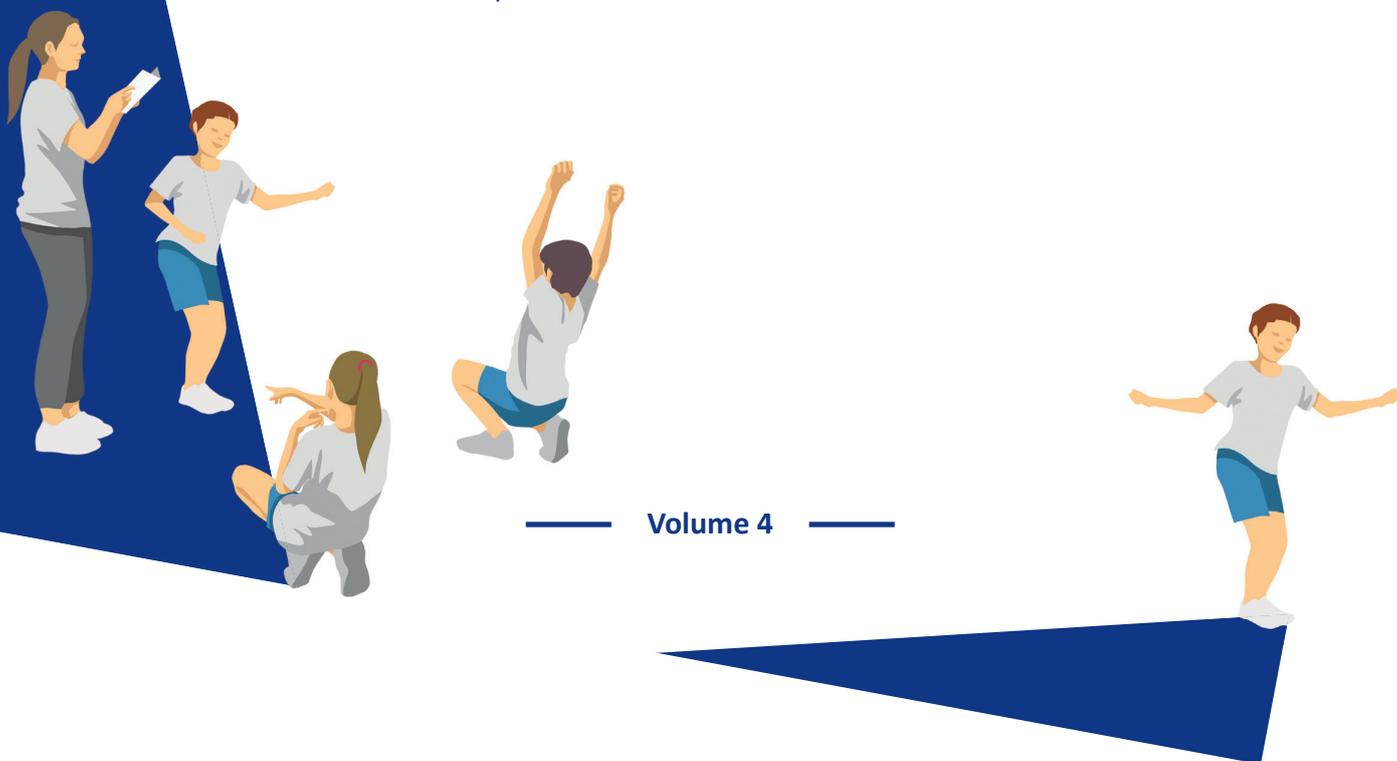


QUADERNI

Guida didattica per la scuola primaria

SPORT DI CLASSE

MI MUOVO, GIOCO E APPRENDO IN SICUREZZA!



Volume 4



Ministero dell'Istruzione



SPORT
E SALUTE

*Al Professor **Elio Locatelli***

*al quale va il nostro ricordo ed il sincero ringraziamento
per l'impegno e l'energia che ha dedicato ai progetti
di Educazione fisica e sportiva per la scuola primaria
e per aver sostenuto la nascita di questi Quaderni.*

QUADERNI

Guida didattica per la scuola primaria

SPORT DI CLASSE

MI MUOVO, GIOCO E APPRENDO IN SICUREZZA!

A cura di

Paolo Seclì - Commissione Didattico-Scientifica Nazionale
Claudio Mantovani - Scuola dello Sport

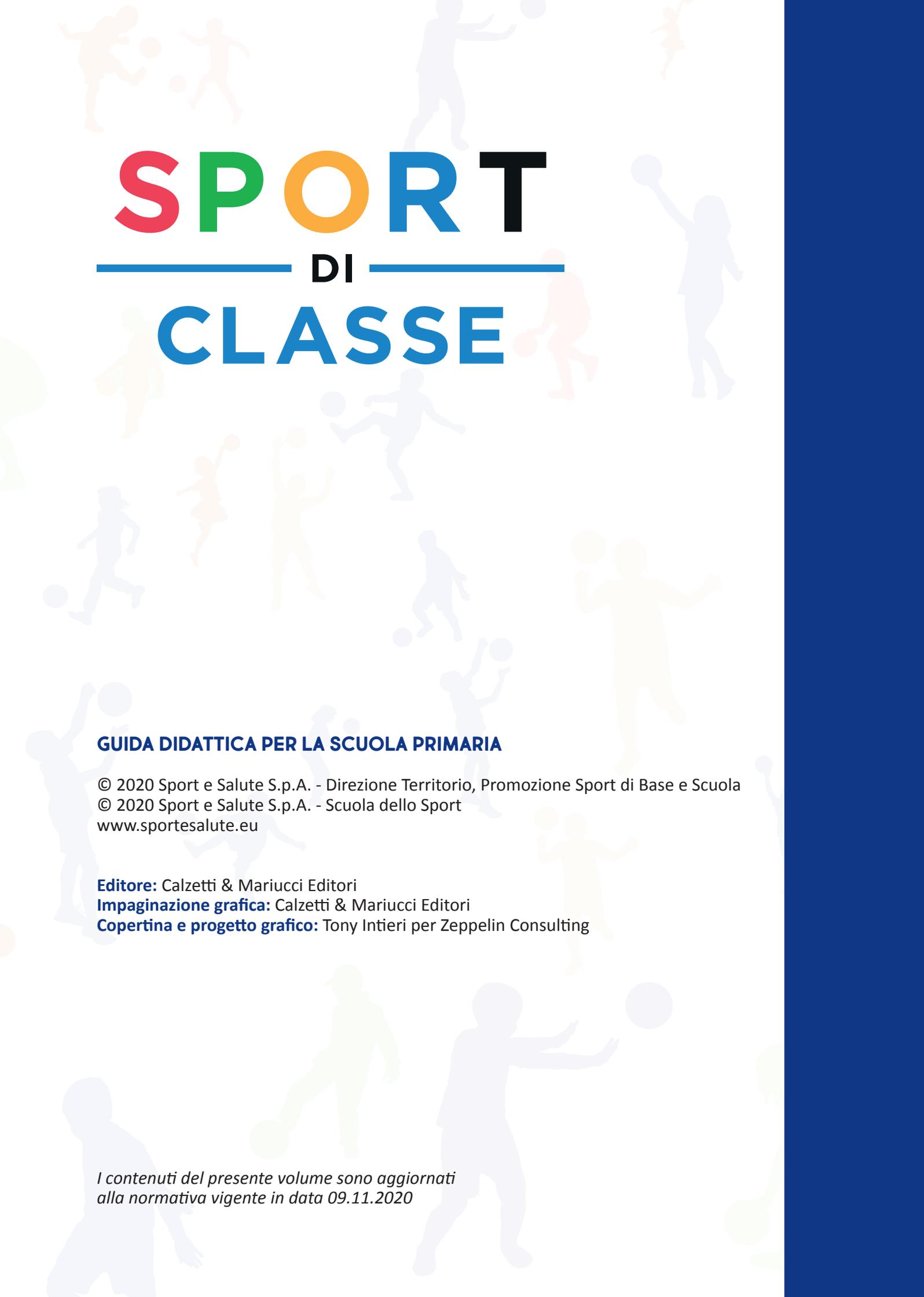
Volume 4



Ministero dell'Istruzione



**SPORT
E SALUTE**



SPORT

DI

CLASSE

GUIDA DIDATTICA PER LA SCUOLA PRIMARIA

© 2020 Sport e Salute S.p.A. - Direzione Territorio, Promozione Sport di Base e Scuola

© 2020 Sport e Salute S.p.A. - Scuola dello Sport

www.sportosalute.eu

Editore: Calzetti & Mariucci Editori

Impaginazione grafica: Calzetti & Mariucci Editori

Copertina e progetto grafico: Tony Intieri per Zeppelin Consulting

*I contenuti del presente volume sono aggiornati
alla normativa vigente in data 09.11.2020*

