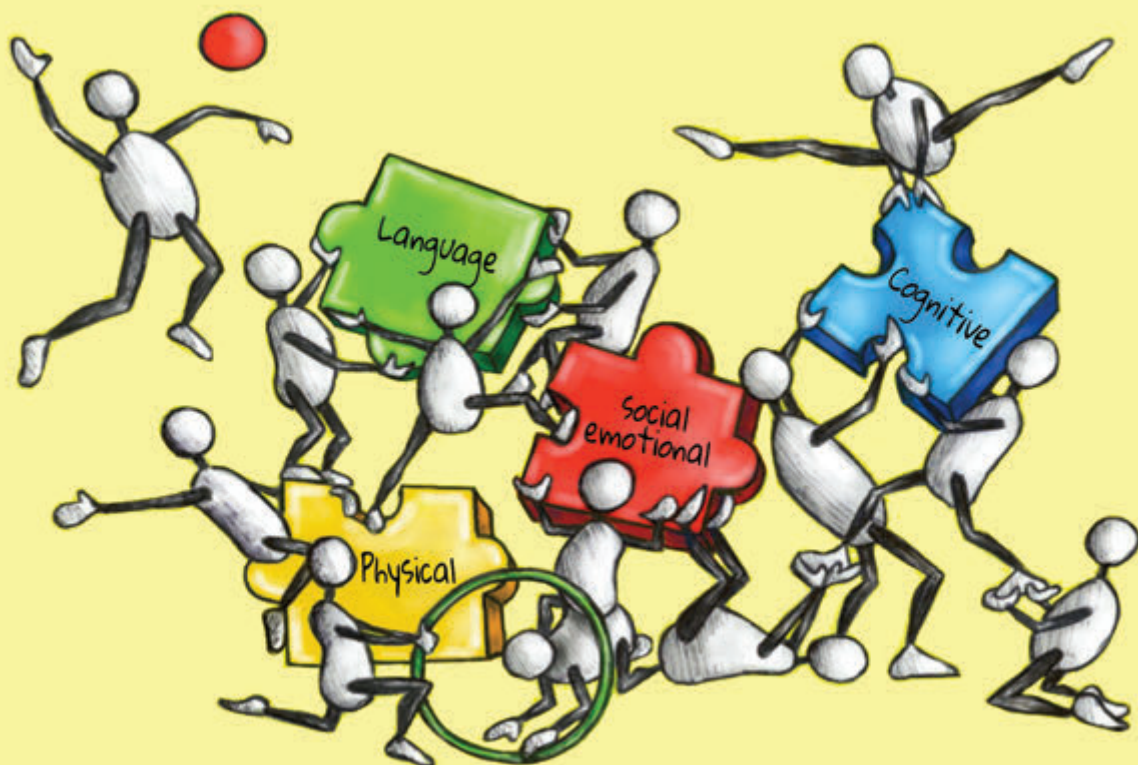


Cristiana D'Anna

Educazione Fisica nel primo ciclo d'istruzione Dai nuclei fondanti alla progettazione didattica

Proposte metodologiche e spunti didattici





Embodied
Cognitive
Science

Editorial Series of Education Science,
Physical Activity and Sport Science

Cristiana D'Anna

EDUCAZIONE FISICA
NEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE
Dai nuclei fondanti alla progettazione didattica
Proposte metodologiche e spunti didattici



Edizioni Nuova Cultura

Collana Embodied Cognitive Science
ISSN 2284-3094

Direttore scientifico
Filippo Gomez Paloma, *Università degli Studi di Salerno*



Copyright © 2018 Edizioni Nuova Cultura - Roma
ISBN: 9788868129828
DOI: 10.4458/9828

Copertina: Francesca Minnocci
Composizione grafica: Barbara Marchetti

In copertina: "Competenze in azione", illustrazione di Serena Russo.



Questo libro è stampato su carta FSC amica delle foreste. Il logo FSC identifica prodotti che contengono carta proveniente da foreste gestite secondo i rigorosi standard ambientali, economici e sociali definiti dal Forest Stewardship Council

È vietata la riproduzione non autorizzata,
anche parziale, realizzata con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.

Indice

<i>Prefazione</i> di Filippo Gomez Paloma	11
---	----

CAPITOLO I

Quadro diacronico dell'educazione fisica nel primo ciclo d'istruzione dai programmi dell'85 alla legge 107 del 2015	15
I "Programmi ministeriali" dell'85 nella scuola elementare: l'educazione motoria al pari delle altre discipline	15
Gli "Orientamenti per la scuola materna" del '91: il corpo e il movimento, substrato di apprendimenti trasversali	18
La Legge sull'autonomia scolastica del '97: cambiano le prospettive formative, lo sport entra nella scuola	22
Dai programmi alle "Indicazioni per i piani di studio personalizzati" della Legge Moratti del 2003	25
Le "Indicazioni nazionali per il curriculum" di Fioroni del 2007: campi di esperienza e discipline	29
Le "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" del 2012: il curriculum verticale	31
Dalla Legge 107 del 2015 ad oggi	37
Sport e scuola: accordo CONI-MIUR 2016	39

CAPITOLO II

Progettazione didattica	41
La strutturazione del curriculum	41
Dal curriculum d'istituto al curriculum disciplinare	44
Le competenze in Educazione Fisica	46
Le rubriche di valutazione	53

CAPITOLO III

Dai nuclei fondanti agli obiettivi di apprendimento	55
Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo	59
<i>Suggerimenti metodologici per l'acquisizione degli</i> <i>schemi motori di base</i>	64
Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva .	69
<i>Suggerimenti metodologici. Le fiabe motorie: gioco e fantasia</i>	73
Il gioco, lo sport, le regole e il fair play	75
Salute e benessere, prevenzione e sicurezza	80

CAPITOLO IV

L'Educazione Fisica come costrutto portante per la formazione	87
Attività motorio-sportiva e processi cognitivi	87
Educazione Fisica, competenze chiave e life skills	94
Educazione Fisica e didattica inclusiva	101

CAPITOLO V

Progetto nazionale "Sport di classe"	107
Dal progetto "Alfabetizzazione motoria" a "Sport di Classe"	107
Il progetto "Sport di Classe" 2016-2017	110
<i>Caratteristiche organizzative e progettuali</i>	110
<i>Caratteristiche generali del progetto 2016-2017</i>	112
<i>L'adesione al progetto</i>	115
Formazione	116
<i>Il Tutor Sportivo Scolastico</i>	117
<i>Candidatura e individuazione dei tutor</i>	118
Giochi	119
Indicazioni per l'inclusione	121
<i>Indicazioni organizzative</i>	122
Il percorso valoriale	125
Suggerimenti didattici per favorire percorsi inclusivi	127
La figura del Tutor	129
<i>Principi generali</i>	129
<i>Progettare per personalizzare</i>	130
<i>Valutare per personalizzare</i>	131

Schede sintetiche con suggerimenti operativi specifici per le diverse disabilità	136
APPENDICE	
Percorso interdisciplinare Scuola Primaria	141
<i>In equilibrio con gusto</i>	141
Unità di apprendimento Scuola Secondaria di I grado	155
<i>La postura</i>	155
Progettazione di un piano di lavoro annuale Scuola Primaria	165
<i>Disciplina: Educazione Fisica</i>	165
BIBLIOGRAFIA	175
<i>Documenti</i>	177
BIOGRAFIA AUTORE	181
<i>Biografia coautore</i>	181

Ad Antonello, Alessandro e Annachiara

PREFAZIONE

di Filippo Gomez Paloma¹

L'evoluzione scientifica e culturale dell'Educazione Fisica in Italia ha vissuto in questi ultimi decenni una fertile crescita d'interesse nell'ambito accademico, scolastico e professionale. Il connubio storico tra Biologia e Pedagogia nell'ambito delle attività motorie e sportive, grazie a ricerche scientifiche e pratiche esperienziali, ha condotto l'Educazione Fisica ad essere riconosciuta come degna disciplina interdisciplinare, non solo sul piano epistemologico, ma anche applicativo e professionale. Ne consegue che, descriverla secondo un'ottica segmentaria e non olistica, significherebbe snaturare quell'implicito valore di collante disciplinare che la corporeità assume ad essere da sempre.

È proprio attraverso la suddetta interpretazione che il presente lavoro è stato redatto da Cristiana D'Anna, autrice consapevole e fiduciosa di riconoscere nell'Educazione Fisica un ambito d'intervento

¹ Già Dirigente Scolastico, Dottore di Ricerca in Pedagogia dei Processi Formativi e Dottore Magistrale in Psicologia Clinica e della Riabilitazione, è oggi abilitato scientificamente a Professore Ordinario di Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa. È docente di *Metodi e Didattica delle Attività Motorie* presso l'Università di Salerno. Dirige più Collane Editoriali, tra cui *Embodied Cognitive Science* (Edizioni Nuova Cultura) ed è Coordinatore Scientifico di molte ricerche, tra le quali la Ricerca Nazionale EDUFIBES supervisionata da Dario Ianes. È stato componente del Comitato Tecnico Scientifico di numerosi convegni nazionali ed internazionali, è Reviewer e Member of Editorial Board di molte riviste internazionali, ed ha pubblicato oltre 230 prodotti scientifici su temi afferenti la formazione docenti, i processi di apprendimento, la didattica inclusiva, l'educazione motoria, l'APA. Fulcro scientifico di tutti i lavori è la corporeità.

multifattoriale e multiprospettico. Scrupolosamente ed in modo saggiamente argomentato, l'autrice non si limita a definirne sequenzialmente i quadri teorici e gli ambiti applicativi, ma traccia cartesianamente, grazie all'ascisse dell'evoluzione cronologica e all'ordinata delle componenti concettuali, un quadro dell'Educazione Fisica complesso, articolato e significativamente illustrato. Al lettore risulterà stimolante l'aver sottolineato in continuazione la sua sottile, ma necessaria, osmosi bio-psico-pedagogica che si esprime già attraverso le norme che la disciplinano; risulterà inoltre utile la progettazione didattica mirata alle competenze, alle consegne e azioni educative proposte e agli esiti tecnici a carattere analitico, nonché trasversale a livello educativo, che si determinano in seguito ad una metodologia educativa e di allenamento innovativa.

Metodologia didattica che, spinta dal forte impulso del paradigma dell'Embodied Cognition, supera la mera esercitazione meccanica, riconoscendo nella circolarità evolutiva dell'Azione e della Percezione, la base per lo sviluppo dei processi cognitivi, siano essi finalizzati all'apprendimento di movimenti e schemi motori complessi, siano essi finalizzati all'acquisizione di competenze disciplinari e competenze chiave europee. Viene superata pertanto l'idea che la palestra si serva della Biologia del corpo inducendo ad applicare l'Educazione Fisica secondo fini di salute organica e che l'aula resti l'ambiente privilegiato per lo sviluppo pedagogico del pensiero e della cognizione disciplinare.

In base a tale principio, il testo consente al lettore di comprendere innanzitutto la ratio scientifica e culturale che oggi è attribuita all'Educazione Fisica nell'ambito del I Ciclo di Istruzione. Il suo ruolo, troppo spesso sottovalutato o temuto dalla forma mentis dei docenti, acquisisce spessore e pregnanza organica in un curriculum scolastico che non può più esser inquadrato come linearità verticale delle singole epistemologie disciplinari. Ed è proprio in questo scenario che, con un continuo dialogo tra natura scientifica delle attività motorie e significato pedagogico e didattico delle stesse, l'autrice ne giustifica l'essenza progettuale nell'ambito della nuova costruzione del curriculum verticale per competenze, dove i nuclei fondanti, pur afferendo secondo le Indicazioni Nazionali alla matrice tecnico pratica e ludico-

espressiva dell'Educazione Fisica, si declinano in modo capillare nell'ambito delle altre aree di formazione del cittadino, offrendo supporto contenutistico a livello interdisciplinare e sostegno metodologico a livello di competenze trasversali.

La possibilità da parte del corpo docente tutto di inquadrare l'Educazione Fisica come un sapere "liquido", che penetra a macchia di olio capillarmente in tutti gli ambiti del sapere, siano essi conoscenze, abilità, competenze e/o risorse personali, ci consente di valorizzare il corpo per altri due aspetti del mondo della scuola. Il primo è quello della formazione educativa e professionale, dove l'Embodied Cognition assume il significato di approccio scientifico per l'applicazione di un corrispettivo modello formativo che non si limita all'educazione degli studenti, ma si estende alla costruzione di competenze personali, emotive e relazionali dei docenti. Il secondo aspetto, riconosciuto da sempre come delicato e che riguarda la titolarità dell'Educazione Fisica nella scuola Primaria, è la valenza del famoso Progetto Nazionale Sport di Classe, frutto dell'intesa tra MIUR, CONI e CIP. Troppo spesso, infatti, i docenti della Scuola Primaria, consapevoli dei propri limiti di preparazione tecnica nell'ambito delle attività motorie e ludico-sportive, evitano di condurre attività in palestra o delegano i Tutor del progetto nella conduzione di giochi sportivi e proposte di percorsi motori per la costruzione degli schemi motori di base e per le abilità grosso motorie. Ebbene, la sinergia tra docente e tutor, tanto valorizzata dall'autrice, potrebbe giustificare fortemente il significato e la ricaduta del progetto specie perché, sulla base dell'acquisizione di un profondo e significativo repertorio di capacità e abilità motorie, si costruiscono per lo studente le basi fondanti, concettuali e di azione, sulle quali innestare la formazione di competenze altre.

In appendice, infine, di grande valore applicativo sono gli esempi di progettazione annuale dell'Educazione Fisica con le Unità di Apprendimento. È evidente che il tutto va colto come spunto di riflessione ed invito a rivisitare il valore l'Educazione Fisica e non certo interpretato come strumento di adempimento da eseguire e da documentare a livello formale.

CAPITOLO I

Quadro diacronico dell'educazione fisica nel primo ciclo d'istruzione.

Dai programmi dell'85 alla legge 107 del 2015

I “Programmi ministeriali” dell'85 nella scuola elementare: l'educazione motoria al pari delle altre discipline

Il 1985 segna un cambiamento storico per l'Educazione Fisica nella scuola con il D.P.R. n.104 del 12 febbraio. Il decreto rappresenta una vera rivoluzione, risultato della migliore tradizione cognitivista rappresentata da Piaget, da Bruner, da Gardner orientata al superamento dell'attivismo di Dewey, sfondo teorico dei precedenti programmi della Scuola Elementare del '55. In un clima socio-culturale ormai mutato, si avverte l'esigenza di recuperare e valorizzare la componente intellettuale del processo conoscitivo. Per la prima volta si richiede una scuola adeguata alle esigenze formative del bambino; è su di lui che si focalizza l'attenzione divenendo il perno intorno al quale ruotano tutti gli interventi educativi. Il potenziale creativo acquista primaria importanza, poiché è proprio attraverso la creatività che il bambino esprime la propria personalità. La partecipazione attiva ad attività poliedriche che investono sinergicamente funzioni motorie, affettive e cognitive, diviene uno dei principi ispiratori dei programmi. La scuola, considerata ambiente educativo di apprendimento in cui tutti gli interventi sono intenzionali e sistematici, si muove su un orizzonte ampio che abbraccia ogni tipo di linguaggio nel rispetto delle attitudini personali, dà spazio al “fare” mirando all'agire consapevole e coinvolge il bambino olisticamente.

Le sollecitazioni culturali, operative e sociali favorite dal contesto scolastico devono promuovere la progressiva costruzione della capa-

cità di pensiero critico, potenziando anche creatività, divergenza e autonomia di giudizio.

La scuola elementare deve creare le basi cognitive e socio-emotive necessarie per partecipare in modo consapevole alla cultura e alla vita sociale, sviluppando una progressiva responsabilizzazione individuale e sociale nel rispetto delle regole di convivenza, nella capacità di pensare il futuro per prevedere, prevenire, progettare, cambiare e verificare.

Per la prima nella volta nella storia della scuola italiana si tracciano precise indicazioni metodologiche anche in merito a diversità e uguaglianze. A tal proposito, la scuola deve saper riconoscere e valorizzare le attitudini personali, promuovendone il potenziamento attraverso lo sviluppo delle abilità di base con riferimento ai piani percettivo, psicomotorio e manipolativo, ai processi di simbolizzazione, alle competenze logiche, espressive, comunicative e sociali, alla rappresentazione spaziale e ritmica. Un'appropriate metodologia deve sapere rispondere adeguatamente anche a eventuali difficoltà e/o ritardi utilizzando tutti i canali di comunicazione oltre a quello verbale, evitando insuccessi o creazione di disuguaglianze sul piano sociale e civile.

I programmi definiscono il linguaggio come capacità di espressione di pensieri e sentimenti attraverso la relazione tra educazione linguistica, iconica, musicale e gestuale, corporea e mimica. L'educazione motoria è considerata uno degli elementi essenziali per la formazione educativa della persona. Il corpo non è semplicemente considerato l'involucro da esercitare o allenare, ma è riconosciuto quale strumento di espressione della personalità umana che si manifesta nella componente relazionale, comunicativa, espressiva e operativa. Anche la terminologia subisce un cambiamento radicale: al termine *ginnastica*, intesa come attività corporea priva d'identità educativa e formativa, si sostituisce il termine *educazione motoria* che sintetizza l'operativo e il cognitivo.

Le finalità dei programmi sono mirate oltre che al consolidamento degli schemi motori statici e dinamici anche allo sviluppo delle capacità di ricezione, analisi e valutazione degli stimoli, proiettando l'educazione motoria in una prospettiva di prerequisito e substrato di altri apprendimenti.

Le attività sportive aiutano ad assumere comportamenti relazionali corretti grazie ad esperienze di gioco e avviamento allo sport, che impongono il rispetto delle regole e stimolano le capacità di anticipazione e soluzione dei problemi. Ampio spazio è assegnato alle esperienze corporee che favoriscono lo sviluppo di abilità comunicative del linguaggio non verbale, così come alle proposte che esaltano il rapporto tra musica e movimento per il miglioramento delle capacità espressive. Sul piano metodologico, s'invita il docente ad ampliare le occasioni di apprendimento in campo motorio, arricchendo il repertorio delle esperienze da proporre per maturare il controllo e l'autonoma gestione dei comportamenti motori.

I meccanismi di percezione, coordinazione, selezione ed esecuzione, tipici di qualunque azione motoria, sono stimolati grazie ad interventi finalizzati alla conquista della consapevolezza di sé e della padronanza delle proprie azioni motorie. Nel rispetto delle diverse fasi di sviluppo strutturale, delle tappe auxologiche e dell'evoluzione funzionale della motricità del bambino, le attività motorie devono essere programmate e attuate variando le proposte, i tempi e le modalità d'insegnamento. Facendo leva sulle esperienze corporee che stimolano le capacità senso percettiva, visiva, uditiva, tattile e cinestesica, fin dalla fascia d'età 5-7 anni proseguendo il percorso già iniziato nella scuola materna, si finalizzeranno le attività allo sviluppo di tutte quelle capacità che permettono la gestione degli input provenienti dagli organi recettori.

Le capacità coordinative, quelle capacità che consentono l'apprendimento, l'organizzazione e il controllo dei movimenti e che conoscono il periodo di sviluppo intensivo tra i sei e gli undici anni, rappresentano la base di partenza su cui sviluppare un comportamento motorio adeguato. Nella programmazione degli interventi didattici dovrà essere garantito ampio spazio alle attività che ne promuovono lo sviluppo.

I quattro ambiti specifici di azione indicati dai programmi dell'85 sono:

- a) percezione, conoscenza e coscienza del proprio corpo;
- b) coordinazione oculo-manuale e segmentaria;
- c) organizzazione spazio-temporale;
- d) coordinazione dinamica generale.

Nelle indicazioni didattiche c'è un chiaro richiamo alla flessibilità e alla ricchezza di esperienze polivalenti con riferimento al gioco sportivo nella sua essenza educativa. Le proposte ludiche dovranno tener conto dell'esigenza di differenziare gli interventi in base all'età partendo dal gioco spontaneo e naturale, che attinge dalle esperienze vissute (giochi simbolici, d'imitazione, di fantasia) fino ad arrivare alla creazione di situazioni in cui prevalgono giochi di ruolo, d'invenzione, soluzione di problemi che impongono il rispetto di norme e regole di convivenza.

Le attività non prevedono solo ambienti e attrezzature tradizionali, come palestre e spazi aperti, ma si fa riferimento a luoghi diversi che possono essere adeguati alla didattica: teatri e laboratori per realizzare attività che stimolino la creatività e il pensiero divergente con l'utilizzo anche di attrezzi non codificati.²

È evidente che le indicazioni programmatiche dell'85 considerano l'educazione motoria, al pari delle altre discipline, indispensabile per la formazione dell'uomo e del cittadino. Il linguaggio motorio, unitamente a quello verbale, musicale e matematico, è uno dei sistemi simbolici costruiti dall'uomo di cultura, promuove l'alfabetizzazione culturale finalizzata all'acquisizione di tutti i tipi fondamentali di linguaggio e di un primo livello di padronanza di quadri concettuali, abilità e tecniche d'indagine essenziali alla comprensione del mondo.

Gli "Orientamenti per la scuola materna" del '91: il corpo e il movimento, substrato di apprendimenti trasversali

La piena applicazione delle direttive dell'85, purtroppo, non trovò una concreta realizzazione, poiché la matrice pedagogica dell'innovazione didattica si scontrò con una scuola non ancora pronta e adeguata al cambiamento.

La Legge n. 148 del 5 giugno 1990³ consente una maggiore attuazione dei principi ispiratori dei programmi attraverso la riforma dell'ordinamento della scuola elementare, definendola l'istituzione

² Ministero della Pubblica Istruzione, *I programmi della Scuola Elementare*. D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, Roma, 1985.

³ Legge 5 giugno 1990, n. 148. *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*.

nella quale avvengono il raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo con la scuola materna e la scuola media, anello indispensabile per la realizzazione della continuità educativa. Cambia il rapporto tradizionale tra docente e classe, per ogni due classi sono utilizzati tre insegnanti; nella programmazione educativa e didattica si propone il rispetto di un'adeguata ripartizione del tempo dedicato all'insegnamento delle diverse discipline del curricolo in relazione alle finalità previste dai programmi dell'85. L'assegnazione degli insegnanti e degli ambiti disciplinari avviene attraverso l'utilizzazione delle competenze e delle esperienze professionali. Con riferimento alle competenze, la Legge n. 148 sottolinea la necessità di avviare un piano pluriennale di aggiornamento degli insegnanti, in relazione all'attuazione del nuovo ordinamento articolato per ambiti disciplinari. L'art. 8 della stessa Legge apre una nuova grande possibilità per le attività motorie, che nei progetti di tempo lungo possono rappresentare attività di arricchimento e d'integrazione degli insegnamenti curricolari coerentemente con la programmazione didattica e l'articolazione delle discipline.⁴

In continuità con la linea tracciata dai programmi dell'85, che hanno assegnato una forte autonomia delle attività corporeo-cinestetiche con l'introduzione dell'*Educazione Motoria* tra le discipline d'insegnamento, le indicazioni curricolari previste per la scuola dell'infanzia dagli orientamenti del '91 confermano il protagonismo del corpo e del movimento, sottolineandone la valenza educativa per la "formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età".

Il periodo di crescita della scuola dell'infanzia è una fase delicata nella quale è necessario progettare "specifici itinerari formativi strutturati sul fare e l'agire", che utilizzano il corpo e il movimento come canali di accesso alla conoscenza verso una graduale evoluzione psicofisica, base per lo sviluppo di abilità e competenze.

Il bambino impara a conoscere e dominare la realtà che lo circonda attraverso un flusso continuo d'informazioni tra se stesso e il mondo esterno: percepisce, organizza e rielabora.

⁴ Sibilio M. (2001), *Il corpo e il movimento: teoria, tecnica e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Napoli: Cuen Editore.

Gli orientamenti sottolineano la necessità di individuare i bisogni e i traguardi formativi raggiunti dai propri alunni per progettare interventi mirati e progressivi che si allontanino sempre più da rigidi schematismi. Si rileva l'importanza di costruire percorsi flessibili che possano continuamente adattarsi alle esigenze dei bambini, in coerenza "con la plasticità e il dinamismo dello sviluppo infantile". Bisogna prevedere percorsi educativi ricchi di "una molteplicità di attività, capaci di sollecitare sinergicamente tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme d'intelligenza"⁵. Le attività che coinvolgono in primo piano la corporeità hanno un ruolo prioritario, perché è attraverso il corpo che il bambino esprime la propria personalità ed è con il corpo che comunica, agisce e interagisce.

Tabella 1 - Indicazioni didattiche in relazione all'età

Scuola dell'Infanzia	Indicazione didattica
<i>Primo anno 3-4 anni</i>	<ul style="list-style-type: none"> - strutturazione ludica dello schema corporeo; - esplorazioni dinamiche generali del proprio corpo; - giochi d'imitazioni di cose, persone e animali; - giochi di regole semplici; - giochi di descrizione e verbalizzazione del corpo nelle sue diverse parti.
<i>Secondo anno 4-5 anni</i>	<ul style="list-style-type: none"> - percorsi motori semplici e complessi riguardanti la conoscenza spaziale e la strutturazione temporale; - percorsi di abilità per lo sviluppo delle capacità coordinative; - percorsi di orientamento spaziale; - giochi di ruolo all'interno di storie e situazioni reali o immaginarie.
<i>Terzo anno 5-6 anni</i>	<ul style="list-style-type: none"> - giochi di drammatizzazione; - giochi di coppia, di gruppo; - giochi di discriminazione spaziale e attività di lateralizzazione; - giochi di motricità fine; - giochi per lo sviluppo delle capacità coordinative.

Nella tabella n. 1 sono sintetizzati alcuni suggerimenti didattici indicati negli orientamenti nel rispetto delle diverse fasi di maturazione dell'apprendimento del bambino, dalla dominanza del *corpo vissuto* alla prevalenza della discriminazione percettiva e alla rappresentazione mentale del corpo statico e in movimento.

⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, DM 3 giugno 1991, Roma 1991.

I campi di esperienza educativa introdotti dagli orientamenti del '91, rappresentano i luoghi dell'agire del bambino, ambiti in cui acquisisce abilità e competenze specifiche. I sei campi sono:

- a) il corpo e il movimento;
- b) i discorsi e le parole;
- c) lo spazio, l'ordine, la misura;
- d) le cose, il tempo e la natura;
- e) messaggi, forme e media;
- f) il sé e l'altro.

Il corpo, nei suddetti campi, diventa medium di apprendimenti trasversali grazie alla sua valenza comunicativa, relazionale e cognitiva.

All'interno del campo di esperienza "il corpo e il movimento" il testo legislativo indica due traguardi di sviluppo per l'intero triennio:

- a) il potenziamento delle capacità senso-percettive e degli schemi dinamici e posturali di base, da adattare alle dimensioni spazio-temporali dei diversi luoghi e delle diverse situazioni;
- b) la progressiva acquisizione della coordinazione dei movimenti e della padronanza del proprio comportamento motorio nell'interazione con l'ambiente.

È implicito nei suddetti traguardi lo sviluppo dell'autonomia nel sapere "agire", partendo dalle più semplici azioni di vita quotidiana al saper affrontare e fronteggiare una situazione progettando una risposta motoria adeguata, così come la capacità di saper adottare sane abitudini igienico-sanitarie.

Il gioco acquisisce un maggiore valore formativo, definito come "la forma privilegiata di attività motoria che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia", funzionale per obiettivi cognitivi, sociali e creativi. Il docente deve saper svolgere il ruolo di regista predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di opportunità di apprendimento variegate, proponendo diverse forme di gioco motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali.

La tematica dell'inclusione è nuovamente posta all'attenzione dei docenti che devono progettare attività di gioco inclusive (uso di pic-

coli attrezzi, oggetti comuni, attività motivanti, ecc.), evitando situazioni che possano “escludere”.

La Legge sull'autonomia scolastica del '97: cambiano le prospettive formative, lo sport entra nella scuola

La svolta decisiva, che apre una nuova era nella storia della scuola italiana, è la Legge sull'autonomia. L'art. 21 della Legge n. 59 del 1997⁶ attribuisce personalità giuridica e autonomia organizzativa e didattica alle istituzioni scolastiche. Si prospettano, attraverso l'attuazione dell'autonomia e la maggiore flessibilità nella progettazione che è assegnata alle istituzioni scolastiche, nuove opportunità per le attività motorie che concorrono all'arricchimento dell'offerta formativa.

Le scuole possono, in completa autonomia, realizzare un'educazione motoria progettata nel rispetto del contesto geografico e strutturale dell'istituto scolastico. Questa contestualizzazione, che le scuole devono attuare in totale autonomia, apre nuovi dibattiti e riflessioni sulla qualità dell'offerta formativa e accende l'attenzione sulle competenze professionali dei docenti, tra queste anche quelle specifiche per l'educazione motoria.

Il D.P.R. 470/1996, infatti, aveva disciplinato un modello completamente nuovo di formazione universitaria per i docenti della scuola primaria. Nel 1999 il Ministro Berlinguer emana la Legge quadro in materia di riordino dei cicli scolastici⁷. Il provvedimento, inoltre, estende l'obbligo scolastico a quindici anni e impone la formazione professionale fino ai diciotto anni. L'obbligo scolastico si estende fino al termine del primo biennio del ciclo secondario, per continuare con il diritto e il dovere alla formazione fino ai diciotto anni. Riguardo alla formazione dei docenti, la riforma Berlinguer prevede un piano di riqualificazione professionale e di aggiornamento del corpo docente.

⁶ Legge 15/03/1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, Roma 1997.

⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, Legge 10 Febbraio 2000, n. 30, Roma 2000.

Il Ministro Berlinguer, attraverso l'istituzione della *Commissione dei Saggi* sui nuovi saperi della scuola di tutti, (D.M. n° 50 del 21/01/1997 e con D.M. n° 84 dello 05/02/1987), i cui risultati di lavoro sono stati resi pubblici in un rapporto del 1997, ha definito, per la scuola dell'autonomia, cosa insegnare ai bambini e ai ragazzi delle prossime generazioni. Nel lavoro di "*Sintesi dei saggi*"⁸ si fa riferimento all'importanza delle esperienze pratiche, alla necessità di collegare cognitivo e operativo. Emergono due finalità: tracciare la mappa delle strutture culturali di base e la necessità di realizzare un impianto educativo che riconosca il valore imprescindibile della tradizione storica e la ponga in relazione con la contemporaneità e con l'ambiente culturale e sociale. La formazione del bambino deve essere adeguata al contesto, alla cultura e alla società attuali. Nelle coordinate metodologiche della nuova scuola, si rileva la necessità di tradurre le discipline di studio in operatività, sottolineando l'importanza di spazi opportunamente predisposti.

È presente un chiaro richiamo al ruolo educativo del gioco nella sua dimensione non solo evasiva ma appassionata con la creazione di ambienti di apprendimento ricchi di esperienze piacevoli e motivanti. La parte dedicata alle aree del sapere, per le arti sonore e visive, introduce magistralmente il rapporto tra le "forme di riflessione che nascono dall'agire e quindi dall'intelligenza del corpo" ed evidenzia il valore delle attività motorie nella formazione di base, occasione di apprendimento e di sperimentazione di esperienze significative.

È stato proprio nel 1997 che, dopo un lungo e tortuoso confronto culturale nelle scienze dell'educazione riguardo il ruolo educativo delle attività sportive, lo sport in Italia mette in atto un cambio di direzione tecnico-organizzativo e scientifico che ne riconosce il valore sociale e le enormi potenzialità di supporto e integrazione.

L'organizzazione dello sport scolastico purtroppo prima di allora non aveva evidenziato la distinzione tra sport e sport educativo enfatizzando più la competizione tra le scuole che il bisogno di riconosce-

⁸ Ministero della Pubblica Istruzione, *Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione di individuare "le conoscenze fondamentali su cui si basa l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni"*, a cura di Roberto Maragliano, 13 maggio 1997, Roma 1997.

re nell'esperienza sportiva un forte contenitore per il perseguimento degli obiettivi trasversali a carattere comportamentale. Lo sport scolastico, naturale palestra dell'educazione civica, laboratorio per esplorare le potenzialità e i limiti di ognuno, diviene gradualmente e progressivamente una versione modesta della pratica sportiva. Nel 1997 il MPI e il CONI scrivono una pagina nuova nella storia della scuola e dello sport che definisce un nuovo spazio culturale nel quale le federazioni sportive s'impegnano a promuovere lo sport nelle scuole attraverso progetti educativi e formativi da condividere e adottare.

Il mondo dello Sport, da questo momento s'impegna a individuare i bisogni della scuola, conoscerne le regole didattiche e organizzative, modellarsi alle esigenze pedagogiche. Viene stipulato un protocollo d'intesa che avvia un progetto innovativo centrato in parole chiave e significati didattico pedagogici (azione - comunicazione - regole) che impegnano le federazioni a un forte aggiornamento professionale finalizzato ad attuare una proposta educativa motoria nella scuola elementare.⁹

È indubbio che nelle disposizioni legislative susseguitesì dall'85 al '91 ci sia un effettivo riconoscimento del valore formativo della disciplina, ma è anche vero che purtroppo tale riconoscimento spesso è rimasto solo sul piano formale e non si è concretizzato in modo adeguato.

Risale al 2009 l'avvio del progetto di Educazione motoria per la scuola primaria, presentato al Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) il 2 dicembre 2009 dal Ministro Mariastella Gelmini, dal Presidente del Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI) Giovanni Petrucci e dal Sottosegretario con delega allo sport Rocco Crimi. Il progetto rivolto agli alunni della scuola primaria nasce con l'ambiziosa finalità di dare concretezza alle finalità e agli obiettivi tanto idealizzati nei programmi. Nel corso degli anni il progetto, che in una prima fase di sperimentazione è denominato "*Alfabetizzazione Motoria*", si perfeziona qualitativamente e acquisisce una sua solida struttura organizzativa e gestionale fino all'attuale progetto "*Sport di Classe*", trattato ampiamente nel V capitolo.

⁹ Sibilio M. (2005), *Lo sport come percorso educativo*, Napoli: Alfredo Editore.

Dai programmi alle “Indicazioni per i piani di studio personalizzati” della Legge Moratti del 2003

Dal punto di vista più strettamente didattico sono la Legge n. 53 del 2003¹⁰ e le successive Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia e i piani di studio personalizzati nella scuola primaria e secondaria di primo grado del 2004, emanate con D.L. 19/02/04, n. 59¹¹, che assegnano grande valore alla corporeità.

“Da questo momento in avanti, i documenti programmatici emanati dallo Stato italiano utilizzeranno il termine “*indicazioni*” in luogo di “*programmi*” e si riferiranno con sempre maggiore insistenza a un lungo arco della scolarità per alunni della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, inaugurando nuove riflessioni su percorsi di continuità.¹²

Si parla di “*Corpo, movimento e sport*” per la scuola dell'infanzia e di “*Scienze Motorie*” nella scuola primaria e secondaria di primo grado. S'indicano gli obiettivi specifici di apprendimento che esplicitano i livelli essenziali di prestazione cui tutte le scuole del sistema nazionale d'istruzione devono mirare per garantire il diritto personale, sociale, civile all'istruzione e alla formazione di qualità. Il documento del 2004 definisce le conoscenze e le abilità disciplinari da trasformare in competenze personali, attraverso la progettazione di attività educative e didattiche unitarie.

Le indicazioni suggeriscono, abbandonando l'ottica della prescrittività presente nei precedenti programmi ministeriali, obiettivi specifici di apprendimento, obiettivi formativi e piani di studio personalizzati, portfolio delle competenze individuali e vincoli e risorse, suddivisi nella seguente scansione:

¹⁰ 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*.

¹¹ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53.

¹² Ferrari M., Morandi M., *I programmi scolastici di Educazione Fisica in Italia*, Milano: Franco Angeli, 2015.

- scuola dell'infanzia;
- classe prima (scuola primaria);
- classi seconda e terza (scuola primaria);
- classi quarta e quinta (scuola primaria);
- classi prima e seconda (scuola secondaria di primo grado);
- classe terza (scuola secondaria di primo grado).

Partendo dalla nuova visione unitaria dei processi di apprendimento, che vedono una forte interconnessione tra i processi cognitivi e motori, la riforma Moratti, nella definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e formazione professionale, individua "interdipendenza tra la corporeità e le dimensioni che caratterizzano la persona: razionale, affettiva, morale, estetica, religiosa"¹³ e assegna un ruolo determinante al *fare* e *all'agire* nella costruzione del sapere. Diviene fondamentale prevedere fin dalla prima scolarizzazione attività diversificate per sviluppare e consolidare "le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche e intellettive del bambino, impegnando quest'ultimo nelle prime forme di lettura delle esperienze personali, di esplorazione e scoperta intenzionale e organizzata della realtà di vita (in senso sociale, geografico e naturalistico, artistico e urbano), nonché della storia e delle tradizioni locali".¹⁴ Il docente deve necessariamente promuovere un utilizzo sempre più consapevole degli strumenti linguistici e modalità rappresentative per aiutare il bambino a "produrre messaggi, testi e situazioni e metterlo nelle condizioni di saper "comprendere, interpretare, rielaborare e comunicare *conoscenze e abilità*".¹⁵ Le diverse dimensioni simboliche che animano il bambino e le sue relazioni familiari e sociali non possono scindersi dalla corporeità, che non è il "vestito" che indossa il bambino, ma rappresenta il suo modo globale di essere nel mondo e agire nel mondo. Nella scuola primaria in modo particolare, le attività motorie e sportive favoriscono l'acquisizione da parte degli allievi di un cospicuo bagaglio di abilità motorie

¹³ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati nelle attività educative nelle scuole dell'infanzia*.

¹⁴ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola dell'infanzia allegato (A)*.

¹⁵ *Ibidem*.

che concorrono allo sviluppo globale della loro personalità. Durante gli anni dell'età scolare i bambini sviluppano forme mature e versatili delle abilità motorie fondamentali (camminare, correre, lanciare, ecc.), schemi motori di base che dovranno in seguito essere perfezionati, integrati e arricchiti negli anni successivi. Si tratta di schemi generali di movimento legati alla crescita e alla maturazione dell'organismo che si sviluppano appunto nel periodo che va dalla scuola dell'infanzia al termine della scuola primaria. Attraverso successivi e graduali apprendimenti, le abilità motorie possono evolvere e differenziarsi in specifiche abilità tecniche di tipo sportivo o artistico espressivo.

