

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, SOCIALI E
DELLA COMUNICAZIONE



DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE DEL LINGUAGGIO, DELLA SOCIETÀ,
DELLA POLITICA E DELL'EDUCAZIONE
XXXV CICLO

Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione

TESI DI DOTTORATO

in

*La prasseologia delle attività di movimento danzato come
strumento di implementazione delle pratiche didattiche: un
approccio corporeo inclusivo*

Coordinatore
Chiar.mo Prof. Filippo Fimiani

Tutor
Chiar.mo Prof.ssa Carmen Palumbo

Candidata
Lucia Pallonetto
Matricola: 8801400105

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

<i>ABSTRACT ITALIANO</i>	4
<i>ABSTRACT INGLESE</i>	5
<i>INTRODUZIONE</i>	8
<i>CAPITOLO I</i>	14
<i>LE NUOVE NORMATIVE VERSO LA RIDEFINIZIONE DELL'EDUCAZIONE FISICA E MOTORIA NELLA SCUOLA</i>	14
<i>I.1 Epistemologia delle attività motorie e relazione con il corpo e il movimento</i>	14
<i>I.2 L'educazione fisica nello scenario italiano</i>	41
<i>I. I.2.1 Indicazioni Nazionali 2012</i>	47
<i>II. I.2.3 Scuola dell'Infanzia</i>	50
<i>III. I.2.3 Scuola del Primo Ciclo</i>	51
<i>IV. I.2.4 Indicazioni Nazionali Nuovi scenari 2018</i>	52
<i>V. I.2.5 Le potenzialità educativo/didattiche della danza nella scuola</i>	53
<i>I.3 Importanza della didattica laboratoriale inclusiva nel ruolo vicariante dell'educazione motoria in età evolutiva</i>	59
<i>I.4 Possibili scenari futuri - ruolo del docente specializzato</i>	62
<i>CAPITOLO II</i>	68
<i>LO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ MOTORIA IN ETÀ EVOLUTIVA</i>	68
<i>II.1 L'incontro con l'altro da sé e la relazione con gli oggetti circostanti</i>	71
<i>II.2 Connessione tra equilibrio corporeo, adattamento e relazione</i>	74
<i>II.3 Processo di verifica didattica</i>	78
<i>II.4 L'apprendimento partendo dall'esperienza</i>	80
<i>II.5 Apprendimento della consapevolezza e responsabilità</i>	84
<i>CAPITOLO III</i>	91
<i>FRAMEWORK TEORICO</i>	91
<i>CORPO E MOVIMENTO IN RELAZIONE</i>	91
<i>III.1 L'espressione corporea</i>	91
<i>III.2 Valore comunicativo del movimento e semiomotricità</i>	94
<i>III.3 Educazione alla consapevolezza della corporeità come processo trasformativo nei contesti educativi</i>	100
<i>III.4 La danza a scuola: sguardi sull'esperienza</i>	109
<i>CAPITOLO IV</i>	113
<i>VALUTAZIONE MOTORIO/ARTISTICA NEI BAMBINI IN ETÀ EVOLUTIVA</i>	113
<i>IV.1 Lo sviluppo della competenza motoria</i>	113
<i>IV.2 Abilità motorie di base</i>	116

IV.3 STRUMENTI E PROCEDURE METODOLOGICHE	119
I. IV.3.1 Descrizione test MOBAK	119
II. IV.3.2 Item test Mobak 3-6	120
III. IV.3.3 Attività/trattamento di movimento danzato	129
IV. IV.3.3.1 Il laboratorio.....	130
V. V.3.3.2 Strutturazione dell'attività/trattamento	132
IV.4 Pedagogia del sensibile.....	138
<i>CAPITOLO V</i>	<i>143</i>
<i>LA QUALITÀ DEL MOVIMENTO</i>	<i>143</i>
V.1 Background teorico di riferimento.....	143
V.2 Ipotesi di ricerca.....	151
V.3 Obiettivo dello studio.....	151
V.4 Metodologia	152
V.5 Campione	153
V.6 Cronoprogramma	154
V.7 Analisi dei dati	155
V.8 Risultati.....	156
V.9 Discussione	175
<i>CAPITOLO VI</i>	<i>183</i>
<i>FORMARE DANZANDO</i>	<i>183</i>
VI.1 Le potenzialità dei linguaggi artistico-espressivi.....	183
VI.2 Diventare educatori del movimento danzato	186
VI.3 La presenza nell'atto educativo.....	190
<i>Conclusioni</i>	<i>193</i>
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	<i>197</i>
RIFERIMENTI NORMATIVI.....	209

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, SOCIALI E DELLA
COMUNICAZIONE



Dottorato di Ricerca in
“Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e
dell’Educazione
XXXV CICLO

Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione

Nome: Lucia

Cognome: Pallonetto

Matricola: 8801400105

Titolo tesi: *La prasseologia delle attività di movimento danzato come strumento di implementazione delle pratiche didattiche: un approccio corporeo inclusivo*

Settore concorsuale: 11/D2 Didattica e Pedagogia Speciale

Settore Scientifico Disciplinare (SSD): Metodi e didattiche delle attività motorie (M-EDF/01)

Coordinatore: Prof. Filippo Fimiani

Referente curriculum d): Prof. Felice Corona

Tutor: Prof. Carmen Palumbo

ABSTRACT ITALIANO

Tra i 5 e i 12 anni il bambino dimostra abilità sociali-artistiche-sportive maggiormente complesse rispetto agli stadi precedenti, per cui esse vanno opportunamente sollecitate fin dalla prima scolarizzazione (Erickson 1950).

Il possibile utilizzo di batterie di test di valutazione motoria nei contesti educativi (Vayer, 1992) consente di ricavare informazioni fondamentali sul livello di maturazione motoria iniziale dei bambini, nonché di acquisire dati obiettivi su circostanze rilevanti per la possibile identificazione di livelli evolutivi, tramite un procedimento standardizzato per la misurazione e l’analisi (Meinel,1984), che diano orientamento ad una programmazione di attività didattiche tuttavia individualizzate.

Dopo aver delineato il *background* epistemologico e normativo delle attività motorie e sportive in ambito educativo e tracciato un quadro sulle prospettive di ricerca sullo sviluppo della personalità motoria, obiettivo prioritario della presente ricerca è stato lo

studio delle abilità motorie di base e sul ruolo della corporeità nei processi di sviluppo, ponendo il focus sulla didattica in movimento/ danza in chiave prasseologica in ambito motorio e sulla trasferibilità dei saperi anche in ottica inclusiva. In particolare, attraverso uno studio di tipo descrittivo, si è voluto indagare, in riferimento alle classi di età, al genere e al contesto di apprendimento (scolastico/danza): la relazione, l'osservazione e lo sviluppo delle abilità motorie di base in età evolutiva. Considerare in quale modo e secondo quali presupposti teorici e pratici la danza educativa può essere inserita nelle scuole del primo ciclo, al fine di soddisfare lo sviluppo di campi di esperienza e competenze così da innovare il curriculum orizzontalmente, ma anche verticalmente.

Lo studio ha coinvolto un campione di convenienza di 254 bambini di età compresa tra gli 8 e i 9 anni, (M=109; F= 145), selezionati con un campionamento di tipo non probabilistico.

Sono stati utilizzati i seguenti strumenti d'indagine: MOBAK 3-4 (*MO*torische *BA*sis *K*ompetenzen) rivolto ai bambini della scuola primaria e finalizzate a valutare l'apprendimento e lo sviluppo delle abilità motorie di base (Hermann et al.,2019; Scheuer et al.,2019); attività laboratoriale con approccio esperienziale, non esecutivo, in grado di rendere il bambino maggiormente consapevole delle proprie possibilità di scelte motorie, coniugando il controllo del gesto e la sua libera espressione.

La proposta laboratoriale suggerisce la promozione del movimento creativo, inteso non come un movimento prestazionale, sottoposto a giudizio ed oggetto di confronto tra performance esperte, bensì come un movimento che ponga l'essere, in tal caso il bambino, in condizioni di relazione, dapprima con se stesso, con i propri ricordi, le esperienze e le idee nuove e, contemporaneamente in relazione con l'altro da sé ed in interazione con lo spazio, che accoglie e favorisce l'instaurarsi del dialogo corporeo.

Dai dati raccolti è stato possibile, attraverso la statistica descrittiva del MOBAK 3-4, di quantificare in termini di valori medi e deviazioni standard le differenze delle variabili, attraverso l'analisi con confronto per genere, età e pratica sportiva, sia su campione intero, sia con confronto tra gruppi (gruppo scuola /gruppo danza). È stato possibile rilevare una netta differenza nei tre gruppi (gruppo di controllo scuola, gruppo sperimentale scuola e gruppo sperimentale danza) con un p value statisticamente significativo ($p\text{-value} < .005$) indipendentemente dal fattore tempo tra i tre gruppi.

Invece i risultati, seppur non statisticamente significativi, nella differenza tra gruppo di controllo e gruppo sperimentale scuola, forniscono dati incoraggianti, che suggeriscono di estendere la sperimentazione su un campione più vasto e su un più lungo arco temporale, così da incrementare le proposte laboratoriali. In questo scenario è importante che la ricerca studi e promuova gli esiti di pratiche educative che valorizzino il ruolo della corporeità, partendo da una rinnovata concezione dell'educazione fisica a scuola.

Parole chiave: attività di movimento danzato; MOBAK 3-4; abilità motorie di base; prasseologia motoria; personalità motoria.

ABSTRACT INGLESE

According to Erickson (1950), between the ages of 5 and 12, the child shows more complex social-artistic-sports skills than previous stages, which should be appropriately

solicited from the first schooling.

The possible use of batteries of motor assessment tests in educational contexts (Vayer, 1992) allows to derive fundamental information on the level of initial motor maturation of children, as well as to acquire objective data on circumstances relevant to the possible identification of levels of development through a standardized procedure for measurement and analysis (Meinel, 1984) by directing the programming of individualized teaching activities.

After outlining the epistemological and normative background of motor and sports activities in the field of education and tracing a framework on research perspectives on the development of motor personality, The priority objective of this research was the study of basic motor skills and the role of corporeality in development processes, focusing on teaching in motion (dance) in a prasseological key in the motor field and on the transferability of knowledge also in an inclusive perspective. In particular, through a descriptive study, we wanted to investigate, with reference to age classes, gender and learning context (school/dance): the relationship, observation and development of basic motor skills in childhood. Consider how and according to what theoretical and practical assumptions educational dance can be inserted in first cycle schools in order to satisfy the development of fields of experience and skills so as to innovate the curriculum horizontally, but also vertically.

The study involved a sample of convenience of 254 children aged 8-9 years (M=109; F=145), selected with non-probability sampling.

The following survey tools were used: MOBAK 3-4 (MOTORISCHE BASIS KOMPETENZEN) aimed at primary school children and aimed at evaluating learning and developing basic motor skills (Hermann et al.,2019; Scheuer et al.,2019); laboratory activity - an experiential, non-executive approach able to make the child more aware of their possibilities of motor choices, combining the control of the gesture and its free expression.

The laboratory proposal suggests the promotion of the creative movement, understood not as a performance movement, subjected to judgment and the object of comparison between expert performances, but as a movement that places the being, in this case, the child in conditions of relationship first with himself, with his own memories, experiences and new ideas and simultaneously in relation to the other by itself and in interaction with the space that welcomes and promotes the establishment of bodily dialogue.

From the data collected it has been possible through the descriptive statistics of MOBAK 3-4 to quantify in terms of average values and standard deviations the differences of the variables through the analysis with comparison by gender, age and sport practice both on whole sample and with comparison between groups (school group /dance group). It was possible to detect a clear difference in the three groups (school control group/ school experimental group/ dance experimental group) with a statistically significant p value (p-value= <. 005) regardless of the time factor between the three groups.

On the other hand, the results, although not statistically significant, in the difference between the control group and the experimental school group, provide encouraging data that suggest extending the testing to a larger sample over a longer period of time, so as to increase the laboratory proposals. In this scenario it is important that the research promotes and studies the results of educational practices that enhance the role of corporeality starting from a renewed conception of physical education at school.

Keywords: dancing activity; MOBAK 3-4; basic motor skills; motor praxeology; motor personality

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi, che ha come principale oggetto di studio le attività di movimento danzato come strumento di implementazione delle pratiche didattiche, è parte dell'attività scientifica svolta nel triennio del corso di dottorato in "Scienze del linguaggio, della società, della politica e dell'educazione", curriculum d) Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione.

Un'attività di ricerca che ha focalizzato lo studio sulle abilità motorie di base e sul ruolo della corporeità nei processi di sviluppo, ponendo il focus sulla didattica in movimento (danza) in chiave prasseologica in ambito motorio e sulla trasferibilità dei saperi anche in ottica inclusiva.

Abbiamo posto come introduzione un passaggio sul panorama storico dell'attività motoria in chiave di relazione tra corpo e movimento, così come gli ampi studi pedagogici, psicologici, sociologici e neuroscientifici approfonditi negli ultimi anni, hanno delineato l'epistemologia delle attività che riguardano la motricità.

Abbiamo poi proseguito sintetizzando dallo scenario nazionale dell'educazione fisica e motoria, passando per le linee guida, fino agli odierni percorsi delle azioni normative e didattiche del nostro panorama italiano. Da tale sintesi abbiamo rintracciato i punti salienti delle Indicazioni Nazionali inerenti gli ordini e gradi di scuola di nostro interesse (Scuola dell'infanzia e primo ciclo) e contemporaneamente le criticità che sono emerse dalla prassi didattica e dovute anche alla mancanza di un didatta specificamente competente della materia scienze motorie, del quale abbiamo desunto più che mai la necessità.

È emerso inoltre il valore che il movimento danzato può ricoprire nella scuola tenuto conto delle Indicazioni nazionali e delle potenzialità contenute in un eventuale laboratorio di danza e delle risorse di attrattiva ludico-artistica che esso include.

Nel II capitolo sono poi descritti i fondamenti teorici per la comprensione dello sviluppo della personalità motoria. Infatti, la comprensione e lo studio dei processi che caratterizzano lo sviluppo di un individuo rappresentano un presupposto basilare per la progettazione di una didattica efficace. A tal fine, dopo una prima parte nella quale vengono definiti i concetti di crescita e maturazione, nonché i dettagli dello sviluppo

della personalità motoria, segue un focus sulla danza che ho visto come conseguenza naturale, alla luce della letteratura scientifica contemporanea, che sottolinea come danzare coinvolga corpo e movimento in una dimensione inclusiva e gratificante, sostenuta dal linguaggio corporeo e in una comunicazione emotiva essenziale tra spazio, azione e gli altri individui diversi da noi.

Il III capitolo rappresenta il core della tesi, la parte centrale dello studio, che ha l'obiettivo di delineare il quadro scientifico di riferimento della presente ricerca.

Per osservare, valutare e interpretare i fenomeni oggetto di studio, occorre infatti un *background* teorico dal quale partire. La scienza che esaminiamo scaturisce dal collegamento tra teoria e realtà dei fatti e quindi la sua evoluzione è connessa strettamente con il progresso della teoria e l'interpretazione dei dati empirici.

In tal senso, il capitolo definisce lo sfondo per la riflessione sulle modalità di introdurre la danza educativa nel curriculum scolastico come strumento disciplinare e trasversale che nasce a seguito del Dlgs 60/2017, con la formalizzazione delle componenti verticali del curriculum denominate "temi della creatività", fra i quali anche il "musicale-coreutico" tramite cui diffondere conoscenza e pensiero critico anche della danza. Inoltre, viene proposto che le istituzioni scolastiche, nell'ambito della propria autonomia, prevedano, nel Piano triennale dell'offerta formativa, *attività teoriche e pratiche, anche con modalità laboratoriale, di studio, approfondimento, produzione, fruizione e scambio, in ambito artistico, [...] coreutico* (art. 2).

Tuttavia non va trascurato che la danza è anche una pratica artistica in sé e per sé con una propria possibile connotazione diversa dall'attività motoria danzata, che riguarda una finalità più affine a quella della ginnastica, sport o gesto tecnico che abbiamo lo scopo di allenare il corpo alla prestazione fisica. La danza possiede il suo *plus* se considerata in una prospettiva olistica che, oltre ai presupposti utili all'istruzione ed all'acquisizione di conoscenze, aggiunga un valore di «peculiare materia educativa, un'effettiva possibilità di incontro di pedagogia, scienze e attività della formazione» (Siciliani De Cumis, 2005). Non solo, la danza può essere anche vista, quale mediatore didattico e che, applicata in modo trasversale su altre discipline, permette l'innovazione del curriculum (Odevaine, 2005). La danza, quindi, può assumere la dimensione di metodo di apprendimento, in un'ottica vicina al costruzionismo papertiano, per cui imparare facendo è più produttivo.

Nel modello di Papert l'esperienza è il tema centrale, perché il bambino comprende qualcosa costruendolo "internamente", a partire dall'esperienza personale e da azioni preliminari. Quindi, in un processo educativo, è bene fornire ai bambini le opportunità affinché essi possano cimentarsi con attività creative che diano impulso al processo creativo. Il bambino è egli stesso il creatore della sua conoscenza.

Anche l'errore prende parte al processo di "costruzione" della propria conoscenza e dell'apprendimento. Sbagliare non è più un semplice errore da correggere, ma una possibilità presentatasi al bambino di riflettere su ciò che ha creato il problema ed individuare quelle che, secondo lui, possono essere soluzioni alternative al problema.

L'uso del movimento/danza è stato dimostrato utile anche da Madeleine Lord nei suoi obiettivi di apprendimento, dove il movimento viene indicato come mezzo primario per la conoscenza e la creazione. Obiettivi che sono:

- stimolare a generare movimenti spontaneamente;
- insegnare la concentrazione;
- preparare ad essere fisicamente pronti;
- insegnare a prendere decisioni;
- relazionarsi a qualcun altro mentre ci si muove;
- educare all'osservazione anche di altri soggetti.

Pertanto, oltre a parlare di buone pratiche a scuola, possiamo pensare alla pratica della danza in quanto arte come ad un percorso di *welfare*, di benessere e di autoconsapevolezza di se stessi e dell'ambiente in cui si vive. Infatti, anche l'apprendimento e, prima ancora, la motivazione ad apprendere dipende dal modo in cui si vive l'ambiente scolastico.

Esso è sicuramente più efficace se vissuto come luogo *movimentato*, esperienziale, ludico, nel quale si ricevono stimoli ambientali ed esperienze che permettano la crescita dei nostri meccanismi percettivi, cognitivi ed emotivi. D'altronde, anche gli studi sulle neuroscienze raccomandano la necessità di favorire un apprendimento attivo e partecipato, che incoraggi l'esplorazione, l'azione diretta, la manipolazione degli oggetti della conoscenza e la dimensione ludica. Si tratta di far crescere le proprie potenzialità, raggiungendo il proprio senso di "autoefficacia" (Bandura, 1977). Tale capacità consente di analizzare le proprie esperienze e di riflettere sulla possibilità di generare nuove capacità di pensiero e di azione. In questo modo se si è abili nel

percepire le proprie reali competenze, allora sarà possibile raggiungere le proprie *affordance*, quando una nuova azione diviene possibile ed è padroneggiata, derivano nuove *affordance*, con conseguente incremento delle informazioni disponibili e meccanismi di ricerca delle informazioni stesse, per poi agire in risposta alle stimolazioni ambientali che riceviamo (Gibson, 1979).

Pertanto, è urgente creare, oltre che insegnanti competenti, gli spazi occorrenti, ma tuttora mancanti, contesti adeguati alle teorie, incrementando così le metodologie d'insegnamento, nel costante rapporto tra *apprendimento ed esperienza*. In questo modo il sociale si fonde con l'individuale.

Considerando la dimensione sociale implementata dalla danza, le attuali suggestioni provenienti dalla prasseologia motoria sollecitano la scuola di qualunque ordine e grado a soffermarsi non su una semplice ripetizione automatica del movimento, ma su una personale elaborazione di informazioni sensorie, anche in una chiave di lettura sociomotoria coreutica, che analizzi le interazioni tra individui, in relazione a differenti situazioni motorie e la creatività personale, offrendo la possibilità di rendere più efficace il movimento danzato, al fine di migliorare lo sviluppo sociale e creativo del bambino.

Infatti, gli attuali studi prasseologici tendono a far acquisire all'azione motoria uno statuto scientifico, per cui si osserva la condotta motoria, si tenta di cogliere, accanto alle manifestazioni oggettive e osservabili del movimento (spostamenti, arresti, finte ecc.) anche il significato del vissuto che gli è direttamente associato (intenzioni, percezioni, immagini mentali, progetti, frustrazioni ecc.).

Sul piano didattico-educativo, non si può che accogliere la sollecitazione proveniente dalla prasseologia motoria, per poter interpretare il movimento in chiave educativa da un'angolatura diversa e più moderna, come una vera e propria grammatica chinesologica, capace di fornire significato al vissuto motorio di chi agisce.

Parliamo quindi di un approccio sistemico integrato, dove la danza, da concepire come sistema prasseologico e dotata di una logica interna o modello di organizzazione interna e che innesca relazioni interne di natura sistemica (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014), educa il corpo ad essere protagonista assoluto, attuando comportamenti motori che coinvolgono tutte le dimensioni della personalità del piccolo individuo (motoria, organica, cognitiva, affettiva, affettiva, relazionale). In questo modo, le azioni motorie cariche di significato corrispondono a comportamenti motori,

che sono il riflesso di come ciascuna persona interpreti e adatti il proprio intervento alle proprietà del sistema prasseologico in cui interviene.

La valutazione motorio-artistica è oggetto del IV capitolo che, partendo dalla definizione di competenza motoria e abilità motorie, approfondisce alcuni aspetti metodologici del movimento danzato in chiave prasseologica. Sono state introdotte delle pratiche di danza educativa inclusive in prospettiva prasseologica, il cui impianto metodologico si è fondato sui principi costitutivi dell'arte della danza, evidenziati dagli studi di Rudolf Laban e su quelli in psicocinetica e sullo sviluppo psicomotorio della persona in età evolutiva, condotti dal Prof. Jean Le Boulch.

La Strutturazione dell'attività condivide gli obiettivi di competenza di Corpo, Spazio, Dinamica, Relazioni sociali, prevedendo nello specifico cinque fasi quali:

- Riscaldamento mente-corpo;
- Consapevolezza dello spazio e fattori condizionali;
- Nuove abilità/tecniche;
- Composizione – Performance
- Recupero.

Il movimento danza diventa momento di attenzione e consapevolezza alla relazione e allo spazio. I bambini devono elaborare una risposta dinamica allo stimolo dato, imparando così a ricevere dall'esterno e a rielaborare dall'interno, creando un circolo, una comunicazione organica, in cui è il corpo stesso e la presenza del soggetto a definire il significato dell'esperienza.

Nel contesto scolastico sperimentare tramite la danza significa avere la possibilità di creare un'esperienza di apprendimento integrato (Moore & Linder, 2012; Sharma et al., 2020) collegando dati tattili, visivi e uditivi, che consentono di scoprire e studiare un concetto da diverse angolazioni e quindi comprendere più profondamente la visione d'insieme.

Lo studio descrittivo, trattato nel V capitolo, riporta la ricerca sul campo volta a:

- indagare sulle aree di competenza principali del test MOBAC 3-4: Muovere qualcosa (controllo degli oggetti) e Muoversi (corpo in movimento);
- orientare le classi, in un percorso di scoperta dell'inaspettato e delle possibilità di svelare il proprio senso di unicità, ponendo l'attenzione sul come, sui perché e sulla necessità di sviluppare attraverso i linguaggi dell'arte, nuovi modi di

esprimersi, di relazionarsi, di essere al mondo;

- riflettere sulla possibilità di una didattica centrata sul movimento, da considerarsi uno strumento efficace per favorire la costruzione dei saperi, con particolare riferimento alle specificità della danza in campo educativo e didattico.

Il report di ricerca definisce dettagliatamente: framework teorico, ipotesi di ricerca, obiettivi,

metodologia (campione, procedure metodologiche), analisi dei dati, risultati (con illustrazione degli output) e discussione.

Nel VI capitolo infine l'attenzione è volta alla formazione del corpo docente, nell'ottica delle potenzialità espressive e comunicative della pratica artistica.

L'ampia bibliografia e la normativa di riferimento riportano fedelmente le fonti scientifiche e la documentazione utilizzata per lo sviluppo del presente elaborato di tesi.

CAPITOLO I

LE NUOVE NORMATIVE VERSO LA RIDEFINIZIONE DELL'EDUCAZIONE FISICA E MOTORIA NELLA SCUOLA

I.1 Epistemologia delle attività motorie e relazione con il corpo e il movimento

Per comprendere il percorso filosofico e culturale che ha condotto alla riformulazione delle nuove normative, in questo capitolo si cercherà di sintetizzare le tappe principali di quella che possiamo chiamare *storia delle attività motorie*, ma prima ci dedicheremo all'analisi di alcuni suoi aspetti peculiari, indagando l'importanza della motricità per l'essere umano, in modo da comprenderne il valore e giustificare i diversi significati acquisiti nei secoli.

Quando parliamo di motricità ci stiamo riferendo a una funzione che non solo è centrale nella vita dell'uomo, ma che possiamo considerare come naturale, ossia istintiva, essendo già presente anche nel periodo prenatale per permettere di entrare in relazione con la realtà.

L'uomo si muove. Muoversi nello spazio significa anche dare la possibilità a tutte le funzioni organiche di realizzarsi.

Un neonato che nasce deve piangere, perché il primo vagito, che è una forma come le altre di motricità, permette di attivare la respirazione: così il neonato può vivere ed entrare in contatto con il mondo circostante. Da quel momento in poi è un susseguirsi di gesti, azioni, movimenti semplici o complessi che permettono di prendere possesso e consapevolezza del proprio corpo e, quindi, di diventare a tutti gli effetti persone "consapevoli e autonome".

Il movimento non è soltanto la risposta a bisogni di tipo biologico, ma anche di tipo psicologico, meccanico e cognitivo, producendo sia attività motoria volontaria, sia

automatica, oppure riflessa, o anche associata. Lo stesso gesto di chiudere un occhio può essere caratterizzato da una certa volontarietà, se c'è da parte dell'individuo il controllo cognitivo del movimento – chiudo l'occhio come saluto silenzioso a un amico - ma, allo stesso tempo, può considerarsi un'azione riflessa se risponde a uno stimolo esterno imprevisto come una forte fonte di luce – nel qual caso il corpo agisce in modo autonomo, di riflesso al pericolo e chiude la palpebra per difendere l'occhio da possibili danni.

I meccanismi del movimento umano sono quindi vari, interconnessi e strettamente legati a diversi significati che un medesimo gesto può assumere. Per poter valutare con consapevolezza perché compiamo determinati gesti e in che modo lo facciamo, è indispensabile analizzare le tappe del processo di evoluzione storica e culturale delle scienze motorie. Come per tutte le altre scienze, anche in questo caso, non è possibile analizzarla senza tenere conto dei diversi valori filosofici, morali, etici, religiosi, culturali delle varie epoche. La ricerca di tipo storiografico, mettendo al centro i processi evolutivi e le trasformazioni sociali, permette non soltanto una prospettiva verso il passato, ma anche la possibilità di prevedere e costruire nuovi orizzonti.

Del resto, analizzare il tipo di attività motoria diventa anche un modo per comprendere come l'uomo si relazionava agli altri e al mondo in passato, anche se soltanto negli ultimi secoli se ne è riconosciuta l'importanza in ambito formativo. Per questi motivi, prima di arrivare ai giorni nostri, dove la motricità diventa tra le altre cose indispensabile nella formazione dei più giovani, si andranno ad affrontare il rapporto tra corpo e movimento nelle varie epoche e civiltà.

Imparare a usare il proprio corpo, declinando il movimento in diverse direzioni e scopi, ha permesso all'uomo di sopravvivere: era una pratica di tipo naturale, imitativa di

quanto visto negli animali e che si sviluppava per apprendere tecniche di lotta e di caccia. L'evoluzione degli ominidi ha portato alla nascita di forme più complesse, specialistiche, atte ad esempio a controllare altri fenomeni naturali, che non fossero esclusivamente gli animali o a migliorare le possibilità di vittoria in uno scontro. Sviluppare nuove armi, ossia passare dalla pietra alla clava e dalla clava alla lancia, è un risultato ottenuto sia per uno sviluppo tecnico in termini di addestramento fisico, sia uno sviluppo tecnico in senso strettamente creativo. L'uomo ha dovuto imparare gesti più complessi, sia per creare nuove armi, sia per poterle utilizzare al meglio. Le comunità primordiali hanno imparato, ad esempio, a gestire movimenti come il lancio: lanciare un sasso o un bastone non sono la stessa cosa, il gesto è simile ma diverso, quindi sono competenze che si sono ottenute tramite l'addestramento anche mentale (concentrazione, calcolo della distanza, del vento, etc....) e poi sono state tramandate. Erano competenze essenziali, necessarie per difendere il territorio e garantirsi la stessa sopravvivenza: l'addestramento corporeo è una delle prime regole per poter vivere. La natura risultava ostile, gli altri uomini erano ostili, per cui il corretto e miglior uso del corpo, della forza, resistenza, velocità e coordinazione era essenziale per avere la meglio. In quest'ottica si può spiegare l'organizzazione sistematica di schemi di difesa, sia interni sia esterni, e la nascita delle milizie: il soldato non fa altro che acquisire capacità specifiche, come la caccia e la lotta, ma mediante un addestramento impartito e delle regole tramandate. Già nell'antico Egitto, nella tomba di Beni-Hassan risalente al XV secolo a.C., vengono ritrovate le prime tracce di veri e propri addestramenti motori. Lo scopo? La lotta, ovviamente ed anche per questo motivo la civiltà egizia è stata una di quelle che hanno avuto una maggiore influenza sugli altri popoli del Mediterraneo. Anche la civiltà Cretese, nei due periodi principali della loro storia, quello di Minosse e

quello Miceneo, vide un notevole sviluppo delle attività motorie, che nacquero come esercitazione sotto forma di pratiche magiche, riti funebri e religiosi.

L'affermazione del valore sociale e aggregativo delle attività motorie avverrà grazie alla civiltà ellenica, come è testimoniato dagli affreschi ritrovati nella città di Cnosso, dove vengono ritratti pugili e corridori. Addirittura, viene ritratto il primo confronto tra il toro e l'uomo, che rappresenta probabilmente quella che possiamo considerare una forma primordiale di corrida.

Per finire si deve agli Elleni l'uso dei primi mezzi di trasporto in chiave addestrativa e di spettacolo, specialmente per mezzo di carri trainati da cavalli e altri animali. Compiono le primissime tracce di quello che poi verrà chiamato comunemente sport e si diffonderà in tutto il mondo.

Nell'antica Grecia l'attività motoria divenne parte centrale della società, elemento unificante della comunità e disciplina fondamentale. L'evoluzione è stata tale che alcuni principi sviluppati dagli antichi greci sono tuttora validi e sono elementi di spunto e riferimento nell'ambito delle scienze motorie. La civiltà ellenica è riuscita a far coincidere l'espansione territoriale, quindi la necessità di avere un esercito addestrato, con l'espansione culturale: ossia la cultura diventava un elemento colonizzante a sua volta e tutto questo grazie ad una forza di pensiero e di azione che ha alla sua base un perfetto equilibrio del corpo e delle facoltà di pensiero. Non a caso il più importante evento sportivo a livello mondiale è costituito dalle Olimpiadi, che nacquero nel 766 a.C. e che costituirono un ottimo strumento di contaminazione tra i popoli e della popolazione ellenica, per la quale i giochi Olimpici costituivano addirittura una cerimonia sacra. In altre parole, l'attività sportiva costituiva il mezzo per unificare i popoli conquistati e gli alleati stessi nella condivisione dei medesimi riti, sacrifici,

processioni in prossimità delle gare.

Il valore delle Olimpiadi, tuttavia, non è stato solo quello strategico-politico, ma anche quello etico di competizione non violenta tra popoli diversi. I principi fondamentali, umani e sociali, che si intendeva diffondere, erano:

- il valore unificante che riusciva a soddisfare il bisogno di affermazione dei singoli;
- il superamento delle differenze sociali e culturali, poiché potevano partecipare come spettatori sia i cittadini, sia gli schiavi, sia i barbari;
- la partecipazione aperta sia agli uomini sia alle donne, col superamento della *militarizzazione* delle attività motorie;
- l'affermazione dell'estetica del corpo, in quanto si partecipava rigorosamente nudi;
- l'affermazione sportiva era motivo d'orgoglio per il popolo.

Molte attività motorie nacquero con i giochi olimpici: tra le più importanti il lancio e la corsa. Ma oltre a nuove discipline motorie – corporee, nacquero le prime palestre, nonché le sfilate dei vincitori, le quali costituivano simbolicamente il premio che oggi viene dato attraverso le medaglie.

L'educazione dei giovani aveva come perno le attività motorie ed il concetto dualistico di corpo e mente, come entità separate e delle quali si disputava l'egemonia dell'una sull'altra. Le due città più potenti, Sparta e Atene, erano i due poli culturali che praticavano due modelli opposti a cominciare dall'ambito motorio.

Ad Atene, il movimento era principalmente uno strumento di affermazione estetica, di benessere fisico, di armonia e già con Ippocrate nacque la prima forma di ginnastica medica, nonché l'educazione medico sportiva addirittura supervisionata da un direttore

medico il *pedotriba*, e un direttore atletico, il *ginnasta*.

A Sparta, al contrario, l'educazione, che avveniva a cura dello Stato, iniziava dagli otto anni ed era mirata a un tipo di formazione militare: il cittadino era innanzitutto soldato, quindi il corpo era principalmente una macchina al servizio della difesa, o dell'attacco, in caso di bisogno.

A poco a poco si delineò una forte centralità dell'aspetto estetico, legato al corpo, ma anche allo spirito, che finì per entrare nel metodo di valutazione del cittadino, che era chiamato ad essere *kalòs kai agathòs*, ossia *bello e buono*, a significare che un corpo bello, quindi allenato a dotarsi di forte abilità motoria, era sinonimo di uno spirito buono e moralmente degno.

Ad influenzare la considerazione della motricità che si diffuse con l'espansione dell'Impero Romano, dai confini oceanici della Spagna fino all'attuale Turchia, furono gli Etruschi. Infatti, la spettacolarizzazione, ossia l'idea che le attività sportive potessero essere un vero e proprio momento ricreativo è stato sì diffuso dai romani, ma era un'eredità etrusca.

Leggendo Vitruvio, infatti, si può scoprire che sono stati gli etruschi i primi a costruire i futuri anfiteatri, strutture destinate ai giochi, agli spettacoli, all'uso dei costumi. Essi lavorarono sulla scia del teatro greco, ma apportarono alcune differenze importanti, prima fra tutte la forma ellissoidale, che verrà mantenuta dai romani e che serviva a garantire una visibilità a 360° e si prestava particolarmente bene ad eventi di tipo agonistico. Inoltre, le strutture erano mobili e realizzate in legno per consentire il cambiamento delle scenografie e delle gare.

Dalla ricerca storiografica risulta infine che l'interesse degli etruschi per le attività motorie fu graduale, ma costante, diventando presto il centro della vita sociale. Infatti,

anche per questa civiltà le attività, che presto divennero spettacoli destinati alla massa, si svolgevano al centro delle città, in quelle che oggi chiameremmo piazze.

In sintesi:

Roma segna un passaggio importante nella storia delle attività motorie, soprattutto perché figlia di una doppia contaminazione culturale, ma è ben nota l'influenza greca, come testimonia Virgilio, che ha rafforzato il legame tra romani e attività motoria, intesa nella sua spettacolarizzazione come momento di celebrazione di riti, tradizioni e festeggiamenti per i defunti. Allo stesso tempo, però, è sensibile l'influenza etrusca, la nascita degli anfiteatri e la necessità di intrattenere cittadini, servi, liberti, stranieri. Per tenere unito un impero dai confini immensi va esercitato un controllo, ma quella moltitudine va anche divertita. Così l'originario ideale greco della bellezza venne rimpiazzato dal culto dello spettacolo, ormai strumento di aggregazione e chiara manifestazione di un potere politico che doveva affermarsi cementificando il legame con il popolo, in senso ampio. Gli stadi di tradizione greca vennero sostituiti dagli anfiteatri e dai circhi: nascono così le lotte tra gladiatori, compresi i combattimenti con le belve e le corse con i carri. Ogni imperatore aveva come desiderio quello di organizzare gli eventi più belli e apprezzati, ma tra loro si distinse Augusto.

Si tratta, a conti fatti, di un'involuzione dell'attività motoria: l'indirizzo sportivo e salutista proposto dai greci viene sostituito non più da simulazioni sportive, ma da un vero e proprio combattimento, spettacoli di sangue, mortali, dove veniva sublimato non il gesto sportivo, quanto la violenza e la sopraffazione fisica. Plutarco e Luciano, tra gli altri letterati, non mancarono di esprimere la propria disapprovazione: essi fecero notare con profondità che lo sport non era altro che una forma di guerra in piccolo, una guerra alla quale il popolo poteva assistere restando al sicuro dalle gradinate. Si pensi che

durante l'inaugurazione del Colosseo, siamo nel I° secolo d. C., persero la vita decina di gladiatori e circa cinquemila belve, tra elefanti, leoni, tigri, orsi, coccodrilli e altre che arrivavano da tutto l'Impero!

La società romana era contraddittoria e ricca di sorprese, infatti se da un lato, pubblicamente, lo spettacolo dei giochi diventava un'attività violenta e sanguinaria, perdendo la sua natura sportiva, ma lasciando alle attività motorie una semplice ripetizione di gesti da guerra, allo stesso tempo venne teorizzata la ginnastica come strumento di prevenzione e cura. Pertanto, la tradizione greca in realtà non venne dimenticata o persa, anzi, sebbene lentamente, col tempo si andarono a sviluppare i concetti che collegavano motricità e salute. Ai circhi cominciarono ad affiancarsi le terme: da un lato il sangue e dall'altro l'acqua calda, percorsi terapeutici e la cura del corpo. Trovarono spazio palestre e campi da gioco, dove i gladiatori potevano allenare il proprio corpo e alleviare le proprie ferite, riprendersi dai colpi ricevuti. Nello stesso tempo gli stessi privati cittadini che volessero prendersi cura di se stessi potevano farlo frequentando le terme e le palestre dove ritrovare la forma fisica.

Lo sviluppo delle attività motorie continuò a poco a poco in forme non violente, tra le quali si svilupparono soprattutto giochi con la palla.

La contrapposizione tra esaltazione del corpo e affermazione del corpo quale mero contenitore dell'anima, si fece strada a Roma ed andò poi a rafforzarsi con lo sviluppo di due correnti filosofico-religiose. Il rifiuto della violenza e l'interpretazione delle attività motorie come strumenti di ricreazione, non solo del corpo, ma anche dello spirito, si affermò con il diffondersi dello stoicismo. Da Seneca in poi, intorno al primo secolo d. C., si sviluppò il dualismo corpo e spirito, che può essere sintetizzato nella celeberrima frase di Giovenale: *mens sana in corpore sano*, che ben rende l'idea di un

corpo al servizio dell'anima, dell'allenamento come forma di meditazione. È un dualismo che ha condizionato il percorso evolutivo delle attività motorie per migliaia di anni, fino ad oggi.

Anche il Cristianesimo contribuì, anzi si può dire che fu certamente l'affermarsi della religione cristiana a segnare la fine degli spettacoli violenti. Il concilio del 681 d. C. abolì in forma ufficiale sia la lotta mortale tra gli uomini, sia quella con gli animali. Allo stesso tempo, però, il Cristianesimo, a differenza dello Stoicismo, proponeva una diversa risoluzione del dualismo corpo-anima, per così dire. Infatti, il corpo veniva totalmente rifiutato, così come tutte le attività motorie, a favore di una totale spiritualità: il rapporto tra corpo e salute diventa poco importante dal punto di vista culturale e sociale viene trascurato anche l'aspetto ricreativo, ludico e spettacolare delle attività motorie, anche quelle non violente. È un rifiuto totale che portò, tra le altre cose, all'interruzione delle cerimonie olimpiche perché, come sosteneva S. Ambrogio, rappresentavano un'eredità pagana e, in quanto tale, non avrebbero trovato spazio in una società che si faceva sempre più compromessa sul piano religioso.

Questa tendenza si invertirà soltanto da S. Agostino in poi, con una lenta riaffermazione del corpo, sempre in chiave religiosa, in quanto tempio di Dio. Sebbene ancora in una visione religiosa, il corpo tornava a risultare interessante, una componente umana da tenere in considerazione, ricostruendo l'antico dualismo con lo spirito.

Ormai siamo alle porte del MedioEvo.

Il Cristianesimo aveva trascurato l'aspetto corporale dell'uomo e di conseguenza aveva moralmente esecrato la violenza, i giochi sportivi e le lotte tra gli uomini. Questo dietrofront aveva avuto impatti importanti da un punto di vista culturale e segnato

sicuramente una pausa nella tradizione educativa che metteva al centro le attività motorie. Eppure, nel MedioEvo, sempre cristiano, torna a essere esaltato il corpo, soprattutto quello del guerriero: è una necessità religiosa, è il tempo delle Crociate, della difesa del Cristianesimo. La nascita dell'ideale cavalleresco, eroico e nobile, al servizio di Dio, permette la rinascita della pratica sportiva, ma in chiave nuovamente militare. Si andranno ad affermare manifestazioni molto simili a quelle romane, sicuramente meno cruento, come le giostre, le feste, i tornei, eventi spettacolari dove i cavalieri si sfidavano nelle varie arti della guerra, dalla corsa a cavallo fino al tiro con l'arco. E proprio nel MedioEvo, con lo sviluppo del feudalesimo, nasce una differenza addirittura di tipo sociale tra le attività sportive e motorie: i nobili si dedicavano alle giostre e ai tornei, mentre il popolo poteva intrattenersi con la lotta, i salti, il lancio del giavellotto o l'uso della palla. Lo sport non aveva alcuna importanza nella formazione scolastica, era anzi strumento di disparità sociale e quindi di affermazione di potere, ma, nonostante ciò, si segnala l'affermazione di una serie di sport, che sarebbero poi diventati popolarissimi: nascono infatti delle forme primitive di tennis, calcio e baseball. Proprio in questo periodo troviamo le prime testimonianze di giochi che avrebbero conquistato il pianeta nel corso dei secoli.

L'anno mille segna un passaggio importantissimo nella storia dell'Occidente: superata la fatidica data della presunta fine del mondo e quindi della paura, la società vive un periodo di distacco dalla matrice religiosa e torna ad affermarsi la centralità dell'uomo a dispetto del divino. È naturale che tornino al centro del discorso culturale concetti quali la volontà, la forza, la virtù e che sono strettamente connessi al corpo, alla creatività, all'arte. Si tratta di una visione terrena della vita e in quest'ottica le attività motorie diventano nuovamente essenziali. Tornano a svolgere una funzione educativa e

necessaria, ma anche ludico ricreativa, intrecciando attività fisica, gioco, arte e musica.

Già dal '500 si trovano tracce di autori, sia italiani sia europei, che parlavano di ginnastica sanitaria: vengono fondate delle scuole di pensiero che univano esercizi motori specifici e benessere, in quanto delle precise abitudini potevano garantire una prevenzione contro le malattie e altri disturbi. Ad esempio, Girolamo Mercuriale, traduttore di Ippocrate e professore di Medicina all'Università di Padova, Bologna e Pisa, nel testo *De arte Gymnastica*, descrive puntualmente i benefici delle attività motorie, concedendo per la prima volta una dignità di tipo scientifico alla motricità. A conti fatti, possiamo considerarlo a tutti gli effetti il padre della moderna ginnastica.

Da questa analisi appare chiaro, e non deve stupirci, quanto le attività motorie facendo parte di un bagaglio culturale condiviso non possono non risentire del contesto storico e sociale. Anzi, diventano manifestazione evidente del pensiero dominante e possiamo considerarle una cartina di tornasole delle società, delle epoche e persino delle idee politiche.

A partire dal '600 viene messa in discussione la prospettiva umanistica, andando invece ad affermare una nuova posizione culturale, filosofica e scientifica che darà poi luce, dopo circa un secolo, all'illuminismo. È il pensiero di Montaigne e Comenio che inizia ad affermare il concetto di educazione fisica, intesa come strumento preparatorio alla vita e formativo della persona stessa: le attività motorie diventano parte essenziale ed esperienziale di ogni uomo. Ma è al nome di J. Locke, filosofo inglese e padre morale dell'illuminismo, che dobbiamo associare il concetto di attività motoria come elemento educativo: è con lui che il concetto di educazione fisica si afferma e diffonde (Parson, 1966).

Da quel momento in poi è un continuo svilupparsi di scuole di pensiero sull'educazione fisica in Europa, alla ricerca di una teorizzazione soddisfacente. L'illuminismo si è ormai affermato e la figura di J.J. Rousseau ha già permesso l'affermazione dell'attività motoria come elemento formativo: è nata la ginnastica educativa, a tutti gli effetti. Esempio più lampante è l'opera di maggior successo del filosofo svizzero di origini francesi, chiamata *L'Emile*, nella quale si riconosce all'educazione motoria un ruolo di substrato, quasi propedeutico all'educazione intellettuale. Senza educazione motoria l'uomo non è in relazione con le cose, la natura e il mondo, quindi non può costruire su basi solide la sua consapevolezza intellettuale. Secondo Rousseau gli esercizi fisici svolgono un'ottima funzione anche morale perché abitano alle regole e allontanano i vizi. Ma è opportuno citare anche altri pensatori.

Tissot, professore all'Università di Pavia nel 1780 e al Collegio medico di Losanna, diede vita a quella che oggi consideriamo ginnastica medica, evidenziando il legame tra ginnastica e medicina. Hoffmann invece si concentra sui rapporti tra biologia e meccanica, ossia sulla comprensione dei meccanismi di funzionamento e di relazione tra le varie parti del corpo, rappresentando a tutti gli effetti un precursore della biomeccanica. La ginnastica continua a specializzarsi con figure come Morgagni, fondatore dell'anatomia patologica, cercando di personalizzarsi sulle varie esigenze dei diversi individui. Il famoso dualismo corpo/mente viene risolto da quello che consideriamo il fondatore dell'educazione fisica moderna: Muths, pedagogo e professore di ginnastica, il quale fu uno dei primi a proporre un'organicità inscindibile tra la parte corporale e la parte mentale dell'uomo. Secondo la sua visione, che poi è quella che si andrà ad affermare nel tempo, l'essere umano non può essere diviso, la sua natura è molteplice, composita e necessita di equilibrio e compartecipazione. Muths,

inoltre, è uno dei primi che propone una divisione tra l'attività fisica in senso stretto e l'educazione fisica come attività formativa dell'individuo. Sarà uno dei più grandi sostenitori del ruolo educativo dello sport, concezione tutt'ora valida e condivisa in buona parte del mondo.

