



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Thinking Educational & Inclusive Paths for Future Motricity Teachers in Primary School: which scenarios?¹

Pensare percorsi formativi ed inclusivi per i futuri insegnanti di educazione motoria nella Scuola Primaria: quali scenari?

di

Sergio Bellantonio
Università degli Studi di Foggia
sergio.bellantonio@unifg.it

Antinea Ambretti
Università Telematica Pegaso
antinea.ambretti@unipegaso.it

Rosa Sgambelluri
Università Mediterranea di Reggio Calabria
rosa.sgambelluri@unirc.it

Abstract:

Recent legal reference (Art. 103 of the Italian Budget Law for 2022) has induced Italian educational authorities to consider Motor and Sports Sciences graduates as prospective Italian Primary School

¹ L'ideazione e l'organizzazione dell'articolo sono il frutto di un lavoro congiunto dei tre autori; pur tuttavia, il paragrafo "1. Corpo, corporeità e movimento a scuola: tra educazione fisica e scienze motorie e sportive" è stato scritto da Sergio Bellantonio, il paragrafo "2. Il valore inclusivo dell'educazione motoria nella scuola primaria" è stato scritto da Rosa Sgambelluri, il paragrafo "3. Corporeità in movimento: suggerimenti prasseologici per una didattica integrata" è stato scritto da Antinea Ambretti. Il paragrafo "4. Conclusioni" è stato scritto da tutti gli autori.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes_14315

www.qtimes.it

teachers from 2022/2023 onwards. This provision finally puts an end to the long-standing dilemma between general teacher and specialized teacher in motricity education. No doubt, the presence of specialized teachers is to be considered a crucial step towards a personalized wellness-and-inclusivity-oriented approach (Maggiolini, 2020; Striano, 2010). More specifically, the United Nations Convention (2006) makes it clear that it is not the people that must be included, but processes, spaces, actions, times, methods, and approaches which must be designed in an inclusivity-based way (Medeghini, et al., 2013). A future line of development within the training of future motricity teachers in Primary school could thus focus on inclusivity-based motricity teaching practices. Therefore, a line of development could focus on integrated teaching practices that aim at the greater enhancement of each student. In this regard, the aim is to conduct a survey from the next academic year on some students of the degree courses in Motor and Sports Sciences, to evaluate opinions and beliefs to think about future quality educational & inclusive paths.

Keywords: Corporeality; Motricity Education; Inclusion; Didactics; Integrated Training

Abstract:

I recenti riferimenti legislativi (Legge Bilancio 2022, art. 103) considerano dall'anno scolastico 2022/2023 la figura del laureato in scienze motorie e sportive nella scuola primaria italiana, ponendo fine così all'annosa *quaestio* tra docente generalista e docente specializzato, nell'ambito dell'insegnamento di educazione motoria. Senza dubbio, la presenza di insegnanti specializzati è da ritenersi un passo fondamentale per lo sviluppo di una personalizzazione delle proposte educative a carattere ludico-motorio in chiave di benessere e inclusione (Maggiolini, 2020; Striano, 2010). Più nello specifico, la Convenzione ONU (2006) chiarisce che non sono le persone a dover essere incluse, ma i processi, gli spazi, gli interventi, i tempi e le modalità a dover essere progettati in modo inclusivo (Medeghini, et al., 2013). Dunque, una linea di sviluppo potrebbe focalizzarsi su pratiche didattiche integrate che puntino alla maggiore valorizzazione di ciascuno studente. A tal proposito, l'idea è quella di condurre dal prossimo anno accademico un'indagine esplorativa su alcuni studenti dei corsi di laurea in Scienze Motorie e Sportive, in modo da valutare opinioni e credenze, così da pensare futuri percorsi formativi e inclusivi di qualità.

Parole chiave: Corporeità; Educazione motoria; Inclusione; Didattica; Formazione integrata

1. Corpo, corporeità e movimento a scuola: tra educazione fisica e scienze motorie e sportive

Il cambiamento occorso negli ultimi anni nell'ambito delle discipline scolastiche che si occupano della promozione educativa delle attività legate al corpo, alla corporeità e al movimento ha impresso una svolta radicale nel modo di pensare ed organizzare tali insegnamenti, con importanti ripercussioni anche sul piano formativo e professionale (Cunti, Bellantonio, 2022). Nei contesti formali dell'apprendimento, i contenuti che interessano in maniera precipua tali saperi hanno trovato ragion d'essere nel tradizionale insegnamento cosiddetto dell'*educazione fisica*, espressione dapprima utilizzata in maniera indistinta per ogni scuola di ordine e grado, ma che poi si è evoluta in altre e più opportune declinazioni a partire dal nuovo millennio. Attualmente tale denominazione resta invariata nella scuola secondaria di primo grado, per assumere poi le vesti di quelle che vanno

sotto il nome di *scienze motorie e sportive* nelle scuole secondarie di secondo grado (Bertagna, 2004).