L'apprendimento e il perfezionamento delle abilità motorie richiedono, però, la capacità di saper utilizzare una pluralità d'informazioni, cognitive e percettivo-sensoriali, per comprendere le molteplici e diverse caratteristiche delle azioni da compiere, informazioni fondamentali per l'elaborazione e l'attivazione di processi di anticipazione.

Il docente ha l'importante compito di guidare l'allievo nel saper riconoscere, discriminare e trattenere i diversi input, operare con sempre maggior rigore e precisione, muoversi in autonomia utilizzando comportamenti caratterizzati da anticipazione e iniziativa. Le proposte didattiche, da svolgersi a coppie o in gruppo, pongono l'attenzione su un altro fondamentale aspetto dell'insegnamento delle attività motorie e sportive: la comunicazione e l'interazione tra bambini, condizione necessaria per realizzare giochi organizzati spesso anche competitivi che comportano collaborazione e confronto tra pari.

Durante tutto il percorso della scuola dell'infanzia e primaria il bambino ha la possibilità di sperimentare una serie di situazioni che gli permettono di vivere molteplici sensazioni e di sviluppare nuove capacità corporee in interazione con il proprio ambiente e con i propri compagni. Il docente lo guida, attraverso la scoperta del proprio corpo e dei suoi rapporti nello spazio e nel tempo, all'acquisizione di molteplici abilità motorie, alla consapevolezza della comunicazione corporea e allo sviluppo delle abilità sociali. Il principio della gradualità è un elemento cardine nella progettazione delle attività che devono essere adeguate al livello del bambino, calibrate in base a ciò che egli è in grado di fare in ogni stadio del proprio sviluppo.

Le attività motorie e sportive rappresentano l'ambiente di apprendimento ideale per avviare gli allievi a una pratica "ecologica" del corpo, che permetta loro di far proprie conoscenze, abilità e comportamenti necessari a un'esistenza equilibrata che associ piacere e responsabilità secondo le regole indicate dall'educazione alla convivenza civile. L'alunno dovrà conoscere le strutture del corpo umano e il suo funzionamento attraverso lo studio delle diverse funzioni fisiologiche, imparare a riconoscere i messaggi che invia il proprio corpo, a saper dosare gli sforzi, a sviluppare quelle abitudini che consentono di agire con sicurezza e destrezza nelle varie situazioni di vita.

Attraverso le attività motorie, il bambino dovrà sviluppare la capacità di comunicare, di situarsi nello spazio e nel tempo, di esprimere sentimenti ed emozioni; capacità che favoriscono lo sviluppo di competenze linguistiche, logico-matematiche, artistiche.

Le scienze motorie non devono essere ridotte esclusivamente alle attività sportive, ma all'interno di un approccio olistico che considera lo sviluppo motorio come parte della crescita globale della persona, potranno avere anche finalità cognitive trasversali, da realizzare attraverso una metodologia laboratoriale che mette in primo piano la corporeità.

Le scienze motorie e sportive s'inseriscono in una visione transdisciplinare degli apprendimenti che considera il corpo dell'alunno come mezzo e veicolo dell'intelligenza, dell'affettività e di tutte le dimensioni della sua persona.

È durante tutte le attività scolastiche che l'allievo costruisce le sue nuove conoscenze, acquisisce delle abilità e sviluppa delle attitudini rivolte alla conoscenza del proprio corpo e di quello degli altri. Devono essere valorizzate situazioni d'apprendimento che facilitano esperienze, scoperte, presa di coscienza del proprio corpo e delle proprie potenzialità; l'alunno, partecipe delle proprie azioni sarà coinvolto attivamente nel processo di apprendimento.

Gli obiettivi formativi delle indicazioni nazionali, nell'ottica dello sviluppo globale della persona non possono essere ridotti a una somma di performance giustapposte, messe in fila una dopo l'altra, tanto analiticamente spezzettate quanto inesistenti nella complessità reale; esse devono, invece, perseguire obiettivi formativi complessi, testi-

moni del principio di sintesi e di problematicità che governa l'esperienza umana in genere e l'apprendimento in particolare.

Le “Indicazioni nazionali per il curricolo” di Fioroni del 2007: campi di esperienza e discipline

Secondo quanto già avviato dai “Piani di studio personalizzati” della Moratti, le “Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione”, approvate con D.M. del 2007,¹⁶ evidenziano il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle singole istituzioni scolastiche. Sono un testo aperto che la comunità professionale deve saper contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione.

La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Il curricolo si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai tre ai quattordici anni. Ogni scuola predispose il curricolo all'interno del Piano dell'Offerta Formativa (POF) nel rispetto delle finalità, dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni. Il curricolo si articola attraverso i *campi di esperienza* nella scuola dell'infanzia e attraverso le *discipline* nella scuola del primo ciclo. Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari e incentiva, inoltre la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree favorisce la possibilità di connessione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area, sia fra tutte le discipline) che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative.

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado per i campi di esperienza e per le

¹⁶ Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il 1° ciclo dell'istruzione*, D.M. del 31 luglio 2007, Roma 2007.

discipline, si parla finalmente di competenza e ne vengono individuati i *traguardi di sviluppo*. Tali 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.

Gli obiettivi di apprendimento sono definiti al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria e al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle indicazioni.¹⁷

La centralità della persona, che apprende con le sue particolarità, è un elemento fondamentale che caratterizza le indicazioni per il curricolo del 2007. La progettazione didattica deve tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, con le sue potenzialità, aspirazioni, attitudini e fragilità che si vanno via via modificando nel corso dello sviluppo e della formazione.

L'attività corporeo-cinestesica, inserita nei curricoli della scuola dell'infanzia e primaria, promuove unitamente alle altre discipline l'alfabetizzazione culturale del bambino coinvolgendo le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose.

L'attività motoria mira allo sviluppo dell'identità attraverso la strutturazione del sé garantita dalle molteplici e variate esperienze motorie scolastiche ed extrascolastiche, che sono occasione di esplorazione, sperimentazione e conoscenza del corpo, sia sotto il profilo anatomico-funzionale riferito ai cambiamenti morfo-funzionali che espressivo comunicativo, riferibile a una vasta gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance sportive.

Le occasioni di apprendimento che privilegiano attività corporee mettono in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle abilità e competenze motorie che pian piano acquisisce.

Le attività motorie e sportive creano una pluralità di esperienze, da quelle sensoriali-percettive a quelle operative-decisionali, che non solo attivano le diverse funzionalità del movimento globale miglio-

¹⁷ *Ibidem.*

rando la padronanza degli schemi motori e posturali e le diverse abilità, ma al tempo stesso favoriscono la consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti.

Attività di mimo e di drammatizzazione concorrono ad ampliare le occasioni per dare spazio alle proprie potenzialità espressive e comunicative, mirando alla consapevolezza del proprio linguaggio del corpo e delle regole/strutture che caratterizzano la comunicazione interpersonale.

Attività che mirano alla comprensione e adozione di buone abitudini d'igiene personale e educazione alimentare promuovono e favoriscono l'acquisizione di norme fondamentali per la vita quotidiana. Percorsi motori, giochi individuali e di gruppo saranno occasioni per sviluppare le diverse abilità e capacità, nel rispetto delle regole e dei ruoli prestabiliti.

Le “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” del 2012: il curriculum verticale

Il testo delle indicazioni nazionali del 2012,¹⁸ sulla scia dei precedenti testi normativi, riprende e conferma ulteriormente i principi fondamentali per la progettazione del curriculum formativo nel primo ciclo d'istruzione.

I nuovi scenari della società contemporanea pongono nuove sfide cui la scuola deve far fronte. Bambini e adolescenti apprendono in maniera continua, sottoposti a una grande varietà di stimoli, che spesso favoriscono apprendimenti episodici e frammentati. Le regole e il senso del limite, sempre meno rigidi e definibili, rappresentano un enorme e arduo compito sul quale intervenire per far fronte all'incessante evoluzione delle forme di socialità e dello stare insieme.

La scuola è chiamata a svolgere il suo importante ruolo formativo, non solo per favorire l'apprendimento riducendo la frammentazione

¹⁸ Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Settembre, Roma 2012.

del sapere, ma soprattutto per formare persone capaci di vivere nella società odierna in maniera attiva e responsabile.

L'intesa e la collaborazione tra scuola e famiglia sono il presupposto per un agire educativo condiviso, che nel rispetto dei reciproci ruoli, promuove la realizzazione di comuni obiettivi educativi. Altro punto di connessione fondamentale per la creazione di una rete d'intenti è il territorio, che rappresenta un forte elemento di personalizzazione dei processi formativi, occasione di apertura verso una pluralità di culture, ampliamento di opportunità, collaborazioni e sinergie di azione.

Per far emergere una nuova idea di cultura, i docenti devono interrogarsi e progettare adeguatamente *cosa, come e perché* fare scuola oggi. Si richiedono grande impegno e professionalità per rispondere al meglio alla sempre più preoccupante richiesta di aiuto da parte dei giovani.

In questo quadro sociale caratterizzato dalla sempre maggiore globalizzazione e sviluppo di nuove tecnologie, la scuola deve fornire agli studenti le chiavi per dare senso alle esperienze e ricomporre i saperi, deve creare i presupposti per l'acquisizione di una flessibilità cognitiva che consenta ai ragazzi di saper filtrare le informazioni, selezionare, interconnettere e rendere coerenti le molteplici esperienze formative.

Lo studente è al centro dell'azione educativa. I suoi bisogni, interessi, motivazioni sono il substrato dal quale i docenti dovranno sviluppare percorsi d'insegnamento-apprendimento che lo facciano sentire protagonista del proprio percorso formativo, creando contesti di apprendimento finalizzati all'acquisizione di competenze spendibili nella vita di tutti i giorni.

I docenti sono investiti di un ruolo fondamentale, che deve prevedere un forte investimento professionale. Acquista notevole importanza la definizione del curriculum, un iter ben strutturato, articolato in curricula specifici delle varie discipline, che scandisce fasi e tappe di apprendimento, nel rispetto delle indicazioni nazionali e delle diverse epistemologie delle discipline.

Forte valenza è data alla progettazione condivisa del curriculum verticale. Già la Legge sull'autonomia scolastica aveva stabilito che ogni scuola deve predisporre il curriculum all'interno del POF con riferimen-

to al profilo dello studente al termine del primo ciclo d'istruzione ai traguardi per lo sviluppo delle competenze e agli obiettivi di apprendimento specifici di ogni disciplina".

Le indicazioni nazionali 2012, alla luce della generalizzazione degli istituti comprensivi (Legge 111/2011)¹⁹ che riunisce scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, sottolineano l'importanza di una scuola di base *unitaria*, che attraverso un unico iter strutturato, sappia condurre i bambini dall'età di tre anni fino al termine del primo ciclo d'istruzione per guidarli ad affrontare la vita. La progettazione del curriculum verticale crea le premesse per la piena realizzazione dell'azione didattica comune di tutti i docenti coinvolti nell'intero percorso formativo nell'ottica della continuità e unitarietà dell'offerta culturale e formativa.

Il "Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente", definite dal parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006),²⁰ sono l'orizzonte di riferimento verso cui tendere per una progettazione che sappia "*insegnare ad essere*" e "*insegnare ad apprendere*". "Lo studente al termine del primo ciclo dovrà essere in grado di affrontare in piena autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni".

Promuovere e consolidare le competenze culturali di base diviene la priorità delle indicazioni nazionali che partendo dai bisogni concreti creano i presupposti per il saper stare al mondo.

Per garantire una maggiore unitarietà del processo d'insegnamento-apprendimento, la suddivisione preconstituita in aree disciplinari viene superata lasciando completa autonomia alle istituzioni scolastiche nella definizione di aree o di assi funzionali.

¹⁹ Legge 15 luglio 2011, n. 111, Conversione in Legge, con modificazioni, del decreto-Legge 6 luglio 2011, n. 98 recante *Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria*.

²⁰ Parlamento Europeo e Consiglio Europeo, *Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a mobilità transnazionale nella Comunità a fini di istruzione e formazione professionale Carta europea di qualità per la mobilità* (2006/961/CE).

La nuova visione è coerente con l'approccio di una didattica innovativa adeguata alle nuove modalità di apprendimento della generazione attuale, che rompe la linearità e la frammentarietà del sapere e si apre a infinite forme di aggregazione.

Questa scelta di lasciare alla valutazione delle singole scuole la definizione di aree disciplinari, in linea con le finalità del documento ministeriale, non solo promuove la collaborazione e il confronto tra docenti, ma consente una maggiore contestualizzazione e personalizzazione della progettazione didattica.

Per ogni disciplina vengono definiti:

A) per il campo di esperienza "Il corpo e il movimento" nella scuola dell'infanzia:

- traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola dell'infanzia;

B) per "l'Educazione Fisica" nella scuola primaria e primo ciclo:

- traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria;
- obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria;
- traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado;
- obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado.



Figura 1 - Traguardi per lo sviluppo delle competenze: termini e definizioni

Le indicazioni nazionali nell'adottare la terminologia "traguardi per lo sviluppo delle competenze" sottolineano l'aspetto dinamico del processo di acquisizione delle competenze che avviene sviluppandosi nel tempo.

I traguardi si pongono come risultati attesi al termine di un periodo, di un ciclo di proposte e interventi didattici mirati a indurre nell'alunno processi d'incremento e sviluppo.

Tali traguardi vengono indicati come prescrittivi, cioè da raggiungersi entro tre step ben definiti:

- al termine della scuola dell'infanzia;
- al termine della scuola primaria;
- al termine del primo ciclo d'istruzione.

Tale scansione evidenzia che l'acquisizione delle competenze richiede tempi lunghi e che il corso di un intero grado scolastico consente il raggiungimento di un dato livello di competenza.

Le indicazioni definiscono i traguardi come riferimenti ineludibili per gli insegnanti che indicano piste culturali e didattiche da percorrere; sono la bussola di riferimento per finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.

“Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, risultano prescrittivi, a tutela dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio per ciascun alunno. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento di tali risultati.”²¹

Per consentire il raggiungimento dei traguardi prescritti dal documento ministeriale del 2012, vengono indicati gli obiettivi di apprendimento che rappresentano gli *intermediari* per indurre lo sviluppo indiretto delle competenze attese.

Come per i traguardi anche gli obiettivi sono in relazione a periodi didattici lunghi. Per l'Educazione Fisica seguono la seguente suddivisione temporale:

- il triennio della scuola dell'infanzia;
- il quinquennio della scuola primaria;
- il triennio della scuola secondaria di primo grado.

²¹ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Settembre 2012.



Figura 2 - Sintesi traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e del primo ciclo d'istruzione

Gli obiettivi di apprendimento, in sintesi:

- definiscono i contenuti di conoscenze e abilità fondamentali;
- sono il mezzo per il raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze;
- sono organizzati in nuclei tematici;
- garantiscono una migliore propedeuticità delle proposte didattiche;
- sono articolati in periodi didattici lunghi;
- vengono declinati nei diversi anni di corso;
- invitano i docenti a creare spazi di collaborazione e interazione tra le discipline;
- richiedono un forte investimento sulla progettazione degli interventi;
- focalizzano l'attenzione sui processi di apprendimento;
- sono sottoposti a processi di rielaborazione al fine di personalizzare la didattica.

Ricordiamo, infatti, che le indicazioni sono prescrittive solo nei traguardi. Gli obiettivi rappresentano indicazioni e piste di lavoro per le abilità e le conoscenze e si prestano, quindi, alla rielaborazione e interpretazione delle scuole autonome.

Dalla Legge 107 del 2015 ad oggi

Il comma 7 della Legge n.107 del 13 luglio 2015, in riferimento alla lettera g) stabilisce che "Le istituzioni scolastiche, nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, individuano il fabbisogno di posti dell'organico dell'autonomia, in relazione all'offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricula e degli spazi di flessibilità, e in riferimento a iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali."²²

²² Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Il testo legislativo individua con precisione anche gli ambiti di riferimento ritenuti prioritari per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Si definisce fondamentale il “potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all’alimentazione, all’Educazione Fisica e allo sport, e attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica”.

Il comma si riferisce a tutti gli ordini di scuola; saranno poi le singole istituzioni scolastiche a declinarlo in base alle reali necessità, livelli o età degli alunni.

Un ulteriore passaggio interessante e innovativo introdotto dalla suddetta legge è evidenziato nel comma 20 che prevede l’inserimento, nella scuola primaria, delle così dette *educazioni*, finora lasciate insegnare senza alcuna specializzazione: musica, arte, e appunto Educazione Fisica.

“Per l’insegnamento della lingua inglese, della musica e dell’Educazione Fisica nella scuola primaria sono utilizzati, nell’ambito delle risorse di organico disponibili, docenti abilitati all’insegnamento per la scuola primaria in possesso di competenze certificate, e docenti abilitati all’insegnamento anche per altri gradi d’istruzione in qualità di specialisti, ai quali è assicurata una specifica formazione nell’ambito del piano nazionale”.²³

Diviene fondamentale la progettazione delle singole istituzioni scolastiche, che devono prevedere nel proprio (PTOF), il potenziamento di Educazione Fisica.

Dalla normativa si evince, infatti, che il numero dei neoassunti da destinare alla scuola primaria per svolgere il ruolo d’insegnanti di Educazione Fisica dipende in modo diretto dalla presenza o meno dell’arricchimento e potenziamento dell’Educazione Fisica all’interno del PTOF dell’istituto ai sensi del comma 7, con indicazione del numero di ore (per esempio 2 ore settimanali per classe).

Per la secondaria, invece, la Legge 107 prevede la possibilità di attivare gruppi sportivi scolastici o qualsiasi altro tipo di attività sportiva scolastica extracurricolare. Tale possibilità è comunque subordinata all’eventuale inserimento all’interno del PTOF di una specifica

²³ *Ibidem.*

voce da destinare all'ampliamento delle proposte con finalità specifiche. Ogni istituzione scolastica, quindi, deve elaborare un PTOF che preveda in modo esplicito il potenziamento delle discipline motorie (sia nella scuola primaria che secondaria). Tale voce è indispensabile per poter poi individuare il numero dei docenti di Educazione Fisica fra i posti nell'organico dell'autonomia previsto per il triennio al quale fa riferimento il PTOF da utilizzare per le attività pianificate.

Sport e scuola: accordo CONI-MIUR 2016

Uno degli obiettivi fondamentali del CONI è quello di promuovere la pratica motoria, fisica e sportiva, nonché diffondere una maggiore consapevolezza e cultura del movimento tra tutta la popolazione, in particolar modo bambini e ragazzi nella fase dell'età evolutiva. La scuola rappresenta un'enorme risorsa in tal senso perché consente di far conoscere le diverse discipline sportive e di sperimentare interventi formativi specifici e mirati.

Il CONI per la realizzazione di questa finalità in sinergia con il MIUR e altre istituzioni, ha dato il via in questi ultimi anni, a una nuova fase di promozione dello sport attivando numerose iniziative sia a carattere nazionale che territoriale. Il progetto Nazionale *“Sport di Classe”* (vedi cap. V), promosso e realizzato dal MIUR e dal CONI già da diversi anni, rappresenta una delle iniziative attuate in tal senso, per rispondere concretamente all'esigenza di diffondere l'Educazione Fisica fin dalla scuola primaria.

La collaborazione con CONI e il CIP ha reso possibile dall'anno scolastico 2016-2017 la realizzazione di diversi progetti a carattere nazionale finalizzati all'avviamento alla pratica sportiva agonistica nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado. Le istituzioni scolastiche hanno avuto la possibilità di aderire alle diverse attività progettuali al fine di implementare la propria offerta formativa nell'ambito dei Centri Sportivi Scolastici (CSS).

Il protocollo «Scuola e Sport», firmato nel novembre del 2016 dal Presidente del CONI Giovanni Malagò e il Ministro Stefania Giannini, ha avviato un'intensa fase di potenziamento dell'Educazione Fisica e sportiva nella scuola. L'accordo ha la finalità prioritaria di rendere obbligatoria l'educazione alla pratica sportiva nelle scuole primarie per

due ore la settimana. Il Presidente del CONI ha sottolineato che per creare una nuova cultura dello sport bisogna partire dalla base, dai banchi della scuola primaria. Il Ministro Stefania Giannini ha dichiarato che grazie a quest'accordo nell'arco di un biennio *"tutte le scuole primarie che ospitano bambini da 6 a 11 anni avranno almeno due ore di attività fisica nella loro agenda. In Italia bisogna iniziare a riconoscere che fare sport non è in conflitto con lo studio"*. L'iniziativa in oggetto, inizialmente ha coinvolto 7000 istituti e 1,2 milioni di alunni, circa la metà del totale.

Il piano triennale (2016-2019) progettato conferma l'intensificazione del rapporto di collaborazione istituzionale per la promozione di azioni sui temi dello sport nelle scuole attraverso la realizzazione d'iniziative nazionali e territoriali finanziate con i 60 milioni di euro del P.O.N (Programma Operativo Nazionale).

In particolare, MIUR e CONI hanno definito i seguenti obiettivi:

- sostenere e implementare l'attività ludico-motoria nella scuola primaria attraverso il proseguimento del progetto "Sport di classe";
- definire annualmente contenuti, modalità di svolgimento e risorse finanziarie dei campionati studenteschi;
- promuovere azioni sullo sport anche nell'ambito dei fondi PON 2014-2020 per garantire la massima diffusione delle pratiche sportive;
- definire annualmente la modalità di partecipazione alle manifestazioni indette dall'International School Sport Federation;
- collaborare alla realizzazione della settimana dello sport a scuola;
- collaborare allo sviluppo di strumenti per il sostegno degli studenti atleti di alto livello;
- promuovere esperienze di alternanza scuola-lavoro.

Il connubio tra scuola e attività motorio/sportiva prende sempre più forma e le iniziative sono in aumento. Particolarmente innovativa è la recente iniziativa a favore degli studenti-atleti²⁴ che riconosce ufficialmente il grande impegno di chi dedica tante ore alla pratica di un'attività agonistica e dimostra il grande passo in avanti appena attuato dallo sport italiano.

²⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Sperimentazione didattica studente-atleta di alto livello*, D.M. 935 11/12/2015.

CAPITOLO II

Progettazione Didattica

La strutturazione del curriculum

Le istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 8 del Regolamento dell'autonomia (DPR 275/99) determinano, nel Piano dell'Offerta Formativa (POF), il curriculum obbligatorio per i propri alunni integrando la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività liberamente scelte. Tale integrazione garantisce il carattere unitario del sistema d'istruzione e valorizza il pluralismo culturale e territoriale nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore.

Nella determinazione del curriculum, le istituzioni scolastiche adottano specifiche soluzioni secondo il principio di flessibilità previsto dal regolamento. Diviene fondamentale la contestualizzazione del curriculum in base alle esigenze formative degli alunni, rilevate dall'istituzione scolastica, e alla necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, nel rispetto delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie e degli accordi stipulati con le Regioni e gli Enti locali.

La Legge 107 del 2015, ha recentemente ribadito l'importanza dell'autonomia progettuale delle scuole che, nella definizione del PTOF, esprimono la propria identità in relazione all'organico funzionale, alle risorse economiche, alle esigenze del territorio, agli obiettivi educativi e formativi che vogliono raggiungere.¹

Il curriculum verticale, nell'ottica di unitarietà e continuità, si presenta come un quadro strutturato di azioni finalizzate per consentire agli

¹ Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

studenti di personalizzare i loro iter formativi attraverso diverse forme di conoscenza ed esperienza, attuate prendendo parte attiva e in piena consapevolezza dei propri apprendimenti. Il carattere unitario dell'offerta formativa abbraccia tutti gli aspetti della progettazione del curriculum: definizione unitaria del profilo dello studente, iter unitario per il raggiungimento di tale profilo, interpretazione unitaria dei saperi essenziali da inserire, sviluppo unitario delle competenze attese e identificazione unitaria dei criteri di valutazione degli apprendimenti.

Il primo step dal quale dare il via alla progettazione del curriculum verticale è, pertanto, la definizione completa del *Profilo dello studente*, in termini di competenze, condivise e definite in modo responsabile dal Collegio dei docenti. Il profilo dovrà descrivere in maniera sintetica ed essenziale le competenze in riferimento sia alle specifiche discipline che alle competenze di cittadinanza ritenute fondamentali al termine del primo ciclo d'istruzione.

Tutti i docenti del Collegio, in maniera condivisa e ragionata e nel rispetto dei criteri di coerenza, continuità, unitarietà, gradualità, definiranno le competenze da far acquisire ai propri alunni al termine del percorso formativo (*Profilo dello studente al termine del primo Ciclo d'Istruzione*).

Tali competenze possono essere suddivise in due macro categorie:

- competenze disciplinari;
- competenze di cittadinanza.

Al termine del 1° ciclo, grazie agli apprendimenti scolastici, lo studio personale, il proprio vissuto esperienziale lo studente dovrà essere in grado di:

- iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le dimensioni;
- avere consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti;
- utilizzare gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere e apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco;

- interpretare i sistemi simbolici e culturali della società;
- orientare le proprie scelte in modo consapevole;
- rispettare le regole condivise;
- collaborare con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità².

Il documento che rappresenta il quadro di riferimento per la progettazione curricolare delle singole scuole è rappresentato dalle *Indicazioni Nazionali* che prescrivono i traguardi formativi da raggiungere elaborando scelte autonome in termini di contenuti, metodi, organizzazione e valutazione.

Nell'ottica del successo formativo dello studente e dell'intero sistema educativo, i docenti progettano il curricolo verticale, definendo i traguardi per lo sviluppo delle competenze da raggiungere nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, che sostengono e orientano l'azione didattica per la piena realizzazione del profilo auspicato.

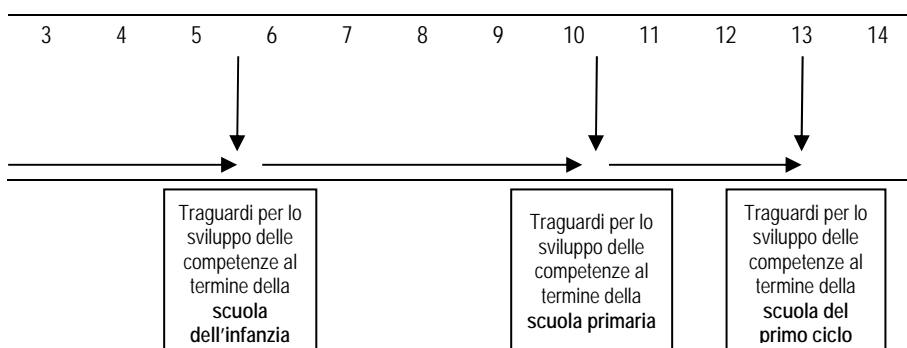


Figura 3 - Quadro diacronico del percorso formativo dello studente dai 3 ai 14 anni

Il curricolo verticale consente di stravolgere l'ormai superata *prassi del programma* per sostenere la nuova *prassi del curricolo per competenze*, che è in sostanza cosa molto diversa dalla precedente modalità di progettazione didattica.

² Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma 2012.

Il curricolo verticale, si prospetta come un percorso educativo - formativo complesso, caratterizzato da *gradualità, continuità e sistematicità*, orientato prioritariamente allo sviluppo di competenze spendibili nella vita di tutti i giorni, che consentano ai futuri cittadini di vivere nel mondo in modo responsabile e autonomo consapevoli dei propri diritti, doveri, capacità, attitudini, atteggiamenti, nella trasversalità dei nuovi saperi.

Le indicazioni nazionali hanno attuato una vera svolta con l'impostazione del curricolo verticale, che seppure abbraccia tre gradi di scuola, riesce a dare una visione unitaria a un percorso che accompagna l'alunno dai 3 ai 14 anni e gli consente un miglior passaggio alla scuola secondaria di secondo grado.

“Si delinea un curricolo molto coeso e coerente, con un impianto epistemologico e culturale comune, che comunica l'idea che esiste una responsabilità condivisa dagli insegnanti nel garantire una formazione essenziale a tutti i ragazzi. Per questo le indicazioni del 2012 rappresentano una risorsa preziosa per le scuole del primo ciclo (in particolare per gli istituti comprensivi), veicolando un'idea di unitarietà che porta alla costruzione di un quadro di riferimento comune per il curricolo di scuola”.³

Questa nuova prospettiva del curricolo, invita i docenti a considerarlo non più la somma dei curricoli riferiti ai tre segmenti scolastici (infanzia, primaria e secondaria di primo grado), ma la *risultante* dei tre percorsi formativi che l'intero Collegio dei docenti ha contribuito a raggiungere nel rispetto di quei traguardi prestabiliti in maniera condivisa.

Dal curricolo d'istituto al curricolo disciplinare

Dal curricolo d'Istituto si passa poi all'elaborazione del curricolo disciplinare (*nell'ambito dei dipartimenti disciplinari*) che rappresenta la declinazione degli ambiti d'interesse trasversale individuati a livello d'istituto, chiave di lettura dei curricoli delle diverse discipline.

³ Loiero S., Spinosi M., *Fare scuola con le indicazioni*, Tecnodid Editrice, Napoli 2012.

Sono gli insegnamenti disciplinari, infatti, che *concretamente* interpretano i principi e concezioni generali e alla loro luce *concretamente* perseguono sia gli obiettivi trasversali che specifici.⁴

Nella fig. n. 5 sono sintetizzate le operazioni prioritarie della progettazione didattica del curricolo disciplinare:



Figura 4 - Le fasi della progettazione didattica disciplinare

L'approccio alla progettazione del curricolo di Educazione Fisica oggi necessita di un cambiamento di prospettiva. L'aspetto prettamente legato allo sviluppo fisico, inteso come miglioramento delle sole componenti atletico - sportive dell'alunno, non rappresenta più il fine ultimo della progettazione. "Come ormai da tempo ribadito ciò che deve essere tenuto presente dagli insegnanti è che si va "A scuola con un corpo"⁵ e che l'attività motoria non va (solo) concepita come *educazione del corpo*, bensì come *educazione attraverso il corpo*. A livello pedagogico ciò significa fornire opportunità diverse, al fine di stimolare su più piani l'espressione e il conseguente sviluppo della personalità.

⁴ Bortone, R., *Progettare il curricolo d'istituto, trasversale e disciplinare insieme*, in "Scuola e amministrazione", n. 7/8 Luglio e Agosto.

⁵ AA.VV., *A scuola con il corpo*, La nuova Italia, Firenze 1974.

L'aspetto legato alla sola fisicità diviene marginale rispetto alla corporeità intesa come mezzo per promuovere la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità in costante relazione con l'ambiente, gli altri e gli oggetti.

Tale affermazione pone in primo piano l'aspetto esperienziale dell'Educazione Fisica che in linea con le competenze chiave europee, orienta la propria azione educativa nel rispetto delle singolarità e complessità della persona e mira alla formazione di alunni che sappiano "stare al mondo", affrontando la vita in modo autonomo e responsabile.

Le attività motorie e sportive consentono di creare situazioni di apprendimento finalizzate alla conoscenza e alla consapevolezza della propria identità corporea, un punto di partenza fondamentale per poter conoscere, fare e interagire con il mondo.

Le esperienze concrete realizzabili attraverso l'Educazione Fisica, coinvolgono tutte le dimensioni della personalità e rivelano il modo di essere del soggetto offrendo occasioni per sviluppare, modificare, correggere i comportamenti.

Secondo la definizione formulata dall'associazione americana degli insegnanti di Educazione Fisica, la disciplina deve tendere principalmente alla "crescita di persone che hanno competenze, cioè abilità motorie, conoscenze e comportamenti socio affettivi e le motivazioni di acquisire stili di vita fisicamente attivi da conservare per tutta la vita basati sulla consapevolezza del sé corporeo".⁶

Le competenze in Educazione Fisica

Il terzo step della progettazione ci riporta alla scelta degli obiettivi specifici di apprendimento che devono essere definiti in termini di abilità motorie, conoscenze, comportamenti socio-affettivi e competenze.

È una fase della progettazione molto delicata che prevede la necessità da parte del gruppo dei docenti d'integrare aspetti epistemologici

⁶ Colella D., *Competenze motorie e stili d'insegnamento in Educazione Fisica*, in "Educazione Fisica e sportiva ed educazione integrale della persona", Ottobre 2011.

e metodologici per riflettere sulle scelte che non devono essere, come spesso accade, orientate prevalentemente sugli aspetti motori, ma che devono coinvolgere tutte le dimensioni dell'apprendimento: la corporeità intesa come strumento per attivare processi cognitivi facilitatori di apprendimenti.

Secondo l'approccio dell'Embodied Cognition (E.C.) la corporeità facilita la costruzione della conoscenza in quanto la partecipazione attiva del corpo consente all'alunno di vivere e alimentare emozioni profonde, intese come input di rinforzo, prodotto del totale coinvolgimento della persona nella sua globalità⁷.

“Programma per competenze e valutare per competenze nel curriculum scolastico comporta una significativa svolta culturale e metodologica che evidenzia le valenze formative delle attività motorie. Ogni esperienza motoria dell'allievo, al di là della dimensione operativa, include la padronanza di concetti, termini, definizioni, teorie; richiede la consapevolezza del percorso compiuto e del suo esito e l'applicazione in contesti diversi”⁸.

Il docente di Educazione Fisica deve inquadrare le competenze motorie in un'ottica diversa rispetto al passato; la dimensione motoria è certamente importante, ma le abilità motorie e le conoscenze non devono essere considerate il fine ultimo dell'apprendimento. “Si tratta di utilizzare abilità motorie, conoscenze e di esprimere gli atteggiamenti della persona come strumento per apprendere competenze: tale prospettiva formativa sposta l'attenzione dalla scuola dell'insegnamento (frontale, logico-sequenziale, tecnico-addestrativo, imitativo-riproduttivo) a quella dell'apprendimento significativo (trasferibile, creativo, per concetti, individualizzato).⁹”

Secondo Pelleray una competenza si esprime quando una persona riesce ad attivare e coordinare l'insieme di conoscenze, abilità, comportamenti ed atteggiamenti personali, al fine di svolgere positivamente

⁷ Gomez Paloma F., “Embodied Cognitive Science. Atti incarnate della didattica”, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2013.

⁸ Colella D., *Competenze motorie e processo di valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.

⁹ *Ibidem*.

mente il compito o l'attività prescelta, ma occorre anche saper individuare, utilizzare e coordinare risorse esterne, contesti e situazioni.¹⁰

La competenza è "la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo".¹¹

Secondo la prospettiva disciplinare dell'Educazione Fisica, la competenza è frutto dell'integrazione di conoscenze, abilità, comportamenti e atteggiamenti (parte del proprio "*saper essere*") che si attivano e si coordinano tra loro per fronteggiare positivamente una situazione, un problema, un compito che inevitabilmente è soggetto a condizionamenti contestuali.

Il gruppo di ricerca della Capdi & LSM (Confederazione Associazioni Diplomatici Isef e Laureati in Scienze Motorie), definisce la competenza motoria come la "comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche in ambito ludico espressivo, sportivo, del benessere e del tempo libero. Le competenze sono espresse in termini di responsabilità, autonomia e consapevolezza".¹²

Le dimensioni coinvolte nel concetto di competenza sono le seguenti:

- *dimensione cognitiva*, che riguarda la modalità personale di comprensione e apprendimento di definizioni, termini, concetti, relazioni, teorie, giudizi, ecc.;
- *dimensione operativa/motoria* che riguarda il bagaglio personale di capacità e abilità motorie e gli apprendimenti già acquisiti, base potenziale per ulteriori adattamenti e sviluppi;
- *dimensione emotivo-affettiva* che coinvolge le disposizioni individuali, le motivazioni, le convinzioni di autoefficacia, gli atteggiamenti, tutto vissuto emotivo che condiziona le attribuzioni di

¹⁰ Pellerey M., *Il portafoglio formativo progressivo*, in "Orientamenti pedagogici", sett-ott 2000.

¹¹ Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004.

¹² Definizione di competenza elaborata da Capdi & LSM nella Convention di Salsomaggiore 2008.

valore personale alle diverse esperienze e influisce sugli stili e i ritmi di apprendimento;

- *dimensione sociale* che riguarda la modalità personale di approcciarsi agli altri nella collaborazione, nel confronto, nella condivisione, nella competizione, ecc.;
- *dimensione metacognitiva* che riguarda la personale capacità di consapevolezza e valutazione delle proprie procedure e strategie di azione nelle attività cognitive.

Un concetto di competenza così ampio, come sottolinea Vertecchi, non rappresenta il risultato diretto dell'apprendimento, ma si costituisce attraverso un processo ricco di opportunità e di esperienze di apprendimento. "Le competenze non sono di per sé un contenuto dell'attività della scuola, anche se tale attività è apprezzabile solo a condizione che conduca all'acquisizione di competenze¹³".

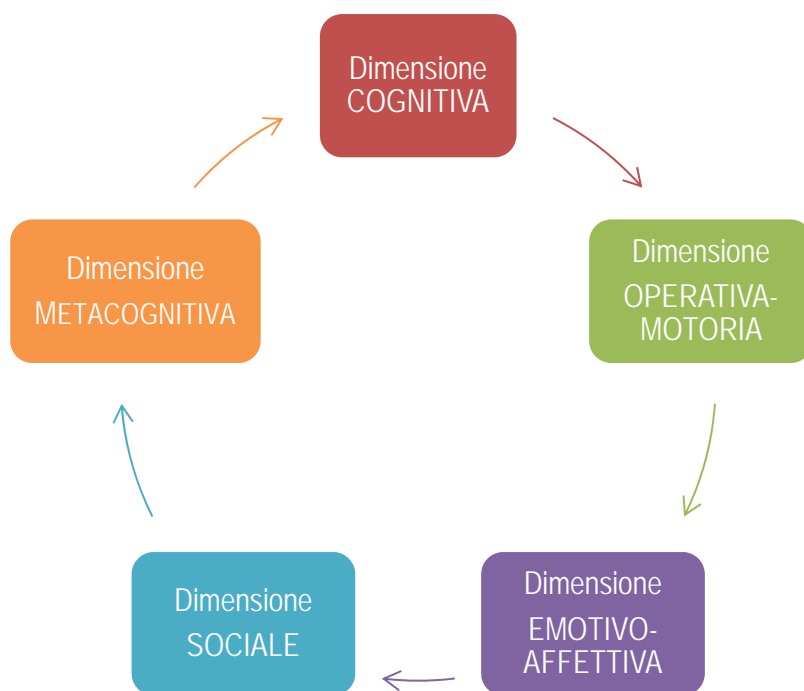


Figura 5 - Le dimensioni della competenza

¹³ Cede-Coordinamento Nazionale per l'autonomia del MPI, Definire le competenze per la scuola dell'autonomia, Frascati 5 marzo 1999.