L'arrivo del nuovo secolo segnerà un ulteriore cambiamento nella cultura europea: l'illuminismo verrà sostituito dal romanticismo e questo cambiamento, nell'ambito delle scienze motorie, rappresenta un passaggio dalla ricerca scientifica sulle specifiche attività a uno studio delle diverse implicazioni sul piano filosofico. Specialmente in ambito educativo, ancor di più in quello della pedagogia, si cercava di valutare l'impatto e le finalità dell'educazione fisica. Le posizioni erano diverse, anche all'interno degli stessi bacini culturali. Il mondo germanico, ad esempio, vide l'affermarsi di autori illustri e diversissimi tra loro. Lo stesso Kant, nel trattato di pedagogia, parlava dell'educazione fisica come mezzo per lo sviluppo della disposizione *naturale* dell'uomo. Jahn, padre della ginnastica tedesca, pedagogista e direttore dello Stadio Ginnastico di Berlino, si concentrò invece sullo studio di attività motorie segmentate: il suo interesse era prevalentemente destinato agli arti superiori, una ginnastica formativa che avrebbe avuto come effetto lo sviluppo e la crescita *naturale* dell'uomo.

Spiess, invece, si dedicò al rapporto tra educazione motoria e società, ossia al ruolo sociale che il movimento poteva avere nella comunità. La sua posizione porterà a una riforma della ginnastica verso una formazione di tipo graduale, progressivo, basata sul principio di evoluzione *naturale* del movimento. Froebel, invece, si dedicò allo studio della motricità in età infantile, dedicandosi principalmente allo sviluppo dei giochi di movimento e all'utilizzo di materiali adatti allo scopo. Jager, in ultimo, altro pedagogista e direttore della scuola regionale di ginnastica a Stoccarda, nonché docente

a Zurigo, si ispirò al modello dell'antica Grecia e fu uno dei primi a preparare un vero e proprio manuale per delle lezioni di ginnastica: a lui si deve il nome del bastone in ferro ancora oggi utilizzato in molti esercizi e applicazioni.

Allargando lo sguardo e uscendo dai confini tedeschi poi, incontriamo altre figure come il pedagogista svizzero Pestalozzi, il quale era sostenitore della dimensione evolutiva delle attività motorie: la sua posizione porterà alla nascita di una differenziazione tra ginnastica familiare, ginnastica del tempo libero e ginnastica scolastica.

In Danimarca, invece, citiamo l'apporto molto moderno di Nachtegal che, seguendo le orme di Muths, fondò nella capitale danese la Società di Ginnastica e si impegnò per diffondere l'educazione fisica, di modello tedesco, nelle scuole: il suo obiettivo era quello di avere insegnanti costantemente formati e di integrare l'educazione fisica nei programmi scolastici, sviluppandosi in relazione all'età degli studenti. Restando nel nord Europa, in Svezia, possiamo citare Ling, tra le altre cose studioso della ginnastica militare, medica e pedagogica, al quale si deve la stesura di un trattato fondamentale della motricità. Nel 1840 scrisse *Base generale della ginnastica*, un testo che ancora oggi è considerato la base della ginnastica correttiva di matrice svedese.

In Francia, invece, una delle figure più importanti e rivoluzionarie è stata sicuramente il conte De Coubertin che, nel 1879, fonda la Lega dell'Educazione Fisica e poi, nel 1892, propone di rifondare i Giochi Olimpici. È a partire da una sua idea che le Olimpiadi tornano, in chiave moderna, nel panorama sportivo e culturale mondiale: nel 1896 viene festeggiata la nuova prima edizione, ovviamente nello stadio di Atene. Inoltre, si deve a un suo allievo, Demeny, la promozione di una ginnastica tradizionale con caratteristiche globali in totale antitesi con le soluzioni proposte da Ling, di una ginnastica segmentaria, e che ben presto si diffuse anche nel resto d'Europa.

È di origine spagnola, ma operativo in Francia, il colonnello Amoros Y Ondeano il quale scrisse un manuale nel quale classificava analiticamente le diverse tipologie di ginnastica: quella civile, quella militare e quella medica vengono classificate in modo scientifico per la prima volta in questo testo datato 1830.

Non fu da meno l'Inghilterra, i cui studiosi subirono l'influsso delle figure di Locke e di Elias arrivando poi, verso la fine dell'Ottocento, grazie a T. Arnold alla creazione di una scuola di Rugby e formazione di attività motorie destinate all'autocontrollo. Questo tipo di impostazione didattica caratterizza ancora oggi lo sport di matrice anglosassone.

In questo calderone di proposte, scambi culturali, posizioni diverse e reciproche influenze, gioca un ruolo abbastanza centrale anche l'Italia, nella quale si andranno ad affermare varie scuole di pensiero. La figura di riferimento fu sicuramente quella di Cuoco, filosofo e riferimento politico dei governi napoleonici, che si occupò di riformare l'istruzione pubblica, andando a inserire, in affiancamento alle discipline umanistiche, anche l'educazione fisica. Seguiva un modello di ispirazione ellenica, secondo la quale l'educazione motoria era necessaria alla formazione dell'uomo inteso anche come cittadino.

A Torino, diretta dallo svizzero Obermann, nasceva nel 1833 la prima scuola di ginnastica militare allo scopo, tra le altre cose, anche della formazione degli insegnanti di ginnastica. L'idea alla base della scuola era quella di considerare la ginnastica un mezzo per educare al movimento, ma allo stesso tempo migliorare e fortificare anche la salute.

Negli stessi anni veniva fondata a Napoli da Nicolò Abbondati, studioso della ginnastica spartana, la scuola napoletana, secondo la quale è l'attività fisica a trasformare l'uomo

in atleta e il soldato in eroe. Il suo testo, *Istituzione di arte e ginnastica*, è un trattato di 18 lezioni, nelle quali si impartiva la ginnastica principalmente ai soldati. Il figlio Ferdinando Abbondati continuò a seguire la strada del padre e i suoi principi teorici, portando avanti una delle scuole più importanti e influenti d'Italia, nella quale si coltivava lo sviluppo del corpo sia in senso globale, sia a livello segmentario.

Successivamente, con l'unità d'Italia, l'insegnamento dell'Educazione Fisica divenne uno degli obiettivi dello Stato e rientrò nella cosiddetta legge Casati del 1859: contando più del 75% di analfabeti sul territorio nazionale, fu necessario e inevitabile inserire l'obbligo scolastico e, tra le varie materie, venne fatta rientrare anche la ginnastica. Fu De Sanctis, nel 1861 in qualità di Ministro dell'Istruzione, a fondare la Società di Ginnastica di Torino, che diventò in breve tempo il punto di riferimento per la formazione degli insegnanti di ginnastica: di Netro, Gamba, Valletti e Castagna furono solo alcune delle figure formatesi nella scuola voluta da De Sanctis.

Merita sicuramente una citazione Baumann, allievo di Obermann e continuatore del pensiero di Castagna, che, dopo aver dedicato una vita all'insegnamento, scrisse quello che può essere considerato a tutti gli effetti il primo trattato sull'educazione fisica nella scuola elementare, *Manuale di ginnastica ad uso dei maestri elementari*. Ma Baumann si occupò anche di psicocinetica e si schierò a favore di una formazione specifica per l'insegnamento in ambito motorio che coinvolgesse anche le Università.

Un'altra pubblicazione importante fu il manuale pubblicato nel 1875 da Valletti, *Manuale di Ginnastica Educativa*, il quale continuava ad approfondire i concetti proposti, ancora una volta, da Obermann. Sarebbe però un errore pensare che tutta la Scuola Motoria Italiana fosse concentrata in una visione unica. Alla fine dell'800, infatti, si potevano distinguere ben quattro gruppi differenti:

1. i conservatori, rappresentati dalla figura di Alberto Gamba, uno dei primi a teorizzare la ginnastica femminile, si schieravano a favore di una ginnastica praticata da gruppi omogenei. In questo modo, secondo Gamba e i suoi sodali, era possibile sviluppare al meglio non solo la forza fisica ma anche le capacità intellettuali;
2. i riformatori, che invece avevano come punto di riferimento gli insegnamenti di Baumann, ritenevano, tra le altre cose, che l'educatore in ambito motorio dovesse godere di competenze multidisciplinari per meglio insegnare. Sono alla base della moderna psicocinetica;
3. i sostenitori della ginnastica inglese, riconoscibili per una visione biomeccanica dell'educazione motoria. La figura di riferimento fu Mosso, il quale scrisse due testi intitolati *Ginnastica Teorica* e *Meccanica Umana*, nel 1880 e nel 1882;
4. i sostenitori della ginnastica svedese, individuavano una motricità segmentaria e facevano riferimento alla figura di Pagliani, professore all'Università di Torino;

Come si può notare da questo breve e riassuntivo riepilogo, in Italia si sono diffuse in modo piuttosto omogeneo diverse scuole d'influsso europeo, per poi costruire un percorso scientifico autonomo con la figura di Baumann. La scuola italiana di educazione motoria parte da qui.

Quando si parla del '900 non si può trascurare l'impatto di ben due guerre mondiali, coinvolgendo tutta la società, comportando trasformazioni epocali, che hanno ovviamente interessato anche lo sport e le attività motorie in generale. Gli scout nacquero in Inghilterra come conseguenza dell'impiego, durante la guerra contro i Boeri, di alcune compagnie di ragazzi. Così nel 1908, quando il generale Sir Robert

Baden-Powell fondò il movimento scoutistico, questo ereditò dall'esperienza militare alcune caratteristiche: il rispetto delle gerarchie, l'importanza dei ruoli e delle regole, il senso del dovere, dell'onore e della disciplina. Lo spirito di sacrificio di matrice militare si trasformò, lentamente, in una direzione di tipo pacifista impegnandosi in lotte etiche, come l'ambientalismo, il sostegno e la solidarietà verso gli emarginati, i deboli, i poveri.

Gli scout simulavano in tutto e per tutto un modello di tipo militare, escludendo però la componente della violenza e della guerra: c'erano tre cicli, 8/11 anni, poi 11/17 e infine dai 17 in poi, che prevedevano onore, impegno, disciplina. Altra innovazione portata dagli scout fu la riscoperta delle attività all'aria aperta e l'affermarsi di sport in ambiente naturale: questo fenomeno approderà in Italia con qualche anno di ritardo, intorno al 1912, grazie a Colombo, ma si diffuse rapidamente e con grande successo. Un'esperienza di questo tipo riusciva a rispondere alla domanda di socializzazione di cui i ragazzi sentono il bisogno: una struttura gerarchica condivisa, uno spazio condiviso, delle attività condivise, il tutto è alla base di una vita comune. Inoltre, non è da escludere quanto lo scoutismo aiutasse i più giovani a raggiungere un'autonomia maggiore in tempi più brevi, dovendo sopperire all'assenza degli adulti e rispondendo a diversi stimoli imprevisti. Convivere e sopravvivere nella natura erano due necessità che la vita da scout offriva ai ragazzi.

Quasi contemporaneamente al diffondersi di queste nuove tendenze, in Svizzera, lo psicologo Piaget si occupava dei suoi studi sulle età evolutive e sullo sviluppo psicomotorio. Questi studi avrebbero spinto verso la centralità della dimensione motoria nei processi di apprendimento, soprattutto nei bambini e ragazzi. È proprio dai lavori di Piaget che si pongono le basi alla moderna psicomotricità, intesa semplicisticamente come approccio sistemico ai meccanismi di abilitazione, apprendimento, comunicazione

e sviluppo della persona. Vayer e Le Boulch sono solo alcuni dei suoi eredi e protagonisti, anche in Italia, del rilancio motorio in ambito educativo, fungendo a tutti gli effetti da precursori delle riforme, che poi, verso la fine del secolo, metteranno nuovamente al centro del mondo-scuola anche la componente motoria. Altri nomi sono quelli di Lapiere e Acounturier i quali, invece, si sono concentrati sulla psicomotricità, sia in ambito scolastico, sia in quello terapeutico. Le loro ricerche sono state un contributo fondamentale per permettere l'integrazione scolastica di alunni portatori di handicap, in quanto si sono occupate di comprendere la simbologia del movimento e le relazioni che intercorrono tra processi di tipo cognitivo, emotivo e corporeo.

La psicomotricità in Europa ha permesso un'evoluzione verso tre direzioni: da un lato l'ambito terapeutico, poi quello educativo/preventivo e infine quello formativo. Il primo, quello terapeutico, ha come obiettivo il trattamento di patologie, come quelle dell'apprendimento, proponendo soluzioni sistemiche, nelle quali l'operatore deve sviluppare *situazioni-gioco* che superino il tradizionale meccanicismo operativo. In chiave educativa/preventiva, invece, la psicomotricità vuole creare ambienti di apprendimento che diano al bambino la possibilità di interagire, quindi di modificare e organizzare in modo autonomo e originale la realtà. In ultima analisi, un approccio di tipo formativo è destinato all'interpretazione dei meccanismi d'apprendimento in ambito strettamente scolastico, ossia di insegnamento e quindi di creazione di processi didattici che rientrino in una metodologia condivisa.

In questo paragrafo vogliamo dedicarci maggiormente a ciò che è accaduto in Italia durante il '900. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, nel 1859 era stata promossa la legge Casati: possiamo considerare questo evento come l'inizio della storia delle attività motorie nella scuola italiana, in quanto esse venivano introdotte nelle

scuole elementari. Agli inizi del '900, precisamente nel 1909 con la legge n.805, si rendeva obbligatoria l'educazione fisica, sia per le scuole pubbliche sia per quelle private. Inoltre bisognava garantire 30 minuti di attività motoria al giorno nella scuola primaria. Si tratta del primo di tanti interventi che hanno costellato il '900 italiano, alle volte ribaltando le vecchie prassi.

Già nel 1923, infatti, con la legge Gentile si procede a un'inversione di tendenza: l'educazione motoria viene esclusa dall'istituzione scolastica, poiché nasce l'Ente Nazionale per l'Educazione Fisica. Il percorso avviato dalla legge Casati subisce un'interruzione importante. È il segno di come il potere politico di lì a poco convertirà ogni istituzione verso una nuova versione di stampo fascista. Nel 1927 viene soppresso l'E.N.E.F., vengono chiusi i Magisteri di Torino, Roma e Napoli, che tanto prestigio avevano conferito all'Italia e il tutto converge nell'Opera Balilla. Questo processo non si arresta, anzi, soltanto dieci anni più tardi, nel 1937 e ormai alla vigilia della Seconda Guerra Mondiale, l'Opera Balilla cambia nome in Gioventù Italiana del Littorio: contemporaneamente acquisisce la direzione delle Accademie di Educazione Fisica di Roma e Orvieto e di tutto l'insegnamento nelle scuole. L'impostazione seguiva il modello Gentile, ossia metteva al centro dell'educazione motoria il senso del dovere e gli esercizi finalizzati a un addestramento di tipo militare ritornando ai dettami dello sport come disciplina militare di obbedienza e preparazione alla guerra e alla difesa addirittura risalenti alle prime epoche imperiali.

Questa prospettiva non cambia neppure con la fine della guerra. I primi programmi del dopoguerra, ad esempio il D.L.L. n.459 del 1945, sono il segno evidente di una sorta di continuità ideale. L'educazione fisica tornava a essere una disciplina scolastica, ma non aveva autonomia, restando ancorata all'educazione civile e morale. Il senso della

motricità andava riscontrato soltanto nell'impatto che il movimento poteva avere sul carattere, sviluppando lealtà, rispetto delle regole e solidarietà (Spinzanti, 1983).

I programmi del tempo propongono una visione del corpo di nuovo condizionata e subordinata all'animo, infatti le caratteristiche fisiche sono tutte al servizio della volontà, che a sua volta è legata ai principi morali. La proposta scolastica considerava, per le prime tre classi, un tipo di educazione motoria che possiamo definire preventiva e destinata al riconoscere lo spazio classe. Successivamente venivano integrati dei giochi motori, a difficoltà crescente, che andavano anche a intrecciarsi con il concetto di natura. Infatti, per la prima volta le attività motorie si considerano esplicitamente nel contatto con la natura, allo scopo di migliorare la salute e di costruire esperienze motorie dirette degli alunni in contatto con l'ambiente naturale (Gori, 1982).

Tuttavia, nonostante questi elementi positivi, i programmi del 1945 affrontavano in maniera generica gli obiettivi e il ruolo dell'educazione fisica nelle scuole. Per tale ragione il M.P.I. si trovò quasi costretto a intervenire formulando il D.C.P.S. n.383 del 1946 e proponendo dei nuovi programmi di insegnamento. Con questo intervento si cercava di cancellare l'influenza militaristica del ventennio precedente ed infatti vennero cancellati gli esercizi obbligatori, si puntava su aspetti nuovi quali il gioco, le finalità preventive e formative, la metodologia e la ginnastica tra i banchi. Si manteneva però la suddivisione tra triennio e biennio, specificando che per le prime tre classi doveva essere garantita una frequenza di attività motoria bisettimanale, che raddoppiava invece nelle ultime due classi, e che non doveva mai essere inferiore ai 30 minuti. Inoltre vennero sviluppati ben 31 giochi didattico-motori, alcuni dei quali potevano essere esercitati direttamente tra i banchi.

Se il ventennio fascista aveva risentito molto dell'influenza tedesca anche in ambito

motorio, con delle teorie di tipo militare, al contrario nel dopoguerra, a sottolineare una rottura con il passato, l'influenza maggiore è quella della scuola svedese (Enrile, 1968).

Facciamo ora un salto in avanti di circa 10 anni con il D.P.R. n.530 del 1955. Questo documento programmatico, che avrà valore per trent'anni, anticipa di due anni la legge n.1254 del 1957 che impone un riordino importante della scuola: non più gradi, ma cicli per permettere una maggior simmetria tra i piani didattici delle scuole e lo sviluppo psicologico dei bambini. Restando nell'ambito dell'educazione fisica, però, non vi furono grosse novità, anzi, al contrario, per le attività motorie si nota un ruolo marginale e superficiale, espresso quasi totalmente dalla connessione con la psicologia dell'allievo.

Tra le poche novità, però veramente epocali, ritroviamo la considerazione della motricità come forma espressiva, quindi della ginnastica che si può praticare anche in relazione con il canto e la danza. Inoltre, si propone la pratica tutti i giorni, possibilmente all'aperto e si separa nuovamente l'educazione fisica da quella morale e civile. Ed è, inoltre, la prima volta che vengono proposti obiettivi che combinino abilità motorie, espressive e sociali: la marcia, la corsa, il muoversi con armonia e autocontrollo, il gioco, l'autodisciplina, la socializzazione diventano obiettivi formativi (Giugni, 1973). Nel secondo ciclo si approcciava ad attività pre-sportive, abbandonando la finalità esclusivamente ricreativa delle attività motorie.

Purtroppo, nonostante la grande libertà di insegnamento, restava evidente una certa superficialità metodologica nell'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria. Non vi erano sufficienti riferimenti e la preparazione degli insegnanti risultava scarsa: non era, infatti, ben chiaro *cosa e come* si dovesse insegnare. L'esperienza trentennale di questi piani verrà progressivamente modificata da alcune novità

organizzative della scuola italiana. Prima, nel 1968, nasce la scuola materna statale, autonoma da quella elementare, e si introducono con il D.P.R n.647 nel 1969 delle indicazioni specifiche per l'insegnamento nella fascia d'età tra i 3 e i 6 anni. Sono indicazioni che, ovviamente, interessano anche le attività motorie. Poi, nel 1978, con la legge n.463, si permette anche ai docenti di sesso maschile di insegnare nella scuola materna rivoluzionandone il significato stesso.

La scuola muta attraverso gli anni e il suo più grande cambiamento, nell'ambito delle attività motorie, è datato 1985. Il D.P.R. n.104, che verrà applicato soltanto a partire dall'anno scolastico 1987/88, prescrive una scuola adeguata alle esigenze formative del bambino, nella quale si lasci spazio alla creatività, considerata come potenziale educativo, e alle attività motorie perché operino in sinergia con quelle cognitive e affettive nello sviluppo dello studente. È la prima volta che si rompe il dualismo corpo/mente. Un intervento di questo tipo garantisce ampio spazio affinché la creatività non sia soltanto una forma espressiva, ma diventi anche strumento di consapevolezza di sé, delle proprie capacità, abilità e conoscenze. La scuola diventa quindi un ambiente nel quale si apprende, si valorizzano le attitudini personali e si esplora il mondo. Inoltre, si sopperisce alla mancanza di metodologia che aveva caratterizzato la scuola italiana fino a quel momento: vengono tracciate delle linee guida per la valutazione delle abilità in relazione a diversi piani, da quello percettivo a quello manipolatorio, dalla psicomotricità fino alla capacità espressiva, dalla rappresentazione spaziale fino alla gestione del ritmo. Gli insegnanti sanno *cosa* insegnare e *come* farlo, oltre ad avere gli strumenti per verificare i loro operati e lo stato d'apprendimento dei bambini.

È un risultato importante e notevole, come dimostra anche l'attenzione dedicata agli alunni che presentano difficoltà di apprendimento e l'integrazione degli studenti con

disabilità. Anche per questi bambini si descrivono le potenzialità da esprimere, le aree di intervento e una programmazione educativa-didattica che abbia tra le altre cose anche obiettivi comunicativi. Proprio l'esperienza di formazione nel settore specialistico dei soggetti con disabilità ha reso possibile l'individuazione della dimensione educativa e formativa dell'area motoria in relazione al linguaggio e, quindi, della persona nella sua totalità. Il linguaggio viene infatti definito come la capacità di esprimere pensieri e sentimenti attraverso la parola, i gesti, la musica, la mimica e il movimento. La motricità assume maggior rilievo e considerazione, intrecciandosi anche al concetto di sport, basti pensare alla variazione dei termini utilizzati per definirla: nella scuola non si parla più di ginnastica, che è connessa all'attività corporea in senso stretto senza finalità educative e formative, non di educazione fisica, che limita l'educazione al corpo, ma si fa riferimento all'educazione motoria, sintesi della componente cognitiva e operativa.

L'educazione motoria così intesa non mira soltanto a consolidare gli schemi corporei, ma viene richiesta capacità di analisi e risposta agli stimoli esterni, considerandola alla stregua di un prerequisito per altre forme di apprendimento. A tal proposito viene allargato il campo formativo, per sviluppare e definire al meglio la dimensione espressiva della motricità, con l'inserimento della drammatizzazione: per la rappresentazione mimica e gestuale del movimento si richiama l'efficacia educativa ottenuta dallo sport e dai giochi motori. L'insegnante, inoltre, è invitato dal punto di vista metodologico ad ampliare le possibilità di apprendimento in campo motorio, inserendo nuove esperienze destinate ad acquisire anche in modo autonomo nuovi movimenti. Per acquisire la consapevolezza del proprio corpo si attua una sequenza del tipo percezione - conoscenza e coscienza. Diventa importante la gestione sia globale, sia segmentaria del corpo, anche in ottica di una migliore coordinazione occhio-mano,

necessaria per *saper scrivere* e compiere altri movimenti precisi, nonché l'organizzazione spaziale e temporale, indispensabile per orientarsi e comprendere i concetti topografici.

In linea generale l'apprendimento didattico delle abilità motorie viene proposto come flessibile, lontano dalla ripetizione gestuale obbligatoria e inoltre polivalente, ricco di alternative e di giochi sportivi per sviluppare al meglio la sua natura educativa.

Inoltre, si allarga anche la definizione di luoghi idonei alla pratica motoria, includendo non solo le palestre e gli spazi aperti, ma anche i laboratori o i teatri, purché coerenti con il tipo di attività. Purtroppo, l'innovazione di tali programmi è stata in parte limitata a causa di un comparto scuola inadeguato e di un sistema troppo rigido per adattarsi appieno al cambiamento.

L'evoluzione teorico-burocratica del mondo scuola, però, non si è arrestata. Nel 1990, con la legge n.148, toccava alla scuola elementare subire una riforma per poter fornire una continuità educativa con la scuola materna e la scuola media. In questo modo si cerca di accordare la metodologia d'insegnamento, la formazione curricolare e l'organizzazione stessa della scuola. Se fino a quel momento vi era un rapporto diretto tra classe e docente, ossia ogni docente aveva la *sua* classe, l'art.4 della legge n.148 determina che vi siano tre docenti su due classi, dello stesso plesso o anche di plessi diversi. Questa modifica ha un chiaro impatto anche sull'organizzazione della didattica, in quanto ogni docente avrà a disposizione un tempo proporzionale al programma d'insegnamento delle diverse discipline, già previsto dai programmi del 1985. Altra novità è prevista dall'art.5: gli insegnanti, infatti, dovranno rispondere alle nuove competenze disciplinari richieste e, in relazione alla loro formazione ed esperienza acquisita, verranno collocati. È un'innovazione che viene introdotta gradualmente, per

permettere il passaggio dalla vecchia impostazione unitaria, ed è resa possibile grazie all'accorpamento delle materie in ambiti disciplinari, per i quali il collegio dei docenti stabilisce l'orario scolastico.

Per quanto riguarda l'educazione motoria, però, questa non può essere accorpata con altre discipline, neppure affini, e deve essere inserita in un quadro che va dalle 27 alle 30 ore settimanali nelle quali tutti gli ambiti disciplinari avranno pari dignità e quindi distribuzione temporale. Inoltre, l'art.8, riferendosi ai progetti di tempo lungo, offre una nuova possibilità per le attività motorie intese come attività che vadano a integrare l'offerta curricolare in maniera coerente con la programmazione didattica e l'organizzazione delle varie discipline. Con la legge n.148, e in particolare con l'art.15, viene specificata l'esigenza di aggiornare gli insegnanti: un aggiornamento programmatico secondo un piano pluriennale che permetta l'attuazione del nuovo ordinamento scolastico, ossia della ripartizione in ambiti disciplinari con un adeguato approfondimento della programmazione didattica e degli sviluppi disciplinari. Proprio con l'art.15 si precisano i tempi e i modi di questo *aggiornamento* seguendo i principi di gradualità e fattibilità, gli stessi che avevano guidato la stesura dello ordinamento scolastico.

Nell'ultima decade vi sono almeno altre quattro tappe importanti che continuano l'opera di rinnovamento della scuola e che rappresentano un'innovazione del concetto di attività motoria nel mondo della didattica. Con il D.M. siglato il 3 giugno del 1991, sugli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, si amplifica il concetto di corpo e di movimento, se ne allargano le competenze curricolari andando a individuarle come un *campo di esperienza del fare e dell'agire dei bambini*. Questa nuova prospettiva non è limitata soltanto all'aspetto motorio, ma viene dedicata a tutti i

campi d'esperienza (Della Bianca, 1991).

Successivamente alla riforma prevista dall'art.21 della legge del 1997 che garantiva l'autonomia alle istituzioni scolastiche, considerate personalità giuridiche, anche le attività motorie diventano uno strumento importante per ampliare l'offerta formativa. Ogni istituto procede ad analisi soggettive sul numero di attività da offrire agli studenti, sull'eterogeneità dell'offerta e sulla possibilità di utilizzare l'attività motoria come un elemento attrattivo. In questa direzione può essere letto anche il lavoro della commissione voluta dal Ministro Berlinguer, mirato alla definizione di una scuola autonoma nella scelta di cosa insegnare alle future generazioni. Una libertà di manovra che avrebbe allargato a dismisura i confini dell'offerta formativa, andando a generare un notevole movimento di idee, progetti, teorie, posizioni coerenti a degli obiettivi nazionali. Le coordinate metodologiche fornite alle scuole, infatti, presentano alcuni punti fermi, tra cui la necessità di collegare il cognitivo con l'operativo. Questa connessione è possibile quando le discipline si trasformano in operatività, ma per farlo sono necessari anche gli spazi adatti. Ancora una volta si sottolinea la natura educativa del gioco, non limitandolo alla dimensione dello svago: le esperienze didattiche devono essere piacevoli e favorire l'apprendimento.

Queste nuove coordinate didattiche hanno necessariamente avuto bisogno di un periodo di sperimentazione, quello dei due bienni 97/98 e 98/99, nel quale le scuole hanno iniziato a valutare l'impatto sulla didattica delle modifiche effettuate sull'offerta formativa, tra cui il ruolo attribuito all'educazione motoria come elemento trasversale di sviluppo. A partire dall'anno scolastico 1999/2000 l'autonomia scolastica si è evoluta in una dimensione nuova e attuativa: ogni scuola, in modo autonomo, ha potuto definire un Piano dell'Offerta Formativa. Questi piani garantivano la possibilità di inserire delle

novità didattiche, coerentemente con quanto previsto dal D.P.R.419 del 1974 che esplicitava come l'unità oraria di insegnamento non andasse intesa come struttura rigida, che l'orario annuale fosse flessibile e al servizio delle attività e che venisse riservato un 15% del monte ore complessivo ad attività disciplinari. Grazie a questo margine di manovra le scuole hanno potuto realizzare programmi di educazione motoria costruiti sulle specifiche esigenze degli studenti, in relazione alle caratteristiche strutturali della scuola stessa o della sua posizione geografica. Si tiene conto dei tempi d'apprendimento, delle risorse disponibili, della possibilità di offrire esperienze multidisciplinari e l'educazione motoria si trasforma in una disciplina programmabile nel corso dell'anno, priva di qualsiasi rigidità.

Al termine di questo lungo percorso legislativo e delle innumerevoli riforme, giova ripetere che si è raggiunto un grado di libertà notevole: a tale libertà però corrisponde l'esigenza di costruire grandi competenze professionali negli insegnanti per sfruttare al meglio le possibilità e gli spazi di manovra. I docenti della scuola primaria, infatti, dovranno possedere una formazione universitaria anche per l'insegnamento delle attività motorie, come già previsto dal D.P.R.471 del 1996.

I.2 L'educazione fisica nello scenario italiano

Come abbiamo visto l'educazione fisica e motoria si è evoluta in dipendenza dei contesti socioculturali che ha attraversato nel tempo. Per adeguarsi alle mutate esigenze odierne, la scuola è chiamata a rispondere alle differenti necessità del singolo, del quale vuole prendersi cura, all'interno di questa mutata comunità, che con esso interagisce ed evolve. Docenti ed educatori vengono investiti sempre più di ruoli e compiti che richiedono loro una formazione continua, che favorisca l'acquisizione di competenze disciplinari, metodologiche-didattiche e psicopedagogiche e che, se da un lato

connotano la figura del docente di una maggiore professionalizzazione, dall'altro gli attribuiscono responsabilità sempre crescenti.

Dunque, a nostro avviso, risulta necessario potenziare gli elementi espressivi dell'apprendimento, in un momento storico (pandemico e post pandemico) così delicato, considerandoli come portatori sani di cambiamento sociale e ponendo l'attenzione su fondamentali principi pedagogici quali:

- il ruolo vicariante dell'educazione motoria,
- il ruolo centrale dell'esperienza nell'apprendimento,
- il valore della dimensione corporea come centralità del processo.

I cambiamenti provocati dalla società contemporanea e dalle note vicende hanno trasformato le fasi d'apprendimento di bambini e adolescenti, poiché hanno sviluppato contesti nei quali l'apprendimento è costante, sollecitato da stimoli diversi e alle volte contraddittori, formali e informali, frammentati o non adeguati. È cambiato il concetto di regola e i limiti dello stare insieme si sono fatti meno definiti. In questo contesto mutato deve mutare anche il ruolo svolto dalla scuola, ruolo formativo essenziale, sicuramente, ma al tempo stesso capace di opporsi alla frammentazione del sapere e in dovere di fornire gli strumenti adatti per inserirsi in maniera efficace e responsabile nella società moderna.

In ambito scolastico, prima della pandemia si sono susseguite due diverse indicazioni a livello nazionale, le prime nel 2012 e le seconde nel 2018. Tali indicazioni hanno lo scopo di aiutare gli insegnanti a ridefinire e riconsiderare cosa sia oggi la scuola, come fare scuola e perché farla. Il contesto sociale mutato, come abbiamo detto, gli alunni che esprimono esigenze differenti e la globalizzazione, affiancata dall'avanzamento

tecnologico, pongono sfide di ammodernamento al mondo scuola. Essa deve rendersi flessibile, capace di dare valore a esperienze diverse, assicurando ai ragazzi capacità adatte al nuovo mondo, ossia ricerca delle informazioni, selezione, analisi, interconnessione che al tempo di internet e dell'accesso immediato al sapere, con un eccesso di dati da fronteggiare, risulta essenziale.

Al centro dell'azione educativa vi sono gli interessi, i bisogni e le motivazioni degli studenti e sarà compito dell'insegnante proporre dei processi d'apprendimento che lo facciano sentire protagonista.

Le Indicazioni Nazionali del 2012 hanno mantenuto una certa continuità con la normativa precedente per lo sviluppo di percorsi curricolari di tipo verticale, come già previsto dal Regolamento dell'autonomia scolastica D.P.R. 275/99: nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa si faceva riferimento alla predisposizione di obiettivi e competenze specifiche da raggiungere per ogni disciplina (MIUR, 2012) e da verificare al termine del primo ciclo d'istruzione.

In seguito alla legge 111/2011 che ha fatto nascere gli Istituti Comprensivi, ossia l'unione di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, le Indicazioni Nazionali 2012 sottolineano ancora l'importanza di una scuola di base che sia unita, che presenti un percorso formativo condiviso e continuato, che possa condurre i bambini dai tre anni in poi fino al termine del primo ciclo d'istruzione, fornendo tutte le competenze disciplinari richieste. Questo contesto verticale permette ai docenti delle diverse classi, dall'infanzia alla secondaria di primo grado, di essere ugualmente coinvolti nel percorso formativo che si viene a creare all'insegna di una continuità culturale, metodologica, educativa ed inclusiva.

In quest'ottica di maggior unitarietà del processo di apprendimento, le Indicazioni Nazionali considerano la promozione delle competenze culturali come necessaria al *saper stare al mondo*, iniziando dai bisogni reali.

La suddivisione disciplinare viene messa da parte, lasciando invece alle Istituzioni Scolastiche la creazione di nuove aree d'azione, favorendo e confermando l'idea di una didattica innovativa capace di superare la linearità dell'insegnamento, dando luogo a rinnovate forme di aggregazione.

Il confronto tra docenti è indispensabile ma non sufficiente, in quanto è necessario contestualizzare la programmazione in base alle diverse realtà nelle quali agiscono le scuole. Infatti, si legge che «la natura del curricolo collocato dentro il PTOF è di essere strumento *fortemente localizzato*, attento a leggere e interpretare in chiave pedagogica e didattica la realtà sociale e culturale nella quale la scuola opera» (Fiorin, 2008, p. 305).

Le indicazioni seguono due diverse impostazioni:

- una per la scuola dell'infanzia;
- l'altra per la scuola primaria e di primo ciclo,

in quanto sono differenti le discipline e le competenze da raggiungere.

Per la scuola dell'infanzia si parla vivamente di *corpo e movimento*, con obiettivi che vanno raggiunti al termine del percorso didattico, mentre per scuola primaria e di primo ciclo parliamo di *educazione fisica*, con diversi obiettivi d'apprendimento e sviluppo di competenze per i due gradi differenti. Innanzitutto, evidenziamo che il termine *traguardi di sviluppo delle competenze*, utilizzato nelle Indicazioni Nazionali dell'ultimo decennio, viene ripreso dalle Indicazioni Nazionali 2007 (MIUR) e questa scelta serve a sottolineare l'aspetto dinamico, progressivo, costante dello sviluppo che

avviene nel tempo. Con *traguardo*, infatti, s'intende in modo inequivocabile l'attenzione sulla componente temporale, su ciò che si è ottenuto in un determinato periodo, applicando una serie di interventi in altrettanta serie di proposte dedicate all'alunno durante la sua formazione. Con *sviluppo* ci si riferisce alla componente dinamica, di stratificazione e mutazione del percorso d'apprendimento stesso, che si basa sulle *competenze*, parola-chiave che riporta ai quadri di riferimento dell'Unione Europea, la quale ragiona appunto per competenze.

Sei anni dopo le Indicazioni Nazionali 2012 viene aggiornata la programmazione didattica, attraverso il rilascio di un nuovo testo "*Indicazioni Nazionali Nuovi scenari*", (MIUR, 2018) che meglio si adatta alle esigenze formative. Il cuore pulsante divengono le competenze di cittadinanza, ossia quell'insieme di elementi che offrano a studenti e studentesse gli strumenti per affrontare le sfide del presente e per prepararsi al futuro, diventando cittadinanza consapevole ed attiva, oltre che capace di condividere valori e obiettivi. Questa rilettura pone le competenze al centro della didattica, invitando scuola e docenti a riformulare l'offerta educativa in chiave dinamica, di costante evoluzione e rinnovamento.

Quando si parla di competenze è opportuno precisare che esse non sono statiche, ma possiamo definirle fluide, nel senso che sono mutevoli, in seguito agli aggiornamenti che si aggiungono e all'esperienza che si accumula. In questo modo la scuola diviene la palestra nella quale curarne lo sviluppo, nel contesto sicuro di educazione al comportamento civile, giusto e aperto al confronto.

Gli studenti devono essere preparati alle più diverse discipline, sviluppando così competenze in numerosi ambiti: da quello linguistico, passando per le competenze digitali, ambientali e di sostenibilità, apprendendo i temi cardine della Costituzione, il

tutto in modo trasversale attraverso lo studio della storia, della geografia e delle arti matematiche. Le Indicazioni Nazionali 2018 rispondono in modo chiaro a quanto già professato dall'Agenda 2030: *tutte le discipline concorrono alla definizione del curricolo verticale che accompagna il bambino nel suo iter formativo dalla scuola dell'infanzia, al termine del primo ciclo d'istruzione, un curricolo sempre più orientato alla padronanza delle competenze di base, con un approccio multidisciplinare, che incoraggia l'incontro tra i diversi saperi e discipline verso uno sviluppo sostenibile* (UNESCO, 2015).

Si propone, dunque, una costruzione di conoscenze e abilità a lungo termine, sviluppando una scuola capace di accompagnare gli alunni dai tre anni in poi fino al termine del ciclo d'istruzione: in questo senso le Indicazioni Nazionali 2012 e 2018 risultano coerenti con quanto raccomandato dal Consiglio dell'Unione Europea (UE, 2018) in relazione all'idea di apprendimento permanente, che *insegni ad essere* e che *insegni ad apprendere*. Per gli studenti si prospetta la formazione della capacità di affrontare autonomamente le situazioni e le responsabilità della propria fascia d'età, esprimendosi in modo pieno e conforme con personalità, caratteristiche e inclinazioni (D'Anna, 2018). La struttura in aree disciplinari prevista dalle Indicazioni Nazionali 2012 viene modificata e superata attraverso un nuovo sistema di interconnessione, che stimoli *un'alleanza tra le discipline*. Le Indicazioni Nazionali 2018 evidenziano l'esigenza di una didattica che sia coerente con la realtà, andando a individuare nel bambino il futuro cittadino che sarà e al quale vanno fornite competenze per rispondere alla «complessità della realtà, attraverso l'analisi dei problemi, l'adeguata gestione di situazioni, la cooperazione e l'apprendimento sociale, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione nell'esperienza, la laboratorialità» (MIUR, 2018, p. 16).

Nei prossimi paragrafi capiremo meglio come le indicazioni nazionali hanno caratterizzato l'ultimo decennio del comparto scuola e come si sono adattate le fasi d'apprendimento, i curricula e l'insegnamento nella prospettiva della laboratorialità, ove si sviluppa l'educazione motoria e la creatività del soggetto.

I. 1.2.1 Indicazioni Nazionali 2012

Va evidenziato che il termine *traguardi di sviluppo delle competenze* utilizzato nelle Indicazioni Nazionali dell'ultimo decennio viene ripreso dalle I.N. 2007 (MIUR) e questa scelta serve a sottolineare l'aspetto dinamico, progressivo, costante dello sviluppo che avviene nel tempo. Con *traguardo*, infatti, s'intende in modo inequivocabile l'attenzione sulla componente temporale, sui risultati attesi in un periodo, in un ciclo di interventi, in una serie di proposte che seguono e accompagnano l'alunno per tutta la durata del suo percorso formativo. Con *sviluppo* ci si riferisce alla componente dinamica, di stratificazione e mutazione del percorso d'apprendimento stesso che si basa sulle *competenze*, parola che riporta ai quadri di riferimento dell'Unione Europea che ragiona appunto per competenze. Questi traguardi di sviluppo delle competenze hanno una cadenza temporale bene definita e vanno raggiunti in tre differenti step:

1. al termine della scuola dell'infanzia;
2. al termine della scuola primaria;
3. al termine del primo ciclo d'istruzione.

È evidente che l'acquisizione di competenze richieda del tempo, quindi la suddivisione è stata immaginata con scadenze lunghe che permettano il raggiungimento di adeguati livelli di competenza. I traguardi sono definiti in modo inequivocabile e rappresentano

per gli insegnanti un riferimento che non può essere ignorato o modificato. «Nella scuola del primo ciclo, i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono 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» (MIUR, 2012, p. 11). I traguardi *devono* essere tutti raggiunti e da tutti gli alunni, affinché il percorso didattico sia considerato efficace.

Le Indicazioni Nazionali non si sono però limitate soltanto a identificare il punto di arrivo, ma hanno suggerito un percorso da seguire per raggiungere i vari livelli richiesti in modo da semplificare e migliorare l'apprendimento. Questi suggerimenti sono rappresentati dagli *obiettivi d'apprendimento* che, come i traguardi, si sviluppano su periodi didattici lunghi e si articolano in differenti nuclei tematici per ogni disciplina.

Nel caso dell'Educazione Fisica ve ne sono quattro:

- 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.

Come accennato, questi elementi vengono sviluppati seguendo una tripla ripartizione temporale:

1. il triennio della scuola dell'infanzia;
2. il quinquennio della scuola primaria;

3. il triennio della scuola secondaria di primo grado.

Rispetto alle indicazioni precedenti viene meno la ripartizione nella scuola primaria del triennio e del biennio, infatti si pongono obiettivi su tutto il quinquennio. Tuttavia, «questo passaggio corre il rischio di impedire una programmazione adatta alla rapida crescita dei bambini in questa fascia d'età, soprattutto perché i docenti della scuola primaria, per la loro formazione, non possiedono conoscenze specifiche in questo campo e un'unica programmazione sui cinque anni potrebbe risultare non calzante rispetto alle necessità degli alunni» (Ceciliani, Polato & Seclì, 2012, p.84).

Volendo sintetizzare *cosa sono* e *a cosa servono* gli obiettivi di apprendimento diremo che:

- descrivono i contenuti di conoscenze e abilità indispensabili;
- sono lo strumento per raggiungere i traguardi di sviluppo delle competenze;
- sono strutturati in nuclei tematici;
- offrono una migliore propedeuticità delle proposte didattiche;
- sono sviluppati in lunghi periodi didattici;
- si declinano nei vari anni di corso;
- invitano gli insegnanti a creare occasioni di collaborazione e interazione disciplinare;
- richiedono un forte investimento sulla progettazione degli interventi;
- focalizzano l'attenzione sui processi di apprendimento;
- sono sottoposti a costante revisione nell'ottica della personalizzazione degli

apprendimenti.

L'ultimo punto necessita una precisazione, in quanto solo i traguardi sono definiti in modo inequivocabile dalle I.N., mentre per loro stessa natura gli obiettivi devono e possono essere adattati. Risultano, infatti, come dei suggerimenti per le scuole che dovranno interpretarli e svilupparli in modo autonomo. Occupiamoci, quindi, nel dettaglio dei suggerimenti che sono stati forniti agli Istituti Scolastici mediante le I.N. 2012.

II. 1.2.3 Scuola dell'Infanzia

Nel mondo della scuola dell'infanzia si parla di *corpo e movimento*, andando a costruire la didattica secondo cinque obiettivi da raggiungere al termine dei tre anni. Secondo questi obiettivi il bambino:

1. è in grado di riconoscere i segnali che arrivano dal proprio corpo e ne comprende i ritmi, le differenze sessuali e sa prendersi cura di sé con giuste pratiche igieniche e alimentari;
2. sviluppa totalmente la propria corporeità, riuscendo a valutarne il potenziale anche come forma espressiva e comunicativa, e sviluppa comportamenti per gestire in totale autonomia motoria le sue giornate scolastiche;
3. ha acquisito padronanza dei gesti e riesce a interagire con gli altri sia nei giochi sia nella danza, consapevole dei rischi della motricità e dell'interazione è rispettoso di sé e del prossimo;
4. si diverte nel praticare il movimento, collauda diversi schemi motori e posturali, si impegna in giochi di gruppo o individuali, a corpo libero o con l'uso di piccoli attrezzi e sa ambientarsi in spazi scolastici sia all'interno sia all'aperto;

5. è consapevole del proprio corpo, ne distingue le sue diverse parti e sa come rappresentare il corpo fermo e il corpo in movimento.

III. 1.2.3 Scuola del Primo Ciclo

In questo caso si parla di *educazione fisica* come disciplina e ne risultano cinque diversi traguardi da raggiungere in ambito educativo al termine del percorso scolastico.

Secondo questi traguardi l'alunno:

1. percependo il proprio corpo e avendo acquisito padronanza di schemi motori e posturali, può avere consapevolezza di sé nel progressivo e costante adattarsi alle variabili spazio/tempo con le quali si trova a interagire;
2. utilizza un linguaggio corporeo e motorio che esprima i propri stati d'animo, sfruttando le esperienze teatrali di drammatizzazione o quelle musicali di tipo ritmico e coreutico;
3. avvicinandosi alla pratica sportiva può sperimentare diverse esperienze che lo aiutano a maturare competenze di gioco sportivo; infatti, si abitua a svolgere gesti tecnici progressivamente più complessi e articolati;
4. aumenta la consapevolezza del senso del pericolo e quindi agisce nel totale rispetto della sicurezza di sé e degli altri sia nella pratica del movimento sia nell'utilizzo di attrezzatura, imparando l'importanza della presenza di regole condivise;
5. nel rispetto di sé e del proprio corpo comprende il valore di un corretto regime alimentare e il rischio insito nell'utilizzo di sostanze che portano dipendenza, sviluppando delle consapevolezze preventive necessarie per un futuro benessere psico-fisico.