Le origini dell'educazione fisica nella scuola italiana sono riconducibili alla fondazione delle Società Ginnastiche nella prima metà del diciannovesimo secolo, organizzazioni extrascolastiche che, di lì a poco, contribuirono in maniera determinate all'inserimento dell'insegnamento cosiddetto di "ginnastica" (1859), prima, e alla sua obbligatorietà di studio (1878), poi. Si trattò di una svolta epocale alla quale, però, è susseguito un percorso ideologico e normativo piuttosto lungo e tortuoso, complice anche quella dicotomia tra il mentale e il corporeo che, per anni, ha caratterizzato i modelli culturali e formativi prevalenti (Sarsini, 2003). Dalla nascita dell'insegnamento di educazione fisica durante la Riforma Gentile (1923) alla regolamentazione di tempi e modi delle attività grazie alla legge n.88 del 1958, l'educazione fisica ha incontrato momenti di primo e secondo piano, rischiando con la Riforma Moratti del 2002 di perdere addirittura il suo tratto di obbligatorietà nelle scuole secondarie italiane (Ferrari, Morandi, 2015).

Un danno enorme nel quale non si è inciampati e che, probabilmente, non avrebbe tanto riguardato l'importanza che *de facto* poteva avere questo sapere all'interno del curriculum, quanto, piuttosto, le sue modalità di organizzazione e gestione didattica che, verosimilmente, sarebbero la conseguenza di un immaginario sociale diffuso, il che ha alimentato nel tempo una serie di circoli viziosi. Sarebbe lecito pensare che gli insegnanti abbiano visto la loro professionalità relegata troppo spesso ai margini, allorché i discenti abbiano dato per primi poca importanza a tali saperi. Una certa mancanza di riconoscimento innescherebbe così una sorta di profezia che si autodetermina, nel senso che la percezione di scarsa importanza, connessa ad un certo grado di frustrazione personale e professionale, produrrebbe un'idea secondo cui l'educazione fisica e le scienze motorie e sportive abbiano scarso valore a scuola e, quindi, non siano da prendere troppo sul serio (Bellantonio, 2015).

Eppure, l'educazione fisica nella scuola secondaria di primo grado e le scienze motorie e sportive in quella di secondo grado sono qualcosa di più che una semplice ora d'aria. Non si tratta di una mera valvola di sfogo in risposta ad una scuola "di sola testa", intellettualistica e verbosa, e la massima "a scuola con il corpo" degli anni Settanta, in realtà, aveva già rimarcato con forza l'importanza della dimensione corporea nei contesti formali dell'apprendimento, sia sul versante apprenditivo sia emotivo-affettivo sia relazionale (Alfieri, 1974).

Il learning by doing di matrice deweiana – così come le ulteriori declinazioni attiviste di stampo montessoriano, solo per citarne alcune – avevano ben intuito un imprescindibile cambio di direzione nell'ambito dell'apprendimento formalizzato; siamo agli inizi del secolo scorso e la svolta paradigmatica della corporeità stava iniziando ad avanzare prepotentemente. Nel corso del Novecento, allora, abbiamo assistito a quella che alcuni hanno definito in termini di *corporeal turn* (Tambornino, 2002), quale punto di svolta che sottolinea l'incarnazione umana e il primato della passione e del bisogno. L'intento è stato quello di portare in primo piano le dimensioni dell'essere e del sentire corporeo, questioni educative che, talvolta, ancora sono messe tra parentesi ogni qual volta venga data priorità alla ragione o al linguaggio. Una svolta che altri ancora hanno declinato in termini di *material turn* (Bennett & Patrick, 2010), quale focus allo studio di oggetti, cose, immagini e pratiche materiali, anche in quelle aree di ricerca che tradizionalmente si sono concentrate su aspetti più astratti e intangibili. Si pensi, ad esempio, allo studio delle religioni, che per anni aveva trascurato l'aspetto più materiale, pratico, concreto, eppure fondamentale. Da questa

prospettiva, la religione esiste non solo come testo o processo mentale, ma anche come pratica materiale, che include gli oggetti, il corpo umano e tutto il suo complesso di emozioni e sensazioni.