Le competenze devono essere inquadrare attraverso una prospettiva globale che coinvolge le cinque diverse dimensioni evidenziate sulle quali far leva nei processi d'insegnamento-apprendimento. Il docente deve saper sfruttare al meglio tutte le dimensioni per creare contesti di apprendimento finalizzati allo sviluppo di competenze.

La Capdi¹⁴ indica una serie di suggerimenti operativi per progettare per competenze. Partendo dalle tre caratteristiche peculiari insite nel concetto di competenza (*contestualità, operatività, significatività*), il gruppo di ricerca della conferenza definisce schematicamente le seguenti indicazioni metodologiche utili per l'elaborazione di attività/situazioni di apprendimento mirate allo sviluppo di competenze:

- situazionalità, problematicità e operatività della competenza;
- individuazione chiara delle conoscenze e delle abilità che devono essere acquisite, padroneggiate in maniera significativa;
- utilizzo di metodo attivi (affrontare questioni e problemi di natura applicativa);
- metodologia laboratoriale (cooperative learning, brainstorming, circle time, ecc.);
- integrazione tra area generale ed area specifica (apprendimenti trasversali);
- riflessività del docente (all'inizio, durante e dopo l'attività realizzata);
- autovalutazione degli allievi (promuovere l'autoriflessione e l'analisi critica delle esperienze vissute e dei risultati raggiunti);

Il curriculum disciplinare elaborato dal *Dipartimento di Educazione Fisica* rappresenta un quadro di riferimento indispensabile per i docenti, perché indica chiaramente la direzione da dare al proprio insegnamento, frutto di scelte disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative e docimologiche.

Al documento del Dipartimento, consegue il *Piano didattico annuale disciplinare* per la singola classe assegnata al docente (progettazione individuale), che alla luce di quei blocchi ben definitivi in maniera

¹⁴ Capdi & LSM, *Le nuove competenze motorie dai 3 ai 19 anni*, a cura di Lucia Innocente, Casa Editrice Spaggiari, Parma.

condivisa, elabora la progettazione didattica specifica con la scansione delle UdA specificando contenuti/argomenti scelti, tempi previsti, metodologie, risorse, spazi e attrezzature, modalità di verifica e valutazione.

Nella figura n. 6 sono evidenziati gli elementi da considerare nella personalizzazione delle attività didattiche e le caratteristiche metodologiche da considerare e rivalutare nella scelta e nella predisposizione dell'ambiente di apprendimento.

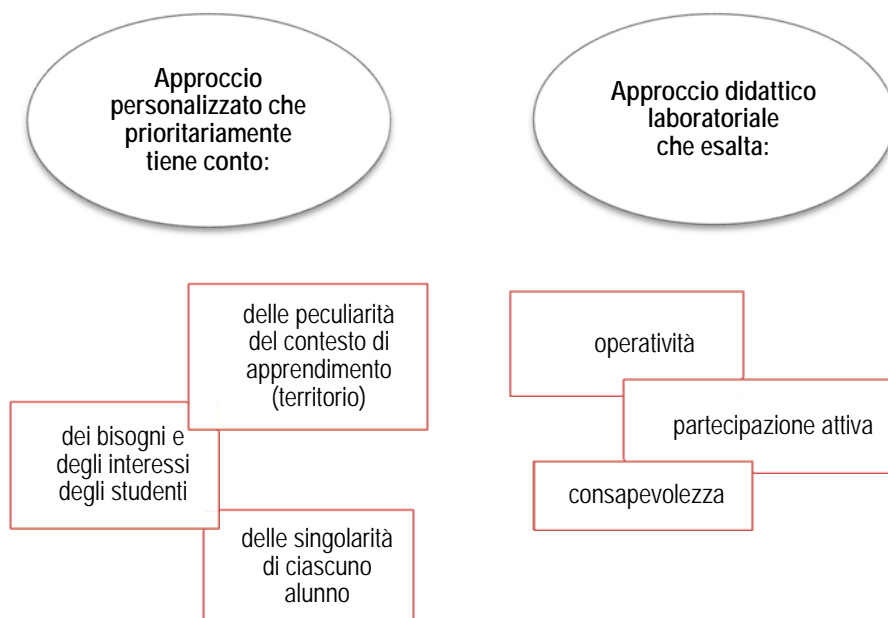


Figura 6 - Approccio personalizzato e approccio didattico laboratoriale

Nei riquadri che seguono sono sintetizzate le caratteristiche e gli aspetti didattici prioritari da considerare nella progettazione didattica.

Caratteristiche della progettazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

- *dimensione cognitiva fortemente coinvolta nell'apprendimento motorio;*
- *dimensione emotivo-relazionale facilitatore di apprendimenti;*
- *dimensione motoria medium di apprendimenti trasversali.*

Aspetti didattici rilevanti da considerare nella progettazione didattica:

- *organizzare una didattica flessibile;*
- *rivalutare la trasversalità degli apprendimenti;*
- *favorire la scoperta e l'esplorazione guidata;*
- *dare spazio alla comunicazione non verbale del corpo;*
- *favorire le attività senso-percettive;*
- *adottare un approccio ludico;*
- *attivare processi di presa di coscienza del vissuto motorio sperimentato attraverso tecniche di comunicazione che favoriscono la verbalizzazione, riflessione, rappresentazione grafica dei concetti e delle esperienze vissute.*

Caratteristiche nella scuola secondaria di primo grado

- *dimensione cognitiva da stimolare attraverso attività di ricerca, problem solving che lasciano ampi spazi allo spirito d'iniziativa e alla creatività;*
- *dimensione comunicativo-relazionale da favorire attraverso didattica peer to peer e cooperative learning (confronto, collaborazione, interdipendenza positiva);*
- *dimensione emotiva da coinvolgere per una migliore memorizzazione degli apprendimenti;*
- *dimensione motoria amplificatore di apprendimenti.*

Aspetti didattici rilevanti da considerare nella progettazione didattica:

- *favorire le occasioni di confronto, sana competizione, rispetto delle regole;*
- *creare momenti che favoriscono lo sviluppo dell'empatia con attività di condivisione di emozioni e sensazioni;*
- *attivare processi di presa di coscienza delle sensazioni, emozioni, percezioni e autoriflessioni vissute attraverso tecniche di comunicazione che favoriscono la verbalizzazione e l'analisi critica delle esperienze vissute.*

Figura 7 - Quadro sintetico caratteristiche e aspetti didattici da considerare nella progettazione didattica disciplinare

Le rubriche di valutazione

Nella progettazione per competenze uno strumento utile da integrare agli strumenti tradizionali di verifica è la rubrica valutativa. Si tratta di un procedimento globale che:

- descrive i risultati attesi di un percorso o di un processo di apprendimento;
- evidenzia elementi fondamentali sia delle performance finali (prodotti) che delle modalità di realizzazione (processi) attivate nelle fasi di elaborazione;
- indica il livello raggiunto.

Il risultato coincide con quello di competenza: indica ciò che l'alunno dimostra di saper fare con le conoscenze e abilità acquisite.

La creazione di una rubrica di valutazione in fase di progettazione ha per il docente un'enorme finalità *orientativa*, poiché, dopo aver individuato le competenze attese al termine del percorso formativo, consente di:

- riflettere in maniera approfondita sulle possibili modalità di elaborazione cognitiva che gli studenti metteranno in atto per realizzare il compito di prestazione;
- progettare i prodotti da creare;
- definire e ridefinire il compito di prestazione o compito autentico.

La sua strutturazione prevede solitamente una tabella, che evidenzia in modo schematico i possibili livelli/gradi di competenza raggiunti.

Per ogni livello saranno descritti i criteri, denominati anche evidenze valutative, che indicano dettagliatamente quali sono gli elementi che caratterizzano quel determinato livello di competenza raggiunto.

È uno strumento di valutazione di tipo qualitativo, maggiormente adatto alla valutazione delle competenze, che deve essere utilizzato unitamente ad altri strumenti di tipo quantitativo.

La sua funzione, infatti, oltre che *orientativa* e *progettuale* è certificativa, poiché consente al termine di un percorso di formazione per competenze di offrire un validissimo supporto alla certificazione delle competenze.

Il suo uso è particolarmente adatto alla progettazione di unità di apprendimento che prevedono risoluzione di problemi, creazione di prodotti, ideazioni di soluzioni innovative, che consentono di mobilitare negli alunni conoscenze, abilità apprese utilizzando al tempo stesso tutti quegli elementi che caratterizzano l'ambiente di apprendimento (cooperazione, competizione, confronto, motivazione, ecc.).

L'impostazione della rubrica, può prevedere come già ipotizzato di descrivere dettagliatamente le diverse possibilità di elaborazione cognitiva che gli alunni metteranno in atto durante l'attività (valutazione dei processi) e/o indicare le evidenze valutative legate alla fase finale dell'UdA (valutazione dei prodotti).

Lo sfondo normativo di riferimento per la progettazione di rubriche valutative è il *Documento di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo di istruzione* (C.M. 3 del 13 febbraio 2015 e Nota 2000/2017) che si aggancia alle competenze chiave per l'apprendimento permanente proposte nel 2006 dal Parlamento e dal Consiglio Europeo. Fanno da cornice di riferimento anche i traguardi per lo sviluppo delle competenze prescritti dalle indicazioni nazionali del 2012.

In appendice sono riportati alcuni esempi di rubriche di valutazione.

CAPITOLO III

Dai nuclei fondanti agli obiettivi di apprendimento

Le Indicazioni Nazionali del 2012 rappresentano il quadro di riferimento della riforma complessiva della scuola italiana fortemente voluta per rispondere adeguatamente alla richiesta di cambiamento della società attuale. La centralità della persona, nella sua singolarità e complessità, diviene il fulcro dell'azione educativa orientata alla formazione di alunni che sappiano “*stare al mondo*”, vivendo in maniera attiva e responsabile.

“La progettazione curricolare è affidata alle scuole che, nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia, contestualizzano le indicazioni nazionali elaborando specifiche scelte relative ai contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.”¹

Spetta al docente, partendo dal curricolo d'istituto, individuare all'interno della propria progettazione didattica, le esperienze di insegnamento/apprendimento più efficaci per sperimentare piani annuali strutturati in obiettivi.

Gli obiettivi dovranno essere:

- finalizzati all'acquisizione di conoscenze;
- il mezzo per raggiungere i traguardi di sviluppo delle competenze;
- gradualità, variati e organizzati in livelli;
- trasversali e adatti a creare relazione tra i vari saperi;
- personalizzati in riferimento ai bisogni specifici degli alunni;
- adattabili e rimodulabili durante il percorso formativo.

¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, Settembre 2012.

A differenza dei traguardi, che prescrivono il fine ultimo da raggiungere, gli obiettivi lasciano spazio alla professionalità del docente che, in relazione alle linee programmatiche definite in autonomia dalle scuole, progetta piste di lavoro mirate al raggiungimento di competenze continue, essenziali e trasversali elaborando opportune scelte metodologico-didattiche.

L'aspetto fondamentale, che determina l'effettivo sviluppo e la padronanza di capacità e competenze riferite al saper fare e al saper essere, è la messa in campo da parte dei docenti di tutte le attività e i contenuti adeguatamente progettati secondo quello specifico orizzonte di riferimento.

“L'insegnamento è centrato sulle competenze se l'attività che si sta svolgendo con gli alunni non è finalizzata semplicemente a far acquisire conoscenze e abilità, ma piuttosto chiama gli alunni a saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite per risolvere una situazione problematica, il più possibile vicina al mondo reale, che sia complessa e nuova”.²

Le indicazioni fissano le linee metodologiche per la scuola primaria e secondaria di primo grado, che emergono dalle seguenti parole chiave:

- esperienza;
- personalizzazione;
- scoperta;
- collaborazione;
- confronto;
- spirito d'iniziativa;
- consapevolezza;
- metacognizione.

L'Educazione Fisica rappresenta una risorsa educativa enorme, perché consente di realizzare i diversi aspetti sopra elencati attraverso situazioni di apprendimento che esaltano la cognizione utilizzando la corporeità, l'agire consapevole e l'apprendimento condiviso; il suo sapere trasversale, inoltre, ben s'intreccia con i campi di esperienza

² Petracca C., *Sviluppare competenze... ma come?* Gruppo Lisciani, Teramo 2015.

(scuola dell'infanzia) e le altre discipline scolastiche (primaria e secondaria di primo grado).

La corporeità diviene un valore, una modalità olistica del bambino per scoprire, affrontare il mondo ed imparare a vivere nel mondo in maniera responsabile e autonoma.

Dalla conoscenza e consapevolezza di se stessi, obiettivi primari della dimensione dell'Educazione Fisica, il soggetto si apre verso gli altri e la realtà che lo circonda.

Le indicazioni nazionali definiscono gli obiettivi di apprendimento articolandoli per livelli in tre distinti blocchi: l'intero triennio della scuola dell'infanzia, l'intero quinquennio della scuola primaria e l'intero quinquennio della scuola secondaria di primo grado.

Gli obiettivi sono aspetti fondamentali per l'acquisizione di capacità, competenze, abilità e conoscenze che si rifanno a uno specifico nodo epistemologico della disciplina, *il nucleo fondante*.

“Per nuclei fondanti s'intendono quei concetti fondamentali che ricorrono in vari punti di sviluppo di una disciplina e hanno (perciò) valore strutturante e generativo di conoscenze.

I nuclei fondanti sono concetti, nodi epistemologici e metodologici che strutturano una disciplina...; i contenuti ne sono l'oggetto, le conoscenze sono il frutto di tutto il processo di costruzione del sapere”.³Sembrerebbe un procedimento squisitamente di tipo induttivo che prevede una successione lineare alla cui origine è posto il nucleo fondante e che si snoda poi attraverso capacità, competenze, abilità e conoscenze; a guardare bene, il procedimento non è esclusivamente induttivo, ma anche deduttivo e reticolare: si può partire da qualsiasi elemento della catena e da lì risalire o scendere in senso induttivo o deduttivo.⁴

Petracca afferma che lo statuto epistemologico sta a indicare la “*struttura scientifica*” di una disciplina, che l'autore rappresenta come una casetta a tre piani (vedi fig. n. 8).

“Un approccio per competenze richiede agli insegnanti di non rimanere nel primo piano, come succede con la didattica tradizionale,

³ Olmi F., *Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricula*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, dossier n. 2, 2000.

⁴ Petracca C., *Sviluppare competenze... ma come?* Gruppo Lisciani, Teramo 2015.

bensì di salire e far salire i propri alunni anche sul secondo e terzo piano e di rimanervi per un tempo adeguato".⁵

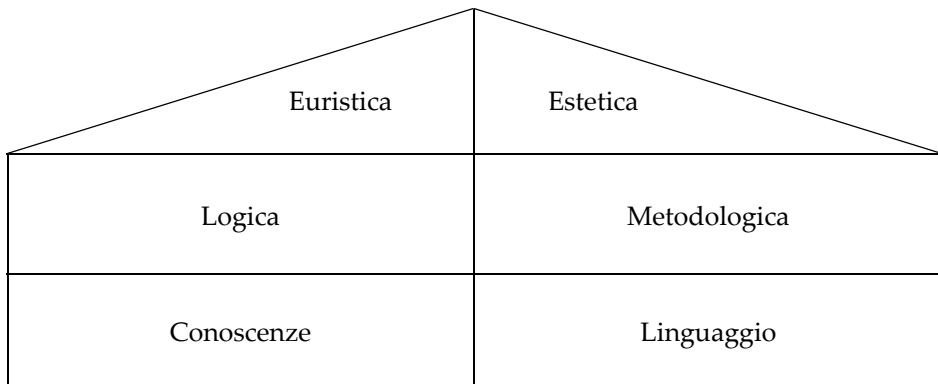


Figura 8 - Lo statuto epistemologico

L'essenzializzazione dei saperi è uno degli aspetti più importanti nella progettazione per competenze; il docente nella costruzione dei curricula deve necessariamente *essenzializzare* i contenuti attraverso la ricerca dei nuclei fondanti.

Le competenze non si pongono in alternativa all'acquisizione di conoscenze e in un certo senso alla didattica tradizionale: le conoscenze (il sapere) e le abilità (il saper fare) sono indispensabili per lo sviluppo di competenze negli allievi". È ormai consolidata a livello internazionale l'idea che l'apprendimento efficace non è quello che finalizza l'azione didattica all'acquisizione di una grande quantità di conoscenze e informazioni, ma è invece quello che tratta in profondità gli argomenti e gli elementi essenziali della disciplina.

Il documento elaborato dai saggi sui saperi essenziali invita i docenti ad individuare i contenuti essenziali per la formazione di base e precisa che:

"Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e di stesura dei programmi che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili ed una serie succinta di tematiche importanti. È necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari".⁶

⁵ *Ibidem.*

⁶ Ministero della Pubblica Istruzione, *I contenuti essenziali per la formazione di base*, Marzo 1998.

Diviene fondamentale, quindi, individuare i contenuti irrinunciabili e delineare una mappa delle strutture culturali di base.

In linea con le indicazioni nazionali 2012, si ritiene utile proporre di organizzare gli obiettivi di apprendimento nei seguenti quattro nuclei fondanti:

- *il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo;*
- *il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva;*
- *il gioco, lo sport, le regole e il fair play;*
- *salute e benessere, prevenzione e sicurezza.*

Il presente capitolo, dopo una sintetica relazione sugli aspetti fondamentali del nucleo fondante di riferimento, propone a scopo didattico-metodologico, una delle possibili modalità di azione da parte dei docenti per la progettazione di contenuti ed attività mirate.

Una serie di osservazioni pedagogiche indotte da immagini o riferimenti di proposte pratiche forniranno input e stimoli riflessivi che potranno essere fonte di ideazione di ulteriori proposte di attività. Per ogni nucleo fondante verranno evidenziati in mappa due o più aspetti prioritari che afferiscono allo specifico nodo concettuale. Il docente potrà in seguito, servendosi di tale esplicitazione di una o più componenti del nucleo (*strutture di base*), rielaborare o riadattare le proposte in base alle diverse variabili caratterizzanti sia lo specifico contesto scolastico che la particolare situazione di insegnamento/apprendimento.

Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

Il titolo di questo primo nodo epistemologico dell'Educazione Fisica seppure apparentemente orientato all'aspetto della corporeità, intesa maggiormente nella sua accezione fisica, nel momento in cui sottolinea la dimensione spazio-temporale ci rimanda agli aspetti neuro-cognitivi della percezione che evidenziano la complessità dell'apprendimento. Esso si presenta come un processo dinamico e continuo, non codificabile come esclusivamente fisico o individuale, ma frutto di un insieme di meccanismi neuro-biologici sempre situati e vissuti con il condizionamento, positivo o negativo, del contesto eco-

logico in cui avvengono. “La consapevolezza della globalità della persona, intesa come unità mente corpo, apre una nuova era per l’educazione che considera aspetto corporeo e mentale non solo complementari, ma interdipendenti e indissolubili nel comportamento.”⁷

Ciò che non riusciamo a esprimere con la parola, l’esperienza a cui la mente non dà forma, si manifesta a volte nel movimento e negli atteggiamenti del *corpo*, ed è proprio nel *corpo* che si memorizza il cambiamento... Noi non solo abbiamo un corpo, ma siamo un corpo, pulsante e vivo, corpo che sente, che agisce e interagisce nell’ambiente fisico e sociale.

Tutto il nostro modo di essere in relazione a noi stessi, agli altri e al mondo che ci circonda è frutto di una combinazione dinamica, fluente e continua di sensazioni, percezioni, emozioni che attraversano il corpo. Le attività motorie, caratterizzate da una stretta dipendenza tra sensazione e percezione, coscienza e controllo, sia a livello motorio che emotivo, favoriscono e concorrono pienamente alla consapevolezza del proprio essere.

Esperienze corporee guidate, flessibili e creative, favoriscono un rapporto armonico tra coscienza ed emozione, uno scambio d’interazioni dinamico che coinvolge in primo piano il soggetto, sollecitato a sviluppare la consapevolezza delle proprie azioni e reazioni: le prepara, le prevede, le controlla e le utilizza.

In qualsiasi esperienza motoria gli stati fisiologici e cognitivi vanno considerati nella loro interdipendenza. Ogni azione ha sempre delle implicazioni senso-percettive che richiamano la coscienza della situazione. Tali input sono la base per una prima analisi delle condizioni esterne, la premessa a ogni tipologia d’intervento attivo sull’ambiente. Stati fisiologici e cognitivi sono legati da un rapporto bidirezionale che implica un condizionamento reciproco ed uno scambio continuo d’informazioni.

“L’attività motoria orienta verso uno sviluppo completo, produce un graduale ampliamento delle condotte assimilate precedentemente e prepara alla vita adulta”.⁸ Vygotskij fondatore della “psicologia storico-culturale” aveva già anticipato la forte valenza richiamata oggi

⁷ Gomez Paloma F., *Corporeità ed emozioni*, Guida Editore, Napoli 2004.

⁸ Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1966.

dalle indicazioni del “sapere stare al mondo”. La prospettiva cognitivista assegna un ruolo centrale al movimento finalizzato, in quanto permette al bambino di intervenire, esprimersi e comunicare con l’ambiente. Attraverso l’azione motoria organizzata e progettata in funzione di uno scopo, il soggetto diventa il protagonista della realtà.

Le indicazioni nazionali oggi riconoscono la valenza formativa dell’Educazione Fisica, assegnando al corpo la funzione di canale primario di espressione delle capacità umane che si esplicitano nelle diverse forme intellettive.⁹

I più noti psicologi dell’età evolutiva del novecento ritengono che la motricità rappresenti, non solo il punto di partenza di ogni forma dello sviluppo psichico, quanto pure una struttura che si trasforma progressivamente, diventando logica mentale, organizzazione verbale e pensiero.¹⁰

Gardner ha definito *l’intelligenza corporea* quella capacità del corpo di esprimersi, governarsi, manipolare le cose, orientarsi in maniera precisa, rispondere costantemente ed efficientemente ai problemi motori che si manifestano nelle forme più diverse.¹¹ Le recenti ricerche delle neuroscienze cognitive ci portano a riflettere e a considerare le azioni con il corpo e attraverso il movimento, intese come raccordo tra condotta tecnica e significato interattivo simbolico. Esse potrebbero rappresentare uno strumento che contribuisce all’acquisizione della flessibilità mentale, rimodulando, così, la visione prospettica della vita sotto il profilo scientifico e culturale. È una sorta d’impianto circolare che si auto condiziona e alimenta; il sistema nervoso acquisisce informazioni e le elabora attraverso un assemblarsi dinamico tra predisposizione genetica delle cellule neuronali e costruzione di nuove connessioni funzionali alle risposte da realizzare.

Una visione plurale dell’intelligenza configura un nuovo ruolo e una nuova funzione educativa alla disciplina dell’Educazione Fisica, evidenziando un’implicita capacità d’interazione intenzionale con altre chiavi di accesso ai saperi.

⁹ Gomez Paloma F., *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper... essere*, pag. 31, Guida Editore, Napoli 2004.

¹⁰ *Ibidem*, pag. 36.

¹¹ Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 2010.

Alla luce degli innumerevoli studi scientifici di questi ultimi trent'anni si può affermare che il movimento nelle sue diverse forme, agisce profondamente sui processi di apprendimento e potenzia in modo positivo la crescita dell'essere umano.

Il corpo è ormai concepito come insostituibile espressione della persona, considerata nella sua unità *bio-psico-sociale*. Non c'è più niente dell'interiorità dell'essere, che non possa manifestarsi in quel complesso sistema espressivo di posizioni e di atteggiamenti dinamici, di gesti e di parole che il nostro corpo rappresenta.

L'individuo che conosce le proprie possibilità espressive nel tempo e nello spazio, s'identifica nella propria corporeità e manifesta la propria personalità riuscendo a dominare ogni manifestazione deviante fino a considerarsi parte di un mondo nella misura in cui ne è componente attivo, un essere autentico che rivela attraverso il corpo, la propria profondità e complessità esistenziale.



Figura 9 - Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

Alla luce delle evidenze scientifiche appena delineate, le immagini selezionate nella figura sopra vanno analizzate riflettendo sulle possibili implicazioni didattiche che ne conseguono. Le domande stimolo

evidenziate: quanto pesa il mio corpo? quanto spazio occupa? Cosa sento in questo momento? Quale parte del mio corpo è in appoggio alla palla? Quanto devo spingere per superare l'ostacolo? ecc., ci fanno capire le infinite occasioni di apprendimento da ideare per favorire la conoscenza e la percezione di sé orientando le sollecitazioni e le diverse proposte allo sviluppo e al miglioramento della consapevolezza corporea anche in riferimento agli altri e alla dimensione spazio-temporale.

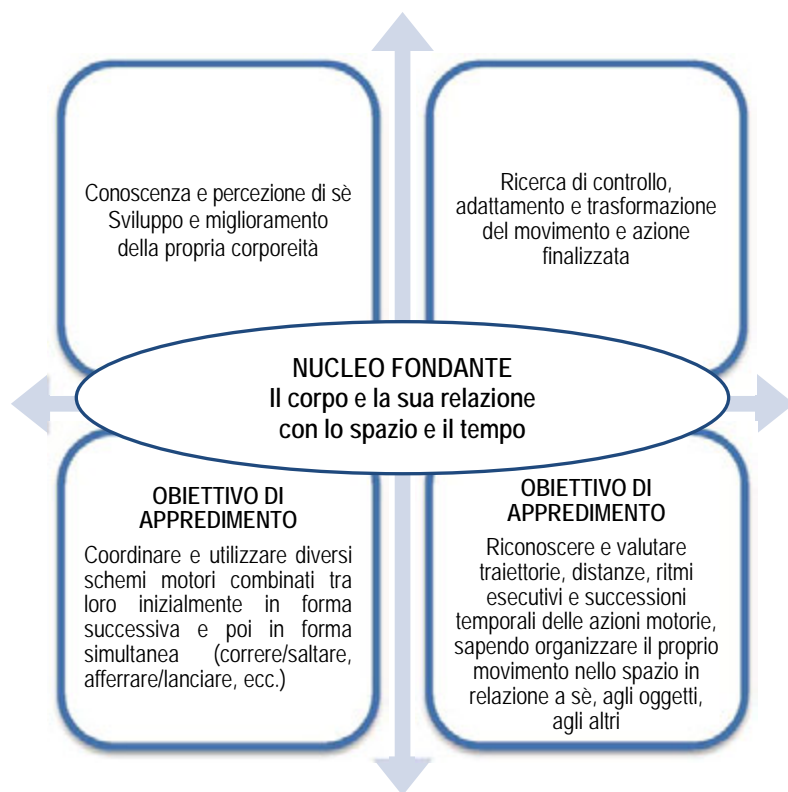


Figura 10 - Nucleo fondante: il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

La fig. n. 10, illustra in mappa il quadro di riferimento per la progettazione delle attività didattiche relative al primo nucleo fondante. *Il Corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo* è posto al centro dell'immagine e rappresenta il nodo epistemologico verso il quale far convergere gli obiettivi di apprendimento (posti nella parte inferiore del-

la mappa) che il Ministero nella normativa del 2012 ci suggerisce quale possibile traccia di riferimento per l'acquisizione di abilità e conoscenze, rielaborabili e riadattabili da parte delle scuole in piena autonomia.

Nella parte superiore sono evidenziati alcune componenti rilevanti per esplicitare proposte adeguate al raggiungimento degli obiettivi:

- conoscenza e percezione di sé;
- sviluppo e miglioramento della propria corporeità;
- ricerca di controllo, adattamento e trasformazione del movimento e azione finalizzata.

La didattica nel rispetto del quadro di riferimento appena evidenziato, dovrà tendere verso acquisizione, sviluppo, revisione e affinamento di:

- schemi posturali e motori di base;
- abilità grosso-motorie di locomozione e manipolative;
- capacità motorie di base condizionali e coordinative;
- abilità semplici e abilità complesse;
- schema corporeo;
- organizzazione spaziale;
- organizzazione temporale;
- ...

Suggerimenti metodologici per l'acquisizione degli schemi motori di base

Nel presente nucleo fondante l'apprendimento degli schemi motori di base è un elemento fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi specifici riferiti al *corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo*.

A scopo metodologico-didattico s'indicano alcuni criteri metodologici utili per la progettazione di attività finalizzate allo sviluppo e al consolidamento degli schemi motori di base dinamici.

Essi rappresentano le forme basilari del movimento; sono parte fondamentale del bagaglio motorio di ogni individuo; si sviluppano progressivamente in rapporto alla maturazione dell'apparato locomotore e del sistema nervoso, organo di controllo del movimento.

I più utilizzati sono: camminare, correre, saltare, afferrare, lanciare, calciare, rotolare, strisciare, arrampicarsi, ecc. Il livello di padronanza di questi schemi è influenzato da numerose variabili, sia legate ad aspetti biologici che agli stimoli e ai condizionamenti dell'ambiente (esperienze motorie).

In generale, la letteratura scientifica ha dimostrato che esistono precisi momenti evolutivi di ogni schema motorio, fasi ben distinguibili tra loro che possono cambiare in modo graduale, a salti o misto. Le caratteristiche dell'evoluzione di ogni schema motorio possono essere così sintetizzate:

- 1) le fasi seguono progressioni evolutive caratteristiche di ogni abilità nell'intera popolazione;
- 2) una fase più semplice e grezza fa da base per quelle che man mano si evolvono durante la maturazione degli schemi motori.

L'intervento adeguato a livello didattico può facilitare l'evoluzione degli schemi pur nel rispetto dei ritmi di sviluppo individuali di ciascun bambino. L'ordine sequenziale delle varie fasi di sviluppo, come evidenziato dalla ricerca, è generale; la durata di ogni stadio, invece, è soggettiva ed include tutti gli elementi appresi nella precedente fase.

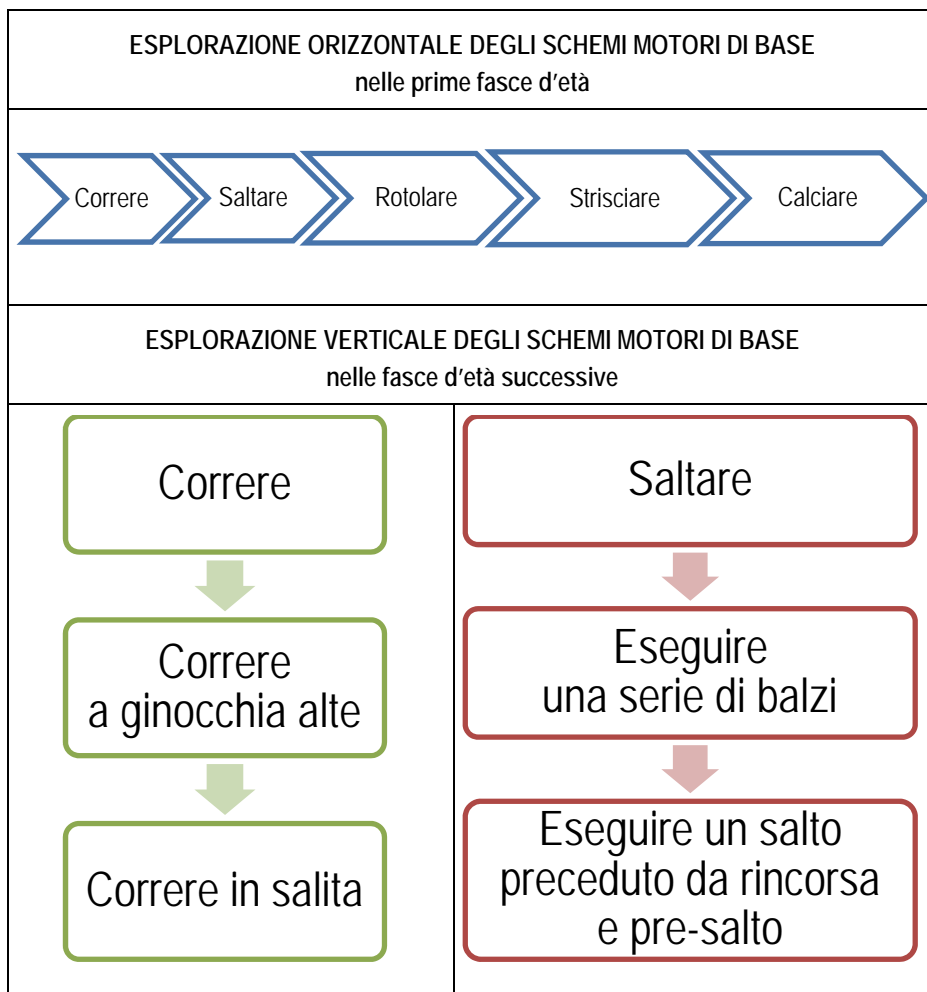
Il docente deve saper progettare le attività nel rispetto di tali principi.

La tabella n. 2 illustra due possibili modalità di esplorazione degli schemi motori di base:

- *orizzontale*;
- *verticale*.

La prima, è più indicata nelle prime fasce d'età, durante le quali è opportuno privilegiare l'aspetto quantitativo del movimento, *esplorazione orizzontale*, facendo sperimentare al bambino tutti gli schemi motori di base in forma semplice con proposte molteplici e variate in relazione a diversi parametri (spaziali, temporali, ecc...). Da una fase di arricchimento orizzontale si può in seguito passare ad *un'esplorazione verticale* degli schemi che focalizza maggiormente sull'aspetto qualitativo del movimento, ricercando il perfezionamento esecutivo e la graduale crescita del livello coordinativo.

Tabella 2 - Modalità di esplorazione degli schemi motori di base



La progettazione di proposte motorie adeguate in base al livello e alla fase di maturazione degli schemi diviene un aspetto determinante per il raggiungimento della qualità del movimento e in questo caso specifico per la corretta acquisizione dello schema motorio.

Si propone di seguito una nuova strategia metodologica per la creazione di proposte didattiche nel rispetto della gradualità coordinativa di acquisizione del gesto (dalla proposta più semplice alla più complessa). La strategia prende spunto dall'impostazione adottata dal Mo-

vement Assessment Battery for Children (ABC Movement),¹² un test psicomotorio per i bambini tra i 4 e i 12 anni, creato da Sheila Henderson e David Sudgen per valutare gli aspetti quantitativi-qualitativi della performance, inclusi i fattori emotivi e comportamentali.

Il test prevede l'osservazione delle performance del bambino in 5 sezioni di crescente complessità:

- bambino fermo-ambiente fermo;
- bambino in movimento-ambiente fermo;
- bambino fermo-ambiente in movimento;
- bambino in movimento-ambiente in movimento;
- comportamenti correlati all'attività fisica.

Al fine di fornire un criterio metodologico per facilitare l'apprendimento motorio, è stata creata una tabella che identifica quattro sezioni didattiche, utili per la progettazione di proposte finalizzate all'acquisizione di schemi, abilità motorie e/o gesti tecnici di elevata complessità coordinativa. Si tratta di un iter metodologico che rispetta il principio della gradualità nell'apprendimento di nuovi schemi motori.

Tabella 3 - Sezioni didattiche di crescente complessità coordinativa

Sezione	Bambino	Setting di apprendimento
1	Parzialmente in movimento Spazio definito e stabile	Statico e prevedibile
2	In movimento Spazio libero	Statico e prevedibile
3	Parzialmente in movimento Spazio definito e stabile	Dinamico e imprevedibile
4	In movimento Spazio libero	Dinamico e imprevedibile

Da una parte viene considerato il bambino, che può essere coinvolto in due situazioni, una più dinamica ed una prevalentemente statica:

¹² Henderson S.E., Sudgen D., *Movement Assessment Battery for Children*, 1992.

- **statica** - parzialmente in movimento in uno spazio definito e stabile;
- **dinamica** - in movimento in uno spazio libero.

Tabella 4 - Schema sintetico della metodologia proposta applicata all'acquisizione del "saltare".

Schema motorio: SALTARE			
Sezione	Bambino	Setting di apprendimento	Proposta didattica
1	Parzialmente in movimento Spazio definito e stabile	Statico e prevedibile	<p><i>Posizione di partenza:</i> bambino in stazione eretta a piedi nudi.</p> <p>Percezione sensoriale guidata dell'appoggio del piede a terra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - minima superficie a contatto con il suolo; - massima superficie a contatto con il suolo; - appoggio solo sulla parte esterna; - appoggio solo sulla parte interna; - spinta sugli avampiedi; - rullata dall'appoggio sul tallone alla spinta sull'avampiede.
2	In movimento Spazio libero	Statico e prevedibile	<p><i>Posizione di partenza:</i> bambino fermo in stazione eretta.</p> <p>Cerchio posizionato a terra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - eseguire dei saltelli a piedi pari uniti nel cerchio; - eseguire saltelli alternati su un solo arto; - eseguire saltelli a piedi pari spostandosi fuori e dentro al cerchio; - eseguire il passo saltellato intorno al cerchio sia verso destra che verso sinistra.
3	Parzialmente in movimento Spazio definito e stabile	Dinamico e imprevedibile	<p><i>Posizione di partenza:</i> bambino fermo in stazione eretta.</p> <p>Fune tenuta ad una sola estremità da un compagno posto di fronte che la fa ruotare di 360° (gioco dell'orologio).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il bambino deve saltare quando la fune è in prossimità del suo corpo evitando di farsi toccare dalla fune stessa. Il salto può essere effettuato sia a piedi pari uniti che su un solo arto.
4	In movimento Spazio libero	Dinamico e imprevedibile	<p><i>Posizione di partenza:</i> due bambini posti l'uno di fronte all'altro con la fune gigante, un bambino posto al centro esternamente ai due compagni.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentre la fune gigante oscilla, il bambino deve superarla per spostarsi dal lato. Si può variare la velocità dell'oscillazione della fune o l'altezza della stessa.

Dall'altra viene considerato l'ambiente, cioè due diverse situazioni del setting di apprendimento:

- STATICO E PREVEDIBILE
- DINAMICO E IMPREVEDIBILE

Dalla combinazione delle situazioni appena identificate, vengono fuori le seguenti 4 condizioni, qui definite sezioni didattiche di crescente complessità coordinativa:

Nella tabella n. 4 è schematizzato un esempio di proposte didattiche nel rispetto della metodologia appena descritta per l'apprendimento di uno degli schemi motori di base: il saltare.