INDICE

PREFAZIONE <i>(Teresa Zompetti, Rossana Ciuffetti)</i>	p. 04
INTRODUZIONE <i>(Paolo Secli, Claudio Mantovani)</i>	p. 05

1

PARTE PRIMA – LE PROPOSTE DEL PROGETTO	p. 07
---	-------

1. Le proposte formative <i>(Paolo Secli)</i>	p. 08
---	-------

2. Progettare l'educazione fisica nella scuola primaria	p. 10
---	-------

2.1. Chi ben comincia... partiamo dall'alfabeto motorio <i>(Paolo Secli)</i>	p. 10
--	-------

2.2. La Giocofficina per l'orientamento spaziale <i>(Fabio Massari)</i>	p. 14
---	-------

2.3. Un laboratorio da fiaba <i>(Paolo Secli)</i>	p. 16
---	-------

2.3.1. <i>Gioco, creazione, ricerca-azione</i> <i>(Paolo Secli)</i>	p. 17
---	-------

2.3.2. <i>Accoglienza e continuità tra gli ordini di scuola</i> <i>(Paolo Secli)</i>	p. 18
--	-------

2.3.3. <i>Gli elementi per strutturare una fiaba motoria</i> <i>(Andrea Farnese)</i>	p. 19
--	-------

2.4. Educazione fisica tra distanziamento fisico e didattica digitale integrata (DDI) <i>(Paolo Secli)</i>	p. 20
--	-------

3. Insegnare l'educazione fisica nella scuola primaria	p. 24
--	-------

3.1. Sviluppare gli schemi motori e posturali di base <i>(Mirella Ronco)</i>	p. 24
--	-------

3.1.1. <i>Le strutture di base del movimento</i>	p. 25
--	-------

3.2. Lo sviluppo coordinativo e l'equilibrio <i>(Miriam T. Scarpino)</i>	p. 29
--	-------

3.2.1. <i>Equilibrio statico e dinamico</i>	p. 30
---	-------

3.2.2. <i>Le strategie di insegnamento e di apprendimento motorio</i>	p. 31
---	-------

3.3. Dal gioco simbolico alla fiaba motoria <i>(Paolo Secli)</i>	p. 34
--	-------

3.3.1. <i>Lo sfondo integratore e l'ambientazione fantastica: gioco ed emozioni</i>	p. 37
---	-------

3.4. Proposte di attività in spazi alternativi non codificati <i>(Andrea Farnese)</i>	p. 40
---	-------

4. Educazione fisica inclusiva	p. 43
--------------------------------	-------

4.1. Educazione fisica inclusiva e integrata: sfida di adattamento e trasformazione per ciascun allievo nella scuola per tutti <i>(Stefania Cazzoli)</i>	p. 43
--	-------

4.2. Alfabeto motorio o literacy motoria per l'educazione fisica adattata inclusiva e integrata <i>(Stefania Cazzoli)</i>	p. 47
---	-------

4.3. Una fiaba motoria per l'inclusione <i>(Paolo Secli, Andrea Farnese)</i>	p. 50
--	-------

BIBLIOGRAFIA	p. 51
---------------------	-------

2

PARTE SECONDA – GIOCHIAMO A SCUOLA	p. 55
---	-------

5. Le attività e le progressioni didattiche proposte <i>(Paolo Secli)</i>	p. 56
---	-------

5.1. Indicazioni per il distanziamento fisico e la didattica digitale integrata	p. 57
---	-------

6. Indice dei giochi e delle attività per la scuola	p. 58
---	-------

7. Le schede delle attività e proposte di adattamento	p. 59
---	-------

8. I laboratori	p. 59
-----------------	-------

3

PARTE TERZA – GIOCHIAMO CON "LO SPORT È DI CASA"	p. 61
---	-------

9. Indice dei giochi e delle attività da fare a casa	p. 62
--	-------

10. Le schede "Lo sport è di casa con i Looney Tunes"	p. 63
---	-------

RINGRAZIAMENTI	p. 64
-----------------------	-------

Sport e Salute SpA, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione (MI) e il Comitato Italiano Paralimpico (CIP), propone il Progetto Sport di Classe, rivolto alle scuole primarie di tutto il territorio nazionale. Il Progetto mira alla promozione dell'Educazione fisica e sportiva nella consapevolezza di quanto questa contribuisca positivamente allo sviluppo psicofisico e della personalità dei bambini, favorendo corrette relazioni interpersonali e rappresentando uno strumento efficace per l'inclusione di tutti gli alunni, anche di quelli con Bisogni Educativi Speciali e con disabilità. Una adeguata attività motoria promuove l'adozione di corretti stili di vita e può divenire un valido modello per il successivo orientamento sportivo giovanile.

La proposta progettuale, in considerazione dell'attuale situazione di emergenza sanitaria, garantisce il massimo rispetto delle norme sulla sicurezza. Soddisfa la necessità di promuovere l'Educazione fisica e la cultura motoria e sportiva nella scuola primaria, valorizzandone l'importante apporto educativo. Questo progetto è rivolto alle cinque classi della scuola primaria per supportare i docenti di classe affinché possano, comunque, garantire le due ore di Educazione fisica in orario curriculare, promuovere l'attività pratica e non solo quella teorica e fornire, al contempo, anche utili indicazioni nel caso di attivazione della didattica digitale integrata.

Il Quaderno, realizzato da Sport e Salute, è disponibile online sul sito web della società ed è composto da un compendio metodologico-didattico e da schede applicative: il compendio illustra alcune specifiche tematiche, mentre le schede propongono attività, giochi e laboratori con una particolare attenzione per l'inclusione degli alunni con disabilità.

Le proposte didattiche possono essere svolte in totale sicurezza nel rispetto delle vigenti regole sul distanziamento interpersonale.

Una apposita sezione del sito internet di Sport e Salute sarà dedicata alle famiglie, con attività che potranno essere realizzate dai bambini a casa con il supporto dei genitori.



Il Progetto Sport di Classe si rivolge alle scuole primarie, ai docenti che insegnano Educazione fisica in tutte le classi, proponendo un piano formativo ed esperienziale, approfondimenti teorici ed esemplificazioni pratiche di attività e giochi in linea con le Indicazioni nazionali 2012, riponendo una grande attenzione all'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e con disabilità. Allo stesso tempo, la contingenza legata all'attuale emergenza sanitaria richiede da parte di tutti una grande attenzione al rispetto della normativa vigente in materia di prevenzione. I curatori, gli autori e la Commissione Didattico-Scientifica del Progetto hanno operato scelte orientate ad armonizzare i contenuti e le proposte di attività nel rispetto delle indicazioni sul distanziamento fisico e fornito suggerimenti su possibili attività da proporre in accordo con le Linee guida per la Didattica digitale integrata. In questo nuovo scenario riteniamo strategico il coinvolgimento dei genitori degli alunni, poiché è nell'alleanza educativa tra scuola e famiglie e nell'assunzione reciproca di responsabilità che possono essere promosse buone pratiche, da realizzare anche nell'ambito extrascolastico e nell'ambiente domestico con la mediazione e l'impegno delle famiglie.