Il tema del benessere – e le sue puntuali declinazioni anglofone in termini di *wellness*, *wellbeing* e *welfare* – è entrato così a far parte dei più recenti documenti attuativi, in modo da concretizzare la così tanto in voga transizione ecologica. E allora l'Agenda 2030 sottoscritta dalle Nazioni Unite ha stabilito i 17 *Sustainable Development Goals* da raggiungere, tra i quali è doveroso citare quelle azioni di sistema volte alla promozione della salute e del benessere, obiettivi questi che, alla luce della pandemia da COVID-19, sembrano essere quanto mai urgenti. Più che della “promozione della salute”, allora, necessitiamo della “promozione del benessere”, perché la salute si palesa divenendo visibile allorquando venga messa a repentaglio (Gadamer, 1994). È importante però conoscerla e, per tal motivo, è fondamentale apprendere conoscenze e competenze, anche in ambito scolastico.

La messa in primo piano delle attività legate al corpo e al movimento nei differenti contesti di formazione (complice anche la pandemia) hanno sollecitato così una situazione che in Italia era in stallo da tempo e che, in particolare, riguarda il reclutamento del laureato in scienze motorie e sportive nella scuola primaria in qualità di esperto di educazione motoria. Più in generale, se l'educazione può rappresentare la chiave di volta per promuovere comportamenti salutogenici già a partire dall'infanzia, allora la scuola di ogni ordine e grado può svolgere un ruolo determinante nel miglioramento dei livelli di benessere anche attraverso la promozione dei livelli di attività fisica, sostenendone l'impegno e il proseguimento in età adulta. È necessario così intervenire in maniera sistemica anche in uno dei contesti formativi per antonomasia quale è la scuola, già a partire dalle prime fasi del ciclo d'istruzione (Beets et al., 2016).

2. Il valore inclusivo dell'educazione motoria nella scuola primaria

L'introduzione di docenti specializzati in educazione motoria nelle classi quarte e quinte della scuola primaria è da ritenere, senza dubbio alcuno, un passo fondamentale per migliorare lo sviluppo psicomotorio dei bambini italiani. Se, da un lato, si tratta di uno dei temi più cogenti dell'ultima Legge di Bilancio, dall'altro, le modalità di reclutamento del futuro personale docente hanno generato non poche critiche, le quali portano nuovamente alla ribalta la scelta di un maestro unico *vs* la specializzazione metodologica e didattica dei processi di apprendimento-insegnamento.

Come è notorio, allo stato attuale, la figura dell'insegnante specializzato è prevista esclusivamente nell'ambito del sostegno didattico – dunque per tutti quegli studenti con bisogni educativi speciali che necessitano di una personalizzazione dei saperi in relazione alle proprie caratteristiche, uniche ed irripetibili – facendo leva sulle potenzialità residue secondo una prospettiva più inclusiva. Eppure, lungi dal sostenere il ritorno ad una prospettiva parcellizzata dell'insegnamento nella scuola primaria, in questa sede ci sembra interessante far emergere il nesso importante che le scienze motorie e sportive possono avere in ambito “speciale”, enfatizzando quegli aspetti inclusivi che, per molti versi, possono essere propri di un'educazione motoria di qualità.

Come ben noto, l'esperienza motoria è fondamentale per la formazione dell'individuo che attraverso il movimento entra in relazione con sé e con il mondo che lo circonda, producendo azioni e assumendo atteggiamenti valoriali che sono proprio alla base dei processi inclusivi. La visione di una cultura del movimento inclusivo si focalizza sul rispetto delle diverse caratteristiche e sulle

modalità di funzionamento di tutte le persone (WHO, 2001; 2007; 2017), di conseguenza la pratica delle attività motorie può costituire uno spazio privilegiato che facilita i processi di inclusione sociale.

Identificare la persona con disabilità nel “deficit” significa ridurre la sua identità alla sola dimensione “malata” separandola sempre più dalla “normalità” e ostacolando, quindi, il suo percorso di crescita e di autorealizzazione personale. Ecco perché, come ci ricorda Ianes (2006), in un contesto di “speciale normalità”, le persone con disabilità non devono essere identificate nella loro patologia, e nella prospettiva di una didattica inclusiva le differenze non possono essere solo accolte, ma altresì valorizzate². La visione che emerge dal modello bio-psico-sociale dell’ICF (2001) non si limita, infatti, all’individuazione dei deficit della persona, tuttavia, ricerca le modalità di funzionamento in una visione orientata alla maturazione della sua identità, all’interno della partecipazione a contesti di vita; inoltre, possono essere proprio le attività motorie che, partendo da ciò che una persona è in grado di dare o fare, stimolano la considerazione di sé e della propria esistenza (Gianfragna, 2005). In tal senso, in un contesto scolastico realmente inclusivo, l’educazione motoria può diventare il mezzo privilegiato attraverso il quale favorire lo sviluppo di abilità psicosociali dell’area personale, sociale, interpersonale, cognitiva e affettiva di ogni soggetto.

