azione motoria intenzionale. Il meccanismo che ci permette di apprendere la cognizione del movimento, e dopo averlo metabolizzato, raccoglierlo dal nostro paniere della memoria e applicarlo quando e come si vuole, deve essere perfettamente chiaro al docente.

La didattica dell'attività motoria, quindi, non si ferma alla conoscenza di cosa e come insegnare, ma di come soprattutto il bambino apprende e quali

sono i suoi “*meccanismi cerebrali*” che gli consentono una risposta motoria adeguata al contesto stesso.

Le ricerche neuro scientifiche oggi si affiancano alla pedagogia promuovendo e sostenendo questo valore professionale nel campo della didattica, dove compito dell’insegnante è quello di promuovere in ogni alunno, il progressivo controllo del comportamento motorio.

Le attività motorie permettono di raggiungere una serie di obiettivi relativi alle capacità senso-percettive, visive, uditive, tattili e cinestesiche.

Il bambino, quindi, fin dalla scuola materna (5-7 anni circa), deve sviluppare le capacità di percezione, analisi ed elaborazione delle informazioni. Queste conoscono un periodo di sviluppo intensivo tra i 6 e gli 11 anni e possono essere identificate in:

a) *Percezione, conoscenza e coscienza del corpo:* attraverso le esperienze di esplorazione e scoperta che si compiono, toccando, indicando, usando le varie parti del corpo, giocando e manipolando oggetti, si favorisce la graduale costruzione dello schema corporeo inteso come rappresentazione dell’immagine del corpo nei suoi aspetti: globale e segmentario, statico e dinamico;

b) *Coordinazione oculo-manuale e segmentaria:* il conseguimento di queste capacità si ha attraverso attività manipolative semplici con piccoli oggetti, attrezzi di gioco, indirizzando gli interventi anche al fine della costruzione della lateralità e del consolidamento della dominanza, favorendo in questo modo la precisione e la fluidità dei gesti motori fini.

c) *Organizzazione spazio-temporale:* vengono attuate attività che a partire dai giochi di esplorazione dell’ambiente e di partecipazione a situazioni ludiche organizzate, contribuiranno alla costruzione e all’organizzazione dello spazio fisico, geometrico e relazionale. Con l’utilizzo di tutte le strutture motorie statiche e dinamiche nei giochi di

movimento, il fanciullo potrà acquisire concetti relativi allo spazio e all'orientamento e di concetti relativi al tempo e a strutture ritmiche;

d) *Coordinazione dinamica generale:* la coordinazione dinamica generale controlla il movimento consentendo al fanciullo di raggiungere una motricità ricca ed armoniosa sul piano dell'espressione e dell'efficacia. Questa capacità si svilupperà attraverso situazioni di gioco e di attività via via più complesse.

II.4.1. Gli aspetti psicopedagogici delle attività motorie nella scuola primaria

La nuova consapevolezza del significato del corpo nella dimensione affettiva e relazionale umana, è senza dubbio un'acquisizione di questo secolo non solo sul piano scientifico, ma anche nella costruzione di innovative pratiche didattiche che considerano il corpo come l'elemento basilare per gli apprendimenti.

“...La costruzione dell'apprendimento attraverso il corpo, attraverso le emozioni, i segni, le relazioni precoci con il mondo, attraverso quelli che Damasio chiama “*i marcatori somatici*”, non riguarda soltanto aspetti squisitamente fisici e funzionali del corpo [...], ma la capacità di costruire il senso di sé grazie alle azioni, alle direzioni di ricerca visiva, tattile, uditiva che guidano il movimento all'interno di spazi e materiali del “*quotidiano*”...”⁹⁵

Questa prospettiva ha fortemente influenzato la didattica nella scuola primaria e si è costruita con il contributo di molte scienze che hanno sottolineato lo stretto rapporto che si stabilisce nel corso dello sviluppo tra corpo e mente poiché interpretano il corpo in senso esistenziale come luogo

⁹⁵ De Mennato, P.(2006). *Per una cultura educativa del corpo*. Pensa: Lecce, p.31.

dell'intenzionalità educativa e della progettualità soggettiva in funzione formativa per la costruzione del sé e la conoscenza del mondo.

Gli studi della psicoanalisi, a questo punto, sono risultati idonei per analizzare la relazione tra la costruzione dell'identità e il ruolo del corpo, in quanto risaltano che la buona immagine del proprio corpo ed una percezione armonica di se stessi, siano indispensabili e strettamente correlati ad un benessere psichico; in questa prospettiva, quindi, i pattern motori ci appaiono come il primo organizzatore psichico.

Freud afferma che l'esperienza che il bambino fa con il corpo è un'esperienza utile per la costruzione dell'Io, in quanto le sensazioni che il bambino prova, attraverso le parti del corpo prima e nel suo insieme dopo, sono un'esperienza ineludibile.

Il grande contributo della psicoanalisi alla pedagogia è, quindi, l'aver sottolineato che i bambini attraverso il movimento mandano informazioni dei loro processi inconsci e della loro realtà interna.

Se la psicoanalisi parla della costruzione dell'immagine del corpo come uno dei processi costitutivi dell'acquisizione dell'identità, l'immagine corporea è un concetto che funge da snodo tra il mondo biologico e quello psichico e le teorie psicoanalitiche con le neuroscienze portano ad un modo diverso di considerarla.

Già Schiedler aveva cercato di aggiungere all'immagine corporea il concetto di schema corporeo, nato dai contributi della Neurologia e poi ripreso dalla psicomotricità.

Egli attraverso i suoi studi dimostra come l'esperienza dell'unità corporea non è solo una sensazione o un'immagine mentale, come l'ha presentata la psicoanalisi, così come non è solo l'equivalente di una somma di percezioni sensoriali rielaborate a livello neuronale e il corpo si struttura attraverso i dati cognitivo-percettivi, insieme alle valenze affettivo-emotive.

Per Schielder, l'immagine del corpo nasce quindi dall'integrazione del livello neurofisiologico, del livello relazionale e del livello di maturazione emotiva, poiché è nel corpo che i bisogni del soggetto trovano frustrazione o soddisfazione.⁹⁶

Per il teorico Piaget, il rapporto corpo-mente si costruisce sul versante dell'organizzazione cognitiva dove la motricità rappresenta una risposta di adattamento da parte del soggetto, ossia una ricerca di equilibrio ed una reazione primitiva alle stimolazioni dell'ambiente.

Il bambino interviene sul mondo in modo esperienziale attraverso il movimento ed esplica quell'attività costruttrice, che è la condizione irrinunciabile per lo sviluppo dell'intelligenza e riconosce nella motricità il motore genetico della vita mentale.