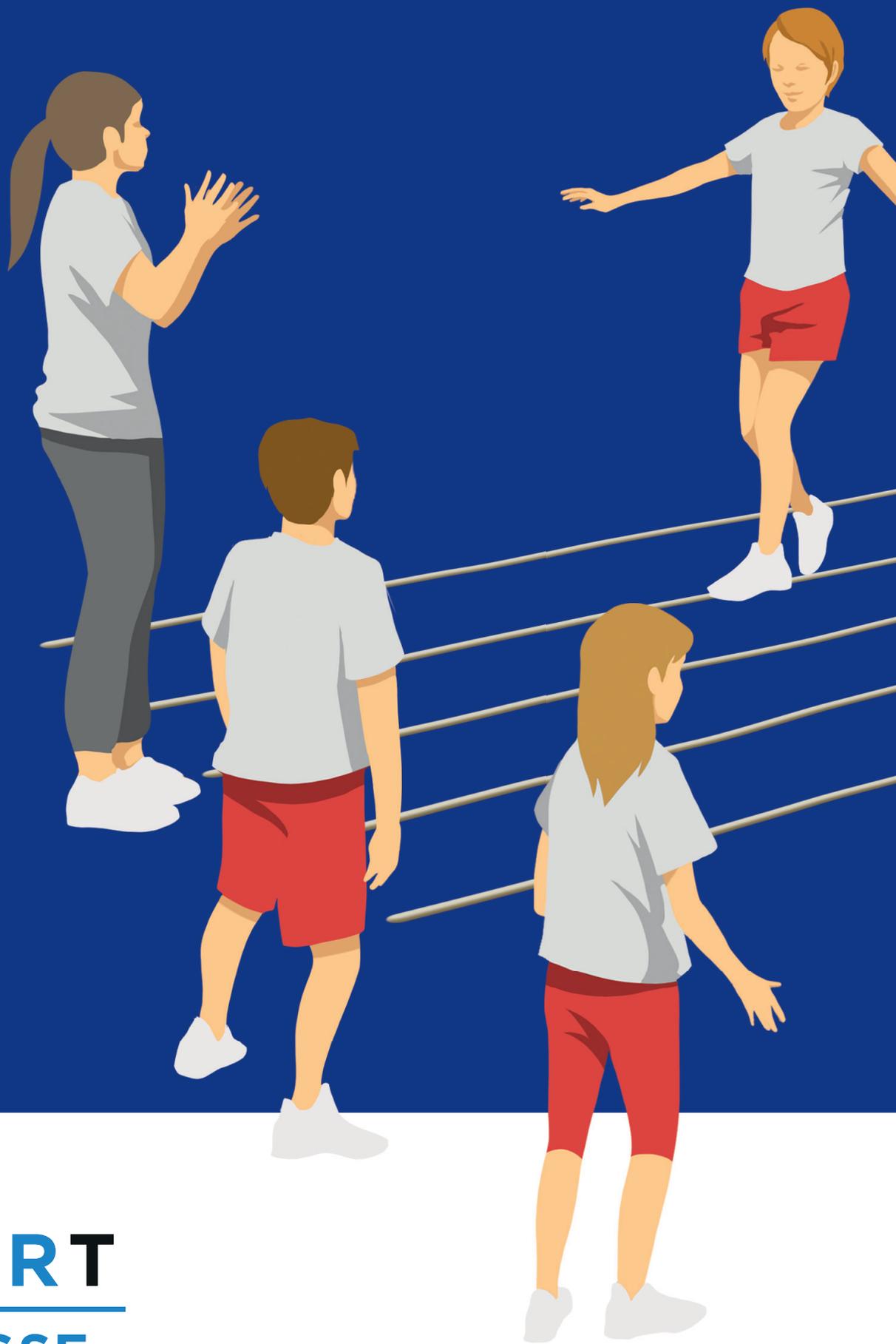
Questo Quaderno si propone come uno strumento di supporto alla formazione e di consultazione per i docenti di scuola primaria, coniugando esperienze legate alla disciplina con i numerosi collegamenti interdisciplinari e trasversali.

Il volume è composto da tre parti:

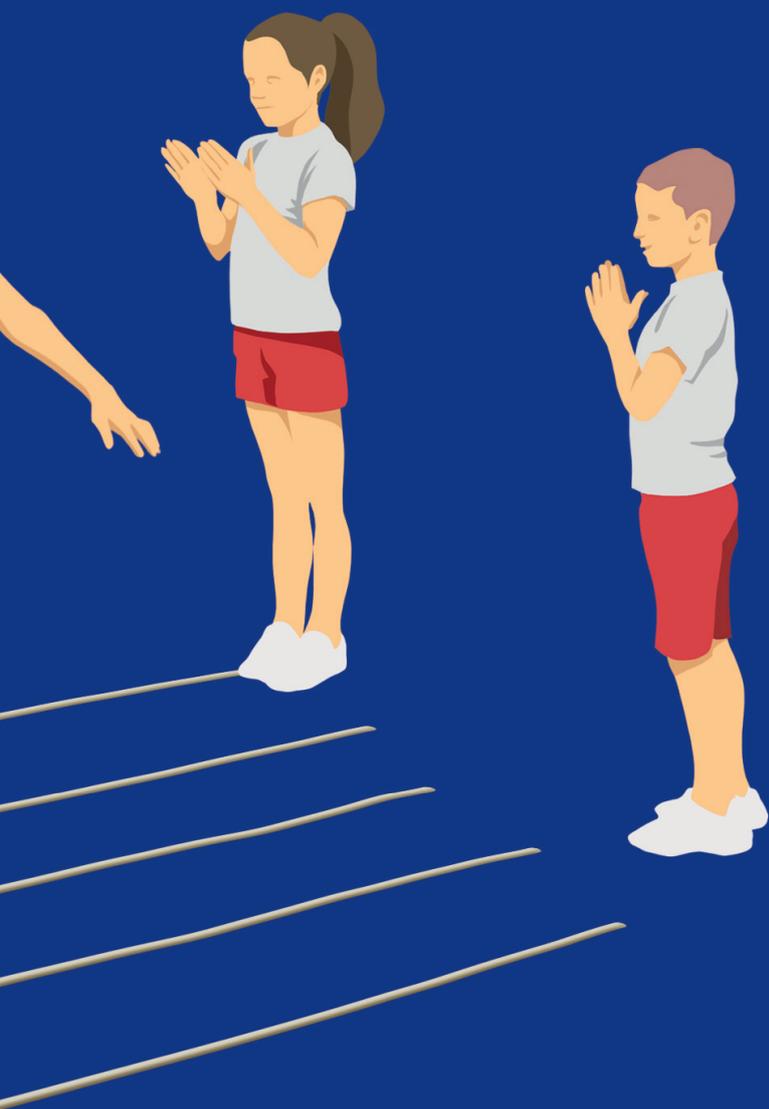
1. il *compendio*, che tratta e approfondisce alcune tematiche specifiche e di elevato interesse, i *focus formativi*, che vengono poi tradotti nella seconda parte del volume in schede attività/ gioco e laboratorio;
2. le *proposte didattiche per la scuola con schede illustrate di attività, giochi e laboratori*, contenenti esemplificazioni dei temi trattati e corredate di possibili adattamenti destinati agli alunni con Bisogni Educativi Speciali e con disabilità;
3. le *proposte didattiche "Lo sport è di casa"*, sono schede indirizzate a genitori e bambini che illustrano giochi da realizzare in famiglia, con facilità e senza la richiesta di particolari attrezzature, utilizzando anche materiale di recupero. Bugs Bunny e i Looney Tunes scendono in campo insieme ai bambini per muoversi, giocare e divertirsi in sicurezza anche a casa.

Le caratteristiche dei focus trattati in questo volume rendono le proposte didattiche utili per tutte le classi di scuola primaria, nella consapevolezza che le conoscenze e competenze acquisite nei primi anni di scuola condizionano in maniera determinante lo sviluppo psicomotorio, espressivo e sportivo nel futuro dei bambini. Per questo il presente volume pone una particolare attenzione alle classi iniziali di scuola primaria.

L'augurio è che le nostre proposte e i suggerimenti operativi possano innescare un meccanismo virtuoso che promuova l'idea che, anche durante l'emergenza sanitaria, l'Educazione fisica "si può fare" in sicurezza e con i dovuti accorgimenti. Il Progetto supporta l'operato dei docenti di classe con l'obiettivo di incoraggiare il regolare svolgimento delle attività e di limitare una eventuale riduzione delle ore di lezione di Educazione fisica e sportiva. Scelta questa che incrementerebbe ancor di più le problematiche già esistenti tra i bambini come l'ipocinesi, l'analfabetismo motorio e il crescente disagio tra la popolazione scolastica.



SPORT
DI
CLASSE



Parte Prima

Le proposte del Progetto



Le proposte del Progetto

1. LE PROPOSTE FORMATIVE

Il Progetto propone un piano di formazione continua destinato agli insegnanti di tutte le classi di scuola primaria e segue una impostazione che sviluppa e approfondisce temi specifici, *focus formativi*, che partono dall'analisi di un modello di incremento progressivo di conoscenze e competenze in un arco temporale riferito ai cinque anni di scuola primaria, comprendendo una visione di continuità verticale del curriculum con gli ordini di scuola precedenti e successivi.

Il compendio descrive in modo sintetico ma scientificamente fondato gli aspetti progettuali, metodologico-didattici e normativi cui si riferiscono i *focus formativi*, proponendone la "traduzione" in proposte pratiche nelle schede gioco e schede laboratorio. Il Progetto dedica grande importanza e attenzione all'inclusione delle tante diversità, degli alunni con *Bisogni Educativi Speciali* e con *disabilità*, sia nei contributi presenti nel compendio, sia nella proposta di possibili adattamenti per le varie categorie di disabilità contenute in ciascuna scheda.