L’educazione inclusiva si pone perciò l’obiettivo di progettare contesti didattico-inclusivi, offrendo anche il vantaggio di considerare la diversità sempre in termini positivi; come evidenziato da alcuni, infatti: “[...] ciò avviene poiché si conseguono abilità sociali e si apprende il convivere con altri individui portatori di proprie specificità [...]” (De Vita, Rosa, 2017, p.52). In questo modo, il contesto inclusivo diventa un “nuovo modo di fare scuola”, in cui è indispensabile migliorare la condizione di salute e di benessere di tutti, il raggiungimento dell’autonomia e la consapevolezza di appartenere ad una comunità di apprendimento (Canevaro, 2013); da qui, l’esigenza di ricorrere a modelli didattici più specifici che mirino al riconoscimento delle differenze, allo scopo di coinvolgere ciascuno studente nella sua globalità, anche attraverso l’attività motoria che, come affermato in precedenza, può costituire un terreno di gioco particolarmente privilegiato, a patto però che vengano enfatizzate quelle dimensioni di educabilità proprie di un contesto inclusivo, certamente sul piano assiologico e teleologico.

A suffragare quanto detto, ci sembra doveroso mettere in luce quanto emerso da diversi studi (Calidoni et al., 2004; Casolo, 2018; Casolo et al., 2017; Murdaca, Oliva, 2015; Sibilio, 2010; 2011) proprio sui sistemi scolastici inclusivi, i quali hanno evidenziato in senso ampio come il movimento possa contribuire all’abbattimento di tutti quei pregiudizi nei confronti delle persone con disabilità, arrivando ad una parità delle opportunità; il corpo si configura, pertanto, come un “amplificatore” delle potenzialità individuali soprattutto nei contesti scolastici, dove le differenze vengono accolte attraverso pratiche didattiche di tipo inclusivo. In questo framework teorico si collocano principalmente alcuni studi di Sibilio (2011), che sottolineano come “[...] la ricerca didattica debba essere sollecitata ad esplorare modalità di insegnamento-apprendimento in cui al corpo in movimento possa essere riconosciuto un ruolo di primo piano nei processi formativi come mediatore dei saperi [...]” (Sibilio, 2011, p.33).

² La “speciale normalità” include due bisogni che si influenzano a vicenda: la normalità nell’accezione di bisogno di essere come gli altri e la specialità nell’accezione di accogliere i bisogni speciali di ognuno (Ianes, 2001).

A sostegno di quanto affermato poc'anzi, anche altri (Murdaca, Oliva, 2015, p. 71) evidenziano: “[...] come l’educazione motoria abbia molteplici obiettivi sia nello sviluppo tipico ed atipico e quanto significatività ad essa significhi offrire indizi importanti per la progettazione di interventi – didattici- che sappiano attentamente coniugare il rapporto tra capacità motorie, funzioni psichiche ed esecutive e rendimento scolastico, oltre che contribuire al *ben-essere*, funzionale alla qualità di vita indipendente [...]”. Tutto ciò perché attraverso il corpo e il movimento, lo studente può esaltare le sue potenzialità; in tal senso, la sua corporeità si connota così come un’immagine dinamica che porta ad un particolare modo di “sentire il movimento” (Berthoz, 1999).

L’idea di pensare a un’educazione motoria che condivida con la pedagogia speciale la dimensione inclusiva coinvolge tutti nella realizzazione di ambienti universali (CAST, 2011; 2018; Cottini, 2019; Ianes, 2016), nonché di approcci didattici flessibili che richiedano una progettazione curricolare competente dell’attività motoria, in modo che ogni studente possa diventare agente attivo del proprio apprendimento mediante il movimento. Infatti, è proprio attraverso il movimento che è possibile attuare un processo di riedificazione della realtà che ha come inizio una serie di “azioni e modelli” e di “azione e interiorizzazione dell’azione” mediante i quali si può intravedere non solo come la persona struttura un’immagine del sé, ma anche come si realizza la funzione simbolica e il mondo rappresentativo, da intendersi come un trattamento con il corpo delle forme della realtà (Murdaca, 2008).