IV. 1.2.4 Indicazioni Nazionali Nuovi scenari 2018

Va sottolineato che l'innovazione delle I.N. 2018 consiste nell'aver prescritto un nuovo sistema di interconnessione, una sorta di *nuovo umanesimo* che stimoli un'alleanza tra le discipline. Le I.N. 2018 evidenziano l'esigenza di una didattica che sia coerente con la realtà andando a individuare nel bambino il futuro cittadino che sarà e al quale vanno fornite competenze per rispondere alla «complessità della realtà, attraverso l'analisi dei problemi, l'adeguata gestione di situazioni, la cooperazione e l'apprendimento sociale, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione nell'esperienza, la laboratorialità» (MIUR, 2018, p. 16).

Ancora una volta l'accento viene posto sulla laboratorialità, la scuola come officina di esperienze che crea opportunità per lo sviluppo di competenze attraverso «apprendimenti stabili e significativi, dotati di significato e di valore per la cittadinanza» (MIUR, 2018, p. 16). Lo sviluppo della cittadinanza attiva, ossia di quella dimensione cognitiva che può garantire agli allievi le competenze per affrontare i cambiamenti e le sfide del loro presente e proiettarsi al meglio nel futuro, può essere raggiunta e sollecitata attraverso tutte le discipline, senza tralasciare quella psicomotoria e di movimento danzato, dalla quale trarre la possibilità di coltivare l'autonomia creativa del soggetto e la sua capacità di interagire con la comunità e di affermare il proprio ruolo di cittadino.

Come propone la nota ministeriale, ogni disciplina può fornire spunti di riflessione per raggiungere l'obiettivo di un apprendimento che stimoli e contribuisca all'acquisizione di abilità e competenze sociali, civiche, metacognitive e metodologiche.

Nel dettaglio l'Educazione Fisica viene considerata una sorta di *cerniera* tra vari ambiti disciplinari, un ponte tra le scienze, la comunicazione, la relazione e la cittadinanza.

Quindi si procede in una direzione molto diversa da quella che ha definito per molto tempo l'insegnamento dell'EF nel contesto scolastico: non più uno strumento per trasferire esclusivamente consapevolezza salutistica, intesa ad esempio come stile di vita e regime alimentare, ma, allontanandosi anche dalla visione sportiva e di performance, si giunge a un concetto olistico più ampio. L'EF acquisisce un ruolo privilegiato anche nella costruzione della *personalità degli alunni*, nello sviluppo di relazioni e nell'acquisizione di life skills svolgendo, potremmo dire, anche un'azione di prevenzione nei confronti di problematiche sociali e psicologiche (D'Anna, 2020). Si allarga il concetto di benessere, che non è più solo fisico e che non comprende più soltanto l'individuo, ma l'individuo in relazione con gli altri e con la società, oltre che con se stesso.

V. *1.2.5 Le potenzialità educativo/didattiche della danza nella scuola*

Al giorno d'oggi il corpo viene preso in considerazione perché capace di esprimersi attraverso movimenti sia spontanei che costruiti che rappresentano una nuova forma di comunicazione non verbale in grado di far emergere emozioni sommerse che determinano una personalità più consapevolmente protagonista nel processo del proprio sviluppo somato-strutturale. Secondo questo punto di vista, la comunicazione non verbale viene accolta come comunicazione efficace che potenzialmente contiene una vera e propria grammatica e sintassi del corpo, in grado di oltrepassare le barriere linguistiche.

Il movimento diventa linguaggio e contribuisce alla formazione della personalità dell'individuo.

Corpo e movimento diventano oggetto, soggetto e modalità del linguaggio (Palumbo, 2014) e quindi «incarnazione funzionale dell'energia creatrice che porta l'uomo

all'altezza della sua specie animando in lui l'apparato motore. Il movimento non è soltanto l'espressione dell'Io, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'Io in relazioni ben determinate con la realtà esterna» (Montessori, 1950, p.27).

Il corpo contiene e divulga una scienza capace di superare gli schemi mentali muovendosi in espressioni ludiche, professionali ed artistiche, quindi non solo obbedienti alle leggi della biomeccanica, ma portatrici di possibilità originali e di nuove costruzioni di significati.

Tenendo conto di questa nuova prospettiva, l'attività motoria diventa il presupposto necessario di qualunque progetto formativo in cui lo sviluppo del corpo è riconosciuto come portatore di potenzialità educative, soprattutto nel periodo dell'infanzia e preadolescenza.

Con un'analisi verso le normative scolastiche sappiamo che:

- Già nei Programmi del 1985 il movimento del corpo viene riconosciuto «al pari degli altri linguaggi, totalmente integrato nel processo di maturazione dell'autonomia personale» (DPR. 1998); esso, inoltre, «tiene presenti gli obiettivi formativi da perseguire in rapporto a tutte le dimensioni della personalità» (Idem).
- Nel 2012, nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, viene caldeggiata la valorizzazione di forme artistico-espressive, quale è la danza perché

«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» (MIUR, 2012).

Si inizia così a considerare la possibilità di una sinergia tra educazione e arte ai fini formativi e la danza viene proposta come uno spazio originale che usufruisce del corpo per imprimere nello studente il senso della ricerca, disciplina e della creatività, essendo capace di dare espressività al corpo e alla comunicazione attraverso il suo movimento.

Inoltre, la danza lascia che già nella prima infanzia il bambino impari, spesso giocando, la semplicità e complessità del gesto ai fini della comunicazione.

- Nei Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, relativamente all'Educazione Fisica, compare, per la prima volta, l'espressione "esperienze coreutiche", intendendo quelle esperienze che (come le drammatizzazioni o altre forme musicali) fanno comprendere al bambino di poter comunicare le proprie emozioni attraverso il linguaggio corporeo (MIUR, 2007).

Questo tipo di esperienze offrono al piccolo studente di realizzare attraverso i corpi un incontro con altri esseri interagendo tramite l'interpretazione di un repertorio di azioni e gesti che in qualche modo mettono in scena una narrazione di se stessi e dove pensieri e mani abbiano la stessa importanza.

- Negli Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria, il riferimento alla danza, quale «linguaggio del corpo e modalità comunicativo-espressiva» (MIUR, 2007), è collegato all'aspetto emozionale, laddove sono presentati come obiettivi quello di «utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di

drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali» (MIUR, 2007), e quelli di «elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive» (Palumbo, 2014).

La modalità più ricca di prassi-comunicative nel contesto educativo è la danza, poiché essa si pone come una deviazione (Berthoz, 2011) capace di sostituire il linguaggio orale e di far emergere le potenzialità espressive del corpo dei bambini, in particolare, di coloro che solo attraverso il movimento riescono a esprimere le loro abilità diverse per conoscere e riconoscere, riprodurre e interpretare, sperimentare e comprendere, esercitare e scoprire (Sibilio, 2008).

La danza si rivela, quindi, particolarmente applicabile al contesto scolastico, in quanto si pone in una prospettiva esperienziale e non rigidamente esecutiva, rendendo i bambini più consapevoli dei propri movimenti, coniugando capacità di controllo e libera espressione, creatività motoria e comunicazione, attraverso forme del movimento che si traducono in arte del muoversi (Palumbo, 2015).

Partendo da una formazione incentrata sullo studio del corpo e sulla competenza in merito alla motricità ed all'uso della musica e della danza, un'educazione moderna atta a influire in modo creativo sulle potenzialità e sulla mentalità delle nuove generazioni deve essere incentrata proprio su questi tre elementi: corpo, musica e movimento.

Tali elementi affinano la mente degli alunni, rendono il loro spirito ricettivo all'arte ed abitano il corpo ad esprimersi e comunicare istintivamente, oltre che comprendere. Li aiutano ad arrivare in maniera immediata e spontanea alle possibilità che si aprono loro attraverso la cultura ed attraverso un senso sociale dinamico.

Sicuramente questo tipo di educazione non significa che ogni bambino, sviluppando le

sue facoltà di ascolto o di movimento espressivo, diventi necessariamente un artista, ma significa che egli avrà la possibilità di sviluppare la propria immaginazione, liberando la propria mente ed il proprio corpo da tensioni e resistenze nervose e quindi diventando capace di abbandonarsi alla propria fantasia restando collegando con la società.

Ad esempio, la danza è l'arte di esprimere le emozioni attraverso movimenti corporei ritmati (Dalcroze, 2008); la stessa direzione d'orchestra, senza la quale ogni strumento, sia pur meraviglioso, non trova la sua armonia con tutti gli altri, è un'attività, anzi un'arte assolutamente corporea, niente di più fisico per trasmettere ed emanare l'energia necessaria per armonizzare un'opera musicale. È fatta di gesti, vibrazioni, mimica, salti, movimenti del capo, delle braccia, dei piedi e di tutto il corpo come guida verso la perfetta realizzazione della musica. In realtà, si può dire che il direttore d'orchestra materializza le note estraendole dallo spartito e divulgandole, attraverso una sua particolare ed eloquente forma di danza.

La danza è per tutti e può e deve raggiungere tutti, anche attraverso la scuola dell'obbligo e, difatti, il curriculum scolastico, in molti paesi del mondo, si sta interrogando sulla possibilità di integrazione e sulle modalità d'inserimento della danza nelle scuole. Essa può divenire di utilità universale solo attraverso la Scuola e così essere di aiuto alla divulgazione di una maggiore considerazione dei valori artistici umani, guidando lo studente alla consapevolezza dell'importanza del patrimonio culturale e alla sua salvaguardia, un patrimonio del quale la danza è un prodotto, insieme al teatro, che la ingloba. Pertanto, il profilo educativo che può acquisire la danza diventa di assoluta importanza e il futuro stesso della danza, in quanto attività artistica, democratica, allargata ed educativa potrebbe essere collegato all'evolversi del sistema educativo.

Isadora Duncan, significativa anticipatrice della danza moderna, affermava che se cerchiamo la vera fonte della danza, se ci rivolgiamo alla natura, allora troviamo che la danza del futuro è la danza del passato, la danza dell'eternità, che è stata e sempre sarà la stessa (2003), perché la danza rappresenta una possibilità espressiva per l'individuo e una possibilità di espressione per la collettività e, difatti, attraverso un'intensa ricerca su di sé e sul suo corpo, individua il principio dell'espressività del movimento.

Tuttavia, sebbene le I.N. 2012 per il Curricolo riconoscano e indichino la danza come strumento educativo, in realtà all'interno del contesto scolastico è la comunità a non riconoscerne il valore e le potenzialità (Zagatti, 2015, p. 17). Non sembrano sufficienti gli studi recenti nei quali si mette in relazione danza, e altre attività simili, con lo sviluppo di relazioni basate sull'intelligenza, l'espressione, la conoscenza di sé (Vincent, 2018, pp. 10-11) per nobilitarla. La concezione dell'educazione motoria influenza anche l'idea che, nel contesto scolastico, è diffusa nella danza: non una pratica espressiva, quanto piuttosto un'esperienza di tipo ludica. Purtroppo, questa prospettiva che denigra l'attività in sé ha altre conseguenze: non è importante comprenderne il valore per una sorta di difesa della dignità dell'arte in sé, ma perché valorizzare l'atto creativo dei bambini è fondamentale. Permette di incentivare la soggettività, il senso più profondo ed emotivo, la realizzazione originale e unica del sé (Scaramuzzo, 2002, p. 220). Danzare coinvolge corpo e movimento in una dimensione inclusiva e gratificante sostenuta dal linguaggio corporeo (De Oliveira, Lozano, 2009) e in una comunicazione emotiva tra spazio, azione e altre persone (Balduzzi, 2002, pp. 131-132). Effettiva possibilità di «ricontattare il piacere originario del movimento, di essere un corpo vivo che si relaziona ad altri corpi vivi» (Gamelli, 2011, p.185), e di esprimere la propria personalità al massimo del potenziale.

Pertanto, «compito importante dell'educazione è quello di mantenere alto il piacere di agire, la possibilità di vivere il proprio corpo con piena soddisfazione, di evolvere verso una relazione con il mondo la più ampia e completa possibile» (Cecilianì 2015, p. 15). Anche per tale ragione è necessario introdurre nel percorso scolastico la presenza della danza, perché questa può aiutare a esprimersi corporeamente in modo inclusivo, semplice e diretto (Saccorotti 2019, p. 25).

I.3 Importanza della didattica laboratoriale inclusiva nel ruolo vicariante dell'educazione motoria in età evolutiva

Inclusione significa considerare parte del sistema un alunno a prescindere dalle sue diverse capacità, potenzialità o anche limiti. Per agevolare questa ormai imprescindibile ed equa condizione, o meglio non-condizione, che veda l'alunno come protagonista assoluto dell'apprendimento, è necessario procedere ad una costruzione attiva dell'apprendimento stesso, nel quale vengano rispettati i ritmi di ciascuno, adoperando strategie non standardizzate, ma personalizzate.

In altre parole, per stendere una nuova carta della didattica inclusiva, si dovrà pensare a strategie che tengano conto della singolarità di ogni alunno, della sua complessità e della sua identità, articolata dalle forze e dalle fragilità, che ciascuno di essi esprime durante la formazione.

È evidente che ciò comporta una revisione del progetto didattico, che non è più cucito su un individuo astratto, ma sulle caratteristiche individuali, cognitive, estetiche, etiche, corporee e relazionali con azioni educative mirate e corrispondenti.

Non esistendo più un individuo astratto, ecco che va posto l'accento sulla formazione della classe intesa come gruppo, vanno facilitati i legami e le collaborazioni tra i vari componenti e privilegiato l'uso del gioco come forma principale di socializzazione.

L'educazione motoria consiste in una delle modalità didattiche più adatte, perché si fonda sull'utilizzo di un linguaggio non verbale, in cui invece, è il corpo in movimento, con le emozioni e le sensazioni capaci di scaturirne, a costituire il nucleo fondamentale delle relazioni tra esseri umani, che vanno costruite attraverso la scuola per formare la realtà educativa inclusiva nella quale i bambini trovano la prima valida esperienza di vita relazionale.

È importante che vadano considerate attività di movimento, di educazione del e con il corpo dedicate a tutti gli allievi, poiché trattasi di dinamismi capaci non solo di facilitare la crescita psicofisica, ma anche i processi comportamentali in una prospettiva inclusiva.

Infatti, il movimento consente all'alunno di colmare anche solo parzialmente le sue lacune rendendolo consapevole della possibilità di sviluppare invece le proprie potenzialità e quindi promuovendo nuove relazioni attraverso il corpo che egli non avrebbe altrimenti creduto possibili. Il ruolo del corpo in movimento diventa il «dispositivo principale attraverso il quale, realizzando esperienze, si sviluppa apprendimento e si produce conoscenza» (Rivoltella, 2012, p.12); si finisce così, per desistere dal «guardare alle corporeità didattiche come una vera e propria pratica situata e a considerare i risultati dell'azione didattica come il prodotto finale di un'interazione complessa non linearmente “spiegabile”» (Sibilio, 2012, p.61).

Pertanto, il corpo viene rivisto come “macchina della conoscenza” (Varela, 1990), per cui «l'astrazione e le generalizzazioni possono produrre utilmente apprendimento solo se a partire dall'esperienza corporea del mondo» (Rivoltella, 2012, p.109).

Se l'attività motoria diventa lo strumento per favorire l'incontro tra soggetti che hanno

abilità, cultura, età ed estrazione sociale diverse, allora intesa come attività sportiva può, attraverso la pratica, svolgere l'azione di scoprire e valorizzare le singole abilità, addirittura potenziandole. La sua azione positiva è quella di incrementare i livelli di autonomia e autostima dei giovani.

Pertanto, considerato tutto ciò, l'attività motoria è la principale chiave d'ingresso che apre il giovane ad una maturazione umana emotiva ed intellettuale, in quanto ha un'enorme valenza espressiva, tanto che si può dire che intervenendo sulla realtà circostante, mostra il paesaggio interiore, la realtà interiore del giovane in via di formazione.

Infatti, il modo di camminare, di correre, di saltare ecc., dimostra la personalità o meglio ancora l'umanità di colui che si muove.

Anche se non appare evidente, la corporeità, attraverso attività motorie e sport, porta all'attivazione di tutte le dimensioni del corpo, favorendo la crescita, il rafforzamento dell'identità, della comunicazione, il pensiero creativo, il senso civico e l'autonomia, per non parlare del benessere psico-fisico. Il corpo dà su ciascun individuo preziose informazioni: attraverso gesti e movimenti rivela chi siamo e cosa viviamo e ospita il "luogo" in cui si realizza in maniera naturale l'interdipendenza tra corpo, mente, emozioni e le dimensioni materiale ed immateriale si fondono e fanno sì che il corpo *siamo noi*.

Per analizzare tutte le potenzialità contenute nella corporeità, necessarie a crescere e relazionarsi con l'ambiente è necessario avvalersi di tutti gli strumenti che oggi vengono offerti dai laboratori motori, nei quali si impara a "fare", a "costruire" con il corpo, a scoprire con l'esperienza.

È possibile affermare che la didattica laboratoriale rappresenta quindi «l'arte di insegnare in un ambiente di apprendimento destinato alla sperimentazione in ambito scientifico, in cui il soggetto dell'intervento ha un ruolo attivo [...]» (Sibilio, Gomez Paloma, 2004, pp.149-150).

Pertanto, nel momento attuale in cui la realtà per ogni individuo è stata modificata dalle nuove regole e dalle restrizioni imposte anche da un evento così straordinario e difficile come una pandemia e soprattutto forzatamente isolante per ogni essere umano, è divenuto improrogabile il cambiamento. È dunque, possibile pensare subito ad una riorganizzazione dei contesti educativi, focalizzando l'attenzione su modalità apprenditive di tipo performativo? E quindi la riorganizzazione degli spazi e dei tempi attraverso la didattica laboratoriale?

Secondo noi sì, passando sempre, lo ribadiamo, attraverso una riorganizzazione degli spazi e dei tempi e attraverso una didattica più laboratoriale, aperta all'insegnamento del movimento spontaneo e danzato entrambi volti alla valorizzazione della personalità motoria e della capacità creativa dei discenti.

I.4 Possibili scenari futuri - ruolo del docente specializzato

È evidente che alla luce degli ultimi studi e ultime Indicazioni, in ambito motorio sia indispensabile ripensare la corporeità non quale elemento dissociante, secondario, separato dal resto dell'educazione. Al contrario, nasce la *Pedagogia del Corpo* che, rivisitando gli attuali contesti educativi, nei quali la corporeità e la motricità risultano poco coinvolti, propone invece una maggior interconnessione tra corpo e narrazione, tra psicomotricità e movimento espressivo. L'educazione corporea nelle sue forme più disparate, dalla drammatizzazione alla danza, dai molteplici metodi di cura delle tecnologie formative di mediazione corporea alle tecniche di rilassamento e uso della

voce, si propone come una nuova forma di approccio didattico, che considera il corpo come soggetto da formare, quindi non solo parte del processo di apprendimento, ma esso stesso elemento produttore di conoscenza, di competenze e autoconsapevolezza.

Il contesto scolastico attuale, non essendo soggetto ad insiemi disciplinari già costituiti, consente all'educazione del corpo di percorrere strade che conducono ad esperienze non solo di tipo cognitivo, ma anche aperte alla società, ben disposte nei confronti di esperienze multiculturali e affettive (MIUR, 2018).

Per osservare come l'educazione fisica diventi medium trasversale di apprendimento, si può far riferimento alle Indicazioni Nazionali degli ultimi anni (succitate) e osservare gli obiettivi di apprendimento delle altre discipline. L'educazione fisica e motoria diventa il punto di incontro tra diversi contesti disciplinari e punto di arrivo (ma anche di partenza) tramite il quale forme diverse di apprendimento possono modernamente evolversi (Colella, 2018). L'uso di questa prospettiva consente di riunire i contenuti propri dell'educazione fisica e motoria con quelli prima impensabili di discipline diverse, in una visione non più parcellizzata della realtà. Infatti, l'educazione fisica mette a disposizione strumenti quali:

1. la comprensione della natura del gesto e del movimento;
2. l'abitudine mentale al concetto di democrazia, che si costruisce con l'esercizio costante e ripetuto del rispetto di regole e persone;
3. la promozione di vissuti positivi come stimolo verso le buone pratiche individuali e sociali (Secli & Ceciliani, 2014).

Tuttavia, nonostante gli indubbi benefici descritti, che la teoria del corpo in movimento produce, sono state sollevate alcune perplessità sulle indicazioni ministeriali a riguardo.

Pertanto, è necessario affrontare con maggior attenzione un secondo aspetto sinora taciuto: il ruolo del docente specializzato.

I numerosi cambiamenti di terminologia, quindi di programmazione e struttura didattica formativa, hanno reso l'interpretazione di questo ruolo piuttosto complessa. Non è un problema esclusivamente metodologico, né didattico né disciplinare, ma ha una dimensione più ampia, che potremmo definire culturale. Le criticità sono tante e interconnesse: innanzitutto un'inadeguata preparazione dei docenti, la quale forzosamente impedisce una completa attivazione didattica delle attività motorie, le quali attualmente vengono praticate in modo non rispondente a quanto previsto dalle Indicazioni Nazionali stesse. Inoltre, va aggiunto che non vengono destinate ore a sufficienza a questa disciplina che, come abbiamo visto, è un punto nevralgico dell'interdisciplinarietà.

Tale concezione deriva anche dal peso effettivo che la scuola attribuisce all'educazione fisica, basti pensare alla scarsità di fondi destinati all'acquisto di attrezzature e/o all'allestimento di spazi adatti.

È sin troppo frequente che le strutture scolastiche non dispongano di spazi sufficientemente ampi o attrezzati per lo svolgimento di attività coerenti con quanto professato nella Indicazioni Nazionali.

Inoltre, le ripetute variazioni di terminologia che si sono susseguite negli anni non hanno fatto altro che far perdere ulteriore credibilità nell'immaginario collettivo, scolastico e culturale. L'educazione fisica non è riuscita neanche terminologicamente ad affermare la sua identità, finendo per essere considerata come un'attività esclusivamente connessa al corpo, alle prestazioni fisiche e sportive e priva di qualsiasi forma di valore

educativo e inclusivo.

La concezione avuta sino ad oggi dell'educazione fisica è quella di valvola di sfogo, un momento di pausa dalla didattica svolta tra i banchi, o di uno strumento utile per apprendere specifiche abilità motorie: questa idea della disciplina rende impossibile implementare l'attività didattica secondo quanto previsto invece, dalle direttive ministeriali.

Ed è un problema che gli stessi insegnanti per primi riscontrano: bisogna partire, quindi, da una diversa e più approfondita *formazione del corpo insegnante*.

Per questo il CONI, oggi Sport e Salute Spa, in accordo con il MIUR, ha dato il via a vari progetti rivolti agli insegnanti a livello nazionale e volti alla promozione e realizzazione di attività motorio-sportive scolastiche e non.

Purtroppo, il risultato non è stato raggiunto appieno: infatti da un lato si è davvero implementata l'offerta motoria e didattica, ma d'altra parte queste attività sono state affidate a esperti esterni, perché i docenti della scuola primaria si sono ammessi impreparati, facendosi da parte e aprendo la strada alla delega a tecnici più qualificati.

A tutto questo aggiungiamo un altro problema: la scarsissima considerazione e rilevanza in termini sociali dell'educazione fisica.

Tutto questo è stato rilevato attraverso una ricerca fondata sulla raccolta dei pareri dei genitori circa la centralità della disciplina motoria all'interno dei programmi di studio anche con riguardo al profitto scolastico dei propri figli: il risultato ha offerto una serie di indicazioni molto importanti, sebbene mostrando un certo disaccordo su questioni specifiche.

L'interesse nei confronti della materia si è alto, così si evince dalla benevolenza

manifestata riguardo ad essa, tuttavia non tutti sono concordi sull'importanza di svolgere l'educazione motoria attraverso nuovi metodi che costituiscano una didattica più moderna e funzionale. I genitori si mostrano parzialmente scettici, mentre evidenziano una chiara preoccupazione sulle competenze dei docenti: appare abbastanza evidente che sia la scarsa considerazione degli insegnanti a influenzare negativamente la disciplina stessa. L'idea più diffusa è quella che spingerebbe per la presenza di personale altamente specializzato, al quale affidare le lezioni, in modo da ottenere proposte didattiche migliori, sia in termini di qualità, sia in termini di quantità. Si è rilevata scarsa fiducia che gli insegnanti, ad oggi, sappiano calibrare al meglio l'attività motoria in base all'età e al livello psicofisico manifestato dagli studenti. Inoltre le indicazioni fornite dallo studio parlano anche di un disaccordo tra gli intervistati per quanto riguarda lo svolgimento dell'educazione fisica durante l'orario scolastico: per un genitore su due infatti è fonte di distrazione e ancora un genitore su due preferirebbe che venisse svolta addirittura in orario extracurricolare (Gomez Paloma et al., 2013). In sintesi, vi è una parte dei genitori che vorrebbe l'educazione fisica fuori dalla scuola e fuori dagli orari scolastici, sebbene ne venga riconosciuta la valenza rispetto allo sviluppo globale del giovane. Invece un'altra parte percepisce l'educazione fisico-motoria come momento ricreativo atto ad abbassare lo stress psichico degli studenti e ciò si è tramutato spesso nel tentativo di eliminare le due ore di educazione fisica settimanale dal programma nella scuola secondaria perché non strettamente utili a livello formativo. Capiamo quindi perché in Italia questa disciplina non sia riuscita ancora a farsi riconoscere al pieno delle sue potenzialità, così limitando notevolmente anche tutte le possibili forme di azioni interdisciplinari.

Da più recenti studi scientifici è emerso poi che, al contrario di taluna parte dei genitori,

i docenti attribuiscono alla materia un'importanza fondamentale per la formazione, sia per la capacità responsabilizzazione personale e sociale (Maulini et al., 2016) sia per la capacità di sviluppare una motricità di base altamente formativa.

Tuttavia, come già accennato gli insegnanti si ritengono inadeguati ad impartire un'educazione di tal fatta, ritenendo che sia meglio rivolgersi ad un personale già specializzato e lasciando ai docenti il compito esclusivo di dedicarsi agli aspetti educativi e agli obiettivi trasversali. Da ciò emerge che nonostante tutto, i docenti sono consapevoli del ruolo dell'educazione fisica nell'analisi e nell'identificazione dei Bisogni Educativi Speciali (Gomez Paloma, 2014; Maulini & Romos, 2013; Carraro & Bertollo, 2005; Sibilio, 2012).

Quanto emerso dalle numerose ricerche è stato recepito dal governo, che infatti nella recente Manovra di bilancio 2022 ha approvato l'introduzione dell'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria italiana e la presenza di un docente specializzato in scienze motorie, a partire dall'anno scolastico 2022/23.

L'inserimento dell'educazione fisica avverrà gradualmente incominciando con la classe quinta e successivamente con la quarta. Certamente l'affermazione del riconoscimento dell'educazione motoria e fisica come disciplina scolastica avverrà con molta lentezza e sarà costellata di ostacoli e nodi da risolvere, ma la presenza di docenti specializzati potrebbe agevolare il passaggio dalla teoria e dai dettami normativi alla nuova realtà, dando luogo ad uno sviluppo della didattica motoria e sportiva che scopra il corpo quale mediatore nei processi di apprendimento e crescita.

CAPITOLO II

LO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ MOTORIA IN ETÀ EVOLUTIVA

Oggi, forse ancor più che nel passato, è tempo di crisi comportamentale: la società, e di conseguenza i membri che ne fanno parte, vivono problemi di incomunicabilità, identità personale e relazione che, tra le altre cose, associati a difficoltà di socialità e possibili disturbi della personalità, dipingono un quadro che non sarebbe poi tanto un azzardo definire patologico.

Il momento che viviamo è il risultato di un terremoto sociale scaturito dalla pandemia: la società ha risentito di scarsi o nulli momenti di confronto, di relazione, di scambio e di accrescimento; l'uomo, ma soprattutto il giovane uomo è divenuto un animale sociale con grandi difficoltà a stare in società, a ri-definire se stesso e il suo rapporto con gli altri attraverso lo sviluppo di una personalità completa.

La personalità, infatti, si compone di diversi aspetti ed è quindi un elemento complesso del quale riteniamo centrale l'aspetto motorio, così mortificato dalle oggettive vicende degli ultimi anni.

Possiamo definire la personalità motoria come la «disponibilità stessa della persona al movimento, alla relazione attiva con l'ambiente, all'adattamento, alle situazioni di apprendimento e alla soluzione di problemi generali di coordinazione dello spazio, dei tempi di reazione e delle scelte operative» (Canepa, 2019, p.75). Essa si può considerare, quindi, come il modo che ogni soggetto mette in atto per relazionarsi non solo con lo spazio e gli ambienti, ma anche con le persone, in maniera coerente con il suo equilibrio relazionale e psico-fisico. A conti fatti, rappresenta un ampliamento,

verso l'esterno e verso gli altri, del già citato schema corporeo di Le Boulch (1971): integrazione e interrelazione tra corpo e psiche, postura ed equilibrio, movimento e pensiero, esecuzione e percezione.

Secondo la teoria dello schema corporeo, anche la personalità motoria si definisce nel corso del tempo, di pari passo con lo sviluppo del soggetto, iniziando addirittura già nel periodo prenatale.

Il feto inizia già a costruire la sua personalità, solo rispondendo, come è stato dimostrato, agli stimoli esterni che percepisce. Infatti, la personalità prende forma in relazione alle esperienze di vita che le si presentano, al modo in cui un soggetto affronta, sin dai suoi primi mesi di vita, tutte le esperienze di movimento.

Tra apprendimento e movimento esiste un rapporto ambivalente con influenza reciproca. Infatti, si dice che s'impara muovendosi e muovendosi si impara, migliorando la consapevolezza di sé e allo stesso tempo strutturando capacità motorie maggiori.

L'apprendimento umano è un processo che si caratterizza in diverse fasi e possibilità: muovendosi si può acquisire una nuova informazione, la si può strutturare in modo più efficiente, la si può integrare, oppure modificare, adattandola alle singole esperienze motorie. È un processo di prove ed errori, di feedback costanti e continui, di informazioni che vengono recepite e che a volte, soprattutto in particolari contesti, dove queste possono diventare eccessive e ridondanti, devono essere *filtrate* da esperti per non risultare dannose o controproducenti. Spesso, e questo genera fraintendimenti, si utilizza il verbo *costruire*, riferendosi alla motricità degli individui o alle loro caratteristiche fisiche: è una terminologia più adatta all'architettura e all'ingegneria, che

alle scienze umane. Ma questo errore deriva, quasi sicuramente, dall'inglese – pensiamo al termine “body building” ad esempio – e pone una prospettiva dalla quale il processo di sviluppo e maturazione della personalità motoria di un soggetto viene organizzato, nel tempo e nello spazio, sfruttando continue modifiche e correzioni.

Per semplificare, bisogna immaginare la crescita individuale dei soggetti influenzata prima dal movimento, quindi dall'esperienza motoria e infine dalla personalità motoria: sono momenti successivi, che si svolgono in progressione e si sviluppano adeguatamente alle possibilità di interazione con persone, oggetti e ambiente.

Non è altro che lo schema di insegnamento che propone la danza ai piccoli ballerini.

Un tempo ci saremmo interrogati su quali materiali fossero necessari allo sviluppo del movimento, ma oggi, alla luce di studi più moderni sulla motricità, appare più coerente e corretto chiedersi quali esperienze siano necessarie per formare in ciascuno il proprio personale movimento, il quale costituisce, appunto, la singola personalità motoria.

Tra le esperienze che sono necessarie all'acquisizione ed allo sviluppo di un movimento personale, che consolidi ed arricchisca il proprio io, risalta l'apprendimento e la pratica del movimento danzato, il quale contiene la consapevolezza della relazione tra spazio, ambiente e persona, sviluppando la creatività artistica sita in fondo a ciascuno di noi.

Le performance motorie, siano esse danzate o meno, sono difficilmente replicabili con precisione, ossia non esiste un movimento che si ripeta in modo uguale: basti pensare anche a gesti comuni della vita di tutti i giorni, come può essere il salire o scendere da un marciapiede. Se potessimo analizzare con attenzione un movimento spontaneo, ci accorgeremmo che tutti sarebbero efficaci, cioè in grado di raggiungere lo scopo, ma in realtà solo una minima parte di essi risulterebbe *armoniosa*. L'armonia è una

caratteristica essenziale del movimento, in particolare di quello danzato e rappresenta in modo evidente il livello di competenza motoria: più un gesto è armonioso e libero, più il soggetto è maturo e capace.

Questa considerazione ci aiuta a comprendere quanta utilità potrebbe avere, nella scuola, impartire lezioni di movimento libero ed espressivo come il movimento danzato.

Per delineare nel dettaglio le principali caratteristiche della personalità motoria, è utile segnalare che essa è strettamente legata allo sviluppo della coscienza del sé. Ciò significa, ed è importante ribadirlo, che bambini lasciati liberi di muoversi, giocare e correre in un parco potranno sviluppare, oltre che capacità motorie, una maggior sicurezza emotiva e fisica: essi cresceranno con la consapevolezza che cadere fa parte della normalità, confrontarsi con altri bambini aiuta la relazione, giocare in squadra è divertente, ecc...

Al contrario, bambini che sono frenati e limitati nella propria dimensione ludica e motoria risulteranno, a lungo andare, sempre più timorosi, insicuri e legati alla presenza, e quindi alla guida, di un adulto.

Libertà motoria significa anche libertà espressiva.

II.1 L' incontro con l'altro da sé e la relazione con gli oggetti circostanti

Quando si evidenzia il ruolo che l'interazione ha con l'ambiente in senso lato, nello sviluppo dei movimenti e quindi della personalità motoria, si tende a sottovalutare quella con gli oggetti, considerandola in qualche modo passiva. In realtà tra persone e oggetti si sviluppa una relazione biunivoca, nel senso che gli oggetti acquistano un valore che corrisponde al modo nel quale viene percepito e vissuto l'ambiente stesso.

Facciamo un esempio e riflettiamo sul gesto del sedersi e sul valore che può avere una sedia, la stessa sedia in contesti differenti: l'oggetto diventa strumento metacognitivo e condizionerà il modo nel quale verrà utilizzato; in questo caso la sedia andrà a influenzare il modo di sedersi, a seconda della sua forma, ma anche e soprattutto del luogo in cui si trova. A scuola, a scuola di danza, in chiesa, in casa, in uno studio legale oppure medico, non ci si siede mai nello stesso modo, neppure se la sedia è la stessa. L'oggetto, quindi, definisce in parte l'espressione corporea (la postura) e diventa strumento per esprimere l'emozione che il soggetto prova in quel contesto.

Notevolmente più complessa, invece, è l'interazione con altri individui, in quanto ed è banale sottolinearlo, mentre un oggetto non può opporsi alla nostra volontà, anzi l'asseconda, un individuo "altro" potrebbe o contrastarla, ma anche empatizzare. La relazione diventa più articolata e necessita di un maggior equilibrio, sintomo di una personalità motoria già ben consolidata, che permetta di utilizzare un dialogo gestuale efficace. L'esperienza deve insegnare a leggere e riconoscere le emozioni altrui, ma anche migliorare l'espressività dei propri gesti e della propria postura, evitando messaggi contraddittori o falsi: controllare il corpo significa anche tenere sotto controllo la comunicazione silenziosa e in parte involontaria di busto, arti, volto. Ad esempio, un dorso curvo o uno sguardo sfuggente rivelano insicurezza, ma la comunicazione non è sempre così intuitiva, per cui bisogna procedere per semplificazioni didattiche.

Facciamo riferimento a una doppia forma di linguaggio metacognitivo: quello tonico e quello gestuale, che coesistono, si influenzano a vicenda, ma che in questo caso per praticità descriveremo in modo separato.

Il linguaggio tonico si esprime attraverso la contrazione muscolare e rappresenta l'inserimento del soggetto nel gruppo, le sensazioni che ne risultano e, se non la sua

personalità, almeno il suo stato d'animo. Persone *toniche*, ossia non contratte, risultano ottimiste, ben disposte verso gli altri e, viceversa, capaci di ispirare fiducia e ben inserite nei contesti sociali e relazionali.

Al contrario, i soggetti tesi, che presentano atteggiamento *rigido*, espresso da torace alto, oppure con una postura *chiusa*, spesso si sentono esclusi, provano grandi difficoltà di inserimento e si esprimono con incertezza. Il dialogo tonico tiene conto quindi degli aspetti posturali del soggetto.

Il dialogo gestuale, invece, possiamo considerarlo come dinamico, rappresentativo del modo di interagire con cose e persone, di muoversi nello spazio. Si rappresenta con il movimento e include tutti i gesti volontari, ma anche quelli involontari che il corpo trasmette nello svolgimento di singole azioni, nel raggiungimento di obiettivi motori, nella reazione a contesti, situazioni, parole. Un buon equilibrio gestuale è dato dalla capacità di controllare e avere consapevolezza delle reazioni, spesso istintive del corpo, in special modo degli arti e del volto, occhi e bocca inclusi.

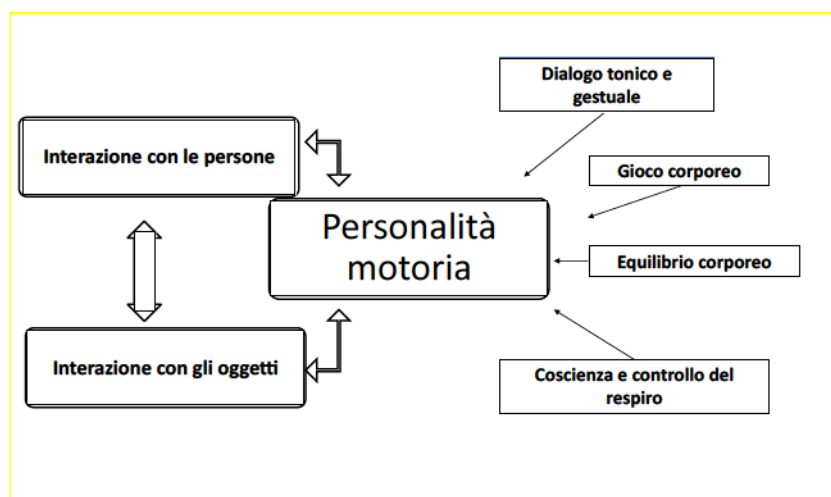


Fig.1 Strutturazione (costruzione) della personalità motoria

II.2 Connessione tra equilibrio corporeo, adattamento e relazione

L'equilibrio corporeo, già accennato, è strettamente connesso alla personalità motoria e alla capacità di relazionarsi con oggetti e persone. Quindi è frutto di una complessa rete di interazioni psicologiche, emotive, fisiologiche e fisiche, sviluppate dagli individui anche in relazione al tipo di esperienze vissute.

Il termine *equilibrio* richiama immediatamente un concetto fisico, ossia un processo meccanico nel quale un sistema di forze si annulla e risulta appunto in equilibrio. Nel caso dell'equilibrio corporale, oltre alle forze, dobbiamo parlare anche di percezioni di tipo psicologico ed emotivo, le quali hanno un impatto sull'individuo e che, equilibrandosi, determinano la postura: un buon equilibrio significa un buon controllo posturale.

Sebbene la competenza motoria sia oggettivamente valutabile, ciascuno ha il suo proprio e personalissimo equilibrio motorio: infatti è per questo motivo che si può distinguere una persona da un'altra semplicemente osservandola camminare, interagire nello spazio, restare seduta o compiere altri gesti molto semplici. Ognuno di noi interagisce con cose e persone in modo peculiare ed unico. Tuttavia, l'equilibrio non è innato, è uno stato da raggiungere ed è importante iniziare già nei primi anni d'età ad indirizzare il bambino verso l'equilibrio attraverso forme di gioco corporeo.

Il gioco prevede una costante interazione, l'acquisizione di feedback e comunicazione, influenzando verso l'elaborazione e lo sviluppo di nuove strategie e comportamenti: in poche parole esso stimola la capacità di adattamento, che è una delle caratteristiche principali per raggiungere l'equilibrio corporale.

Il mettersi in gioco e questo vale per adulti e bambini, dimostra la volontà di acquisire nuove forme motorie, nuove abilità, nuove competenze. Il gioco può essere stimolo di

crescita per i bambini, ma è anche un ottimo strumento di apprendimento per i più grandi.

Uno degli aspetti più strettamente connessi al controllo posturale e quindi all'equilibrio, è il respiro: controllare la respirazione fa parte della personalità motoria di un individuo, basti pensare a quante informazioni ci fornisce un respiro affannato, un respiro corto rispetto a un respiro lungo e calmo. La respirazione diventa sintomatologia di stati emotivi, ma, da un punto di vista meccanico e fisiologico, svolge la sua funzione peculiare: una respirazione corretta aiuta la colonna vertebrale a reggere il peso del corpo e può influenzare la digestione, la capacità di concentrazione o il rilassamento muscolare e di conseguenza mentale.

Saper respirare è importante tanto nella vita di tutti i giorni, negli scambi interpersonali, quanto durante la pratica di attività motorie.

Oltre ad una corretta respirazione, sullo sviluppo della personalità motoria influisce anche l'ambiente, le altre persone, gli oggetti e le possibili esperienze. Infatti, un ambiente conosciuto può rendere rassicurante anche la presenza di oggetti mai visti o persone sconosciute, mentre cambiare ambiente può stimolarci in modo negativo. Acquisire esperienza e formare la propria personalità motoria ci permette sia di sviluppare forme relazionali per adattarci e interagire con persone sconosciute, ed allo stesso tempo anche di gestire situazioni impreviste e ambienti ignoti.

Nella relazione con gli altri individui, è molto difficile far riferimento a schemi precostituiti e bisogna essere pronti ad adeguarsi e aggiornarsi in relazione a chi si ha di fronte, mentre più semplice può essere adattarsi a situazioni nuove, facendo riferimento a schemi comportamentali e culturali già conosciuti e utilizzati in altri contesti, ossia

ragionare per similitudine.

Eppure, non si possono considerare in modo indipendente questi tre diversi elementi di stimolo: interazione con le persone, sviluppo dell'equilibrio corporeo e adattamento all'ambiente. Sono in relazione continua e al variare di un elemento, cambiano anche gli altri: quindi oltre all'equilibrio posturale di cui già abbiamo parlato, dobbiamo far riferimento all'equilibrio dinamico, ossia alla capacità di reagire agli input e adattarsi con scelte più adeguate. La capacità di scelta avviene mediante due procedimenti: discernimento e discriminazione, che permettono di comprendere la differenza di strategia da usare tra un comportamento e l'altro e di valutare in anticipo parte delle conseguenze dell'una o dell'altra scelta.

Come si è detto, il movimento ha anche una sua funzione simbolica capace di comunicare emozioni e reazioni. Questo linguaggio può essere condiviso, comune, aspecifico, oppure, in determinati contesti – come quello sportivo – diventare molto più importante e prettamente contestualizzato e specifico.

Nel caso di un'attività motoria artistica come la danza, dove il ritmo è fondamentale e per natura i movimenti sono più armoniosi ed eloquenti, il linguaggio verbale è pressoché inesistente.

Il movimento è uno strumento non solo eloquente, ma polivalente, perché svolge compiti di apprendimento, socializzazione, acquisizione di maggior sicurezza e consapevolezza del sé. La sua natura è collegata all'esperienza. L'esperienza umana non è un'esperienza di stasi, ma, anche restando fermi, è sempre contaminata dal movimento, l'esperienza del movimento consente l'adattamento all'ambiente e la consapevolezza del vissuto.

Comportamenti sereni e consapevoli sono sempre sintomi di una maturità (equilibrio) raggiunta anche dal punto di vista motorio e cinestetico: il nostro è un equilibrio, sia quello fisico sia quello mentale, dettato dal movimento. La motricità consapevole e gioiosa sostiene la progressione cognitiva dell'apprendimento.

In ambito didattico si tratta di sintetizzare il rapporto tra persona e ambiente, insegnare a finalizzare al meglio le esperienze che si susseguono nell'arco di una vita e verificarne l'impatto nel processo di apprendimento. Le interazioni sono riassunte nello schema seguente (Fig.2).

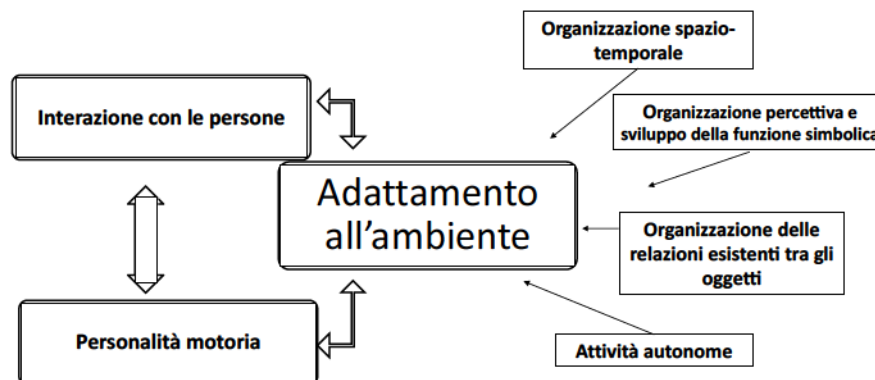


Fig.2 Ambiente e relazione

Equilibrio corporeo, adattamento e interazione contribuiscono allo sviluppo della personalità motoria in uno scambio che, ricordiamo, con l'ambiente risulta biunivoco, perché il soggetto si adatta all'ambiente sperimentando nuovi schemi motori, ma allo stesso tempo l'ambiente influisce e condiziona il processo di apprendimento a seconda delle esperienze che presenta all'individuo. All'insegnante spetta di gestire le

informazioni ricevute e creare un feedback che permetta all'alunno di elaborare quanto fatto. È, quindi, l'insegnante che trasforma l'esperienza in un momento di apprendimento, che crea l'apprendimento (Fig.3).

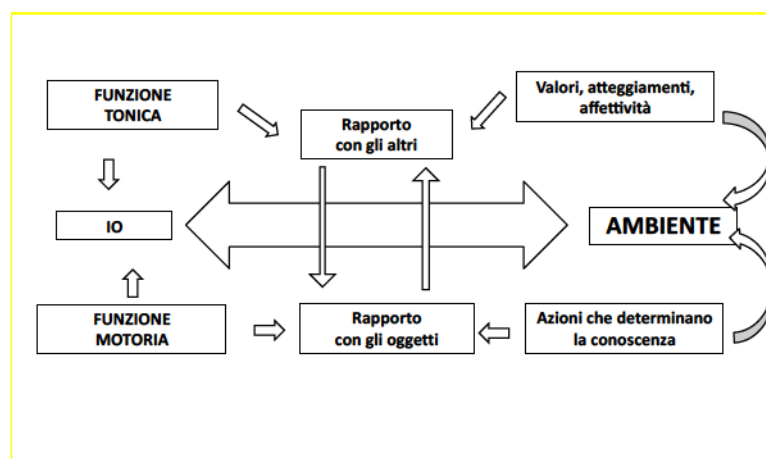


Fig. 3 Interazioni ambientali

II.3 Processo di verifica didattica

Parte della metodologia didattica consiste nel mettere a punto nuovi strumenti e nuovi metodi d'apprendimento. Le strategie didattiche devono essere adattate agli obiettivi prefissati, ma costantemente confrontati con le necessità degli studenti e con le rispettive capacità di relazione e comunicazione. Come vengono utilizzati, adattati e verificati gli strumenti di insegnamento messi in campo è già parte integrante e necessaria della didattica.