Secondo Piaget ci sono quattro stadi di sviluppo sequenziali tra di loro, dove avviene un'assimilazione ed un accomodamento delle strutture mentali con l'ambiente.

E'opportuno, quindi, ricordare quanto Piaget afferma e cioè che nel primo stadio, attraverso il movimento in bambino entra in relazione con l'ambiente e comprende che gli oggetti esistono nello spazio e nel tempo, questa è la fase senso-motoria; dopo questa fase, il bambino inizia, invece, a compiere operazioni mentali interiorizzate e inizia ad utilizzare i simboli, attraverso quindi una conoscenza corporea iniziano i processi di simbolizzazione della realtà, processo questo, che avviene verso i sette-otto anni dove il bambino entra nella fase delle operazioni concrete.

In questa fase, il bambino riesce a compiere ragionamenti sistematici sugli oggetti, sullo, spazio, sul tempo, sulla casualità, quindi, interpreta gli

⁹⁶ Questa teoria viene ripresa da Stern che afferma che il bambino mette in atto comportamenti biologicamente predeterminati che lo rendono predisposto fin dalla nascita ad essere un interlocutore sociale.

stimoli che arrivano, li incorpora e li adatta alle sue necessità modificando la realtà.

Con l'inizio della fase adolescenziale acquista la capacità di pensare in modo logico, con la possibilità di fare ipotesi e di comprendere le implicazioni in maniera ipotetico-deduttiva.

Lo studioso sottolinea l'importanza del rapporto tra sviluppo e azione; se da un lato, lo sviluppo dipende da un programma geneticamente definito, dall'altro esso dipende da come il soggetto si adatta all'ambiente attraverso, quindi, l'assimilazione e l'accomodamento.

Attraverso il movimento il bambino interviene e si esprime con l'ambiente da subito, perché l'intelligenza senso-motoria appare molto prima del linguaggio "...si tratta d'una intelligenza del tutto pratica, basata sulla manipolazione di oggetti, e che invece delle parole e dei concetti utilizza solo percezioni e movimenti organizzati in schemi d'azione...si ha in questo caso un'assimilazione senso motoria paragonabile a quella che sarà più tardi l'assimilazione del reale attraverso i concetti ed il pensiero...".⁹⁷

Le esperienze motorie del bambino vissute con il corpo e attraverso il corpo, sono importanti perché permettono lo sviluppo di quei meccanismi che gli permettono di accedere ai vari stadi di sviluppo mentale.

Vygotskij ha per esempio sottolineato come non abbia senso parlare di apprendimento indipendentemente da un particolare stadio dello "sviluppo ontogenetico" raggiunto e come l'apprendimento vada considerato quale fattore di sviluppo. Tutte le funzioni psichiche superiori rappresentano relazioni sociali interiorizzate e, quindi, il fondamento della struttura sociale della persona.

Il rapporto che intercorre tra sviluppo e apprendimento ha dato vita alla teoria dell'*area potenziale di sviluppo*, dove secondo questa teoria, lo

⁹⁷ Corona, F., (2008). *Gioco ed attività ludico-motorie e sportive nella scuola: indicazioni didattiche*. Lecce: pensa Editore, p.19.

sviluppo segue il processo di apprendimento che crea la “zona di sviluppo prossimale” dell’alunno in termini di capacità di soluzione dei problemi, sotto ovviamente la guida di un adulto.

L’apprendimento umano presuppone, quindi, una natura sociale ed un processo che consente ai bambini di fare propria la vita intellettuale di coloro che li circondano.

La teoria sull’area potenziale di sviluppo ha avuto ricadute importanti sia sul piano pedagogico che sul piano psicologico; sul piano pedagogico questa teoria rappresenta la base teorica di un principio pedagogico: “...l’unico buon insegnamento è quello che percorre lo sviluppo...”,⁹⁸ sul piano psicologico la teoria dell’area potenziale di sviluppo ha contribuito in modo prevalente a determinare un’impostazione sia teorica che sperimentale in contrapposizione con le teorie e le tecniche psicometriche utilizzate in psicologia.

Un’ ulteriore elaborazione della teoria dello sviluppo avanzata da Vygotskij è stata realizzata da Bruner, la cui teoria si caratterizza in quanto mediazione tra dati esterni della realtà e quelli soggettivi, tra pensiero e linguaggio. “...*Lo sviluppo cognitivo in tutte le sue manifestazioni ha luogo in un processo che va tanto dall’esterno verso l’interno che dall’interno verso l’esterno. In gran parte esso consiste nel fatto che l’essere umano si lega ad amplificatori delle capacità motrici, sensitive e riflesse trasmesse da una cultura...*”⁹⁹

Per Bruner l’apprendimento può avvenire soltanto attraverso le *strutture*, quindi ad ogni età si può insegnare tutto, perché ogni conoscenza è possibile con un tipo di comunicazione psicologicamente adeguata alle caratteristiche della fase evolutiva che il soggetto attraversa; quindi

⁹⁸ L.S., Vygotskij, A.R., Lurjia, A.N., Leontjev, (1970). *Psicologia e pedagogia*. Roma: Editori Riuniti, p.37

⁹⁹ J., Bruner, R. Oliver, P.Greenfield, (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando, p.18.

l'apprendimento per strutture rende possibile l'insegnamento di tutte le discipline a qualsiasi età.

Bruner individua tre differenti sistemi di rappresentazione che corrispondono ad altrettante modalità di *pensiero* e di *apprendimento* della nostra mente "...gli essere umani gradualmente apprendono a rappresentare il mondo in cui operano: attraverso l'azione, l'immagine ed il simbolo,...la rappresentazione può essere intesa in due sensi: in termini del mezzo impiegato ed in termini dei suoi scopi..."¹⁰⁰.

In riferimento al primo, possiamo quindi parlare di tre modi:

- il *sistema attivo di rappresentazione*, in cui il soggetto apprende in base all'esperienza diretta sulle cose e sulla realtà, quindi, impara facendo;
- il *sistema iconico di rappresentazione*, in cui la conoscenza è legata alla percezione uditiva e visiva e si apprende "vedendo fare", osservando e quindi imitando l'azione;
- il *sistema simbolico di rappresentazione*, in cui la conoscenza è mediata da simboli.

I seguenti sistemi di rappresentazione possono essere ricondotti alle classiche fasi di sviluppo di Piaget, ma secondo Bruner il pensiero non potrebbe evolversi senza il supporto di quei linguaggi o sistemi di rappresentazione simbolici che stanno alla base della nostra cultura.