Tuttavia, progettare interventi didattico-inclusivi chiamando direttamente in causa l’educazione motoria significa prendere le distanze da tutte quelle pratiche ancora organizzate secondo un’epistemologia del deficit; d’altronde, il paradigma inclusivo vuole far proprio il concetto di disabilità, già affrontato dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006. Le intersezioni epistemologiche tra pedagogia e scienze motorie – e le ulteriori declinazioni nell’ambito di una speciale normalità – ci inducono a riflettere circa la progettazione di percorsi formativi per i futuri insegnanti di educazione motoria nella scuola primaria, a suffragio proprio dell’importanza che tali attività possono avere per queste fasi così delicate del ciclo di vita.

3. Corporeità in movimento: suggerimenti prasseologici per una didattica integrata

In riferimento a quanto precedentemente detto, ci si domanda quali possano essere quei nuclei concettuali ed operativi sui quali lavorare per promuovere una formazione di qualità dei futuri insegnanti di educazione motoria nella scuola primaria. In tal senso, il riferimento non può che essere alla corporeità e alla sua promozione nei contesti formali dell’apprendimento.

L’attuale dibattito scientifico nazionale sul tema della formazione dei futuri docenti di educazione motoria ha dato il via a nuove domande rispetto a nuclei concettuali ed operativi sui quali lavorare per promuovere una nuova lettura didattica delle azioni motorie, mettendone in evidenza l’attenzione ad una lettura bio-psico-sociale delle condotte motorie. L’ipotesi di un possibile disegno progettuale riferibile alla specificità del curriculum formativo dei docenti, basato sulla cornice della prasseologia motoria, parte dal presupposto che ogni attività motoria sia essa stessa di carattere ludico e/o motorio, va letta, come un sistema complessivo dove i componenti, ordinati in modo logico sono la manifestazione di atti/movimenti fondamentali combinati dall’interconnessione di condizioni anatomiche, fisiologiche, strutturali, cognitive, storiche, sociali,

e si esprimono attraverso un corredo prassico motorio funzionale alla trasmissione valoriale della cultura in chiave ludico-sociale. Il punto di partenza della prasseologia non è una scelta di assiomi e di una decisione sui metodi di procedura, ma riflessione sull'essenza dell'azione (Ambretti et al., 2018).

La corporeità in movimento, nelle sue forme ludico-espressivo-comunicative, rappresenta per ciascun bambino la prima ed efficace “forma di educazione” che, “come tutti i metodi attivi, coglie i bisogni del bambino, il suo interesse al raggiungimento di scopi, come leva dell'attività” (Le Boulch, 1989, p.15), sollecitando l'acquisizione di prerequisiti indispensabili per accedere gradualmente a forme più mature di abilità e competenze sia corporee sia cognitive sia sociali. Il bambino, per predisposizione, tende a partecipare globalmente e con notevole intensità alle sue esperienze di vita: lo fa con la sua emotività, con la sua curiosità, e la sua creatività intellettuale, ma anche, e soprattutto, con la sua corporeità. Il “corpo”, inteso globalmente ed in modo segmentario, costituisce l'elemento più prezioso per stabilire tali rapporti interpersonali; in tal senso, è da intendere un vero e proprio “medium di conoscenza e comunicazione con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente” (Sibilio, 2002, p.23).

È indubbio che le prime esperienze che si praticano nel corso dell'età dello sviluppo sono proprio quelle corporee, le quali hanno un carattere prevalentemente ludico. Le attività di gioco e di movimento possono infatti essere una grande occasione per soddisfare questa naturale predisposizione del corpo al movimento, al contatto con il circostante attraverso la “[...] capacità di usare il proprio corpo in modi molto differenziati ed abili per fini espressivi oltre che concreti [...]” (Gardner, 2005, p.227).

La salvaguardia delle forme di gioco e di movimento è una scelta educativa direzionata alla tutela della “ludo-diversità”, da intendersi sia come modalità personale di giocare specifica di ogni individuo; ciascuno, giocando, mette in atto forme espressive in grado di favorire l'interiorizzazione dei modi di agire, sviluppando delle potenzialità motorie e prassiche indispensabili nello sviluppo evolutivo. Una nutrita letteratura (Parlebas, 2011; Lagardera, Lavega, 2004), infatti, evidenzia proprio il potenziale educativo di una corporeità in gioco (che gioca e che è l'espressione di una bio-ludo-diversità) che oltre a soddisfare la naturale predisposizione al movimento è componente essenziale della scelta e manifestazione di azioni motorie (Parlebas, 2011).