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

La valorizzazione della dimensione corporea impone di considerare il corpo un vero e proprio "medium" di conoscenza e di comunicazione con se stessi, con gli altri e con l'ambiente. L'azione corporea nelle sue molteplici espressioni ha un valore rappresentativo dell'identità personale, espressione del proprio essere che trascende la "fisicità della sua forma" e assume una dimensione educativa cruciale nella fase evolutiva.

La rivalutazione il corpo, già sottolineata dalle "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati" del 2004, inteso "...sempre più come linguaggio, percezione attiva, intuizione precategoriale, luogo di liberazione delle proprie potenzialità sensuali, immaginative e comunicative",¹³ assume nelle Indicazioni nazionali del 2012 un ruolo fondamentale nella crescita psicofisica perché rappresenta la forma di comunicazione più istintiva e spontanea. L'organismo vivente si esprime più chiaramente con il movimento che con le parole, ma non solo con il movimento. Nelle pose, nelle posizioni e negli atteggiamenti che assumiamo, anche in un semplice gesto, il nostro organismo comunica: è il linguaggio corporeo, che anticipa e trascende

¹³ D.lgs. 19 febbraio. 2004, n. 59, *Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nella scuola dell'infanzia, nonché per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria e secondaria di primo grado*, 2004.

l'espressione verbale ed evidenzia la relazione tra fra processi somatici e fenomeni psicologici.

Ogni movimento che compiamo ci mette in relazione con l'ambiente ed esprime un momento dell'esistenza e della personalità che rivela le emozioni più nascoste. L'espressione degli esseri umani attraverso i movimenti, inizialmente non è stata né intenzionale né cosciente, ma spontanea, istintiva e determinata dall'adattamento al mondo popolato di oggetti e persone.

Nei primi mesi di vita l'espressività motoria precede qualsiasi altra forma di comunicazione ed è l'unica maniera di farsi intendere: mimica, pianti, sorrisi, movimenti degli arti sono segnali ben precisi trasmessi dal neonato al soggetto ricevente. È solo in un secondo momento che il procedere dello sviluppo sia fisico che psichico, consente all'individuo di conquistare la capacità di esprimersi in maniera volontaria e cosciente. È proprio grazie al corpo che manifestiamo noi stessi agli altri che a loro volta registrano e interpretano i vari atteggiamenti.¹⁴ Il gesto motorio, pertanto, costituisce il linguaggio più strutturale e intimo e il parametro più evidente che valorizza tutte le possibilità espressive (mimiche, gestuali, vocali e verbali).

*Le "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" evidenziano che "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 con il gruppo dei pari. Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace. Attraverso la dimensione motoria l'alunno è facilitato nell'espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale."*¹⁵

¹⁴ Garufi G., Rizzo M., Vaira L., *Personal Trainer*, Editrice Ferraro, Napoli 2008.

¹⁵ D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

Il traguardo da raggiungere al termine della scuola primaria prevede che l'alunno sappia utilizzare "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"¹⁶.

Le parole chiave evidenziate dalla mappa di questo nucleo fondante (fig. n. 12) sono:

- *Comunicazione personale e interpersonale*
- *Coinvolgimento emotivo*

Gli obiettivi di apprendimento ci invitano a progettare attività di danza, drammatizzazione, mimo, che ben si prestano a creare le condizioni favorevoli per motivare e indurre gli alunni alla comunicazione emotivo-relazionale attraverso il linguaggio corporeo.

L'esplicito richiamo alle suddette esperienze artistiche lascia percepire una maggiore considerazione dei percorsi artistici ed espressivi in un'ottica di progettualità formativa ed educativa e non più di vaga attività ricreativa.

Le arti figurative e musicali e le arti del movimento (cinema, sport, teatro, danza) dovrebbero oggi ottenere ampio spazio nella scuola perché esse sviluppano l'atteggiamento e l'amore della creatività attraverso l'espressione personale. Le diverse attività motorio-sportive con finalità espressive hanno una doppia valenza: da una parte l'aspetto prettamente motorio di educazione al movimento estetico (danza nelle sue varie forme) e l'avviamento allo sport (attività sportive tecnico-combinatorie), dall'altra il valore educativo insito in queste attività caratterizzate dalla gratuità del gioco, dalla razionalità della ginnastica, dalla competitività dello sport, introducendo in essi l'elemento della creatività¹⁷.

Gli obiettivi specifici delle attività motorio-espressive dovrebbero essere i seguenti¹⁸:

- la divulgazione del gusto del movimento corporeo come elevazione e disciplina del proprio mondo emotivo, come mezzo di

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ Giugni G., *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, Torino 1986.

¹⁸ *Ibidem.*

espressione e di comunicazione dei propri sentimenti mediante gesti; e la liberazione dalle sue deformazioni;

- l'utilizzazione educativa della danza e del movimento come ginnastica muscolare, mezzo di espressione artistica del corpo, e attività psicomotoria globale, mezzo di creazione di immagini mediante movimenti.



Figura 11 - Il linguaggio come modalità comunicativo-espressiva

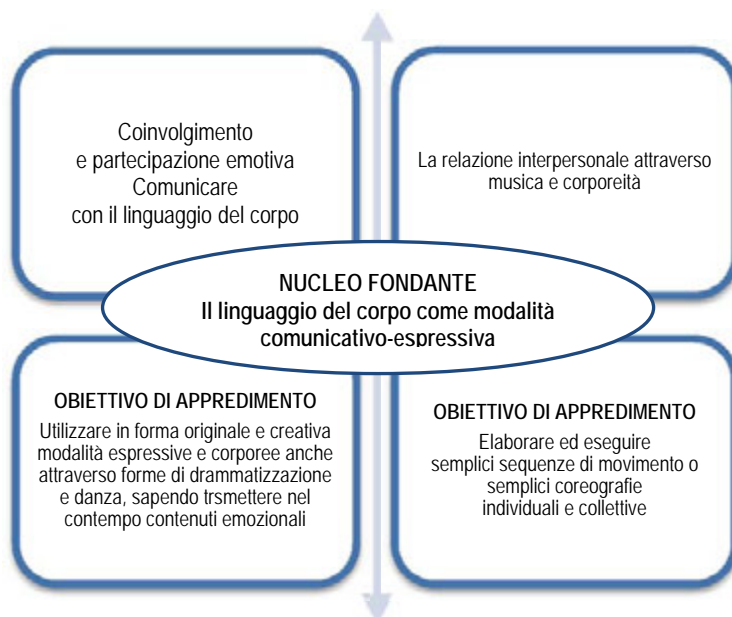


Figura 12 - Nucleo fondante: il linguaggio come modalità comunicativo-espressiva

Suggerimenti metodologici

Le fiabe motorie: gioco e fantasia

Il bisogno di movimento e di relazione sono fortemente soddisfatti nelle attività ludiche che consentono al bambino di conoscere, esplorare, manipolare e agire relazionandosi con gli altri.

Il gioco rende più gratificante l'attività motoria e coinvolge emotivamente il bambino stimolandolo ad apprendere e a padroneggiare la realtà attraverso il movimento.

“Il gioco è naturalmente sottomesso al bisogno d'*immaginazione e della fantasia e l'espressione ludica*, soprattutto se lasciata libera, risulta sempre ricca di potenzialità creative individuali. Il bambino inventa, attraverso l'uso di schemi motori nuovi, dei comportamenti capaci di stabilire una continua modificazione dell'azione in rapporto al mondo circostante”.¹⁹

Il docente deve saper utilizzare questo bisogno del bambino, consapevole che ogni azione è mossa da una motivazione, una pulsione interiore che spinge il soggetto ad agire.

L'insegnante deve porsi in ascolto dei bisogni dei bambini, recepire i loro interessi per poi attivare la disponibilità emotiva, primo motore dell'attenzione e della partecipazione attiva.

Le fiabe motorie rappresentano una forma di comunicazione molto incisiva che diviene uno strumento privilegiato per stimolare la fantasia dei bambini che con grande naturalezza sono indotti spontaneamente ad attività motorie finalizzate.

Un semplice input fantasioso del docente può innescare una serie di risposte creative degli alunni che inviano messaggi e feedback da organizzare e rielaborare in funzione degli obiettivi programmati. Il docente deve saper progettare attraverso le fiabe motorie, un percorso formativo orientato all'educazione espressivo motoria. I personaggi fantasiosi delle fiabe (la principessa, la strega, lo gnomo, ecc.) prenderanno vita e il racconto condiviso e partecipato alunni/docente diventerà un potente veicolo per sviluppare e migliorare il linguaggio motorio - espressiva. Sarà entusiasmante osservare le infinite sfaccet-

¹⁹ Mazzoni A, De Rossi P., Labanese M.P., *Fiabe motorie. Movimento, fantasia e creatività*, Armando Editore, Roma 2010.

tature della comunicazione non verbale dei bambini che immersi in una nuova dimensione, con uno spazio e un tempo irreali, cambieranno espressione del volto (mimica), assumeranno posture e atteggiamenti "strani", vivranno momenti di contatto fisico e momenti di spontaneo aumento delle *distanze interpersonale e dei rapporti spaziali con i compagni (prossemica)* vivendo emozioni gratificanti.

Tabella 5 - Prima scena della fiaba "Biancaneve e i sette nani".

Fiaba: Biancaneve e i sette nani		
SETTING	INPUT Testo del narratore	OUTPUT Movimenti e azioni dei bambini
<p>Luogo: Palestra Musica di sottofondo: strumentale orchestrata (tratta dalla favola originale)</p> <p>Suddivisione dei ruoli: i bambini sono divisi in due gruppi: una metà farà da specchio, l'altra metà interpreterà la Regina.</p> <p>Organizzazione nello spazio: Gli <i>"specchi"</i>, interpretati dai bambini, saranno schierati in ordine sparso con le braccia a semicerchio sopra il capo.</p> <p>Le <i>"Regine"</i>, interpretate dalle bambine, entreranno sulla musica saltellando e svolazzando per poi posizionarsi ognuna di fronte al proprio specchio.</p> <p>Materiali: Corona dorata in cartoncino bristol per le regine</p>	<p>C'era una volta in un grande castello, una regina bella ma molto cattiva che aveva uno specchio magico.</p> <p>Ogni giorno, dopo essersi ben truccata, pettinata, e agghindata era solita chiedere al suo specchio: "Specchio, mio bello specchio, specchio delle mie brame, dimmi CHI È LA PIÙ BELLA DEL REAME?"</p> <p>E lo specchio rispondeva: "sei tu mia Regina"</p>	<p>Regine: si pettinano, si truccano, si aggiustano la corona e interpretano, secondo la loro personalità, il ruolo assegnato. Minano la situazione narrata gesticolando di fronte allo specchio.</p> <p>Alla risposta dello specchio manifestano espressioni di gioia e soddisfazione.</p> <p>Specchi: eseguono i movimenti, le espressioni, le posture delle regine (IMITAZIONE) e mimano la risposta del narratore verso la regina.</p>
<p>Al termine di questa prima scena (da ripetere più volte) tutti i bambini, in ordine sparso, danzano liberamente nello spazio a suon di musica.</p> <p>A questa prima scena potranno agganciarsi le altre proseguendo il racconto della fiaba...</p>		

La progettazione di queste attività di narrazione e rappresentazione fiabesca può essere attuata anche in forma pluridisciplinare utilizzando:

- Materiali strutturati (piccoli e grandi attrezzi)
- Materiali non strutturati (disegni, cartoncini, stoffe, nastri);

- Filastrocche, canzoncine
- Musiche di sottofondo

Tutti gli elementi sopra elencati consentiranno di creare ambienti di apprendimento adeguati e favorevoli, luoghi magici che faciliteranno l'apprendimento attraverso il corpo. L'attività delle fiabe motorie consente di attivare percorsi interdisciplinari con obiettivi trasversali.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

Particolare significato acquisiscono il gioco e il saper giocare in ambito educativo e sportivo.

Gioco, dal latino "ludus", richiamando l'aggettivo "ludico", porta con sé il riferimento ad un vissuto divertente, spensierato, gratificante e motivante; esso coinvolge l'individuo in modo globale attivando la sua intera personalità e l'aspetto ludico ne spiega il grande potere che esercita sull'esperienza umana, indipendentemente dall'età dei soggetti, dalla latitudine e dall'epoca storica²⁰.

Diverse ricerche (Vygotskij, 1981; Bruner 1991) hanno dimostrato lo stretto legame che esiste tra gioco e sviluppo, non solo perché le diverse forme di gioco rimandano al grado di crescita del bambino, ma anche perché esso contribuisce alla maturazione di tutte le funzioni, comprese quelle motorie. Il gioco è pertanto un valido strumento per progettare, creare, realizzare diversi percorsi di educazione motoria e per avviare successivamente allo sport.

È lo psicologo Vygotskij a ricordarci che il gioco libero collettivo rappresenta il primo fondamentale sistema con cui i bambini imparano a controllare impulsi ed emozioni. Egli, infatti, considera il gioco come risposta che il bambino alle prese con i propri bisogni elabora al fine di poterli soddisfare, se pure nel mondo della fantasia, e agli aspetti puramente cognitivi aggiunge gli affetti, le motivazioni e il contesto sociale. Uno degli aspetti più importanti del gioco messo in evidenza dallo studioso russo è costituito dalla funzione di liberare gli oggetti dal loro potere vincolante. In altre parole, nel gioco gli og-

²⁰ Seclì P., "Il valore del gioco come strumento educativo", in *Manuale di metodologia dell'insegnamento sportivo*, Scuola dello Sport, Roma 2016.

getti non “suggeriscono” il comportamento del bambino, bensì acquistano nuovi significati. “Nel gioco il pensiero è separato dagli oggetti e l’azione nasce dalle idee più che dalle cose: un pezzo di legno comincia ad essere una bambola e un bastone diventa un cavallo”²¹. Il gioco diviene così una fase di transizione nell’acquisizione di significati, e del linguaggio in particolare, attraverso cui il bambino crea situazioni nuove e anche la sua 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... Nel gioco è come se il bambino cercasse di saltare oltre il livello del proprio comportamento normale”²².

La comparsa dello sport, inteso nell’accezione moderna, viene fatta risalire al momento in cui si è affermata l’universalizzazione delle regole dei giochi. In realtà la progressione da regole flessibili verso il loro rispetto intransigente è già previsto in molti giochi di movimento spontanei e tradizionali. Basti pensare a “La Campana” o “La Settimana”, il tradizionale gioco di aggregazione e socializzazione, di confronto e scambio, con interpretazione flessibile e permissiva o intransigente e fiscale delle regole²³.

Nel 1800 Thomas Arnold, rettore della Rugby School, introduce un Sistema di self-government scolastico per migliorare la situazione disciplinare degli studenti. Vengono, così, codificati i valori del fair-play (amicizia, spirito di gruppo, rispetto del prossimo) e lo sport diviene metodo pedagogico.

Quando il gioco viene usato in chiave pre-sportiva è necessario tener presente che tale attività deve presentare caratteristiche adatte al bambino, soprattutto nella Scuola Primaria, e che ci si deve avviare allo sport sempre attraverso il gioco inteso come piacere e divertimento, senza cercare la prestazione a tutti i costi.

Obiettivo dell’educazione motoria a scuola, e non solo, non deve costituire un prematuro avviamento alle discipline sportive oppure

²¹ Vygotskij L.S., *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, Armando Editore, Roma 1981.

²² *Ibidem*.

²³ Seclì P., “Il valore del gioco come strumento educativo”, in *Manuale di metodologia dell’insegnamento sportivo*, Scuola dello Sport, Roma 2016.

diventare un'esperienza sporadica o eccezionale, ma deve configurarsi come un sistematico intervento educativo volto a realizzare i veri significati sociali e culturali del gioco e successivamente dello sport.

È necessario indirizzare l'intervento educativo verso il saper fare, il saper essere e il piacere del movimento. Solo in questo modo si potranno promuovere competenze, valori e sani stili di vita, con la speranza che questi bambini sceglieranno da adulti uno stile di vita attivo. Nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione (MIUR, 2012), infatti, c'è il frequente richiamo al concetto di competenza, che rinvia ad un insegnamento che deve essere apprendimento e impone un ripensare in chiave esperienziale del modo di fare scuola. Per lo sviluppo della competenza è necessario innanzitutto permettere agli alunni di agire e confrontarsi.

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. L'educazione motoria è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive.

Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace.

La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi.

L'attività motoria e sportiva, soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni. Attraverso la dimensione motoria l'alunno è facilitato nell'espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce ad esprimere con il linguaggio verbale. L'attività motoria praticata in ambiente naturale rappresenta un elemento determinante per un'a-

zione educativa integrata, per la formazione di futuri cittadini del mondo, rispettosi dei valori umani, civili e ambientali.



Figure 13-14 - Nucleo fondante: il gioco, lo sport, le regole e il fair play

Tabella 6 - Classificazione dei giochi per la scuola primaria adattata da Blázquez Sánchez (1992)

	Classificazione dei giochi*	Classi coinvolte ed esperienze didattiche	Esempi di attività
Il gioco lo sport le regole e il fair play	Giochi di semplice organizzazione	Classi 1 ^a e 2 ^a primaria Si privilegiano esperienze a carattere ludico-motorio, organizzate preferibilmente in piccoli gruppi, con poche regole e di semplice realizzazione. I tempi di gioco sono ridotti e i tempi di recupero frequenti. Importante è la rotazione dei giochi, che mantiene elevato il carattere ludico dell'intervento e lo spirito partecipativo.	-giochi sugli schemi motori di base (saltare, correre, passare, ricevere, tirare, muovere un oggetto) -giochi senso-percettivi -giochi ritmo-espressivi -giochi di movimento tradizionali -percorsi, staffette
	Giochi codificati	Classi 3 ^a e 4 ^a primaria Si privilegiano esperienze con maggiore complessità ed articolazione motoria, azioni di cooperazione o collaborazione. Le regole sono facili da comprendere e le strategie semplici. I tempi di gioco sono meno ridotti e i tempi di recupero meno frequenti.	-attività ritmico-espressive sugli schemi motori di base -giochi cooperativi e collaborativi -percorsi, staffette -giochi di equilibrio -esperienze di gioco-sport (palla prigioniera) -gioco-sport tradizionali (salto della funicella individuale e/o a squadre)
	Giochi regolamentati	Classi 4 ^a e 5 ^a primaria Si privilegiano esperienze di indispensabile cooperazione tra i compagni, l'utilizzo di strategie sempre più sofisticate, la padronanza di tecniche relative al controllo e allo spostamento dell'oggetto di gioco. Si realizzano attività ludico-sportive tese allo sviluppo degli ideali di rispetto di sé e degli altri e delle regole. I tempi di gioco sono concentrati e i tempi di recupero limitati.	-giochi sulle capacità coordinative e di ritmizzazione -giochi di marcamento e smarcamento -giochi di distanza, inseguirsi, scappare, prendersi, stare vicini/lontani (uno contro tutti) -giochi di squadra (minibasket, minivolley)

Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e di "incontri".

L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. In tal senso i docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza. L'esperienza motoria deve, quindi, connotarsi come "vissuto positivo", mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite.

La tabella riporta una classificazione dei giochi, adattata da Blázquez Sánchez²⁴, che va da quelli di semplice organizzazione a quelli regolamentati, con il riferimento alle classi di Scuola Primaria da poter coinvolgere. Infine sono presenti degli esempi di attività da proporre per il raggiungimento degli obiettivi del presente nucleo fondante.

Salute e benessere, prevenzione e sicurezza

Il quarto nodo epistemologico dell'Educazione Fisica riguarda, come richiama il titolo, i concetti di salute, benessere, prevenzione e sicurezza.

La Salute è un tema complesso ma concreto che, secondo la definizione dell'OMS (1948)²⁵, è "uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non semplice assenza di malattia". Pertanto essa è considerata una risorsa di vita quotidiana degli individui e della collettività e va guadagnata, mantenuta e promossa attraverso scelte consapevoli individuali e sociali.

²⁴ Blázquez Sánchez D., *L'avviamento agli sport di squadra*, Società Stampa Sportiva, Roma 1992.

²⁵ OMS, *Organizzazione Mondiale della Sanità*, Ginevra 1948.

Integrare salute e sicurezza nei curricula scolastici è un obiettivo che oggi trova fondamento in due principi dell'Occupational Safety & Health Administration (OSHA, Europa, 2004)²⁶. Il primo riguarda l'integrazione del tema della salute e della sicurezza in maniera trasversale lungo tutto il percorso scolastico: la salute e la sicurezza, infatti, non sono più argomento per le sole discipline tecnico-scientifiche, ma anche per discipline umanistiche quali letteratura, storia dell'arte, ecc. Il secondo si riferisce allo sviluppo delle competenze chiave orientate alla salute ed alla sicurezza in allievi e insegnanti secondo le regole dell'apprendimento orientato all'esperienza e basato sul dialogo tra studenti, insegnanti e operatori della salute e della sicurezza.

Le Indicazioni Nazionali del 2012 richiamano il concetto di salute e sicurezza nel curricolo dell'Educazione Fisica, soprattutto nel primo ciclo d'istruzione, e prevedono la promozione della conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri e gli oggetti, contribuendo alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché del continuo bisogno di movimento come cura costante della propria persona e del proprio benessere. In particolare, lo "stare bene con se stessi" richiama l'esigenza che il curricolo dell'educazione al movimento preveda esperienze tese a promuovere e consolidare stili di vita corretti e salutari come presupposto di una cultura personale che valorizzi le esperienze motorie e sportive, anche extrascolastiche, come prevenzione di ipocinesia, sovrappeso e cattive abitudini alimentari, involuzione delle capacità motorie, precoce abbandono della pratica sportiva e utilizzo di sostanze che inducono dipendenza. Al termine del primo percorso d'istruzione gli alunni, ad esempio, dovrebbero aver acquisito primariamente la competenza di riconoscere i principi essenziali 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; di agire rispettando i criteri base di sicurezza per sé e per gli altri, sia nel

²⁶ Occupational Safety and Health Administration, un'agenzia del Dipartimento del Lavoro degli Stati Uniti che ha lo scopo di garantire la sicurezza sul lavoro.

movimento che nell'uso degli attrezzi e trasferire tale competenza nell'ambiente scolastico ed extrascolastico; di comprendere, all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport, il valore delle regole e l'importanza di rispettarle²⁷.

Bortolotti (2005) afferma che la salute e la sicurezza trovano nella "prevenzione" la strategia più efficace per la loro attuazione e la prevenzione, a sua volta, identifica nell'educazione la modalità migliore per aiutare i ragazzi a riconoscere le situazioni pericolose e ad adottare comportamenti adeguati per vivere in salute e sicurezza²⁸. Il periodo più importante in cui introdurre delle attività preventive è quello che va dall'infanzia all'adolescenza, comunemente indicato come età evolutiva. Si tratta di quel lasso di tempo (circa un quarto della nostra vita) che ogni essere umano impiega per raggiungere l'assetto morfologico e funzionale definitivo dell'età adulta²⁹. Un aspetto particolarmente importante da tenere in considerazione in questa fase di transizione è quello della postura che, soprattutto nei bambini, spesso risulta compromesso a causa di alcune cattive abitudini quotidiane come:

- la mancanza di un'adeguata attività motoria generale;
- zainetti troppo pesanti e mal portati;
- posizioni viziate e fisse che i bambini assumono e mantengono per molte ore al giorno quando sono seduti al banco di scuola, alla scrivania dove fanno i compiti e sul divano davanti alla tv.

Risulta, quindi, necessario intervenire su questi aspetti andando a creare una specie di routine scolastica preventiva, ad esempio:

- modificare di continuo la posizione sulla sedia favorirà maggiore attenzione e concentrazione;

²⁷ MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*.

²⁸ Bortolotti S. et al., *Progetto pilota per lo sviluppo della cultura della salute e della sicurezza nella scuola di un territorio circoscritto*, in "Prevenzione oggi", 1 (3-4)2005, pp. 25-5. In <http://www.ispesl.it/biblionweb/biblioDEP/R15/I629.pdf>.

²⁹ Chiarandini G., *Dal Progetto "Educazione Posturale dalla scuola alla famiglia"*, Udine 2014.

- fare una mini ginnastica in classe prima di ogni attività ricreativa aiuterà il corpo ad essere meno contratto durante le azioni educative;
- compiere esercizi di auto-allungamento alla fine di ogni lezione riporterà il corpo del bambino ad uno stato di equilibrio fisiologico (sia muscolare sia cardio-respiratorio) ed emotivo.

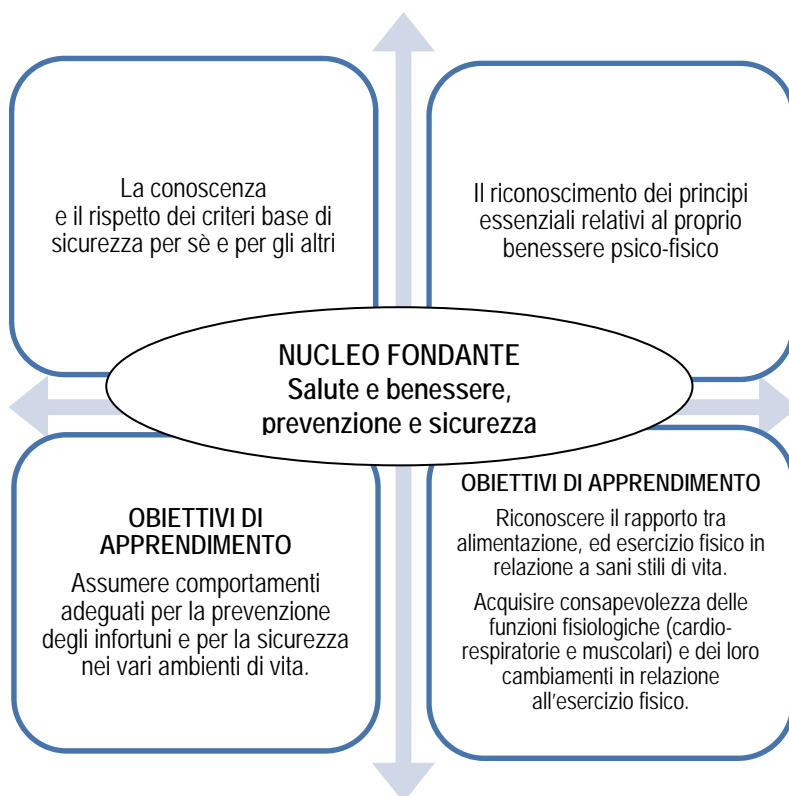


Figura 15 - Nucleo fondante: salute, benessere, prevenzione e sicurezza

Se la consapevolezza della prevenzione e delle attività preventive in generale viene drasticamente svalutata da parte degli studenti, per interessarli, coinvolgerli e orientarli risulta essenziale da parte del docente:

- adottare metodi interattivi e assegnare loro compiti/attività di problem solving;
- fare esempi concreti, attingere temi e riferimenti dalle loro sfere di interesse;

- individuare contesti familiari e analizzare azioni quotidiane che li coinvolgano in prima persona;
- esplorare la loro percezione del rischio e stimolarli nella dimensione emozionale del tema della salute e sicurezza;
- utilizzare metodi/strumenti innovativi (ad esempio siti web, mezzi audiovisivi, laboratori sperimentali e/o teatrali);
- realizzare azioni congiunte sui fattori comportamentali e ambientali di rischio;
- favorire l'interdisciplinarietà e coinvolgere tutte le discipline scolastiche, anche quelle umanistiche, con attenzione particolare al valore culturale della salute e sicurezza;
- raccordarsi e creare alleanze e collaborazioni con il Sistema Integrato della Prevenzione.



Figura 16 - Salute, benessere, prevenzione e sicurezza

La tabella n. 7 sintetizza i principali adattamenti fisiologici all'esercizio fisico di alcuni sistemi e apparati in età evolutiva. L'attività fisica non solo rende più funzionale il nostro organismo, ma addirittura lo modifica.

Tabella 7 - Principali adattamenti fisiologici all'esercizio fisico in età evolutiva

	Sviluppo fisiologico	Periodi indicativi
Muscoli	<ul style="list-style-type: none"> - aumento del volume delle fibre muscolari - aumento della lunghezza - aumento della capillarizzazione (migliora la capacità di rifornire il muscolo di ossigeno) - aumento delle sostanze energetiche (glicogeno-necessario per la contrazione muscolare) - miglioramento della trasmissione degli stimoli nervosi (dal cervello ai muscoli, migliorando la velocità e la coordinazione dei movimenti) 	7-15 anni
Ossa	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppo in larghezza e spessore - sviluppo in lunghezza (contribuisce anche alla crescita della statura) - migliora la circolazione sanguigna della membrana che avvolge le ossa (periostio) - migliora la nutrizione del tessuto osseo 	6-14 anni
Articolazioni	<ul style="list-style-type: none"> - mantiene la massima elasticità dei legamenti - continua lubrificazione delle giunture articolari (grazie alla secrezione del liquido sinoviale) - aumento della flessibilità e resistenza della membrana fibrosa 	7-15 anni
Apparato respiratorio	<ul style="list-style-type: none"> - aumento della capacità vitale (aumento della quantità di aria che si riesce a espirare dopo una massima inspirazione) - aumento del tempo di apnea (sospensione volontaria della respirazione) - riduzione della frequenza respiratoria - maggiore capacità di recupero dopo uno sforzo - miglioramento della struttura del polmone - aumento della potenza e dell'efficienza del diaframma 	6-14 anni
Apparato cardio-circolatorio	<ul style="list-style-type: none"> - ispessimento di atri e ventricoli (il cuore diventa più grosso) - aumento della gittata sistolica - aumento della portata cardiaca (quantità di sangue messa in circolo in un minuto) - aumento della frequenza cardiaca durante il lavoro (numero delle pulsazioni al minuto) - riduzione delle pulsazioni a riposo - riduzione dei tempi di recupero dopo uno sforzo - aumento dei capillari del cuore (per una migliore irrorazione e nutrizione) - aumento dei capillari nei muscoli - facilitazione del ritorno del sangue al cuore 	6-14 anni

CAPITOLO IV

L'Educazione Fisica come costrutto portante per la formazione

Attività motorio-sportiva e processi cognitivi

L'ultimo ventennio ha visto una vera e propria esplosione di studi, soprattutto in ambito neuro-scientifico, che ha evidenziato, sulla scia delle teorie del cognitivismo e del costruttivismo, forti legami tra attività cerebrale – attività mentale – attività motoria tanto più stretti quanto più precoce è l'età dei soggetti. Lo sviluppo delle rappresentazioni e dei processi cognitivi è strettamente legato alla qualità dell'attività motoria che il bambino compie già dai primi mesi di vita.

Le attività motorio-sportive che coinvolgono il corpo, attraverso esperienze guidate, flessibili e creative, favoriscono un rapporto armonico tra coscienza ed emozione; uno scambio d'interazioni dinamiche, di meccanismi naturali che regolano il rapporto tra il corpo e l'ambiente, in un input e output continuo, che vede in primo piano il soggetto sempre più consapevole delle sue reazioni, in grado di pre-disporle, prevederle, controllarle e utilizzarle. Un individuo, quindi, che è parte attiva di ogni azione e del proprio modo di essere e che, in una combinazione di funzioni emotive e cognitive, ha il controllo volontario del proprio agire. È un processo dinamico in cui la cognizione stessa condiziona l'emozione dandoci la capacità di decidere l'atto da intraprendere in un complesso meccanismo mentale, che ci permette di passare dalla reazione all'azione.¹ La corporeità acquista un ruolo costruttivo nel rapporto io-mondo, che si sviluppa intorno all'idea chiave di "corpo attivo", un corpo partecipe che non si limita

¹ LeDoux J, *Il cervello emotivo*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2003.

a subire passivamente la realtà, ma la ricerca, la coglie nei suoi molteplici aspetti per poi ridefinirla in un dialogo costantemente rinnovato con l'ambiente, trasformando, rimodellando e ricreando la realtà stessa. La motricità rappresenta, pertanto, non solo il punto di partenza di ogni forma dello sviluppo psichico, ma una vera e propria struttura che si trasforma progressivamente, diventando logica mentale, organizzazione verbale e pensiero.²

In qualsiasi esperienza motoria gli stati fisiologici e cognitivi, vanno considerati, nella loro interdipendenza. La consapevolezza che ogni azione ha sempre delle implicazioni senso-percettive che richiamano la coscienza della situazione ci induce a considerarle la base per una prima analisi delle condizioni esterne, la premessa a ogni tipologia d'intervento attivo sull'ambiente. Il legame tra gli stati fisiologici e cognitivi si presenta come un legame bidirezionale, poiché l'uno condiziona l'altro in uno scambio continuo d'informazioni.³

Già l'approccio cognitivo di Piaget poneva l'accento sulla forte valenza formativa del gioco, dello sport e della vita emotiva per la conoscenza e la partecipazione attiva dei bambini nel mondo, sostenendo che l'attività ludica orienta verso uno sviluppo completo, produce un graduale ampliamento delle condotte assimilate precedentemente, e che le pratiche inerenti al gioco infantile producono un addestramento spontaneo che prepara alla vita adulta. Lo psicologo sovietico Vygotskji, considerato il fondatore della "psicologia storico-culturale", orientò i suoi studi sul percorso evolutivo dei sistemi cognitivi umani, e sui rapporti tra il soggetto e la situazione ambientale. È proprio quest'ultima che assume una rilevanza fondamentale. Il contesto socio culturale in cui vive il bambino rappresenta il substrato su cui sviluppare le sue potenzialità. Partendo da tale visione Vygotskji sottolineò la valenza primaria della dimensione ludica, intesa come condizione ambientale favorevole. I giochi intellettuali motori individuali o socio-motori, sono un elemento utile cognitivamente, una forza che è attivamente coinvolta nell'evoluzione affettiva e umana del bambi-

² Gomez Paloma F., *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper... essere*, Guida Editore, Napoli 2004.

³ Sibilio M., *Lo sport come percorso educativo*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2005.

no. È attraverso il gioco che il bambino esprime la sua creatività esistenziale che lo accompagnerà per tutto il percorso della sua vita.

Le attività ludiche e sportive sono utili all'apprendimento, allo sviluppo potenziale del potere di accesso alla conoscenza soprattutto nell'infanzia. Per lo psicologo "... il gioco è una fonte di sviluppo potenziale; nel gioco il bambino è sempre al di sopra del suo abituale comportamento quotidiano; nel gioco egli è in qualche modo di una testa più alto di se stesso".⁴

È evidente che la prospettiva cognitivista assegni un ruolo centrale al movimento, perché permette al bambino di intervenire, esprimersi e comunicare con l'ambiente. Attraverso l'azione motoria organizzata e progettata in funzione di uno scopo, il soggetto diventa il protagonista della realtà.

I più noti psicologi dell'età evolutiva del novecento ritengono che la motricità rappresenti, non solo il punto di partenza di ogni forma dello sviluppo psichico, quanto pure una struttura che si trasforma progressivamente, diventando logica mentale, organizzazione verbale e pensiero.

Studi scientifici sul valore formativo delle attività motorie, confermano che, solo recentemente, il comportamento motorio –intenzionale – è stato considerato uno dei canali espressivi dell'intelligenza. Nell'ambito delle teorie cognitive, l'intelligenza è stata considerata per molto tempo, anche dagli psicologi di rilievo, un'attività di ordine superiore separata dalla motricità.

Salvini sostiene che "... le capacità sensoriali degli atleti vengono affinate dall'esercizio sportivo e che risultano sempre più efficienti rispetto ai non atleti. Tale considerazione ci induce a ritenere che lo sport favorisca un miglioramento quantitativo dell'intelligenza, in quanto una maggiore efficienza sensoriale, consiste nella diminuzione dei tempi di reazione, nel miglioramento della discriminazione visiva, della sensibilità cinestesica e dell'attenzione, con allargamento del campo percettivo e diminuzione della distorsione interpretativa dei segnali".⁵

⁴ Vigotskij L.S., *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*, traduz. it. in "Riforma della scuola", 1979.

⁵ Antonelli F., Salvini A., *Psicologia dello sport*, Lonardo Editore, Roma 1978.

Grazie agli studi di Gardner, la dimensione corporea ha assunto una funzione educativa fondamentale. Lo studioso definisce Intelligenza corporea quella capacità del corpo di esprimersi, governarsi, manipolare le cose, orientarsi in maniera precisa, rispondere costantemente ed efficientemente ai problemi motori che si manifestano nelle forme più diverse.

Non si può negare che una delle caratteristiche delle attività motorio-sportive è quella che induce l'individuo a esprimersi, attraverso il movimento, la capacità di risolvere i problemi, di associare alla funzione del corpo la dimensione linguistica, la logica spaziale, intrapersonale, interpersonale, musicale, esistenziale e naturalistica.

L'intelligenza corporeo-cinestesica interagisce e sostiene nello sport altre funzioni cognitive come quella di utilizzare il linguaggio, riconoscere e rappresentare forme e spazi, determinare una struttura logica e gerarchica delle informazioni di cui dispone, riconoscere i propri limiti e le proprie potenzialità, riconoscere le domande espresse e inespresse provenienti dagli altri, riconoscere e riprodurre suoni, stabilire rapporti tra specie e sistemi naturali diversi da quello umano, porsi domande e affrontare problemi esistenziali.⁶

Durante i diversi processi cognitivi, che sono alla base di numerose azioni motorie, come per esempio accoppiamento e combinazione dei movimenti, equilibrio, differenziazione sensoriale, ritmo ecc., i lobi frontali e il cervelletto assumono un ruolo fondamentale, ed è proprio grazie al coinvolgimento delle strutture neuronali preposte a compiti sia cognitivi che coordinativi, che di conseguenza migliorano anche la velocità e la precisione della concentrazione.

Le neuroscienze cognitive ci portano a riflettere e a considerare le azioni con il corpo e attraverso il movimento, una sorta di raccordo tra condotta tecnica e significato interattivo simbolico. Esse potrebbero rappresentare uno strumento che contribuisce all'acquisizione della flessibilità mentale, rimodulando, così, la visione prospettica della vita sotto il profilo scientifico e culturale. È una sorta d'impianto circolare che si auto condiziona e alimenta; il sistema nervoso acquisisce informazioni e le elabora attraverso un assemblarsi dinamico tra pre-

⁶ Sibilio M., *Lo sport come percorso educativo*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2005.

disposizione genetica delle cellule neuronali e costruzione di nuove connessioni funzionali alle risposte da realizzare.