Tuttavia la comunicazione dell'allievo verso l'esterno cambia nel tempo ed in relazione agli eventi ambientali e sociali con i quali si confronta, per cui anche l'insegnamento deve essere altrettanto dinamico e tenere conto dei mutati stimoli ai quali il discente viene sottoposto nel tempo.

L'apprendimento in campo motorio è dettato da esperienze quotidiane, che diventano motivazione per migliorarsi, sviluppare abilità nuove e far scoprire al ragazzo man

mano, che riesce con il passare del tempo a fare questo o quell'altro.

Il lavoro dell'insegnante ottiene un riscontro immediato, che può essere sia positivo sia negativo. Se il feedback è positivo, questo risulta come rinforzo dell'apprendimento e aiuta a consolidare l'abilità praticata, mentre se dovesse risultare negativo, dovrebbe essere fonte di stimolo per un maggiore impegno didattico.

Pertanto, una parte importante del processo didattico risiede nella capacità di gestire la comunicazione dei feedback per la riuscita della quale sarebbe coerente andare ad approfondire gli elementi della PNL (programmazione neuro linguistica), poichè una caratteristica fondamentale dell'insegnamento – ancora di più quello in ambito motorio – è la comunicazione, verbale e non verbale, ossia gestuale.

In generale, la metodologia didattica fa leva su diversi punti sensibili, il più importante tra questi è *l'interesse*. Ottenuto l'interesse, allora il processo di apprendimento risulterà stimolante, positivo e in linea generale corrisponderà a un'esperienza di svago, dotata però di grandissime potenzialità, anche in termini di salute. Trovare il punto sensibile degli individui rientra in quella che viene chiamata Ricerca di Soluzioni, ossia quella fase in cui, ricevendo feedback sull'efficacia dell'insegnamento, si può valutare lo stato d'avanzamento dell'apprendimento, optare per modifiche, integrazioni, cambi di metodologia e strategia.

In questa prospettiva, l'allievo seguito e stimolato dal punto di vista motorio viene condotto a manifestare la propria creatività motoria, al fine di acquisire con completezza tutti gli elementi di una performance e le competenze necessarie a determinati movimenti. Inoltre, egli viene aiutato a ricercare soluzioni efficaci di fronte a un problema nuovo e sconosciuto, non solo facendo riferimento a schemi già acquisiti, ma

anche venendo indirizzato a far leva su capacità individuate dall'insegnante attraverso l'osservazione e l'analisi dei suoi comportamenti.

La valutazione della creatività da parte dell'insegnante non presuppone un'oggettività, la verifica può essere effettuata tenendo conto del punto di partenza e della successiva evoluzione degli schemi motori: si tratta di una verifica strettamente personale, che deve tener conto del singolo soggetto, del suo percorso e della sua condizione specifica. Qualora il docente verifichi che vi è stato uno sviluppo dell'intelligenza motoria, si passerà ad impartire competenze più elaborate per permettere al processo didattico ed a quello di apprendimento di andare avanti.

II.4 L'apprendimento partendo dall'esperienza

L'analisi del contesto sociale e culturale del nostro tempo orienta verso una funzione dell'immagine di sé proiettata, spesso neppure vissuta. Infatti, mentre un tempo i bambini sovente inventavano in totale libertà il proprio gioco, non soltanto per mancanza di disponibilità economica, ma perché era diversa la concezione del gioco, oggi invece si tende a un'inversione del punto di forza ed è il bambino ad adattarsi al gioco. Siamo passati da una forma creativa, spontanea e gratuita a forme precostituite, determinate e vincolate, nelle quali persiste la voglia del bambino di giocare, ma nella quale è protagonista il gioco e non il giocatore. La presenza di regole non è più un fattore stimolante, creativo e fantasioso, bensì diventa un limite all'apprendimento. Dal punto di vista didattico è interessante valutare l'approccio per *prove ed errori*. Il concetto stesso di gioco è mutato perché si è passati dal *gioco motorio* al *gioco virtuale* e tutto ciò che prima costituiva esperienza motoria, libera, giocosa, divertente ora ha assunto una predisposizione di tipo meccanico.

Il movimento è un'esperienza concreta e se non viene sviluppato e incentivato sin da

subito, rischia di provocare deficit nelle fasi successive della vita. Basti pensare, che nei primissimi istanti di venuta al mondo, è possibile riconoscere patologie neurologiche semplicemente attraverso l'osservazione della mobilità del bambino, la sua reattività fisica e le reazioni del suo corpo a diversi stimoli, tra cui luce e rumore. Inoltre, con il passare del tempo poi e con il parallelo sviluppo di altre abilità relazionali, quali il linguaggio verbale, che vanno a sostituire il movimento come forma di interazione sociale, si tende a muoversi di meno e a parlare o scrivere di più (smartphone): in questo modo si può giustificare il proprio analfabetismo motorio, senza rendersi conto che vi possano essere ripercussioni anche sull'area cognitiva. Ad esempio, soggetti disgrafici presentano anche problemi di lateralità, ma non si tratta soltanto di responsabilità individuale. Al giorno d'oggi è cambiato l'approccio culturale, l'immagine stessa di vivere il movimento: esso non è più libero, né creativo, né didattico. Addirittura, se andiamo indietro nella nostra infanzia, e cioè a qualche decennio fa, i bambini che erano definiti come più "monelli", incapaci di stare seduti al banco, poco scolarizzati, erano spesso quelli che eccellevano in tutte le forme di movimento, nel gioco, nella corsa, nel salto e che sfruttavano ogni occasione come divertimento.

Oggi invece nella scuola si riscontra un generale disinteresse verso il gioco motorio, parte degli alunni non mostrano alcuna esigenza, né voglia di sviluppare una personalità motoria: questo significa che a lungo andare la personalità risulterà incerta, pigra e inadeguata. Sarebbe un errore pensare che la fetta di alunni a cui si fa riferimento sia necessariamente sedentaria: in realtà una buona parte di questa pratica sport da molti anni, spesso però lo stesso sport, e ha sviluppato e automatizzato una serie di schemi motori che sembra esaurire la loro curiosità. L'esperienza motoria si conclude ed esaurisce all'interno dell'esperienza sportiva prestabilita, con regole, obiettivi e pratiche

ben conosciute. Questo può essere interpretato come rifiuto della novità, ma allo stesso modo rappresenta un chiaro sintomo di disinteresse e mancanza di curiosità.

Per il raggiungimento dell'equilibrio corporeo è necessario vivere l'esperienza offertaci dal confronto con l'ambiente e poi analizzarla con la guida dell'insegnante, la quale deve servire a sviluppare una gerarchia: il primo step è la *presa di coscienza*, che consiste nel riconoscimento dei riferimenti spaziali e temporali necessari per il secondo, *l'interiorizzazione*, che è una sorta di metabolizzazione dell'esperienza. È grazie a questo percorso che si arriva all'apprendimento.

Oltre a fare da guida su come analizzare l'esperienza vissuta, all'insegnante spetta stimolare l'alunno con programmi motori adatti a strutturare schemi motori che permettano di consolidare l'esperienza stessa: parliamo così all'*esperienza controllata*. L'idea del controllo, della supervisione, del sostegno dell'insegnante non deve farci immaginare però che l'apprendimento sia da calibrare su ciò che viene imposto dall'insegnante.

In realtà una metodologia della creatività deve porsi obiettivi coerenti con le possibilità effettive dell'individuo, quindi una strategia molto personalizzata: le attività, comunemente chiamate esercizi, servono per valutare il livello di competenza raggiunto dagli alunni ma, nello stesso tempo, hanno la funzione di regolare su misura gli interventi successivi e gli obiettivi da porsi. È un sistema che si autoregola ed è anch'esso dinamico. L'osservazione delle capacità motorie e di adattamento permette all'insegnante di restituire feedback importanti all'alunno, in modo che vada ad arricchire la sua esperienza. Operativamente la metodologia può essere sviluppata seguendo alcuni punti: l'elaborazione di strumenti e metodi; la modalità di ricerca di soluzioni; lo stimolo dell'interesse; l'utilizzo non convenzionale degli attrezzi,

l'osservazione del discente, verifica dei progressi e feedback.

Nell'ambito dell'organizzazione della didattica motoria, l'uso di attrezzatura adeguata riveste una grande importanza: ormai è consuetudine in ogni attività motoria che vengano utilizzati attrezzi per lo svolgimento di esercizi specifici.

Nell'uso specifico dell'attrezzatura bisogna trovare un giusto equilibrio tra la totale libertà creativa dell'alunno e le finalità di un oggetto. Poiché lo svolgimento di ogni esercizio presenta più livelli, spesso è sufficiente lasciar libero sfogo, creativo e personalissimo, all'allievo, per trovare la strada efficace. Altre volte, quando il livello motorio è davvero basso, oppure il soggetto presenta ansia e stress da prestazione, può essere utile indirizzare, aiutare, spingere l'alunno a trovare la giusta soluzione motoria: anche una semplice fune, con la quale non si può far altro che arrampicarsi, può mandare in confusione!

In questi *impasse* viene consigliato di lasciare che la valutazione di come superarli passi attraverso le competenze individuali e non attraverso obiettivi prefissati dall'insegnante.

Importantissima, poi, è la funzione di rinnovamento degli oggetti, che possono cambiare finalità, diventare parte di esercizi più stimolanti, che aiutino a elaborare diversi schemi motori o ancora che siano di supporto per evitare situazioni di stress e pressione emotiva. Spesso un esercizio, anche banale come l'arrampicata sulla corda, può risultare impossibile da svolgere per uno studente, finendo per diventare occasione di dileggio, di stress, di rabbia. Il movimento, piuttosto, deve esser associato a qualcosa di positivo e non deve farci sentire incapaci, goffi. Sta alla creatività del docente l'inventare delle storie, il trasformare un lenzuolo in "onde del mare", modificare non solo la percezione

dello strumento, ma anche il tipo di attività. La forza negli arti superiori viene stimolata non dalla pressione che mettiamo sull'oggetto, ma sulla fluidità: obiettivo raggiungibile evitando un inutile motivo di stress per i bambini, anzi ottenendo un feedback positivo e stimolando la fantasia e il gioco motorio. Anche altri oggetti, come un nastro, ad esempio, possono essere utilizzati in modo non convenzionale, diventando oggetti per giochi di squadra, di coordinazione di gruppo.

Insomma, non mancano ad un insegnante attento e coinvolto le possibilità di rendere interattiva, innovativa e interessante l'attività motoria. Fondamentale, lo ripetiamo, è adattarsi al livello motorio degli allievi, senza chiedere prestazioni che non potranno mai raggiungere: significherebbe esporli a stress e *feedback* negativi non necessari. Perché se è vero che ognuno reagisce e si adatta all'ambiente in cui vive, è anche vero che sono le esperienze di vita a fare la differenza e confrontarsi con dei fallimenti prevedibili non è sempre positivo. L'insegnante deve quindi osservare e valutare con attenzione le effettive possibilità degli allievi e offrire loro opportunità di successo e gratificazione e non di fallimento.

II.5 Apprendimento della consapevolezza e responsabilità

Nel paragrafo precedente ci siamo concentrati, specialmente in chiusura, sull'importanza di strutturare da parte dell'insegnante degli esercizi con obiettivi coerenti con le possibilità e competenze degli allievi. Questo è utile affinché si sviluppino occasioni positive di apprendimento; tuttavia l'insuccesso, o meglio l'assunzione di responsabilità dell'insuccesso, è parte fondamentale per lo sviluppo di una sana coscienza di sé e dei propri limiti. Il fallimento è parte del processo di crescita e se percepito positivamente è uno stimolo. Per cui, se è vero che non bisogna pretendere l'impossibile, è anche vero che non si possono offrire esercizi troppo

semplici, perché questi, alla lunga, diventerebbero poco stimolanti e poco performanti e l'allievo, pertanto, smetterebbe di apprendere. Bisogna proporre delle sfide, ricordando però che un errore, un fallimento, può capitare a chiunque e che situazioni di quel tipo devono rappresentare una forma di stimolo a superarsi: i bambini che oggi sono poco coordinati, insicuri, rifiutando di svolgere gli esercizi, avranno bisogno di un maggior controllo, oppure di semplificazione della richiesta impartita oppure, in alcuni casi, di una concessione di attesa, che permetta loro di osservare per più tempo, prima di entrare nel movimento.

Si può dire quindi che bisogna educare anche al fallimento, ma soprattutto alla comprensione della consapevolezza di essere in grado di superare le difficoltà e poterle trasformare in un momento di affermazione e di crescita.

Assumersi la responsabilità delle proprie azioni, capacità e limiti è una forma di strutturazione del sé, ma anche di intelligenza: significa cercare soluzioni diverse, sperimentare nuove strade, sviluppare pensieri nuovi e quindi diventare più consapevoli delle proprie possibilità.

In altre parole, imparare a superare una sconfitta, un'incompetenza o un'incapacità consolida la personalità motoria, la quale rappresenta l'individuo nella sua interezza anche caratteriale.

In un quadro dell'apprendimento di tal fatta la danza rappresenta una dimensione del metodo di apprendimento, in un'ottica vicina al costruzionismo papertiano, per cui non bisogna apprendere per applicare, ma fare per imparare.

Nel modello di Papert l'esperienza è il tema centrale, perché il bambino comprende qualcosa costruendolo a partire dall'esperienza personale e da azioni preliminari.

Quindi in un processo educativo è bene fornire ai bambini le opportunità affinché essi possano cimentarsi con attività creative che diano impulso al processo creativo, come nella danza, dove il bambino è egli stesso creatore della propria conoscenza.

Anche l'errore prende parte al processo di "costruzione" della conoscenza e dell'apprendimento. Sbagliare dà la possibilità al bambino di riflettere su ciò che ha creato il problema, studiarne ogni aspetto e individuare quelle che, secondo lui, possono essere soluzioni alternative al problema.

Sempre attraverso l'errore, possono nascere, invece, nuovi approcci e opportunità, che non erano previste all'inizio del processo di costruzione, ma sono altrettanto valide rispetto all'idea originale.

L'uso del movimento/danza è stato dimostrato utile anche da Madeleine Lord nei suoi obiettivi di apprendimento, dove il movimento viene indicato come mezzo primario per la conoscenza e la creazione. Tali obiettivi sono:

- stimolare a generare movimenti spontaneamente;
- insegnare la concentrazione;
- preparare ad essere fisicamente pronti;
- insegnare a prendere decisioni;
- relazionarsi a qualcun altro mentre ci si muove;
- educare all'osservazione anche di altri soggetti.

Pertanto, oltre a parlare di buone pratiche a scuola, possiamo pensare alla pratica artistica come ad un percorso di welfare, di benessere e di autoconsapevolezza di se stessi e dell'ambiente in cui si vive. Infatti, anche l'apprendimento e, prima ancora, la

motivazione ad apprendere dipende dal modo in cui si vive l'ambiente scolastico. Esso è sicuramente più efficace se vissuto come luogo *movimentato*, esperienziale, nel quale si ricevono stimoli ambientali ed esperienze che permettano la crescita dei nostri meccanismi percettivi, cognitivi ed emotivi. D'altronde, gli studi sulle neuroscienze raccomandano la necessità di favorire un apprendimento attivo e partecipato, che incoraggi l'esplorazione, l'azione diretta, la manipolazione degli oggetti della conoscenza. Si tratta di far crescere le proprie potenzialità, raggiungendo il proprio senso di "autoefficacia" (Bandura, 1977). Tale capacità consente di fare l'analisi delle proprie esperienze e di riflettere sulla possibilità di generare nuove capacità di pensiero e di azione. In questo modo, se si è abili nel percepire le proprie reali competenze, allora sarà possibile, raggiungere le proprie *affordance* (Gibson, 1979). Quando una nuova azione diviene possibile ed è padroneggiata, derivano nuove affordance, con conseguente incremento delle informazioni disponibili e meccanismi di ricerca delle informazioni stesse, per poi agire in risposta alle stimolazioni ambientali che riceviamo. Pertanto, non resta che creare gli spazi occorrenti e le metodologie d'insegnamento, nel costante rapporto tra *apprendimento ed esperienza* e costante fusione tra la dimensione sociale e la dimensione individuale.

Sentirsi più forti attraverso lo sviluppo della personalità motoria consente al bambino di entrare in relazione con gli altri e comunicare con più sicurezza, sicché il movimento può essere considerato sia come momento di relazione e sia come strumento di comunicazione.

Ma c'è differenza tra relazione e comunicazione? Tra motricità funzionale e motricità relazionale?

Sicuramente l'importanza attribuita al movimento è dovuta alla sua funzione nello sviluppo di uno schema corporeo che, a tutti gli effetti, è una base necessaria per lo sviluppo cognitivo. Come abbiamo già detto, il movimento è il fondamento dell'esperienza cognitiva oltre che motoria. Nell'analisi tra motricità e cognizione, come accade spesso, i risultati più interessanti si ottengono osservando i bambini nei primi mesi e nei primi anni di vita, cioè quando non sono ancora intervenuti elementi esterni di condizionamento – siano essi di natura culturale o parentale. Un bambino in questa prima fase, oltre che comunicare con il pianto, svolge un'intensa attività corporea che coinvolge tutti e quattro gli arti: movimenti di apertura quando manifesta gioia, movimenti veloci e a scatto quando provano disappunto, oppure movimenti lenti e di chiusura quando provano tristezza. Con l'avanzare dell'età queste caratteristiche spontanee tendono a perdersi, perché durante l'accrescimento viene meno la *spontaneità motoria*, a favore di una maggior predilezione per il linguaggio verbale: la parola o altri suoni divengono il mezzo preferito per esprimere emozioni e comunicare. È evidente che se il linguaggio non si struttura adeguatamente, rischia di comportare difficoltà relazionali e di conseguenza atteggiamenti di distacco anche con gli oggetti e l'ambiente, oltre che con le persone.

Per prima cosa è opportuno definire i due termini: con *relazione* individuiamo il contatto (con-tatto), e il successivo mantenimento, con una o più persone; con *comunicazione* invece intendiamo lo scambio di conoscenze, informazioni, emozioni tra più persone su tematiche e argomenti comuni. Tra relazione e comunicazione c'è però un rapporto in quanto la relazione stabilisce una forma di comunicazione e l'efficacia della comunicazione impatta sul tipo di relazione. È un sistema circolare dove l'una influenza e condiziona l'altra.

Con il progredire di una relazione si abilitano più canali utili per la comunicazione, tra questi uno molto efficiente è dato proprio dalle attività di movimento. Se, come abbiamo accennato, la motricità è carente anche la comunicazione risulterà difficoltosa: è un discorso valido in ogni ambito, in ogni contesto e per ogni fascia d'età con una necessaria, ma prevedibile e comprensibile, modifica del registro comunicativo che è funzione, manco a dirlo, del tipo di relazione che si instaura. Spesso il gesto, ossia il con-tatto, può anticipare o risultare più efficace del linguaggio verbale: una carezza o un abbraccio possono essere più potenti di qualsiasi parola. Sono gesti capaci di far scomparire dolore e tristezza, di infondere coraggio, di instaurare sintonia ed empatia, comunicare in modo inequivocabile emozioni e sentimenti. Soprattutto nel rapporto con i bambini possono risultare importanti perché comunicano immediatamente amore e interesse per il *problema* che il bambino sta manifestando. Sarebbe fuorviante pensare che non accada lo stesso anche con gli adulti.

In realtà una diversità nel mondo degli adulti c'è ed è connessa a quanto già anticipato: ossia l'intervento di convenzioni culturali, familiari, sociali – in poche parole l'*educazione* – influenza il modo di reagire non solo agli imprevisti, ma anche alle emozioni. E al modo di manifestarle. I gesti si fanno più attenti, il cosiddetto *corpo in relazione* si manifesta anche attraverso una stretta di mano o uno sguardo, quindi un contatto visivo. Un cenno di intesa o il semplice sfiorarsi durante l'esecuzione di un movimento è un messaggio in codice che riporta una serie di indicazioni, di suggerimenti, attiva un'immagine globale di ciò che bisogna svolgere. Sia nel mondo del lavoro sia nei rapporti interpersonali è molto importante fare attenzione alle potenzialità motorie, quindi comunicative e relazionali, di chi ci circonda. Valorizzare gli altri, attraverso gesti o parole, deve essere una preoccupazione costante. Alle volte basta

un semplice *ben fatto* per gratificare un individuo, grande o piccolo che sia, e sviluppare reazioni positive.

CAPITOLO III

FRAMEWORK TEORICO

CORPO E MOVIMENTO IN RELAZIONE

III.1 L'espressione corporea

Una delle innovazioni degli studi contemporanei che riguardano la funzione delle attività motorie è il riconoscimento del loro ruolo fondamentale nel formare e rafforzare la personalità, la creatività dell'individuo e il suo carattere e soprattutto nell'acquisire un buon equilibrio psicofisico (Casolo, Melica, 2005). «Il bisogno di esprimersi e di raccontarsi all'altro è uno dei bisogni primari dell'essere umano; la sua soddisfazione è fonte di gioia e di benessere, espansione di energia e presupposto alla produzione di stili di vita sani» (Le Boulch, Melica, in Casolo et al., 2005).

Il termine espressione corporea definisce l'atteggiamento che tutto il corpo assume nel relazionarsi col prossimo e quindi coinvolge la prossemica, la mimica del volto e la gestualità. Secondo Parlebas il suo insegnamento è «ben di più che una specialità particolare: rappresenta un modo di essere, un atteggiamento pedagogico che stimola la creatività» (Parlebas, 1997, p.25). Una definizione esatta probabilmente non è mai stata messa a punto, ma è sempre stata ritenuta presente non solo nella mera comunicazione tra esseri umani, nel loro incontro, bensì anche in discipline dove il corpo nella sua totalità viene usato come strumento di espressione e cioè la danza e il teatro.

Essa si manifesta «attraverso modificazioni posturali e funzionali indotte dalla contrazione dei muscoli, che grazie alla loro particolare struttura anatomica, possiedono proprietà altamente differenziate e peculiari quali eccitabilità, elasticità, contrattilità e tonicità» (Casolo, F., 2005, p.61).

Quando si impartiscono lezioni o nozioni di espressione corporea, si adoperano giochi

di linguaggio che hanno come primi obiettivi «migliorare la percezione e la consapevolezza di sé e della propria corporeità; facilitare l'espressione di sé; potenziare e valorizzare le capacità creative della persona; scoprire le possibilità e i dinamismi del corpo; favorire la comunicazione e i rapporti interpersonali; favorire la riunificazione della persona nella sua globalità fisica, psichica ed emotiva» (Manes, 1999, p. 18). Obiettivi ulteriori sono stati individuati da Pavone (2010) nella promozione della partecipazione di ciascun individuo, nella sua valorizzazione e nel riconoscimento nella sua «propria unicità (che) lo accoglie e lo avvolge, affinché egli possa sentirsi totalmente appartenente alla comunità, apportando a questa il proprio contributo, grazie ai suoi talenti e alle risorse personali» (Pavone, 2010). In tal modo si facilita la creazione di un ambiente inclusivo. Secondo questa definizione/ non definizione non ci ancoreremo a forme di movimento prestabilito, secondo cui esista un gesto corretto o errato: gli sforzi e anche gli errori di ciascuno devono essere accettati come unici e personali al fine di sottolineare la libertà di espressione dell'allievo. Ciò non significa che all'allievo stesso non sia richiesto di osservare le linee guida peculiari di ciascuna attività, ma significa che gli sia riconosciuta una ricchezza che consiste nel suo personale apporto a prescindere da schemi precostituiti o vecchi stereotipi. «Le persone che non corrispondono ai canoni della moda» possono esprimersi «con un'autenticità e un'interiorità che conferiscono loro una bellezza stupefacente: sapendo che non possono fornire un'immagine gradevolmente stereotipata, imparano ad attingere dalla loro ricchezza personale» (Martinet, 1992, p. 17).

Recentemente è stata osservata una riduzione del tempo dedicato all'attività motoria dei bambini e ciò è in assoluta controtendenza rispetto a quanto abbiamo illustrato sinora e rispetto agli studi moderni, che addirittura hanno dimostrato che è necessaria una pratica

quotidiana dell'esercizio fisica. Invece negli ultimi anni è stata riscontrata una tendenza alla sedentarietà dei bambini ed una riduzione del tempo dedicato all'attività motoria e sportiva con conseguenze negative sulla crescita formativa (Stodden, 2007).

Gli studi che riconoscono come necessaria la regolarità dell'attività fisica, sono approdati a questa importante conclusione anche osservando il miglioramento nei livelli di attenzione, concentrazione e memoria (Tomporowski P.D. et al., 2011), che indirettamente condizionano i fattori personali (autostima, autoefficacia, ecc.) (Whitehead, 1997).

Le relazioni psicomotorie e psicosociali che influenzano la crescita del bambino motricità, linguaggio, gioco libero si instaurano già dalla scuola dell'infanzia e costituiscono la base degli approfondimenti successivi e più complessi.

Pertanto, il periodo tra la scuola dell'infanzia e l'inizio della scuola primaria è molto importante, perché è proprio il momento opportuno per stimolare *l'azione e il movimento finalizzato*, dato che i ragazzi hanno l'età ideale per acquisire le abilità motorie e gli schemi di movimento basilari per lo sviluppo globale.

L'evoluzione delle capacità spazio-temporali è basilare per la comprensione della logica matematica e grammaticale, che richiede un'elasticità mentale che va stimolata anche attraverso esperienze, giochi corporei e attività di esplorazione e ideazione di forma attraverso il corpo (Kim et al., 2018).

Il neurofisiologo Hannaford (2005) ha dimostrato un'interazione tra muscoli, pensiero ed emozioni: il cervello umano viene reso attivo dal movimento, il quale rinforza le cellule cerebrali e probabilmente per questo migliora i risultati di apprendimento (Blakemore, 2003).

In ciascuna attività sportivo- motoria, si esprime la combinazione di tutto un complesso di *criteri* che regolano lo svolgimento di un'azione in grado di soddisfare la naturale predisposizione del corpo al movimento.

Ogni attività motoria, sia essa di carattere sportivo e/o motorio, va interpretata come un sistema prasseologico complessivo, dove i componenti, ordinati in modo logico nei diversi stati compongono una vera e propria grammatica chinesologica, dando così significato al vissuto motorio di chi agisce.

Le attuali suggestioni provenienti dalla prasseologia motoria sollecitano la scuola di qualunque ordine e grado a soffermarsi *non su una semplice ripetizione automatica del movimento*, ma su una personale elaborazione di informazioni sensorie.

Gli attuali studi prasseologici tendono a far acquisire all'azione motoria uno statuto scientifico, per cui si osserva la condotta motoria, si tenta di cogliere, accanto alle manifestazioni oggettive e osservabili del movimento (spostamenti, arresti, finte ecc.) anche il significato del vissuto che gli è direttamente associato (intenzioni, percezioni, immagini mentali, progetti, frustrazioni ecc.).

Sembra necessario accogliere, sul piano didattico-educativo, la sollecitazione proveniente dalla prasseologia motoria per poter interpretare il movimento in chiave educativa da un'angolatura diversa.

III.2 Valore comunicativo del movimento e semiomotricità

Il paradigma scientifico della ricerca corrisponde ad un approccio sistemico integrato. Da un lato vi è la danza, concepita come sistema prasseologico e dotata di una logica interna o modello di organizzazione interna, che innesca relazioni interne di natura sistemica (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014), dall'altra parte vi è il

corpo, protagonista assoluto della danza, che interviene attraverso comportamenti motori con tutte le dimensioni della sua personalità (organica, cognitiva, affettiva, affettiva, relazionale). Il concetto di comportamento motorio è anche un concetto sistemico, che ci permette di comprendere il protagonista come un sistema intelligente, che attiva la parte più profonda della sua personalità. In questo modo, le azioni motorie cariche di significato corrispondono a comportamenti motori, che sono il riflesso di come ogni persona interpreta e adatta il proprio intervento alle proprietà del sistema prasseologico in cui interviene.

Questo approccio sistemico fornito dalla prasseologia motoria, o scienza dell'azione motoria, permette di fissare obiettivi di ricerca basati sull'azione motoria, nell'intervento di studenti provenienti da diversi contesti scolastici (Meinel, 2011; Parlebas, 2001; Lavega, 2005).

La valorizzazione e il riconoscimento di un forte legame tra danza ed educazione richiama inevitabilmente il riferimento alle attività della corporeità nell'azione motoria, mettendo in luce il potenziale educativo delle esperienze corporee, riconoscendo loro una forte valenza formativa per la capacità di costruire significati e meccanismi associativi efficaci, in grado di "trascinare" mnemonicamente informazioni indispensabili ai processi apprenditivi (Hebb, 1980).

«È con il corpo che noi non solo percepiamo, ma apprendiamo e comprendiamo. Il corpo è come un nodo di significati viventi, in quanto è per suo tramite che si può cogliere la stessa essenza del mondo, col riferirla alle nostre sensazioni ed ai nostri vissuti» (Merleau-Ponty, 2003, in Alba G., Naccari A., p XI).

Possiamo dunque definire il corpo come luogo fisico per eccellenza della cultura e dell'istruzione? La risposta è positiva, ma è necessario elaborare una pedagogia in cui il

corpo sia centrale rispetto a nuovi processi formativi e quindi rivalutare le categorie epistemologiche di riferimento.

Il punto di partenza è il rifiuto della scissione corpo/mente e teoria/pratica, per lasciare il posto solo al valore assoluto, comunicativo e relazionale, del movimento in sé. Si intende infatti superare le concezioni che fanno riferimento ai modelli limitanti e settoriali di corpo meccanico, energetico e informazionale e tenere come veri punti di riferimento le peculiarità di relazione che scaturiscono dalla pratica motoria, considerando di conseguenza le opportunità di formazione che vi sono collegate.

Lavoreremo quindi nell'ambito della Prasseologia motoria di Parlebas, osservando le azioni motorie intrinseche al movimento e descrivendo gli elementi strutturali e la pratica del movimento danzato per interpretare il corpo e la danza da un punto di vista che incarna la semiomotricità, termine che origina dal concetto di sema (segno) per ridefinire le pratiche motorie nell'ottica della loro funzione di comunicazione. La Prasseologia motoria è la scienza dell'azione motoria e venne ridefinita da Parlebas nel 1981 conferendo valore all'educazione fisica e innalzandola a prospettiva delle scienze motorie, così definite per porre in evidenza come le attività di gioco motorio attivino l'intera personalità del soggetto, non solo sul piano organico, psicologico o cognitivo, ma anche (se non soprattutto) sociale.

La condotta motoria è un'organizzazione sostanziale del «comportamento motorio portatore di significato (...)» (Ferretti, 1997, p.31) e si manifesta come vissuto in maniera cosciente dalla persona coinvolta. Essa è la manifestazione della personalità del soggetto che si esprime attraverso l'interazione con *l'entourage* fisico e sociale: il suo campo d'azione sociomotorio riguarda l'interazione tra le persone coinvolte nelle attività.

Ad esempio, quando un soggetto esegue un'azione motoria senza interagire, si determina una situazione psicomotoria, dove l'attenzione del soggetto stesso si focalizza sull'ambiente o sugli oggetti, ma non sull'altro. Pertanto, impostare correttamente le attività motorie comporta vivere le situazioni socio-motorie non solo eseguendo gli aspetti tecnici della pratica sportiva, ma anche in funzione delle relazioni che vengono ad instaurarsi ed a far scaturire emozioni.

Sempre secondo Parlebas (1999), «la condotta motoria non è infatti riducibile né ad una sequenza di manifestazioni osservabili, né ad una pura coscienza distaccata dai fatti. Risponde alla totalità della persona che agisce, alla sintesi unitaria dell'azione significante» (p. 75).

Da tutto ciò emerge ancora la centralità dei processi tra percezione e azione, che connettono il significato interiore del fare, inteso come immagine mentale, che si crea nella persona che sta compiendo un'azione, connettendola alla sfera emotiva che essa genera.

La condotta motoria, infatti, è costituita da un tutt'uno di gesti e movimenti, inseparabile dal soggetto che li esegue e presuppone modelli pedagogici nei quali scompare il costrutto impersonale di "movimento" separato dal sé, per fare spazio ad un sapere del corpo fondato su un approccio totale, in cui valutare tutti gli aspetti (cognitivo, affettivo, relazionale ed espressivo) della possibile azione educativa.

E proprio allo stesso modo, per le stesse motivazioni, le esperienze di educazione alla danza si pongono l'obiettivo di creare percorsi che, partendo dalla proposta di creazione ed esperienza del movimento, conducono il soggetto ad una circolarità mente-corpo, organismo-ambiente, che espande i confini dell'azione educativa, poiché coinvolge, nel

migliore dei casi, il soggetto nella complessità affettiva e relazionale che scaturisce dall'esperienza fenomenica del corpo.

«Il culto dell'emozione e il culto del corpo sono i due volti di una stessa rivoluzione della mentalità. [...] Quando sopraggiunge un'emozione, il nostro corpo si fa sentire da noi attraverso ogni tipo di modificazioni fisiologiche, neurovegetative, endocrine. L'alterazione del respiro, il cambiamento del ritmo cardiaco, i sudori freddi, i brividi, i tremori, il nodo alla gola attestano che l'emozione è, nella sua essenza, carnale. Lasciar parlare le proprie emozioni significa dare parola al corpo» (Lacroix, 2002, p. 35).

La relazione tra dimensione fisico-cognitiva e affettivo-relazionale è un punto cruciale degli studi condotti da Parlebas. Nel testo "Giochi e sport, corpo comunicazione e creatività ludica" (1997) approfondisce la questione, mettendo in luce quella che possiamo definire "intelligenza sociomotoria", ovvero una capacità espansa di interazione, per cui il comportamento di ogni individuo acquista un significato nuovo se viene connesso al comportamento dell'altro: una forma di comunicazione che permette e conduce tanto il singolo, quanto il gruppo intero, a confrontarsi con la propria personalità, rinnovando e modellando lo spazio motorio come uno spazio sociale ed affettivo.

«Basti pensare alla necessità di avere delle motivazioni: scegliere una data attività [...] e scegliere un certo ruolo [...] è già un impegno affettivo. I fattori emotivi influenzano profondamente la stessa tecnica motoria ed è indispensabile tenerne conto nel quadro di un processo di apprendimento. L'affettività diventa allora la chiave di volta delle condotte motorie [...]» (p. 22). In una visione pedagogica che sappia accogliere queste evidenze, è dunque necessario mettere al centro la dimensione della corporeità, per dare luce alla dinamica pensiero/emozione, concedendo al corpo di essere studiato e nel caso

della didattica pensato, come “luogo” naturale di questa dinamica. «Il corpo è luogo dell’essere stesso della persona, a partire dal quale siamo consapevoli di noi stessi, del mondo e degli altri, è la realtà nella/con la quale percepiamo, sentiamo, pensiamo ed entriamo in relazione. il movimento (...) essendo legato alla dimensione esperienziale dell’essere dell’uomo, inoltre, può favorire l’assunzione di abiti di comportamento in cui bisogni e valori vengono integrati in vista di una sempre più autentica e personale formazione umana» (Naccari, 2003, pp. 2-3).

Sarebbe proprio la dimensione corporea a permettere una relazione educativa in grado di generare ogni realtà dell’essere umano, ogni dimensione della persona. Creare una pedagogia del corpo significa educare i giovani a percepire e vivere il proprio corpo come luogo apprenditivo, abitare il corpo come vettore di emozioni pronte a consolidare la memoria e il benessere di stare a scuola (Gomez Paloma, 2004). Il movimento, se opportunamente pensato e realizzato all’interno dei processi di apprendimento, si propone come una grande e poliedrica possibilità educativa, perché connette il fare a tutte le dimensioni che, come sopra citato, mettono in relazione l’azione e la pratica individuale con la sfera sociale, emotiva ed emozionale, invitando in maniera implicita alla formazione dinamica della propria personalità. Attraverso l’educazione al movimento, ci rivolgiamo allo sviluppo di pensiero mimetico, ovvero fondato sul riconoscimento dell’altro da sé. Un processo che concorre alla definizione di schema corporeo, che oltre a concretizzarsi come l’immagine che ogni singolo individuo ha di se stesso, si dispiega nella capacità e nella consapevolezza di una gestione autonoma di sé. Un obiettivo formativo che si pone come punto cruciale per condurre i discenti in un fare che, in armonia con i propri bisogni e con le norme socioculturali, conduca ad un efficace collocazione nella società (Casolo & Melica, 2005, p. 117).

Grazie al concetto della corporeità così ridefinita, il corpo non è più uno strumento, ma una maniera di evolvere con se stessi, attraverso un'espressione della propria identità e delle proprie emozioni (Coco, 2014, pp. 120-121). Nei processi di apprendimento, qui riferiti all'attività motoria, ragionare in termini di corporeità significa valorizzare la complessità dell'essere umano, partendo e considerando il corpo come punto zero, primo contatto con il mondo, attraverso il quale conferire senso e significato alla realtà. Ed è un corpo che esiste e conosce grazie al movimento, sede di tutte quelle interazioni che permettono di agire, secondo un'autonomia che è propria dell'essere umano. «Il significato del mio corpo, per esempio delle mie mani, non risiede, infatti, nella loro struttura anatomica, ma negli oggetti che esse possono afferrare o non riuscire a prendere, dal momento che il corpo non è un oggetto ma è ciò grazie a cui vi sono degli oggetti» (Cunti et al., pp. 16-17).

Le esperienze corporee, come il caso sopra citato dell'afferrare con la mano, diventano azioni comunicative ed espressive del soggetto e costruiscono, nella complessità sociale con l'ambiente, le basi intersoggettive per una consapevolezza del legame tra esperienza e conoscenza.

III.3 Educazione alla consapevolezza della corporeità come processo trasformativo nei contesti educativi

Per comprendere cosa sia essenzialmente il movimento o meglio il suo valore di espressione, bisogna partire dalla presa di coscienza del movimento stesso (interiorizzazione).

Il movimento umano non è semplicemente frutto di un meccanismo, ma si distingue per la sua intenzionalità.

«Attraverso l'interiorizzazione il soggetto potrà analizzare gli avvenimenti che egli sarà

il solo ad osservare e che potrà eventualmente trasmettere con il linguaggio. [...] L'esperienza chiara che abbiamo del carattere intenzionale dei nostri movimenti e che li distingue da quelli che subiamo passivamente, o che sono imposti mediante i nostri automatismi corporali o forze esterne che siano, ne fa un campo privilegiato» (Le Boulch, 1971, p.51).

Il corpo sarà analizzato sia sotto l'aspetto evolutivo che educativo, mettendo in evidenza come la danza, intesa come arte del corpo, può essere considerata come libertà di espressione corporea.

Ogni individuo, fin dalla nascita impara a conoscere ed essere consapevole del proprio corpo. Ciò avviene attraverso il movimento e la relazione. La personalità man mano viene influenzata significativamente da tutte quelle esperienze che coinvolgono la corporeità e la sfera emotiva. Tuttavia, la sola conoscenza non è sufficiente ad avere anche la padronanza di sé. L'educazione motoria facilita questo percorso di acquisizione del proprio corpo e di sé. Così come i sensi aiutano il bambino a conoscere meglio se stesso e l'ambiente, anche le esperienze di movimento danzato consentono a quest'ultimo di acquisire la consapevolezza del proprio corpo (Coco, 2016).

Pertanto, quando studiamo il corpo, artefice del movimento, parliamo di corpo "vivente" capace di seguire ed esprimere sensazioni. Se valorizziamo questo punto di vista, si scopre la danza come metodo prezioso di educazione, soprattutto nell'età evolutiva, dove le esperienze motorie si ampliano, affiancandosi al piano affettivo. Soprattutto nell'adolescenza la danza aiuta ad avere più consapevolezza del corpo e stimola l'espressività, tanto che negli adolescenti con diverse abilità suggerisce la percezione di essere un corpo che vive collegato con l'ambiente. In questo modo la pratica della danza aiuta l'inclusività, rendendo a chi danza il diritto e la possibilità

concreta ad una collocazione nel mondo.

Quindi il corpo è pensiero, oltre che azione e rappresenta «la costruzione di un sistema di sapere personalissimo e singolare che è inscritto nelle nostre mani, nelle nostre gambe, nei nostri occhi, nelle nostre capacità di resistenza fisica alle sollecitazioni quotidiane, nel nostro sistema cardiovascolare e motorio, nella nostra capacità di coordinazione e di controllo maturo che interviene nel nostro agire nello spazio» (De Mennato, 2006, p.33).

La scuola, nonostante questo progresso del pensiero riguardante il ruolo fondamentale della corporeità, è rimasta in una dimensione troppo intellettualistica e pertanto non al passo con i tempi anche a causa dello sconvolgimento recato dall'evento pandemico.

La didattica del movimento oggi viene considerata una scienza isolata rispetto alle altre discipline e relega il movimento a mero strumento per defatigare la mente (Cunti, 2013, p.48).

Invece come ha scritto Gori nel 2011, nel lavoro scolastico non bisogna dimenticare i processi, non bisogna focalizzarsi sul pensiero formale e trascurare la sua incarnazione ma riorganizzare i contesti educativi verso una libertà di espressione corporea che riporti al rango dovuto l'azione del corpo in movimento.

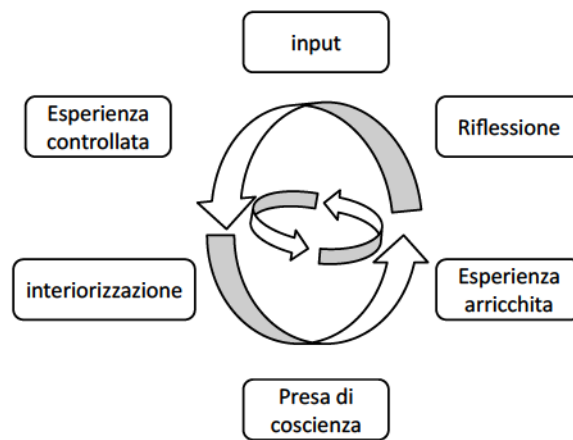


Fig. 4 Circuito di apprendimento

L'apprendimento è un processo attraverso il quale è possibile costruire nuove interpretazioni di significati ed esperienze del passato, in modo da rielaborare i dati già percepiti o conosciuti, creare la possibilità di guidare il presente e orientare l'azione futura, non aggiungendo nuovi vissuti o nuovi aggiornamenti, bensì sviluppando la capacità di reinterpretare un'esperienza remota, in base ad un inedito set di significati (Mezirow, 2003).

Il punto principale dal quale è possibile trarre nuovi scenari per l'innovazione degli ambienti di apprendimento delle attività motorie è lo studio e la progettazione di interventi educativo-didattici, senza dimenticare di muoversi nella più moderna e ormai necessaria prospettiva di una scuola inclusiva senza barriere.

Le principali teorie moderne dell'apprendimento, studiando le azioni compiute dal corpo che avvengono a scuola, al lavoro, nel gioco, hanno fornito alla pedagogia esperienze indispensabili per implementare le azioni didattiche necessarie allo sviluppo di conoscenze e abilità (Mayer, 1992; Wildman, 1997).

Ciò in quanto il corpo è sede dell'individualità di ciascun essere umano, un vero e proprio spazio in cui si sviluppa il contatto con se stesso e con gli altri e diventa uno strumento atto ad esprimersi e mettersi in relazione con il contesto sociale.

Se partiamo anche da un altro punto di vista, si può usare la definizione di corpo anche per indicare un gruppo di persone che fanno parte di un tutto, ovvero formano *un corpo unico*. In questa accezione, il corpo è l'esempio di un'esperienza di condivisione tra le persone, nell'ambito dello spazio di un sistema, nel quale la materia di cui esso è costituito è sottoposta ad un campo che lo influenza e lo trasforma attraverso flussi di energia.

Si capisce in seguito a tutto questo, che il valore del corpo è fondamentale, perché costituisce nello stesso tempo un vettore, sia verso i rapporti sociali, sia nei confronti del proprio io e delle proprie emozioni.

La nostra storia di essere umani, la nostra identità, la vita stessa vissuta compongono una storia unica e personale, prodotta dalla nostra corporeità; in altre parole, il nostro corpo determina le nostre azioni nel mondo in cui nasciamo e ci collega, senza possibilità di svincolo, al mondo stesso, nel quale si svolge la nostra vicenda biologica e morfologica e nel quale la nostra mente ci connette con la realtà circostante.

Pertanto, l'esperienza che ciascun uomo accumula attraverso i contatti del corpo con l'esterno non è altro che lo strumento con cui si entra in contatto con la realtà e determina una forma di esistenza senza la quale le esperienze fatte non potrebbero organizzarsi e concepire la vita.

Infatti, la vita che conosciamo, di cui siamo certi, è fatta di materia, guardata e toccata dalle nostre mani e dal nostro sguardo posto nel presente.

Se teniamo conto di ciò, vediamo il nostro corpo come contenitore dell'essere ed,

attraverso esso solo, possiamo comunicare sia i nostri disagi che il nostro benessere, essendo sempre il corpo la sostanza in cui si evidenziano stati psicologici, legami culturali e le condizioni sociali. In altre parole, è il corpo che rende visibili ed interpretabili le emozioni, le conoscenze, i principi e che, attraverso i modi di relazione e comunicazione, ci rende possibile dialogare con l'altro da noi.

Il nostro corpo, dunque, ci pone in una condizione necessaria e non scelta di esseri in relazione, «la conseguenza necessaria dell'interrelazione in cui (...) i corpi vivono. I corpi sono già in relazione, nella contemporaneità e nella successione, prima che le parole si incontrino nel dialogo. Sono fin dalla loro origine coinvolti nell'intercorporeità» (Lo Presti F., Madonna G., p.36, 2019).

Quindi l'identità dell'uomo, per essere compresa nella sua interezza e complessità, deve tener conto della sua corporeità. Ciò è stato ben compreso dal pensiero esistenzialista, secondo cui l'uomo viene catapultato nel mondo senza scegliere di esistere, mentre gli viene data facoltà di scegliere il modo in cui egli preferisce essere.