In questo volume vengono esaminati aspetti che riteniamo essenziali in un'ottica di continuità verticale nella scuola primaria. Per questo abbiamo riservato una maggiore attenzione alle classi prime e seconde, pur dedicando spazio anche alle classi terze, quarte e quinte, nella formazione di ciò che rappresenta il bagaglio motorio indispensabile allo sviluppo globale di ciascun alunno anche nelle classi successive. Il nostro lavoro si è quindi focalizzato sulla necessità di lavorare sull'alfabetizzazione motoria, la promozione del gioco simbolico e lo sviluppo dei linguaggi, ricercando una naturale continuità evolutiva con i contenuti elaborati fra i 3 e i 6 anni, nella scuola dell'infanzia.

Questi i *focus formativi* proposti nel dettaglio:

- alfabeto motorio;
- sviluppo degli schemi motori e posturali di base;
- sviluppo coordinativo ed equilibrio;
- gioco simbolico e fiaba motoria (con un apposito laboratorio);
- la *giocofficina* per l'orientamento spaziale;
- proposte di attività in spazi alternativi;
- distanziamento fisico e didattica digitale integrata;
- educazione fisica inclusiva e integrata.

Le attività sono presentate in schede corredate da tutte le indicazioni necessarie per la loro realizzazione e da disegni esplicativi, utili alla miglior comprensione della proposta, con suggerimenti su possibili adattamenti per le differenti tipologie di disabilità e di altri Bisogni Educativi Speciali. Vengono sviluppate inoltre alcune proposte laboratoriali che esprimono il reale potenziale interdisciplinare e trasversale dell'educazione fisica ed i possibili collegamenti con il curricolo di Educazione civica.

L'offerta formativa del Progetto si svilupperà anche attraverso una serie di *webinar* dedicati alla presentazione e all'approfondimento dei *focus formativi* dei Quaderni.





Le proposte del Progetto

2. PROGETTARE L'EDUCAZIONE FISICA NELLA SCUOLA PRIMARIA

2.1. CHI BEN COMINCIA... PARTIAMO DALL'ALFABETO MOTORIO

L'educazione fisica riveste un ruolo centrale nel processo formativo dell'individuo poiché "promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti"¹. La persona comunica, agisce, gioca, crea, vive esperienze, apprende attraverso la componente corporea e motoria, così come attraverso quella intellettivo-cognitiva, espressivo-comunicativa, socio-relazionale, come indicato dalla "metafora della sfera"². La dicotomia purtroppo ancora diffusa nella nostra cultura e nell'ambiente scolastico, che in modo anacronistico separa il corpo dalla mente, non ha alcuna ragione di esistere, in considerazione dei rilevanti dati apportati dalla ricerca scientifica³. Un grande contributo nel superamento di tale dicotomia ci viene dato da Umberto Galimberti, il quale afferma che "non ci sono due realtà, quella psichica e quella fisica, ma un'unica presenza che dice nel corpo il proprio modo di essere al mondo" (Galimberti, 2005, 282). Ed è in virtù di questa *unicità* che va attribuita la dovuta importanza nell'ambito scolastico al corpo ed al movimento e quindi all'Educazione fisica. Grande è l'energia ed il tempo che tanti docenti destinano agli aspetti prettamente cognitivi e comportamentali degli alunni, talvolta sottovalutando o dimenticando che si apprende anche attraverso il corpo e l'agire, così come, vivendoli, si interiorizzano con maggior facilità regole e sani e corretti stili di vita.



¹ Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012.

² Si vedano i Quaderni di Sport di Classe, Vol. 1, p. 21.

³ Su questo argomento si possono consultare i precedenti volumi dei Quaderni di Sport di Classe.

Così come l'alfabeto di una determinata lingua rappresenta un insieme di segni, ciascuno dei quali indica un suono consonantico o vocalico che consente la comunicazione e comprensione reciproca tra le persone, allo stesso modo la motricità umana è composta da numerosi elementi che ne costituiscono un vero e proprio alfabeto. E come nell'apprendimento di una lingua, la non conoscenza o la mancanza di alcune vocali o consonanti condiziona la produzione di frasi di senso compiuto, allo stesso modo il mancato sviluppo di alcuni elementi della motricità condiziona una efficace espressione motoria ed un adeguato livello di prestazione – qui inteso come risultato conseguito in rapporto alle proprie capacità.

Del resto, la scuola primaria ha tra le sue finalità quella di “alfabetizzare” gli alunni nei vari linguaggi, portandoli a “possedere l'alfabeto”, cioè lo *strumento essenziale* per l'avviamento alla comprensione e all'utilizzo del linguaggio particolare di una disciplina.

L'*alfabetizzazione motoria* (*physical literacy* o PL) ha quindi come obiettivo quello di sviluppare in modo completo ed efficace *le componenti essenziali della motricità* e, nello specifico, possiamo affermare che siamo in presenza di “un processo di apprendimento che consente, a tutti i bambini, di acquisire un repertorio linguistico-motorio, partendo dagli schemi motori, secondo ritmi di maturazione e crescita individuali ed in relazione alle opportunità offerte dall'ambiente esterno (famiglia, scuola, comunità)” (Colella, 2018).

Ciascun bambino acquisisce esperienze motorie attraverso un'ampia varietà di abilità motorie di base, tra loro interdipendenti, che garantiscono un'efficace interazione con gli altri, l'ambiente, gli oggetti. Tale processo è mediato dalle varianti esecutive (spaziali, temporali, quantitative, qualitative) e dai reciproci rapporti che assicurano lo sviluppo motorio dei fattori percettivo-coordinativi e condizionali in età evolutiva e, in un rapporto circolare, l'apprendimento di abilità motorie sempre più strutturate (Gallahue et al., 2012).

In questa fase, che si sviluppa a cavallo tra la scuola dell'infanzia e i primi anni di scuola primaria, l'apprendimento motorio dovrebbe quindi offrire una base più ampia possibile, nella consapevolezza che questo processo condiziona positivamente o negativamente la motricità e gli equilibri futuri dell'individuo.





Le proposte del Progetto

L'educazione fisica rappresenta anche un importante elemento di alfabetizzazione per la comunicazione e l'espressione efficaci. La disciplina è centrale nel percorso educativo che i docenti avranno cura di progettare alla luce delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) e proporre secondo metodologie didattiche opportune⁴, per sviluppare le necessarie **competenze motorie**, intendendo con questo concetto non il puro e semplice *saper fare* ma anche *la qualità dell'agire e dell'essere*.

Sono i "traguardi di sviluppo delle competenze dell'Educazione fisica"⁵ a fornirci le necessarie indicazioni da raggiungere al termine della scuola primaria: tra questi troviamo, ad esempio, che "l'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali, nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti".

Oggi purtroppo sempre più spesso trattiamo il tema dell'*analfabetismo motorio* come il risultato di una carente o deficitaria pratica motoria nell'età evolutiva: il gioco libero e spontaneo dei bambini, soprattutto all'aperto, nei cortili, nei parchi, si riduce sempre di più a vantaggio di attività sedentarie. A questo si aggiunge la ridotta frequenza delle ore di lezione di Educazione fisica nelle scuole primarie e dell'infanzia, fatto che amplifica la condizione generale di involuzione sul piano motorio⁶. Il Progetto è nato proprio per contrastare questa tendenza e incrementare nel complesso la pratica dell'Educazione fisica e sportiva, supportando le scuole e sostenendo i docenti anche attraverso un importante percorso formativo pluriennale.

Un adeguato sviluppo dell'alfabeto motorio assume una valenza formativa creando un potenziale circuito virtuoso in grado di incoraggiare i bambini alla pratica motoria, ma anche a quella espressiva e/o sportiva. Volendo pensare anche ad una prospettiva futura, ricordiamo che "le abilità motorie fondamentali devono essere apprese ed esercitate attraverso il gioco ed il divertimento, in seguito verranno apprese le abilità sportive di base". Tutte queste abilità "costituiscono la *physical literacy*, cioè la base dell'alfabetizzazione motoria, grazie all'acquisizione delle competenze motorie che saranno sviluppate prima del periodo di crescita adolescenziale" (Secli, 2016).



⁴ Oltre alle indicazioni contenute nel presente volume, si consiglia di consultare i Quaderni di Sport di Classe Vol. 1, 2, 3.

⁵ Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012.

⁶ *Trend secolari di involuzione delle capacità motorie in età scolare*, Filippone et al., 2007.