Proprio da qui nasce l'importanza che lo studioso in accordo con la teoria di Vygotskij riconosce all'ambiente e alla cultura che facilità i modi di agire, di immaginare, di usare i simboli.

Il discorso di Bruner sui diversi modelli di rappresentare la conoscenza e il ruolo della cultura è stato un notevole punto di riferimento per la psicologia dell'educazione e della pedagogia italiana e ha in un certo senso ispirato alla messa a punto dei programmi della scuola media del 1979 e della

¹⁰⁰ Corona, F., (2008). *Gioco ed attività ludico-motorie e sportive nella scuola: indicazioni didattiche*. Lecce: pensa Editore, p.29.

scuola elementare del 1985, dove “...le discipline vengono considerate come sistemi di simboli...e strumenti...che consentono all’individuo di amplificare le proprie capacità intellettive...”.¹⁰¹

Il docente, quindi, che adopera la riflessione bruneriana, parte dal presupposto che ogni conoscenza o capacità può essere attribuita a qualsiasi età; di fondamentale importanza è, quindi, rispettare i vincoli cognitivi dello sviluppo del soggetto consentendogli di utilizzare le modalità di rappresentazione della conoscenza (attivo, iconico, simbolico) più compatibili.

Infatti alle attività di insegnamento fanno riscontro le attività di apprendimento: “...si tratta di attività effettuate dagli alunni ai vari livelli della rappresentazione, dalle operazioni concrete, cioè effettuate con oggetti reali, alle operazioni iconiche, cioè effettuate con disegni, illustrazioni, immagini fisiche, alle operazioni simboliche, effettuate utilizzando segni aventi valore di simboli...”.¹⁰²

Bruner introduce quattro criteri per costruire ambienti in cui l’apprendimento sia significativo:

- la *capacità di azione*, dove il soggetto che intraprende un percorso di conoscenza assume il controllo della propria attività mentale;
- la *riflessione*, dove per apprendere occorre dare un senso personale a quello che si impara, per cui l’apprendimento deve essere riferito a contesti reali;
- la *collaborazione*, dove l’attività cognitiva è distribuita tra più persone;

¹⁰¹ Ivi., p.31

¹⁰² Tenuta, U., (1989). *L’attività educativa e didattica elementare: come organizzare l’ambiente educativo e di apprendimento secondo i Nuovi Programmi*. Brescia: La Scuola, p.114.

- *la cultura*, dove, invece, la conoscenza viene costruita e sistematizzata in un prodotto comune, uno stile di vita e di pensiero che diventa “cultura”.

E'quindi, di fondamentale importanza un approccio per problemi, che riesca a guidare l'allievo alla costruzione della conoscenza in quel determinato ambito del sapere.

II.5. Le attività motorie nella scuola primaria e dell'infanzia secondo le Nuove Indicazioni Nazionali del 2007

Le Indicazioni Nazionali del 2007 rappresentano un “...significativo quadro di riferimento per la progettazione curricolare e per tutte le attività d'aula che non possono strutturarsi solo sulla base di modelli normativi ma necessitano di una più ampia rivisitazione, imprescindibile dall'evolversi delle dinamiche interpersonali insite in ogni processo di insegnamento-apprendimento...”.¹⁰³

La riorganizzazione di percorsi formativi sempre più propensi alle caratteristiche personali degli studenti, al loro bisogno di crescere, conoscere ed imparare, ha bisogno della definizione di obiettivi di apprendimento attraverso i quali sviluppare e organizzare l'innovazione educativa.

Questi traguardi “...posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno...”.¹⁰⁴

¹⁰³ Corona, F., (2008). *Gioco ed attività ludico-motorie e sportive nella scuola: indicazioni didattiche*. Lecce: pensa Editore, p.37.

¹⁰⁴ Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia, 2007, p.24.

I curricoli scolastici nella scuola dell'infanzia si articolano in *campi di esperienza* che evidenziano la centralità dell'alunno come costruttore di conoscenze, riconoscendo al sistema educativo della prima infanzia, la responsabilità di promuovere esperienze conoscitive che utilizzano, il corpo, il movimento e le attività ludico-sportive come privilegiati per l'apprendimento, l'esplorazione dello spazio, il raggiungimento dell'autonomia, la scoperta di se stessi e degli altri.

La scuola dell'infanzia può offrire al bambino la possibilità di apprendere attraverso l'esperienza, l'esplorazione, i rapporti con gli altri, di usare il gioco per raccontarsi ed esprimersi, interpretare e dar vita a storie soggettive in cui riconoscersi e vivere esperienze emotive e suggestive.

Il coinvolgimento della dimensione corporea nella fase di costruzione della propria immagine, nel riconoscimento delle funzioni del corpo e delle sue capacità percettive, espressive e relazionali, permette al bambino di partecipare attivamente con il mondo che lo circonda, la percezione dei propri limiti e soprattutto la consapevolezza delle proprie potenzialità.

Le attività ludico-motorie, i giochi liberi all'aperto e "...il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti e di avviare processi di simbolizzazione e formalizzazione...".¹⁰⁵

Le competenze dell'insegnante partendo dal valore formativo del gioco e delle attività motorie, si valorizza di indicazioni per nuovi itinerari didattici da realizzare, al fine di conseguire, una volta terminata la scuola dell'infanzia, di traguardi, che nella prospettiva della continuità educativa possano creare le premesse per l'acquisizione di competenze e abilità più complesse nel ciclo successivo.

L'attività motoria nelle sue differenti forme attraverso i giochi individuali e di gruppo che richiedono l'utilizzo di attrezzi, sarà finalizzata, quindi, non

¹⁰⁵ Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia, 2007.

solo al controllo della forza del corpo, ma soprattutto all'esercizio delle potenzialità sensoriali, relazionali ed espressive del corpo.

Le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione nascono all'interno di una nuova cornice culturale entro cui ripensare l'esperienza del "fare scuola"; dare senso alla frammentazione del sapere: questa è la sfida.

Una scuola che intende educare istruendo non può ridurre tutto il percorso della conoscenza alla semplice acquisizione di competenze. Compito della scuola è, quindi, educare istruendo le nuove generazioni, e questo è impossibile senza accettare la sfida dell'individuazione di un senso dentro la trasmissione delle competenze, dei saperi e delle abilità, educare nel senso di "ex-ducere" tirar fuori, nel rispetto della persona e dell'unicità del suo essere.