L'uomo non sceglie neanche il proprio corpo, ma sceglie come servirsi di esso ed esprimersi attraverso esso. La nostra esistenza è relazione, senza comunicazione e legame con gli altri nessuno di noi esisterebbe ed è per questo che ciascuno organizza il proprio essere, la propria identità, secondo il tipo di rapporto che ha con il contesto in cui vive, fatto di relazioni con gli altri uomini, che a loro volta, manifestandoci i loro sistemi di significato ed i loro modelli di azione, ci consentono di avere accesso alla loro realtà e alle proprie vite.

Come apprendiamo da Molisso e di Palma (2017) «esistere nel proprio corpo, prendere contatto con esso, è sinonimo di corporeità» per cui non si può prescindere dal conoscere se stessi se non partendo dalla conoscenza corporea, la quale come abbiamo

visto ci consente, attraverso noi stessi e la manifestazione corporea di noi, di stare al mondo conoscendo ed interagendo con gli altri.

La metodologia prescelta per lo studio nelle scuole della corporeità e della conoscenza di sé all'interno della relazione è quindi quella della laboratorialità, non tanto semplicemente per rinnegare la "classica lezione" o i suoi contenuti, quanto per raggiungere una contestualizzazione della conoscenza, proponendo pratiche attive e riflessive che possano offrire agli studenti possibilità di espressione assolutamente rinnovate.

Coinvolgendo la corporeità, si giunge ad una formazione reale e aderente al presente, «(...) la corporeità può corrispondere al "dispositivo" che per primo testimonia e realizza la nostra effettività esistenziale (...)» (Casadei, p.342, 2017). Anche secondo le indicazioni del MIUR «attraverso il movimento (...), l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace» (MIUR, 2012, p. 65). Ciò si trasmette all'alunno suggerendogli una serie di collegamenti, selezioni, scelte e soluzioni dell'intelligenza assolutamente creativi (Berthoz, 2011). Il laboratorio efficace consisterà essenzialmente nell'insegnamento della conoscenza delle funzioni del proprio corpo, nel familiarizzare e sottostare alle leggi del corpo. Ma ancora prima dell'apprendimento, un elemento fondamentale nell'educazione è la motivazione ad apprendere e questa dipende essenzialmente dal modo in cui si vive l'ambiente scolastico. Si capisce che quest'ultimo, se vissuto come luogo movimentato, esperienziale, stimolante e agevolante nei confronti della crescita dei nostri meccanismi percettivi, cognitivi ed emotivi, sarà realmente e indiscutibilmente più efficace.

Il tipo di laboratorio che più rispecchia, anche nelle sue linee operative e teoriche, un

laboratorio di tal fatta è senz'altro quello di movimento danzato ad orientamento pedagogico, perché propone più di ogni altro un campo di esperienza volta a promuovere un apprendimento trasformativo e performativo. «Nel Piano delle arti si esprime una nuova concezione della scuola, in cui trova piena cittadinanza la dimensione della conoscenza delle manifestazioni e le espressività artistiche» (DPCM 30 dicembre 2017, Allegato A Piano delle arti).

È opportuno, infatti, introdurre l'importanza nella scuola delle arti performative, il cui valore risiede nella loro capacità di essere veicolo pregnante di significati da maneggiare, potendo seguire i canali comunicativi del corpo e delle sue differenti sensorialità, utilizzando i codici artistici (Manfreda, 2016).

Nel piano si parla delle varie arti, non solo attraverso la descrizione delle diverse tecniche didattico/formative, ma anche definendo il valore istituzionale e formale dell'educazione di tutte le arti, che addirittura vengono definite “requisiti fondamentali del curriculum” (D. lgs. 60/2017, art. 1, comma 2).

È stato riscontrato che studiare e mettere in pratica le varie arti conducono gli studenti ad una maggiore abilità di analisi critica e attiva della realtà e li aiutano a creare una cooperazione non competitiva con gli altri. Si crea un senso individuale di appartenenza, ma si incrementa anche la dimensione sociale, attraverso lo scambio di relazioni e la reciprocità dei gesti; soprattutto si costruisce la consapevolezza delle conseguenze pubbliche di qualsiasi azione compiuta da un individuo.

La danza si rivela, quindi, particolarmente applicabile al contesto scolastico, in quanto si pone in una prospettiva esperienziale e non rigidamente esecutiva, rendendo i bambini più consapevoli dei propri movimenti, coniugando capacità di controllo e libera espressione, creatività motoria e comunicazione attraverso forme del movimento che si

traducono in *arte del muoversi* (Palumbo, 2014).

Grazie agli studi sull'espressività corporea, la danza è stata riconosciuta come strumento capace di allargare gli orizzonti e di collegare più territori di ricerca, costituendo uno spazio in cui si possono integrare e confrontare più metodi ed impostazioni di ricerca, tradizionali o più progrediti. Solo in questo modo, infatti, è possibile studiare un fenomeno multidimensionale caratterizzato proprio dalla peculiare cifra pluralistica.

Nella danza si riscontrano, è vero, aspetti esecutivi, tecnici, espressivi, ma anche la declinazione di abilità dell'essere umano e creazione di identità personali, frutto di un continuo processo motorio fatto di azioni, che altrimenti sembrerebbero in conflitto tra loro.

La ricerca educativa ha ricevuto dunque dagli studi sulla danza una quantità di input e di informazioni, utili all'analisi delle risorse che il corpo attiva grazie al movimento e che costituiscono il potenziale didattico di esso. Le interpretazioni, i gesti, le trasformazioni costituiscono nel loro complesso un'"*espressione visibile di proprietà semplesse*" (Palumbo, 2013) che includono specializzazione, modularità e rapidità. «Di fronte alla complessità, gli organismi viventi hanno scelto la specializzazione, la modularità, la separazione delle funzioni, la divisione del lavoro, la categorizzazione, la distinzione» (Berthoz, 2001, p. 67).

La danza è uno spazio complesso eppure naturale, fatto di gesti e movimenti che sono individualmente unici e specifici, ma acquistano il loro senso attraverso la fluidità e continuità del movimento considerato nel suo insieme. Parte di questa complessità, che si può intuire nell'immediato è il senso artistico espresso nell'interpretazione, eppure il continuo coordinamento del fluire dei movimenti compie un processo proattivo, rispetto

alla perfezione che si vuole raggiungere nel gesto.

In sintesi, il fondersi in danza delle singole azioni, se eseguite in sequenza funzionale, corrisponde alla realizzazione della «complessità della dimensione dinamica della persona» (Berthoz, 2001, p. 71).

Inoltre, lo spazio danza include visuali differenti come quella enattiva, costruttivista, cognitivista e comportamentista, che concorrono insieme e agiscono in complementarità all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, rendendolo così in grado di fornire strumenti diversificati, adatti ad affrontare la complessità di fronte alla quale ci si ritrova.

III.4 La danza a scuola: sguardi sull'esperienza

Se crediamo in tutto quello che abbiamo sinora esposto, appare fondamentale inserire laboratori di danza e nuove attività motorie nelle scuole di ogni ordine e grado al fine di fornire la possibilità a tutti gli studenti di sperimentare le proprie potenzialità e di accelerare il proprio sviluppo formativo e quindi di sollecitare tramite il corpo una maturazione non solo somatosensoriale, ma anche emotiva e psico-sociale.

Occorre a questo punto chiarire cosa intendiamo per laboratorio di danza.

Ci riferiamo ad uno spazio inclusivo, che possa costituire materialmente la sede dove il corpo può agire sia in relazione con l'altro, sia per dare forma e sfogo alle proprie intuizioni, facendo tesoro di un'esperienza educativa e formativa più completa e complessa.

L'essere umano non solo ha un corpo, ma è un corpo: dal punto di vista fenomenologico e neuroscientifico è questa la vera rivoluzione rispetto alla tradizione «la vera conoscenza si ha quando l'informazione è incarnata nell'esperienza: dobbiamo agire nel mondo per comprenderlo» (Lotto, 2017, p.28).

La proposta della danza nella scuola scaturisce dal proposito di fornire un itinerario che conduca all'elaborazione creativa del movimento, ovvero all'espressione di se stessi rispetto al mondo. In realtà tutte le discipline formative possono utilizzare il movimento per facilitare la conoscenza dei propri principi.

Pensiamo che la danza offra un percorso privilegiato ai bambini per la connotazione fortemente ludica che è contenuta in essa, nella sua pratica. Sappiamo infatti che se al bambino viene suggerita un'attività che gli procura gioia o piacere come un gioco, è più portato ad eseguirla volentieri e ad assimilarne le nozioni (Gamelli, 2013, p.4).

In questo contesto la danza ci appare come “un modo di fare e di agire” che fornisce la creatività necessaria ad abitare il mondo. Per abitare s' intende sentirsi a proprio agio ed essere accolti nella propria individualità e interezza ed il proprio corpo è la dimensione primaria di contatto ed accoglienza sia per lo studente che per il docente (Gamelli, 2013).

Inoltre, «in una scuola delle competenze (quelle di cittadinanza, quelle della vita, quelle orizzontali e altro) siamo portati a riflettere sulle necessità del presente e a considerare gli studenti non solo come discenti ma soprattutto come cittadini, identità depositarie di un pensiero critico e attivo per lo sviluppo delle società future» (Pallonetto et. al, 2022). Allora è necessario creare un «nuovo ambiente di apprendimento, nel quale lo spazio è una dimensione importante dell'intelligenza umana, non neutrale ai processi di apprendimento» (Sibilio, 2002).

Se ad una classe togliamo banchi e sedie e lasciamo solo i corpi, dando spazio allo stare insieme tra docente e discente, creando relazioni esclusivamente tattili, viene da chiedersi che tipo di relazione educativa potrebbe delinearsi.

Sicuramente una situazione di autodeterminazione e libertà che condurrebbe alla ricerca di nuove soluzioni, non solo individuali, ma anche di condivisione: che postura usare per scrivere, leggere, osservare. E infatti: «lo spazio che occupiamo condiziona le nostre esperienze, la strutturazione cognitiva, l'educazione estetica e le relazioni. Segna e decostruisce confini e gerarchie, organizza il rapporto con l'altro da sé, comporta scelte più o meno sostenibili per la salute individuale, collettiva e dell'ambiente, restituisce una rappresentazione plastica dello stare al mondo mai neutra» (Fierli, 2021, p.37).

È possibile affermare che la danza, come arte, propone modalità di ricerca e pratica che favoriscono l'uso del corpo come mezzo espressivo adatto a formare un armonico sviluppo globale della persona, materializzando il mondo fisico nascosto in ciascuno di noi e facendo emergere le dimensioni più profonde della natura umana, che attraverso attività passive non riuscirebbero a risalire in superficie.

Nel processo di riforma del sistema educativo, la scuola riveste oggi più che mai un ruolo di proposta e di attuazione di nuove prospettive, che siano in grado di dare risposte efficaci ai bisogni formativi ormai diversificati in un contesto scientifico, sociale e politico che richiede un adeguamento costante di conoscenze, competenze e contenuti professionali. Ecco quindi, che non si può non pensare ad un rinnovamento della didattica che sviluppi modalità espressive adeguate, che si realizzano attraverso il gesto compiuto dal corpo e creano la comunicazione, la relazione e la creatività attraverso il movimento, perché «l'elemento corporeo ha un ruolo primario nell'azione pedagogica e può essere, ove proposto in un'ottica adeguata, motore per il raggiungimento di risultati che concorrono allo sviluppo percettivo completo e quindi ad una formazione globale» (Benvenuto et al., 2018, pp.92-104).

Il vissuto corporeo e l'esperienza sensoriale ad esso collegata determina

l'apprendimento nel bambino e, di conseguenza, il movimento non può essere decodificato come un'unità minimale collegata al cambiamento di posizione del corpo o delle sue singole parti nello spazio, perché il gesto, infatti, non è la reazione nervosa ad un'azione di stimolo, ma la risposta del corpo ad un mondo che lo impegna (Galimberti, 2002). Anche Gardner, in relazione al concetto di intelligenza corporea, intende una risposta creativa del corpo ad una domanda (soluzione motoria al problema), nella quale l'individuo mette in atto una motricità personale, caratterizzata da una singolare qualità esecutiva,

Pertanto, oltre a parlare di buone pratiche a scuola, possiamo pensare alla pratica artistica come ad un percorso di welfare, di benessere e di autoconsapevolezza di se stessi e dell'ambiente in cui si vive. Infatti, anche l'apprendimento e, prima ancora, la motivazione ad apprendere dipende dal modo in cui si vive l'ambiente scolastico. Esso è sicuramente più efficace se vissuto come luogo *movimentato*, esperienziale, nel quale si ricevono stimoli ambientali ed esperienze che permettano la crescita dei nostri meccanismi percettivi, cognitivi ed emotivi. D'altronde, gli studi sulle neuroscienze raccomandano la necessità di favorire un apprendimento attivo e partecipato, che incoraggi l'esplorazione, l'azione diretta, la manipolazione degli oggetti della conoscenza e la dimensione ludica. È necessario creare spazi e contesti adeguati alle teorie, incrementando le metodologie d'insegnamento nel costante rapporto tra *apprendimento ed esperienza*. In questo modo il sociale si fonde con l'individuale e la scuola può diventare scuola di vita.

CAPITOLO IV

VALUTAZIONE MOTORIO/ARTISTICA NEI BAMBINI IN ETÀ EVOLUTIVA

IV.1 Lo sviluppo della competenza motoria

Il bisogno di muoversi deriva dalla necessità di sviluppare e mantenere le funzionalità del nostro organismo, perché il movimento viene considerato come un attivatore dei nostri sistemi organici. Muoversi è un'azione che comporta lo sviluppo delle capacità motorie personali, ma anche di quelle che vengono considerate come abilità motorie. Per tale motivo determinati contesti socio-educativi, formali o non formali, permettono di creare delle condizioni che favoriscono, in misura diversa, l'emergere di queste capacità e abilità.

Il bisogno di muoversi produce effetti su tutte le parti dell'organismo e la sua presenza o carenza si ripercuote sul benessere della persona con effetti differenti a seconda dell'età del soggetto.

Negli ultimi anni, la competenza motoria è diventata un argomento rilevante in campo pedagogico, diventando uno degli obiettivi più importanti in Educazione Fisica (Herrmann, Heim e Seelig, 2019; Ruiz, 2014; UNESCO, 2015).

Il suo progresso permette una partecipazione attiva alla cultura del gioco, all'attività motoria e allo sport sia a scuola (Spesato, Gabbard e Valentini, 2013) che nelle attività extrascolastiche (Hulteen, Morgan, Barnett, Stodden e Lubans, 2018; Loprinzi, Cardinal, Loprinzi e Lee, 2012), ed è considerato anche come uno dei requisiti necessari all'alfabetizzazione motoria (Cairney, Dudley, Kwan, Bulten e Krielaars, 2019; Scheuer, Bund, Becker e Herrmann, 2017).

La rilevanza della competenza motoria in ambito educativo non è solo legata allo sviluppo fisico, ma è anche correlata ad aspetti cognitivi (Ludyga et al., 2019; van der Fels et al., 2015), psicologici (Rose, Larkin, Parker e Hands, 2015) e sociali (Schierz e Thiele, 2013), quindi la sua promozione deve far parte di una visione olistica dello sviluppo globale dei discenti (Estevan e Barnett, 2018; Leonard, 2016).

Nell'ambito pedagogico, la competenza motoria si può definire come la risultante di conoscenze, processi, condotte ed emozioni con le quali l'individuo interagisce con il prossimo e con l'ambiente e grazie alla quale egli risolve i *gap* e gli ostacoli motori che incontra nella vita quotidiana e nelle attività che gli vengono richieste nell'educazione motoria (Ruiz, 1995, p. 19).

Da questo punto di vista la competenza motoria può essere considerata una prestazione funzionale latente, composta da fattori, che una volta appresi, vengono immagazzinate a lungo termine e si evolvono seguendo esigenze motorie determinate (Gerlach, Herrmann, Jekauc e Wagner, 2017).

Proprio perché si tratta di una performance funzionale latente, non si può osservare direttamente, ma essa consiste nel corretto adempimento di uno specifico compito motorio (Gerlach et al., 2017; Weinert, 2001). I compiti motori che possiamo osservare corrispondono alle capacità motorie (Gerlach et al., 2017), che distinguiamo in due categorie: la prima corrisponde alla locomozione, ovvero lo spostamento e il controllo del corpo nello spazio e la seconda alle abilità da controllare, la presa di oggetti che implicano l'uso di mani e piedi (Gerlach et al., 2017; Haywood e Getchell, 2019).

Tali abilità sono la base per lo sviluppo del movimento (Clark e Metcalfe, 2002; Hulteen et al., 2018) e si evolvono in relazione con lo sviluppo del bambino, ma vanno

opportunamente stimulate, altrimenti non possono essere rafforzate nelle tappe successive dell'età (Gómez-García, Ruiz-Pérez e Mata-Gómez, 2006).

Pertanto, lo sviluppo delle competenze deve essere favorito per tempo individuando attraverso, ad esempio, i test di valutazione motoria, il livello di maturazione corporea del bambino, sia osservandolo da una prospettiva educativa, stabilire una diagnosi iniziale, e monitorare lo stadio di apprendimento raggiunto dagli alunni in seguito agli interventi pedagogici (Scheuer, Herrmann e Bund, 2019).

Per valutare la competenza motoria vengono adoperati i seguenti strumenti:

- la valutazione della forma fisica, associata ad aspetti fisiologici e i cui metodi di valutazione provengono dal campo dello sport e dell'esercizio fisico;
- la valutazione delle capacità motorie, con riguardo agli aspetti neuromotori associati all'attività di coordinazione.

Solo recentemente si è inserita la proposta di un approccio che riguardi la funzionalità, intesa come controllo delle capacità motorie per risolvere una situazione problematica predefinita (Gerlach et al., 2017; Scheuer et al., 2019).

In questo quadro di riferimento, possiamo considerare un valido strumento il MOBAK (acronimo di Motorische Basiskompetenzen in tedesco). Questa batteria è stata sviluppata da Herrmann, Germania e Seelig (2015) in Svizzera e il suo utilizzo è stato esteso ai paesi europei non di lingua spagnola attraverso il progetto Erasmus+ della Comunità Europea denominato Basic Motor Competencies in Europe – Assessment and Promotion. La sua somministrazione è facile, veloce ed economica, presentandosi come un pratico strumento per l'analisi didattica delle abilità motorie di base (Herrmann, Gerlach e Seelig, 2015).

IV.2 Abilità motorie di base

Il nostro lavoro deve basarsi su conoscenze scientifiche e avvalersi di continui aggiornamenti. L'esperienza e la pratica, che determinano il *saper fare*, sono essenziali, ma solo nel caso in cui vengano affiancati da ricerche, verifiche, competenze consolidate e aggiornamento costante. Proveremo a utilizzare una terminologia quanto più inclusiva possibile, che risulti efficace e identificativa per molti ambiti operativi: così facendo sarà possibile condividere le conoscenze e i risultati ottenuti nel campo della motricità in altri settori delle scienze umane poiché, in fin dei conti, il risultato finale è lo stesso e comune a tutte, ossia il benessere della *persona* nella sua accezione più ampia.

Per meglio strutturare il lavoro che permetta ai soggetti di acquisire abilità è il caso di definire con precisione cosa intendiamo con il termine *abilità*. In linea generale ci riferiamo a una competenza motoria e cognitiva di eseguire una prestazione specifica o un compito che viene assegnato: il livello di abilità si traduce in individui più o meno abili. Possiamo quindi dedicarci alla valutazione dei livelli, ma prima può essere utile distinguere almeno tre diverse forme di abilità anche se, è importante precisarlo, ogni definizione e classificazione deve essere considerata momentanea e suscettibile di integrazione in quanto si tratta una distinzione che non è mai troppo netta.

1. Abilità discreta, ossia un compito motorio con un inizio e una fine facilmente identificabili: nel calciare una palla, ad esempio, l'organizzazione del movimento e la sua esecuzione avvengono in un arco temporale molto breve;
2. Abilità seriale, ossia l'esecuzione in sequenza di diverse abilità discrete: negli esercizi a corpo libero la sequenzialità e la precisione di esecuzione consentono di valutare la qualità della prestazione;

3. Abilità continua, ossia l'arco temporale del gesto non è facilmente definibile e l'azione motoria appare sempre *uguale*: come nel caso del nuoto o della corsa;

L'elemento che maggiormente distingue le tre diverse forme d'abilità è l'aspetto temporale del gesto.

Una delle caratteristiche principali del movimento e comune all'esecuzione di tutte le forme di motricità, è quella comunemente detta *tracking* ossia il concentrarsi sull'eventuale oggetto utilizzato, sulla presenza di altre persone o sull'ambiente circostante. Il *tracking* permette di osservare costantemente ciò che ci circonda, siano oggetti siano persone, durante il movimento e adattare di conseguenza la performance motoria. È quindi una caratteristica sempre presente e di fondamentale importanza, pensiamo alla concentrazione necessaria per effettuare una "*pirouetta*". Abbiamo suddiviso l'abilità in tre categorie, ma il *tracking* è trasversale e rappresenta il livello percettivo di controllo del movimento adattato. Per essere più chiari dobbiamo proporre una nuova differenziazione molto utile a livello didattico.

Se è vero che esiste una struttura circolare dove il movimento stimola lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo cognitivo aumenta la performance motoria e così via in una continua interazione, allora può essere efficace separare l'abilità motoria dall'abilità cognitiva. A scopo puramente esemplificativo:

1. l'abilità motoria rappresenta il successo di un movimento eseguito in modo corretto, ossia unicamente l'aspetto pratico del compito motorio, trascurando gli aspetti percettivi e decisionali;
2. l'abilità cognitiva rappresenta la scelta della strategia motoria adottata, ossia il *saper cosa fare*, e non la precisione del movimento in sé per sé;

Da questa differenziazione possiamo immaginare che vi sia un'abilità destinata al risultato in senso stretto, al punto d'arrivo, ed è il caso di quella motoria, e un'abilità che invece si interessa del percorso scelto, delle decisioni prese, ed è il caso di quella cognitiva. Una divisione tra *cosa fare* e *come farlo* che chiaramente ha senso soltanto in ambito didattico: all'atto pratico ogni prestazione motoria necessita di entrambe le abilità e una è interconnessa all'altra.

Quindi sorge spontanea la domanda, perché valutare le abilità motorie? «Gli schemi motori costituiscono la struttura del movimento, si sviluppano come ogni funzione della persona, in rapporto continuo con l'ambiente esterno e le varianti esecutive, spaziali, temporali, quantitative e qualitative e i loro rapporti reciproci, consentono l'apprendimento di un vero e proprio repertorio individuali di abilità motorie e hanno forti legami con tutti gli apprendimenti scolastici, cioè sono complementari ad altri alfabeti curricolari» (Fig.5) (Colella, Monacis, 2019, p.20).

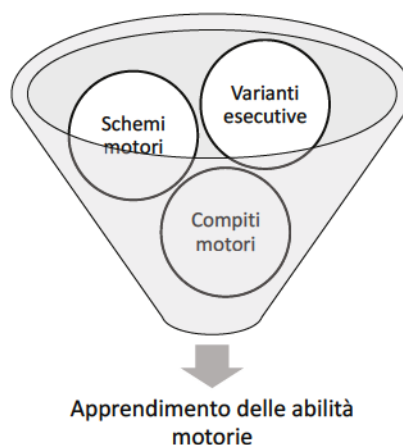


Fig.5 Trasferibilità degli apprendimenti

IV.3 STRUMENTI E PROCEDURE METODOLOGICHE

I. IV.3.1 Descrizione test MOBAK

Le prove MOBAK (*MO*torische *BA*sis *K*ompetenzen) sono rivolte ai bambini della scuola primaria e sono finalizzate a valutare l'apprendimento e lo sviluppo delle abilità motorie (Hermann et al.,2019; Scheuer et al.,2019).

I protocolli sono quattro e, precisamente: *MOBAK KG* (per la scuola dell'infanzia); *MOBAK 1-2* (per i bambini di 6-7 anni); *3-4* (8-9 anni); *5* (10 anni). Ciascun protocollo è costituito da due aree di competenza: *controllo degli oggetti e corpo in movimento (abilità di locomozione)*; ciascuna area prevede varie prove criteriali riconducibili a diversi schemi motori ed alle varianti esecutive, in cui è prevista l'attribuzione di un punteggio (Fig.6).

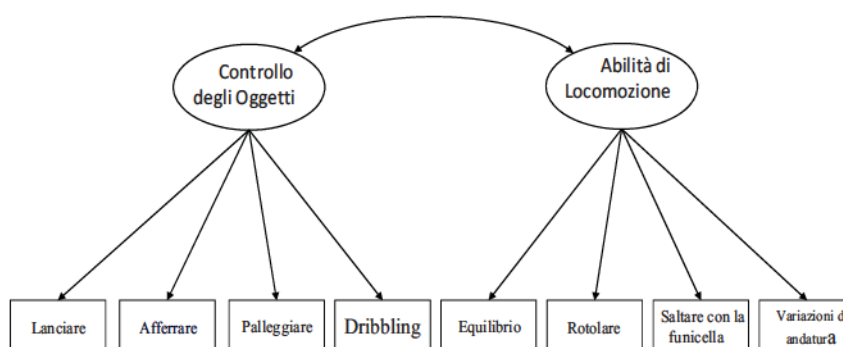


Fig.6 modello strutturale Mobak 3-4

Il MOBAK 1-2 e 3-4 sono composti da 8 prove criteriali ciascuno, riferite a 2 aree di competenza: muovere qualcosa (*controllo degli oggetti*) (prova n. 1, 2, 3, 4) e muoversi (*corpo in movimento*) (prova n. 5, 6, 7, 8).

II. IV.3.2 Item test Mobak 3-6

Le fig. 7- 14 sono estratte e tradotte dalla rivista “Sport&Medicina” – Abilità Motorie: la valutazione con il protocollo MOBAK (Colella D., Monacis D., 2019), riportando per ogni singola abilità motoria, lo spazio e i materiali occorrenti, le indicazioni generali/istruzioni e i diversi criteri esecutivi richiesti per soddisfarne la corretta esecuzione.

Area di competenza: Muovere qualcosa

Fig. 7: Item 1 – Lanciare



Obiettivo	Colpire un bersaglio
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - 6 palline da giocoliere - 1 bersaglio - Nastro
Preparazione	Il bersaglio è posto a 1,3 m di altezza sulla parete. Contrassegnare con il nastro la linea di lancio a 3 m di distanza.
Descrizione	Il bambino lancia 6 palline senza superare la linea, provando a colpire il bersaglio
Criteri	<ul style="list-style-type: none"> - Non superare la linea di lancio - Si assegna 1 punto ogni volta che si colpisce il bersaglio
Valutazione	6 tentativi; si registra il numero di bersaglio colpito: <ul style="list-style-type: none"> - 0-2 bersagli colpiti= 0 punti - 3-4 bersagli colpiti = 1 punto - 5-6 bersagli colpiti = 2 punti
Note	<ul style="list-style-type: none"> • La modalità di lancio è libera • È opportuna la dimostrazione di un lancio con battuta • Prestare attenzione poiché la palla potrebbe rimbalzare in diverse direzioni

Area di competenza: Muovere qualcosa

Fig. 8: Item 2 – Afferrare



Obiettivo	Afferrare una palla in movimento
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - 1 palla da ginnastica - Nastro
Preparazione	Contrassegnare due linee a distanza di 1,5 m con il nastro adesivo
Descrizione	Il bambino lancia la palla in alto senza superare la prima linea, segue la traiettoria e l'afferra dopo la seconda linea
Criteri	<ul style="list-style-type: none"> - Afferrare la palla quando è ancora in alto, sopra il capo - È consentito afferrare la palla con entrambe le mani - Quando si afferra la palla, un piede deve essere oltre o sulla seconda linea
Valutazione	6 tentativi; si registra il numero di lanci eseguiti correttamente: <ul style="list-style-type: none"> - Nessuna prova riuscita= 0 punti - 1 prova riuscita = 1 punto - 2 prove riuscite = 2 punti
Note	<ul style="list-style-type: none"> • Quando si afferra la palla è necessario aver superato la linea, o toccarla con il piede • Lanciare la palla in piedi

Area di competenza: Muovere qualcosa

Fig. 9: Item 3 – Palleggiare



Obiettivo	Palleggiare seguendo un percorso a ostacoli
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - 1 palla minibasket - Pali o ritti - T-shirt - Cono - Nastro
Preparazione	Delimitare un corridoio posizionando quattro ostacoli di 0,70 cm di larghezza a una distanza di 1,5 m dall'altro. Posizionare un cono di 50 cm alla fine del corridoio come punto di svolta
Descrizione	Il bambino esegue il percorso ad ostacoli palleggiando, andata e ritorno, senza perdere il controllo della palla
Criteri	<ul style="list-style-type: none"> - La prova deve essere svolta con continuità e senza interruzioni - È possibile palleggiare con la mano destra o sinistra - Non è possibile palleggiare o trattenere la palla con entrambe le mani - Non è permesso perdere il controllo della palla - La palla deve rimanere all'interno delle linee del corridoio
Valutazione	2 tentativi, riportare il numero delle prove riuscite: <ul style="list-style-type: none"> - Nessuna prova riuscita = 0 punti - 1 prova riuscita = 1 punto - 2 prove riuscite = 2 punti
Note	<ul style="list-style-type: none"> • È possibile oltrepassare le linee con il corpo • È consentito toccare gli ostacoli con il proprio corpo • La prova è considerata conclusa se l'ostacolo cade • Il bambino non può fermarsi per più di 1 secondo • Attenuare e controllare eventuali espressioni di agonismo e competizione tra i bambini • Se i pali non sono disponibili è possibile utilizzare i coni

Area di competenza: Muovere qualcosa

Fig. 10 : Item 4 – Dribbling



Obiettivo	Eeguire un percorso in dribbling con la palla
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - Palla da calcio - 8 pali o ritti - 4 t-shirt - 1 cono - Nastro
Preparazione	Delimitare un percorso utilizzando il nastro; posizionare all'interno del percorso 4 ostacoli formati da 2 pali e una t-shirt, a una distanza di 1,5 m l'uno dall'altro. Un cono è posizionato a 50 cm dalla fine del corridoio.
Descrizione	Il bambino esegue in dribbling il percorso a ostacoli, andata e ritorno, senza perdere il controllo della palla
Criteri	<ul style="list-style-type: none"> - La prova deve essere svolta con continuità e senza interruzioni - Non è possibile toccare la palla con le mani - Non è permesso perdere il controllo della palla - La palla deve rimanere all'interno delle linee del corridoio
Valutazione	2 tentativi, riportare il numero delle prove riuscite: <ul style="list-style-type: none"> - Nessuna prova riuscita = 0 punti - 1 prova riuscita = 1 punto - 2 prove riuscite = 2 punti -
Note	<ul style="list-style-type: none"> • Quando si afferra la palla è necessario aver superato la linea, o toccarla con il piede • Lanciare la palla in piedi

Area di competenza: Muoversi

Fig. 11: Item 5 – Equilibrio



Obiettivo	Camminare avanti lungo una panca con ostacoli
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - 1 panca lunga - 2 blocchi di legno o ceppi - Nastro
Preparazione	Predisporre la panca lunga capovolta sul pavimento. Disporre e fissare i due blocchi di legno sulla panca, con il lato largo rivolto verso il basso, alla distanza di 1,0 m e 3,0 m.
Descrizione	Il bambino si sposta avanti e indietro in equilibrio sulla panca con gli ostacoli.
Criteri	<ul style="list-style-type: none"> - Eseguire il compito senza interruzioni - Non perdere il contatto con la panca - Non è consentito eseguire spostamenti laterali - Il bacino deve sempre essere rivolto verso la fine della panca - Non è consentito procedere passo-passo solo per superare i ceppi di legno - È possibile toccare i ceppi di legno solo lateralmente
Valutazione	Lo spostamento in avanti e indietro sono riportati separatamente per ciascuna prova: 2 tentativi, riportare il numero delle prove riuscite: <ul style="list-style-type: none"> - Nessuna prova riuscita = 0 punti - 1 prova riuscita = 1 punto - 2 prove riuscite = 2 punti -
Note	<ul style="list-style-type: none"> • Non si può rimanere fermi per più di 1 secondo. • Sono consentiti aggiustamenti posturali per mantenere e/o ritrovare l'equilibrio.

Area di competenza: Muoversi

Fig. 12: Item 6 – Rotolare



Obiettivo	Eeguire una capovolta in avanti su due box
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - 2 box in legno - 2 tappetini ginnici
Preparazione	Disporre i due box l'uno di fianco all'altro. Disporre un tappetino sopra i box e uno subito dopo per motivi di sicurezza.
Descrizione	Il bambino esegue una capovolta in avanti su 2 box disposti longitudinalmente, partend con un saltello.
Criteri	<ul style="list-style-type: none"> - Il salto deve essere eseguito a piedi pari - L'esecuzione deve essere fluida senza pause o interruzioni - Il rotolamento avviene sul piano sagittale, con il dorso curvo - Non è consentito rotolare fuori dal bx
Valutazione	2 tentativi, riportare il numero delle prove riuscite: <ul style="list-style-type: none"> - Nessuna prova riuscita = 0 punti - 1 prova riuscita = 1 punto - 2 prove riuscite = 2 punti -
Note	<ul style="list-style-type: none"> • Il capo è flesso avanti, il mento è a contatto con il petto. • È possibile utilizzare le mani per eseguire il rotolamento. • Per ragioni di sicurezza l'insegnante è di fianco al bambino durante la prova; se è necessario il suo intervento la prova è da considerarsi non riuscita. • Se i tappetini sono troppo piccoli, utilizzare due tappetini disposti trasversalmente. • L'arrivo e il passaggio alla stazione eretta non sono rilevanti per la valutazione. • È consentito l'arrivo in posizione seduta sui box se il bambino non riesce.

Area di competenza: Muoversi

Fig. 13: Item 7 – Saltare



Obiettivo	Eeguire saltelli sul posto con la corda
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - Corda - Cronometro
Preparazione	Posizionare la corda sul pavimento libero da altri attrezzi.
Descrizione	Il bambino esegue dei saltelli sul posto con la corda per 20 secondi.
Criteri	<ul style="list-style-type: none"> - Eseguire i salti con la corda sul posto per 20 secondi - Eseguire il compito senza interruzioni o errori - Si eseguono i salti senza seguire ritmi o cadenze predefinite.
Valutazione	2 tentativi, riportare il numero delle prove riuscite: <ul style="list-style-type: none"> - Nessuna prova riuscita = 0 punti - 1 prova riuscita = 1 punto - 2 prove riuscite = 2 punti -
Note	<ul style="list-style-type: none"> • In caso di errore (per esempio il bambino interrompe l'esecuzione) è comunque possibile completare i 20 secondi • Prima di iniziare è consentito adattare la lunghezza della corda ed eseguire alcuni saltelli di prova. • Selezionare un punto sul pavimento come punto fisso • Dimostrare alcune varianti esecutive.

Area di competenza: Muoversi

Fig. 14: Item 8 – Variazioni di andatura



Obiettivo	Correre variando l'andatura, secondo le direzioni predefinite
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - 4 coni - Nastro
Preparazione	Delimitare un rettangolo utilizzando 4 coni. Disporre del nastro lungo le diagonali e i lati corti del rettangolo.
Descrizione	Il bambino corre in avanti lungo la linea sul lato corto del rettangolo ed esegue un galoppo laterale sulla diagonale, girando intorno al cono.
Criteri	<ul style="list-style-type: none"> - Il cambio di andatura deve essere fluido - Mantenere una postura corretta per tutta la durata del compito Durante il galoppo laterale: <ul style="list-style-type: none"> - Eseguire il compito senza interruzioni - Non è consentito incrociare gli appoggi - Il bacino deve essere parallelo alla diagonale
Valutazione	2 tentativi, riportare il numero delle prove riuscite: <ul style="list-style-type: none"> - Nessuna prova riuscita = 0 punti - 1 prova riuscita = 1 punto - 2 prove riuscite = 2 punti
Note	Sui lati corti, eseguire i passi in avanti, sulle diagonali eseguire il galoppo laterale (piede schiaccia piede).

III. IV.3.3 Attività/trattamento di movimento danzato

Sulla base del background teorico di riferimento il presente percorso sul movimento, rivolto allo sviluppo di un'attenzione del corpo e della sua portata significativa nella creazione di conoscenza si è concretizzata attraverso la proposta di percorsi in cui la consapevolezza e l'intenzionalità dell'azione si è unito ad un pensare creativamente, ovvero ad una rielaborazione attiva delle proposte date. L'impianto metodologico fonde i principi costitutivi dell'arte della danza evidenziati dagli studi di Rudolf Laban con quelli in psicocinetica sullo sviluppo psicomotorio della persona in età evolutiva condotti dal Prof. Jean Le Boulch.

Il movimento è diventato momento di attenzione e consapevolezza alla relazione e allo spazio. I bambini dovevano elaborare una risposta dinamica allo stimolo dato, imparando così a ricevere dall'esterno e a rielaborare dall'interno creando un circolo, una comunicazione organica in cui è il corpo stesso e la presenza del soggetto a definire il significato dell'esperienza.

L'attività, infatti, lontana da modelli autoritari di esecuzione del gesto, si arricchiva di volta in volta di possibilità compositive e di variazioni che ridefiniscono le possibilità di azione e ricezione del movimento. Attraverso focus specifici sulla conoscenza somatica del corpo e delle sue parti, sulle possibilità qualitative ed espressive del movimento il discorso legato al singolo si sposta di volta in volta sulla relazione, sul dialogo e sulla creazione del movimento spontaneo. È proprio a partire da questa sperimentazione che si è formalizzata la costruzione dell'azione coreografica finale: un'azione collettiva in cui la messa in evidenza del corpo portava ad una riflessione attiva su quello che significa muoversi, lontano da una ripetizione meccanica del gesto.

L'espressività del corpo, adoperata nella didattica, diventa così «un modo originario per

venire a capo del fatto di abitare in un corpo e contemporaneamente di avere un corpo» (Gallese, 2007) usando coscientemente se stessi ed agendo sugli altri in un processo significativo di relazione tra il proprio corpo, nel proprio spazio, nei confronti del corpo degli altri, nello spazio degli altri.

IV. IV.3.3.1 Il laboratorio

Sul piano educativo, la danza è forse la più dinamica modalità di ricerca in quanto utilizza il corpo in movimento per tutte le attività non solo motorie, ma anche e soprattutto cognitive e di scoperta evolutiva (Sibilio M., Aiello P., 2015)

La danza educativa alla scuola primaria, inoltre, si connota come un approccio ludico che promuove un orientamento non lineare delle esperienze, con il più alto scopo di stimolare la fantasia e favorire l'uso di diversi stili cognitivi, pur richiedendo un rigore metodologico e un approccio interdisciplinare. Pertanto, il gioco, col movimento creativo, offre al bambino l'occasione, la possibilità di accedere ad uno spazio spontaneo e libero.

È quindi particolarmente attuabile nel contesto formativo, perché propone un approccio esperienziale, non esecutivo in grado di rendere il bambino maggiormente consapevole delle proprie possibilità di scelte motorie, coniugando il controllo del gesto e la sua libera espressione.

La proposta laboratoriale suggerisce la promozione del movimento creativo, inteso non già come un movimento prestazionale, sottoposto a giudizio ed oggetto di confronto tra performance esperte, bensì come un movimento che ponga l'essere, in tal caso, il bambino in condizioni di relazione dapprima con se stesso, con i propri ricordi, le esperienze e le idee nuove e contemporaneamente in relazione con l'altro da sé ed in

interazione con lo spazio che accoglie e favorisce l'instaurarsi di questo dialogo corporeo. «Per laboratorio vogliamo intendere qualsiasi situazione didattica che presenti il carattere dell'apprendimento attivo, dell'imparare facendo» (Baldacci, 2014) unito pertanto a tecniche di espressione corporea ludico-motorie e tecniche artistiche.

Obiettivi del percorso

Gli studenti hanno avuto modo di comprendere le basi dell'educazione alla danza ed essere in grado di modificare le proprie competenze in diversi contesti.

- Nozioni di base sui metodi sociali e creativi nell'educazione alla danza
- Nozioni di base sull'educazione alla danza per bambini dagli 8 ai 10 anni

1. Corpo

- Studio delle parti dei movimenti del corpo: peso su diverse parti del corpo più trasferimento di esso, contatto al pavimento e alle altre parti del corpo
- La forma del corpo: dritto, esteso, curvo, contorto, largo/ stretto, piccolo/ grande

2. Spazio

- spazio personale: movimenti nel centro dello spazio personale/lontano da esso, movimenti dinamici nello spazio -> aprire/chiudere, salire/scendere, avanti/indietro
- spazio comune: livelli, direzioni, modelli e forme nello spazio -> sul pavimento, in aria

2. Dinamica

- Forza/ resistenza: piano/forte
- Tempo: movimenti rapidi/lenti
- Spazio: dritto/ dritto, focus

- Flusso: libero/con limiti

3. Relazioni sociali

- Cooperazione
- forme di contatto

V. V.3.3.2 Strutturazione dell'attività/trattamento

1. Riscaldamento corpo e mente

Obiettivo:

- risveglio emotivo e attivazione fisica, interazione, conoscenza del corpo e delle parti del corpo più il movimento di esse.
- Attivazione / respirazione e circolazione muscolare e circolatoria.
- Riscaldamento articolare - apertura / movimento dinamico e flessibilità.
- Attivazione del sistema nervoso centrale

Attività:

Chiediamo agli studenti di prendere contatto con il suolo attraverso la pianta dei piedi, sentendo il contatto; fare piccoli movimenti sulle ginocchia, scendere e risalire, sentire il gioco delle articolazioni delle ginocchia e anche quello delle caviglie e cercare di mantenere morbide le ginocchia e cominciare a fare dei piccoli molleggi senza mai estenderle. Scuotere le spalle e le braccia liberamente.

Respirare.

Sempre scuotendo spalle e braccia fare dei piccoli saltelli sul posto, piacevoli, liberi e senza restrizioni, ognuno si pone come meglio crede per il proprio corpo. Quindi rilassare i muscoli della nuca e del collo e cercare di mobilizzare il capo ricorrendo a movimenti di circonduzione di esso, avendo cura di rilassare i muscoli del collo e della nuca, prima in un senso e poi in un altro.

Mentre lo facciamo proviamo ad espirare, lasciamo andare braccia e spalle, come se massaggiassimo il tratto cervicale. Poi cominciamo a sentire la presenza delle nostre braccia dall'estremità delle dita alle spalle.

Restiamo con le ginocchia flesse, non estese, per sentire il contatto con la terra e sentire la presenza delle articolazioni delle braccia, ovvero qual è il movimento che desideriamo di realizzare in quell'istante. Qual è il movimento che desideriamo realizzare.

Partendo dalle braccia, estendiamo questa azione al resto del corpo e cerchiamo di andare laddove sentiamo il bisogno di andare, cosa vogliamo mobilizzare, cosa può essere di beneficio. Coinvolgere testa, spalle, braccia, colonna, bacino, la pelvi, rilassare i glutei, “giocare” con la mobilizzazione del corpo. Piccoli saltelli di nuovo ed ogni volta che li facciamo, senza generare traumatismi alle articolazioni giungiamo a terra espiriamo e liberiamo l'energia.

Sempre mantenendo un contatto plantare con la terra, ci flettiamo in avanti lasciando andare capo, spalle e braccia fino a prendere contatto con la terra attraverso la punta delle dita. Tutto ciò senza appoggiarsi, ma semplicemente creando un unto di contatto con il pavimento, ginocchia flesse ma senza sollevare la pianta dei piedi e generando un piccolo “scuotimento volontario del corpo”. Se parte una vibrazione, sebbene involontaria, va assecondata. Per poterlo fare bisogna respirare profondamente.

Lasciare agire la forza di gravità, mollare spalle, capo, colonna e braccia. Quindi risalire lentamente vertebra dopo vertebra, flettendo sempre le ginocchia.

Una volta riallineati verticalmente procedere ad allungarsi in direzione del soffitto, incrociando tra di loro le dita delle due mani.

Fare 4/5 movimenti di questi movimenti di “mi arrotolo-srotolo”.

La flessione del capo deve precedere quella del busto. Percepisco la mia colonna vertebrale e la mobilizzo, facendo ancora agire la pesantezza, ovvero la gravità, con le ginocchia flesse e, per il resto, abbandonata.

Pian piano riemerge e ritorno su lentamente. Una volta stabilita la connessione con il corpo, ritornare seduti.

Ogni volta tutto ciò è importante perché ci permette di cogliere un dato di quella che chiameremo “dimensione del fare insieme” a partire dal corpo (Gamelli et al., 2020). Ciò che abbiamo realizzato è un lavoro di ritmicità corporea condivisa, la quale può creare un elemento importante e cioè un profondo senso di APPARTENENZA. Infatti, se anche una piccola pratica come un gesto collettivo concordato viene condiviso e/o costruito dal gruppo, contribuisce a creare il senso del gruppo, un senso di interesse per l'altro che per il didatta è la testimonianza di un processo messo in moto in termini di educazione e apprendimento. Persino l'ascolto del respiro degli altri può essere usato dal didatta per suggerire agli allievi di far parte di un cerchio anche immaginario, nel quale l'onda del respiro “passa” da un partecipante all'altro e crea il senso del gruppo e il senso di un movimento/Danza in tutto il gruppo.

Ecco come sia possibile, attraverso una serie di movimenti sfocianti in un movimento/danza, costruire il senso della vicinanza del gruppo.

2. Consapevolezza dello spazio + fattori condizionali

Obiettivo:

- conoscenza dello spazio comune e capacità di muoversi in esso (percezione dello spazio), attivazione degli elementi di abilità motorie base.
- Percezione dello spazio: personale/comune.
- Combinare la percezione uditiva e visiva con il movimento.

Attività: il gioco dei numeri

È stato chiesto ai bambini di disporsi in una parte dello spazio, decidere in quale posto collocarsi. Sono state date indicazioni ben precise. Nello Specifico:

1. Camminare
2. Fermarsi (congelare)
3. camminare Indietro al rallentatore
4. Avvicinati quanto vuoi e tocca o allunga la mano verso qualcuno (in tempi di assenza di Covid è opportuno utilizzare termini come: “prendi contatto” o “tocca”)
5. Sciogliersi (la spirale aiuta)
6. Attraversare velocemente lo spazio

Inizialmente è compito dell'insegnante fornire indicazione dei vari numeri, poi è possibile aumentare la difficoltà chiedendo a qualche bambino di prendere l'iniziativa e ancora per aumentare la consapevolezza e la reattività di non usare la voce, ma fornire le indicazioni solo con il corpo. In questo modo i bambini dovranno aumentare la loro percezione visiva e concentrazione.

3. Nuove abilità/tecnica

Obiettivo:

- nozioni base delle attività di movimento danzato.