Se la vita, ciò che siamo è, come sostiene Le Doux, il frutto di modifiche biochimiche delle sinapsi, il risultato della nostra esperienza e quindi del nostro patrimonio di conoscenze, perché il corpo non dovrebbe essere cultura (input), emotività (elaborazione), intelligenza (output)?⁷

L'esercizio fisico, così come dimostrato da recenti studi, aumenta la neurogenesi dell'ippocampo e i neuroni neogenesi s'inseriscono nei circuiti ippocampali; ciò permette di dedurre che l'attività motoria finalizzata possa contribuire al potenziamento delle capacità cognitive.⁸

L'attività fisica praticata con regolarità, e a un'intensità adeguata, produce adattamenti fisiologici tali da permettere ai neuroni dell'ippocampo, che è tra le regioni più studiate del cervello, di archiviare per lungo tempo le informazioni in entrata tramite speciali meccanismi che provocano rapidi cambiamenti plastici nelle cellule nervose. Alcune ricerche nel campo delle neuroscienze hanno evidenziato che l'attività fisica è un'esperienza che provoca adattamenti neurobiologici mutevoli. Il movimento, pertanto, favorisce la neoformazione, la crescita, la conservazione e la connessione di cellule nervose. Tutte le funzioni esecutive quali la capacità di concentrarsi sugli aspetti rilevanti, oppure quella di inibire l'esecuzione di attività in contrasto con l'obiettivo perseguito e la situazione, che ovviamente incide anche sulle modalità di comportamento sociale, possono essere fortemente condizionate, quindi, anche attraverso l'esercizio fisico.

Gli effetti benefici dell'attività fisica sulle funzioni cognitive sono emersi dalle ricerche sull'esercizio cronico e acuto, che rispettivamente, indagano sugli effetti a lungo termine della pratica abituale di attività fisica e gli effetti a breve termine di singole sedute di allenamento. Un'interessante rassegna del 2003 di Sibley ed Etnier⁹, ha evidenziato che sia l'attività fisica acuta che quella cronica determinano mi-

⁷ Gomez Paloma F., *Corporeità, didattica e apprendimento*, Edisud, Salerno 2009.

⁸ D'Alessio C., Minchillo I., *Le neuroscienze e l'educazione*, Pensa editore, Lecce 2010.

⁹ Sibley, Etnier, *The relationship between physical activity and cognition in children: a meta analysis*, "Pediatric Exercise Science", 15: 243-256, 2003.

gliamenti delle prestazioni cognitive e che tali miglioramenti sono maggiormente evidenti nei bambini rispetto agli adulti.

Si è riscontrato, inoltre, che le varie tipologie di attività possono avere un'incidenza favorevole su diverse misure di prestazione cognitiva, quali per esempio il quoziente d'intelligenza (QI), i risultati scolastici, così come le prove di matematica o i test verbali.

Tomporowski ha pubblicato nel 2003 una rassegna che sintetizza gli effetti dell'esercizio fisico acuto sulle funzioni cognitive dei bambini. La review di Tomporowski, oltre ad evidenziare, che in generale la singola seduta di allenamento produce effetti positivi a breve termine sulla prestazione cognitiva, pone l'accento anche sul fatto che l'attività fisica determina un aumento dei comportamenti finalizzati e una riduzione di quelli devianti sia nei bambini che negli adolescenti con disturbi clinici.

Uno studio italiano del 2009 dell'Università di Roma "Foro Italico" di Pesce et al.¹⁰, ha studiato gli effetti dell'attività fisica sulle prestazioni di memoria nei preadolescenti nel contesto ecologico della scuola, dimostrando che l'esercizio sub massimale, così come viene praticato dagli alunni durante le lezioni di Educazione Fisica, facilita l'esecuzione di compiti di memorizzazione svolti successivamente in aula.

È interessante, in questa panoramica di studi scientifici che hanno indagato sulla relazione tra attività motorio-sportiva e processi cognitivi, dare risalto anche a quegli studi che, sulla base dei precedenti menzionati, hanno focalizzato maggiormente l'attenzione sulle relazioni tra esercizio fisico e rendimento scolastico.

Lo studio di Tomporowski riguardo gli effetti dell'esercizio fisico sull'intelligenza dei bambini, è particolarmente interessante. La ricerca dimostra che ci sono benefici effetti dell'esercizio fisico sulla funzione cognitiva. Sembra che l'esercizio fisico faciliti e migliori, quindi, le funzioni esecutive dei bambini (quali ad esempio, processi richiesti per selezionare, organizzare e avviare correttamente azioni dirette a precisi scopi).

¹⁰ Pesce, Crova, Cereatti, Casella, Marchetti, Alessio, Bellucci, *Attività fisica e prestazione mentale nei preadolescenti*, "Scuola dello Sport", n. 86: 25-30, 2010.

Uno studio condotto nelle scuole del Michigan ha dimostrato che gli studenti sottoposti per un periodo di sei mesi ad attività moderata e vigorosa per trenta minuti giornalieri, secondo le linee guida *Healthy People*, hanno ottenuto migliori risultati scolastici rispetto al gruppo di studenti che svolgeva attività saltuariamente. La correlazione ottenuta non era molto alta, ma i risultati hanno dimostrato che comunque l'attività fisica ha un ruolo potenziale sul rendimento scolastico. La ricerca, inoltre, ha evidenziato che gli studenti che hanno partecipato ad attività sportiva moderata o vigorosa hanno avuto un rendimento stabile rispetto ai compagni che avevano ricevuto un'ora d'istruzione scolastica in più al giorno.¹¹

Uno studio del 2007 di Castelli dell'università dell'Illinois, ha dimostrato che esiste una forte relazione tra il livello di forma fisica e rendimento scolastico. È stato riscontrato che la capacità aerobica è correlata positivamente con il rendimento scolastico, e che a un basso *Body Mass Index* corrisponde una migliore prestazione cognitiva in lettura e matematica, mentre al contrario forza e flessibilità non sono correlate ai risultati.

Una ricerca condotta dall'Università di Salerno¹² ha correlato i valori del quoziente di abilità grosso-motorie con quelli del quoziente dell'intelligenza potenziale su un campione di alunne della scuola primaria. La correlazione tra le due variabili riscontrata ($r=0,74$), ha evidenziato l'esistenza di un legame significativo tra il fattore coordinativo e le funzioni cognitive.

Questa panoramica di studi scientifici oltre a dimostrare il notevole interesse per quest'ambito d'indagine conferma che, contrariamente a quanto si credeva un tempo, non esiste un centro isolato preposto al movimento, alle emozioni, al pensiero, ma una relazione strettissima tra i sistemi complessi; il pensiero, la coscienza, la memoria, le emozioni sono collegate al comportamento motorio. Quello che noi

¹¹ Coe P., Womack P., Malina R., *Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children*, "American College of Sports Medicine", 1515-1519, 2006.

¹² Gomez Paloma F., Franzese L., D'Alessio A., D'Anna C., Agrillo F., *Gross-motor skills to potential intelligence*, in "Proceedings of the 8 International Conference on Education Samos Island, Greece 5-7 luglio 2012", Chrysovaladis Prachalias, pag. 748-755, 2012.

definiamo e percepiamo come movimento è in realtà soltanto il risultato finale di una complessa serie di operazioni che il nostro cervello compie a livello più o meno inconscio.

Il movimento nelle sue diverse forme, quali il gioco, lo sport e l'attività motorie-espressive agisce profondamente sulla mente e potenzia in modo positivo la crescita dell'essere umano.

Una visione plurale dell'intelligenza configura un nuovo ruolo e una nuova funzione educativa delle attività motorie e sportive, evidenziando un'implicita capacità d'interazione intenzionale con altre chiavi di accesso ai saperi.

L'Educazione Fisica nella scuola, oggi, riconosce la valenza delle attività motorio-sportive, assegnando al corpo la funzione di canale primario di espressione delle capacità umane che si esplicitano nelle diverse forme intellettive.¹³

Educazione Fisica, competenze chiave e life skills

La salute non è solo assenza di malattia, ma è qualcosa di molto più complesso e grande. Abbraccia una serie di condizioni diverse ma complementari: vivere rispettando i propri ritmi, fare un lavoro gratificante, alimentarsi in modo adeguato, stare bene con se stessi e con gli altri, controllare le proprie emozioni, stimarsi, rispettarci, seguire le proprie passioni, attitudini, interessi ecc. Educare alla salute è uno dei compiti fondamentali della scuola, che deve promuovere l'incremento del controllo e del potere delle persone sugli aspetti che condizionano la salute preparandoli ad affrontare adeguatamente le sfide della vita.

L'OMS ha definito la promozione della salute come il processo che permette alle persone di aumentare il controllo su di sé e migliorare la propria salute (1984). Nel 1986 nella carta di Ottawa¹⁴ è stato riaffermato il termine definendolo *“un intervento multidimensionale che affronta alcuni grandi problemi delle nazioni e consiste in un'azione politica,*

¹³ Gomez Paloma F., *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper ... essere*, Guida Editore, Napoli 2004.

¹⁴ I Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute, *Carta di Ottawa*, 21 novembre 1986.

sociale e educativa per affermare la priorità della salute percepita come risorsa per la vita quotidiana. È un concetto positivo che mette in valore le risorse sociali e individuali, come le capacità fisiche. La promozione della salute supera lo stile di vita per mirare al benessere”.

Le scuole e le agenzie educative sono chiamate a rispondere alla richiesta dell'OMS e farsi carico di “formare giovani capaci di affrontare le sfide della vita attraverso una maturazione individuale che consenta forme di convivenza soddisfacenti per il singolo e per la società”¹⁵

In tale processo di educazione alla salute rientra l'importanza dello sviluppo delle *life Skills*, cioè di quelle abilità che consentono di assumere comportamenti adeguati per affrontare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana.

La presente definizione pone l'accento sull'aspetto dell'operare, del dimostrare competenza sul piano individuale e sociale. Il termine *skills* mette in risalto l'aspetto pragmatico orientato all'operazionalità che affiancato alla parola *life* proietta tali abilità verso l'orizzonte più ampio della vita. L'OMS nel 1994 nel documento “*Life skills education in school*”¹⁶ definisce l'educazione alla salute come sviluppo delle potenzialità umane coinvolgendo la persona in un'ottica bio-psico-sociale e sottolinea che la promozione della salute deve avvenire non solo ed esclusivamente nel settore sanitario, ma deve essere promossa soprattutto negli ambiti socio-educativi: famiglia, scuola, enti locali e associazioni sul territorio.

Nella prospettiva della complessità, diviene fondamentale un approccio olistico che guarda la persona nella sua interezza, il contesto di apprendimento e le relazioni che vi si creano coinvolgendo tutte le aree della personalità: personale sociale, interpersonale, cognitiva, affettiva e motoria.

La scuola si presenta un luogo ideale per la promozione della salute perché:

- consente di raggiungere un'ampia fetta della popolazione giovanile;

¹⁵ Malizia G., Cicatelli S., *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma 2009.

¹⁶ OMS, *Life skills Education for children and adolescent in schools*, Ginevra 1994.

- permette di pianificare interventi continui e a lungo termine;
- facilita il coinvolgimento attivo delle famiglie;
- può essere un punto di riferimento per attivare iniziative di educazione alla salute per la comunità allargata che la circonda.

Le competenze-chiave per l'apprendimento permanente¹⁷ e lo sviluppo delle life skills divengono oggi l'orizzonte di riferimento del sistema scolastico italiano che deve impegnarsi a far conseguire tali competenze, "competenze per la vita".

Nonostante a livello legislativo quest'orizzonte sia affermato ormai da diversi anni, i nostri sistemi di formazione scolastica ed extra-scolastica sono maggiormente orientati alla formazione di un'intelligenza umana basata prevalentemente sul *Sapere*, con una forte impronta teorica umanistica (storica, filosofica, letteraria) e scientifica; in tale condizione la didattica per competenze, che valorizza l'anticipazione e la risoluzione d'importanti scelte di prassi (*Saper fare e Saper Essere*), fa ancora un po' fatica a prevalere.

Questa situazione si rivela poco utile allo sviluppo di competenze cognitivo-intellettive e socio-relazionali che servono all'uomo per vivere e rapportarsi serenamente con l'ambiente per presentarsi con efficacia nel mondo del lavoro.¹⁸ Il "saper stare al mondo" richiede il saper essere responsabile, avere spirito d'iniziativa, creatività, autonomia, saper risolvere conflitti, trovare soluzioni, comunicare, relazionarsi, agire.

Le life skills sono le tecniche privilegiate per la promozione della salute; esse sono abilità psico-socio-affettive e come tali coinvolgono pienamente la corporeità e l'apprendimento in situazione, tipico dell'educazione attraverso il movimento.¹⁹

L'Educazione Fisica permette, infatti, di realizzare una didattica *immersiva* che impegna lo studente in compiti realistici o autentici motivandolo a usare in modo organizzato le conoscenze e le abilità acquisite nella risoluzione di un problema, nella presa di decisione,

¹⁷ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE).

¹⁸ Casolo F., *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e pensiero, Milano 2011.

¹⁹ *Ibidem*.

nella costruzione e creazione d'idee. Processi che coinvolgono la persona nella sua interezza coinvolgendo non solo la sfera pratico-motoria, ma anche quella intellettuale-cognitiva, espressivo-comunicativa e socio-relazionale. La corporeità, interfaccia tra mente e mondo perché teatro stesso dell'azione, permette la fusione tra pensiero e specifico contesto ambientale e si presenta come entità indispensabile all'attivazione di un processo apprenditivo di grande pregnanza per l'acquisizione delle competenze.²⁰

L'Educazione Fisica in tutte le sue forme coinvolge olisticamente l'intera personalità dell'alunno, rappresenta l'ambiente più favorevole per l'apprendimento delle abilità psico-socio-affettive.

Considerando il profilo delle competenze previste per lo studente al termine del primo ciclo d'istruzione, la finalità dell'"*insegnare a essere*", tanto auspicata dalle nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, e il profilo educativo, culturale e professionale dello studente liceale evidenziato nel regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei"²¹ (2010), in cui si sottolinea *l'importanza fornire allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, e acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro*", non si può negare il ruolo fondamentale delle attività motorio - sportive che promuovono "assunzione di responsabilità, spirito d'iniziativa, creatività, autonomia, capacità di risolvere conflitti", parte delle competenze-chiave raccomandate dal Parlamento Europeo e del Consiglio Europeo con diversi punti in comune con le dieci life skills definite dall'OMS.

Si elencano di seguito le dieci life skills individuate dall'OMS:

²⁰ Gomez Paloma F., Ianes D., *Dall'Educazione Fisica e Sportiva alle prassi inclusive*, Erickson, Trento 2014.

²¹ D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei* a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-Legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133.

- ***Capacità di prendere decisioni (Decision making)***

Competenza che permette di affrontare in modo costruttivo una situazione problematica, valutando le varie opzioni possibili consapevoli delle conseguenze che possono derivare dalle proprie scelte.

- ***Capacità di risolvere problemi (Problem solving)***

Competenza che consente di fronteggiare i diversi problemi, ricercando la migliore soluzione. La non risoluzione dei problemi può essere causa di stress mentale e tensioni fisiche.

- ***Creatività***

Competenza di chi riesce a vivere in modo versatile le diverse situazioni di vita quotidiana; incide fortemente sia sulla capacità di prendere decisioni che sulla capacità di risolvere problemi e consente di sperimentare le alternative possibili e le conseguenze che ne scaturiscono.

- ***Senso critico***

Abilità nel saper analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, individuandone vantaggi e svantaggi e decidere consapevolmente. Il senso critico, poiché consente di riconoscere e valutare i diversi aspetti che condizionano atteggiamenti e comportamento, può contribuire alla promozione della salute.

- ***Comunicazione efficace***

Competenza di chi si esprime e comunica in modo appropriato, sia attraverso la comunicazione verbale che quella non verbale. Si riferisce alla capacità di saper esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; di essere in grado di ascoltare e comprendere l'altro; di manifestare un problema e di chiedere aiuto.

- ***Capacità di relazioni interpersonali***

Abilità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo sapendo creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-sociale, sia in ambito amicale che familiare. Tale competenza permette anche la possibilità di interrompere le relazioni, quando necessario, in modo costruttivo.

- ***Autocoscienza***

Fa riferimento all'autoconsapevolezza o conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri pregi e difetti, delle proprie attitudini, propri desideri e bisogni. Comprende anche l'abilità di comprensione e

consapevolezza dello stress o di situazione critica, aspetto fondamentale per una comunicazione efficace, per l'instaurarsi di relazioni interpersonali positive e facilitare la comprensione empatica degli altri.

▪ ***Empatia***

Capacità di "mettersi nei panni degli altri", di comprenderne le emozioni anche in situazioni non familiari. Abilità di migliorare le relazioni sociali, l'accettazione e la comprensione degli altri.

▪ ***Gestione delle emozioni***

Capacità di percepire e riconoscere le emozioni in se stessi e negli altri. Si manifesta nell'abilità di provare emozioni intense, come rabbia e dolore, e nella consapevolezza che tali emozioni influenzano il comportamento e la capacità di gestirle in modo adeguato.

▪ ***Gestione dello stress***

Competenza di essere in grado di percepire e riconoscere le cause di tensione e di stress della vita quotidiana, di gestirle senza perdita di controllo.

Le suddette life skills sono fondamentali per una migliore qualità della vita e assumono una rilevanza fondamentale nel percorso di crescita personale dei bambini e dei ragazzi.

Il benessere globale della persona è dato da una condizione di equilibrio tra le sue diverse dimensioni: fisica, mentale e sociale. La scuola deve poter promuovere e sviluppare tali skills, competenze che si manifestano e si realizzano "in azione." La scuola deve fornire occasioni di apprendimento il cui lo studente possa esercitare e pian piano sviluppare sempre più le capacità di cambiare approccio di fronte alle situazioni di difficoltà, di autoregolarsi e fare ricorso a conoscenze, abilità e strategie variegiate.

La scuola è chiamata a svolgere un ruolo da protagonista nell'educazione delle abilità per la vita in quanto ambiente di apprendimento ideale per l'interazione tra pari e tra studenti e docenti, sia in situazioni formali che informali, che sollecitano la relazione, la collaborazione, il confronto e la partecipazione attiva.

È necessario progettare percorsi mirati per l'educazione delle life skills focalizzando l'attenzione su un compito di prestazione specifico con l'obiettivo di attivare e stimolare strategie cognitive di problem

solving, decision making, sollecitando relazioni interpersonali positive e promuovendo impegno personale e partecipazione attiva.

La tabella n. 8 sintetizza le affinità e analogie tra competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria e le life skills. La progettazione didattica può essere finalizzata allo sviluppo integrato di entrambe, coinvolgendo le comuni dimensioni cognitive, metacognitive, affettive e relazionali con la creazione di reti di dimensioni interdipendenti.

Tabella 8 - Competenze Chiave vs Life Skills

Competenze chiave di cittadinanza (scuola)	Life Skills (OMS)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Imparare ad imparare ○ Progettare 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pensiero critico ○ Pensiero creativo ○ Problem solving ○ Decision making ○ Gestione dello stress
<ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicare 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pensiero critico ○ Pensiero creativo ○ Problem solving
<ul style="list-style-type: none"> ○ Collaborare e partecipare 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicazione efficace ○ Autocoscienza ○ Gestione delle emozioni ○ Gestione dello stress ○ Empatia
<ul style="list-style-type: none"> ○ Risolvere problemi ○ Individuare collegamenti e relazioni ○ Acquisire e interpretare l'informazione 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Decision making ○ Pensiero critico ○ Pensiero creativo ○ Problem solving

Fonte: MIUR. Ufficio scolastico regionale per la Lombardia. (2013)²².

L'azione didattica finalizzata alla costruzione sia delle competenze chiave di cittadinanza che delle life skills presenta, quindi, innumerevoli tratti comuni sintetizzati nella seguente schema:

²² MIUR, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Bruna Baggio, *Promuovere le skills nella scuola. Insegnare per competenze: una sfida possibile*, Milano 2013.

Aspetti didattici comuni della didattica per competenze e sviluppo delle life skills

- Interessi, motivazioni e bisogni dell'alunno perno dell'azione didattica
- Collegamento alle conoscenze pregresse
- Ruolo di mediatore e facilitatore del docente
- Responsabilità educativa del docente
- Didattica innovativa con utilizzo di nuove metodologie
- Dimensione relazionale enfatizzata attraverso una didattica partecipata con apprendimento condiviso
- Osservazione degli aspetti affettivo-emotivi dell'apprendimento
- Didattica laboratoriale in contesti significativi reali
- Approccio induttivo con valorizzazione della riflessione/ricostruzione/narrazione dell'esperienza e dell'azione
- Sviluppo della metacognizione
- Promozione dell'autonomia e della responsabilità dell'allievo
- Costruzione di compiti di realtà che consentano di mobilitare saperi con la messa di atto di problem solving, presa di decisione, ricerca
- Didattica tradizionale con coinvolgimento degli allievi e contestualizzazione delle esperienze (lezioni sul campo)

Figura 17 - Aspetti didattici coinvolti nella didattica per competenze e sviluppo delle life skills

Educazione Fisica e didattica inclusiva

Il contesto scolastico produce negli studenti una rapida espansione del tipo e del numero delle relazioni sociali; tra queste, l'interazione con il gruppo dei pari ha un ruolo fondamentale per la costruzione sociale della propria identità. Le rigide posizioni dei banchi di scuola, nei confini dell'aula, spesso limitano la possibilità di favorire tale condizione. Vivere, lavorare e sedere uno accanto all'altro non sempre corrisponde all'attivazione di ambienti di apprendimento inclusivi che favoriscono esperienze di apprendimento significative insieme agli altri con la condivisione di obiettivi e strategie di lavoro. Le attività di peer tutoring, messe in atto durante la lezione di Educazione Fisica o nelle attività extrascolastiche di tipo laboratoriale, rappresentano un ambito favorevole non solo per esplorare e sperimentare

esperienze riconducibili alla corporeità e all'azione motoria, espressione completa della persona, ma soprattutto perché permettono di coinvolgere l'intero ambito esistenziale dello studente, creando forti legami con tutte le dimensioni della personalità.

L'aspetto prettamente tecnico-esecutivo dell'azione motoria s'integra con l'aspetto valoriale, semantico e relazionale e il comportamento motorio diviene espressione del proprio "Essere".

Le "Linee guida sulla riorganizzazione delle attività di Educazione Fisica e sportiva nelle scuole secondarie di I e II grado"²³, riconoscono che il *profondo senso educativo dello sport sta proprio nel fatto che tutti i partecipanti, con i loro diversi ruoli, rispettano le regole che essi stessi hanno accettato e condiviso, e che la scuola deve farsi interprete di un nuovo progetto di sport scolastico favorendo l'inclusione anche delle fasce più deboli e disagiate presenti fra i giovani*".

Alcuni dati del monitoraggio del CIP (2012/13) evidenziano che circa il 30% degli studenti italiani con Bisogni Educativi Speciali non partecipa alle lezioni di Educazione Fisica evidenziando come l'attività motoria e sportiva non venga ancora riconosciuta come un'attività funzionale alla socializzazione, alla conoscenza del corpo e al vissuto corporeo in particolar modo per soggetti BES, che siano essi disabili o non. Questa mancata partecipazione alle attività motorie va a sottolineare che purtroppo ancor oggi nelle istituzioni scolastiche non si ritiene, lo strumento sportivo, utile allo sviluppo cognitivo degli studenti.

Le linee guida ci invitano a riflettere anche sulle *"difficoltà nel gestire i propri comportamenti, l'ansia da prestazione, l'insicurezza di fronte alle situazioni da risolvere, l'attenzione sempre più ridotta, l'incapacità di orientarsi, unitamente ad un preoccupante aumento dei disturbi specifici dell'apprendimento, che sono caratteristiche molto frequenti nei nostri giovani al punto da essere state ufficialmente codificate come difficoltà concrete nel rapportarsi con il mondo esterno e con se stessi..."*²⁴. Le attività motorie e sportive favoriscono in tal senso le occasioni di apprendimento tra

²³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida sulla riorganizzazione delle attività di Educazione Fisica e sportiva nelle scuole secondarie di I e II grado*, Prot. 4273, Roma, Agosto 2009.

²⁴ *Ibidem*.

pari, amplificando gli aspetti relazionali e comunicativi dell'agire (assunzione di ruoli, esaltazione dei momenti di aggregazione e collaborazione, ecc.).

I compagni di scuola rappresentano una risorsa fondamentale per la didattica inclusiva. Il gruppo docente deve far leva sulla forte valenza formativa della collaborazione e cooperazione tra studenti, valorizzando i momenti e le attività che facilitano le relazioni interpersonali e migliorano il clima della classe. L'apprendimento non è mai un processo solitario, ma è profondamente influenzato dalle relazioni, dagli stimoli e dai contesti tra pari.



Figura 18 – Le grandi opportunità di inclusione dell'Educazione Fisica

Le attività sportive in tutte le loro forme sono finalizzate al miglioramento del senso di appartenenza del gruppo e alla creazione di momenti d'interdipendenza positiva, che aumentano la motivazione e la partecipazione. Il docente di Educazione Fisica deve progettare e creare ambienti di apprendimento che consentano di rimuovere gli "ostacoli", concentrandosi sulle capacità funzionali e ipotizzando proposte educative adatte, non adattate. L'idea è di individuare le abilità del più "debole" per esaltarne le capacità all'interno del grup-

po studenti, di mettere in campo diverse proposte didattiche adeguate alle esigenze di ciascuno studente e di favorire, anche in condizioni di estrema eterogeneità dei gruppi, la scoperta della propria corporeità, delle proprie abilità motorie e competenze comunicative per accrescere la stima e la fiducia in sé.

La direttiva ministeriale del 2012 *“Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”*²⁵ e la successiva circolare recante le indicazioni operative,²⁶ prevedono una scuola che sappia rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e che sappia anche prevenirle nella prospettiva di una scuola profondamente inclusiva che elimini o limiti il più possibile le barriere all’apprendimento e alla partecipazione di ognuno.

Per riconoscere i bisogni reali di un alunno, è necessario comprenderne la situazione attuale di funzionamento in una serie di contesti, molto di più di una qualche eziologia; non a caso il modello ICF (OMS, 2007), essendo radicalmente bio-psico-sociale, obbliga a considerare la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone e non solo gli aspetti biostrutturali. In quest’ottica, i rapporti profondi che legano la corporeità alla formazione della propria identità individuale, sociale e all’apprendimento, supportano una nuova visione olistica della motricità che non può essere ridotta esclusivamente a una semplice risultante di processi strettamente biologici, ma deve essere considerata espressione d’intelligenza, affettività e autodecisione cosciente. In base a tale considerazione, il setting didattico che si viene a determinare nell’ambito dell’Educazione Fisica in ogni ordine e grado di istruzione, rappresenta un ottimo frame work valutativo per l’identificazione dei BES. L’Educazione Fisica, infatti, è sempre stata riconosciuta come ambito disciplinare dove la condotta educativa consente agli alunni di esprimere la propria personalità, manifestare comportamenti motori e mostrare/costruire dinamiche relazionali di grande genuinità e significatività: tutte caratteristiche che

²⁵ Direttiva ministeriale *“Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”*, 27 dicembre 2012.

²⁶ Circolare Ministeriale n. 8 – prot. 561/6.3.2013 – *Indicazioni operative sulla Direttiva ministeriale “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”*, Roma, marzo 2013.

possono orientare i docenti a percepire con maggiore oggettività la presenza di un reale bisogno educativo speciale.

Ogni docente ha, quindi, la possibilità di “leggere i messaggi che il corpo invia”, perché il corpo si esprime in maniera diretta ed incoscia: il corpo *parla* e non mente!

La comunicazione non verbale e il modo di muoverci liberamente nello spazio esprimono in modo inequivocabile il proprio essere; l'espressività corporea e l'atteggiamento posturale sono la sintesi dei propri vissuti.²⁷

Il progetto di ricerca nazionale “EduFiBES” ha assegnato un ruolo prioritario all'Educazione Fisica, disciplina spesso considerata ai limiti della significatività nell'ambito della ricaduta apprenditiva e valoriale nella scuola. La ricerca ha enfatizzato quest'ambito disciplinare, attribuendo alla corporeità e al movimento un profondo valore e significato culturale e personale, tale da rappresentare un indispensabile codice comunicativo con il quale lo studente esprime, anche senza esserne sempre cosciente, se stesso e i propri fattori personali che caratterizzano la sua personalità, specie sotto il profilo affettivo-relazionale-comportamentale.

Sulla base di tali considerazioni, il gruppo di ricerca, ritenendo il setting didattico della lezione di Educazione Fisica un ottimo framework valutativo, ha creato un modello per identificare gli alunni BES e un software per la strutturazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP) secondo la prospettiva dell'I.C.F.²⁸

Particolarmente interessante è lo strumento per la rilevazione di alcuni indicatori riconducibili alla componente dei fattori personali dell'ICF; tale osservazione sistematica pone in primo piano il docente di Educazione Fisica che progetta attività didattiche finalizzate all'individuazione di eventuali problematiche durante le quali registra atteggiamenti, comportamenti, posture e situazioni particolari.

L'Educazione Fisica si presenta, quindi, non solo una disciplina ricca di occasioni di apprendimento favorevoli per far emergere alcune peculiarità della dimensione psico-affettiva dell'alunno, rilevabili

²⁷ Gomez Paloma F., Ianes D., *Dall'Educazione Fisica e Sportiva alle prassi inclusive*, Erickson, Trento 2014.

²⁸ *Ibidem*.

attraverso modalità di comunicazione verbale e non verbale, ma soprattutto, come ribadito nelle Indicazioni Nazionali del 2012 disciplina che *“promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l’ambiente, gli altri, gli oggetti. [...] è quindi l’occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive [...] promuove il valore e il rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile [...]”. Le indicazioni rivalutano l’importanza della partecipazione alle attività motorie e sportive per condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l’inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione [...] attraverso la dimensione motoria, l’alunno è facilitato nell’espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale”*.²⁹

²⁹ D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, 2012.

CAPITOLO V

Progetto Nazionale “*Sport di Classe*”

Dal progetto “Alfabetizzazione motoria” a “Sport di Classe”

Al fine di valorizzare l’Educazione Fisica nella scuola primaria è stato realizzato, anche per l’anno 2016-2017, il progetto *Sport di classe* promosso dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (M.I.U.R.) e il Comitato Olimpico Nazionale Italiano (C.O.N.I.), con il sostegno del Comitato Italiano Paralimpico (C.I.P.) e di diverse Regioni ed Enti Locali. Il progetto, alla sua terza edizione, si presenta come il proseguimento del progetto pilota di *Alfabetizzazione motoria* avviato nel 2009 e portato avanti fino all’anno scolastico 2013-2014.

Nel dicembre del 2009 il ministro Mariastella Gelmini, il presidente del CONI Giovanni Petrucci e il sottosegretario con delega allo sport Rocco Crimi, presentarono per la prima volta un progetto di Educazione motoria per la scuola primaria denominato “*L’alfabetizzazione motoria nella scuola primaria*”. Il progetto rivolto agli alunni di età compresa tra sei e i dieci anni, periodo fertile nel quale cercare di raggiungere i traguardi di sviluppo delle competenze motorie previste dalle indicazioni nazionali per il curriculum del 2007, si presentò come una proposta innovativa, rispondente alle esigenze della scuola. Il progetto nacque allo scopo di stimolare lo spirito di squadra, il rispetto reciproco tra i bambini e attivare la prevenzione dei fenomeni di bullismo utilizzando lo sport come risposta preventiva ai più crescenti episodi di disagio giovanile.

L’iniziativa rappresentò una vera e propria svolta storica per la pratica sportiva scolastica dimostrando un effettivo cambiamento culturale finalizzato non certamente a creare campioni, come sottolineò lo stesso Petrucci, ma fortemente voluto per migliorare la qualità for-

mativa della scuola italiana dedicando uno spazio di crescita ai bambini della scuola primaria per conoscere il proprio corpo nella sua globalità e trasmettere stili di vita salutari alle giovani generazioni.

La conduzione delle lezioni di Educazione motoria nella scuola primaria (2 ore settimanali secondo il progetto) fu affidata per la prima volta a professori laureati in Scienze Motorie o diplomati ISEF, che con la loro competenza specifica affiancarono gli insegnanti di ruolo in orario curricolare. Nell'anno scolastico 2009-2010, grazie al finanziamento del CONI di cinque milioni, prese l'avvio nel febbraio del 2010 il progetto pilota coinvolgendo 1.000 plessi in tutta Italia per un totale di 10.000 classi e 250.000 alunni, compresi naturalmente gli studenti disabili. L'anno scolastico successivo (2010/2011) fu poi sviluppato il programma triennale del progetto di alfabetizzazione *che è stato portato avanti attraverso una sperimentazione triennale. Il 2013/2014, fu un anno di transizione perché segnò il passaggio dall'Alfabetizzazione motoria al progetto Sport di classe. Il MIUR e il CONI dopo aver verificato scientificamente, attraverso la sperimentazione triennale, le ricadute positive dell'iniziativa sul benessere degli alunni e sulla qualità dell'insegnamento dei docenti di scuola primaria*, decisero di ampliare gradualmente la partecipazione al progetto a tutte le scuole del territorio italiano stipulando un protocollo d'intesa a favore del potenziamento dello sport scolastico (protocollo d'intesa MIUR-CONI)¹ del 04-12-2013).

L'anno scolastico 2014-2015 diede il via al progetto *Sport di classe*. I grafici tratti dal sito www.sportdiclasse.it, mostrano il confronto nelle tre annualità 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 (anno di transizione, e prime due annualità del progetto sport di Classe).

È evidente un notevole incremento quantitativo in termini di numero di alunni, plessi, classi coinvolte e numero di settimane di durata del progetto, segnando la naturale prosecuzione dell'alfabetizzazione motoria nell'ottica del continuo miglioramento qualitativo dell'iniziativa con una sempre più elevata professionalità a livello organizzativo e didattico.

¹ Protocollo d'intesa tra MIUR e CONI "Scuola e Sport" prot. n. 3637/13 del 4 dicembre 2013.

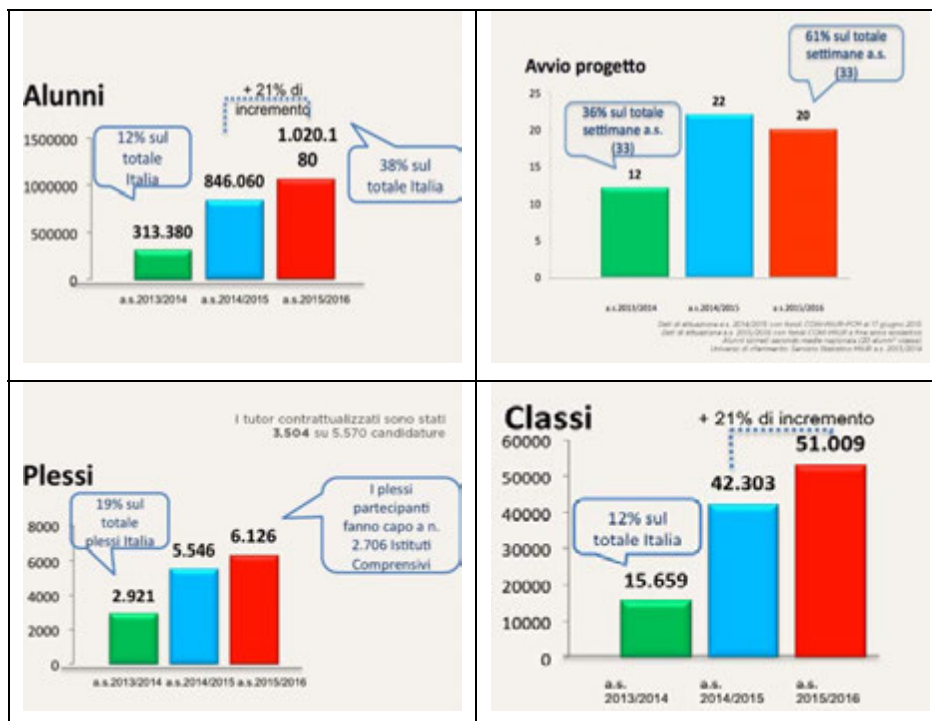


Figura 19 - Le tre annualità 2013-2014, 2014-2015, 2015 a confronto. Grafici tratti dal sito www.sportdiclasse.it.

Il Presidente del CONI Giovanni Malagò, il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Stefania Giannini, e il Presidente del CIP, Luca Pancalli, in occasione della presentazione del progetto *Sport di classe* nel settembre 2014, sottolinearono che mentre la sperimentazione dell'*Alfabetizzazione motoria* era riservata solo a un numero ristretto di classi, il nuovo progetto prevedeva, invece, il coinvolgimento di tutte le scuole primarie, non solo per un periodo temporaneo, ma per l'intero anno scolastico.

La gestione condivisa dell'iniziativa da parte del MIUR e del CONI garantì due ore di Educazione Fisica settimanali per le classi terza, quarta e quinta della scuola primaria nel 2014-2015 con la speranza di poter sostenere l'iniziativa anche per le altre classi negli anni successivi attraverso l'eventuale utilizzo di fondi europei.

Diverse le novità a livello organizzativo e didattico introdotte a partire dal 2014:

- figura del tutor scolastico;
- introduzione dei Giochi sportivi anche nella scuola primaria;
- maggiore coinvolgimento degli enti territoriali (strutture CONI, MIUR e Centri Sportivi Scolastici).

Il progetto “Sport di Classe” 2016-2017

Caratteristiche organizzative e progettuali

Il progetto promosso e realizzato dal MIUR e dal CONI², ha permesso nel corso di questi anni di realizzare una risposta concreta all’esigenza della scuola italiana, di diffondere e promuovere l’attività motoria e la pratica sportiva nell’età evolutiva per favorire i processi educativi e formativi delle giovani generazioni.