Educare istruendo significa tre cose:

1. consegnare il patrimonio culturale che ci viene dal passato perché non vada disperso e possa essere messo a frutto;
2. preparare al futuro introducendo i giovani alla vita adulta, fornendo loro quelle competenze indispensabili per essere protagonisti all'interno del contesto economico e sociale in cui vivono;
3. accompagnare il percorso di formazione personale che uno studente compie sostenendo al sua ricerca di senso e il faticoso processo di costruzione della propria personalità.

Obiettivo della scuola: è far nascere "il tarlo" della curiosità, lo stupore della conoscenza, al voglia di declinare il sapere con la fantasia, la creatività, l'ingegno, la pluralità delle applicazioni delle proprie capacità, abilità e competenze.

Il curricolo: si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni. Esso viene predisposto dalla scuola all'interno del POF (piano dell'offerta formativa) nel rispetto delle finalità,

dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento, posti dalle Indicazioni. Si articola attraverso i campi di esperienza nella scuola dell'infanzia e attraverso le discipline nella scuola del primo ciclo.

Campi di esperienza: sono i luoghi del fare e dell'agire del bambino da articolare al fine di favorire il percorso educativo di ogni bambino, aiutandolo a orientarsi nella molteplicità e nella diversità degli stimoli e delle attività.

Discipline e aree disciplinari: la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari; promuove la ricerca delle connessioni tra i saperi disciplinari e la collaborazione tra i docenti.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze: sono presenti al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, per i campi di esperienza e per le discipline e costituiscono riferimenti per gli insegnanti, indicano le piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno.

Gli obiettivi di apprendimento: sono riferiti al termine del terzo e quinto anno della scuola primaria e al termine del II anno della scuola secondaria di I grado.

Sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle indicazioni.

II.6. La didattica laboratoriale delle attività ludico-motorie nella scuola italiana

Il *laboratorio* rappresenta una proposta metodologica innovativa, esso è sia un luogo fisico, sia un modo di lavorare scientifico che si avvale di metodi e strumenti specifici.

Le attività laboratoriali si svolgono attraverso un processo collaborativo che permette un sistema di insegnamento/apprendimento flessibile e differenziato.

Attraverso la didattica laboratoriale vengono attivate non solo le conoscenze dichiarative e quindi “*ciò che si sa*”, ma anche le abilità e le competenze procedurali, quindi, “*il come si fa*”, le abilità meta cognitive e relazionali, pertanto, le capacità di riflessione e di interazione.

Il laboratorio inteso come modalità di insegnamento nella scuola “...si fonda sulla didattica pensiero-azione, il lavoro di gruppo, il problem solving, il metodo euristico-induttivo -e con tale- metodo detto anche dinamico, lo studente è condotto a trovare da solo o con la collaborazione di compagni, quanto deve apprendere...”.¹⁰⁶

Una spinta all’approccio scientifico dell’esperienza laboratoriale è stata fornita dal pedagogista statunitense Dewey, che sostiene la centralità del bambino come soggetto dell’apprendimento che deve “...essere collegato ad un interesse da parte del fanciullo...”¹⁰⁷; egli introduce infatti due aspetti forti dell’esperienza laboratoriale e cioè il fare, e la motivazione ad apprendere.

¹⁰⁶ Già negli anni trenta il pedagogista americano John Dewey pensava ad una *scuola laboratorio* nella quale si imparasse “facendo” (*learning by doing*), in un clima collaborativo, quindi, una scuola creativa che portò poi ad una “*scuola attiva*”.

¹⁰⁷ Cambi, F.,(1995). *Storia della Pedagogia*. Bari: La terza, p.437.

Anche Trisciuzzi ha cercato di categorizzare i percorsi laboratoriali, definendo diverse tipologie in merito; infatti lo studioso individua tre tipologie di laboratorio utili a contestualizzare l'esperienza motoria:

- i *laboratori didattici*, finalizzati al potenziamento dello sviluppo cognitivo e alla padronanza nell'uso dei media;
- i *laboratori espressivi*, rivolti allo sviluppo della creatività attraverso la sperimentazione di tecniche espressive e materiali;
- i *laboratori relazionali*, orientati, invece, sulla'rea di sé, delle emozioni e delle relazioni interpersonali ¹⁰⁸.

La scuola primaria italiana ha come suo specifico compito quello di “*far riconoscere per far sapere*”, insegnare a studiare “*per acquisire competenze*”, in rapporto con una programmazione educativa con modalità didattiche condizionate dai traguardi cognitivi che i bambini possono e devono raggiungere.

Nel processo di apprendimento anche lo *spazio fisico* riveste un ruolo fondamentale; esso deve essere organizzato in maniera funzionale e rappresentare un luogo accogliente e motivante, tenendo conto che, se ben strutturato, può senza dubbio stimolare gli apprendimenti.

Attualmente nella scuola italiana, il *laboratorio motorio* rappresenta una modalità di insegnamento alternativa e complementare alla didattica tradizionale, riconsiderando l'ambiente di apprendimento non solo come uno spazio dove si combinano luoghi, oggetti e persone, ma anche come uno luogo della formazione individualizzata dove è possibile facilitare i processi di apprendimento, accogliere e valorizzare le diversità e superare gli stereotipi che limitano gli studenti.

¹⁰⁸ La peculiarità dell'esperienza motoria è proprio quella di rappresentare l'elemento caratterizzante delle tre diverse tipologie laboratoriali descritte da Trisciuzzi, in quanto l'esperienza motoria è sia soggetto che strumento dei meccanismi di apprendimento, degli itinerari espressivi e della dimensione relazionale.

“... Il laboratorio è, quindi, il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze ed abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni ...”¹⁰⁹.

La *didattica laboratoriale* centrata sull’esperienza corporeo-chinestesica ha il merito, non solo di stimolare e mettere in moto bisogni e motivazioni, ma anche di originare nuovi bisogni e nuove motivazioni, che si qualificano come dei veri e propri interessi formativi.

La *didattica laboratoriale* consente la trasferibilità dei saperi impiegando il corpo come canale apprenditivo, attraverso cui far acquisire quelle conoscenze e abilità che altrimenti resterebbero inaccessibili, ma anche come un vero e proprio canale comunicativo, in grado di veicolare emozioni e sentimenti.

La dimensione ludico-sportiva coinvolgendo i diversi aspetti della personalità del singolo, appagando il suo bisogno di fare, di conoscere, di sperimentare e, soprattutto, attraverso la dimensione simbolica, di reinventare la realtà, favorisce, il *dialogo corporeo* bambino-mondo e gli scambi emozionali, diventando l’ambiente ideale per un’intelligente gestione delle proprie emozioni.