Questa pluridimensionalità del fenomeno ludico-motorio suggerisce la capitalizzazione delle proprietà didattiche del gioco e del movimento orientando una possibile riprogettazione di itinerari didattici fin dalla scuola primaria a partire da quel “senso del movimento” richiamato precedentemente, sia come prodotto dell'azione integrata e sinergica di recettori sensoriali propri della cinestesia (Berthoz, 1999) che fondamento della costruzione di significati più ampi realizzabile attraverso percorsi ludiformi; del resto “[...] pur con forme e modalità diversissime, la componente ludica è presente [...]” (Casolo, 2015, p.122) e con essa “[...] è la scelta e la selezione di un corredo motorio che si manifesta nei giochi contribuendo all'identificazione personale e sociale del sé ecologico [...]” (Parlebas, 2011, p. 41). In tal senso, la ludomotricità attiva il corpo ludiforme, riflettendo un incontro democratico fondato su scelte, regole, accordi, esprimendo un patrimonio culturale ed etico personale e sociale: da una corporeità che gioca a una corporeità che è essa stessa strumento di gioco e via di accesso alla conoscenza.

L'espressività e la drammatizzazione in ambito motorio sono dunque da ritenere delle variabili indispensabili: “giocare a fare costruzioni” o a “fare finta di...”, a “nascondino” o a “un due tre

stella”, “giocare con l’acqua e con la terra”, a un qualunque “gioco con la palla”, vuol dire dare forma alla propria corporeità ludiforme. Attraverso i giochi *con il corpo e del corpo* emergono capacità, abilità, competenze in evoluzione progressiva e contestualizzata e si materializzano ed esprimono le componenti del corredo prassico-motorio-funzionale ai processi di apprendimento.

Osservando un bambino che gioca si possono certamente fare delle riflessioni, per così dire, “prestative”, come la velocità di azione, la coordinazione nella corsa, la capacità di lancio e ricezione di oggetti e così via, ma anche riflessioni che potremmo definire più come “performative”, vale a dire che chiamano in causa aspetti più interni al soggetto, quali l’affettività, la percezione, la comunicazione, la presa di decisioni e strategie. Il bambino che si muove fa trasparire dai suoi atti motori capacità, competenze, ma anche valori, idealità, preferenze e modelli sociali di relazione e di prospettiva.

I presupposti dell’azione motoria si riflettono così nella capacità degli organi di controllo del movimento di recepire, elaborare e trasmettere informazioni provenienti dalla realtà circostante sviluppando la propria funzionalità in relazione alla tipologia di esperienze diversificate; allo stesso tempo, però, anche l’ascolto e l’osservazione del proprio corpo giocherebbero un fondamentale ruolo di orientamento, controllo e selezione nell’esecuzione dei movimenti, consentendo un adeguato sviluppo motorio dalla prima infanzia e così anche per le differenti età.

Diventa essenziale così il riferimento alla prasseologia, per una visione del movimento tra approcci disciplinari complementari che potrebbe suggerire nuove ipotesi curricolari per lo sviluppo integrale del soggetto, secondo una prospettiva ecologica. La visione di Parlebas finora richiamata, sposta inevitabilmente l’asse sulle condotte motorie – ovvero su aspetti plurimi e diversificati da parte del soggetto agente – andando oltre la mobilitazione puramente meccanica e biologica delle condotte motorie e puntando a cinque dimensioni della personalità (cognitiva, socio-relazionale, biologica, espressiva e affettiva). Va da sé che le condotte motorie possono rappresentare un campo d’indagine molto interessante in ambito educativo, offrendo suggerimenti essenziali rispetto alle capacità fisiche e alle abilità motorie. Appare chiaro che la scuola – per orientarsi ad una rivisitazione dei propri curricula e, nella fattispecie, di pensare *ex novo* a programmi e attività da proporre nella scuola primaria – debba necessariamente realizzare un modello educativo interdisciplinare per la diffusione e valorizzazione della corporeità ludiforme in funzione dell’attivazione integrata delle cosiddette abilità vicarianti. In definitiva, si tratta di una possibile ipotesi che introduce il concetto di “salvaguardia” di quel patrimonio immateriale chiamato in causa dal *corpo-ludiforme*, coinvolgendo i bambini nell’identificazione e ricerca del proprio *modus giocandi*.