Nell’ottica del miglioramento continuo del modello d’intervento il progetto si è posto le seguenti priorità:

- ampliare la partecipazione a tutte le scuole primarie d’Italia;
- coinvolgere tutte le classi dalla 1^a alla 5^a;
- prolungare la durata dell’azione a tutto l’anno scolastico;
- promuovere l’adozione delle due ore settimanali di Educazione Fisica nella scuola primaria;
- promuovere i valori educativi dello sport;
- motivare le giovani generazioni all’attività motoria e fisica.

I destinatari del modello d’intervento, nell’ambito della scuola primaria, sono:

- alunni;
- docenti;
- dirigenti scolastici.

La tabella n. 9 sintetizza la proposta progettuale specificandone gli aspetti caratterizzanti.

² MIUR, *Progetto nazionale “Sport di classe” per la scuola primaria anno scolastico 2016/2017*, Prot. n. 6911, Roma, 21 settembre 2016.

SINTESI PROGETTUALE <i>Sport di Classe</i>	
IL TUTOR SPORTIVO	
Una figura specializzata inserita all'interno della scuola primaria che supporta il dirigente scolastico e gli insegnanti sull'attività motoria e sportiva.	
IL PERCORSO VALORIALE	I GIOCHI
Un'occasione per trasmettere messaggi e stimolare la riflessione dei ragazzi sui valori educativi dello Sport .	I Giochi di primavera e di fine anno , rappresentano un momento di promozione dell'Educazione Fisica e dei valori dello sport. Sono delle vere e proprie feste di sport a scuola.
LA FORMAZIONE	LE ATTREZZATURE SPORTIVE
<ul style="list-style-type: none"> • iniziale e in itinere dei Tutor partecipanti; • sul campo dell'insegnante titolare delle due ore di Educazione Fisica. 	Prevista una fornitura di attrezzature sportive ai nuovi Istituti partecipanti per il miglior svolgimento dell'attività a scuola.

Come illustrato in tabella, il progetto ha l'obiettivo di valorizzare l'Educazione Fisica e sportiva nella scuola primaria, disciplina spesso sottovalutata nella sua valenza cognitiva e formativa che sviluppa competenze trasversali comuni alle altre discipline, naturalmente declinate nell'ambito specifico.

Alla diffusione dei valori dello sport attraverso le attività di gioco e le manifestazioni sportive, si affianca la promozione di una maggiore consapevolezza dell'importanza di sane e corrette abitudini per il miglioramento della qualità della vita.

Ruolo primario è assegnato alla figura del tutor sportivo scolastico che offre la propria professionalità progettando le attività, dall'organizzazione dei giochi di primavera e di fine anno alla realizzazione di unità di apprendimento nel rispetto delle indicazioni nazionali e della piena inclusività di tutti gli alunni. Dal Ministero, con specifica nota, vengono dettate le linee guida dei Giochi di primavera e dei Giochi di fine anno, indicazioni tecniche fondamentali alle quali i tutor devono obbligatoriamente attenersi.

Ogni edizione, con l'intento di motivare la partecipazione attiva delle scuole, promuove uno specifico percorso educativo sui valori dello sport assegnando una serie di premi agli istituti che realizzano i migliori elaborati.

Tutte le scuole del territorio italiano possono fare richiesta di partecipazione. Il requisito fondamentale è l'inserimento da parte della scuola di due ore alla settimana di attività motoria nella programmazione triennale dell'offerta formativa (PTOF).

Ciò che contraddistingue la struttura organizzativa del progetto in continuità con l'impostazione iniziale è l'impianto centralistico/piramidale che assegna un ruolo prioritario a un *Organismo Nazionale per lo Sport a Scuola*, composto dai tre soggetti firmatari dell'intesa (MIUR, CONI, CIP). Tale organismo si avvale, per gli aspetti tecnici, di una Commissione didattico-scientifica composta di esperti appartenenti ai tre enti. Seguono gerarchicamente gli *Organismi Regionali per lo Sport Scolastico*, l'*Organismo Provinciale* e infine i *Centri Sportivi Scolastici*.

La partecipazione delle scuole al progetto implica la realizzazione di tutte le attività previste dallo stesso, ivi inclusi i Giochi di Sport di Classe e il percorso valoriale.

A ogni istituto scolastico viene assegnata una fornitura di attrezzature sportive specifiche per la realizzazione delle attività: piccoli attrezzi e materiale tecnico di supporto (utile per progettare attività mirate allo sviluppo degli schemi motori di base e delle abilità grossomotorie), attrezzature propedeutiche ai giochi di squadra con la palla.

Caratteristiche generali del progetto 2016-2017

La nota ministeriale prot. n. 6911 del 21.09.2016³ definisce le seguenti caratteristiche generali:

- coinvolgimento di tutte le classi dalla 1^a alla 5^a delle istituzioni scolastiche ed educative statali, paritarie sedi di scuola primaria per l'anno scolastico 2016/17 a partire da novembre 2016;
- insegnamento dell'Educazione Fisica per due ore settimanali impartite dal docente titolare della classe;

³ *Ibidem.*

- coinvolgimento dei docenti di Educazione Fisica eventualmente assegnati sull'organico dell'autonomia per effetto della Legge 107/2015;
- inserimento della figura del *Tutor Sportivo Scolastico* all'interno del Centro Sportivo Scolastico (CSS) per la scuola primaria come figura a supporto dell'Istituzione scolastica;
- affiancamento del tutor all'insegnante titolare della classe per due ore mensili in presenza simultanea durante le lezioni di Educazione Fisica e realizzazione delle altre attività trasversali previste dal progetto;
- piano d'informazione/formazione iniziale e in itinere del tutor sportivo scolastico;
- coinvolgimento dell'insegnante titolare della classe e del docente referente per l'Educazione Fisica di plesso in momenti informativi sull'attuazione del progetto;
- realizzazione di attività che prevedono percorsi d'inclusione degli alunni con "Bisogni Educativi Speciali" (BES) e con disabilità;
- realizzazione dei Giochi di primavera nella seconda metà del mese di marzo e dei giochi di fine anno scolastico che si terranno a partire dalla metà del mese di maggio;
- realizzazione di un percorso valoriale contestuale alle attività del progetto, con oggetto i corretti stili di vita e i principi educativi dello sport;
- coinvolgimento delle regioni e degli enti locali in eventuali implementazioni e sinergie concernenti il progetto Sport di Classe;
- compatibilità con altre progettualità promosse dagli Uffici Scolastici Regionali, Enti e Organismi del territorio, riferite alla promozione e al potenziamento dell'Educazione Fisica nella scuola primaria.

Come descritto nella nota ministeriale, il progetto è affidato a un sistema di *Governance per lo Sport a Scuola*. La fig. n. 20 tratta dal sito ufficiale del progetto (www.sportdiclasse.it) presenta schematicamente l'organizzazione gerarchica del sistema finalizzato a monitorare in modo capillare le attività del progetto dall'*Organismo Nazionale per lo Sport a Scuola* a ciascun Centro Sportivo Scolastico delle Scuole primarie aderenti.

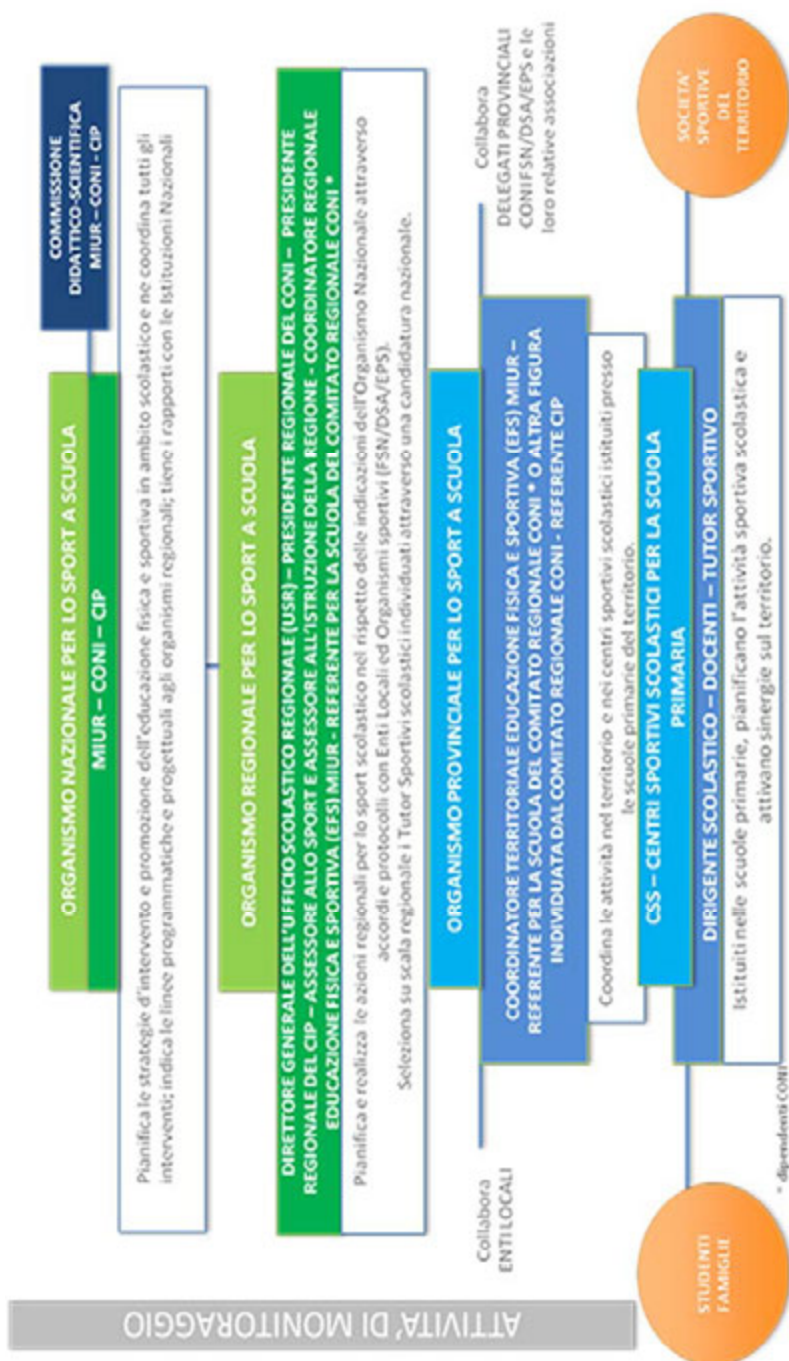


Figura 20 - La *Governance* del progetto. Schema tratto dal sito web www.sportdiclasse.it

L'*Organismo Nazionale Sport a Scuola* pianifica le strategie d'intervento e indica le linee programmatiche e progettuali che sono poi realizzate in ambito regionale dall'*Organismo Regionale per lo Sport a Scuola*, attraverso accordi e protocolli con gli enti locali e gli organismi sportivi (Federazioni Sportive Nazionale/Discipline Sportive Associate/Enti di Promozione Sportiva). All'interno dell'organizzazione regionale coordinano le azioni del progetto nel rispetto delle indicazioni dell'*Organismo Nazionale* il Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR), il Presidente Regionale del CONI, Il Coordinatore Regionale di Educazione Fisica e Sportiva (EFS) MIUR, il referente della Scuola del Comitato Regionale CONI e il referente CIP. A livello regionale avviene la selezione dei tutor sportivi (TS).

Il coordinamento delle attività nel territorio e nei Centri sportivi Scolastici delle scuole primarie è affidato all'*Organismo Provinciale per lo Sport a Scuola*. L'azione principale svolta a livello provinciale riguarda l'attivazione di collaborazioni con le delegazioni provinciali delle federazioni sportive ed enti di promozione sportiva e accordi con gli Enti Locali. L'ultimo livello del sistema è quello dei *Centri Sportivi Scolastici* (CSS) delle singole istituzioni che vede coinvolti il Dirigente Scolastico, il tutor sportivo qualificato e i docenti, che attivano sinergie sul territorio e realizzano le azioni sul campo secondo le indicazioni dettagliate stabilite a livello centrale.

L'adesione al progetto

Per aderire al progetto le Istituzioni scolastiche ed educative statali e paritarie, sedi di scuola primaria, scolastico 2016/17, devono provvedere a registrare l'adesione dei plessi sull'area riservata del sito www.progettospordiclasse.it.

Sono però indispensabili i seguenti adempimenti:

- prevedere due ore settimanali di Educazione Fisica per tutte le classi di scuola primaria coinvolte, e inserire il progetto nel PTOF dell'Istituto;
- aderire al progetto, che prevede il coinvolgimento di tutte le classi degli Istituti scolastici, con interi corsi che vanno dalla classe 1^a

alla 5^a, almeno con le classi che non sono coinvolte in altri progetti proposti da Regioni ed Enti Locali;

- istituire o rinnovare la costituzione del CSS per la scuola primaria, presieduto dal Dirigente Scolastico, composto dai *Referenti di Educazione Fisica di plesso*, ove presenti, dal *Tutor Sportivo Scolastico* e dai *docenti di Educazione Fisica* eventualmente in organico.
- favorire la continuità verticale con il CSS per la scuola secondaria di primo grado dell'istituto comprensivo, ove esistente;
- favorire il coinvolgimento degli insegnanti titolari di classe e dei docenti referenti per l'Educazione Fisica di plesso attraverso la progettazione di momenti informativi sull'attuazione del progetto.
- formalizzare la richiesta di adesione al progetto, inserendo sull'area riservata del sito www.progettosportdiclasse.it i dati richiesti dal format: dati della scuola e i rispettivi recapiti, plessi che aderiscono e rispettive classi, presenza di alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali nelle classi coinvolte nel progetto, disponibilità della palestra scolastica per le ore di Educazione Fisica, presenza di progetti in corso realizzati con altri enti o associazioni del territorio, nominativo del referente d'istituto per Sport di Classe e del referente di Educazione Fisica del plesso.

La nota ministeriale indica dettagliatamente i tempi per completare i diversi step di avviamento del progetto. Il rispetto di tali scadenze è il prerequisito fondamentale per la piena realizzazione delle azioni.

Formazione

La formazione dei tutor scolastici così come le procedure di selezione sono gestite a livello regionale, secondo le disposizioni pianificate dalla Commissione Didattico Scientifica Nazionale. I formatori regionali, nel rispetto delle indicazioni metodologiche e didattiche individuate a livello centrale, provvedono alla formazione dei tutor scolastici attraverso momenti di formazione iniziale a livello regionale e in itinere a livello provinciale o interprovinciale.

Gli Organismi regionali e provinciali si avvalgono della Scuola Regionale dello Sport del CONI.

È, inoltre, prevista la possibilità di ampliare l'offerta formativa realizzando a livello territoriale incontri informativi/formativi in itinere destinati a tutti i docenti della scuola primaria e ai docenti referenti per l'Educazione Fisica di plesso.

Considerando la forte impostazione prescrittiva del progetto, ne consegue una formazione unica su tutto il territorio nazionale che diffonde in tutte le scuole la stessa modalità operativa, con tempi, organizzazione, contenuti e materiali identici.

Il Tutor Sportivo Scolastico

Il tutor sportivo ha un ruolo determinante per la qualità della realizzazione del progetto a livello istituzionale perché svolge l'importante compito di gestione delle attività del CSS della propria scuola dal punto di vista organizzativo/metodologico/didattico applicando le indicazioni dettate dall'Organismo Nazionale per lo Sport a Scuola.

Al tutor sportivo spettano i seguenti compiti:

- collaborare alla progettazione delle attività didattiche, alla programmazione e realizzazione delle attività motorie e sportive scolastiche, in coordinamento con dirigente scolastico, insegnante di classe, referente d'istituto per lo Sport a Scuola, referente di Educazione Fisica di plesso e docenti di Educazione Fisica;
- fornire esemplificazioni operative in orario curricolare, due ore al mese per ciascuna classe assegnata, in compresenza con il docente di classe;
- partecipare all'individuazione di strategie per la partecipazione attiva e l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con disabilità;
- favorire la razionalizzazione delle collaborazioni con organismi sportivi del territorio in coerenza con il PTOF;
- supportare la realizzazione del percorso valoriale previsto dal progetto;
- garantire la programmazione, l'organizzazione e la presenza in occasione dei giochi di primavera e di fine anno scolastico;

- condividere il piano d'informazione previsto dal progetto, con il dirigente scolastico, i docenti di classe e i referenti per l'Educazione Fisica di plesso;
- partecipare obbligatoriamente ai moduli formativi regionali e territoriali curati dagli *Organismi Regionali per lo Sport a Scuola* che si avvalgono della *Scuola Regionale dello Sport del CONI*.

Candidatura e individuazione dei tutor

La procedura per la selezione dei tutor avviene secondo le indicazioni, valide su tutto il territorio nazionale, fornite annualmente dall'avviso pubblico per l'assegnazione dell'incarico di tutor sportivo scolastico nell'ambito del progetto nazionale.

L'avviso definisce:

- requisiti per la partecipazione al progetto;
- prestazioni richieste;
- modo di svolgimento della prestazione;
- compensi previsti e modo di erogazione;
- incompatibilità nello svolgimento dell'incarico.

In seguito all'individuazione, che avviene a livello regionale attraverso gli *Organismi Regionali per lo Sport a Scuola* con pubblicazione di un'apposita graduatoria secondo i requisiti stabiliti dall'avviso pubblico, i Tutor stipuleranno un contratto di prestazione sportiva dilettantistica con il Presidente del Comitato Regionale del CONI competente per il territorio cui è demandata la corresponsione economica prevista per svolgere le attività nelle Istituzioni scolastiche loro assegnate.

L'avviso precisa i compiti e il profilo del tutor che deve svolgere il ruolo richiesto con la massima professionalità e disponibilità a partire dalle attività di formazione iniziale, didattiche, di progettazione previste per gli incontri periodici. Gli Organismi Regionali per lo Sport a Scuola provvederanno all'assegnazione delle istituzioni scolastiche ai tutor nel rispetto della graduatoria e delle indicazioni fornite.

Al Tutor sono richieste⁴:

- 1) competenze metodologiche e didattiche: conoscenza delle caratteristiche dell'insegnamento dell'Educazione Fisica nella scuola primaria e delle indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo d'istruzione;
- 2) competenze relazionali e predisposizione al dialogo, alla socializzazione e al lavoro in team;
- 3) capacità di attivare strategie di inclusione/integrazione;
- 4) competenze informatiche;
- 5) competenze organizzative e conoscenze della normativa vigente nell'ambito scolastico;
- 6) disponibilità a effettuare i compiti assegnati in relazione ai tempi della didattica e della programmazione d'Istituto;
- 7) piena disponibilità in orario antimeridiano e pomeridiano per lo svolgimento dell'incarico.

L'avviso indica dettagliatamente anche gli aspetti relativi alla durata dell'incarico e corrispettivo, i requisiti per la candidatura con la tabella di valutazione dei titoli, le modalità di presentazione della domanda e le eventuali situazioni d'incompatibilità all'accettazione dell'incarico.

Giochi

In linea con le indicazioni nazionali per il curricolo del 2012⁵, l'inserimento dei giochi di primavera e di fine anno rappresenta la volontà di dare spazio all'esperienza ludica per la sua enorme valenza formativa non solo per la promozione dei valori dello sport ma soprattutto perché occasione di apprendimento di competenze trasversali che coinvolgono tutte le dimensioni della personalità.

⁴ *Avviso pubblico per l'assegnazione di incarico di Tutor Sportivo Scolastici nell'ambito del progetto nazionale "Sport di Classe" per l'anno scolastico 2016/2017 di cui alla nota ministeriale n° 006911 del 21 settembre 2016.*

⁵ *D.M. 16 novembre 2012, n. 254, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

“Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l’inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e di “incontri”.

I giochi sono vere e proprie feste dello sport a scuola che creano atmosfera di gioia, divertimento e sano confronto tra tutti gli alunni delle classi e dei plessi partecipanti al progetto.

L’Organismo Nazionale per lo Sport a Scuola indica le linee guida per la realizzazione dei giochi⁶, sottolineando che essi rappresentano un momento educativo di grande valenza perché occasione di:

- festa e divertimento per tutti gli alunni e per la scuola in un contesto ludico e gioioso;
- inclusione/integrazione di tutte le diversità che la scuola accoglie (disabilità, bisogni educativi speciali);
- conoscenza e avvicinamento degli allievi alla bellezza del gioco e del gioco-sport;

e opportunità privilegiate per:

- «far vivere» agli alunni i valori educativi dello sport, in grado di veicolare il senso del fair-play come scelta di vita, nel rispetto anche della salute e dell’ambiente;
- creare un’alleanza educativa tra la scuola, le famiglie, il territorio e il movimento sportivo volta a promuovere una corretta «cultura sportiva»;
- dare visibilità ai percorsi progettuali interdisciplinari e trasversali realizzati dai docenti nell’ambito del CSS.

La realizzazione dei giochi avviene in orario curricolare facilitandone programmazione, organizzazione e realizzazione. È richiesta la partecipazione attiva di tutti i docenti di classe con la supervisione del tutor scolastico e la collaborazione dei componenti del CSS.

Le linee guida prevedono la progettazione di due momenti di aggregazione:

⁶ *Linee Guida per la realizzazione dei giochi “Sport di Classe” anno scolastico 2016/2017.*

- *giochi di primavera* (da realizzare a livello di plesso nella seconda metà di marzo)
- *giochi di fine anno scolastico* (da realizzare a livello di plesso tra la fine di maggio e l'inizio di giugno in occasione della settimana dello sport scolastico)

La chiusura dell'anno scolastico, che coincide con i giochi, diviene un momento per:

- condividere con le famiglie, Enti ed organizzazioni territoriali il percorso formativo realizzato;
- creare un'opportunità per rendere gli alunni protagonisti e mettere in evidenza i risultati raggiunti.
- migliorare e sviluppare l'interazione tra *Scuola e Territorio* attraverso la creazione di sinergie e intese finalizzate alla migliore gestione delle risorse del territorio;
- creare occasione d'incontro, collaborazione e confronto tra i diversi attori del percorso educativo (dirigente scolastico, referenti, tutor).

I contenuti dei giochi devono essere coerenti con le attività curricolari e in linea con le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012*.

Indicazioni per l'inclusione

Le linee guida sottolineano l'aspetto inclusivo del progetto che rappresenta una grande opportunità per consentire a tutti, anche agli alunni con disabilità e Bisogni educativi speciali, di partecipare attivamente ai giochi. Sarà necessaria un'attenta progettazione delle attività ludiche che crei le condizioni favorevoli alla piena inclusione.

Per il raggiungimento di tale obiettivo divengono determinanti:

- la corresponsabilità educativa tra docenti curricolari, insegnanti di sostegno e tutor scolastico oltre ad un'auspicabile collaborazione territoriale con i CASP (Centri Avviamento Sport Paralimpico), associazioni sportive, enti e istituzioni locali.
- il supporto e il coinvolgimento delle famiglie degli alunni con disabilità;

- la predisposizione di spazi adeguati (privi di barriere architettoniche);
- la progettazione di attività adattate.

La sezione “**Suggerimenti didattici per favorire percorsi inclusivi**” fornisce una serie di indicazioni operative utili per la progettazione di attività inclusive.

Indicazioni organizzative

Dal punto di vista progettuale e organizzativo, in considerazione dell'enorme eterogeneità delle realtà scolastiche presenti sul territorio nazionale, sono previste una pluralità di scelte operative da parte delle scuole in base a:

- *spazi disponibili;*
- *attrezzature;*
- *risorse umane* (tutor, docenti, tecnici dell'associazioni sportivo, genitori, ecc.).

Le linee guida suggeriscono, però, di differenziare le attività e le proposte di gioco in base all'età degli alunni, suddividendoli in due fasce:

- *giochi per alunni delle classi 1^a e 2^a (o 1^a, 2^a e 3^a);*
- *giochi per le classi 3^a, 4^a, 5^a (o 4^a e 5^a).*

Vengono forniti ulteriori suggerimenti per l'organizzazione delle giornate dei giochi in base alle diverse dimensioni delle scuole in termini di numero di classi.

In merito alla progettazione specifica dei giochi, le linee guida danno alcune indicazioni generali sulla tipologia di attività da proporre.

Si suggeriscono proposte didattiche ricche di esperienze polivalenti che esaltino la valenza educativa del gioco con un'evoluzione di proposte ludiche che tenga conto dell'esigenza di differenziare gli interventi in base all'età, partendo dal gioco semplice (con poche regole e un numero basso di partecipanti), fino ad arrivare alla creazione di situazioni di maggiore complessità che prevedono soluzione di problemi e impongono il rispetto delle regole di gioco.

La tabella n. 10 sintetizza le indicazioni proposte dalle linee guida.

Tabella 10 - Quadro sintetico linee guida

GIOCHI per le classi 1 [^] e 2 [^] (eventualmente 3 [^])	GIOCHI per le classi 3 [^] , 4 [^] , 5 [^] (o 4 [^] e 5 [^])
Progettare esperienze: <ul style="list-style-type: none"> - a carattere ludico-motorio - organizzate nel piccolo gruppo con poche regole e di semplice realizzazione; - con tempi di gioco ridotti e tempi di recupero adeguati; - con frequenze con rotazioni su più giochi per mantenere sempre alta la "tensione" ludica dell'evento. 	Progettare esperienze <ul style="list-style-type: none"> - con maggiore complessità e articolazione - con tempi di recupero adeguati - con rotazioni su più giochi in modo da mantenere sempre alta la "tensione" ludico-sportiva dell'evento.
Alcuni esempi di possibili attività: <ul style="list-style-type: none"> - giochi sugli schemi motori di base; - giochi senso-percettivi; - giochi ritmico-espressivi - giochi sulle cap. coordinative; - giochi di movimento tradizionali; - percorsi, staffette; - giochi adattati/integrati; - ecc. 	Alcuni esempi di possibili attività: <ul style="list-style-type: none"> - esperienze di gioco-sport (individuali, di squadra e di promozione del multi-sport); - attività ritmico espressive; - giochi cooperativi/collaborativi; - giochi di movimento tradizionali/popolari; - percorsi, staffette; - giochi su "altre" abilità: giocoleria, equilibrio, ...; - giochi e gioco-sport adattati e/o integrati; - ecc.

I vari esempi citati in tabella possono anche essere accorpati tra loro generando attività derivanti dall'unione di più proposte, quali ad esempio:

- giochi ritmico espressivi sugli schemi motori di base;
- gioco-sport/giochi tradizionali (es.: salto della funicella individuale e/o a squadre con le diverse varianti possibili).

Per la realizzazione dei Giochi in stretto collegamento con il percorso valoriale, le linee guida danno una serie di consigli che sinteticamente riguardano:

- *Scelta delle attività specifiche*

I C.S.S. devono progettare attività in linea con il percorso valoriale indicato dal progetto. A tal scopo, partendo dal concetto chiave individuato e dal suo forte legame con lo sport dovranno organizzare diverse attività evitando di limitarsi soltanto ai giochi.

- *Una serie di proposte da realizzare*

Vengono forniti degli esempi di momenti ludico-sportivi da mettere in campo, che riprendono le finalità del percorso valoriale e favoriscono la consapevolezza delle conoscenze apprese.

- *Suggerimenti operativi*

È necessario prevedere un momento conclusivo che consenta ai bambini di dimostrare di aver appreso le tematiche trattate; renda evidenti i comportamenti e le azioni da adottare. Si possono predisporre anche eventuali domande di verifica al termine del percorso motorio svolto per indurre una maggiore consapevolezza delle conoscenze apprese. In tal caso, occorre essere creativi e originali nel ricercare collegamenti espliciti alle tematiche studiate nell'attività pratica.

- *Obiettivo del percorso*

Rendere esplicito l'obiettivo focalizzando sull'importanza di acquisire e adottare comportamenti positivi ed equilibrati.

- *Tempi di realizzazione*

Si raccomanda di evitare tempi di attesa lunghi tra le attività che condizionano negativamente il coinvolgimento dei bambini. Prevedere attività polistrutturate, anche svolte contemporaneamente, ottimizzando al meglio gli spazi a disposizione.

- *Accompagnamento musicale*

La musica crea un'atmosfera positiva e facilita la motivazione.

- *Didattica*

Progettare le attività nel rispetto di principi metodologico-didattici adeguati alle finalità, obiettivi, alunni e contesto di riferimento.

- *Contestualizzazione delle proposte*

Adattare le attività alle condizioni geografiche, climatiche e storico-culturali del contesto di riferimento.

- *Utilizzo e ottimizzazione degli spazi*

Nel rispetto dei tempi di recupero/riposo e idratazione dei bambini bisognerà organizzare gli spazi dividendolo in più aree con le diverse attività.

- *Divise e abbigliamento di gioco*

Prevedere magliette, braccialetti, foulard che possano contraddistinguere le squadre e creare senso di appartenenza alla squadra.

- *Composizione delle squadre*

Realizzare squadre miste equilibrate (maschi e femmine) che favoriscano momenti d'incontro anche tra alunni di classe o plessi diversi e facilitino l'instaurarsi di nuove amicizie.

Il percorso valoriale

*"L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza"*⁷. Le Indicazioni Nazionali 2012 sottolineano il valore educativo dello sport. In coerenza con le finalità ministeriali, i Giochi del progetto rappresentano l'occasione migliore per rendere protagonisti gli alunni, sviluppando un percorso educativo che permette di stimolare l'auto-riflessione e trasmettere i valori educativi dello sport.

La priorità dell'intero progetto è la formazione globale dell'alunno e, in tal senso, lo sport diviene uno strumento finalizzato ad acquisire competenze per la vita (*life skills*).

Nella fig. n. 21 sono evidenziati i due poster realizzati negli scorsi anni per promuovere un valore chiave sul quale tutte le classi dell'intero territorio nazionale sono state chiamate a confrontarsi realizzando un elaborato.

Il valore chiave dell'edizione 2015 è stato *"L'integrazione attraverso lo sport"*; nell'ultima edizione invece è stato affrontato il problema alimentare portando avanti una compagna di educazione ai *"Corretti stili di vita"*.

Le classi coinvolte nel progetto partecipano a una serie di attività legate al valore scelto in quell'anno scolastico con la realizzazione di un prodotto (disegno per le classi 1^a e 2^a e un testo per le restanti classi) al termine del percorso formativo.

⁷ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, 2012.



Figura 21 - Percorso valoriale

Ogni scuola ha a disposizione un kit di materiali didattici predisposti per facilitare la realizzazione delle attività. Per ogni provincia viene individuato un vincitore. Gli Organismi regionali per lo Sport a Scuola, d'intesa con gli Organismi provinciali, selezionano gli istituti scolastici che hanno realizzato il miglior poster e assegnano una targa e un buono acquisto di materiale sportivo.

Anche per la progettazione dell'attività specifica del percorso educativo, ogni anno vengono pubblicate delle linee guida che dettano disposizioni generali per realizzarlo.⁸

⁸ *Linee Guida sui valori educativi nel progetto Sport di Classe "Sani e corretti stili di vita".*

Il percorso si sviluppa su due livelli:

- **livello didattico dei contenuti del progetto;**
- **livello ludico-sportivo.**

Il primo livello parte dalla presentazione agli alunni dei principi fondanti del progetto "Sport di Classe". Segue la riflessione sui valori legati al percorso prescelto attraverso lo studio del materiale informativo e didattico fornito alle scuole e la fase di elaborazione di un prodotto con il completamento di un poster inviato a ciascuna scuola partecipante al progetto.

Sul sito web è disponibile uno spazio per condividere gli elaborati.

Le scuole dispongono di materiale a supporto del percorso di riflessioni sui valori. In particolare, un Kit didattico per gli insegnanti con approfondimenti teorici, spunti di riflessione e poster didattico da completare in ogni classe, stimolando gli alunni alla creatività e all'originalità.

Nello specifico il kit comprende:

- poster per ogni plesso scolastico iscritto (n. 1 per plesso da esporre);
- guida per gli Insegnanti (n. 1 per ogni 2 classi iscritte);
- schede didattiche (un fascicolo composto da n. 6 schede, allegato alla guida e previsto per ogni due classi iscritte);
- poster di classe necessario per la composizione dell'elaborato finale del percorso valoriale (n. 1 per classe);
- segnalibro (per gli alunni delle classi iscritte).

Il percorso termina con la produzione dell'elaborato che viene consegnato al tutor sportivo, secondo le modalità specifiche di ogni istituto. Vincerà il prodotto realizzato che avrà ottenuto il miglior punteggio per pertinenza, creatività e originalità.

Suggerimenti didattici per favorire percorsi inclusivi

La nota ministeriale del 21.09.2016 assegna all'inclusione sociale un valore prioritario tra le finalità del progetto Sport di classe. *"L'obiettivo è la valorizzazione dell'Educazione Fisica e sportiva nella scuola primaria per le sue valenze trasversali e per la promozione di stili di vita corretti e salutari, favorire lo star bene con se stessi e con gli altri nell'ottica dell'inclu-*

sione sociale, in armonia con quanto previsto dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'Istruzione, di cui al Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254."

Si evidenziano di seguito alcuni tratti salienti della suddetta nota che sottolineano alcuni aspetti fondamentali legati all'inclusione.

Tra le caratteristiche generali del progetto:

- realizzare attività che prevedono percorsi d'inclusione degli alunni con "Bisogni Educativi Speciali" (BES) e con disabilità.

Tra i compiti del tutor scolastico:

- individuare strategie per la partecipazione attiva e l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con disabilità.

Tra le competenze richieste al Tutor:

- saper attivare strategie di inclusione/integrazione.

Tra le finalità dei Giochi:

- favorire l'inclusione/integrazione di tutte le diversità che la scuola accoglie (disabilità, Bisogni Educativi Speciali).

Le linee guida evidenziano l'aspetto inclusivo del progetto che rappresenta una grande opportunità per consentire a tutti, anche agli alunni con disabilità e Bisogni educativi speciali, di partecipare attivamente ai giochi. Un'attenta progettazione delle attività rappresenta il pre-requisito indispensabile per la realizzazione di una piena inclusione.

Per il raggiungimento di tale obiettivo divengono **determinanti**:

- la **corresponsabilità educativa** tra docenti curricolari, insegnanti di sostegno e tutor scolastico oltre ad un'auspicabile collaborazione territoriale con i CASP (Centri Avviamento Sport Paralimpico), associazioni sportive, enti ed istituzioni locali;
- il supporto e il coinvolgimento delle **famiglie** degli alunni con disabilità;
- la predisposizione di **spazi adeguati** (privi di barriere architettoniche);
- la **progettazione di attività adatte**.

La figura del Tutor

Protagonista del progetto è il tutor scolastico, che assume un ruolo fondamentale per la realizzazione degli obiettivi stabiliti.

Il tutor, come sopra specificato, deve essere capace di collaborare, progettare, realizzare, coordinare, favorire, ecc.; gli vengono, quindi, richieste una serie di competenze professionali che integrandosi tra loro determinano la qualità del progetto.

Tracciare un profilo ben definito del tutor, le cui caratteristiche variano in base al contesto in cui opera, è molto complicato, ma possiamo sintetizzare le competenze necessarie in 4 aree principali:

- **COMPETENZE SCIENTIFICO-DISCIPLINARI**
- **COMPETENZE TECNICHE**
- **COMPETENZE COMUNICATIVO-RELAZIONALI**
- **COMPETENZE ORGANIZZATIVO-GESTIONALI**

La capacità di attivare strategie di inclusione/integrazione, richiesta dalla nota ministeriale, è il risultato di una sinergia di competenze che abbracciano tutte le quattro aree identificate.

Principi generali

Fornire linee guida assolute che possano essere utilizzate per ogni situazione è impossibile: non esistono situazioni standard. Ogni momento didattico è unico perché condizionato da una molteplicità di aspetti che agiscono in modo complesso e non prevedibile.

Metodologicamente, però, possiamo individuare alcuni principi generali, cui fare riferimento al fine di attuare percorsi di personalizzazione della didattica. Si tratta di indicazioni operative che possono offrire un valido contributo ai docenti per progettare proposte didattiche adeguate in presenza di alunni con bisogni educativi speciali e disabilità.

Gli ambiti di azione per attivare strategie di adattamento delle proposte sono:

- **setting di apprendimento** (attrezzature e spazi)
- **procedure didattico-metodologiche**
- **aspetti tecnici** (regole del gioco e regolamenti)

Il tutor può decidere di effettuare i suddetti adattamenti in forma:

- **diretta**
- **indiretta**

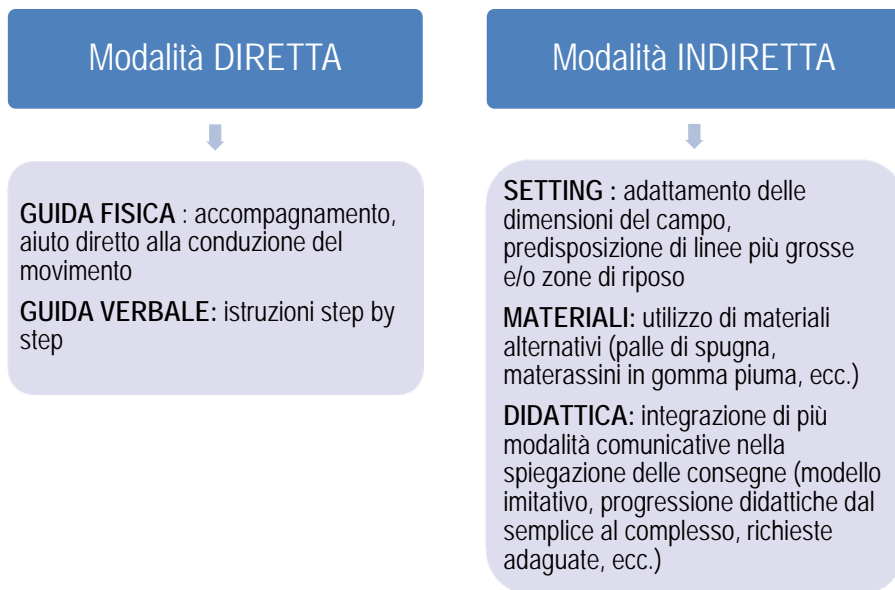


Figura 22 - Esempi delle due modalità

Progettare per personalizzare

La progettazione di proposte adeguate, che consentono di raggiungere il successo formativo inteso come realizzazione di un miglioramento della qualità del processo di insegnamento-apprendimento in ottica inclusiva, richiede un grande impegno professionale.

Il tutor deve mettere in campo le proprie competenze attingendo dalle diverse aree di competenza sopra specificate.