Il laboratorio motorio rappresenta, quindi, il terreno fertile per l’interazione delle intelligenze secondo il modello plurale di Howard Gardner¹¹⁰, in quanto contesti che offrono maggiore potenziale di apprendimento sono quelli in cui i partecipanti hanno ruoli attivi nei quali sono coinvolti in azioni reali che producono risultati significativi.

Questo discorso, trova dunque, nella definizione di intelligenza *corporea-chinestetica* di Gardner, la sua massima espressione, dal momento che essa altro non è che “[...] la capacità del corpo di esprimersi, governarsi,

¹⁰⁹ *Raccomandazioni per l’attuazione dei Piani di Studio Personalizzati*, 2003.

¹¹⁰ Cfr., Sibilio M., *Il laboratorio come percorso formativo. Itinerari laboratoriali per la formazione degli insegnanti nella scuola primaria*, Napoli, Esselibri, 2002, pp. 35-42.

manipolare le cose, orientarsi in maniera precisa, rispondere costantemente ed efficacemente ai problemi motori che si manifestano nelle forme più diverse...”.¹¹¹

“ ... Gardner riconosce al corpo una valenza dichiaratamente cognitiva che compendia potenzialità sensoriali, percettive e fisiche in un complesso sistema di processi e stili cognitivi. Le intelligenze del corpo costruiscono in ognuno di noi un singolarissimo profilo del pensiero che offre un congegno preferenziale di rapporto col mondo, un “accesso” privilegiato, spesso abituale, al mondo delle esperienze. Il contatto con il mondo avviene, dunque, grazie ad uno schema corporeo che accoglie un insieme di informazioni posturali, cinestesiche e spazio-temporali, legate al movimento concreto e immaginato...”.¹¹²

Il laboratorio delle attività motorie, si pone, infine come un luogo in cui è possibile favorire la crescita cognitiva del bambino integrando esperienze operative di esplorazione sensoriale e motoria ed esperienze di rappresentazione e simbolizzazione; i due livelli di sviluppo sono strettamente connessi, in quanto è a partire dall'azione e dall'interiorizzazione di schemi motori che nasce la rappresentazione degli stessi.

Una didattica laboratoriale che si avvale della dimensione ludico-simbolica può favorire i processi cognitivi in un percorso che va dal primo anno e mezzo di vita, fino ad arrivare ai sette otto anni del bambino, dove il bambino delinea immagini anticipatrici, capaci di riorganizzare le sequenze di un movimento o di anticiparne le successioni.

¹¹¹Sibilio M., (2002). *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Esselibri, p.41.

¹¹² De Mennato, P.(2006). *Per una cultura educativa del corpo*. Pensa: Lecce, p.41.

Si ha, quindi, una metodologia dell'insegnamento, quella laboratoriale tutta incentrata sulla manualità, sull'azione, alla creatività, alla dimensione ludica che sono elementi caratterizzanti dall'esperienza motorio-sportiva.

Il laboratorio motorio-sportivo riscalda la prassi didattica, è un vero incubatore dei saperi, una culla che prepara e accompagna alla conoscenza complessa del mondo.

Il laboratorio motorio mantiene vivo il piacere della scoperta.

Il laboratorio ludico-sportivo e motorio si pone come un'interessante alternativa alla staticità e settorialità del recinto disciplinare, che consente di trattare i contenuti in un ambiente dinamico e creativo capace di costruire un vero ingrediente emozionale che trascina i saperi.

La trasferibilità dei contenuti disciplinari attraverso l'esperienza motorio-laboratoriale, apre l'accesso ad un sapere plurimo.

Il corpo diventa in questo modo, soggetto interagente per la soluzione di problemi, un vero motore di supporto alla didattica, un ambiente di apprendimento nel quale è possibile seguire un itinerario complesso dove si possono aprire spazi del "sapere" del "saper fare" e del "saper essere" attraverso una didattica partecipata.

La pratica sportiva grazie al laboratorio didattico scopre una dimensione indirizzata allo sviluppo del potenziale educativo, costruendo una palestra della socialità.

Nella pratica ludico-sportiva vince chi rispetta le regole.

Questo ponte scientifico-culturale tra azione e cognizione attraverso il laboratorio valorizza alcune competenze ed abilità potenzialmente vicarianti sul piano formativo, rivalutando la dimensione educativa di un fenomeno complesso come quello della pratica sportiva.

II.7. L'educazione fisica nella scuola secondaria di primo grado

Se esaminiamo il D.M. 9 febbraio 1979, l'art. 5 dei programmi di educazione fisica per la scuola media si rivolge alla professionalità dei docenti nella scuola media e cita testualmente: "...agli insegnanti si richiede una specifica capacità professionale al fine di assicurare le loro iniziative responsabili nelle scelte didattiche e nella programmazione degli itinerari di apprendimento anche per realizzare un proficuo dialogo educativo. In relazione all'ampliamento delle responsabilità nel rispetto dei nuovi compiti a lui assegnati dai decreti delegati, si pone per il docente l'esigenza di una approfondita preparazione non solo sul piano culturale specifico, ma anche su quello didattico...".¹¹³

Nella seconda parte dei programmi molto forte è il richiamo alla professionalità dei docenti, che mette in risalto l'importanza della preparazione culturale e scientifica degli insegnanti.

Si parla di una scuola adeguata all'età e alla psicologia dell'alunno e dove è implicito un bagaglio di adeguate conoscenze di tutti i docenti di scuola media inerente gli aspetti e quindi alle leggi auxologiche, ai principi della psicologia evolutiva e alle differenze nello sviluppo psicomotorio tra maschi e femmine.

L'art.2, descrive l'individualizzazione degli interventi didattici, richiamati in forma diretta e più specifica all'art.4, negli interventi di integrazione e di sostegno, richiedendo ai docenti una conoscenza e le relative competenze in merito alle:

- *teorie sull'apprendimento umano e sulla pluralità delle intelligenze;*
- *classificazioni aggiornate sui disabili;*
- *conoscenze basilari della didattica speciale;*
- *tecniche di pianificazione ed interventi educativi personalizzati.*

¹¹³ D.M. 10 agosto 1998, n.354. art.5.

L'art.3 e l'art.5 affrontano, invece, il tema dei rapporti personali sulle:

- conoscenze delle dinamiche di gruppo;
- conoscenze delle tecniche di osservazione delle dinamiche comportamentali;
- conoscenze delle tecniche di conduzione di gruppo.