4. Conclusioni

In riferimento a quanto finora discusso, ci si domanda quali siano i possibili scenari futuri, quali i bisogni di formazione dei futuri insegnanti di educazione motoria nella scuola primaria, quali le attività da mettere in atto nel fare didattico quotidiano, allo scopo di organizzare setting di qualità. Se il nesso tra pedagogia e scienze motorie sembra ormai consolidato da tempo, così come le ulteriori declinazioni in ambito speciale, anche attraverso il dispositivo della prasseologia, ci sembra opportuno passare da un approccio di tipo specialistico (Caldin et al., 2013) ad un approccio che miri, invece, a valorizzare le diversità (Ghedin, Mazzocut, 2017), mediante opportunità di

apprendimento significativo per tutti e per ciascuno, anche attraverso l'educazione motoria. L'auspicio è che la centralità dello studente ed il suo ruolo attivo mediante l'educazione motoria passi anche per la progettazione di pratiche inclusive che mettano al centro la dimensione ludico-motoria: ciò rappresenterebbe un traguardo democratico importante anche per tutti coloro che vivono ancora forti implicazioni personali e sociali.

Tutto ciò, è inutile negarlo, soddisferebbe sia la prospettiva socioeducativa che quella ecologica dell'inclusione e aprirebbe nuovi scenari didattici importanti anche a favore di chi vive una condizione di fragilità che inficia le proprie *capabilities* (Sen, 2010). L'invito a pensare l'educazione motoria richiede così una progettazione competente delle attività da proporre, in modo che ciascun studente diventi attore, dunque protagonista indiscusso del proprio processo di apprendimento. Del resto, l'affermarsi di nuove traiettorie didattiche integrate valorizzanti il nesso corporeità-movimento ha determinato, sul versante normativo, scenari inediti che necessitano di particolare attenzione da parte della ricerca educativa.

Si tratta così di pensare i setting di apprendimento-insegnamento alla luce delle più emergenti esigenze di salute e benessere, mediante l'implementazione di ambienti didattici che trascendano i differenti cicli d'istruzione, nell'ottica della prospettiva inclusiva più volte richiamata in precedenza. Per tal motivo, l'intento è quello di attuare un percorso di ricerca evidence-based per far emergere quei nuclei tematici che possano essere funzionali ad una strutturazione competente dei percorsi di formazione. A partire dal background teorico e metodologico qui delineato, la ricerca che si intende avviare avrà come specifico oggetto la progettazione di possibili percorsi formativi per i futuri docenti di educazione motoria, con il preciso intento di evidenziare elementi teorici e metodologici significativi da riunire all'interno di un disegno pedagogico di approccio fenomenologico-costruttivista, finalizzato all'attuazione di buone pratiche.

L'approccio fenomenologico (Merleau-Ponty, 1945) definisce il quadro che delimita le scelte metodologiche, guidando il nostro interesse non verso i meri fatti, ma nella direzione dell'impatto che questi possono avere sulle persone e del significato che assumono nelle loro vite. La ricerca avrà un carattere esplorativo, dove nella narrazione tra ricercatori e partecipanti, entrambi co-costruiranno attivamente l'oggetto della ricerca: le affermazioni dei partecipanti, le loro categorie interpretative e il vocabolario che utilizzano saranno decifrati tenendo debito conto della loro collocazione e significato, ovvero stimolano il ricercatore ad assumere un *habitus* riflessivo.

Tutto ciò suffraga l'utilizzo di un metodo di tipo *grounded* (Glaser & Strauss, 1967), basato su un'analisi in grado di generare una teoria basata sui dati, particolarmente utile per quei fenomeni ancora poco studiati in letteratura. Gli strumenti prescelti per raccogliere i dati saranno anch'essi di natura qualitativa; si tratterà, in particolare, di interviste semi-strutturate e focus group da proporre agli studenti dei Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive degli Atenei di Foggia, Napoli "Pegaso" e Reggio Calabria "Mediterranea", allo scopo di comprendere in maniera profonda e situata i nuclei concettuali più profondi. I risultati ottenuti avranno lo scopo di fornire dati utili per l'individuazione di elementi teorici e metodologici da utilizzare per pensare ipotetici percorsi formativi, proprio a partire dai bisogni di quegli attori che, dal prossimo anno scolastico, saranno direttamente coinvolti anche nell'ambito della scuola primaria.