In particolare nella fase di progettazione dovrà occuparsi di:

- rilevare la tipologia della disabilità, se genetica o acquisita;
- osservare in modo sistematico l'area motoria e la comunicazione;
- valutare le capacità residue;
- identificare obiettivi raggiungibili;
- ipotizzare una serie di procedure gratificanti da utilizzare e gli aspetti da considerare per creare un ambiente accogliente;

- per ogni abilità motoria specifica o movimento avere un quadro ben definito della progressione didattica necessaria per acquisirla, una chiara suddivisione del compito in una serie di step che procedono dal semplice al complesso, un passo alla volta;
- valorizzare la valenza ludica e comunicativa delle attività motorie, strumento di espressione di sentimenti, emozioni, creatività;
- ipotizzare gli aspetti caratterizzanti la proposta: durata (totale della proposta e il numero di ripetizioni delle diverse azioni o abilità richieste), modalità e luogo;
- prevedere i possibili adattamenti dei suddetti aspetti;
- prevedere diverse modalità di presentazione dei contenuti;
- considerare livello di partecipazione e dinamiche interpersonali del gruppo classe in cui è inserito l'alunno;
- ricercare l'autonomia personale e sociale nelle diverse proposte;
- favorire sviluppo e rinforzo dell'autostima;
- prevedere attività che favoriscono la collaborazione e l'interdipendenza positiva tra pari;
- rendere l'alunno protagonista del processo di apprendimento;

Valutare per personalizzare

La dimensione corporea è l'area principalmente coinvolta nelle attività motorio-sportive ed è fortemente correlata con la dimensione comunicativo-relazionale.

Il tutor scolastico nel pieno rispetto del principio di corresponsabilità educativa, che prevede una forte collaborazione e sinergia d'intenti tra docenti curricolari, insegnanti di sostegno e tutor, deve contribuire con le sue specifiche competenze professionali all'analisi dell'alunno disabile.

In particolar modo, potrà attraverso un'attenta osservazione sistematica valutare le seguenti aree:

- *motorio-funzionale*
- *comunicativo-relazionale*

La prima prevede l'osservazione della *motricità globale* e della *motricità fine*, la seconda invece focalizza l'attenzione sugli aspetti strettamente legati alla *comunicazione* e alla *relazione*.

Presupposto necessario alla valutazione in oggetto è la conoscenza approfondita delle fasi di accrescimento auxologico in connessione con gli stadi dello sviluppo psicomotorio e un'adeguata conoscenza dell'evoluzione della comunicazione verbale e non verbale. È indispensabile collegare l'età alle caratteristiche del soggetto, per considerare aspetti morfologici, atteggiamenti e comportamenti corporei in rapporto alle tappe auxologiche e alle fasi di sviluppo psicomotorio.⁹

L'osservazione richiede un'attenta progettazione di come, quando, dove e che cosa osservare. L'ambito del progetto *Sport di Classe*, purtroppo, per motivi legati ad aspetti economici ed organizzativi non consente di realizzare un'adeguata e scrupolosa osservazione sistematica ad ampio raggio. In questa sede, pertanto, si fornisce ai docenti uno strumento di osservazione globale che evidenzia alcuni aspetti fondamentali da valutare per poter avere un quadro generale dell'alunno disabile dal punto di vista motorio-funzionale e comunicativo-relazionale. Tale strumento è stato creato per l'ambito specifico delle attività motorio-sportive previste dal progetto *Sport di classe*. I dati rilevati potranno certamente concorrere alla valutazione generale dell'alunno Bes/disabile anche nell'ottica di una migliore progettazione didattica da parte dell'intero Consiglio di classe.

Nelle tabelle n. 10 e n. 11 sono indicati i descrittori di riferimento dell'ambito motorio/funzionale e comunicativo/relazionale con esempi di possibili indicatori. Per qualificare i diversi indicatori si consiglia di adottare la seguente metodologia:

- Nel caso in cui l'alunno soddisfa pienamente quel particolare indicatore/azione oggetto di osservazione **assegnare 1 punto** nella casella corrispondente (qualificatori).
- Nel caso in cui l'alunno, invece, non esegue quella determinata prestazione richiesta adeguatamente, **segnare "0"**.

MOTRICITÀ GLOBALE

- Sviluppo degli schemi motori e delle abilità grosso-motorie
- Controllo e rilassamento muscolare

MOTRICITÀ FINE

- Motricità fine

⁹ Sibilio M., *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*, Esselibri S.p.A., Napoli 2003.

Tabella n. 10 - Area motorio-funzionale

GRUPPO		Descrittori	Esempi di possibili indicatori	Qualificatore 1 = sì 0 = no
MOTRICITÀ GLOBALE (MG)	Sezione MG A 1- SVILUPPO DEGLI SCHEMI MOTORI E DELLE ABILITÀ GROSSO- MOTORIE	A1 Strutturazione dello schema corporeo	Riconoscere il proprio corpo nelle sue diverse parti	
			Imitare un semplice gesto/ mo- vimento	
			Muovere un solo arto	
		A2 Strutturazione degli schemi di base statici e dinamici e delle abilità grosso-motorie	Camminare lungo una linea tracciata a terra	
			Sedersi e rialzarsi autonomamente	
			Saltellare a piedi pari uniti	
	A3 Combinazione degli schemi e delle abilità motorie di base	Strisciare-gattonare-strisciare		
		Lanciare e afferrare		
		Salire e scendere le scale		
Sezione MG B 2- CONTROLLO E RILASAMENTO MUSCOLARE	B1 Tono muscolare	Eeguire un compito motorio con adeguata durata - forza-velocità di contrazione muscolare (es. far rotolare un palla a terra per colpi- re un bersaglio)		
	B2 Controllo motorio			
MOTRICITÀ FINE (MF)	A1 Prensione A2 Controllo A3 Sinergia dei movimenti	Prendere e lasciare volonta- riamente piccoli oggetti		
		Afferrare correttamente piccoli strumenti / oggetti		
		Inserire oggetti in forme o in con- tenitori		

Tabella 11 - Area comunicativo-relazionale

GRUPPO		Descrittori	Esempi di possibili indicatori	Qualificatore 1 = sì 0 = no
COMUNICAZIONE E RELAZIONE (CR)	Sezione CR A SENSO PERCEZIONE	A1 Contatto visivo	Dirigere lo sguardo in modo diretto e attento	
		A2 Capacità fonica	Parlare, esprimersi per una semplice richiesta	
		A3 Capacità uditiva	Sentire Discriminare rumori e/o suoni	
	Sezione CR B ATTENZIONE	B Capacità attentiva	Ascoltare	
			Comprendere semplici richieste	
			Prestare attenzione adeguata	
	Sezione CR C COMUNICAZIONE CORPOREA	C Linguaggio non verbale	Comunicare con la gestualità	
			Comunicare con la postura	
			Mimare un'azione con il corpo	
	Sezione CR D COMUNICAZIONE INTERPERSONALE	D1 Relazione	Accettare la vicinanza di un compagno o dell'insegnante	
			Lasciarsi aiutare	
			Lasciarsi prendere per mano	
D2 Partecipazione		Condividere un momento di gioco		
		Entrare a far parte di una squadra		
		Dialogare con i compagni durante l'attività		
D3 Collaborazione	Confrontarsi con i compagni			
	Dare il proprio contributo ad un lavoro di gruppo			
	Saper svolgere il ruolo assegnato			

Dal punto di vista metodologico-didattico il docente può avvalersi di alcune buone prassi che agiscono sulla dimensione psico-sociale e che evidenziano la forte valenza di aspetti motivazionali intra ed interpersonali sulla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.

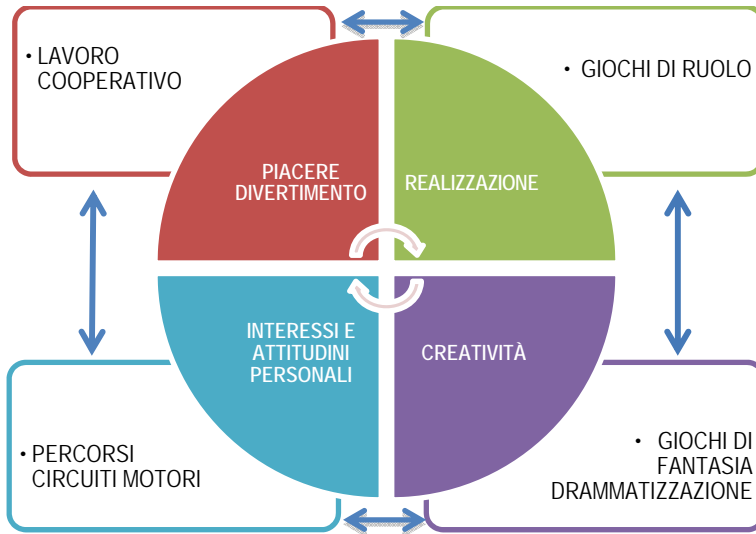


Figura 22 - Aspetti motivazionali intra ed interpersonali e scelte didattiche

I docenti dovranno progettare metodologie di lavoro adeguate creando i presupposti che consentano di agire sugli aspetti motivazionali intra ed interpersonali evidenziati nel grafico, che sintetizza anche alcuni esempi di proposte didattiche da mettere in campo. Si forniscono di seguito alcuni suggerimenti per agire sugli aspetti motivazionali prescelti.

PIACERE -Enfatizzare il piacere legato all'esecuzione di un particolare movimento o azione, utilizzando l'associazione mentale con qualcosa di positivo, bello, gratificante, anche attraverso la fantasia e l'immaginazione.

REALIZZAZIONE - Creare occasioni per mettersi in gioco in prima persona e utilizzarle per gratificare ogni piccola conquista o successo mostrandone riconoscimento di valore.

INTERESSI E ATTITUDINI PERSONALI - Favorire la sicurezza e lo sviluppo dell'autoefficacia fisica e dell'autostima partendo dai movimenti e dalle abilità già acquisiti migliorando la consapevolezza delle proprie capacità e creando la motivazione alla ricerca di nuovi obiettivi.

CREATIVITÀ - Incoraggiare lo spirito d'iniziativa e la soluzione creativa, attraverso input specifici che stimolano il bisogno di immaginazione dando spazio alla capacità inventare e sognare.

Schede sintetiche con suggerimenti operativi specifici per le diverse disabilità.

**DISABILITA' SENSORIALE
CIECHI E IPOVEDENTI**

Suggerimenti operativi:

- creare un ambiente sereno ed accogliente, privo di elementi di disturbo (rumori o suoni);
- abituare i compagni a rispettare il silenzio durante le fasi esecutive;
- prevedere una fase di esplorazione dello spazio della palestra;
- dare indicazioni precise e chiare del compito motorio da eseguire;
- porsi l'obiettivo di creare nell'alunno l'immagine mentale di ciò che dovrà da eseguire;
- descrivere verbalmente l'ambiente in cui avviene la proposta, accompagnandolo nella percezione della forma, dimensione, caratteristiche fisiche degli attrezzi che costituiscono il percorso e/o quelli da utilizzare anche attraverso il tatto;
- condurre l'alunno attraverso il percorso/esercizio, comunicando con anticipo i movimenti/abilità/ da eseguire;
- prevedere una guida vocale che lo affianca nell'esecuzione delle attività (insegnante o compagno);
- ridurre con gradualità l'affiancamento fisico di guida all'azione (da un contatto forte, ad uno via via più leggero, fino alla semplice vicinanza e guida verbale);
- proporre le abilità motorie complesse attraverso proposte più semplici che riducono la difficoltà del gesto scomponendolo in sequenze;
- progettare obiettivi raggiungibili e adeguati;
- gratificare ogni piccola conquista;
- prevedere attività che consentano di ampliare l'organizzazione spazio-temporale e l'orientamento;
- prevedere attività mirate all'incremento dell'equilibrio e del miglioramento della postura.

Scheda 1 - Disabilità sensoriale ciechi e ipovedenti

DISABILITÀ SENSORIALE SORDI

Suggerimenti operativi

- creare un ambiente sereno ed accogliente;
- verificare se utilizza la protesi acustica;
- far conoscere all'alunno lo spazio della palestra e la strutturazione delle stazioni previste per le attività;
- nel parlare posizionarsi sempre davanti all'alunno ed utilizzare sempre una cadenza di voce lenta;
- attrarre l'attenzione dell'alunno unendo alla descrizione verbale l'esecuzione di più dimostrazioni pratiche del compito da eseguire (anche l'utilizzo della gestualità coerente con il verbale migliora la comunicazione);
- utilizzare se possibile il linguaggio LIS in associazione agli esempi pratici (è opportuno coinvolgere l'intera classe nell'apprendimento di nuove strategie di comunicazione);
- prevedere anche l'utilizzo del supporto cartaceo fornendo indicazioni scritte anche attraverso semplici immagini o simboli;
- a rotazione prevedere che ci siano alcuni compagni con funzione di tutor che sostengono l'alunno in alcuni punti critici del percorso incoraggiandolo nell'esecuzione;
- condurre e proporre le stesse attività motorie-sportive dei compagni di classe.

Scheda 2 - Disabilità sensoriali sordo

DISABILITÀ FISICA MOTORIA

Prima di verificare tutti gli altri aspetti strettamente collegati alla specifica disabilità focalizzare l'attenzione sulla presenza o meno della possibilità da parte del soggetto di deambulare.

È necessario porsi le seguenti domande:

DEAMBULA: è autonomo negli spostamenti? necessità di assistenza nei cambi di stazione o nei passaggi di equilibrio?

NON DEAMBULA: spinge da solo la carrozzina? – viene spinto da assistente? (*carrozzina meccanica*)

Suggerimenti operativi:

- proporre esercitazioni per il miglioramento del controllo posturale del corpo;
- verificare il livello e le possibilità di movimento residuo;
- proporre esercitazioni per il miglioramento dell'equilibrio statico e dinamico e della forza;
- verificare la frequenza dell'atto respiratorio e l'ampiezza;
- proporre esercizi di ginnastica respiratoria;
- evitare proposte motorie che possono accentuare la curva lordotica;
- fare esercizi di allungamento del quadricipite e dell'ileo-psoas;
- adattare le attività alle possibilità motorie dell'alunno, alla sua funzionalità residua procedendo dalle proposte più semplici alle più complesse;
- partire dalle esperienze vissute ed acquisite per poi aggiungere gradualmente nuove variazioni;
- prediligere le proposte ludiche e gioiose, innalzare la motivazione con continui rinforzi positivi dopo ogni piccola conquista.

Scheda 3- Disabilità fisica motoria

**DISABILITÀ
INTELLETTIVO-RELAZIONALE**

Suggerimenti operativi:

- creare un ambiente sereno ed accogliente;
- osservare elementi in riferimento: alla sfera relazionale; comunicazione verbale non verbale; attività stereotipata, gestuale; presenza di ipersensibilità sensoriale - ipersensibilità emotiva;
- progettare le diverse proposte tenendo sempre presenti gli stadi di sviluppo e le differenze individuali (livello di capacità e abilità, tempi di apprendimento);
- individuare obiettivi semplici e raggiungibili;
- proporre le abilità motorie complesse attraverso proposte più semplici che riducono la difficoltà del gesto scomponendolo in sequenze;
- spiegare con chiarezza prima dell'avvio di qualsiasi attività o proposta l'obiettivo, facilitando la comprensione del compito;
- limitarsi a dare le informazioni più importanti, quelle indispensabili, associando sempre la dimostrazione pratica e il linguaggio non verbale alla consegna anche in considerazione di eventuali tempi e livelli di attenzione bassi;
- procedere per piccoli passi nell'acquisizione dell'esecuzione autonoma, per esempio diminuendo via via i diversi feedback (suggerimenti, correzioni, gratificazioni);
- diminuire gradualmente l'assistenza diretta aumentando quella indiretta (anche attraverso attività *peer to peer*).

Scheda 4 – Disabilità intellettivo- relazionale

Dalle schede sopra rappresentate, che elencano una serie d'indicazioni didattiche utili per progettare adeguatamente attività adeguate alla specifica disabilità, si evidenziano tre aree di azione che riguardano:

- creazione di un **clima sereno** con ambiente di apprendimento accogliente e costruttivo
- **progettazione personalizzata** con obiettivi motivanti stabiliti in base alla zona di sviluppo prossimale dell'alunno, un'area di apprendimento che vede da una parte le capacità di sviluppo reali del bambino e dall'altra quelle che ha le potenzialità di raggiungere se opportunamente guidato da una persona esperta, un educatore/docente o un tutor.
- l'utilizzo appropriato della **tecnica dello "scaffolding"**, che consente di supportare e aiutare l'alunno nell'esecuzione di un compi-

to. Tale tecnica deve essere associata ad una costante e scrupolosa valutazione dei bisogni e dei livelli di competenza raggiunti dall'alunno in un continuo adattamento e riadattamento degli obiettivi fino al raggiungimento dell'esecuzione autonoma del compito. È preferibile utilizzare per il ruolo di tutor un compagno di classe.

Tabella 12 - Variabili per adattare giochi e sport per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (adattata da Pettifor, 1999)¹⁰

<i>Possibili variabili da considerare per l'adattamento dei giochi e delle proposte motorie per promuovere l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali</i>					
Partecipanti	Attrezzature	Area di Gioco	Regole	Ruolo dei giocatori	Altri giocatori
Conoscere le abilità degli alunni (cognitive, visuali, uditive, motorie).	Modificare le dimensioni dell'oggetto di gioco.	Ingrandire o rimpicciolire il campo di gioco.	Modificare le regole di gioco. <i>Es: eliminare i limiti di tempo.</i>	Cambiare il ruolo dei giocatori. <i>Es: invertire attaccanti e difensori</i>	Simulare la disabilità.
Conoscere il vissuto motorio.	Modificare la qualità (peso, forma, ecc.) dell'oggetto di gioco.	Marcare visibilmente i confini dell'area di gioco.	Cambiare l'obiettivo del gioco. <i>Es: da competitivo a cooperativo.</i>	Limitare o aggiungere responsabilità. <i>Es: effettuare solo una stazione del percorso ed occuparsi di assegnare il punto alla squadra e/o dare il via al 2° compagno</i>	Imparare a turno a offrire aiuto.
Conoscere le attività appropriate alla loro età.	Utilizzare tappetini più soffici, piani inclinati, ecc.	Abbassare l'altezza degli ostacoli o dei bersagli.	Aumentare i compiti tattici. <i>Es: Si gioca tenendosi per mano a due a due</i>		Cercare di sviluppare strategie di adattamento
Conoscere quali sono gli interessi e le attività privilegiate		Creare delle aree di riposo tra una stazione e l'altra, facendo svolgere un ruolo che consente un recupero fisiologico. <i>Es: Riporre a posto i piccoli attrezzi che cadono</i>			Provare a turno i diversi ruoli.

¹⁰ Pettifor, B., *Physical education Methods for classroom Teachers*, Human Kinetics, Champaign, IL 1999.

APPENDICE

Percorso interdisciplinare Scuola Primaria

In equilibrio con gusto

Area disciplinare: Linguistico-espressiva, logico-matematica, motorio-prassica

Argomento del laboratorio: Le lezioni presentate favoriranno l'acquisizione di comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita (alimentazione e movimento) e la promozione dei concetti di salute e benessere. In particolare si cercherà di conoscere e ragionare con gli alunni sulle loro abitudini alimentari e legate al movimento e si delinea l'importante rapporto tra attività fisica e salute, creando situazioni che favoriscano il movimento a scuola e in ambienti extrascolastici.

Grado scolastico/classe: Scuola Primaria, classe 5[^]

Contesto classe: La classe 5[^] primaria è composta da 24 alunni (13 femmine e 11 maschi). Sono presenti due alunni con disturbi misti dello sviluppo, ritardo psicomotorio e del linguaggio, e 5 alunne straniere con difficoltà nella comprensione e produzione della lingua italiana (BES). Gli alunni con difficoltà seguono la programmazione di classe con eventuali semplificazioni e adattamenti in itinere. Il clima della classe è generalmente positivo e collaborativo.

Progettazione dell'unità di apprendimento

Strategie/approcci metodologici-didattici utilizzati

L'orientamento metodologico-didattico è prevalentemente di natura inclusivo-laboratoriale. Prevede un processo di apprendimento attivo

in cui l'alunno mentre agisce impara, diventando consapevole della situazione didattica che sta vivendo, interagisce, coopera, riflette, progetta e rispetta accordi comuni e impegni presi.

Tra le principali tecniche utilizzate abbiamo il questionario per l'indagine conoscitiva, il *circle time* per i momenti di riflessione e confronto e il *role playing* per le attività laboratoriali di gruppo.

Le aree disciplinari interessate alle attività sono l'area linguistico-artistico-espressiva, l'area logico-matematica, l'area scientifico-tecnologica e l'area motorio-sportiva.

Definizione degli obiettivi

Obiettivi formativi comportamentali:

- sviluppare le capacità di ascolto e attenzione;
- favorire l'autocontrollo, l'autonomia, l'impegno e la partecipazione

Obiettivi formativi sociali:

- promuovere il confronto interpersonale favorendo esperienze di ascolto e di espressione che portino alla consapevolezza del sé in divenire in relazione agli altri nel rispetto di regole esplicitate e condivise;

Obiettivi formativi cognitivi:

- ascoltare e comprendere
- osservare, individuare e descrivere
- comprendere ed esprimersi con linguaggi diversi
- utilizzare il linguaggio del corpo per comunicare

Competenze, abilità e conoscenze

Competenze Chiave di cittadinanza:

Competenze di base in matematica

Competenze di base in scienze e tecnologia

Imparare a imparare

Spirito di iniziativa e intraprendenza

Comunicazione nella madrelingua

Competenze sociali e civiche

Competenze di base in matematica

- Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo.
- Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.

Abilità

- Raccogliere e rappresentare insiemi di dati.
- Confrontare dati al fine di prendere decisioni.
- Eseguire un semplice percorso partendo dalla descrizione verbale o dal disegno, descrivere un percorso che si sta facendo e dare le istruzioni a qualcuno perché compia un percorso desiderato.

Conoscenze

- Conoscere il significato di analisi e organizzazione dei dati numerici.
- Conoscere le fasi risolutive di un problema e loro rappresentazione con diagramma.
- Conoscere alcune modalità di tabulazione dati.
- Conoscere il significato di legenda.

Competenze di base in scienze e tecnologia

- Utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute e all'uso delle risorse.
- Progettare e realizzare semplici manufatti e strumenti spiegando le fasi del processo.
- Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie.

Abilità

- Osservare, descrivere, confrontare, correlare elementi della realtà circostante.
- Costruire semplici giochi e manufatti con materiali diversi e spiegarne il funzionamento.
- Osservare comportamenti rispettosi del proprio corpo (ed. alla salute, alimentazione, rischi per la salute).

Conoscenze

- Conoscere semplici procedure di utilizzo di internet per ottenere dati, fare ricerche, comunicare.
- Conoscere il funzionamento di semplici strumenti di gioco e di utilità.
- Conoscere il programma di videoscrittura WORD e di INTERNET come risorsa per la ricerca di informazioni.
- Conoscere le principali funzioni del corpo umano.
- Conoscere i principali comportamenti di stili di vita sani connessi all'alimentazione e al movimento.

Imparare ad imparare

- Acquisire e interpretare informazioni.
- Individuare collegamenti e relazioni; trasferire in altri contesti.
- Organizzare il proprio apprendimento individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione, anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.

Abilità

- Individuare semplici collegamenti tra informazioni con conoscenze già possedute.
- Utilizzare le informazioni possedute per risolvere semplici problemi d'esperienza quotidiana.

Conoscenze

- Conoscere i principali strumenti di ricerca delle informazioni: bibliografie, indici, motori di ricerca.
- Conoscere i principali strumenti di organizzazione delle informazioni: sintesi, schemi, tabelle, grafici, scalette, diagrammi.
- Conoscere semplici strategie di organizzazione del tempo, delle priorità, delle risorse.

Spirito di iniziativa ed intraprendenza

- Effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto, valutare alternative, prendere decisioni.
- Assumere e portare a termine compiti e iniziative.
- Pianificare e organizzare il proprio lavoro: realizzare semplici progetti.

Abilità

- Assumere gli impegni affidati e portarli a termine con diligenza e responsabilità.
- Formulare proposte di gioco e di lavoro.
- Confrontare la propria idea con quella altrui.
- Effettuare semplici indagini su fenomeni di esperienza.
- Organizzare dati su schemi e tabelle con l'aiuto dell'insegnante.
- Descrivere le fasi di un compito o di un gioco.
- Cooperare con altri nel gioco e nel lavoro.
- Convincere altri a fare una scelta o condividere la propria spiegando i vantaggi, dissuadere spiegando i rischi.
- Progettare in gruppo l'esecuzione di un semplice manufatto, di un piccolo evento da organizzare nella vita della scuola.

Conoscenze

- Conoscere le principali regole di una discussione.
- Conoscere i diversi ruoli e la loro funzione.
- Conoscere le principali modalità di rappresentazione grafica (schemi, tabelle, grafici).
- Conoscere le fasi di un'azione.

Comunicazione nella madrelingua

- Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.
- Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo.

Abilità

- Intervenire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta.
- Individuare e comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da fonti diverse per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.

Conoscenze

- Conoscere il lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali.

- Conoscere i codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale.
- Conoscere i principi essenziali di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo.
- Conoscere le tecniche di lettura analitica e sintetica.

Competenze sociali e civiche

- Comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.
- Riconoscersi come persona in grado di agire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo.

Abilità

- Assumere incarichi e portarli a termine con responsabilità.
- Partecipare e collaborare in modo produttivo e pertinente al lavoro collettivo.
- Esprimere il proprio punto di vista confrontandolo con i compagni.
- Mettere in atto comportamenti appropriati nel gioco e nella convivenza in generale, nella circolazione stradale, nei luoghi pubblici.

Conoscenze

- Conoscere le regole della vita e del lavoro in classe.
- Conoscere il significato dei concetti di “gruppo” e di “comunità”.
- Conoscere le norme fondamentali relative al codice della strada.

Strumenti, metodi, materiali, risorse

- Cartelloni
- pennarelli
- PC
- Internet
- LIM
- libri di testo
- materiale della palestra.

Descrizione delle attività/fasi di svolgimento delle attività

Le attività si dividono in 5 incontri:

INPUT: attività di ragionamento e organizzazione dei concetti

1^ incontro

L'insegnante introduce l'argomento e consegna agli alunni il *questionario* per conoscere le loro *abitudini alimentari*.

Questionario

NOME CLASSE	COGNOME DATA	
1. Consumi regolarmente la prima colazione? -SI Se no, perché?	-NO	11. Consumi regolarmente la merenda pomeridiana? -SI Se no, perché?
2. Dove consumi la prima colazione? -CASA	-BAR -ALTRO	12. Cosa mangi di solito durante la merenda pomeridiana? -ALIMENTI FRESCHI -ALIMENTI CONFEZIONATI
3. Cosa mangi di solito a colazione? -ALIMENTI FRESCHI -ALIMENTI CONFEZIONATI		13. Cosa bevi di solito durante la merenda pomeridiana? -ACQUA -SUCCHI -TÈ -ALTRE BIBITE
4. Consumi regolarmente la merenda a scuola? -SI Se no, perché?	-NO	14. Scegli tu cosa mangiare il pomeriggio? -SI -NO
5. Scegli tu la merenda da portare a scuola? -SI -NO		15. Consumi regolarmente la cena? -SI Se no, perché?
6. Cosa mangi di solito a merenda? -ALIMENTI FRESCHI -ALIMENTI CONFEZIONATI		16. Cosa mangi di solito a cena? -PASTA, CIBI CALDI -PANINO, PIZZA -CIBI PRONTI
7. Cosa bevi di solito a merenda? -ACQUA -SUCCHI -TE -ALTRE BIBITE		17. Cosa bevi di solito a cena? -ACQUA -SUCCHI -TÈ -ALTRE BIBITE
8. Consumi regolarmente il pranzo? -SI -NO		18. Scegli tu cosa mangiare a cena? -SI -NO
9. Cosa mangi di solito a pranzo? -PASTA, CIBI CALDI -PANINO, PIZZA -CIBI PRONTI		
10. Scegli tu cosa mangiare a pranzo? -SI -NO		

2^ incontro

Durante il secondo incontro, osservando la *piramide alimentare* alla LIM, l'insegnante fornisce agli alunni conoscenze sulla composizione dei cibi e il loro valore nutrizionale.

In gruppo si prosegue con varie ricerche attinenti alla tematica sviluppata su internet, nella biblioteca scolastica, nei testi di scienze.

Si passa, poi, ad esaminare la tabella del *menù settimanale della mensa scolastica* e la si confronta con la *piramide alimentare* per trovare relazioni e motivazioni alla scelta degli alimenti.

Infine si costruiscono dei cartelloni per rappresentare graficamente il confronto.

3^ incontro

L'insegnante consegna agli alunni il secondo *questionario sulle attività fisiche* che svolgono quotidianamente.

Questionario

NOME
CLASSE

COGNOME
DATA

1. Quale mezzo di trasporto utilizzi più spesso per muoverti?

- Auto
- A piedi
- Mezzi pubblici
- Bicicletta

2. Quante ore al giorno trascorri davanti alla TV, al PC e giocando ai videogiochi?

- Meno di 1 ora
- Da 1 a 2 ore
- Da 2 a 3 ore
- Più di 3 ore

3. Quante volte al giorno sali una rampa di scale?

- Nessuna
- Da 1 a 5 al giorno
- Da 6 a 10 al giorno
- Più di 10 al giorno

4. Durante il tempo libero, a quale tipo di attività ti dedichi?

- Sport
- Fare passeggiate
- Andare in bici
- Guardare la tv
- Leggere un libro

In gruppo si procede alla lettura e alla tabulazione dei dati mediante l'utilizzo di excel alla LIM.

A questo punto gli alunni sono chiamati a riflettere sui risultati dell'indagine e a confrontare le loro abitudini con ciò che sarebbe giusto fare per guadagnare salute. Questa riflessione avviene mediante

la tecnica del *circle time*: gli alunni si siedono in cerchio ed esprimono le proprie opinioni riguardo all'argomento trattato.

Si può realizzare un cartellone con la piramide del movimento da affiancare alla piramide degli alimenti.

ELABORAZIONE: progettazione e simulazione

4^ incontro

Durante questo incontro gli alunni, in gruppo, organizzano "l'intervallo alternativo" con giochi di movimento e percorsi sicuri, percorribili a piedi o in bici, e una merenda salutare da proporre a tutti gli alunni del plesso suddividendoli in più giornate.

Nello specifico gli alunni organizzano tre giochi di movimento, descrivono alcuni brevi itinerari sicuri da percorrere nel giardino o nell'atrio della scuola e preparano una merenda salutare (fette biscottate e marmellata) con l'aiuto delle insegnanti. Per fare ciò si avvalgono del materiale della palestra, di cartelloni sui quali disegnano i percorsi ingranditi da poter fare a piedi o in bici e della LIM per creare alcune presentazioni dell'intero lavoro.

OUTPUT: attività laboratoriali di tipo motorio-espressivo

5^ incontro

Gli alunni protagonisti del progetto spiegano a tutti i compagni della scuola il percorso fatto utilizzando i cartelloni prodotti e alcune presentazioni alla LIM.

Infine sperimentano i giochi e i percorsi durante l'intervallo alternativo, per l'intera settimana.

Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti

Il docente passa alla valutazione utilizzando le seguenti modalità di verifica¹:

- griglia di osservazione interesse e partecipazione (*Fig. 1*)
- rubrica di valutazione lavoro di gruppo (*Fig. 2*)
- rubrica di valutazione creazione di un elaborato (*Fig. 3*)
- autovalutazione (*Fig. 4*)
- autobiografia cognitiva (*Fig. 5*)

¹ Tutti gli strumenti di verifica e valutazione sono il risultato di un lavoro di ricerca-azione svolto durante l'a.s. 2016/2017 dall'equipe pedagogico-didattica dell'I.C. CCC (Como). Durante l'a.s. 2017/2018 saranno oggetto di sperimentazione.

Griglia per le osservazioni sistematiche
 Titolo del laboratorio/progetto: campo autentico o di realtà
 Insegnanti _____ Data _____

Descrittori	cooperazione con i compagni	partecipazione attiva	disponibilità alla discussione	responsabilità rispetto al lavoro	gestione del materiale	Coinvolgimento interesse manifestati			
						È stato molto coinvolto	È stato abbastanza coinvolto	È stato poco coinvolto	Non è stato coinvolto
Alunni	ha collaborato sempre con gli altri	ha apprezzato punti di vista diversi dal suo	ha dato sempre il suo contributo	ha eseguito sempre il lavoro senza bisogno di sollecitazioni	Ha usato in modo efficace strumenti e materiali				
1.	ha collaborato abbastanza con gli altri	ha considerato tutti i punti di vista	ha dato spesso il suo contributo	ha eseguito il lavoro e talmente ha avuto bisogno di sollecitazioni	Ha usato strumenti e materiali				
2.	ha collaborato con fatica con gli altri	non ha considerato solo il suo punto di vista, ma anche quello dei compagni	ha dato a volte il suo contributo	ha avuto bisogno di essere sollecitato per partecipare al lavoro	Ha avuto bisogno di aiuto per usare strumenti e materiali				
3.	ha collaborato poco con gli altri	ha considerato solo il suo punto di vista	ha preferito non dare il suo contributo	ha preferito che gli altri facessero la maggior parte del lavoro	Non è riuscito ad usare al meglio strumenti e materiali				
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
21.									
22.									
23.									
24.									

Figura 1 - Griglia osservazione sistematica interesse e partecipazione

Rubrica di valutazione: lavoro di gruppo		Livelli		
Dimensioni	Avanzato	Intermedio	Base	Elementare
Lavoro collettivo	Svolge pienamente la propria parte Prende l'iniziativa nell'aiutare il gruppo ad organizzarsi. Fornisce molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo. Assiste gli altri compagni di gruppo.	Svolge in modo adeguato la propria parte del lavoro. Lavora in accordo con gli altri membri del gruppo. Partecipa alla discussione. Offre incoraggiamenti agli altri.	Svolge il proprio lavoro seguendo gli altri. È convinto di partecipare dagli altri membri del gruppo. Ascolta gli altri, in rare occasioni suggerisce delle cose. È preoccupato del proprio lavoro.	Svolge meno lavoro degli altri. Partecipa passivamente al lavoro. Risultato dell'aggiornamento da attribuirsi durante il lavoro. Raramente si dimostra interessato.
Comunicazione con gli altri	Comunica chiaramente desideri, di sé, bisogni personali e del gruppo. Frequentemente espone e discute i suoi pareri per gli altri membri del gruppo. Esprime feedback positivi agli altri. Accetta volentieri i feedback degli altri.	Usualmente condivide le sue opinioni e pareri con gli altri. Spesso incoraggia e apprezza gli altri membri del gruppo. Esprime feedback in modo che non offendano. Accetta i feedback, ma senza di altro poca importanza.	Raramente espone le proprie opinioni e preferenze. Spesso incoraggia e apprezza gli altri. Sembra che da per scontato il lavoro degli altri. Qualche volta ferisce i sentimenti dell'altro con il feedback. Impone il proprio punto di vista sul feedback ricevuto.	Frequentemente offende con feedback verso gli altri. Fallisce di ascoltare i feedback.
Uso del tempo	Il lavoro è completo e svolto nel tempo concordato.	Il lavoro è completo ma svolto più o meno del tempo concordato.	Il lavoro è svolto in ritardo, ma completato in tempo per essere accettato.	Il lavoro non è iniziato, mentre gli altri partono hanno completato le proprie parti.

Figura 2 - Rubrica di valutazione lavoro di gruppo

Rubrica per la valutazione: Elaborazione di cartellone

Dimensioni	Livelli			
	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
Esposizione	L'allievo espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti. Durante l'esposizione osserva i compagni e coglie le loro sollecitazioni (risponde a domande, si interrompe e ripete se vede espressioni di dubbio...)	L'allievo espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti.	L'allievo espone i contenuti in modo abbastanza chiaro, non sempre utilizza un linguaggio appropriato; il tono di voce è monotono e non sempre la gestualità sottolinea i passaggi più importanti	L'esposizione non è chiara e l'allievo usa un linguaggio approssimativo. Non sottolinea i passaggi più importanti con il tono di voce e con la gestualità
Conoscenza dei contenuti	L'allievo rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e collegamenti con altri argomenti. Risponde con sicurezza alle domande.	L'allievo rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e risponde con abbastanza sicurezza alle domande.	L'allievo ripete i contenuti riportati sull'elaborato; ha delle difficoltà a rispondere alle domande.	L'allievo ripete alcuni dei contenuti riportati sul cartellone e ha spesso bisogno di guardare gli appunti. Non riesce a rispondere alle domande poste.
Organizzazione nelle modalità di presentazione	L'allievo espone i contenuti secondo una logica predefinita, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti, rispetta i propri tempi di esposizione	L'allievo espone i contenuti, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti, rispetta i propri tempi di esposizione	L'allievo espone i contenuti facendo riferimento al cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti, rispetta abbastanza i propri tempi di esposizione	L'allievo espone i contenuti senza fare riferimento al cartellone; non rispetta i tempi di esposizione
Creatività nell'elaborazione dei cartelloni	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, è originale nella sua realizzazione e c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte.	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione ed è originale nella sua realizzazione.	Il cartellone non contiene tutte le informazioni principali, c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.	Il cartellone contiene solo alcune informazioni, c'è prevalenza di immagini o di parti scritte, non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.