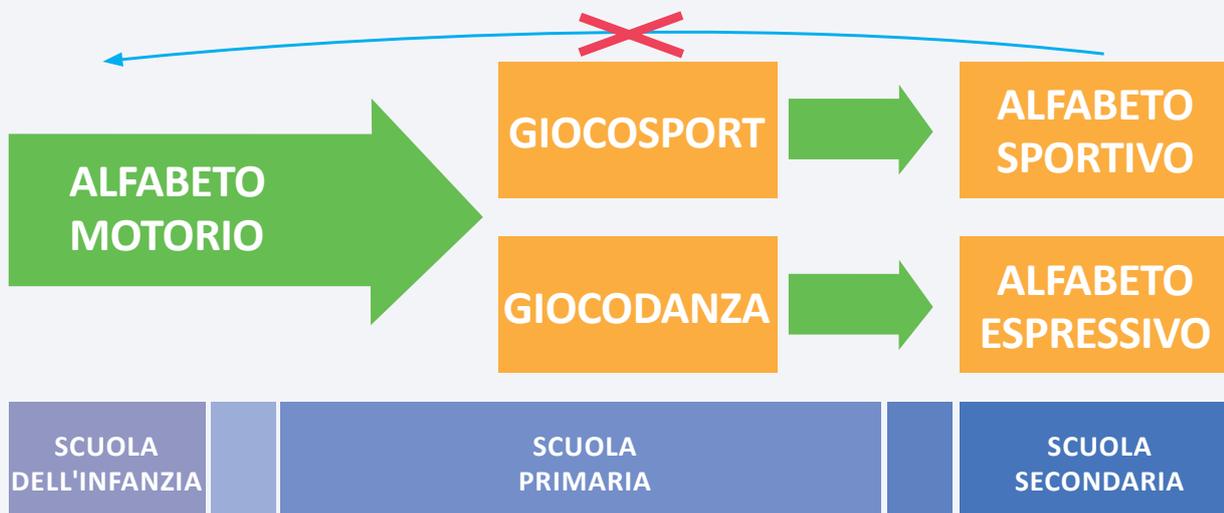


FIGURA 1 | L'importanza dello sviluppo dell'alfabeto motorio.

Allo stesso tempo un adeguato sviluppo dell'alfabeto motorio assume una valenza preventiva; esso potrà infatti condizionare positivamente la motricità futura, la percezione di sé e del proprio livello di efficacia. Incoraggiare al gioco e al movimento riducendo la sedentarietà rappresenta un potente fattore di prevenzione primaria dell'ipocinesi e delle tante patologie ad essa collegate, ma anche di riduzione del rischio di possibili deficit psicomotori e/o disturbi conseguenti, come testimonia il notevole incremento di goffaggini e problematiche riconducibili ad aspetti sociali, relazionali ed emotivi.

Agli insegnanti delle classi 1^a e 2^a di scuola primaria, e ancor prima a quelli della scuola dell'infanzia, consigliamo quindi di lavorare sugli elementi "di base" della motricità e, per supportarli al meglio in questa loro fondamentale azione, abbiamo deciso di approfondire alcuni di questi elementi nei *focus formativi* trattati nel presente volume.

Il Quaderno contiene anche altre risorse, indicazioni progettuali e metodologico-didattiche, per rendere efficace l'insegnamento dell'Educazione fisica: il *focus formativo* illustrato nel compendio viene ripreso nelle schede delle attività, dei giochi e dei laboratori.

Le esperienze realizzate in questa fascia d'età e ancor prima nella scuola dell'infanzia, anche grazie alle attività laboratoriali, rappresenteranno il necessario bagaglio esperienziale per lo sviluppo delle competenze motorie, cognitive, emotive e relazionali delle età successive e per la vita.



Le proposte del Progetto

2.2. LA GIOCOFFICINA PER L'ORIENTAMENTO SPAZIALE

Tra le capacità motorie che consentono l'apprendimento, la regolazione e il controllo dei movimenti, un ruolo preminente è rivestito dalla capacità di orientamento spazio-temporale. Essa si manifesta sin dai primi mesi di vita ed è il presupposto per l'apprendimento delle più semplici abilità motorie. Parole chiave ad essa associabili sono: "immagine corporea", "schema corporeo", "rappresentazione mentale dei movimenti", "differenziazione spazio-temporale", "orientamento", "capacità visuo-spaziali", "abilità visuo-spaziali". Il movimento non è l'unico canale che l'uomo utilizza per il proprio sviluppo, ma è il più rapido, completo ed efficace.

Il bambino, dalle prime settimane di vita fino ai 5-6 anni, attraverso la manipolazione degli oggetti, l'esplorazione degli spazi, la relazione con le figure accudenti, con i familiari, con i coetanei, sia in ambito formale che informale, interiorizza concetti astratti relativi allo spazio e al proprio sé corporeo: vicino, lontano, avanti, dietro, destra, sinistra, sopra, sotto, dentro, fuori, lungo, corto, alto, basso, stretto, largo, pieno, vuoto, di lato, di fronte, dietro a, attraverso, ecc.

Livelli sufficienti di sviluppo della capacità coordinativa di orientamento favoriscono la strutturazione dello schema corporeo individuale e sono il prerequisito per l'apprendimento della scrittura e della lettura. La capacità di orientamento è dunque una delle prime capacità motorie da attivare e sviluppare.

Quali sono gli elementi che favoriscono lo sviluppo della capacità di orientamento spaziale? L'ingrediente principale è dato dagli schemi posturali. Essi sono tutti i movimenti tipici della specie umana che si svolgono in uno spazio prossimale e riguardano l'intero corpo o parti di esso.

Come in una tavola pitagorica, la gamma degli schemi posturali di ciascun segmento corporeo può essere realizzato combinando le varianti esecutive, in questo caso spaziali, che si riferiscono proprio ai concetti topologici: ad esempio, passare dalla stazione eretta a quella prona, alla supina, a quella in ginocchio; oppure circondurre le braccia in avanti, indietro, solo con l'arto destro, con circonduzioni strette da braccia avanti, in successione, ecc. Come il vocabolario dei lemmi consente l'acquisizione del lessico verbale, così il vocabolario motorio consente l'acquisizione del lessico motorio. Nel linguaggio motorio ogni schema posturale rappresenta la lettera di un alfabeto motorio ricchissimo, se non inesauribile.

Il criterio principale per la scelta dei contenuti è attivare, sperimentare, conoscere il maggior numero di varianti esecutive di ciascuno schema posturale, partendo dai più conosciuti e semplici: dapprima dai cambi di posizione di tutto il corpo, quindi dai movimenti degli arti superiori, del tronco, degli arti inferiori, in forma semplice. Occorre risvegliare le potenzialità non ancora impiegate e metterle alla prova, combinando i concetti topologici e i diversi movimenti senza avere fretta, soffermandosi su di essi per giungere ai movimenti inusuali che superano il carico motorio abituale e sviluppano l'alfabetizzazione motoria.

Vanno dapprima privilegiati i contenuti che maturano con il corpo *fermo* e con attrezzi, compagni, avversari anch'essi *fermi*, evitando scenari con grandi spostamenti singoli e, ancor meno, di squadre. È opportuno scegliere giochi destrutturati senza regolamenti, punteggi, misure, ruoli, facendo perno sulla motivazione *ludica*, tralasciando in questa fase quella prettamente agonistica.

Come condurre queste attività? Un tipo di conduzione mutuato dalla ginnastica generale a corpo libero, con gli schieramenti o con gli esercizi riferibili al fitness, non è adeguato.

Il criterio più rilevante per la loro progettazione è la predisposizione di uno *scenario*, di uno *sfondo integratore* sul quale costruire i contenuti e creare i giochi. Ogni gioco inizia con tutti i partecipanti seduti in cerchio; la verbalizzazione delle attività permette a ciascun bambino, secondo i propri tempi, di entrare nella situazione, di trovare i propri collegamenti con le esperienze personali, di sentirsi parte di una storia che sta per dipanarsi. Occorre muoversi dal cerchio iniziale solo se si è sicuri che tutti abbiano capito cosa fare perché entrati nella situazione di gioco. Mai cambiare frettolosamente uno scenario, un gioco, un compito, una disposizione in campo, una regola, se questi sono stati capiti e apprezzati dal gruppo classe. Un contenuto compreso e giocato *in modo fisicamente educato* è un patrimonio inestimabile che può e deve essere utilizzato nel tempo. Piuttosto che cambiare sempre scenario è opportuno cambiare continuamente il contenuto, proponendo l'utilizzo di varianti esecutive.



FIGURA 2 | Varianti esecutive di tipo spaziale.