Riferimenti bibliografici:

- Alfieri, F. (1974) (ed.). *A scuola con il corpo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ambretti, A., Palumbo, C., Lavega, P., Sibilio, M. (2018). Corporeità ludiforme e apprendimento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 277-291.
- Beets, M.W., Okely, A., Weaver, R.G., Webster, C., Lubans, D., Brusseau, T., Carson, R., & Cliff, D.P. (2016). The Theory of Expanded, Extended, and Enhanced Opportunities for Youth Physical Activity Promotion. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(120), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0442-2>.
- Bellantonio, S. (2015). Il corpo a scuola: Prospettive educative e didattiche. In M.L. Iavarone, F. Lo Presti (ed.), *Apprendere la didattica* (pp. 139-150). Lecce-Rovato: PensaMultimedia.
- Bennett, T., Patrick, J. (2010). *Material Powers: Cultural Studies, History, and the Material Turn*. London: Routledge.
- Bertagna, G. (2004) (ed.). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Berthoz, A. (1999). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Caldin, R., Cinotti, A., Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta “specialistica” alla risposta “ordinaria”. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* (VI) 11. Lecce: PensaMultimedia, pp. 44-57.
- Calidoni, P., Cunti, A., De Anna, L., De Mennato, P., Gamelli, I., Tarozzi, M. (2004). *Pedagogia ed educazione motoria*. Milano: Guerini.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Casolo, F. (2015). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo, F. (2018). L'educazione fisica (motoria) oggi tra le neuro-scienze e le opportunità di inclusione, in Casolo, F., Mari, G., Molinari, F. (ed.), *Sport e Inclusione*. Milano: Vita e pensiero.
- Casolo, F., Frattini, G., Casalini, L., Gomez Paloma, F. (2017). Verso una didattica inclusiva: il ruolo dell' Educazione Fisica, *Educazione fisica e sport nella scuola*, LXX (267-268), pp. 26-31.
- CAST - Center for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield.
- CAST - Center for Applied Special Technology (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Firenze: Giunti.
- Cunti, A., Bellantonio, S. (2022). Body Conceptions and Educational Declensions in Motor and Sports Contexts. Some Notes in The Margin. *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(7), 385-394.
- De Vita, T., Rosa, R. (2017). Attività Motorie, Corporeità, Educazione, Inclusione nella Prospettiva di una Didattica Speciale, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, (1)3, pp. 45-60.
- Ferrari, M., Morandi, M. (2015). *I programmi scolastici di “educazione fisica” in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (1999). *Un'infanzia in sella al gioco per cavalcare conoscenza e fantasia*. Bari: Laterza.
- Gadamer, H.G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina.

- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Ghedin, E., Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 18(1), pp. 145-162.
- Gianfragna, R. (2005). Lo sport come mediatore per la crescita della persona disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(4), p. 320.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies or qualitative research*. Chicago: Aldine Transaction.
- Ianes, D. (2001). Il bisogno di una "speciale normalità" per l'integrazione. *Difficoltà di apprendimento*, (7) 2, pp. 157-164.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2016). UDL: una strategia fondamentale per l'inclusione, In: Savia G., a cura di, *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Lagardera, F., Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: UdL-INEFC-Lleida.
- Le Boulch, J. (1989). *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*. Torino: Unicopli.
- Legge Bilancio 2022. Legge 30 dicembre 2021 n. 234 pubblicato nel supplemento n.49 della GU Serie Generale 310 del 31 dicembre 2021. <https://www.fiscoetasse.com/files/13530/legge-bilancio-2022-gazzetta-ufficiale-31-12-21.pdf> (consultato il 15/05/2022).
- Maggiolini, S. (2020). Special-mente ora. Benessere e inclusione. I pilastri di una scuola che (ri)parte. *Essere a scuola*, (1): 86-89.
- Medeghini, R., Vadalà, G., Fornasa, W., Nuzzo, A. (2013). *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*. Trento: Erickson.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Murdaca, A.M. (2008). *Complessità della Persona e disabilità. Le nuove frontiere culturali dell'integrazione*. Pisa: Del Cerro.
- Murdaca, A.M., Oliva, P. (2015). Educazione motoria, attività sportiva e inclusione scolastica, in Sibilio, M., D'Elia, F. (ed.), *Didattica in movimento*. Brescia: La Scuola, pp.69-90.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Parlebas, P. (2011). *Léxico de Praxiología Motriz juegos, deporte y sociedad*. Barcelona: Paidotribo.
- Sarsini, D. (2003). *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sibilio, M. (2002). *Il gioco e le attività motorie ludico sportive*. Lecce: PensaMultimedia.
- Sibilio, M. (2010). Il profilo professionale dell'educatore nei servizi e nelle attività motorie e sportive: aree di competenza e ambiti di intervento. *Cultura e professionalità educative nella società complessa*. Atti del convegno, 15-17 maggio 2008. Firenze: University Press, pp.1-10.
- Sibilio, M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica, Indirizzi scientifico disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2010) (a cura di). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Tambornino, J. (2002). *The Corporeal Turn: Passion, Necessity, Politics*. Lanham: Rowman & Littlefield.

WHO - World Health Organization (2001), *The International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.

WHO - World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organization.

WHO - World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.