- Attivazione e rafforzamento dei muscoli del core.
- la capacità di portare peso su diverse parti del corpo e trasferire da una parte all'altra del corpo
- Possibilità di combinare tutti i movimenti, capacità ritmica

Attività:

Chiediamo ai bambini di disporsi liberamente nello spazio, scegliendo una postazione che li faccia sentire a loro agio. In questa fase non verranno valutate in alcun modo le scelte dei bambini in maniera diretta, ma i bambini vengono invitati ad occupare l'intera superficie.

Chiediamo loro di cominciare a camminare liberi nello spazio, la richiesta è di esplorare, con il corpo, i vari livelli spaziali: sono state fornite parole chiave, come ad esempio, "alto" "medio" "basso" e sono state osservate le scelte motorie dei bambini, che liberamente hanno interpretato l'indicazione. A seconda delle risposte inibite e/o disinvolte, sono state fornite altre informazioni/ stimolo verbali, ad esempio "il soffitto si sta abbassando!", o ancora "siamo in una stanza dalle pareti strette, col soffitto altissimo". Queste proposte fornite in maniera consecutiva, hanno lasciato il tempo ai bambini di muoversi, offrendo loro l'occasione di stimolare capacità di problem solving, di attivare un pensiero creativo e divergente, nonché di relazionarsi con se stessi e con lo spazio proprio e dell'altro.

Dopo aver esplorato lo spazio nei vari livelli, sono stati disposti dei cartoncini con su scritte delle parole o segni indicanti elementi corporei e/o spaziali come: vibrare, saltare, curva, curvo, correre, su, piede, mani, destra, fermarsi, rotolare, dondolare,

danzare, spirale, etc.

I bambini hanno avuto l'indicazione di recarsi liberamente vicino ad uno o più cartoncini ed eseguire le azioni, nell'area in cui "è collocata quella parola o segno". Dopo averli lasciati liberi di sperimentare viene loro chiesto di sceglierne 4/5, di osservarli, porli in sequenza e successivamente di attivare la stessa sequenza con un'interpretazione libera in movimento.

Ciò darà luogo alla creazione delle possibili forme di "danza".

4. Composizione – Performance

Obiettivo:

- approfondire e mettere a fuoco gli elementi degli esercizi precedenti aggiungendo gli elementi di dinamica, percepire le strutture e ricordarle.

Attività:

I bambini sono stati divisi in gruppi e sono stati lasciati liberi di combinare i movimenti scelti, quindi danzare, interpretare ed esprimersi nella loro frasi di movimento creando una piccola performance di movimento.

5. Recupero

Obiettivo:

- recupero, consapevolezza del corpo e sintesi cognitiva
- Stretching
- Feedback

IV.4 Pedagogia del sensibile

Il corpo può prestarsi a definizioni ed interpretazioni diverse e rappresentarsi in maniere differenti.

Esso viene genericamente identificato come insieme di parti anatomiche, di milioni di cellule, organi e tessuti che costituiscono la sua energia e vitalità.

Partendo da questo punto di vista, il corpo si può definire come sede dell'individualità di ciascun essere umano, uno spazio in cui si sviluppa il contatto con se stesso e con gli altri, ma anche come uno strumento atto ad esprimersi e mettersi in relazione con il contesto sociale.

Lo scopo è il riconoscimento del carattere universale della danza come forma d'arte, come mezzo di educazione e come oggetto di ricerca.

Danzare, è utilizzare il proprio corpo come materia, l'immaginario e le relazioni come forza motrice. La danza può essere definita considerando la dimensione:

- **corporea:** si tratta di sviluppare una motricità espressiva, dove sono in gioco i principi base del movimento: equilibrio, peso, sensazione, energia, qualità del movimento...
- **simbolica:** si tratta di sviluppare la capacità di immaginare, di interpretare la realtà, di stilizzare; un invito a rendere poetico il movimento e progressivamente aprirsi alla simbologia dell'altro.
- **sociale:** danzare significa essere capaci di un ascolto corporeo, significa condividere, imitare, danzare all'unisono, costruire insieme, arricchirsi della danza dell'altro. La danza inoltre esercita lo sguardo, educa a diventare uno spettatore critico.

Il modo migliore di trasmettere il vero significato dell'inserimento della danza a scuola

è riuscire a far sentire ai ragazzi che, imparando la danza, impareranno il piacere della scoperta, del SE' e dello sviluppo sensibile della propria personalità e del proprio corpo. L'insegnamento deve essere percepito da ambo i lati come qualcosa di non tecnico, non incasellabile in vecchi parametri e nella memorizzazione di una serie di informazioni.

I progressi che si otterranno saranno comunque sempre visibili dall'esterno e riconoscibili dal discente, per cui egli sarà gratificato dal proprio impegno e non soltanto dal piacere tratto dall'applicarsi in questa disciplina.

È per tutti questi motivi che sarebbe auspicabile che la danza sia accolta tra le attività di educazione artistica e svolta in laboratori più che in lezioni frontali. Ciò perché nel laboratorio si svolge un lavoro fatto di esperienze che scaturiscono da ciò che si mette in atto e che conducono a risultati variabili e spesso personali, dove l'attenzione del bambino viene continuamente tenuta viva e richiamata a ciò che sente mentre compie quelle azioni. Pertanto, una totale sintonizzazione corporea crea dei considerevoli risultati a livello dei processi di apprendimento, ancor più decisivi se, ci si riferisce a un'idea dello sviluppo secondo una rappresentazione non stadiale, bensì stratificata, in cui quindi nulla si perde delle esperienze pregresse, ma per la quale ogni esperienza si sovrappone alle altre, compenetrandosi con le qualità di quelle che l'hanno preceduta.

L'attività svolta in laboratorio permette al giovane di percorrere un cammino che è sì proprio, ma anche frutto dello scambio fatto continuamente con i suoi "compagni di viaggio".

In definitiva «creare esperienze di movimento significa creare vie che coinvolgono il corpo nella sua pratica fisica, cognitiva, sensoriale ed emotiva, e vivere momenti in cui ciascuna persona possa esprimere la propria individualità in relazione agli altri e al contesto in cui si trova» (Benvenuto et al, 2018 p.96).

Questa nuova esperienza sarà particolarmente gradita dai bambini perché sembrerà loro di uscire dalla solita routine scolastica attraverso un gioco (quello coreutico) per entrare in logiche e modi di ragionare e creare diversi dai soliti. Una volta tanto agire e sentire, forma e senso li troverà riuniti nelle attività da svolgere per questa materia. I didatti gli insegneranno che un corpo sensibile è un corpo che sente, che è in relazione cosciente con le sue sensazioni. Le sensazioni giungono al sistema nervoso centrale, midollo spinale e cervello, ed eventualmente affiorano alla coscienza, dai nostri canali sensoriali attraverso le vie nervose sensitive: la pelle, gli occhi, il naso, le orecchie, la bocca, l'apparato vestibolare, i ricettori propriocettivi posti nei tendini muscolari e quelli situati nelle capsule articolari.

La differenza principale, rispetto alle altre discipline, è che esse tendono a considerare il corpo come un oggetto, nel senso che le altre attività motorie si riducono ad un addestramento, mentre qui non si tratta di educare al movimento, ma attraverso il movimento (Gamelli, 2011).

Mentre la vecchia cultura del corpo si avvale di un insegnamento/apprendimento di tipo meccanico, la danza inserisce una nuova pedagogia in grado di costruire il sentimento di sé nell'atto del conoscere. In altre parole, si oltrepassa la vecchia separazione gerarchicamente-corpo e l'allievo non subisce più i movimenti, ma li filtra attraverso la sua logica e quella con la quale il didatta si mette in comunicazione con lui.

Nella prima infanzia e per tutto il periodo di sviluppo che interessa la scuola primaria, il bambino costruisce le sue convinzioni logiche sulla base dell'esperienza senso-motoria. Prima di ragionare sulle leggi fisiche che governano il mondo che lo circonda, egli ne fa esperienza attraverso i sensi e le comprende con il corpo.

«L'utilizzo delle capacità che si mettono in atto durante l'esperienza e che si sviluppano

nella percezione della sostanza e della forma e nella formulazione di un linguaggio che esiste nella complessità dell'esperienza individuale e che prende vita nell'interazione con l'ambiente e con l'altro da sé» (Benvenuto et al, 2018 p.93)

Pertanto, il movimento e la qualità dell'esperienza corporea non possono essere considerati subordinati allo sviluppo intellettuale, ma parte fondamentale di esso.

L'innovazione consiste nel riconoscere che insegnare ad un giovane di focalizzare l'attenzione sul proprio corpo, ovvero svolgere la funzione di interiorizzazione (Le Boulch, 1971), è una delle più preziose risorse del Sistema nervoso, il quale svolge un ruolo primario nello sviluppo dell'io e costituisce un ponte di collegamento tra l'aspetto psicomotorio e quello cognitivo. Come, dunque, non considerare tutto questo il modo più moderno per la Scuola di aiutare l'evoluzione di un giovane essere? Pertanto, la sensibilità del corpo dovrebbe essere posta al centro dell'azione educativa.

La qualità educativa della danza è tra quelle specificatamente umane delle cose che si fanno per niente, il piacere dell'azione a prescindere dallo scopo da raggiungere. Tale indeterminatezza dell'azione motoria è, ad esempio, alla base del gioco, in cui la spontaneità del gesto parla in continuazione di una integrazione psicocorporea.

Nell'atto della danza quando il bambino riesce a far emergere, cioè a comunicare le sue emozioni, il didatta o chiunque dall'esterno può decifrare il suo mondo interiore.

La danza che intendiamo promuovere nel contesto scolastico assolve la sua vocazione pedagogica soltanto se il bambino vive la sua corporeità in maniera sensibile e sensata.

Presenza, ascolto, attenzione, coscienza di sé, sono funzioni psicomotorie determinanti tanto nell'apprendimento quanto nel processo di interazione sociale, costituendo la condizione per la realizzazione di qualsiasi atto creativo.

Possiamo definire tutto ciò pedagogia del sensibile.

Essa valorizza la corporeità del bambino perché le riconosce la capacità di creare un collegamento tra il vissuto interiore di quell'essere e la sua rappresentazione della realtà, che è unica e in continua trasformazione.

CAPITOLO V

LA QUALITÀ DEL MOVIMENTO

V.1 Background teorico di riferimento

La fase in cui i bambini perfezionano le diverse forme di movimento e imparano a combinarle tra loro (Meinel, 1976, p. 352) corrisponde al periodo della scuola dell'infanzia e scuola primaria.

In quell'età vi è un miglioramento significativo di tutte le forme di movimento del bambino, a patto che siano stimolate ed a ciò sono necessari ambienti adeguati a questo tipo di apprendimento (Pesce, 2015), ovvero che permettano una pratica variabile, l'uso di diverse abilità motorie che siano capaci di adeguarsi a situazioni mutevoli e aperte (interferenza contestuale), senza la standardizzazione della presa di decisione e dell'azione che ne consegue (Best, 2010 citato da Ceciliani, 2018, p. 185).

Il percorso atto alla conoscenza dipende dal grado della sua attività esplorativa, dalla sua abilità nell'eseguire azioni motorie nel mondo che lo circonda, nonché comportamenti pratici e finalizzati (Benelli et al., 1980; Maturana & Varela, 1984). «La capacità di muoversi in maniera autonoma richiede, e al contempo facilita, nuove tappe di sviluppo sia della sfera cognitiva che di quella sociale, offrendo nuove opportunità di apprendimento riguardo all'ambiente, all'organismo e alle relazioni che intercorrono fra essi» (Meraviglia, 2012, p. 75).

Gli studi di pedagogia che hanno posto l'attenzione sul movimento come opportunità che la scuola offre ai bambini in età prescolare e scolare, per incrementare il loro

potenziale creativo e la loro possibilità di comunicazione, hanno spostato il focus dall'uso di una danza definita educativa, ad una danza definibile creativa.

Infatti, la danza creativa è quella che, nel campo dell'istruzione, facendo riferimento a nuovi programmi che permettono ai bambini di sperimentare esperienze motorie, ha come obiettivo la libera espressione del sé e il mezzo per coltivare il potenziale creativo, ponendo così le basi alla propria personalità motoria.

La danza creativa scaturisce dal movimento creativo, il quale è, in un certo senso, una forma neutrale di movimento significativo in quanto pensato dal bambino stesso, il quale, «combina la padronanza del movimento con l'abilità artistica di espressione» (Gilbert, 2015, p. 4).

In molti Paesi, gli studi più approfonditi hanno sempre esaminato la danza dal punto di vista tecnico, storico e coreografico, relegandola sempre ad un ruolo non primario nel sistema educativo. Anche la maggior parte delle scuole di danza di qualsiasi parte del mondo considerano la danza soprattutto dal punto di vista professionale, puntando ad educare talenti per creare danzatori professionisti. Quindi la scuola, se comprende, attraverso una più moderna pedagogia che «educare gli studenti [...] alla raffinata arte della danza può essere importante per il progresso della loro consapevolezza artistica, cognitiva, sociale, estetica e cinestesica» (McCutchen, 2006, p. 27), può produrre progetti ad alta efficacia educativa, dando la possibilità allo studente di arrivare ad una maturità più completa attraverso l'uso di un movimento consapevole e funzionale.

La danza creativa si preoccupa di agevolare i giovani nella capacità di conoscere se stesso. A tal fine nella prima fase l'insegnamento aiuta a scoprire, avere percezione ed infine consapevolezza, della propria personale struttura corporea, ponendo l'attenzione del discente su concetti come: spazio, contatto, dinamica, relazione sociale, energia,

peso. In una seconda fase, invece, coinvolgendo nell'esplorazione, guidata e no, del movimento il discente viene dotato di un potenziamento psicofisico che lo aiuti ad eseguire movimenti più complessi.

Ma soprattutto, dedicando uno spazio ampio alla creatività ed espressività personale e corporea ed all'esplorazione del movimento, stimolando la curiosità verso se stessi, la nuova educazione agevola lo sviluppo del linguaggio analogico e del pensiero divergente.

La danza creativa si avvale dei «principi educativi dell'educazione psicomotoria e dell'educazione fisica di base, ponendo particolare enfasi su aspetti propri e specifici della danza» (Moreno, 2017, p. 94), realizzando così una profonda ricerca per conoscere meglio il corpo e sperimentare le sue possibilità.

Proporre la danza a scuola, dunque, raggiunge molti obiettivi di ordine educativo, formativo e didattico, ma molto semplicemente può consentire all'alunno di arrivare al proprio benessere psicofisico.

Come dimostrato dagli studi di Piek. (2013) e Lykesas (2014), in contesto scolastico, un programma di danza creativa offre agli alunni la possibilità di organizzare il proprio corpo in maniera efficace e bilanciata, poiché viene fornita loro una serie di strategie artistico-motorie (movimento danzato) e nuovi modelli di movimento, che costituiscono un ottimo esercizio per raggiungere una forma fisica globale e armonica.

Le attività di movimento creativo, libero o guidato che sia, proposte da nuovi programmi finalizzati alla suddetta educazione psicocorporea, consentono allo studente di accumulare una serie di competenze che gli serviranno a risolvere problemi di coordinazione dinamica generale; ad esempio, cadere in sicurezza, valutare il rischio di un movimento, schivare in tempo un ostacolo, ecc...

Tutto questo crea, oltre al vantaggio fisico, una diversa disposizione mentale che gli consente di superare gli imprevisti quotidiani con risposte immediate e funzionali e di conseguenza di prendere coscienza della propria autosufficienza e sicurezza personale.

Le tecniche apprese dal movimento creativo forniscono maggiore confidenza verso il proprio corpo e consentono di raggiungere un'espressività spontanea, pur derivando dall'assimilazione di regole, alle quali si obbedisce sempre, consapevoli che ci consentono di raggiungere più agevolmente il risultato prefisso: questo è la principale lezione che si trae soprattutto dalla danza educativa, la quale permette al bambino di «esprimere e comunicare un'idea, un concetto o un sentimento» (Cleland Donnelly & Millar, 2019, p. 20), dopo aver preso padronanza della propria corporeità.

La danza trasferisce inoltre gli strumenti per comprendere meglio il linguaggio corporeo degli altri, capire i loro gesti e i propri e poter costruire non solo la giusta connessione col gruppo, ma anche la capacità di risolvere problemi sociali, soprattutto nel contesto scolastico (Nikitina, 2003).

Tutto ciò aiuta a dimostrare che il corpo è davvero lo strumento principale utile a sviluppare l'apprendimento e che a questo scopo nella scuola sarebbe utile «insegnare una danza che si allinea con il contenuto della classe ed aiuta gli studenti a fare collegamenti tra le varie aree tematiche» (Hall et al., 2011, p. 190). Nel contesto scolastico sperimentare tramite la danza significa avere la possibilità di creare un'esperienza di apprendimento integrato (Moore & Linder, 2012; Sharma et al., 2020) collegando dati tattili, visivi e uditivi, che consentono di scoprire e studiare un concetto da diverse angolazioni e quindi comprendere più profondamente la visione d'insieme.

Il legame tra esperienza motoria e pensiero cognitivo è stato dimostrato da numerosi studi (Graham 2002; Bergstein Dow, 2010; Marc Richard 2013; Leandro et al., 2018):

«la proposta di stimoli motori e creativi adeguati al target d'utenza fornisce esperienze di apprendimento stratificate, migliora la flessibilità cognitiva, la capacità di apprendere nuove nozioni e l'abilità di pensiero critico e creativo in quanto viene colmato il bagaglio di comportamenti utili per imparare a negoziare con il mondo» (Valentini et al., 2022 p. 525).

La danza ha la capacità di rivestire un ruolo fondamentale nello sviluppo dall'alfabetizzazione motoria nella scuola, perché come afferma Ratey «incorporarla al curriculum scolastico, comporta miglioramenti nell'apprendimento su tre livelli: ottimizza la concentrazione, l'attenzione e la motivazione, approfondisce le connessioni neurali favorendo la catalogazione di nuove informazioni e incentiva la produzione di nuove cellule nervose» (2008, p. 53).

Inoltre, la danza, in quanto attività fisica che offre un allenamento aerobico equilibrato, giova alla salute fisica e a quella mentale, rafforzando l'apparato muscolare, fornendo allenamento al cuore e favorendo l'autostima del giovane (Lykesas et al., 2018, p. 97), stimola «concentrazione, attenzione, autodisciplina» (Stinson, 2010, p. 142).

Si può evincere da tutto ciò che imparare a danzare e organizzare il proprio movimento in modo armonico sono nozioni non esclusivamente relative ad attività extracurricolari, ma piuttosto da considerare un elemento particolarmente utile per la formazione della persona nella sua totalità.

«Incorporare il movimento creativo e la danza nel curriculum scolastico sarebbe un enorme balzo in avanti per l'apprendimento e un passo nella giusta direzione per l'educazione dei (...) bambini» (Becker, 2013, p. 8).

Facciamo riferimento ad alcune fonti perché riteniamo analizzino aspetti significativi sia dal punto di vista dello sviluppo motorio in età evolutiva sia dal punto di vista formativo-educativo, comprendendo ampia ed attenta visione dell'argomento.

Studio 1. Lykesas G., Tsapakidou A., Tsompanaki E. (2014) Creative Dance as a Means of Growth and Development of Fundamental Motor Skills for Children in First Grades of Primary Schools in Greece.

Lo scopo di questo protocollo è quello di esaminare l'efficacia e l'influenza di un programma di intervento incentrato sulla danza creativa, sullo sviluppo e sul miglioramento delle abilità motorie dei bambini della Scuola Primaria.

Studio 2. Leandro C. R., Monteiro E., Melo F. (2018). Interdisciplinary working practices: can creative dance improve math? – Fonte: Research in Dance Education

Questa ricerca ha sviluppato lo studio delle conseguenze dell'influsso della danza creativa non solo sull'apprendimento, ma anche sul consolidamento della valenza della matematica nel comparto educativo. È stata adoperata una metodologia interdisciplinare in grado di comparare gli esercizi motori ed il pensiero matematico per trovarne le connessioni. I test utilizzati sono partiti da una base matematica e proposti in tre momenti: prima, subito dopo e un mese dopo l'attività di trattamento (danza). È emerso che la danza creativa, valutati i risultati di memorizzazione anche a più lungo termine, determina una relazione positiva con l'apprendimento della matematica. Infatti gli studenti del gruppo sperimentale, seguendo lezioni curriculari di danza creativa, hanno sviluppato una qualità di apprendimento in matematica superiore, confermando così che la metodologia interdisciplinare favorisce le capacità del bambino di assimilare concetti astratti attraverso il movimento del corpo, ovvero attraverso situazioni concrete.

Studio 3. Chatzopoulos D., Doganis G., Kollias I. (2018). Effects of creative dance on proprioception, rhythm and balance of preschool children. - Fonte: Early Child Development and Care.

Questo studio analizza gli effetti della danza creativa sulla propriocezione, sul ritmo e sull'equilibrio, dei bambini in età prescolare. Il protocollo ha previsto la suddivisione in due gruppi: gruppo sperimentale focalizzato su un programma di danza creativa, volto a sviluppare i concetti di spazio, corpo, ritmo e forme coreografiche; un gruppo di controllo che ha partecipato solo a giochi liberi e non strutturati, che richiedessero solo abilità basilari del movimento. Le differenze tra i due gruppi, attivi nello stesso periodo, sono state evinte attraverso l'analisi della varianza (ANOVA) e test standardizzati per misurare la propriocezione, il ritmo e l'equilibrio statico.

Per quanto riguarda i risultati sulla propriocezione e sul ritmo, all'inizio dell'intervento non c'erano differenze significative tra i due gruppi, ma al termine dell'operazione il gruppo sperimentale era significativamente migliore rispetto a quello di controllo.

Studio 4. Tsompanaki E. (2019). The Effect of Creative Movement-Dance on the Development of Basic Motor Skills of Pre-School Children. - Fonte: Review of European Studies.

Questo studio analizza l'efficacia nei bambini di un protocollo di movimento danzato sull'incremento delle capacità motorie fondamentali, attraverso un'attività danzata-ludica volta alla conoscenza del corpo nella sua relazione con lo spazio e il lavoro di squadra. I risultati emersi hanno dimostrato che un protocollo di danza creativa a livello scolastico favorisce un significativo miglioramento della abilità motorie di base.

Studio 5. Neville R. D., Makopoulou K. (2021). Effect of a six-week dance-based physical education intervention on primary school children's creativity: A pilot study – Fonte: European Physical Education Review .

L'ultimo studio è stato posto in essere in una scuola primaria statale del Regno Unito ed è stato focalizzato sulla creatività e capacità d'improvvisazione dei bambini, adoperando un vero e proprio vocabolario del movimento e della composizione coreografica.

L'analisi è stata fondata su tre settori interconnessi: area motoria, area cognitiva ed area sociale, valutati nell'età evolutiva, che è il periodo dell'apprendimento del bambino più adatto allo sviluppo e all'acquisizione di competenze e abilità motorie. Essa ha riguardato l'insegnamento di nuove attività fisiche ed il consolidamento di nuove competenze, volte al progresso della creatività, (Lykesas et al., 2014; Tsompanaki, 2019), della consapevolezza spaziale (Temple et al., 2020), del ritmo e dei livelli di propriocezione (Chatzopoulos et al., 2018) ed infine della sfera della socializzazione (Theo-charidou et al., 2018; Temple et al., 2020) stimolando la cooperazione e l'inclusione.

Tutto ciò scaturisce dall'effetto positivo che le attività di movimento forniscono sempre agli studenti che le praticano maggiore motivazione e gratificazione, essendo fondate su un'attività di gioco, esplorazione, incontro e scontro produttivo. La corporeità costituisce un elemento di mediazione con le capacità di scoperta e creazione, che avvengono nella scuola e rendono la scuola vivibile con maggiore positività.

Tutti questi studi sono più significativi in quanto sommano nuovi dati ad un settore d'indagine emergente e suggeriscono la sperimentazione di nuovi programmi di attività

motoria volti ad integrarsi con l'educazione coreutica.

V.2 Ipotesi di ricerca

Il framework teorico e il *background* in materia di potenzialità espressive del corpo in movimento attesta la capacità del corpo in atto di favorire l'acquisizione di una più efficace consapevolezza del proprio corpo in relazione con gli altri e con l'ambiente.

Le ipotesi dello studio, sono finalizzati ad osservare, analizzare e interpretare lo sviluppo delle abilità motorie di base in età evolutiva. Considerare in quale modo e secondo quali presupposti teorici e pratici la danza educativa può essere inserita nelle scuole del primo ciclo al fine di soddisfare lo sviluppo di campi di esperienza e competenze così da innovare il curriculum orizzontalmente ma anche verticalmente.

Lo studio, inoltre, intende promuovere e osservare, nel contesto educativo della scuola primaria, laboratori di movimento danzato che, lontano da pratiche orientate alla prestazione, hanno promosso l'implementazione di attività di movimento corporeo-motorio ed espressivo, in chiave prasseologica, evidenziando l'elemento creativo e spontaneo. L'obiettivo è stato quello di comprendere se l'implementazione di attività di movimento danzato possano favorire il consolidamento e lo sviluppo di vecchie e nuove abilità motorie.

V.3 Obiettivo dello studio

Partendo dal presupposto che educare alla corporeità rappresenta una strategia per una didattica trasmissiva del sapere fondata sullo sviluppo delle abilità individuali e collettive dei giovani (e non), il progetto, nella sua articolazione e complessità, pone il focus sul tema delle attività di movimento danzato nel contesto scolastico. Attraverso attività di movimento i bambini sono stati guidati a individuare, riconoscere ed esprimere il proprio movimento, fidandosi del proprio potenziale, inteso come elemento

di equilibrio nello sviluppo armonico della propria personalità.

Pertanto, in piena coerenza con il quadro teorico, le ipotesi e gli interrogativi di ricerca il presente studio persegue i seguenti obiettivi:

- indagare sulle aree di competenza principali del test MOBAK 3-4: controllo degli oggetti e corpo in movimento;
- orientare le classi, in un percorso di scoperta dell'inaspettato e delle possibilità di svelare il proprio senso di unicità, ponendo l'attenzione sul come, sui perchè e sulla necessità di sviluppare attraverso i linguaggi dell'arte, nuovi modi di esprimersi, di relazionarsi, di essere al mondo.
- riflettere sulla possibilità di una didattica centrata sul movimento, da considerarsi uno strumento efficace per favorire la costruzione dei saperi, con particolare riferimento alle specificità della danza in campo educativo e didattico.

V.4 Metodologia

La presente ricerca «utilizza in modo sinergico approcci qualitativi e quantitativi, allo scopo di trovare le migliori risposte possibili all'interrogativo che ha originato la ricerca stessa» (Trincherò & Robasto, 2019, p. 2). Pertanto, nella fase iniziale di stesura del progetto si è optato per l'adozione di uno sistema di studio descrittivo con disegno quasi sperimentale. Il disegno di ricerca in fase preliminare ha previsto gli step che seguono:

- formulazione delle ipotesi e degli interrogativi di ricerca;
- formulazione dell'oggetto di studio e degli obiettivi della ricerca;
- definizione delle variabili e delle modalità per rilevarle;

- individuazione dei contesti nei quali implementare lo studio;
- definizione dei tempi;
- analisi dei dati possibili.

Durante il percorso, avendo dovuto interrompere la somministrazione dei test a causa dell'evento pandemico, il disegno di ricerca ha subito subito alcune modifiche riguardanti soprattutto gli interrogativi della ricerca, gli obiettivi, il contesto d'indagine, il campione, l'analisi dei dati.

V.5 Campione

La ricerca ha coinvolto un campione di convenienza di 254 bambini di età compresa tra gli 8 e i 9 anni, (tab.1) (M=109; F= 145) (tab.2), selezionati con un campionamento di tipo non probabilistico. Come anticipato nelle procedure metodologiche, in coerenza con gli obiettivi della ricerca, dopo la prima fase di ricerca sul campo nel contesto scolastico (con il coinvolgimento di un campione di bambini della scuola primaria delle classi III e IV). Del campione sono state anche rilevate informazioni generali sulla pratica sportiva, determinando quanti bambini praticassero sport e quanti no (tab.3). Nello specifico sono stati individuati 149 bambini che non praticano attività motoria e 105 bambini che praticano attività motoria extrascolastica.

Successivamente si è deciso di ampliare il campione (numero un po ridotto, purtroppo a causa delle limitazioni Covid) e approfondire lo studio attraverso il coinvolgimento nella ricerca di un gruppo di bambine che praticano danza, per comprendere e poter affermare in maniera più approfondita la velocità di acquisizione delle abilità motorie nella loro formazione grazie all'esperienza artistica che li coinvolge in maniera continuativa.

Età		Frequency	Percent
Valid	8,0	136	53,5
	9,0	118	46,5
	Total	254	100,0

Tab. 1 campione suddiviso per età

Genere		Frequency	Percent
Valid	Femmina	145	57,1
	Maschio	109	42,9
	Total	254	100,0

Tab.2 campione suddiviso per genere

Pratica_sportiva		Frequency	Percent
Valid	No_praticasportiva	149	58,7
	Sì_praticasportiva	105	41,3
	Total	254	100,0

Tab.3 campione suddiviso per pratica sportiva

V.6 Cronoprogramma

Le attività calendarizzate in fase ex-ante per la realizzazione della ricerca sono state sospese a causa dell'evento pandemico. Inizialmente era stata ipotizzata una pianificazione temporale di circa otto mesi (ottobre 2021/maggio 2022), distribuita nelle seguenti fasi:

progettazione, avvio della ricerca e pianificazione attività/trattamento, somministrazione test, analisi ed elaborazione dati, comprensione e interpretazione dei risultati, scrittura

del report di ricerca.

La situazione pandemica con la sospensione della didattica in presenza ha inevitabilmente comportato una rimodulazione del cronoprogramma e una variazione di alcuni punti del disegno di ricerca.

L'elaborazione dei dati della prima fase della ricerca nel contesto scolastico ha permesso di trarre le prime riflessioni alla luce dell'analisi esplorativa dei dati acquisiti.

Nella seconda fase della ricerca, dall'interpretazione dei risultati delle prime statistiche descrittive tra le diverse variabili, è scaturita la necessità di approfondire lo studio con soggetti impegnati in maniera continuativa in attività di movimento danzato.

Al termine della seconda fase sono state avviate l'analisi dei dati e la successiva interpretazione dei risultati.

V.7 Analisi dei dati

I dati quali-quantitativi acquisiti in forma cartacea nel corso della somministrazione dei test (MOBAK 3-4 e attività di trattamento di movimento danzato), unitamente alle informazioni generali del campione (dati anagrafici e informazioni generali sulla pratica sportiva) sono stati registrati e codificati in ambiente MS Excel v.2019.

Successivamente tutti i dati sono stati importati in ambiente statistico IBM SPSS Statistics v.28.

Il data-set completo è stato successivamente sottoposto alle seguenti analisi:

- analisi dell'intero campione, con tabelle di frequenza per le variabili qualitative (genere, età, classe, pratica sportiva)
- Per testare la significatività statistica della differenza per genere, per gruppo, per pratica sportiva per le variabili del MOBAK 3-4 è stato effettuato il Test di normalità (Skewness e Kurtosis)

- statistica descrittiva delle variabili quantitative (media, mediana, deviazione standard, minimo, massimo, asimmetria, curtosi, quartili)
- realizzazione di istogrammi per valutare la distribuzione delle variabili (media, mediana, deviazione standard, minimo, massimo, asimmetria, curtosi, quartili)
- confronto del pre e post test del gruppo di controllo e gruppo sperimentale delle distribuzioni medie è stata utilizzata un ANOVA mista 2*2: 2 gruppi, 2 tempi.
- confronto del pre e post test del gruppo di controllo, gruppo sperimentale e gruppo sperimentale danza delle distribuzioni medie è stata utilizzata l'ANOVA mista 2*3.

V.8 Risultati

		T0 I11 Lanciare	T0 I12 Afferrare	T0 I13 Palleggiare	T0 I14 Dribblare	T0 Somma Muovere qualcosa	T0 Media Muovere qualcosa
N	Valid	254	254	254	254	254	254
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		,492	,539	,787	,980	2,799	,6998
Median		0,000	0,000	1,000	1,000	3,000	,7500
Std. Deviation		,6271	,6567	,7815	,7516	1,9889	,49722
Skewness		,902	,824	,392	,032	,384	,384
Std. Error of Skewness		,153	,153	,153	,153	,153	,153
Kurtosis		-,219	-,411	-,1261	-,1222	-,736	-,736
Std. Error of Kurtosis		,304	,304	,304	,304	,304	,304
Minimum		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Maximum		2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,00
Percentiles	25	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	,2500
	50	0,000	0,000	1,000	1,000	3,000	,7500
	75	1,000	1,000	1,000	2,000	4,000	1,0000

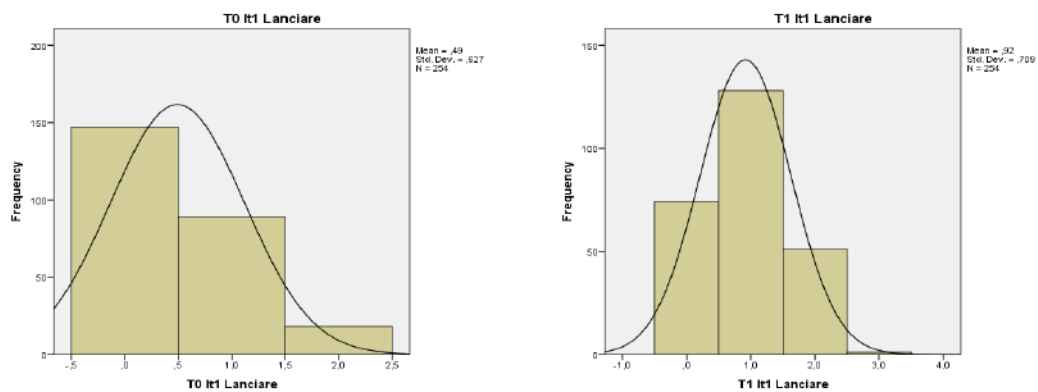
		T0 I15 Equilibrio	T0 I16 Rotolare	T0 I17 Saltare	T0 I18 Varie andature	T0 Somma Muoversi	T0 Media Muoversi
N	Valid	254	254	254	254	254	254
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		1,091	1,157	,807	1,228	4,283	1,0709
Median		1,000	1,000	1,000	1,000	4,000	1,0000
Std. Deviation		,6621	,8521	,7480	,5923	1,9230	,48075
Skewness		-,100	-,308	,331	-,112	-,157	-,157
Std. Error of Skewness		,153	,153	,153	,153	,153	,153
Kurtosis		-,716	-,1557	-,1150	-,442	-,701	-,701
Std. Error of Kurtosis		,304	,304	,304	,304	,304	,304
Minimum		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Maximum		2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,00
Percentiles	25	1,000	0,000	0,000	1,000	3,000	,7500
	50	1,000	1,000	1,000	1,000	4,000	1,0000
	75	2,000	2,000	1,000	2,000	6,000	1,5000

Tab.3 Statistica descrittiva T0 “muovere qualcosa” e “muoversi”

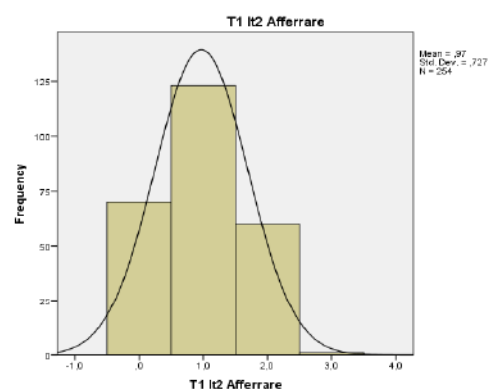
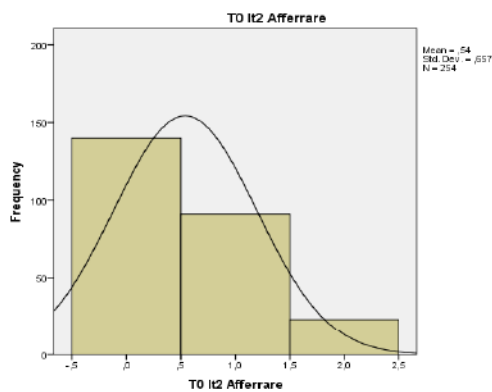
		T1 It1 Lanciare	T1 It2 Afferrare	T1 It3 Palleggiare	T1 It4 Dribblare	T1 Somma Muovere qualcosa	T1 Media Muovere qualcosa
N	Valid	254	254	254	254	254	254
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		,917	,969	1,327	1,429	4,642	1,1604
Median		1,000	1,000	1,000	1,000	5,000	1,2500
Std. Deviation		,7092	,7271	,6346	,5905	1,8377	,45942
Skewness		,187	,110	-,401	-,477	-,132	-,132
Std. Error of Skewness		,153	,153	,153	,153	,153	,153
Kurtosis		-,776	-,914	-,678	-,665	-,497	-,497
Std. Error of Kurtosis		,304	,304	,304	,304	,304	,304
Minimum		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Maximum		3,0	3,0	2,0	2,0	10,0	2,50
Percentiles	25	0,000	0,000	1,000	1,000	3,000	,7500
	50	1,000	1,000	1,000	1,000	5,000	1,2500
	75	1,000	1,000	2,000	2,000	6,000	1,5000

		T1 It5 Equilibrio	T1 It6 Rotolare	T1 It7 Saltare	T1 It8 Varie andature	T1 Somma Muoversi	T1 Media Muoversi
N	Valid	254	254	254	254	254	254
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		1,657	1,331	1,323	1,709	6,020	1,5049
Median		2,000	2,000	1,000	2,000	6,000	1,5000
Std. Deviation		,5077	,8007	,7044	,4553	1,6477	,41193
Skewness		-1,029	-,668	-,549	-,924	-,678	-,678
Std. Error of Skewness		,153	,153	,153	,153	,153	,153
Kurtosis		-,153	-1,122	-,851	-1,156	-,406	-,406
Std. Error of Kurtosis		,304	,304	,304	,304	,304	,304
Minimum		0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	,25
Maximum		2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	2,00
Percentiles	25	1,000	1,000	1,000	1,000	5,000	1,2500
	50	2,000	2,000	1,000	2,000	6,000	1,5000
	75	2,000	2,000	2,000	2,000	7,000	1,7500

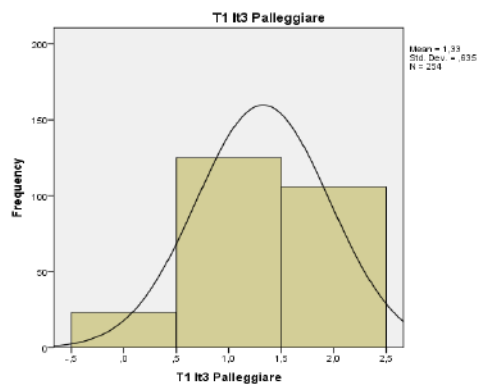
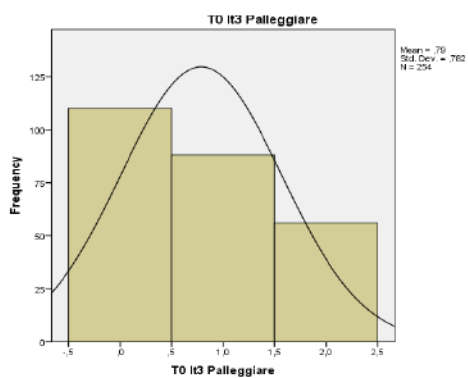
Tab.4 Statistica descrittiva T1 “muovere qualcosa” e “muoversi”



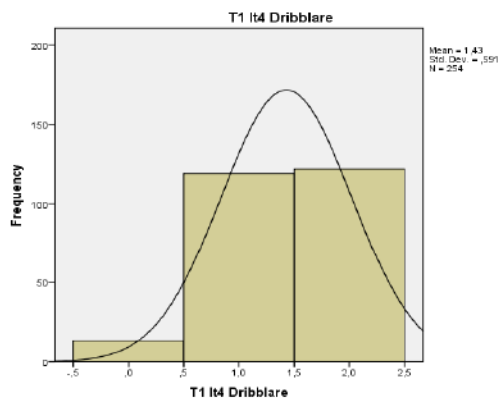
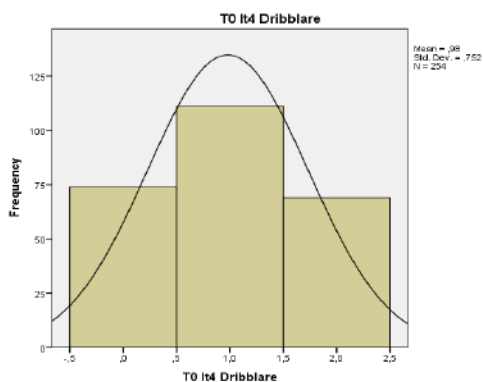
Graf. 1 Frequenza T0 -T1 “Lanciare”



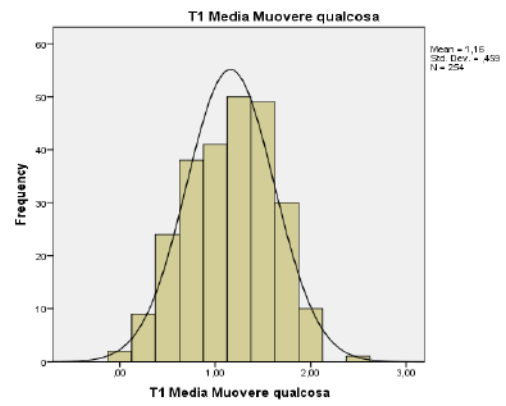
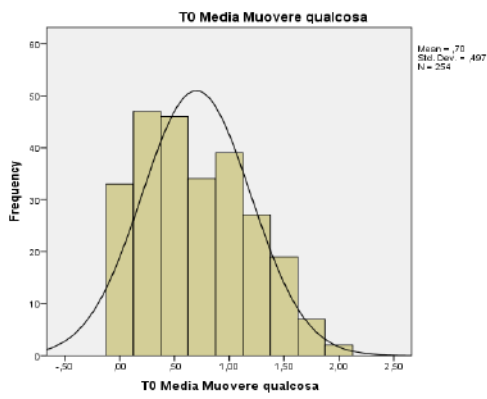
Graf.2 Frequenza T0 – T1 “Afferrare”



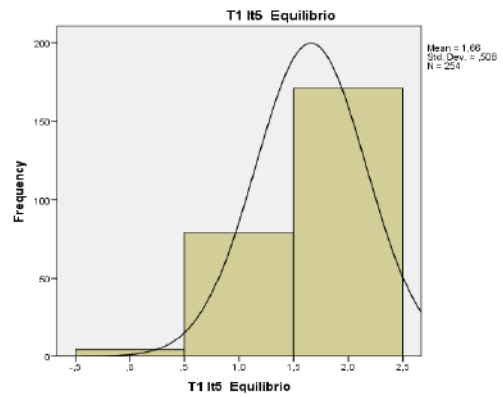
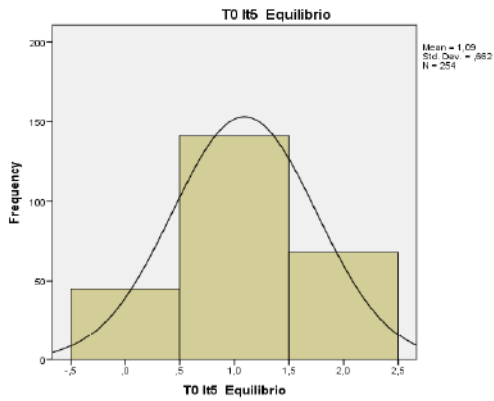
Graf.3 Frequenza T0 – T1 “Palleggiare”



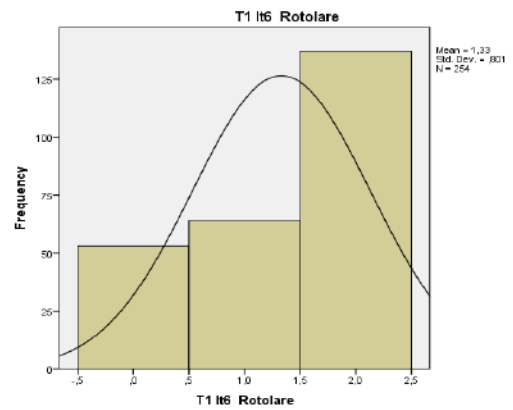
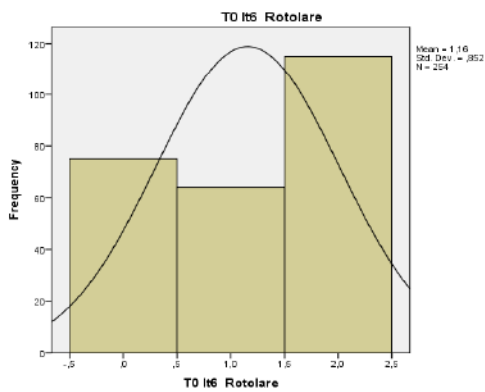
Graf.4 Frequenza T0 – T1 “Dribblare”



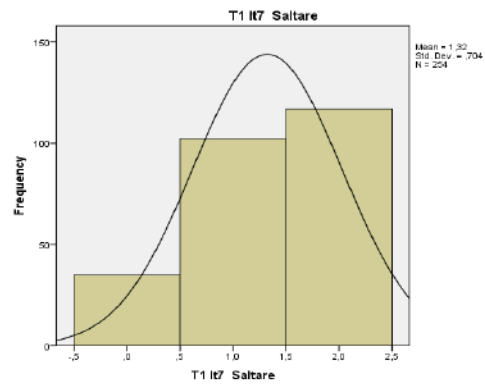
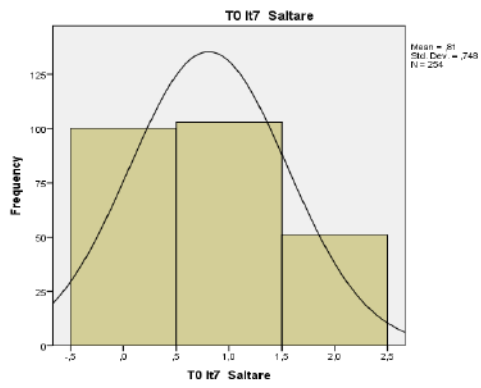
Graf.5 Fequenza T0 – T1 “Media muovere qualcosa”