Le proposte del Progetto

L'ago e il filo più efficaci per cucire insieme i contenuti sono da rintracciarsi nel metodo della scoperta guidata, basato sulle domande e sulle proposte dell'insegnante: riducendo via via lo spazio di azione, le scelte, le soluzioni possibili dell'allievo, esso promuove e favorisce la scoperta di nuovi modi e nuove soluzioni sempre più inusuali e difficili⁷. Come proposte di questa *Giocofficina*, si vedano nella presente pubblicazione le schede laboratorio: "La lista fantastica!" e "Il ragno Luigi". Con questo contributo, gli insegnanti di scuola primaria acquisiscono delle tracce di lavoro per la progettazione e la realizzazione di attività motorie rivolte a bambini di 5-8 anni, aventi per obiettivo lo sviluppo dell'orientamento spaziale; essi dovranno scegliere lo stile di insegnamento, i metodi e le forme organizzative più adeguati a realizzare una continuità circolare tra le esperienze maturate fuori dall'aula e le esperienze elaborate in aula.

2.3. UN LABORATORIO DA FIABA⁸

Attraverso il corpo ed il movimento l'alunno vive le azioni, le relazioni, le emozioni, l'apprendimento. Per questo l'Educazione fisica risulta centrale nel processo formativo, grazie anche ai numerosi collegamenti con le altre discipline scolastiche e con gli elementi educativi trasversali. La nostra disciplina è per definizione laboratoriale, in quanto legata al "fare": consente esperienze per sviluppare i vari linguaggi, ma anche per sperimentare e fare ricerca-azione. Il *laboratorio della fiaba motoria* genera le migliori condizioni per realizzare esperienze di gioco simbolico⁹, nelle quali lo spazio e il tempo perdono i tradizionali connotati e si concretizzano in luoghi-non luoghi, che aprono allo spazio creativo e fantastico, alle esperienze di improvvisazione, creando una interazione diretta tra la dimensione motoria e tutte le altre dimensioni della personalità. Questa proposta può connettere - come richiesto dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012)* - la progettazione e la realizzazione di collegamenti interdisciplinari e l'approfondimento dei contenuti trasversali, coinvolgendo tutte le discipline o i campi d'esperienza (per la scuola dell'infanzia), compresa l'**Educazione civica**, con i suoi elementi educativi trasversali, i valori sociali e le competenze di cittadinanza¹⁰.

Nei Quaderni di Sport di Classe Vol. 3 (2019) è stato approfondito lo stretto legame esistente tra l'Educazione fisica e la Musica: ritmo e movimento rappresentano infatti i due risvolti della stessa medaglia e nella scuola primaria trovano il punto di contatto nel nucleo tematico "Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva"¹¹. L'espressività corporea e lo sviluppo dei linguaggi¹², con la ricchezza delle loro manifestazioni, esprimono una profonda radice storica ed antropologica e generano, in modo del tutto naturale, proposte di educazione interculturale che possono rappresentare il nucleo di possibili laboratori sulla fiaba: *idee in movimento* realizzate all'interno della progettazione scolastica. La scoperta dell'altro può avvenire anche tramite la conoscenza della storia personale e della famiglia, delle tradizioni, dell'identità, della cultura d'appartenenza. La fiaba motoria può quindi anche essere il luogo di incontro di storie personali, culture, identità differenti.

⁷ In letteratura è possibile reperire ogni ulteriore e approfondita informazione teorica sull'argomento, a partire da Sotgiu P. e Pellegrini F. (2003).

⁸ Per la stesura della presente sezione il principale riferimento bibliografico è rappresentato da Seclì P., in Seclì P., Farnese A., *Giocofaba. L'esperienza Giocampus per l'inclusione, l'alimentazione e l'ambiente*. Calzetti & Mariucci Editori, in corso di stampa.

⁹ Si veda il paragrafo 3.3: Dal gioco simbolico alla fiaba motoria.

¹⁰ L'Educazione civica, introdotta dalla Legge del 20 agosto 2019, n. 92, è ora obbligatoria nelle scuole di ogni ordine e grado.

¹¹ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012): Educazione fisica. Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria.

¹² Si veda il paragrafo 3.3: Dal gioco simbolico alla fiaba motoria.

2.3.1. GIOCO, CREAZIONE, RICERCA-AZIONE

Il laboratorio della fiaba motoria coniuga innovazione e tradizione: recuperare la capacità innata - e in parte persa - dei bambini di inventare storie, di recuperare la fantasia ed il fantastico, di emozionarsi per la realizzazione dei giochi essendone gli artefici, consentendo di dare un'anima - ovvero di dare vita - a tutto ciò che li circonda. Insieme agli alunni, si procederà dalla ideazione e progettazione alla scrittura della fiaba motoria, passando per la creazione di attrezzi, materiali e scenografie, fino alla messa in opera con il gioco e il movimento della drammatizzazione.

La realizzazione di questo laboratorio fornisce l'opportunità di realizzare percorsi di ricerca-azione, nei quali il ruolo dell'insegnante sarà importante e a più livelli: egli agirà come un *atelierista*, predisponendo le scelte organizzative dello spazio e dei materiali, alimentando la motivazione degli alunni, operando affinché la "magia" si realizzi in tutti gli eventi proposti. Prenderà così vita un *atelier* dove si possono progettare e realizzare:

- scenografie;
- piccoli attrezzi e "oggetti magici";
- parti di percorsi;
- travestimenti, ecc.



FIGURA 3 | L'inventastorie: il processo creativo della fiaba motoria¹³.

¹³ Tratto da: Seclì P. in Seclì P., Farnese A., *Giocofiaba. L'esperienza Giocampus per l'inclusione, l'alimentazione e l'ambiente*. Calzetti & Mariucci Editori, in corso di stampa.



Le proposte del Progetto

2.3.2. ACCOGLIENZA E CONTINUITÀ TRA GLI ORDINI DI SCUOLA

Nella realizzazione di progetti di continuità, le scuole ricercano elementi qualificanti da inserire nel proprio curriculum d'istituto e nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). "La continuità nasce dall'esigenza primaria di garantire il diritto dell'alunno ad un percorso formativo organico e completo, che mira a promuovere uno sviluppo articolato e multidimensionale del soggetto, il quale, pur nei cambiamenti evolutivi e nelle diverse istituzioni scolastiche, costruisce così la sua particolare identità. Una corretta azione educativa, infatti, richiede un progetto formativo continuo. Essa si propone anche di prevenire le difficoltà che sovente si riscontrano, specie nei passaggi tra i diversi ordini di scuola [...]. Continuità del processo educativo non significa, infatti, né uniformità, né mancanza di cambiamento; consiste piuttosto nel considerare il percorso formativo secondo una logica di sviluppo coerente, che valorizzi le competenze già acquisite dall'alunno e riconosca la specificità e la pari dignità educativa dell'azione di ciascuna scuola nella dinamica della diversità dei loro ruoli e funzioni" (C.M. n. 339 - 1992).

La proposta qui formulata potrà contribuire alla realizzazione della *continuità verticale*, garantendo l'unitarietà e la continuità tra i differenti ordini di scuola - dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado - all'interno degli istituti comprensivi, i quali, grazie alla flessibilità organizzativa prevista dalla normativa sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/1999), possono realizzare progetti da inserire nel PTOF.

Riteniamo che la continuità, per essere realmente efficace, necessiti dell'attenzione posta verso ciascun alunno e di un clima di benessere della comunità educante; per questo crediamo nell'importanza dell'*accoglienza* come fondamento delle "buone pratiche" scolastiche.

Un progetto di accoglienza e continuità basato sulla fiaba motoria rappresenta una sorta di filo conduttore che unisce l'esperienza formativa dei diversi ordini di scuola (*continuità verticale*) per coordinare i percorsi degli anni "ponte", in particolare la sezione dei cinque anni della scuola dell'infanzia e la classe prima della scuola primaria, con il coinvolgimento degli alunni di altre classi (ad esempio, le classi quarta o quinta), realizzando concretamente quelli che vengono definiti "snodi di continuità". Tali esperienze assumono un particolare significato anche in relazione alla riduzione delle situazioni di ansia legate al passaggio all'ordine scolastico successivo e alla non conoscenza di tutto ciò che questo cambiamento comporta.

La scuola primaria accoglie alunni provenienti da differenti scuole dell'infanzia del territorio; queste spesso rappresentano un complesso di realtà educative e istituzionali con impianti organizzativi e approcci molto differenti, a seconda che si tratti di scuole dell'infanzia statali, comunali, paritarie. Il laboratorio può creare le condizioni adatte per collegare in una unica esperienza progettuale le differenti istituzioni educative del territorio, contribuendo a realizzare una vera e propria *continuità orizzontale*.

2.3.3. GLI ELEMENTI PER STRUTTURARE UNA FIABA MOTORIA¹⁴

Oltre alla possibilità di creare una fiaba da giocare con gli alunni, indichiamo tra le proposte iniziali per progettare una o più lezioni o una intera unità di apprendimento l'opportunità di trarre spunto da una fiaba esistente, un cartone animato o film. La scelta è dettata dall'obiettivo considerato dall'insegnante più idoneo al gruppo classe.