La parte terza dei programmi si occupa della programmazione didattica ed educativa richiedendo ai docenti una preparazione specifica sul:

- significato della finalità e la struttura dei programmi;
- il ruolo del consiglio di classe e degli altri organismi della scuola.

La parte quarta si rivolge alle metodologie dell'apprendimento, precisando che tutte le discipline curriculari, promuovono nell'alunno comportamenti cognitivi, intesi come soluzioni personali ai problemi che gli si pongono.

Gli obiettivi disciplinari dell'educazione fisica partono dalle indicazioni generali, che fanno riferimento alla coscienza della corporeità anche come mezzo espressivo, pur nell'unità fondamentale della persona umana. Il coordinamento dell'azione didattica del docente di educazione fisica con altri docenti è ritenuto lo strumento per favorire una cultura interdisciplinare. Nelle indicazioni si coglie un chiaro richiamo alla trasferibilità dell'esperienze motorie richiedendo:

- conoscenze sull'intelligenza corporeo-chinestesica e dei suoi rapporti con le altre intelligenze;
- capacità di coprogettare didatticamente.

Nelle Indicazioni programmatiche vengono indicati i seguenti punti:

- il potenziamento fisiologico attraverso il miglioramento della funzione cardio-respiratoria, la potenza muscolare, la forza, la velocità, la mobilità, e le articolazioni;
- il consolidamento e il coordinamento degli schemi motori di base, educazione posturale, strutturazione dello schema corporeo, utilizzazione di

piccoli e grandi attrezzi, il miglioramento delle capacità coordinative, lateralizzazione ed orientamento spazio-temporale;

- l'attività motoria come linguaggio realizzabile attraverso la conoscenza di tecniche di comunicazione corporea, la capacità di decodificazione del linguaggio del corpo, le tecniche di drammatizzazione corporea;
- l'attività in ambiente naturale, che presuppone la conoscenza da parte del docente di tecniche di progettazione, la capacità di allestire spazi, la conoscenza di regolamenti e tecniche di allenamento riferite alle attività sportive in ambiente naturale;
- l'avviamento delle pratica sportiva, che presuppone la conoscenza di tecniche di allenamento e regolamenti relativi agli sport individuali e di squadra; la capacità di svolgere un ruolo orientativo in ambito sportivo e la capacità di allestire spazi sportivi.

La legge 517/77 asserisce, quindi, gli obiettivi della scuola media con riferimento all'interdisciplinarietà e agli interventi individuali:

- ✓ *scuola di formazione dell'uomo e del cittadino;*
- ✓ *scuola orientativa;*
- ✓ *scuola che colloca nel mondo.*

Per i Programmi ministeriali del 6/2/79: "...l'insegnamento dell'educazione fisica nella peculiarità delle sue manifestazioni dei suoi linguaggi e delle sue tecniche rientra naturalmente nel concetto dell'azione educativa della scuola media fornendo un particolare contributo alla formazione dell'uomo e del cittadino. Gli aspetti concorrenti dell'insegnamento dell'educazione fisica sono: la coscienza della corporeità anche come mezzo espressivo pur nell'unità fondamentale della persona umana; l'ordinato sviluppo fisico motorio nel quadro del pieno sviluppo della personalità...".¹¹⁴

¹¹⁴ Sibilio, M. (2003). *Educatori sportivi*. Napoli: Edizioni Manna, p.75.

Un passo avanti viene fatto con la Circolare n. 184 del luglio 1990 che prevede iniziative di collaborazione con scuola extrascuola in materia di attività sportiva dove viene considerato il proseguimento degli obiettivi educativi.

Nella Circolare n. 253 del settembre 1990 il concetto di “promozione sportiva” nella scuola diventa sempre più forte, infatti, viene introdotto il concetto di attività sportiva promozionale distinta da quella competitiva; si evidenzia in questo modo la volontà di diffondere in maniera capillare l’attitudine al gesto sportivo.

Nella Circolare n. 254 dell’agosto 1993 vengono evidenziati atti a diffondere il gesto sportivo nella comunità scolastica.

La Circolare Ministeriale n. 135 dell’aprile 1996, nonché la Direttiva n.133 dell’aprile 1996, indicano finalità, modalità organizzativa e fonti di finanziamento a cui le singole scuole possono fare riferimento per mettere in campo iniziative.

Si arriva poi al protocollo d’intesa CONI-MPI che segue una radicale svolta nell’organizzazione e nella realizzazione dell’attività sportiva a scuola, dove lo sport a scuola assume una vera e propria funzione di servizio sociale.

Nella scuola media di I grado si mira “...oltre che al proseguimento degli obiettivi dei programmi ministeriali, alla crescita della pratica sportiva come disciplina interiore rivolta alla padronanza del corpo, alla formazione di condotte motorie personali, al conseguimento di capacità sociali e di rispetto per gli altri...”¹¹⁵ e in questa prospettiva, l’insegnante di educazione fisica diviene la figura chiave per il massimo coinvolgimento degli alunni.

¹¹⁵ Ivi., p. 76.

II.8. L'educazione fisica nella scuola secondaria di secondo grado

Nelle “Indicazioni Generali” del DPR N°908 del 1/10/1982 si afferma che “...l'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole secondarie superiori costituisce il proseguimento logico di quello svolto nella scuola media. Esso, concorre, con altre componenti educative, alla formazione degli alunni e delle alunne, allo scopo di favorirne l'inserimento nella società civile, in modo consapevole e nella pienezza dei propri mezzi...”¹¹⁶; ovviamente la programmazione delle attività di questo “proseguimento logico” deve partire dall'analisi delle modifiche e delle conseguenti problematiche morfo-funzionali e psicologiche che caratterizzano le età degli allievi cui si rivolge.

La fase auxologia dell'età corrispondente all'ingresso nella scuola superiore, comporta nel soggetto una trasformazione del corpo e delle sue parti, con tendenza spesso ad un riempimento della massa corporea; soprattutto nelle prime classi molti adolescenti vivono un momento di squilibrio morfologico e funzionale che rende necessaria una rielaborazione degli schemi motori di base.

Dal punto di vista psicologico gli alunni della scuola superiore vivono una fase a volte drammatica di maturazione personale; è questo il periodo, infatti, di una travagliata ricerca di identità che passa attraverso processi contraddittori. In questa fase difficile il tema centrale è il rapporto complesso che si instaura tra la necessità di affermare se stesso e l'altrettanto necessaria esigenza di far parte del gruppo inteso come realtà di confronto.