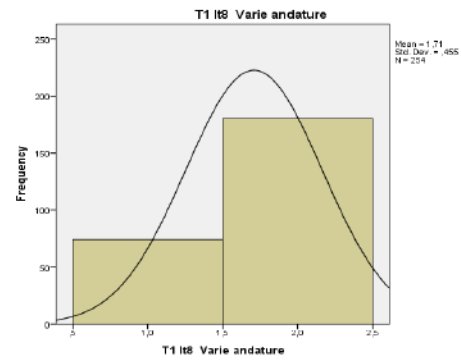
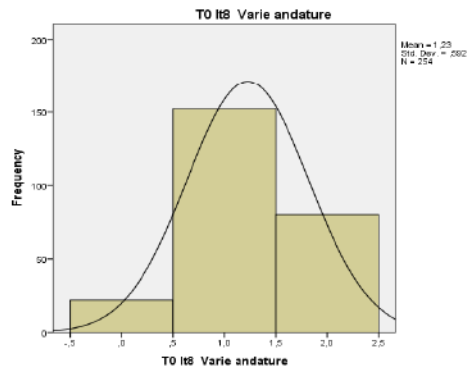
Graf.6 Fequenza T0 – T1 “Equilibrio”



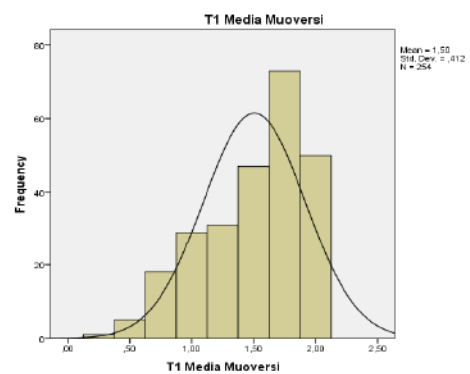
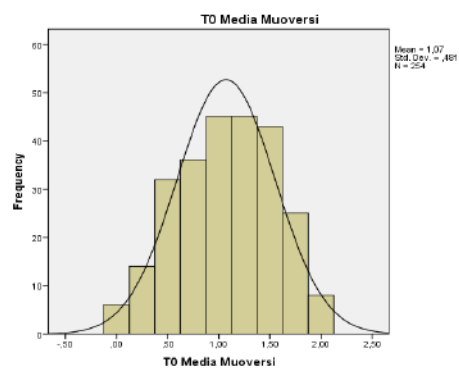
Graf.7 Fequenza T0 – T1 “Rotolare”



Graf.8 Frequenza T0 – T1 “Saltare”



Graf.9 Frequenza T0 – T1 “Varie Andature”



Graf.10 Frequenza T0 – T1 “Media Muoversi”

Descriptives

Gruppo		Statistic	Std. Error	
T0 It1 Lanciare	Gruppo controllo	Mean	,463	,0595
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound ,345 Upper Bound ,581	
		5% Trimmed Mean	,403	
		Median	,000	
		Variance	,382	
		Std. Deviation	,6179	
		Minimum	,0	
		Maximum	2,0	
		Range	2,0	
		Interquartile Range	1,0	
		Skewness	,991	,233
	Kurtosis	-,031	,461	
	Gruppo sperimentale	Mean	,514	,0526
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound ,410 Upper Bound ,618	
		5% Trimmed Mean	,460	
		Median	,000	
		Variance	,403	
		Std. Deviation	,6350	
		Minimum	,0	
		Maximum	2,0	
		Range	2,0	
		Interquartile Range	1,0	
Skewness		,849	,201	
Kurtosis	-,307	,399		
T0 It2 Afferrare	Gruppo controllo	Mean	,491	,0596
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound ,373 Upper Bound ,609	
		5% Trimmed Mean	,434	
		Median	,000	
		Variance	,383	
		Std. Deviation	,6189	
		Minimum	,0	
		Maximum	2,0	
		Range	2,0	
		Interquartile Range	1,0	
		Skewness	,879	,233
	Kurtosis	-,221	,461	
	Gruppo sperimentale	Mean	,575	,0565
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound ,464 Upper Bound ,687	
		5% Trimmed Mean	,528	
		Median	,000	
		Variance	,467	
		Std. Deviation	,6832	
		Minimum	,0	
		Maximum	2,0	
		Range	2,0	

Tab.6 Statistica Descrittiva tra gruppi

Descriptives					
Gruppo		Statistic	Std. Error		
T0 It3 Palleggiare	Gruppo controllo	Interquartile Range	1,0		
		Skewness	,776	,201	
		Kurtosis	-,550	,399	
		Mean	,907	,0784	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	,752 1,063	
		5% Trimmed Mean	,897		
		Median	1,000		
		Variance	,664		
		Std. Deviation	,8150		
		Minimum	,0		
		Maximum	2,0		
		Range	2,0		
		Interquartile Range	2,0		
	Skewness	,173	,233		
	Kurtosis	-1,473	,461		
	Gruppo sperimentale	Mean	,699	,0618	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	,577 ,821	
		5% Trimmed Mean	,665		
		Median	1,000		
		Variance	,557		
		Std. Deviation	,7462		
		Minimum	,0		
		Maximum	2,0		
		Range	2,0		
		Interquartile Range	1,0		
		Skewness	,555	,201	
Kurtosis		-1,010	,399		
T0 It4 Dribblare		Gruppo controllo	Mean	1,093	,0739
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound Upper Bound	,946 1,239	
	5% Trimmed Mean		1,103		
	Median		1,000		
	Variance		,589		
	Std. Deviation		,7678		
	Minimum		,0		
	Maximum		2,0		
	Range		2,0		
	Interquartile Range		1,8		
	Skewness		-,160	,233	
	Kurtosis		-1,278	,461	
	Gruppo sperimentale		Mean	,897	,0605
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	,778 1,017	
		5% Trimmed Mean	,886		
		Median	1,000		
		Variance	,534		
		Std. Deviation	,7309		

Tab.7 Statistica Descrittiva tra gruppi

Descriptives

Gruppo		Statistic	Std. Error
		Minimum	,0
		Maximum	2,0
		Range	2,0
		Interquartile Range	1,0
		Skewness	,162
		Kurtosis	-1,104
T0 Somma Muovere qualcosa	Gruppo controllo	Mean	2,954
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
		5% Trimmed Mean	2,872
		Median	3,000
		Variance	4,512
		Std. Deviation	2,1241
		Minimum	,0
		Maximum	8,0
		Range	8,0
		Interquartile Range	4,0
	Gruppo sperimentale	Mean	2,685
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
		5% Trimmed Mean	2,627
		Median	2,000
		Variance	3,541
		Std. Deviation	1,8819
		Minimum	,0
		Maximum	7,0
		Range	7,0
		Interquartile Range	3,0
T0 Media Muovere qualcosa	Gruppo controllo	Mean	,7384
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
		5% Trimmed Mean	,7181
		Median	,7500
		Variance	,282
		Std. Deviation	,53103
		Minimum	,00
		Maximum	2,00
		Range	2,00
		Interquartile Range	1,00
	Gruppo sperimentale	Mean	,6712
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound
		5% Trimmed Mean	,6568

Tab.8 Statistica Descrittiva tra gruppi

Descriptives

Gruppo		Statistic	Std. Error	
		Median	,5000	
		Variance	,221	
		Std. Deviation	,47047	
		Minimum	,00	
		Maximum	1,75	
		Range	1,75	
		Interquartile Range	,75	
		Skewness	,365	
		Kurtosis	-,760	
T0 It5 Equilibrio	Gruppo controllo	Mean	1,157	,0633
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 1,032	Upper Bound 1,283
		5% Trimmed Mean	1,175	
		Median	1,000	
		Variance	,433	
		Std. Deviation	,6580	
		Minimum	,0	
		Maximum	2,0	
		Range	2,0	
		Interquartile Range	1,0	
	Gruppo sperimentale	Mean	1,041	,0549
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound ,933	Upper Bound 1,150
		5% Trimmed Mean	1,046	
		Median	1,000	
		Variance	,440	
		Std. Deviation	,6631	
		Minimum	,0	
		Maximum	2,0	
		Range	2,0	
		Interquartile Range	,0	
		Skewness	-,045	,201
		Kurtosis	-,696	,399
T0 It6 Rotolare	Gruppo controllo	Mean	1,111	,0856
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound ,941	Upper Bound 1,281
		5% Trimmed Mean	1,123	
		Median	1,000	
		Variance	,791	
		Std. Deviation	,8895	
		Minimum	,0	
		Maximum	2,0	
		Range	2,0	
		Interquartile Range	2,0	
		Skewness	-,221	,233
		Kurtosis	-1,713	,461
	Gruppo sperimentale	Mean	1,192	,0683

Tab.9 Statistica Descrittiva tra gruppi

Descriptives

Gruppo		Statistic	Std. Error	
		95% Confidence Interval for Mean	1,057	
		Lower Bound	1,327	
		Upper Bound		
		5% Trimmed Mean	1,213	
		Median	1,000	
		Variance	,680	
		Std. Deviation	,8247	
		Minimum	,0	
		Maximum	2,0	
		Range	2,0	
		Interquartile Range	2,0	
		Skewness	-,371	,201
		Kurtosis	-1,434	,399
		T0 it7 Saltare	Gruppo controllo	Mean
95% Confidence Interval for Mean	,571			
Lower Bound	,874			
Upper Bound				
5% Trimmed Mean	,691			
Median	1,000			
Variance	,632			
Std. Deviation	,7952			
Minimum	,0			
Maximum	2,0			
Range	2,0			
Interquartile Range	1,0			
Skewness	,543		,233	
Kurtosis	-1,209		,461	
Gruppo sperimentale	Mean		,870	,0585
	95% Confidence Interval for Mean		,754	
	Lower Bound		,986	
	Upper Bound			
	5% Trimmed Mean		,855	
	Median		1,000	
	Variance		,500	
	Std. Deviation		,7072	
	Minimum		,0	
	Maximum		2,0	
	Range	2,0		
	Interquartile Range	1,0		
Skewness	,190	,201		
Kurtosis	-,977	,399		
T0 it8 Varie andature	Gruppo controllo	Mean	1,306	,0550
		95% Confidence Interval for Mean	1,197	
		Lower Bound	1,415	
		Upper Bound		
		5% Trimmed Mean	1,340	
		Median	1,000	
		Variance	,326	
		Std. Deviation	,5712	
		Minimum	,0	
		Maximum	2,0	
		Range	2,0	
		Interquartile Range	1,0	

Tab.10 Statistica Descrittiva tra gruppi

Descriptives						
Gruppo		Statistic	Std. Error			
	Gruppo sperimentale	Skewness	-,107	,233		
		Kurtosis	-,575	,461		
		Mean	1,171	,0499		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 1,073 Upper Bound 1,270			
		5% Trimmed Mean	1,190			
		Median	1,000			
		Variance	,364			
		Std. Deviation	,6030			
		Minimum	,0			
		Maximum	2,0			
		Range	2,0			
		Interquartile Range	1,0			
		Skewness	-,090	,201		
		Kurtosis	-,370	,399		
		T0 Somma Muoversi	Gruppo controllo	Mean	4,296	,1838
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 3,932 Upper Bound 4,661	
				5% Trimmed Mean	4,340	
Median	4,500					
Variance	3,650					
Std. Deviation	1,9104					
Minimum	,0					
Maximum	8,0					
Range	8,0					
Interquartile Range	3,0					
Skewness	-,205			,233		
Kurtosis	-,727			,461		
	Gruppo sperimentale			Mean	4,274	,1605
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 3,957 Upper Bound 4,591	
				5% Trimmed Mean	4,282	
				Median	4,000	
				Variance	3,759	
		Std. Deviation	1,9388			
		Minimum	,0			
		Maximum	8,0			
		Range	8,0			
		Interquartile Range	3,0			
		Skewness	-,124	,201		
		Kurtosis	-,666	,399		
		T0 Media Muoversi	Gruppo controllo	Mean	1,0741	,04596
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound ,9830 Upper Bound 1,1652	
				5% Trimmed Mean	1,0849	
				Median	1,1250	
				Variance	,228	
Std. Deviation	,47761					
Minimum	,00					

Tab.11 Statistica Descrittiva tra gruppi

Descriptives					
Gruppo		Statistic	Std. Error		
		Maximum	2,00		
		Range	2,00		
		Interquartile Range	,75		
		Skewness	-,205	,233	
		Kurtosis	-,727	,461	
		Gruppo sperimentale	Mean	1,0685	,04011
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,9892
				Upper Bound	1,1478
			5% Trimmed Mean	1,0704	
			Median	1,0000	
			Variance	,235	
			Std. Deviation	,48470	
			Minimum	,00	
			Maximum	2,00	
			Range	2,00	
			Interquartile Range	,75	
			Skewness	-,124	,201
Kurtosis	-,666	,399			
T1 It1 Lanciare	Gruppo controllo	Mean	,954	,0622	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,830	
			Upper Bound	1,077	
		5% Trimmed Mean	,938		
		Median	1,000		
		Variance	,418		
		Std. Deviation	,6468		
		Minimum	,0		
		Maximum	3,0		
		Range	3,0		
		Interquartile Range	,0		
		Skewness	,254	,233	
		Kurtosis	,176	,461	
		Gruppo sperimentale	Mean	,890	,0623
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,767
	Upper Bound			1,014	
	5% Trimmed Mean		,878		
	Median		1,000		
	Variance		,567		
	Std. Deviation		,7531		
	Minimum		,0		
	Maximum		2,0		
	Range		2,0		
	Interquartile Range		1,0		
	Skewness		,184	,201	
	Kurtosis	-1,209	,399		
	T1 It2 Afferrare	Gruppo controllo	Mean	,981	,0658
95% Confidence Interval for Mean			Lower Bound	,851	
			Upper Bound	1,112	
5% Trimmed Mean			,969		
Median			1,000		

Tab.12 Statistica Descrittiva tra gruppi

Descriptives

Gruppo		Statistic	Std. Error		
		Variance	,467		
		Std. Deviation	,6833		
		Minimum	,0		
		Maximum	3,0		
		Range	3,0		
		Interquartile Range	,0		
		Skewness	,202	,233	
		Kurtosis	-,257	,461	
		Gruppo sperimentale	Mean	,959	,0629
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,835
				Upper Bound	1,083
			5% Trimmed Mean	,954	
			Median	1,000	
			Variance	,578	
			Std. Deviation	,7600	
			Minimum	,0	
			Maximum	2,0	
			Range	2,0	
			Interquartile Range	2,0	
			Skewness	,069	,201
Kurtosis	-1,256		,399		
T1 It3 Palleggiare	Gruppo controllo	Mean	1,370	,0611	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,249	
			Upper Bound	1,492	
		5% Trimmed Mean	1,412		
		Median	1,000		
		Variance	,404		
		Std. Deviation	,6353		
		Minimum	,0		
		Maximum	2,0		
		Range	2,0		
		Interquartile Range	1,0		
		Skewness	-,500	,233	
		Kurtosis	-,636	,461	
	Gruppo sperimentale	Mean	1,295	,0525	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,191	
			Upper Bound	1,398	
		5% Trimmed Mean	1,327		
		Median	1,000		
		Variance	,402		
		Std. Deviation	,6343		
Minimum	,0				
T1 It4 Dribblare	Gruppo controllo	Mean	1,454	,0549	

Tab.13 Statistica Descrittiva tra gruppi

Descriptives				
Gruppo		Statistic	Std. Error	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	1,345 1,562	
	5% Trimmed Mean		1,490	
	Median		1,000	
	Variance		,325	
	Std. Deviation		,5700	
	Minimum		,0	
	Maximum		2,0	
	Range		2,0	
	Interquartile Range		1,0	
	Skewness		-,432	,233
	Kurtosis		-,769	,461
	Gruppo sperimentale	Mean		1,411 ,0502
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,312	
		Upper Bound	1,510	
	5% Trimmed Mean		1,457	
	Median		1,000	
	Variance		,368	
	Std. Deviation		,6065	
	Minimum		,0	
	Maximum		2,0	
Range		2,0		
Interquartile Range		1,0		
Skewness		-,498	,201	
Kurtosis		-,624	,399	
differencePre_Post_Muove reQualcosa	Gruppo controllo	Mean	-,4514 ,04256	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,5358	
		Upper Bound	-,3670	
	5% Trimmed Mean		-,4434	
	Median		-,5000	
	Variance		,196	
	Std. Deviation		,44230	
	Minimum		-1,50	
	Maximum		,50	
	Range		2,00	
	Interquartile Range		,50	
	Skewness		-,250	,233
	Kurtosis		-,201	,461
	Gruppo sperimentale	Mean	-,4675 ,03751	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,5416	
		Upper Bound	-,3933	
	5% Trimmed Mean		-,4600	
	Median		-,5000	
	Variance		,205	
	Std. Deviation		,45321	
Minimum		-1,50		
Maximum		,50		
Range		2,00		
Interquartile Range		,75		

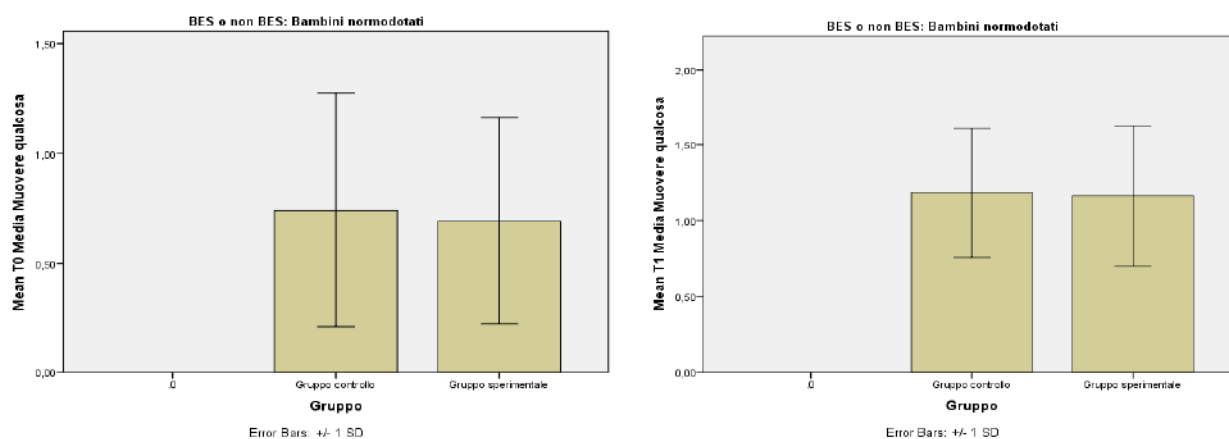
Tab.14 Statistica Descrittiva tra gruppi

Descriptives				
Gruppo		Statistic	Std. Error	
		Skewness	-,168	
		Kurtosis	-,523	
DifferencePre_POst_Muove rsi	Gruppo controllo	Mean	-,4097	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-,4810
			Upper Bound	-,3385
		5% Trimmed Mean	-,4110	
		Median	-,5000	
		Variance	,140	
		Std. Deviation	,37357	
		Minimum	-1,50	
		Maximum	,75	
		Range	2,25	
		Interquartile Range	,50	
		Skewness	-,025	
		Kurtosis	,255	
		Gruppo sperimentale	Gruppo sperimentale	Mean
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			-,5185
	Upper Bound			-,3856
5% Trimmed Mean	-,4568			
Median	-,5000			
Variance	,165			
Std. Deviation	,40611			
Minimum	-1,50			
Maximum	,50			
Range	2,00			
Interquartile Range	,50			
Skewness	-,012			
Kurtosis	-,378			

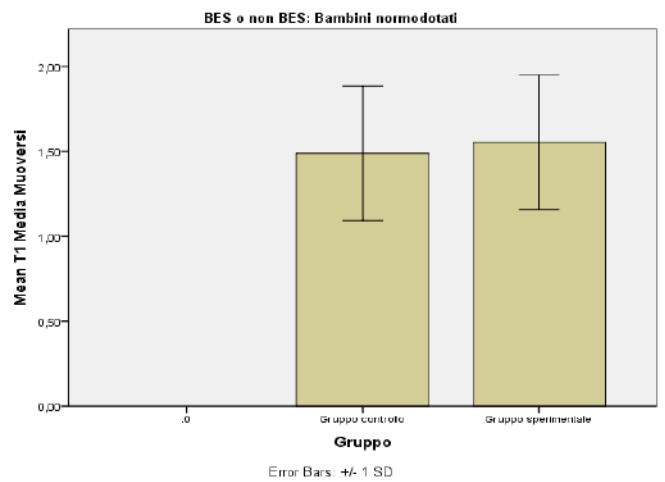
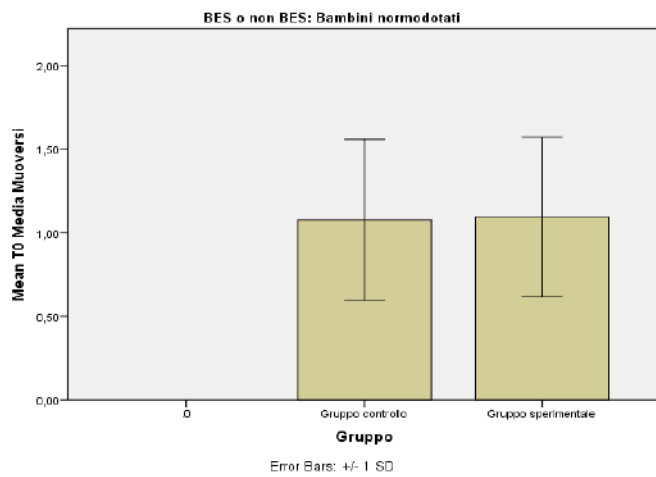
Tab.15 Statistica Descrittiva tra gruppi

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
T0 Media Muovere qualcosa	Gruppo controllo	108	,7384	,53103	,05110	,00	2,00
	Gruppo sperimentale	146	,6712	,47047	,03894	,00	1,75
	Total	254	,6998	,49722	,03120	,00	2,00
T0 Media Muoversi	Gruppo controllo	108	1,0741	,47761	,04596	,00	2,00
	Gruppo sperimentale	146	1,0685	,48470	,04011	,00	2,00
	Total	254	1,0709	,48075	,03017	,00	2,00
T1 Media Muovere qualcosa	Gruppo controllo	108	1,1898	,44284	,04261	,25	2,50
	Gruppo sperimentale	146	1,1387	,47164	,03903	,00	2,00
	Total	254	1,1604	,45942	,02883	,00	2,50
T1 Media Muoversi	Gruppo controllo	108	1,4838	,39753	,03825	,50	2,00
	Gruppo sperimentale	146	1,5205	,42295	,03500	,25	2,00
	Total	254	1,5049	,41193	,02585	,25	2,00

Tab.16 Statistica Descrittiva confronto medie



Graf.11 Confronto medie gruppi “Muovere qualcosa”



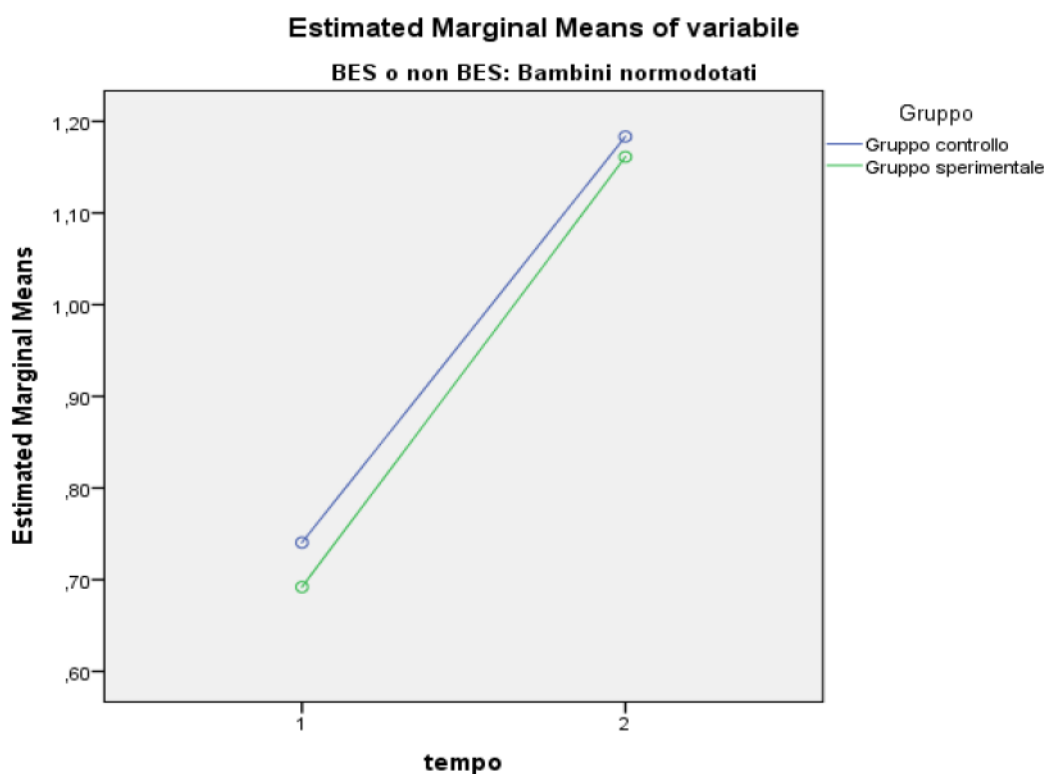
Graf.12 Confronto medie gruppi “Muoversi”

Tests of Between-Subjects Effects ^a					
Measure:	variabile				
Transformed Variable:	Average				
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	425,346	1	425,346	1213,250	,000
Gruppo0contr_1sper	,148	1	,148	,423	,516
Error	84,491	241	,351		

Tab.16 ANOVA mista 2*2

Tests of Within-Subjects Contrasts ^a						
Measure:	variabile					
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tempo	Linear	24,802	1	24,802	249,888	,000
tempo * Gruppo0contr_1sper	Linear	,021	1	,021	,209	,648
Error(tempo)	Linear	23,919	241	,099		

Tab.17 ANOVA mista 2*2



Graf. 14 Distribuzione media tra 2 gruppi

Tests of Between-Subjects Effects ^a					
Measure:	variabile				
Transformed Variable:	Average				
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	508,754	1	508,754	1713,237	,000
@3gruppi_0Cont_1SperSC_2SperDanza	3,557	2	1,779	5,990	,003
Error	71,269	240	,297		

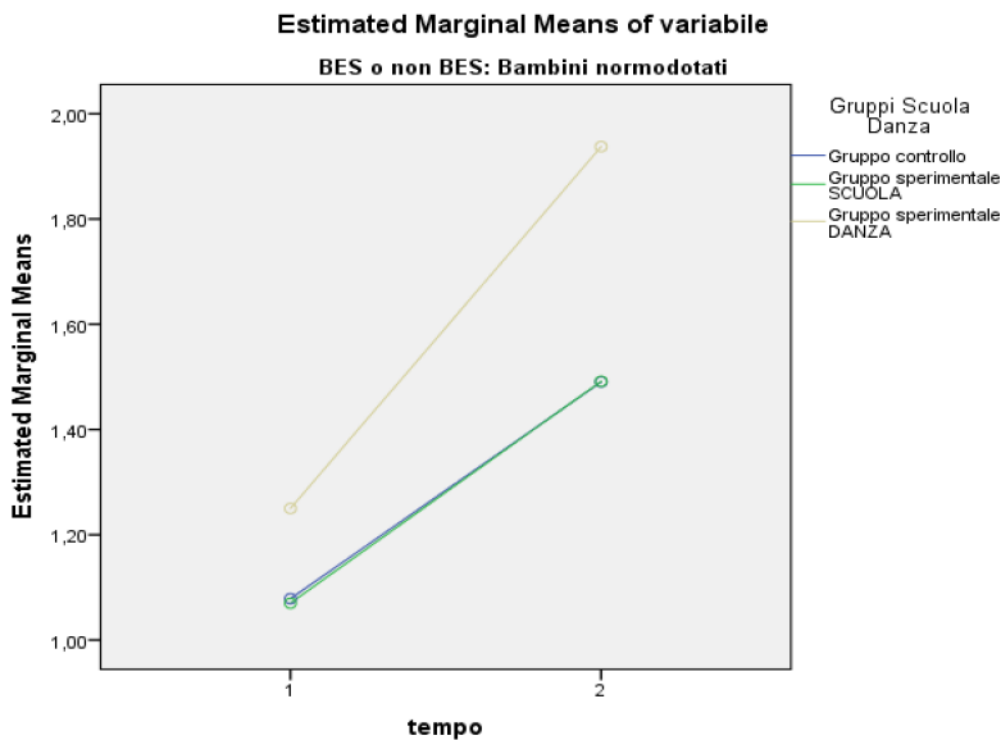
Tab.18 ANOVA mista 2*3

Tests of Within-Subjects Contrasts ^a						
Measure:	variabile					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
tempo	Linear	17,011	1	17,011	227,169	,000
tempo *	Linear	,674	2	,337	4,500	,012
@3gruppi_0Cont_1SperSC_2SperDanza						
Error(tempo)	Linear	17,972	240	,075		

Tab.19 ANOVA mista 2*3

(I) Gruppi Scuola Danza			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	Gruppo controllo	Gruppo sperimentale SCUOLA	,0038	,05169	,997	-,1181	,1257
		Gruppo sperimentale DANZA	-,3092 [*]	,09401	,003	-,5309	-,0875
	Gruppo sperimentale SCUOLA	Gruppo controllo	-,0038	,05169	,997	-,1257	,1181
		Gruppo sperimentale DANZA	-,3130 [*]	,09318	,003	-,5328	-,0933
	Gruppo sperimentale DANZA	Gruppo controllo	,3092 [*]	,09401	,003	,0875	,5309
		Gruppo sperimentale SCUOLA	,3130 [*]	,09318	,003	,0933	,5328
Bonferroni	Gruppo controllo	Gruppo sperimentale SCUOLA	,0038	,05169	1,000	-,1208	,1284
		Gruppo sperimentale DANZA	-,3092 [*]	,09401	,003	-,5359	-,0826
	Gruppo sperimentale SCUOLA	Gruppo controllo	-,0038	,05169	1,000	-,1284	,1208
		Gruppo sperimentale DANZA	-,3130 [*]	,09318	,003	-,5377	-,0884
	Gruppo sperimentale DANZA	Gruppo controllo	,3092 [*]	,09401	,003	,0826	,5359
		Gruppo sperimentale SCUOLA	,3130 [*]	,09318	,003	,0884	,5377

Tab.20 Post Hoc Tests



Graf.15 Distribuzione media tra 3 gruppi

V.9 Discussione

Prima e dopo la trasformazione dei dati, occorre misurare e verificare le caratteristiche fondamentali della loro distribuzione, per verificare la forma distributiva delle variabili, per valutarne la simmetria e la presenza di eventuali *outliers*.

Il confronto di queste due serie di indici, quelli prima della trasformazione e quelli dopo, permette di valutarne l'effetto.

I metodi proposti in letteratura sono numerosi. Disponendo di una distribuzione di frequenza, è possibile ricorrere al test Shapiro-Wilk.

In statistica, i test di normalità vengono utilizzati per determinare se un set di dati è ben modellato da una distribuzione normale e per calcolare la probabilità che una variabile casuale alla base del set di dati sia distribuita normalmente.

Sulla base di quanto esposto dal Test di normalità nei grafici da 6 a 10 (Skewness e Kurtosis) calcolando la distribuzione notiamo che curtosi e asimmetria sono condizioni necessarie, ma non sufficienti a valutare se una distribuzione è Normale. Pertanto, dai risultati ottenuti confermano che le variabili hanno valori prossimi a 0 per i due indici.

Seguono una serie di grafici per i singoli item in ingresso e in uscita che evidenziano il valore con degli istogrammi della distribuzione dei dati.

La statistica descrittiva del MOBAK 3-4 (Muovere qualcosa e Muoversi) ha permesso di quantificare in termini di valori medi e deviazioni standard le differenze delle variabili attraverso l'analisi con confronto per livelli e genere, per livelli ed età, sia su campione intero che con confronto tra gruppi (gruppo scuola /gruppo danza).

Nelle due macroaree di rilevazione, "Muovere qualcosa e Muoversi", gli istogrammi rappresentano il valore medio e la deviazione standard, nel gruppo di controllo e nel gruppo sperimentale.

Come già evidente dalla grafica degli istogrammi:

- Il gruppo di controllo nei risultati del test in ingresso (T0), nelle aree di competenza del “Muovere qualcosa” (M= ,74) ha dei valori leggermente più alti rispetto al gruppo sperimentale (M= ,67);
- Nelle rilevazioni in uscita (T1) nell’area di competenza del “Muovere qualcosa” il gruppo sperimentale (M= 1,14), grazie all’attività di trattamento è riuscito a raggiungere i livelli del gruppo di controllo (M= 1,18).
- Nell’area di competenza del “Muoversi”, nei risultati del test in ingresso (T0), abbiamo un livello di partenza uguale tra il gruppo di controllo (M= 1,07) e il gruppo sperimentale (M= 1,06).
- Nelle rilevazioni in uscita (T1) nell’area di competenza del “Muoversi”, il gruppo sperimentale (M= 1,52) raggiunge un livello che va ulteriormente a migliorare nella rilevazione in uscita rispetto al gruppo di controllo (M= 1,47) se pur non evidenziando una differenza significativa (p-value > 0.05).

Nell’ANOVA, procedura statistica che confronta due misurazioni o sullo stesso campione o tra due gruppi correlati sulle stesse variabili dipendenti continue, ci vede impegnati a determinare se esiste un’evidenza statistica sulla differenza della media tra il pre-test e post-test o tra le osservazioni accoppiate sia statisticamente significative e quindi diversa da 0. Ciò significa che per il campione il t-test è un test che determina se l’impostazione, il trattamento o l’intervento per il campione è efficace. Quindi se la differenza tra il pre e post test o tra le osservazioni accoppiate è negativa allora possiamo osservare che il trattamento ha avuto effetto e sia statisticamente significativo. Pertanto, nel confronto tra il gruppo di controllo e gruppo sperimentale, analizzando le differenze tra T0 e T1, l’ANOVA ha fatto emergere che:

- rispetto al fattore tempo, tra rilevazioni in ingresso e rilevazioni in uscita, si rileva un cambiamento significativo nel tempo con un p value statisticamente significativo ($p\text{-value} = <. 005$). Entrambi i gruppi hanno avuto un miglioramento nel test.
- Non risultano differenze statisticamente significative ($p\text{-value} > 0.05$) tra i punteggi del gruppo di controllo e sperimentale, indipendentemente dal tempo.
- L'interazione tra tempo e gruppo non risulta statisticamente significativa ($p\text{-value} > 0.05$). Il gruppo sperimentale partiva con dei livelli di valutazione più bassi rispetto al gruppo di controllo e nella successiva rilevazione, il *gap* e quindi la differenza tra gruppo di controllo e gruppo sperimentale è andata a diminuire. Possiamo quindi confermare che il gruppo sperimentale ha comunque portato a termine una metodologia/trattamento che ha dato dei risultati efficaci, grazie ai quali ha permesso che i valori risultassero vicini a quelli del gruppo di controllo.

Nel confronto, invece suddividendo il campione in tre sottogruppi: gruppo di controllo, gruppo sperimentale scuola, gruppo sperimentale danza, si evidenzia un p value statisticamente significativo ($p\text{-value} = <. 005$) sia nel fattore tempo, sia nell'interazione.

- Nel test post hoc, si evidenzia, nello specifico, una differenza significativa del gruppo danza ($p\text{-value} = <. 005$), tra il gruppo di controllo e gruppo sperimentale scuola, indipendentemente dal fattore tempo tra i tre gruppi. Questo a conferma che hanno risposto anche in maniera molto ricettiva e positiva, avendo già delle attitudini alle stimolazioni del trattamento e per cui si è riscontrato un notevole

miglioramento nel gruppo sperimentale danza delle rilevazioni in uscita, rispetto a quelle in ingresso (Tab.20).

Pur avendo riscontrato dei valori alti sia nel pre che nel post test, ciò conferma ancora che già il vissuto motorio pregresso determina risultati più attendibili.

Le bambine del gruppo sperimentale danza hanno una maggiore predisposizione, controllo motorio e adattamento di livelli coordinativi di base già superiori che li porta a rispondere velocemente e correttamente agli stimoli motori che vengono dati dal trattamento.

Un bambino più è coordinato più ci metterà meno tempo ad acquisire un movimento ed effettuare un gesto, rispetto ad un bambino meno coordinato con un eccessivo bisogno di attenzione e controllo delle sue azioni.

A livello didattico è importante sottolineare, che nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento per cui i bambini che sono già coordinati hanno un andamento più veloce nell'apprendimento motorio anche di gestualità più complesse. Mentre bambini che hanno un livello coordinativo inferiore già in partenza hanno bisogno di maggiori stimoli, ambienti più personalizzati per poter avere miglioramenti.

Chi si muove danzando, o chi si impegna in attività di espressione corporea agisce non solo con il corpo, ma si orienta verso l'identità, verso direzioni socioculturali più o meno esplicitate, facendo emergere, dalle proprie capacità motorie, le abilità e le competenze della propria evoluzione progressiva e contestualizzata rispetto al proprio ambiente.

Ciò comporta che la condotta motoria di un alunno può essere interpretata come «la manifestazione di una personalità che interagisce con il proprio ambiente fisico e col proprio *entourage* sociale», (Bortolotti, A. 2017, p.322) significando che vi è un nuovo

punto di vista dal quale interpretare l'attività motoria, radicalmente diverso rispetto a quello tradizionale (tecnica). Quindi «non si tratta più di una motricità nel senso antiquato del termine, ma di un'azione motoria concepita in termini di sistema: sono le interazioni messe in atto dal partecipante che divengono i fatti principali» (Parlebas, 1999, p. 54). Pertanto, la “chiave di volta” risiede nelle esperienze artistico-corporee, le quali incidono su ogni dimensione dello sviluppo personale e sociale di ogni individuo. Insegnare ed apprendere dopo la pandemia da Covid-19, ha portato ad una riflessione sulla danza in chiave didattico educativa, la quale soddisfa l'esigenza naturale di sperimentare, attraverso codici plurimi e diversificati, la scoperta della conoscenza e la conseguente definizione di nuovi significativi apprendimenti attraverso il riconoscimento tra esperienza attiva, plurisensoriale e meccanismi cognitivi, che si identifica nel rapporto tra corpo, movimento e apprendimento.

L'agire corporeo permette di interagire con l'ambiente e quindi avvalorare l'idea di una mente integrata non solo con il corpo, ma anche con l'ambiente stesso attraverso le funzioni senso-motorie (Wilson, 2002). Tutto ciò consente di sperimentare gli spazi, gli oggetti, gli altri e di partecipare a situazioni e relazioni mutevoli, attraverso le quali la cognizione si sviluppa facilitando gli apprendimenti.

Attraverso percorsi come quelli descritti si dimostra come i gesti, il modo di stare in piedi, seduti o collocarsi in uno spazio, attraverso la propria postura (Argyle, M., 1978), si trasferiscono all'esterno sotto forma di stati emotivi interiori, costruendo una relazione generativa con l'ambiente esterno che a ben pensare dovrebbe essere uno degli obiettivi primari del sistema educativo. In effetti si usa un linguaggio analogico per palesare quello che altrimenti sembrerebbe nascosto dentro di noi: per questo motivo bisogna esserne consapevoli e padroni.

Un ulteriore aspetto da prendere in considerazione è la fisicità della classe, data da corpi che si relazionano con se stessi e con gli altri. Corpi che crescono, si guardano, danzano insieme e costruiscono l'ambiente circostante. Corpi che narrano ad altri corpi le proprie storie vissute e non, ricche di emozioni e apprendimenti (Gamelli, 2012).

I corpi sperimentano un rapporto reale soltanto in un ambiente reale come quello di una classe: stare vicini fisicamente rende possibile la comunicazione e ognuno viene influenzato dagli altri e dalle relazioni sperimentate, attraverso i segnali che ci si scambia.

Lo studioso Ivano Gamelli ha coniato l'espressione il "corpo delle espressioni" per significare che è il corpo che può rendere possibile l'espressione attraverso il suo ruolo fondamentale nelle dinamiche comunicative. Il corpo si racconta a chi gli dedica attenzione: questo è importante capire per ascoltare il corpo di chi ci sta accanto e diventa addirittura un impegno per i membri di una classe, dove confluiscono esperienze diverse ed è necessario instaurare una sana comunicazione.

Nella scuola, man mano che si va avanti nel tempo, si realizza il cosiddetto processo di "scolarizzazione", la quale porta ad una grande trasformazione nel ragazzo e che, da una parte, attraverso la routine, consente al docente di condurre con efficacia la propria classe; ma d'altra parte, può portare a spegnere l'area creativa del cervello. Ciò costituisce un grosso rischio, poiché il pensiero creativo non è solo un momento di libertà di esprimersi, ma un'occasione per conoscere se stessi e il mondo coinvolgendo molte dimensioni psicologiche: cognitive, emotive e sociali (Acocella e Rossi, 2013). Ed è qui che le arti intervengono, coinvolgendo emozione e cognizione, prima ancora che raggiungano un piano consapevole.

In questo contesto, la danza rappresenta un processo apprenditivo particolarmente

valido nell'ambito educativo, per ridisegnare una moderna pedagogia del corpo e del movimento. Rappresenta pertanto una stimolante e originale alternativa per diversificare ed arricchire le attività integrate nei programmi di attività motoria e previste dagli ordinamenti ministeriali. L'analisi dei principali documenti normativi nazionali ed internazionali relativi alla presenza della danza all'interno delle attività didattiche della scuola evidenzia un progressivo, seppur lento, interesse alla possibilità di offrire valore educativo alla stessa, mettendo in luce quanto possa configurarsi come attività educativa capace di riannodare il legame didattica-movimento-creatività, arricchendo l'orientamento talvolta esclusivamente fisico-motorio delle attività scolastiche attraverso lo sviluppo di una dimensione artistica ed espressiva del corpo.

Per concludere e per entrare nel merito del contesto dell'autonomia scolastica, sappiamo che ad ogni istituto è richiesto di assumersi la responsabilità attraverso la dotazione di un proprio Piano dell'offerta formativa, per cui è possibile realizzare quel "desiderato superamento" della programmazione standard in favore di un'identità progettuale aperta e accogliente a quadri disciplinari di più ampio respiro di tipo motorio-artistico-espressivi come la danza.

La letteratura scientifica a sostegno della centralità del corpo, nella promozione dello sviluppo integrale della personalità, sta contribuendo ad influenzare significativamente le scelte normative nazionali sulla figura del docente specializzato alla scuola primaria. In questo scenario è importante che la ricerca promuova e studi gli esiti di pratiche educative che valorizzino il ruolo della corporeità partendo da una rinnovata concezione dell'educazione fisica a scuola.

Indagare le potenzialità di un differente modo di intendere il movimento a scuola, allontanandosi da pratiche prestantive in favore di attività spontanee orientate alla

performance creativo-motoria. I risultati, seppur non significativi, forniscono dati incoraggianti che suggeriscono di estendere la sperimentazione su un campione più vasto e su un più lungo arco temporale, così da incrementare le proposte laboratoriali.

CAPITOLO VI

FORMARE DANZANDO

Che tipo di competenze dovrebbero essere richieste agli insegnanti per poter attivare percorsi di danza educativa nella scuola del primo ciclo? E di conseguenza che tipo di formazione?

VI.1 Le potenzialità dei linguaggi artistico-espressivi

I linguaggi artistici possono dimostrarsi molto efficaci per la produzione di esperienze e attività che sviluppino un percorso di apprendimento trasversale, capace di integrare corpo, mente, emozioni, sensazioni, ossia le varie parti che compongono il sé, permettendo lo sviluppo delle capacità creative. Quando praticati in ambienti non giudicanti, dove ci si può muovere con libertà, offrono l'occasione per risvegliare l'immaginazione, la creatività, il simbolismo: diventano un momento di incontro con se stessi e con gli altri. Il linguaggio artistico-espressivo permette di accedere a due canali: da un lato si percepisce l'esperienza del divenire del sé, del fruire di un'energia vitale, e dall'altro si comprende come trasformare questa energia, dandole una forma concreta (Masud Khan, 1980; Stern, 2010).

Una delle strade migliori per riuscire a rapportarsi con le proprie emozioni ed essere in grado di rappresentarle, esprimerle, manifestarle è senza dubbio l'esperienza artistico-motoria: un percorso di questo tipo, libero e senza vincoli estetici, si può considerare a tutti gli effetti come un vero *processo di ricerca*. Un percorso però che mantiene la componente ludica di cui abbiamo già parlato, preserva un atteggiamento di gioco con attività *definalizzate* per le quali conta il tipo di esperienza svolta e non il risultato

raggiunto. Il processo creativo sottintende la capacità di ascoltarsi, di mettere a disposizione tutta la propria personalità nel lavorare, da soli o con altri, per *dare forma* a qualcosa che non abbia una sua dimensione programmatica o definita a proprio. Come scriveva Winnicott (1971) l'espressione artistica risiede nella soddisfazione del creare. In ambito didattico, specialmente con i bambini più piccoli, l'esperienza artistico-motoria può essere impiegata anche come forma di *riscoperta del quotidiano* (Dewey, 1934), ossia un mezzo per soddisfare le esigenze creative, dare *valore alle cose*, scoprire potenzialità del corpo, sviluppare nuovi mezzi espressivi e costruire una relazione tra mondo interiore, mondo corporeo e mondo esteriore. L'attività artistico-motoria così intesa svolge una funzione partecipativa connessa al vissuto emotivo, permettendo di creare *mondi possibili* attraverso la trasformazione metaforica del quotidiano e del *dato convenzionale* (Bruner, 1986). In questo modo si aumenta anche la flessibilità personale e si sviluppano forme il pensiero divergente. Inoltre, essendo connessa al controllo e alla manifestazione dell'espressione, l'arte può anche svolgere un'importante funzione regolatrice del campo emotivo perché costituisce il passaggio da «una forma di comunicazione diretta delle emozioni ad una riflessione sull'esperienza emozionale, che si avvale di un codice simbolico e che permette, in sostanza, di definire l'emozione provata e di collocarla nella dimensione spazio-temporale» (Ricci Bitti, 1998, p. 58). In questo senso l'attività di movimento danzato facilita la possibilità stessa di provare delle emozioni e di riconoscerle, poiché si lavora all'interno di un processo simbolico e di una dimensione metaforica, che appare come una forma implicita di difesa. Grazie alla dimensione metaforica, infatti, è possibile muoversi anche in luoghi, esterni o del sé, che la persona percepisce come ostili, pericolosi: gli educatori, in questo senso, devono percepire tutto questo, essere in grado di sentire ciò che sente anche il bambino. La

persona durante un'esperienza artistica è in contatto quanto più intimo con se stesso, quindi rappresenta l'occasione migliore per scoprire le proprie potenzialità, fino a diventare altro da sé. L'immaginazione e la creatività vengono stimolate da uno stato di incertezza e sospensione: è dall'*informe* che può emergere il processo creativo (Winnicott, 1971): ideare, inventare, realizzare, plasmare, essere in grado di giocare e usare gli oggetti, ma anche di entrare in relazione, dare forma e condividere con gli altri. La sensazione di fiducia, essenziale per potere creare, si costruisce e si svolge all'interno di un'area sospesa, in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano, *attraverso la relazione interpersonale* ed entrano in contatto grazie al *processo simbolico*.