Il percorso, fatto di tappe consequenziali, ha inizio con la selezione degli obiettivi, prosegue con la trama del racconto e si conclude con l'individuazione di attività motorie specifiche che portano all'esecuzione pratica della storia.

Indichiamo le tappe del percorso di strutturazione della fiaba motoria:

1. individuazione degli obiettivi generali, motori, di apprendimento, trasversali;
2. individuazione del contesto di ambientazione della fiaba e scelta dei personaggi chiave;
3. strutturazione dei contenuti e sviluppo della trama;
4. individuazione delle attività motorie da inserire, con adattamenti specifici in base all'età e alle competenze degli alunni;
5. conclusione della fiaba e selezione del messaggio educativo da trasmettere ai bambini;
6. varianti e adattamenti in caso di disabilità.

Partendo da una fiaba della tradizione, l'insegnante può realizzare un adattamento motorio sia dettato da fantasia e creatività, sia dalle necessità didattiche. La fase più importante della pianificazione di una fiaba motoria è quella relativa alla conoscenza dei personaggi e della trama da parte del docente. Ciascun bambino può diventare un personaggio della storia al quale richiedere comportamenti motori consoni agli obiettivi dell'attività, adattando i contenuti del racconto per trasformarli in schemi motori.

Possiamo anche attingere al ricco patrimonio cinematografico e bibliografico composto da film e libri dedicati alle varie fasi dell'età evolutiva (infanzia, fanciullezza, adolescenza), che propongono temi assolutamente coerenti con il laboratorio della fiaba motoria, per realizzare nuove storie motorie; partendo dai classici cartoni animati della Walt Disney, ad esempio, fino ai film animati più attuali in versione 3D, si potrà verificare la possibilità di avere una serie di spunti utili sia per approfondire la trasmissione di valori etici e morali, sia per ampliare la gamma di proposte motorie.

Una programmazione scolastica efficace prevede un alternarsi di proposte che consentono di variare continuamente i personaggi, le storie ed i racconti, coinvolgendo tutti i bambini, accrescendo il gradimento e l'entusiasmo della classe. È possibile accogliere le richieste degli alunni lasciandosi guidare dalle loro scelte in merito alla fiaba o al film di animazione, gratificando il gruppo e proponendo una didattica partecipata ed interattiva che arricchisca gli scambi e il confronto, stimolando il *cooperative learning*.

¹⁴ Per la stesura della presente sezione il principale riferimento bibliografico è rappresentato da Farnese A., in Seclì P., Farnese A., *Giocofiaba. L'esperienza Giocampus per l'inclusione, l'alimentazione e l'ambiente*. Calzetti & Mariucci Editori, in corso di stampa.



Le proposte del Progetto

2.4. EDUCAZIONE FISICA TRA DISTANZIAMENTO FISICO E DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA (DDI)

L'attuale emergenza sanitaria e le relative norme e prescrizioni hanno rappresentato un momento di grande criticità e, al tempo stesso, di profonda riflessione in ambito scolastico. Le nuove esigenze emerse ed i vincoli imposti hanno richiesto di ripensare i tradizionali ambienti di apprendimento, di riorganizzare la relazione educativa, la comunicazione ed in parte anche i contenuti dell'Educazione fisica, così come le relative procedure atte a garantire la fruizione di quella che, oltre ad essere una disciplina scolastica, rappresenta un diritto dell'essere umano – giovane o adulto che sia – il diritto al gioco, al movimento, alla salute, al benessere e allo sport. Questo ha aperto un vasto dibattito nella comunità scolastica, avviando discussioni e confronti sulle tante implicazioni educative, disciplinari, normative e assicurative che il nuovo scenario ha generato.

La chiusura delle scuole e il conseguente evidente livello di sedentarietà indotto dalle lunghe giornate trascorse in casa nella prima fase dell'emergenza sanitaria hanno spinto la Commissione Didattico-Scientifica del Progetto Sport di Classe ad ideare e realizzare una serie di iniziative e campagne volte a promuovere l'attività motoria non più a scuola ma in ambienti domestici, sotto il diretto e costante controllo dei genitori in merito alla sicurezza degli spazi utilizzati ed alla esecuzione delle proposte.

Si è cercato così di contrastare questa particolare condizione di forzata deprivazione ludico-motoria e sportiva degli alunni della scuola primaria, anche per favorire la prevenzione dell'ipocinesia e della sovraesposizione ai dispositivi digitali, così largamente utilizzati nelle lunghe giornate passate in casa.

Sono state promosse le seguenti campagne rivolte agli alunni di tutte le classi di scuola primaria, sia delle scuole aderenti sia di quelle non aderenti al Progetto Sport di Classe:

- **“Io gioco a casa con Sport di Classe”**, che ha portato alla realizzazione di una serie di video destinati ai giovani alunni delle scuole primarie. Questi video sono stati proposti settimanalmente sul sito internet del Progetto Sport di Classe e sul canale YouTube di *Sport e Salute*¹⁵; i docenti di classe lo hanno poi impiegato per inviare il materiale ai propri alunni, attraverso i canali definiti dagli organi collegiali della scuola.
- **“Lo Sport è di casa con i Looney Tunes”**, che attraverso una collaborazione tra *Warner Bros Entertainment Italia* e *Sport e Salute* ha portato alla realizzazione di una serie di schede gioco con *Bugs Bunny* e gli altri *Looney Tunes* come protagonisti. Si tratta di attività e giochi destinati a tutti gli alunni, da realizzare in sicurezza in casa o all'aperto per divertirsi con gli amici. Queste proposte costituiscono la terza sezione del presente volume, sono consultabili e scaricabili anche online e rappresentano attività da realizzare a casa sotto il diretto e costante controllo dei genitori in merito alla sicurezza degli spazi utilizzati ed alla loro esecuzione.

Con l'avvio del nuovo anno scolastico, il quadro relativo all'emergenza sanitaria è mutato notevolmente dall'apertura delle scuole fino al momento in cui il presente volume è andato in stampa.

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=9x4uPzgIoKE&list=PL65RAFY3N5WOczFs8q97w5h2yaKn8coXM>

Troviamo prescrizioni nei numerosi documenti normativi emanati (DPCM, Decreti, linee guida), indicazioni da parte del CTS e dell'ISS, suggerimenti e proposte per l'Educazione fisica prodotti da alcuni Uffici Scolastici Regionali. I Dirigenti scolastici, a loro volta, recepite le disposizioni normative, hanno adeguato i rispettivi *Regolamenti d'Istituto*, il *Patto educativo di corresponsabilità* e il *Regolamento di disciplina*, in virtù di quanto previsto dall'autonomia scolastica.

Altro aspetto importante e al contempo complesso per l'Educazione fisica è quello relativo alla *didattica digitale integrata*¹⁶, che coinvolge le istituzioni scolastiche e i relativi organi collegiali nella predisposizione di un apposito *Piano scolastico per la didattica digitale integrata* e che quindi potrà contenere orientamenti e scelte differenti, pur nel rispetto delle Linee guida, legate all'autonomia delle scuole.

Le nostre attività si concentrano sulle proposte di *didattica in presenza* realizzate negli ambienti scolastici predisposti (palestra, cortile, eventuali spazi alternativi, con le necessarie attenzioni), vera essenza dell'Educazione fisica e sportiva. Tuttavia, in questo Quaderno sono contenuti anche alcuni suggerimenti in merito alla possibilità di realizzare attività in accordo con le *Linee guida sulla Didattica digitale integrata* (Ministero dell'Istruzione, 2020), che tra le possibilità previste indicano forme di:

- *didattica mista*, con l'alternanza di periodi di didattica in presenza e a distanza per l'intero gruppo classe;
- *didattica ibrida*, con l'alternanza di una parte della classe che si trova in presenza e una parte a distanza;
- *didattica a distanza*, con tutti gli allievi e i docenti a distanza.

Rammentiamo che la scelta delle modalità di erogazione compete alle singole scuole, che - come consentito dall'autonomia scolastica (DPR 275/1999) - possono decidere liberamente la scansione temporale della propria offerta formativa, destinata ad alunni in presenza e/o a distanza, con attività *sincrone* o *asincrone*.

In questo nuovo scenario, sono evidenti gli elementi di criticità legati alla progettazione e realizzazione delle lezioni di Educazione fisica nel rispetto delle *norme di prevenzione*.



¹⁶ *Linee guida per la Didattica digitale integrata*, Ministero dell'Istruzione (2020).