Nei programmi si evidenzia in maniera nitida il ruolo del docente di educazione fisica, “..come adulto con funzioni privilegiate nella relazione

¹¹⁶ D.P.R. n° 908 del 1/10/82. Nuovi programmi di insegnamento di educazione fisica negli istituti d'istruzione secondaria superiore, nei licei artistici e negli istituti d'arte- Indicazioni generali, comma 1.

docente-discente...”;¹¹⁷ al docente viene quindi chiesto la conoscenza delle diverse teorie sul gioco, della storia delle danze folcloristiche locali e la tecnica delle danze folcloristiche.

Gli obiettivi della disciplina dell'educazione fisica sono:

- *il potenziamento fisiologico*, in termini di competenze;
- *la rielaborazione degli schemi motori*, che presuppone la conoscenza di meccanismi di apprendimento motorio, delle tecniche per la rieducazione posturale, l'utilizzazione della motricità fine;
- *il consolidamento del carattere, lo sviluppo della socialità e del senso civico*, che si hanno attraverso le attività motorie individuali e di squadra;
- *la conoscenza e la pratica delle attività sportive*, che presuppone conoscenze inerenti i regolamenti e i metodi delle discipline sportive praticabili dai 13 ai 18 anni, agli aspetti igienico-sanitarie connessi all'attività sportiva, differenze regolamentari tra sport maschile e femminile;
- *la tutela della salute e la prevenzione degli infortuni*, che richiedono al docente la conoscenza delle tecniche tecnica (diretta e indiretta), indicazioni di alcuni metodi di allenamento, abitudini di vita finalizzate a preservare la salute connesse alle attività motorie e sportive, il rapporto tra alimentazione e attività sportive e elementi di base di primo soccorso.

L'educazione fisica deve essere organizzata per promuovere la formazione di ogni singolo soggetto in quanto persona, nel rispetto di tutti i parametri fisici, cognitivi, relazionali che formano la persona nella sua globalità. Ogni insegnante di educazione fisica deve, tuttavia, promuovere nel processo di apprendimento l'intenzionalità dell'alunno così che diventi protagonista attivo consapevole della proposta educativa.

¹¹⁷ Sibilio, M., Gomez Paloma F., (2007). *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*. Esselibri: Napoli, p.

Nel caso dell'educazione fisica, si può parlare di una "...didattica configurazionale modulare che proponga modelli multipli nelle metodologie procedurali dell'organizzazione dei contenuti d'insegnamento come inevitabile conseguenza del riconoscimento tra gli allievi di modelli multipli nelle procedure di apprendimento...".¹¹⁸

Questo vuol dire che all'insegnante si chiede di superare i modelli della lezione classica tradizionale, proponendo contenuti organizzati in una forma unica e uguale per tutti.

La pedagogia contemporanea ha investito, infatti, sulla convinzione della validità di modelli di insegnamento individualizzati, conseguenti alla valutazione della differenziazione e dello sviluppo delle tendenze e propensioni personali.

In questa panorama, largo credito ha acquisito negli ultimi decenni la teoria sulle "intelligenze multiple" di Gardner per il quale l'intelligenza è "...la capacità di risolvere problemi o di creare prodotti che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali...."¹¹⁹; quindi ciascun soggetto manifesta una personale predisposizione verso forme intellettive differenti con il conseguente sviluppo di abilità ad esse relative.

Lo psicologo tra le intelligenze parla anche di un'intelligenza corporea che se opportunamente sollecitata può fare da motore o da supporto all'apprendimento di abilità spaziali, logico matematiche, interpersonali, ecc...

Così facendo l'educazione fisica non viene intesa come disciplina fine a se stessa ma si inserisce in un percorso formativo interdisciplinare ed il processo di insegnamento/apprendimento che la caratterizza è fondato sul saper fare.

¹¹⁸ Sibilio, M. (2003). *Educatori sportivi*. Napoli: Edizioni Manna, p.91.

¹¹⁹ Gardner, H., (2002). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli, p.109.

Nelle ore di educazione fisica a scuola, ogni allievo deve essere messo nella condizione di acquisire nuove conoscenze, sperimentarle attraverso un vissuto personale e trasformarle in comportamenti consapevoli.

I programmi Ministeriali (DPR N°908 del 1/10/82) evidenziano l'esigenza "...di un collegamento interdisciplinare, inteso a collocare l'educazione fisica, da un lato come verifica vissuta di nozioni apprese, dall'altro come stimolo alla chiarificazione di concetti relativi a discipline diverse...".¹²⁰

L'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola superiore mira ad offrire a tutti gli allievi esperienze vissute in prima persona del proprio corpo, esperienze sia individuali che di gruppo, piene di stimoli formativi tali da permettere la crescita consapevole di uomini e cittadini.

Ovviamente questa crescita può avvenire se al vissuto corporeo si affianca una conoscenza teorica di ciò che il nostro corpo è in grado di produrre e dei principi di base della pratica sportiva; non si tratta però di immagazzinare nozioni, ma di creare i collegamenti necessari tra il sapere ed il saper fare che diventa saper essere.

II.9. Gli aspetti psicopedagogici delle attività sportive nella scuola secondaria di primo e secondo grado

Nella scuola, educazione fisica e sport rappresentano le due facce sinergiche di un'offerta formativa nella quale l'alunno da un lato riceve una preparazione al benessere corporeo inteso anche come *educazione alla salute*, dall'altro partecipa ad un'attività sportiva nella quale, oltre ad esprimere se stesso, può entrare in contatto con una molteplicità di situazioni che ritrova nella sua vita. Lo sport, in quanto palestra di vita, prepara alla vita sociale; infatti, attraverso lo sport, si sperimentano dal vivo tutte le situazioni problematiche che il soggetto deve affrontare nella

¹²⁰ Sibilio, M. (2003). *Educatori sportivi*. Napoli: Edizioni Manna, p. 93.

vita di tutti i giorni e ciò permette di acquisire quel “*sensò di realtà*” che oggi ricopre un alto valore psico-pedagogico.

Con lo sport è possibile insegnare ai giovani uno dei “sette saperi” di Morin costituito dall’*insegnamento delle incertezze*: “...insegnare ad apprendere a navigare in un mare d’incertezza attraverso arcipelaghi di certezze...per predisporre la mente ad aspettare l’inatteso per affrontarlo...”.¹²¹

Lo sport praticato a scuola non è uno sport agonistico, performativo e in quanto tale i valori insito in esso, come l’amicizia, la lealtà, la solidarietà, il rispetto delle regole, l’accettazione della sconfitta ed altro ancora, stimolano e regolano il comportamento ed educano a gestire le emozioni che contribuiscono a migliorare la relazione con se stessi e con gli altri, tutto questo si configura in una prospettiva psicopedagogica utile soprattutto alla costruzione della propria autostima.