L'esperienza formativa si realizza se gli educatori riescono a mettere in relazione le diverse dimensioni che caratterizzano ogni processo di apprendimento: pertanto, le esperienze artistico-espressive, data la loro capacità innata di sollecitare più linguaggi e più livelli, con un passaggio dall'elaborazione simbolica sino alla realizzazione, sono assolutamente adeguate allo sviluppo di esperienze formative. Conscio e inconscio vengono messi in relazione e, come afferma Bateson (1972, p. 483), «non è che l'arte sia l'espressione dell'inconscio, ma piuttosto essa si occupa del rapporto tra i livelli del processo mentale (...) L'abilità artistica è un combinare molti livelli mentali – inconsci, consci ed esterni».

Il gesto, inoltre, contrariamente a quanto siamo abituati, può essere esso stesso il creatore effettivo, ossia non è subordinato alla dimensione psichica: tramite il gesto, si manifestano delle immagini che vengono *messe in forma* e rese comunicabili a se stessi, ma soprattutto agli altri. Si tratta di un percorso ribaltato rispetto all'abitudine e, per tale ragione, fonte di importantissimo apprendimento. Ultima caratteristica che rende

funzionale l'esperienza motoria e artistica in chiave didattica è la dimensione di gruppo: cioè il piacere estetico non è solo in relazione con il sé, ma anche e soprattutto in consapevolezza e relazione con gli altri. La portata del processo creativo, l'ideazione e la fruizione della propria creazione – o di quella altrui – nasce dall'intensità affettiva nella quale è immersa. La creatività deve essere valutata nell'ottica di un processo transpersonale, ossia non una somma di tanti talenti individuali, in quanto: «il gruppo capace di funzionare creativamente non produce omologazione tra i suoi membri, ma può invece stimolare il pensiero autonomo e orientato in modo da incoraggiare e promuovere il sentimento di identità personale. Il gruppo che si sente libero da vincoli e pensa con originalità è una matrice in cui si sviluppano individui capaci di essere unici» (Cruciani, 2006, p. xiii).

VI.2 Diventare educatori del movimento danzato

Prima di potersi dedicare agli altri in un percorso di educazione e formazione (Zagatti, 2006), che siano gli altri dei bambini, dei ragazzi, degli adulti o degli anziani poco cambia, è necessaria e indispensabile una profonda e accurata cura di sé. Curare se stessi significa conoscersi: γνῶθι σαυτόν¹, esortazione delfica molto nota e diffusa, meriterebbe un approfondimento, una consapevolezza maggiore. Conoscere se stessi significa avere contezza dei propri desideri, pesare le proprie qualità e i propri punti deboli; aver ben presente le proprie fragilità è un dovere etico per chiunque voglia dedicarsi alla formazione, alla cura, all'educazione del prossimo. Come si giunge, allora, a questa autoconsapevolezza? Ci sono percorsi formativi, apprendimenti, esperienze necessarie per prepararsi? Il problema potrebbe sorgere nel momento in cui si decida di comprendere solo con l'intelletto, per mezzo della mente e della ragione che

¹ “Conosci te stesso” è l'iscrizione posta sul frontone del santuario di Apollo a Delfi. Socrate, come testimoniato da Platone, ne farà il precetto base della sua filosofia e pedagogia maieutica.

definisce e misura, restando così incastrati in una dimensione *astratta* del discorso. In realtà la conoscenza del sé non può rinunciare alla conoscenza del corpo, del movimento, della comunicazione: il corpo è uno strumento attraverso il quale conoscerci e il suo sentire il mondo vale quanto quello della mente. Non può bastare una consapevolezza psicologica della propria emotività e dei propri sentimenti, guardando *in interiore homine*, ma bisogna allargare, guardare anche al corpo, laddove si nasconde il senso di ogni persona. Questo significa diventare competenti del proprio corpo: apprenderne il ritmo, le qualità espressive, lo stile comunicativo è la base per ogni buon educatore. È un percorso che può essere condiviso con il danzatore-attore, nella sua concezione del muoversi nello spazio e nella gestione del respiro. Proprio per questo ogni educatore dovrebbe avvicinarsi al mondo della danza e del teatro contemporaneo (Laban, 1999) intesi come stimolo e strumento di studio, che permetta un allenamento capace di avvicinare alla conoscenza del corpo, all'acquisizione di competenze cinetiche e relazionali, alle pratiche ludico-creative, all'ascolto empatico e alla consapevolezza di un ambiente educativo efficace.

Sarebbe riduttivo immaginarlo come una forma di addestramento, ossia destinato al complesso muscolare, articolare e tendineo, in realtà rappresenta un percorso lungo dedicato a *sentire* il corpo, a rendere consapevoli degli *efforts*², dello sguardo, del proprio centro (Bulzoni, 2000), al fine di ottenere equilibrio sia nella stasi, sia durante il movimento. Gestire il corpo nello spazio, conoscere le qualità dinamiche e percettive, ci rende più empatici con gli altri: anche l'educatore deve imparare a entrare in relazione

² *Effort* è un concetto chiave della tecnica Laban. Il suo significato è "sforzo", ma in realtà la sua traduzione più appropriata è "impulso" inteso sia in termini di spinta interiore al movimento sia come fattore caratteristico di ciascun movimento. Per una spiegazione puntuale si veda, *La danza moderna educativa*, cit., p.10. "Nella terminologia labaniana il termine 'effort' indica l'impulso interiore che dà origine al movimento, l'intenzione di chi si muove o danza nei confronti dei fattori di movimento, ossia del peso, del tempo, dello spazio, del flusso".

con l'ambiente, gli oggetti e le altre persone per riuscire a familiarizzare con ciò che è *diverso* da sé. L'educazione è una trasmissione di consapevolezza. Attenzione, però: con questo parallelismo con il mondo della danza e del teatro non ci riferiamo all'acquisizione di competenze tecniche. Ossia l'insegnante non deve apprendere tecniche di danza o di teatro, ma acquisirne *l'attitudine*: non è importante che sia in grado di effettuare delle performance, ma deve predisporre come un soggetto recettivo, in ascolto, che ha consapevolezza di ciò che lo circonda proprio come un attore sul palco, o un ballerino nel bel mezzo di una coreografia. È proprio in questa direzione che la pratica della danza insegna come vivere in modo autentico lo spazio educativo, come percepirne le potenzialità e come reagire con prontezza a ogni imprevisto. Il corpo docente (D'Ambrosio, 2016) diviene corpo mobile, fluttuante, capace di adattarsi ai cambiamenti che caratterizzano le relazioni educative nel contesto scolastico ed extrascolastico. Diventare un educatore danzante può essere sintetizzato come l'allenarsi alla presenza, consapevole e attenta, in ogni situazione, uno stare nel *qui e ora*, in grado di sviluppare interesse, curiosità e affetto per le diverse e spesso uniche modalità d'essere e di esprimersi di ogni persona. La coreografia muta, procede spesso senza regole, e l'educatore deve mantenere uno sguardo attento, ma sereno, sviluppare empatia nel gioco e nel movimento, accordarsi con il ritmo dell'azione in modo da trasformare il possibile caos in momento produttivo, che generi qualcosa a livello educativo e non solo confusione. Questo vale sia con i bambini e ragazzi, ma anche con gli adulti. La prospettiva di un educatore danzante è vigile, reattiva, pronta a fare il suo ingresso in scena al momento giusto, rispondendo agli impulsi che arrivano dagli altri: nell'improvvisazione, che somiglia molto a quella teatrale e coreutica, bisogna essere capaci di cogliere l'essenziale delle relazioni, interpretarlo in modo che il caso, guidato

dall'educatore, generi nuove performance, nuove soluzioni.

Per educarsi a tutto ciò è necessario l'esercizio. Nel quotidiano è sufficiente ascoltare il proprio respiro e accordarlo con movimenti semplici, brevi sequenze che sviluppino resistenza/resilienza e portino all'apprendimento della pazienza, dell'attesa, della stasi. Bisogna lasciare che le cose accadano e quindi intervenire, senza anticiparle, senza forzarle, senza essere i primi attori frenetici e confusionari del processo educativo. Così come, d'accordo con Yoshi Oida, l'arte teatrale e coreutica dovrebbe *fare vita*, allo stesso modo dovrebbe essere concepita la relazione pedagogica ed educativa. Per 'fare teatro-danza' è sufficiente un tappeto steso a terra per delimitare lo spazio performativo. Altrettanto semplicemente dovrebbe essere concepito lo spazio educativo. Non è necessario rifugiarsi e allontanarsi su un palco: il teatro e la danza sono fatti da esseri umani per l'umanità (Oida, 1992). La relazione tra lo stare sul palco e lo stare in cattedra può sembrare semplice e intuitivo, ma se il teatro ha saputo fare a meno della sua zona di comfort – il palco, appunto – la scuola, nonostante secoli di pedagogia, non riesce a superare la presenza dello spazio cattedra. La prospettiva dell'educatore danzante è quella di chi decide di abbandonare la postazione di *potere* conferita dalla cattedra, per muoversi, mettersi in gioco, costruire uno spazio educativo accogliente e inclusivo, nel quale non essere sempre parte attiva e *parlante*, ma saper stare in silenzio, attendere e lasciare spazio al prossimo. È un ribaltamento molto importante e significativo, che però necessita di una grande consapevolezza e controllo di sé, sia a livello motorio, sia a livello di pensiero: si è liberi, si lavora e ci si muove al di là delle cornici educative consuete. In questo senso può fare anche a meno degli strumenti tecnologici di nuova generazione sfruttando il suo corpo come strumento di comunicazione e trasmissione di conoscenza.

VI.3 La presenza nell'atto educativo

Approfondire il discorso educativo necessita di una maggior comprensione di ciò che intendiamo con *educare* o con *pedagogia*. L'analisi etimologica ci fornisce alcuni spunti: educare, ad esempio, deriva dal latino *ex-ducere* che immediatamente restituisce un senso di movimento, di qualcosa che deve essere portato, trasportato, condotto. È un'azione che viene svolta su qualcuno o su qualcosa. Molto simile è l'etimo di pedagogia che deriva da *pais-paidòs*, fanciullo, e *àgō*, ossia andare, e che quindi si può riassumere con *accompagnare il fanciullo*, andare accompagnandolo.

Quindi l'educatore è colui che conduce, ma come? Quali conoscenze, caratteristiche e competenze dovrebbe avere?

L'educatore deve accompagnare senza trasformarsi in una guida o in un esempio: la sua funzione è più vicina a quella di un facilitatore di conoscenza, un motivatore di esperienze. Resterebbero da individuare nel dettaglio le competenze che il pedagogo dovrebbe aver per poter teorizzare e intervenire nell'educazione: il dibattito è quanto mai aperto e si susseguono sintesi e revisioni, ma è necessario implementare le teorie e le pratiche pedagogiche che, a partire dai primi decenni del secolo scorso (Iori, 1988), si sono concentrate sulla formazione dell'essere umano inteso come sistema *unitario* in cui la mente è parte di un corpo senziente, tattile e cinetico. Questa necessità, invece, non sembra essere riconosciuta e l'argomento appare come superato e fuori da ogni ambito di ricerca: con l'avanzare delle tecnologie, supportato anche in ambito didattico, si è trascurata la ricerca pedagogica relativa alla corporeità.

Ma non credo di esagerare nel sostenere che un educatore non è tale se non consideriamo imprescindibili tutti gli aspetti relativi alla sfera psico-emotiva-relazionale che si raggiunge a partire dalla conoscenza del proprio corpo. Altre sistematizzazioni

risultano insufficienti, aleatorie e puramente teoriche. Possedere un pensiero corporeo è necessario per porsi in una prospettiva riflessiva riguardante l'essere umano contemporaneo: è essenziale per sviluppare nuove ipotesi e nuovi percorsi formativi. Chi vuole svolgere la professione di educatore dovrebbe riconoscere come priorità la consapevolezza cinetico-emotiva. Acquisire consapevolezza corporea nella scena educativa non è molto diverso da ciò che viene richiesto a chi pratica nella scena artistica in senso più stretto: le modalità saranno diverse, ma l'inclinazione emotiva legata a uno sguardo aperto e attento, a una predisposizione concentrata e serena, risulta a conti fatti estremamente simile nella relazione educativa.

Il sistema scolastico italiano non vive sicuramente uno dei suoi momenti migliori: negli ultimi anni sono peggiorate delle criticità già presenti, come l'abbandono scolastico, ed è aumentato il divario tra il sud, le isole e il resto del paese. Più volte, quasi si trattasse di una formula magica, si è fatto ricorso alla *vocazione* degli insegnanti, qualcosa che pare appartenere al passato guardato con nostalgia e che, scomparsa nel presente, sia l'effettiva causa di tutti i mali. Anzi, pare che il ritorno di tale predisposizione – che non è neanche ben definita, non è chiaro a cosa si riferisca – possa risolvere tutti i problemi della scuola. Da più voci sembra sentir dire che se tornassero figure professionali dotate di vocazione ogni criticità scomparirebbe. È una prospettiva semplicistica, opportunistica e francamente inutile: personalmente non credo alla *vocazione*, non penso sia un talento innato, e credo anzi che riduca e semplifichi il complesso percorso di crescita e formazione professionale che ogni educatore dovrebbe intraprendere. Non si nasce insegnanti, lo si diventa con lo studio, la pratica, con l'esercizio del pensiero laterale, per dirla con Dallari (2008), in ogni momento della vita. Non è una condizione innata e non può essere sufficiente possedere una certa inclinazione per divenire buoni

insegnanti.

Si diventa buoni insegnanti, invece, e ci ricollegiamo a ciò che abbiamo detto all'inizio del paragrafo, anche imparando a essere presenti a se stessi: in questo modo chi educa trasmette serenità, ascolto, fiducia. Con il termine *presenza* ci si riferisce alla capacità gestire ogni gesto e ogni parola, ogni scambio e ogni momento, risultando parte attiva: ma parte attiva non deve essere confusa con l'atteggiamento di colui, o colei, che agisce sempre, che interviene continuamente, che esorta e stimola, bensì capace anche di ascoltare, di alternare movimento e stasi, dinamismo e rilassamento. Anche quando non *produce* in prima persona, l'educatore che è presente a se stesso e al contesto educativo è in ascolto, è attivo, non si distrae. Quindi parte attiva, ma non indaffarata, citando la pedagoga Vanna Iori. Essere preoccupati più del *come* si viva la relazione educativa e meno del *quanto* si faccia.

Conclusioni

È possibile affermare che la danza, come arte, propone modalità di ricerca e pratica che favoriscono l'uso del corpo, come mezzo espressivo adatto a formare un armonico sviluppo globale della persona, materializzando il mondo fisico nascosto in ciascuno di noi e facendo emergere le dimensioni più profonde della natura umana che, attraverso attività passive, non riuscirebbero a risalire in superficie.

Nel processo di riforma del sistema educativo, la scuola riveste oggi più che mai un ruolo di proposta e di attuazione di nuove prospettive, che siano in grado di dare risposte efficaci ai bisogni formativi ormai diversificati in un contesto scientifico, sociale e politico, che richiede un adeguamento costante di conoscenze, competenze e contenuti professionali. Ecco, quindi, che non si può non pensare ad un rinnovamento della didattica, che sviluppi modalità espressive adeguate, che si realizzano attraverso il gesto compiuto dal corpo e creano la comunicazione, la relazione e la creatività attraverso il movimento, perché «l'elemento corporeo ha un ruolo primario nell'azione pedagogica e può essere, ove proposto in un'ottica adeguata, motore per il raggiungimento di risultati, che concorrono allo sviluppo percettivo completo e quindi ad una formazione globale» (Benvenuto et al.2018, pp.92.104).

Il vissuto corporeo e l'esperienza sensoriale ad esso collegata determina l'apprendimento nel bambino e, di conseguenza, il movimento non può essere decodificato come un'unità minimale, collegata al cambiamento di posizione del corpo o delle sue singole parti nello spazio, perché il gesto non è la reazione nervosa ad un'azione di stimolo, ma la risposta del corpo ad un mondo che lo impegna (Galimberti, 2002). Anche Gardner, in relazione al concetto di intelligenza corporea, intende una risposta creativa del corpo ad una domanda (soluzione motoria al

problema), nella quale l'individuo mette in atto una motricità personale, caratterizzata da una singolare qualità esecutiva.

Pertanto, oltre a parlare di buone pratiche a scuola, possiamo pensare alla pratica artistica come ad un percorso di *welfare*, di benessere e di autoconsapevolezza di se stessi e dell'ambiente in cui si vive. Infatti, anche l'apprendimento e, prima ancora, la motivazione ad apprendere dipende dal modo in cui si vive l'ambiente scolastico. Esso è sicuramente più efficace se vissuto come luogo *movimentato*, esperienziale, nel quale si ricevono stimoli ambientali ed esperienze che permettano la crescita dei nostri meccanismi percettivi, cognitivi ed emotivi. D'altronde, gli studi sulle neuroscienze raccomandano la necessità di favorire un apprendimento attivo e partecipato, che incoraggi l'esplorazione, l'azione diretta, la manipolazione degli oggetti della conoscenza e la dimensione ludica. È necessario creare spazi e contesti adeguati alle teorie, incrementando le metodologie d'insegnamento, nel costante rapporto tra *apprendimento ed esperienza*. In questo modo il sociale si fonde con l'individuale e la scuola può diventare scuola di vita.

Un'istruzione contemporanea va impartita attraverso attività esperienziali, che non ci facciano dimenticare il nostro corpo e le infinite possibilità di progresso interiore e di comunicazione con un mondo in continua evoluzione; quindi, il corpo nella didattica è uno strumento del quale non è possibile non avvalersi.

Per adeguare i metodi didattici occorrerebbe inserire nuovi percorsi laboratoriali di sviluppo della corporeità (Palumbo, 2015), oggi mortificata dalle lontananze e dai contatti fisici rarefatti.

Lo studente deve essere sempre più cosciente che si impara "facendo", cosicché il corpo

divenga lo strumento di cui si avvale l'insegnamento (Gamelli I., et al.2020).

Infatti danzando, il corpo, come scritto da Mallarmè, realizza una *scrittura corporale* e lo spazio in cui avviene la danza diventa il luogo nel quale il corpo scrive se stesso, dunque comunica!

Dato che la danza è sì arte, ma movimento, che coinvolge mente e corpo e induce uno sviluppo completo, soprattutto relazionale, essa permette di condividere con chiunque e attraverso qualunque spazio, un gesto pensato e la realtà percepita in quel momento.

Possiamo affermare che:

- dal punto di vista educativo, la danza costituisce una modalità di ricerca che utilizza come strumento il corpo e il movimento (Sibilio, 2008);
- dal punto di vista formativo, la pratica della danza è uno strumento per costruire nell'individuo competenze, individuare risorse e riconoscere il significato positivo del principio di responsabilità, che è alla base della disciplina occorrente per raggiungere obiettivi;
- dal punto di vista didattico, la danza riunisce pensiero ed azione (Zagatti, 2004), pertanto, costituisce un'esperienza artistica che consente a più individui di avvicinarsi attraverso una pratica del corpo creativa ed espressiva e, come direbbe Prichard, "*squisitamente imperfetta*" (Prichard, 2017, pp. 77-81).

Dunque, la nuova danza nel contesto didattico si può consacrare a pieno titolo come un ideale pedagogico, educativo e sociale, realizzata come danza libera, non più riservata ad un'élite o ad un corpo perfetto, ma utilizzabile per conoscere se stessi, attraverso il movimento proprio e di chi ci sta di fronte.

Attraverso il proprio movimento, si giunge alla conoscenza di se stessi e della danza come arte che, al pari di tutte le altre, muta e si adegua nel tempo, anche su corpi nuovi

e diversamente evoluti.

Le attività di insegnamento/apprendimento, attraverso la danza, comprendono la creazione di vie che coinvolgano il corpo, in modo che ciascuna persona possa vivere la propria soggettività confrontandosi con gli altri nello stesso contesto. Quindi fare danza non significa più adattare se stessi ad un modello, ma trovare i propri modi e le proprie personali formule per conoscersi e poter comunicare attraverso il corpo.

Nella danza di oggi l'insegnamento non tende più ad avvalersi di tecniche da trasmettere, ma si fonda su un sistema pedagogico di educazione attiva, dove l'obiettivo è più lo sviluppo della creatività e il perfezionamento di competenze, sia nell'ambito fisico, che sociale e soprattutto di una capacità di riflessione capace di creare i canali di apprendimento in maniera libera e indipendente.

Delineato questo grande scenario ed in base alle esperienze elaborate, è auspicabile, per un immediato futuro, il compito necessario di definire ex-novo

- un curriculum riguardante la danza educativa ed applicabile al primo ciclo. Esso dovrà essere conforme alle Indicazioni Nazionali, definire i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento per ogni step scolastico.
- La proposta di soluzioni educative e didattiche che prevedano la pratica della danza educativa come mediatore didattico.
- Creazione pratica di protocolli di osservazione e documentazione delle nuove attività educative in ambito coreutico applicabili nella scuola.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV. "Sport e società", Ed. Riuniti, Roma, 1976

Alba G., Naccari A. (2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*. Perugia: Morlacchi editore.

Annali della Pubblica Istruzione, "L'Educazione Fisica e lo sport nella scuola", Roma, 1983.

Annali della Pubblica Istruzione, "L'Educazione Fisica nei programmi d'insegnamento della scuola italiana" Roma, 1992

Annali della Pubblica Istruzione, "L'Educazione Fisica nei programmi d'insegnamento della scuola italiana", Roma, 1992

Argyle M. (1978) «Il corpo ed il suo linguaggio». Bologna: Zanichelli.

Aucouturier B. (2016). *Il metodo Aucouturier*. Milano: Franco Angeli.

Aucouturier B. (194). *La pratique psychomotrice. Rééducation et thérapie*. Doin, Paris, (trad.it.: La pratica psicomotoria. Rieducazione e terapia Roma: Armando Editore.

Balduzzi L. (2002). (a cura di), *Voci del corpo*. Firenze: La Nuova Italia.

Balduzzi L. (2002). *Il corpo e la danza: per un'educazione attraverso il movimento*, in *Voci del corpo*. Firenze: La Nuova Italia.

Becker K. M. (2013). Dancing through the school day: How dance catapults learning in elementary education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 6-8.

Benelli B., D'Odorico, L., Lavorato, M.C. & Simon, F. (1980). *Forme di conoscenza prelinguistica*. Firenze: Giunti.

Benvenuto G., Stella D., Viti E. (2018). *Danzare, riflettere, apprendere*. «Excellence and Innovation in Teaching and Learning Franco Angeli» 1, pp.92-104.

Bergamini L. (1983). "Neurologia clinica". Torino: Edizioni Libreria Cortina.

Bergstein Dow, C. (2010). Young Children and Movement: The Power of Creative Dance. *YC Young Children*, 65(2), 30-35

Bernardi E.- Canevaro A. – Ferioli L. (1988). "Educazione psicomotoria: ricerche e linee operative". Società Editrice Il Mulino.

Berthoz A. (1997). *Le sens du mouvement*. Édition Odile Jacob.

- Berthoz A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Berthoz A., & Petit, J.L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris: Odile Jacob.
- Berti E. & Comunello, F. (2011). *Corpo e mente in psicomotricità*. Trento: Erickson.
- Best J.R. (2010). Effects of Physical Activity on Children's Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise. *Developmental review*, 30(4), 331–551. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>
- Cairney J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R. y Kriellaars, D. (2019). Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence- Informed Conceptual Model. *Sports Medicine*, 49 (3), 371-383. doi: <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>
- Casadei R. (2017). Educare alla Corporeità. Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali. *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* A cura di Luca Ghirotto Editore da: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017. ISBN 9788898010691
- Casolo F., Melica, S. (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ceciliani A. (2015). *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia*. Parma: Spaggiari.
- Ceciliani A. (2020). Movimento danzante ed espressività corporea. In *L'educazione motoria nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Ceciliani A., Polato S. & Secli P. (2012). Chiamatela Educazione Fisica. *Rivista dell'istruzione. Scuola e autonomie locali*.
- Chatzopoulos, D., Doganis, G., Kollias, I. (2018). Effects of creative dance on proprioception, rhythm and balance of preschool children. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1943-1953.
- Clark J. E. y Metcalfe, J. S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. En J. E.
- Clark y J. H. Humphrey (Eds.), *Motor development: Research and reviews* (pp. 163-190). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Cleland Donnelly, F. E., Millar, V. F. (2019). Moving Green, Going Green: An Interdisciplinary Creative Dance Experience. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(8), 20-33.

Coco D. (2014c). *Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata*. In F. Casolo, G. Mari, (a cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano.

Coco D. (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.

Colella D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'Educazione Fisica a scuola. In *Formazione & Insegnamento*. Lecce: Pensa Multimedia, Anno XVI, n.1, pp. 33-42).

Colella D., Monacis F., (2019). Abilità Motorie: la valutazione con il protocollo MOBAK. *Sport&Medicina*. Anno 35 – numero 4 – IIS 0392-96447.

Cunti A. (2013). *Corpo, sport e movimento in Pedagogika*, XVIII, 3, Stripes Network, Milano, 2013, p.48.

Cunti A. (2016). (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità, Educazione*. Milano: FrancoAngeli.

D'Ambrosio M. (2016). *Cinetica e cognizione. Teatro come spazio dove l'educazione 'prende corpo'*, in Aa. Vv., *Teatro come metodologia trasformativa. La scena educativa fatta ad arte. Tra ricerca e formazione*, a cura di M. D'Ambrosio, Cartografie Pedagogiche. Napoli: Liguori.

D'Anna C. (2020). Life skill education for inclusion. LE potenzialità inclusive dell'educazione e dello sport. Lecce: Pensa Multimedia.

Dalcroze E., J. (2008), *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Torino: EDT.

Dallari M. (2008). *In una notte di luna vuota*, Erickson, Torino, p. 78; si veda anche: E. De Bono, *Creatività e pensiero laterale: manuale di pratica della fantasia*, Rizzoli, Milano 2002.

De Anuriaguerra J. (1970). «Manuel de psychiatre de l'enfant» -Masson & C.-Paris.

De Mennato P. (a cura di). *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006, p.33.

De Oliveira A.M., Lozano S.G. (2009). *Danza Educativa. Creación Coreográfica: Cómo y Por Qué*. Cádiz: Revista del Centro de Investigación Flamenco Tele-thusa.

Deiana S. (2019). (a cura di), *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*, Lecce: Pensa Multimedia.

Dellabianca M.P. (1991). "Il corpo nel pensiero filosofico e pedagogico", *Didattica del*

movimento, n°75.

Dewey J. (2020). *Arte come esperienza*. Sesto San Giovanni: Aesthetica Edizioni. (Opera originale, *Art as Experience*, New Yor: Minton, Balch & Company, 1934).

Donskoi D.D.- Zatziorskij V.M. (1983). "Biomeccanica" Società Stampa Sportiva, Roma.

Duncan I., (1992), *La danza del futuro*, cit. in A.A.V.V.

Duncan I. (2003). *La mia vita*. Roma: Dino Audino.

Enrile E. (1998). Invernici A. "I principi fondamentali dell'Educazione Fisica", Massa: Le Pleiadi.

Estevan I. y Barnett L. M. (2018). Considerations Related to the Definition, Measurement and

Ferretti E. (1997). Giochi sociomotori. Bellinzona: Quaderni per l'insegnamento, *Alta scuola pedagogica*.

Fiorin I. (2008). In Cerini G. & Spinosi M. (a cura di). *Voci della scuola*. Napoli: Tecnodid Editrice.

Franco A. D. R. L., Cobos, M. M. C. (2019). Psicomotricidad: construyendo aprendizajes a través del movimiento. *SATHIRI*, 14(2), 210-217.

Franzini M. (2012). *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale*. Milano: Franco Angel

Frasca E. (2006). *Il corpo e la sua arte. Momenti e paradigmi di storia delle attività motorie* da Omero a P. de Coubertin. Milano: Unicopli.

Galimberti U. (2002). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.

Galimberti U. (2008). *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*. Milano: Feltrinelli.

Gamelli I. (2013). *A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo, "Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio"*, Milano, ITT Gentileschi. p.4

Garaudy R. (1973). *Danzare la vita*. Cittadella, Assisi, p.25.

Gerlach E., Herrmann, C., Jekauc, D. y Wagner, M. O. (2017). Diagnostik motorischer Leistungsdispositionen. En U. Trautwein y M. Hasselhorn (Eds.), *Begabungen und Talente. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Tests & Trends* (pp. 145-158). Göttingen: Hogrefe.

- Gilbert A. G. (2015). *Creative dance for all ages* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gibson J.J. (1979). *An Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giugni G. (1963). *L'Educazione Fisica e la personalità nell'età evolutiva*. Napoli: IEM.
- Giugni G. (1973). *Presupposti teoretici dell'Educazione fisica*. Torino: SEI.
- Gómez-García, M., Ruiz-Pérez, L. M. y Mata-Gómez de Ávila, E. (2006). Los problemas evolutivos de coordinación en la adolescencia: Análisis de una dificultad oculta. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2 (3), 44-54. doi: <https://doi.org/10.5232/ricyde2006.00303>
- Gori M. (1982). *L'Educazione Fisica contemporanea*. Società Stampa Sportiva: Roma.
- Gori M. (2011). *Cinesica*. Roma: Aracne Editore.
- Graham S. F. (2002). Dance: A transformative occupation. *Journal of Occupational Science*, 9(3), 128-134.
- Hall T., Heidorn, B., Welch, M. (2011). A description of preservice teachers' task presentation skills. *Physical Educator*, 68, 188–198.
- Harrington S., Engels, H. (2009). School Physical Education, Physical Activity and Fitness: Their relationship to student learning. *MAHPERD Journal*, Spring, 21-23.
- Haywood K. y Getchell, N. (2019). *Life span motor development*. Champaign: Human Kinetics.
- Herrmann C. (2018). *MOBAK 1-4: Test per la valutazione delle competenze motorie di base per i gradi 1-4. Test scolastico di Hogrefe*. Gottinga: Hogrefe.
- Hulteen R. M., Morgan, P. J., Barnett, L. M., Stodden, D. F. y Lubans, D. R. (2018). Development of Foundational Movement Skills: A Conceptual Model for Physical Activity Across the Lifespan. *Sports Medicine*, 48 (7), 1533-1540. doi: <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0892-6>
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012. Articolo 5.6 *Le Arti per la cittadinanza*.
- Iori V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Scandicci: La nuova Italia
- Laban R. (1999). *L'arte del movimento*, a cura di E. Casini Ropa e S. Salvagno, Ephemeria, Macerata; R. Laban, *La danza moderna educativa*, a cura di L. Delfini e F. Zagatti, Ephemeria, Macerata 2009.

Laban R. (2014). *L'arte del movimento*. Macerata: Edizioni Ephemera ISBN: 9788887852004

Lacroix M., (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e Pensiero.

Lapierre A (2001). *De la psychomotricité à l'analyse corporelle de la relation*. Doin: Paris, 2001, (trad.it.: Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione, Armando Editore: Roma,2002).

Le Boulch J. (1971). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.

Leandro C. R., Monteiro, E., Melo, F. (2018). Interdisciplinary working practices: Can creative dance improve math? *Research in Dance Education*, 19(1), 74-90.

Leonard H. C. (2016). The Impact of Poor Motor Skills on Perceptual, Social and Cognitive Development: The Case of Developmental Coordination Disorder. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-4. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00311>

Lo Presti F., Madonna G. (2019). *Il corpo come identità sociale*. Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics - ISSN 2532-3296 - Anno 3 n. 4 - ottobre - dicembre 2019 - ISBN 9788860223746 - CC BY-NC-ND 3.0 IT - doi: 10.32043/gsd.v3i4.171

Loprinzi P. D., Cardinal, B. J., Loprinzi, K. L. y Lee, H. (2012). Benefits and environmental determinants of physical activity in children and adolescents. *Obesity Facts*, 5 (4), 597-610. doi: <https://doi.org/10.1159/000342684>

Lotto B. (2017). *Percezioni. Come il cervello costruisce il mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Ludyga S., Mücke, M., Kamijo, K., Andrä, C., Pühse, U., Gerber, M. y Herrmann, C. (2019). The Role of Motor Competences in Predicting Working Memory Maintenance and Preparatory Processing. *Child Development*. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.13227>

Lykesas G., Giosos, I., Theocharidou, O., Chatzopoulos, D., Koutsouba, M. (2018). The Effect of a Traditional Dance Program on Health-Related Quality of Life as Perceived by Primary School Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 96-103.

Lykesas G., Tsapakidou, A., Tsompanaki, E. (2014). Creative dance as a means of growth and development of fundamental motor skills for children in first grades of primary schools in Greece. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 2(01), 211-218.

Manes S. (Ed.). (1999). 68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi: sul treno della vita per scoprire il nostro sé di ieri, di oggi e di domani (Vol. 14). FrancoAngeli. (p.18).

- Manfreda A. (2016). Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio 'Summer School di Arti Performative e Community Care' in Salento. In AA.VV., *L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, speciale di "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni". Bari: Progedit, pp. 243-265.
- Marc Richard O. C. T. (2013). Dance as a language of learning and a source of embodied knowledge. *Physical & Health Education Journal*, 79(1), 6-10.
- Martinet S. (1992). *La Musique del corpo: manuale di espressione corporea (Vol. 20)*. Edizioni Erickson.
- Maturana H.R. & Varela, F.J. (1984). *El árbol del conocimiento*. Trad. It. *L'albero della conoscenza* (1992). Milano: Garzanti.
- Mayer R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- McCutchen B. (2006) *Teaching dance as art in education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Meinel K. (2011). *Teoria del Movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Meraviglia M.V. (2012). *Sistemi motori. Nuovi paradigmi di apprendimento e comunicazione*. Milano: Springer-Verlag Italia.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares Educación Física y Salud de 1° a 6° Básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación , Gobierno de Chile.
- Molisso, V., Di Palma, D. (2017). Corporeity Expression: between Communication and Emotion. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva* ISSN 2532-3296 - Anno 1 n. 3 - luglio - settembre 2017 doi: <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.33>.
- Molfetta L., Massara, G., Canepa M., Cabella P. (2019). *Ergonomia, postura, movimento nell'uomo*. Perugia: Calzetti & Mariucci Editori.
- Montessori M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Moore C., Linder, S. M. (2012). Using Dance to Deepen Student Understanding of Geometry. *Journal of Dance Education*, 12(3), 104-108.
- Moreno M. J. C. (2017). Danza, la gran desconocida: Actividad Física paralela al Deporte. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 89-98.

- Neville R. D., Makopoulou, K. (2021). Effect of a six-week dance-based physical education intervention on primary school children's creativity: A pilot study. *European Physical Education Review*, 27(1), 203-220.
- Nikitina S. (2003). Movement class as an integrative experience: Academic, cognitive and social effects. *Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 54-63.
- N.H' Doubler M. (2017). *Danza: Un'esperienza artistica creativa*. Roma: Gremese.
- Nietzsche F. (1885). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi.
- Otto W. F. (1998). *Per la danza della scuola di Elisabeth Duncan*, in Fechner et al. *Filosofia della danza*.
- Paloma F. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper essere*. Napoli: Guida Editori.
- Palumbo C. (2013). *La danza-educativa. Dimensioni formative e prospettive educative*. Roma. Anicia.
- Palumbo C. (2014). Potenzialità didattiche della danza educativa. *Scuola italiana moderna*. Vol. 4/2014 anno 122. Pag.85-87 ISSN:0036-9888.
- Palumbo C. (2015). *Il Laboratorio-Approfondimenti lessico-pedagogici*. Milano: Franco angeli. pp.297-299 ISBN:978-88-917-2829-6
- Palumbo C. (2018). *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*. Napoli: Edises.
- Parlebas P. (1997). *Giochi e sport, corpo comunicazione e creatività ludica*. Torino: Ed. Il Capitello.
- Parlebas P. (1997). *Giochi e sport: corpo, comunicazione e creatività ludica*. Edizioni il Capitello.
- Parlebas P. (1999). *Giochi e sport*. Torino: Il Capitello
- Parsons T. (1966). *"Sistemi di società: le società tradizionali"*. Bologna: Il Mulino.
- Pavone M. R. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale* (pp. 1-271). Mondadori università.
- Piaget J. (1952) *Psicologia dell'intelligenza*, trad. it. Firenze: Giunti.
- Piero Bertolini e Vanna Iori: P. Bertolini, *L'esistere pedagogico, ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988; V. Iori, *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1988. Per la riflessione sulla

danza moderna e contemporanea si rimanda a C. Di Rienzo, *Per una filosofia della danza. Danza, corpo, chair*, Mimesis, 2017.

Piek J.P., McLaren, S., Kane, R., Jensen, L., Dender, A., Roberts C., Rooney, R. Packer, T., Straker, L., (2013). Does the Animal Fun program improve motor performance in children aged 4–6 years? *Human Movement Science*, 32(5), 1086-1096.

Presti F. L. (2016). La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(1), 55-64.

Ratey J.J. (2008). *SPARK: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown.

Ravens-Sieberer U., Gosch, A., Erhart, M., von Rueden, U., Nickel, J. (2006). Kidscreen Group Europe. *The Kidscreen Questionnaires: Quality of Life Questionnaires for Children and Adolescents*.

Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

Rose E., Larkin, D., Parker, H. y Hands, B. (2015). Does Motor Competence Affect Self-Perceptions Differently for Adolescent Males and Females? *SAGE Open*, 5 (4), 1-9. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244015615922> Ruiz, L. M. (1995). *Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.

Ruiz L. M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de Competencia Motriz. *Acción Motriz*, 12, 37-47. Ruiz, L. M. y Graupera, J. L. (2005). Un estudio transcultural de la competencia motriz en escolares de 7 a 10 años: utilidad de la Bateria Movement ABC. *revista española de pedagogía*, 63 (231), 289-308

S.co.s.s.e (a cura di Elena Fierli e Sara Marini), *Scosse in Classe. Percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni*, Settenove, Cagli, 2021, p.37

Saccorotti C. (2019). *Tracce di percorsi clinici. Corpo e danzamentoterapia*. Milano: Franco Angeli.

Sarsini D. (2005). *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci.

Scaramuzzo G. (2002). Creatività versus abbandono. In AA.VV., *Il Cittadino europeo: quale educazione possibile?* Roma: Centro Italiano di Solidarietà (CeIS).

Scheuer C., Bund, A., Becker, W. y Herrmann, C. (2017). Development and validation of a survey instrument for detecting basic motor competencies in elementary school children. *Cogent Education*, 4 (1). doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1337544>

Scheuer C., Herrmann, C. y Bund, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37 (10), 1097-1112. doi: <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1544535>

Schierz M. y Thiele, J. (2013). Weiter denken-Umdenken- Neu denken? En H. Aschebrock y G. Stibbe (Eds.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (pp. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.

Secli P. & Cecilian A. (2014). *Op. Cit.*

Sgambelluri R. (2018). L'apprendimento trasformativo nei disabili. *Formazione & Insegnamento XVI – 2 – 2018* ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line

Sibilio M. (2002), *Il corpo intelligente, l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Napoli, Collana Intelligenze in campo, Ellissi.

Sibilio M. (2002). *Il corpo intelligente*. Napoli: Ellissi. ISBN:9788824492362

Sibilio M. (2002). *Il laboratorio come percorso formativo*. Napoli: Esselibri.

Sibilio M. (2008). *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen.

Sibilio M. (2013). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori Editore. ISBN:9788820764005

Sibilio M. (2016). *Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche*. In M. Sibilio (a cura di), *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione e insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.

Sharma G., Stewart, T., Duncan, S. (2020). Effects of a Curriculum-Integrated Dance Program on Children's Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(11), 1179-1183.

Spessato B. C., Gabbard, C. y Valentini, N. C. (2013). The Role of Motor Competence and Body Mass Index in Children's Activity Levels in Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32 (2), 118-130. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.2.118>

Spinzanti S. (1983). *Il corpo nella cultura contemporanea*. Queriniana: Brescia.

Stinson S. W. (2010). Questioning our past and building a future: Teacher education in dance for the 21st century. *Journal of Dance Education*, 10(4), 136-144.

Temple B. A., Bentley, K., Pugalee, D. K., Blundell, N., Pereyra, C. M. (2020). Using Dance & Movement to Enhance Spatial Awareness Learning. *Athens Journal of*

Education, 7(2), 153-167.

Theocharidou O., Lykesas, G., Giossos, I., Chatzopoulos, D., Koutsouba, M. (2018). The Positive Effects of a Combined Program of Creative Dance and BrainDance on Health-Related Quality of Life as Perceived by Primary School Students. *Physical Culture and Sport*, 79(1), 42-52.

Tsompanaki E. (2019). The Effect of Creative Movement-Dance on the Development of Basic Motor Skills of Pre-School Children. *Review of European Studies*, 11(2), 29-40.

Trincherò R & Robasto, D. (2019). *I Mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.

UNESCO (2015). *Quality Physical Education (QPE): guidelines for policy makers*. Paris: UNESCO.

Valéry P. (1997). *Refléxions*, p. 930 in C. Sinibaldi, *Il corpo spirituale. Sulle tracce della danza sacra contemporanea*. Teatro e Storia.

Van der Fels, I. M. J., Te Wierike, S. C. M., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J. y Visscher C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4-16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18 (6), 697-703. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.09.007>

Vayer P. (1971). *L'enfant face au monde: A L'ge des apprentissages scolaires*. Doin: Paris, (trad.it. *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Armando Editore: Roma, 1974).

Vincent L. (2018). *Fate danzare il cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.

Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28.

Weinert F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*(pp. 54-65). Kirkland: Hogrefe & Huber.

Wildman T. (1997). *Toward a culture of learning*. Final Report: Strategic component of the 1996-1998 University Self-Study. Blacksburg, VA: Virginia Poly-technic Institute and State University.

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

Y. Oida (1992). *L'attore fluttuante*, Editori Riuniti; Roma.

Zagatti F. (2004). *La danza educativa: principi metodologici e itinerari operativi per*

l'espressione artistica del corpo nella scuola. Bologna: Mousikè Progetti Educativi.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018.

D.M. 935 del 11/12/2015 – Sperimentazione didattica studente – atleta di alto livello. Emanato in attuazione dell'art.1, comma 7 lettera g) della Legge n.107/2015.

Decreto del presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Decreto interministeriale 24 maggio 2018, n. 92, Regolamento ai sensi dell'articolo 3, comma 3, decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61 Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53".

Decreto del Presidente della Repubblica n. 1226 del 25 luglio 1952 - Programmi di educazione fisica per la scuola superiore.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 530 del 14 giugno 1955 - Programmi didattici per la scuola primaria.

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 60 - *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 60 - *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65 - *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Decreto Legislativo Luogotenenziale n. 459 del 24 maggio 1945 - Programmi per le scuole elementari e materne.

Decreto Ministeriale n. 50 del 9 febbraio 1979 - Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale.

Decreto Presidente Consiglio dei Ministri 30 dicembre 2017 Adozione del Piano delle

arti, ai sensi dell'articolo 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60.

Decreto Presidente Consiglio dei Ministri 30 dicembre 2017 Adozione del Piano delle arti, ai sensi dell'articolo 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60.

Decreto Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104.

European Commission (2013). A monitoring framework for the implementation of policies to promote health-enhancing physical activity (HEPA) based on the EU Physical Activity Guidelines Accompanying the document. Proposal for a Council Recommendation on promoting health-enhancing physical activity across sectors. Brussels.

Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola dell'infanzia. (2004). Allegato A.

Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola primaria. (2004). Allegato B.

Legge n. 148 del 5 giugno 1990 - Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.

Legge n. 88 del 7 febbraio 1958 - Provvedimenti per l'educazione fisica.

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.

Legge 30 dicembre 2021, n. 234. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024.

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 (2010). *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.*

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni 2012 della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Roma, 2018.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida primo biennio: professionali*, Direttiva n. 65 del 28 luglio; tecnici, direttiva n. 57 del 15 luglio 2010.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida secondo biennio e quinto anno: professionali*, Direttiva n. 5 del 16 gennaio 2012; tecnici, Direttiva n. 4 del 16 gennaio 2012.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale* (di cui al decreto interministeriale 24 maggio 2018, n. 92,

- Regolamento ai sensi dell'articolo 3, comma 3, decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61.)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Direttiva Ministeriale 27/12/2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). Circolare ministeriale n. 8 Roma, 6 marzo 2013 Prot. 561. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Ministero della pubblica istruzione (2007). Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. Roma settembre 2007.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, Competenze Chiave di Cittadinanza, Allegato 2 Competenze di cittadinanza* D.M. n. 139 del 22 agosto 2007.
- Ministero della transizione ecologica. (2017). Strategia Nazionale per lo sviluppo Sostenibile.
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris, France: OECD.
- OECD. (2007). *Lifelong learning and human capital*. Paris, France: OECD.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienze e la Cultura (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienze e la Cultura (2015). *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*. Farrell, P. & Ainscow, M. (2002). *Making Special Education Inclusive*. London: Routledge.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (2003). *Rapporto finale della Ricerca DE.SE.CO. Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*.
- Regio Decreto Legislativo n. 1839 del 27 ottobre 1937 - Istituzione della Gioventù Italiana del Littorio (GIL)*.
- Regio Decreto Legislativo n. 2341 del 20 novembre 1927 - Opera Nazionale Balilla (ONB)*.
- Regio Decreto Legislativo n. 3725 del 13 novembre 1859 - Legge Casati*.
- Regio Decreto Legislativo n. 684 del 15 marzo 1923 - Ente nazionale per l'educazione fisica (ENEF)*.
- World Health Organisation. Regional Office for Europe (2016). *Physical activity strategy for the WHO European Region 2016-2025*. Copenhagen.
- World Health Organisation. Regional Office for Europe (2018). *Childhood Obesity Surveillance Initiative HIGHLIGHTS 2015-17*.
- World Health Organisation. Regional Office for Europe (2018). *Global action plan on physical activity 2018-2030: More active people for a healthier world*. Copenhagen. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272722>.

World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.

World Health Organization (2010). *Global Recommendations on Physical Activity on Health*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2018). ACTIVE: a technical package for Increasing physical activity. Geneva; License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.<https://apps.who.int/iris/handle/10665/275415?show=full>