Figura 3 - Rubrica di valutazione creazione di un elaborato

Nome					Classe.....				
AUTOVALUTAZIONE									
Nel gruppo..									
ho collaborato poco con gli altri		ho collaborato con fatica con gli altri		ho collaborato abbastanza con gli altri		ho collaborato sempre con gli altri			
Nelle discussioni...									
ho considerato solo il mio punto di vista		non ho considerato solo il mio punto di vista ma anche quello dei miei amici		ho considerato tutti i punti di vista		ho apprezzato punti di vista diversi dal mio perché mi permettevano di chiarirmi meglio le idee			
Nei momenti di lavoro...									
ho preferito non dare il mio contributo		ho dato il mio contributo solo a volte		ho dato spesso il mio contributo		ho dato sempre il mio contributo			
Nei momenti di lavoro...									
ho preferito che gli altri facessero la maggior parte del lavoro		ho avuto bisogno di essere sollecitato per partecipare al lavoro		ho eseguito il lavoro e raramente ho avuto bisogno di sollecitazioni		ho eseguito sempre il lavoro senza bisogno di sollecitazioni			
Nei momenti di lavoro...									
Non sono riuscito ad usare al meglio strumenti e materiali		Ho avuto bisogno di aiuto per usare strumenti e materiali		Ho usato strumenti e materiali		Ho usato in modo efficace strumenti e materiali			
Lavorare in questo modo									
Non mi ha coinvolto		Mi ha coinvolto poco		Mi ha coinvolto abbastanza		Mi ha coinvolto molto			

Figura 4 - Autovalutazione

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

La postura

Disciplina: Educazione Fisica

Grado scolastico: secondaria di I grado (3^a classe)

Argomento dell'UdA: L'oggetto dell'UdA inserito all'interno del modulo di educazione alla salute e al benessere, si sviluppa nel periodo ottobre/dicembre. È previsto un percorso formativo che mira alla consapevolezza del proprio corpo e in particolare della postura che questo assume in rapporto allo spazio. L'argomento viene affrontato dopo aver già approfondito le seguenti tematiche:

- Sedentarietà
- Ipocinesi
- Le curve fisiologiche della colonna vertebrale

Analisi dei bisogni

I bisogni degli alunni sono stati analizzati ad inizio anno attraverso:

- Check list con indicatori di comportamento
- Prove strutturate per i prerequisiti disciplinari
- Test stili di apprendimento

Pre-requisiti specifici richiesti (in termini di conoscenze e abilità)

- Conoscere il concetto di benessere
- Conoscere il fenomeno della sedentarietà e le sue conseguenze sui diversi sistemi e apparati
- Conoscere i piani corporei e le curve fisiologiche della colonna vertebrale

Punti di collegamento con il PTOF:

- **Laboratori trasversali:** Ben-Essere, Comunicare con il corpo.
- **Progetti extracurricolari:** Orienteering
- **Viaggio d'istruzione:** Rimini wellness

Contesto classe: La classe è composta da 20 alunni (12 femmine e 8 maschi).

È presente un alunno con lieve ritardo psicomotorio, e un'alunna straniera con difficoltà nella comprensione e produzione della lingua italiana (BES). Entrambi gli studenti seguono la programmazione di classe; ove necessario i docenti attivano strategie didattiche personalizzate.

Il gruppo classe partecipa con attenzione ed entusiasmo all'attività didattica.

Strategie/approcci metodologici-didattici

L'unità di apprendimento affronta la tematica della **"Postura"** mettendo in atto una didattica che enfatizza la partecipazione attiva secondo l'approccio dell'Embodied Cognitive Science, riconoscendo la centralità della dimensione corporea e rivalutando l'interazione tra corpo e ambiente. L'E.C. è una cognizione autonoma incarnata e situata, che parte dal corpo; le sue elaborazioni variano secondo i diversi contesti in cui è situato e i processi cognitivi hanno origine dall'interazione fra il corpo e l'ambiente di apprendimento. I principi dell'E.C.S possono ispirare strategie didattiche che utilizzano la corporeità, quale condizione favorevole/necessaria per lo sviluppo dei processi intellettivi. L'attività cognitiva è sempre "situata", ciò che noi facciamo fisicamente e/o percepiamo emotivamente, la struttura e le dinamiche dell'ambiente sono tutti aspetti che condizionano fortemente l'apprendimento¹. La condizione necessaria per la cognizione è l'incarnazione che esalta la funzione delle capacità senso-motorie di un organismo, medium per percepire, elaborare, rimodulare e interagire con il mondo, ricevendo e restituendo reciprocamente continui stimoli che producono sempre nuovi adattamenti. La prospettiva che scaturisce da tale visione innovativa orienta le scelte metodologico - didattiche e apre una serie di riflessioni sugli elementi dell'ECS che possono facilitare il processo d'insegnamento-apprendimento nell'ottica di una didattica per competenze. L'attività didattica prevalente-

¹ Gomez Paloma F., *Embodied Cognitive Science. Atti incarnate della didattica*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2013.

mente laboratoriale utilizzerà diverse tecniche di comunicazione *di role-playing, simulazione, brainstorming, circle time*.

Definizione degli obiettivi

L'azione educativa è finalizzata al conseguimento dei seguenti obiettivi formativi:

Obiettivi formativi comportamentali:

- Sviluppare le capacità di ascolto e di attenzione
- Promuovere l'acquisizione dell'autocontrollo negli atteggiamenti e nel linguaggio

Obiettivi formativi sociali:

- Impegnarsi a capire, progettare e operare costruttivamente con gli altri
- Favorire l'acquisizione progressiva di valori sociali (partecipazione, responsabilità)

Obiettivi formativi cognitivi:

- Ascoltare e comprendere
- Osservare, individuare, descrivere
- Comprendere ed esprimersi con linguaggi diversi
- Utilizzare il linguaggio del corpo per comunicare

Si intendono sviluppare le seguenti conoscenze, abilità e competenze:

Conoscenze

Conoscere il proprio corpo e gli elementi fondamentali per uno stile di vita salutare

Conoscere le normali curve fisiologiche e i principali paramorfismi

Abilità

Comprendere un messaggio contenuto in un testo scritto

Saper osservare la postura nel rispetto delle indicazioni del testo e dei riferimenti scientifici studiati (*compilazione della check list per l'osservazione sistematica della postura*)

Saper controllare la postura

Decodificare i propri messaggi corporei e quelli altrui

Competenze

Vivere positivamente il proprio corpo e gestire il linguaggio corporeo quale manifestazione dell'identità personale

Saper adottare adeguati accorgimenti per prevenire problematiche posturali

Aver maturato un atteggiamento positivo verso uno stile di vita sano e attivo

Autovalutare la propria postura

Avere consapevolezza dell'importanza che riveste l'educazione posturale e l'attività motoria in generale per il benessere

Strumenti, metodi, materiali, risorse...

Le attività progettate richiedono:

- LIM
- PC
- Fotocopie del testo
- Fotocopie scheda di osservazione (*attività peer to peer*)

Spazi:

Aula

Palestra

Descrizione delle attività/fasi di svolgimento delle attività

Le attività si dividono in 3 ore di lezione suddivise nelle fasi che seguono:

INPUT

1 ora di lezione

Durata: 30 minuti

Spazio: aula o palestra

Attività

Introduzione della lezione

Si introduce l'argomento riepilogando gli effetti della sedentarietà sull'apparato locomotore attraverso la riflessione partecipata alla LIM (o su PC) della mappa concettuale realizzata nella precedente lezione (*cooperative learning* sulle conseguenze della sedentarietà), per poi aprire una discussione guidata sul concetto di postura.

Dopo aver fatto riflettere gli studenti sugli aspetti determinanti la postura, quali la relazione tra i diversi segmenti corporei, le relazioni tra i piani, lo spazio e gli oggetti, si procede alla sua definizione.

La postura è la "*posizione del corpo nello spazio e la relativa relazione tra i suoi segmenti corporei*"

Osservazione della postura

Per attirare l'interesse e la partecipazione degli studenti si propone una fase lavoro a coppie, nella quale dovranno osservarsi reciprocamente sul piano frontale e sagittale.

Viene consegnato ad ogni studente il seguente *Questionario di osservazione* della postura da compilare con la collaborazione e il confronto con il compagno:

Nome _____		Cognome _____	
Data ____/____/____			
1 - Osserva il/la compagno/a sul piano frontale sia posteriormente che anteriormente. Come sono posizionate le spalle?		4- Osserva il/la compagno/a sul piano frontale sia posteriormente che anteriormente. Confronta lo spazio tra busto e braccia.	
A	Sulla stessa linea	A	Appare simmetrico
B	Una più alta dell'altra. Quale?	B	Appare asimmetrico
C	Altro	C	Altro
2 – Osserva il/la compagno/a sul piano sagittale. Come appare il busto rispetto alle normali curve fisiologiche?		5- Osserva il/la compagno/a sul piano frontale sia anteriormente che posteriormente. Come appaiano le gambe?	
A	Appare ben eretto	A	Le punte dei piedi guardano in avanti
B	Appare incurvato	B	Le punte dei piedi guardano in fuori
C	Altro	C	Le ginocchia guardano in avanti
		D	Le ginocchia guardano in fuori
3- Osserva frontalmente il/la compagno/a con le mani sulle creste iliache (fianchi). Sono alla stessa altezza?			
A	Sì		
B	No		
C	Altro		

Figura 1 - Questionario di osservazione della postura

Il questionario favorirà la partecipazione attiva e la collaborazione tra i compagni. L'affidarsi al compagno per sottoporsi alla sua osservazione susciterà empatia e creerà uno spazio di condivisione delle emozioni.

ELABORAZIONE

Durata: 30 minuti – 2 parte della I lezione

Spazio: aula

Attività

Discussione guidata dei risultati del questionario e spiegazione teorica dei paramorfismi

Dopo questa prima fase di attività *Peer to Peer* è prevista una fase di discussione guidata degli aspetti osservati. Il docente servendosi dei risultati dei questionari analizzerà le diverse problematiche posturali procedendo in modo sistematico alla spiegazione dei paramorfismi sui diversi piani corporei.

Alcune domande stimolo (*Se le spalle non sono sulla stessa linea, la nostra postura osservata sul piano frontale sarà simmetrica; questa asimmetria cosa comporta a livello muscolare?; ecc.*) consentiranno una partecipazione attiva da parte degli studenti, coinvolti in prima persona perché interessati al proprio risultato riscontrato attraverso l'osservazione posturale in coppia.

Il docente si servirà delle osservazioni scaturite dalle domande stimolo per spiegare alla LIM i vari "paramorfismi" della colonna vertebrale sui diversi piani corporei. Le illustrazioni alla LIM e le spiegazioni del docente consentiranno una rappresentazione mentale chiara delle asimmetrie e/o compensazioni indotte da atteggiamenti posturali scorretti.

Al termine della lezione verranno consegnate schede di approfondimento dell'argomento da studiare a casa e il decalogo ergonomico contenente n. 10 situazioni di vita quotidiana con le indicazioni supportate da immagini di ciò che è corretto e ciò che è sbagliato per la nostra salute.

II lezione

Durata: 60 minuti

Spazio: palestra

Attività: Riscaldamento circa 10 min

Riscaldamento a specchio (musica classica di sottofondo)

Questa fase è condotta dal docente che eseguirà alcuni esercizi di riscaldamento delle articolazioni (testa, spalle, bacino, caviglie, ecc.) e

diversi movimenti degli arti superiori, busto e arti inferiori. Gli studenti dovranno semplicemente riprodurre gli stessi movimenti a specchio concentrandosi su se stessi, sulle proprie sensazioni vivendole insieme al gruppo di compagni

“Lento, veloce e stop”

Gli studenti devono muoversi nello spazio camminando in tutte le direzioni cercando di occupare l'intera superficie della palestra senza lasciare spazi inutilizzati. Verranno dati i seguenti stimoli sonori:

- musica disco – accelerare la camminata
- musica classica – camminare lentamente
- assenza di musica – assumere una posizione statica

Alle suddette variazioni di stimolo sonoro gli studenti dovranno cambiare la velocità di esecuzione della camminata. Si ripeterà la stessa tipologia di esercizio in coppie, tenendosi per mano; e così via in 3 o 4 persone. L'esercizio serve a sviluppare l'ascolto della musica, facilita la socializzazione tra i compagni che non hanno il tempo di scegliere chi prendere per mano nel poco tempo a disposizione e aumenta il senso di appartenenza al gruppo.

Parte centrale della lezione

Esercizio da svolgersi in coppia: circa 20 min

“Mi fido di te”

Uno dei due compagni dovrà affidarsi, completamente bendato e quindi senza l'aiuto della vista, al compagno e lasciarsi guidare per 5 minuti in un percorso libero tra lo spazio strutturato che presenta alcuni ostacoli o oggetti da superare; questa situazione comporta la condizione di totale fiducia nelle indicazioni del compagno. Permette, inoltre, di migliorare la capacità di percepire i segnali non verbali. Al termine del percorso si invertiranno i ruoli.

Dopo aver svolto entrambi il percorso, i due compagni avranno 5 minuti di tempo per raccontarsi reciprocamente le sensazioni percepite sia nella fase della guida che nella fase dell'affidamento all'altro.

“Lo scultore”

I due compagni sono l'uno di fronte all'altro distanti circa un metro. Dovranno interpretare l'uno il ruolo di scultore, l'altro la statua. Lo scultore dovrà far assumere al compagno, che si lascia condurre passivamente, due tra le problematiche posturali e/o le posizioni scorrette che spesso assumiamo nella vita quotidiana, per poi dare un nome alla situazione e/o postura realizzata.

Il ruolo si inverte dopo circa 5 minuti.

Al termine i due compagni condivideranno per alcuni minuti le situazioni rivissute mentalmente verbalizzando le sensazioni neuromuscolari percepite.

Esercizi di ginnastica posturale da svolgere individualmente: circa 20 min

Prima di passare alla fase di lavoro individuale, si spiegherà agli alunni che il lavoro specifico di ginnastica posturale è suddiviso in tre fasi:

- 1- sensibilizzazione e presa di coscienza della colonna vertebrale (curve) attraverso esercizi di mobilizzazione;
- 2- esercizi di respirazione e rilassamento;
- 3- esercizi di tonificazione dei muscoli antigravitari.

Contenuti specifici:

- 1- esercizi in decupito supino di retroversione e antiversione del bacino (orologio pelvico);
- 2- esercizi in quadrupedia per la mobilizzazione di tutta la colonna vertebrale;
- 3- esercizi in posizione seduta di verticalizzazione e rilassamento;
- 4- esercizi di respirazione toracica e diaframmatica sia in posizione supina che seduta;
- 5- esercizi di potenziamento addominale a coppie;
- 6- esercizi di potenziamento dei muscoli del dorso sia dalla posizione di quadrupedia che in decupito prono.

Defaticamento: 5 min.

Esercizi di stretching a terra per gli arti inferiori e per la colonna vertebrale

III lezione

ELABORAZIONE E OUTPUT

Durata 60 minuti

Spazio: aula

L'ultima parte della presente UdA prevede l'elaborazione di un prodotto da realizzare attraverso un lavoro da svolgere in piccoli gruppi (3/4 studenti):

"La postura a scuola in 10 consigli"

Ogni gruppo avrà a disposizione un PC per realizzare un Power Point di max3 pagine con sintetici consigli per gli studenti al fine di prevenire i più comuni vizi posturali.

Il prodotto migliore sarà presentato in aula magna alle classi della scuola primaria dell'I.C.

Gli studenti avranno 30 minuti a disposizione completare la consegna. Il docente durante la fase di elaborazione dovrà sostenere i ragazzi attivando, organizzando e orientando le diverse predisposizioni e attitudini verso il compito da realizzare.

Servendosi della rubrica di valutazione allegata, l'insegnante osserverà in modo sistematico gli obiettivi di competenza degli alunni durante il lavoro di gruppo, in riferimento alla valutazione del processo laboratoriale.

Dopo la consegna del prodotto realizzato seguirà la fase conclusiva della lezione, nella quale il docente riceve il feedback dell'attività svolta e riepiloga i punti salienti della tematica.

Si chiede agli alunni di riflettere sulla lezione appena svolta e di scrivere su un post-it, in parole chiave, quali sono state le proprie sensazioni durante e a al termine del percorso.

A turno ogni compagno attacca il post-it alla lavagna e spiega il perché di quelle parole. Si precisa agli studenti che nessuno sarà soggetto a giudizio.

Al termine il docente spiegherà i motivi scientifici di quelle sensazioni e prenderà atto del feedback dei propri allievi anche in vista della progettazione della lezione successiva.

Modalità di verifica: osservazione sistematica del processo laboratoriale e delle performance motorie (partecipazione, impegno, competenza motoria, ecc.)

Rubrica di valutazione:

Obiettivi di competenza	Indicatori	A	B	C	D
Valutazione del processo laboratoriale	1. Ricerca delle informazioni 2. Organizzazione del lavoro di ricerca 3. Lavoro in gruppo 4. Rispetto delle regole, del prossimo e delle strutture 5. Disponibilità a collaborare	Costanza, diligenza, correttezza, partecipazione e impegno attivi	Buona diligenza, correttezza, partecipazione e impegno adeguati	Partecipa in forma passiva e collabora solo in alcune situazioni	Frequenti mancanze Partecipa in forma passiva e collabora con difficoltà
Valutazione delle performance	Esecuzione di: 1. Posture 2. Esercizi di mobilitazione 3. Esercizi di potenziamento	Esegue le performance richieste in condizione di esecuzione difficile	Esegue le performance richieste in condizione normale e combinata	Esegue le performance richieste in condizione di esecuzione facile	Esegue le performance richieste solo parzialmente

Legenda – Livelli:

A - Avanzato: Voti 9/10

B - Intermedio: Voti 7/8

C- Livello base: Voto 6

D - Livello Base Non raggiunto - Voti 0/5

Figura 2 - Rubrica di valutazione

PROGETTAZIONE DI UN PIANO DI LAVORO ANNUALE SCUOLA PRIMARIA

Disciplina: Educazione Fisica

Traguardi di competenza alla fine della Scuola Primaria

- L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti.
- Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali e coreutiche.
- Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di maturare competenze di gioco-sport anche come orientamento alla futura pratica sportiva.
- Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche.
- 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.

Obiettivi di apprendimento per nucleo tematico al termine Scuola Primaria

“IL CORPO E LA SUA RELAZIONE CON LO SPAZIO E IL TEMPO”

- Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correre/saltare, afferrare/lanciare).
- Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.

“IL LINGUAGGIO DEL CORPO COME MODALITÀ COMUNICATIVO-ESPRESSIVA”

- Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali.
- Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.

“IL GIOCO, LO SPORT, LE REGOLE E IL FAIR PLAY”

- Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse proposte di gioco-sport.
- Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole.
- Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri.
- Rispettare le regole nella competizione sportiva; saper accettare la sconfitta con equilibrio, e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità.

“SALUTE E BENESSERE, PREVENZIONE E SICUREZZA”

- Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita.
- Riconoscere il rapporto tra alimentazione, ed esercizio fisico in relazione a sani stili di vita.

Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO CLASSE PRIMA		OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO CLASSE SECONDA		OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO CLASSE TERZA	
IL CORPO E LA SUA RELAZIONE CON LO SPAZIO E IL TEMPO		IL CORPO E LA SUA RELAZIONE CON LO SPAZIO E IL TEMPO		IL CORPO E LA SUA RELAZIONE CON LO SPAZIO E IL TEMPO	
Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Le parti del corpo. - Le posizioni fondamentali. - Gli schemi motori semplici. - Schemi motori combinati. - Orientamento spaziale. - Le andature e lo spazio disponibile. - La direzione, la lateralità, la destra e la sinistra. - Sperimentazione del maggior numero possibile di movimenti naturali (camminare, saltare, correre, lanciare, afferrare, strisciare...) - La coordinazione dinamica generale e la coordinazione oculo-manuale e segmentaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correrelanciare, afferrare/lanciare). - Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le parti del corpo. - Le posizioni fondamentali. - Schemi motori semplici. - Schemi motori combinati. - Classificazioni, memorizzazioni e rielaborazioni di informazioni. - Orientamento spaziale. - Le andature e lo spazio disponibile. - La direzione, la lateralità, la destra e la sinistra. - Il corpo e l'equilibrio statico/dinamico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correrelanciare, afferrare/lanciare). - Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> - I segmenti del corpo e i movimenti specifici. - Le posizioni fondamentali. - Gli schemi motori semplici. - Schemi motori combinati. - Classificazioni, memorizzazioni e rielaborazioni di informazioni. - Orientamento spaziale. - Le andature e lo spazio disponibile. - La direzione, la lateralità, la destra e la sinistra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correrelanciare, afferrare/lanciare). - Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.

IL LINGUAGGIO DEL CORPO COME MODALITÀ COMUNICATIVO-ESPRESSIVA		IL LINGUAGGIO DEL CORPO COME MODALITÀ COMUNICATIVO-ESPRESSIVA		IL LINGUAGGIO DEL CORPO COME MODALITÀ COMUNICATIVO-ESPRESSIVA	
Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - L'espressività corporea. - La tensione muscolare e gli stati emotivi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza. - Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'espressività corporea. - La tensione muscolare e gli stati emotivi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza. - Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive. 	<ul style="list-style-type: none"> - La postura e la comunicazione. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza. - Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.
IL GIOCO, LO SPORT, LE REGOLE E IL FAIR PLAY		IL GIOCO, LO SPORT, LE REGOLE E IL FAIR PLAY		IL GIOCO, LO SPORT, LE REGOLE E IL FAIR PLAY	
Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Le discipline sportive. - La gestualità tecnica. - Il valore e le regole dello sport. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse posture di gioco-sport. - Saper utilizzare giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole. - Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri. - Nella competizione, rispettare le regole, manifestando senso di responsabilità. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le discipline sportive. - La gestualità tecnica. - Il valore e le regole dello sport. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse posture di gioco-sport. - Saper utilizzare giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole. - Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri. - Nella competizione, rispettare le regole, manifestando senso di responsabilità. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le discipline sportive. - La gestualità tecnica - Il valore e le regole dello sport. - Il gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse posture di gioco-sport. - Saper utilizzare giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole. - Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri. - Nella competizione, rispettare le regole, manifestando senso di responsabilità.

SALUTE E BENESSERE, PREVENZIONE E SICUREZZA		SALUTE E BENESSERE, PREVENZIONE E SICUREZZA		SALUTE E BENESSERE, PREVENZIONE E SICUREZZA	
Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Comportamenti consoni alle situazioni. - L'igiene del corpo. - Regole alimentari e di movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita. - Riconoscere il rapporto tra alimentazione ed esercizio fisico, attraverso osservazioni sulla propria esperienza guidate dall'insegnante (es. muoversi dopo un pasto abbondante). Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico, attraverso l'osservazione su di sé in palestra, guidata dall'insegnante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamenti consoni alle situazioni. - L'igiene del corpo. - Regole alimentari e di movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita. - Riconoscere il rapporto tra alimentazione ed esercizio fisico, attraverso osservazioni sulla propria esperienza guidate dall'insegnante (es. muoversi dopo un pasto abbondante). Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico, attraverso l'osservazione su di sé in palestra, guidata dall'insegnante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamenti consoni alle situazioni. - L'igiene del corpo. - Regole alimentari e di movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita. - Riconoscere il rapporto tra alimentazione ed esercizio fisico, attraverso osservazioni sulla propria esperienza guidate dall'insegnante (es. muoversi dopo un pasto abbondante). Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico, attraverso l'osservazione su di sé in palestra, guidata dall'insegnante.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO CLASSE QUARTA		OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO CLASSE QUINTA	
IL CORPO E LA SUA RELAZIONE CON LO SPAZIO E IL TEMPO		IL CORPO E LA SUA RELAZIONE CON LO SPAZIO E IL TEMPO	
Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Le parti del corpo: le funzioni fisiologiche e la respirazione. - Le posizioni fondamentali. - Gli schemi motori semplici. - Schemi motori combinati. - Classificazioni, memorizzazioni e rielaborazioni di informazioni. - Orientamento spaziale. - Le andature e lo spazio disponibili. - Le variabili spazio/temporali. - La direzione, la lateralità. - La destra e la sinistra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correre / saltare, afferrare/ lanciare). - Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le funzioni fisiologiche del corpo. - Le posizioni fondamentali. - Schemi motori combinati. - Schemi motori in simultanea e in successione. - Traiettorie, distanze e ritmi esecutivi. - Classificazioni, memorizzazioni e rielaborazioni di informazioni. - Orientamento spaziale. - Le andature e lo spazio disponibile. - Le variabili spazio/temporali. - La direzione, la lateralità. - La destra e la sinistra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correre / saltare, afferrare/ lanciare). - Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.
IL LINGUAGGIO DEL CORPO COME MODALITÀ COMUNICATIVO-ESPRESSIVA		IL LINGUAGGIO DEL CORPO COME MODALITÀ COMUNICATIVO-ESPRESSIVA	
Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicazione di idee e stati d'animo attraverso la postura. - Il mimo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel tempo contenuti emozionali. - Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicazione di contenuti emozionali attraverso la drammatizzazione. - Coreografia. - Sequenze di movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel tempo contenuti emozionali. - Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.

IL GIOCO, LO SPORT, LE REGOLE E IL FAIR PLAY		IL GIOCO, LO SPORT, LE REGOLE E IL FAIR PLAY	
Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Le discipline sportive. - La gestualità tecnica. - Il valore e le regole dello sport. - I giochi della tradizione popolare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse proposte di gioco-sport. - Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole. - Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri. - Rispettare le regole nella competizione sportiva; saper accettare la sconfitta con equilibrio, e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementi tecnici delle discipline sportive. - La gestualità tecnica. - Il valore e le regole dello sport. - I giochi della tradizione popolare. - Partecipazione ai giochi e rispetto delle regole. - Sviluppo del senso di responsabilità. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse proposte di gioco-sport. - Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole. - Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri. - Rispettare le regole nella competizione sportiva; saper accettare la sconfitta con equilibrio, e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità.
SALUTE E BENESSERE, PREVENZIONE E SICUREZZA		SALUTE E BENESSERE, PREVENZIONE E SICUREZZA	
Conoscenze	Abilità	Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Comportamenti consoni alle situazioni. - L'igiene del corpo. - Regole alimentari e di movimento. - Rapporto movimento salute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita. - Riconoscere il rapporto tra alimentazione, ed esercizio fisico in relazione a sani stili di vita. Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamenti consoni alle situazioni. - L'igiene del corpo. - Regole alimentari e di movimento. - Rapporto movimento salute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita. - Riconoscere il rapporto tra alimentazione, ed esercizio fisico in relazione a sani stili di vita. Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.

Metodologie

La scelta della metodologia, in generale, è riferita alla combinazione di due fondamentali stili pedagogico-didattici¹:

- uno stile *direttivo*, caratterizzato da un metodo prescrittivo, misto e di assegnazione dei compiti;
- uno stile *non direttivo*, caratterizzato dal metodo della risoluzione dei problemi, della scoperta guidata, dalla libera esplorazione.

L'insegnante, inoltre, può far riferimento a quattro caratteristiche peculiari della didattica delle attività motorie per l'età evolutiva²:

- la *variabilità nella scelta delle attività* consente la formazione di programmi motori più efficaci (es. l'acquisizione della corsa dovrebbe contemplare una quantità illimitata di variabili esecutive: secondo differenti direzioni spaziali, differenti velocità, per differenti durate, su differenti superfici, ecc.)
- il *carattere ludico* delle attività regala al bambino maggiore piacere consentendogli di ricordarle meglio, sceglierle e ripeterle nei momenti di tempo libero in modo del tutto spontaneo e con tutte le possibili varianti dettate dal contesto e dai compagni.
- il *peer teaching* e *cooperative learning*, attività in cui gli stessi alunni spiegano, aiutano e organizzano il lavoro del/dei compagno/i, favorisce un clima relazionale positivo, consegue obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti attraverso un processo di *problem solving* di coppia o di gruppo.

Verifiche e valutazione

In base all'obiettivo da perseguire, la valutazione degli apprendimenti può avvenire mediante le seguenti modalità di verifica:

- *check list di osservazione sistematica* (es. interesse e partecipazione, attenzione, collaborazione, ecc.)
- *rubriche di valutazione* (es. lavoro di gruppo, compito autentico, realizzazione di un elaborato, ecc.)

¹ Gallahue D.L., Ozmun J.C., *Understanding motor development: infants, children, adolescent*, Hardback, Boston 2006.

² Casolo F., *Didattica delle attività motorie in età evolutiva*, Vita e Pensiero, p. 167, 2011.

- *questionari di autovalutazione* (es. Nel gruppo ho lavorato molto/poco/in parte?)
- *autobiografie cognitive* (es. Cosa ne penso del lavoro che ho svolto? Cosa cambieresti? Ecc.)

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *A scuola con il corpo*, La nuova Italia, Firenze 1974.
- Antonelli F., Salvini A., *Psicologia dello sport*, Leonardo Editore, Roma 1978.
- Blázquez Sánchez D., *L'avviamento agli sport di squadra*, Società Stampa Sportiva, Roma 1992.
- Bortolotti S. et al., *Progetto pilota per lo sviluppo della cultura della salute e della sicurezza nella scuola di un territorio circoscritto*, in "Prevenzione oggi", 1 (3-4), 2005.
- Bortone R., *Progettare il curricolo d'istituto, trasversale e disciplinare insieme*, in "Scuola e amministrazione", n. 7/8 Luglio e Agosto.
- Bruner J.S., *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando Editore, Roma 1991.
- Calcagno G., Calcagnile G., in: *Attività fisica per la salute* (a cura di Buono P.), Idelson Gnocchi, Napoli 2017.
- Canevaro A., Ianes D. *Buone prassi di integrazione didattica*, Erickson, Trento 2001.
- Capdi & LSM, *Le nuove competenze motorie dai 3 ai 19 anni*, a cura di Lucia Innocente, Casa Editrice Spaggiari, Parma.
- Casolo F., *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Chiarandini G., dal Progetto "Educazione Posturale dalla scuola alla famiglia", Udine 2014.
- Coe P., Womack P., Malina R., *Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children*, American College of Sports Medicine, 1515-1519, 2006.
- Colella D., *Competenze motorie e stili d'insegnamento in Educazione Fisica*, in "Educazione Fisica e sportiva ed educazione integrale della persona", Ottobre 2011.
- Colella D., *Competenze motorie e processo di valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.
- Cottini L., *Strategie per l'apprendimento dell'handicappato mentale*, Franco Angeli, Milano 1996.

- D'Alessio C., Minchillo I., *Le neuroscienze e l'educazione*, Pensa editore, Lecce 2010.
- Ferrari M., Morandi M., *I programmi scolastici di Educazione Fisica in Italia*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Gallahue D.L., Ozmun J.C., *Understanding motor development: infants, children, adolescent*, Hardback, Boston 2006.
- Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 2010.
- Garufi G., Rizzo M., Vaira L., *Personal Trainer*, Editrice Ferraro, Napoli 2008.
- Giugni G., *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, Torino 1986.
- Gomez Paloma F., *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper ... essere*, Guida Editore, Napoli 2004.
- Gomez Paloma F., *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*, Edisud, Salerno 2010.
- Gomez Paloma F., Franzese L., D'Alessio A., D'Anna C., Agrillo F., *Gross-motor skills to potential intelligence*, in: "Proceedings of the 8 International Conference on Education Samos Island, Greece 5-7 luglio 2012", Chrysovaladis Prachalias, pag. 748-755, 2012.
- Gomez Paloma F., *Embodied Cognitive Science. Atti incarnate della didattica*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2013.
- Gomez Paloma F., Ianes D., *Dall'Educazione Fisica e Sportiva alle prassi inclusive*, Erickson, Trento 2014.
- Henderson S.E., Sudgen D., *Movement Assessment Battery for Children*, 1992.
- Castelli D., Hillman C., Buck S., Erwin H.E., *Physical Fitness and Academic Achievement in Third and Fifth Grade Students*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29:239-252, 2007.
- Keeley T.H., Fox K.R., *The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children*, "International Review of Sport and Exercise Psychology", Vol. 2, No. 2, September, 198-214, 2009.
- LeDoux J, *Il cervello emotivo*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2003.
- Loiero S., Spinosi M., *Fare scuola con le indicazioni*, Tecnodid Editrice, Napoli 2012.
- Malizia G., Cikatelli S., *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma 2009.
- Mazzoni A, De Rossi P., Labanese M.P., *Fiabe motorie. Movimento, fantasia e creatività*, Armando Editore, Roma 2010.
- Olimi F., *Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricula*, in "Annali della Pubblica Istruzione", dossier n. 2, 2000.

- Pellerey M., *Il portafoglio formativo progressivo in Orientamenti pedagogici*, sett-ott 2000.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano 2004.
- Pesce C., Crova C., Cereatti L., Casella R., Marchetti R., Alessio G., Bellucci M., *Attività fisica e prestazione mentale nei preadolescenti*, Scuola dello Sport, n. 86: 25-30, 2010.
- Petracca C., *Sviluppare competenze...ma come?*, Gruppo Lisciani, Teramo 2015.
- Pettifor B., *Physical education Methods for classroom Teachers*, Human Kinetics, Champaign, IL 1999.
- Secli P., *Il valore del gioco come strumento educativo*, in "Manuale di metodologia dell'insegnamento sportivo", Scuola dello Sport, Roma 2016.
- Sibilio M., *Lo sport come percorso educativo*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2005.
- Sibilio M., *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili* a cura di Maurizio Sibilio, Esselibri S.p.A., Napoli 2003.
- Sibley B., Etnier J., *The relationship between physical activity and cognition in children: a meta analysis*, Pediatric Exercise Science, 15: 243-256, 2003.
- Tomporowski, *Cognitive and behavioural responses to acute exercise in youths: a review*, Pediatric Exercise Science, 15: 348-359, 2003.
- Tomporowski, Davis, Miller, Naglieri, *Exercise and children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement*. Educ. Psychol. Rev., 20: 111-131, 2008.
- Vygotskij L.S. *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*, traduz. it. in "Riforma della scuola", 1979.
- Vygotskij L.S., *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, Armando Editore, Roma 1981.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1966.

Documenti

- Avviso pubblico per l'assegnazione di incarico di Tutor Sportivo Scolastici nell'ambito del progetto nazionale "Sport di Classe" per l'anno scolastico 2016/2017 di cui alla nota ministeriale n° 006911 del 21 settembre 2016.*
- Cede-Coordinamento Nazionale per l'autonomia del MPI, *Definire le competenze per la scuola dell'autonomia*, Frascati 5 marzo 1999.
- Circolare Ministeriale n. 8 – prot. 561/6.3.2013 – *Indicazioni operative sulla Direttiva ministeriale "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"*. Roma, marzo 2013.

- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53.
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio PERSONALIZZATI nella Scuola dell'infanzia allegato (A)*.
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *"Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati nelle attività educative nelle scuole dell'infanzia"*.
- Direttiva Ministeriale *"Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"* 27 dicembre 2012.
- Direttiva Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.
- I Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute, *Carta di Ottawa*, 21 novembre 1986.
- 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*.
- Legge 15/03/1997, n. 59, *"Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa"*. Roma, 1997.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Legge 15 luglio 2011, n. 111, *Conversione in Legge, con modificazioni, del decreto-Legge 6 luglio 2011, n. 98 recante Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il Curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, 2012.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale del Veneto. *Progetto "Guardare salute, Life skills e competenze chiave nella scuola del Primo ciclo d'Istruzione"*, 2012.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Bruna Baggio. *Promuovere le skills nella scuola. Insegnare per competenze: una sfida possibile*, Milano, 2013.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, Settembre, 2012.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida sulla riorganizzazione delle attività di Educazione Fisica e sportiva nelle scuole secondarie di I e II grado*, Prot. 4273, Roma, Agosto, 2009.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Progetto nazionale "Sport di classe" per la scuola primaria anno scolastico 2016/2017*. Prot. n. 6911, Roma, 21 settembre 2016
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Settembre 2012.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il 1° ciclo dell'istruzione*, D.M. del 31 luglio 2007. Roma 2007.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma 2012
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, DM 3 giugno 1991, Roma 1991.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *"Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione"*, Legge 10 Febbraio 2000, n. 30, Roma 2000.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *I contenuti essenziali per la formazione di base*, Marzo, 1998.
- Ministero della Pubblica Istruzione. *Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione di individuare "le conoscenze fondamentali su cui si basa l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni"*, a cura di Roberto Maragliano, 13 maggio 1997, Roma 1997
- Occupational Safety and Health Administration, un'agenzia del Dipartimento del Lavoro degli Stati Uniti che ha lo scopo di garantire la sicurezza sul lavoro.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, Ginevra, 1948.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *Life Skills education for children and adolescent in schools*, 2000.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *Life skills Education for children and adolescent in schools*, Ginevra 1994.
- Parlamento Europeo e Consiglio. *Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a mobilità transnazionale nella Comunità a fini di istruzione e formazione professionale Carta europea di qualità per la mobilità* (2006/961/CE).
- Protocollo d'intesa tra MIUR e CONI *"Scuola e Sport"* prot. n. 3637/13 del 4 dicembre 2013.

BIOGRAFIA AUTORE

Cristiana D'Anna è Professore a contratto di *Attività Motoria in l'Età Evolutiva* nel corso di laurea in Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate presso l'Università degli Studi del Molise, Dottore Magistrale in Scienze Motorie e Sportive e in Scienze della Formazione Primaria. Ha conseguito la specializzazione in Metodologia della Ricerca applicata allo sport e alla disabilità presso la University of West Hungary. Componente di vari gruppi di ricerca nazionali sulle attività motorie e sportive in ambito educativo, ha partecipato a diversi convegni internazionali e pubblicato articoli su riviste scientifiche internazionali. È Tecnico Nazionale di IV livello Europeo della Federazione Ginnastica d'Italia, Referente Nazionale per la formazione tecnica della sezione Aerobica FGI e docente della Scuola Regionale dello Sport Campania.

Biografia coautore

Laura Rio è Dottoranda in Scienze Cognitive presso il Dipartimento di Filosofia e Comunicazione dell'Università di Bologna e insegnante di sostegno nella Scuola Primaria. È Dottore in Scienze della Formazione Primaria e Scienze Motorie e Sportive e ha conseguito il Master di II livello in Pubblicazioni Scientifiche e Ricerca metodologica nelle Scienze Sportive (SWARMS) presso la University of West Hungary. Ha partecipato a convegni scientifici in Italia e all'estero e ha pubblicato articoli su riviste scientifiche nazionali e internazionali. Il suo principale interesse di ricerca è lo studio del ruolo del corpo nei processi cognitivi.

Ha curato le seguenti parti:

III capitolo

Dai nuclei fondanti agli obiettivi di apprendimento

- Il gioco, lo sport, le regole e il fairplay
- Salute e benessere, prevenzione e sicurezza

Appendice

- Percorso interdisciplinare Scuola Primaria

Progettazione di un piano di lavoro annuale Scuola Primaria (Ed. Fisica)

Finito di stampare nel settembre 2018
con tecnologia *print on demand*
presso il Centro Stampa "Nuova Cultura"
p.le Aldo Moro, 5 - 00185 Roma
www.nuovacultura.it
per ordini: ordini@nuovacultura.it

[Int_9788868129828_17x24bn_BM03]