Condividere con qualcuno momenti positivi e non, decidere soluzioni affidandosi spesso all’intuizione e alla creatività, assumersi le proprie responsabilità e rischi, riuscire a superare poi le difficoltà tollerando le frustrazioni, rappresentano solo alcuni elementi più importanti che fortificano l’aspetto psico-emotivo di un adolescente.

La scuola può aiutare tanto l’adolescente, anche perché, attraverso la pratica delle attività fisico sportive, la stessa aggressività che rappresenta poi l’energia che genera l’agonismo viene canalizzata entro “...limiti regolati da norme che la rendono socialmente accettata, senza considerare l’altro, il valore “catartico” della stessa...”.¹²²

L’attività fisico-sportiva praticata a scuola, quindi, non fa altro che insegnare “...principi di strategia che permettono di affrontare i rischi,

¹²¹ Morin, E., (2001). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*. Milano: Cortina Editore.

¹²² Sibilio, M., (2003). *Educatori sportivi*. Napoli: Edizioni Manna, p.102.

l'inatteso e l'incerto, e di modificarne l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione...".¹²³

Confrontarsi con il proprio gruppo e con gli avversari, costituisce l'opportunità di riconoscere la capacità degli altri attraverso le quali si impara a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, imparando ad accettare sia gli uni che gli altri; inoltre una sana cultura della sconfitta ha dentro di sé valori formativi poiché costituisce l'occasione per rielaborare i vissuti esperienziali.

Educare poi alla tolleranza e alla comprensione attraverso l'attività fisico-sportiva consente l'espressione dei sentimenti, la comunicazione dei vissuti attraverso un dialogo affettivo fatto di emozioni difficili da manifestare in altre circostanze ma delle quali è invece possibile parlarne in uno spazio ben preciso.

La pratica delle attività sportive a scuola, oltre quindi a rappresentare un'occasione preziosa per la formazione del carattere e della personalità, va valorizzata in quanto risorsa indispensabile in casi di disagio psicologico e scolastico, di dispersione scolastica, di devianza, ecc...

Favorire attività sportive, infine, corrisponde alla capacità di proporre azioni formative adeguate che arricchiscono l'intelligenza corporeo-cinestesica del soggetto e vanno ad incidere anche sulla relazione che si instaura tra lui e il docente e tra lui e il gruppo.

¹²³ Ivi., p101.

II.10 L'attività motoria-sportiva: il progetto di alfabetizzazione motoria nella scuola secondo la Riforma Gelmini

L'anno scolastico in corso ha riservato una sorprendente iniziativa per i bambini della scuola primaria; infatti, il ministro dell'Istruzione M. Gelmini e il presidente del CONI, Gianni Petrucci hanno annunciato l'11 novembre 2010 il rinnovo del protocollo d'intesa riguardo alla sperimentazione dell'educazione motoria nella scuola primaria (30 ore in orario di lezione nel periodo febbraio-maggio 2011 condotte da laureati in scienze motorie che affiancano le maestre nell'organizzazione delle lezioni).

Iniziata a febbraio 2010, la sperimentazione dovrebbe terminare nel 2012, per dare avvio a un insegnamento stabile dell'educazione motoria nella scuola primaria a partire dal 2013.

Le scuole primarie scelte a campione tra nord, centro e sud per la sperimentazione motoria, quest'anno dovrebbero aumentare di 291 unità.

Il protocollo d'intesa MIUR-CONI ha siglato uno scambio di ruoli e di responsabilità, che consente al Ministero dell'Istruzione di livellare almeno in parte il divario con gli altri paesi europei e al CONI di occuparsi dell'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria, predisponendo un bacino di utenza per potenziali sviluppi agonistici nei vari sport.

Il Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, M. Gelmini, il Presidente del Comitato Olimpico Nazionale Italiano, Giovanni Petrucci, e il Sottosegretario alla Presidenza del Consiglio, con delega allo Sport, Rocco Crimi, hanno presentato nella sede del MIUR il progetto di *Alfabetizzazione Motoria*.

Entrando nel merito, l'insegnante titolare è affiancato da un consulente esperto qualificato che in orario curricolare (2 ore a settimana) propone attività didattiche semplici e divertenti diversificate per ciascuna classe.

Le attività sono finalizzate all'acquisizione delle competenze motorie e di stili di vita attivi, nel rispetto delle Indicazioni Ministeriali per il Curricolo. Attraverso il movimento, infatti, il bambino può esplorare lo spazio, conoscere il suo corpo, comunicare e relazionarsi con gli altri; l'educazione motoria – vissuta in forma ludica e divertente – diviene, dunque, l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali ed affettive.

Il Progetto di Alfabetizzazione Motoria nella scuola primaria si inserisce, nell'ambito del rinnovato Protocollo d'Intesa con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, tra le iniziative congiunte che promuovono e valorizzano l'educazione motoria, fisica e sportiva nella scuola. MIUR e CONI, infatti, considerano l'educazione motoria uno strumento determinante per la formazione della personalità dei giovani.

Lo sport, infatti, rappresenta una valida strategia contro il fenomeno del bullismo, sempre più frequente nei vari strati sociali della popolazione studentesca, nonché un valido aiuto nei confronti di personalità fragili e poco strutturate dal punto di vista emozionale e affettivo.

Prevenire il disagio, la dispersione scolastica e la marginalità sociale è dovere e impegno della scuola che può agire in tal senso in collaborazione con il mondo sportivo.

Proprio nei primi anni scolastici, l'attività motoria e sportiva ha il compito di “gettare i semi” per una nuova didattica orientata alla formazione della persona in cui l'Alfabetizzazione motoria diventi strumento facilitatore di approcci trasversali per costruire il valore delle regole, della cooperazione, dell'altruismo e della solidarietà, che ciascun bambino potrà utilizzare in contesti differenti, nel corso della propria esperienza.

Il progetto intende far acquisire ai bambini capacità, abilità, competenze motorie e stili di vita attivi sin dalla scuola primaria, attuando e portando a regime un corretto ed uniforme programma di educazione motoria.

Ad ogni scuola viene fornito un kit di materiali sportivi per la realizzazione dei monitoraggi motori a garanzia dell'uniformità dei dati rilevati e della scientificità metodologica. Queste attrezzature gradevoli e motivanti la partecipazione, inoltre, possono essere utilizzate nei diversi contesti scolastici anche in mancanza di palestre o impianti sportivi garantendo lo svolgimento di attività motorie adeguate alla formazione primaria.