Le proposte del Progetto

Consapevoli del quadro della complessità attuale, che potrebbe far aumentare i dubbi e la titubanza dei docenti che insegnano Educazione fisica, abbiamo progettato questo Quaderno nel tentativo di portare un contributo allo slancio innovativo che ha coinvolto tutto il mondo della scuola e, in particolare, dell'Educazione fisica e sportiva. Intendiamo fornire un concreto supporto agli insegnanti di scuola primaria per renderli più sicuri e sereni nell'affrontare con la necessaria efficacia le lezioni e la gestione della classe, garantendo così agli alunni il diritto alla motricità, all'attività ludico-espressiva e al giocosport, in un quadro di sicurezza e nel rispetto delle norme sull'emergenza sanitaria.

I curatori dei Quaderni di Sport di Classe, insieme agli autori e con la collaborazione della Commissione Didattico-Scientifica del Progetto, hanno predisposto le schede, contenute nel presente volume, con idee, proposte e suggerimenti di possibili attività, giochi e laboratori, rispondenti alle norme sul distanziamento fisico, in alcuni casi in linea anche con le indicazioni sulla didattica digitale integrata, senza mai trascurare l'inclusione di tutti gli alunni.

In considerazione dell'età degli alunni e della ridotta autonomia degli stessi, riteniamo necessario il coinvolgimento dei genitori nella strutturazione dell'offerta formativa erogata mediante *didattica digitale integrata*, proponendo una nuova definizione del *Patto educativo di corresponsabilità*, che le scuole dovrebbero aggiornare anche in considerazione delle varie forme di didattica digitale (mista, ibrida, a distanza) e delle possibili modalità di erogazione sincrona e asincrona¹⁷ delle proposte di Educazione fisica.

Grazie a questa alleanza educativa tra scuola e famiglie e dall'assunzione reciproca di responsabilità, è possibile immaginare che si possano realizzare, nel caso di attivazione della didattica digitale integrata, attività appositamente progettate per essere svolte nell'ambiente domestico con la mediazione e l'impegno delle famiglie, rammentando che ***le attività ed i giochi proposti a casa sono da realizzarsi sotto la diretta supervisione e responsabilità dei genitori, i quali verificheranno gli spazi domestici adatti e le condizioni di sicurezza per la loro realizzazione.***

La riflessione e i contributi contenuti nel presente volume partono dal recepimento delle norme sull'igiene e la prevenzione e dalle relative indicazioni sull'organizzazione degli spazi, sul distanziamento fisico e sul corretto impiego di attrezzature e materiali; quelli che seguono sono aspetti determinanti per lo svolgimento delle lezioni di Educazione fisica durante l'emergenza sanitaria¹⁸:

¹⁷ Si consiglia, nell'ambito di quanto deliberato dagli organi collegiali della propria istituzione scolastica, di prestare la massima attenzione alle proposte da svolgere in ambiente domestico, anche alla luce degli aspetti normativi e assicurativi.

¹⁸ I contenuti sono aggiornati alla normativa vigente alla data del 09.11.2020.

<p>UTILIZZO ED ORGANIZZAZIONE DEGLI SPAZI ESTERNI ED INTERNI</p>	<p>L'indicazione è quella di fare svolgere le attività di Educazione fisica preferibilmente in spazi idonei all'aperto o, con le dovute attenzioni, in palestre o altre strutture/spazi idonei interni, garantendo l'adeguata aerazione di tutti i locali e la necessaria igienizzazione/sanificazione degli ambienti prima e al termine delle singole lezioni.</p>
<p>DISTANZIAMENTO FISICO</p>	<p>In tutte le situazioni di permanenza negli ambienti scolastici in forma statica è richiesta una distanza minima di 1 metro. Durante le lezioni di Educazione fisica e nelle situazioni dinamiche è necessario un distanziamento fisico tra gli alunni e con i docenti di almeno 2 metri.</p> <p>Questa indicazione rende assai problematica l'attività, soprattutto con i più piccoli, per le evidenti difficoltà nella percezione e gestione dello spazio e del distanziamento.</p> <p>Per questo motivo suggeriamo formule innovative per la gestione della classe e degli spazi durante le lezioni, proponendo nuove idee per progettare e realizzare l'Educazione fisica. Tra queste citiamo lo "schieramento a stella"¹⁹, il "pendolo dinamico"²⁰, la "scacchiera magica"²¹, che insieme ad altre attività offrono interessanti spunti ed opportunità per tutte le classi in un quadro di gestione efficace e sicura delle proposte didattiche.</p>
<p>UTILIZZO DI ATTREZZATURE E MATERIALI</p>	<p>Gli alunni devono lavare col sapone o igienizzare con apposito gel le mani prima di recarsi in palestra o in altro spazio adeguato indicato dal Dirigente scolastico per lo svolgimento delle lezioni di Educazione fisica.</p> <p>In merito all'impiego degli attrezzi, l'indicazione è quella di prestare molta attenzione: gli alunni li possono toccare/manipolare/utilizzare solo se ne è previsto l'uso individuale e previa igienizzazione degli stessi. Gli alunni non possono scambiarsi i materiali o gli attrezzi durante le lezioni, se non dopo la necessaria igienizzazione.</p> <p>Al termine della lezione gli attrezzi utilizzati dovranno essere depositi in un apposito spazio identificato ed igienizzati. Terminata la lezione, gli alunni laveranno col sapone o igienizzeranno le mani.</p>

TABELLA 1 | Indicazioni per lo svolgimento delle lezioni di Educazione fisica durante l'emergenza sanitaria.

Suggeriamo infine di valorizzare anche gli spazi esterni delle scuole, come il cortile o altre aree sicure, ma anche quelli interni che risultino adeguati per lo svolgimento delle attività, allestendoli con percorsi o spazi di gioco tracciati/dipinti sulla pavimentazione in modo da creare "isole" di gioco/attività distanziate e di facile utilizzo per garantire ulteriori spazi e opportunità di attività in sicurezza, come nell'esempio proposto nella scheda "Salta 4 a croce"; altri esempi verranno presentati nel corso dei webinar previsti.

¹⁹ Si vedano le schede gioco relative alla progressione didattica A (Secli), contenute nel presente volume.

²⁰ Si veda l'omonima scheda gioco e la proposta "Vai, pensa, torna ... e ritorna", contenute nel presente volume.

²¹ Si veda l'omonima scheda gioco, contenuta nel presente volume.



Le proposte del Progetto

3. INSEGNARE L'EDUCAZIONE FISICA NELLA SCUOLA PRIMARIA

3.1. SVILUPPARE GLI SCHEMI MOTORI E POSTURALI DI BASE

Ogni nostro movimento - sia esso riferibile alla quotidianità o all'ambito sportivo - si costruisce nel tempo: sin dalla nascita impariamo a sfruttare le infinite opportunità di sviluppo sotto tutti i punti di vista (motorio, cognitivo, affettivo, ecc.); via via assumiamo le caratteristiche che ci renderanno "abili", cioè capaci di finalizzare e applicare quanto voluto in relazione all'ambiente in cui vivremo e agiremo, e ciò continuerà nel corso della nostra vita.

L'apprezzamento delle *performance* sportive concentra l'attenzione sul prodotto finale - comunque sempre passibile di ulteriori miglioramenti - di un processo evolutivo che, nei suoi aspetti primari e nelle sue potenzialità, ha origini lontane: ciascun bambino viene al mondo già con un "patrimonio motorio" di base, che si svilupperà in modo naturale grazie ai processi di maturazione anatomo-fisiologica e all'interazione costante con la realtà circostante; esso potrà poi essere ulteriormente arricchito, allenato e affinato individualmente grazie a un'educazione motoria ricca di stimoli - occasionali o intenzionali - adeguati ad età, costituzione fisica e obiettivi. Un protagonista importante di quest'evoluzione è il sistema senso-motorio dell'individuo, deputato a trasmettere informazioni sensoriali al sistema nervoso centrale durante l'esecuzione, l'allenamento e l'adattamento dei movimenti; grande importanza in ciò riveste la componente propriocettiva, cioè l'insieme di reazioni attivate dai recettori presenti a livello muscolo-tendineo e articolare, che raccolgono costantemente informazioni specifiche riferibili a movimenti, pressioni, tensioni, posizioni nello spazio e loro modificazioni. Evidente è quindi la grande differenza, dal punto di vista dello sviluppo e del miglioramento motorio, derivante dall'esercitazione o meno di tali sistemi informativi nelle loro componenti di ricezione e di controllo, senza contare che un efficace sistema senso-motorio è anche utile per una buona percezione del proprio corpo (aspetto non trascurabile per gettare basi solide e consapevoli per la motricità dei bambini): in tal modo ogni situazione in cui ci si confronti con l'ambiente - in contesti soprattutto dinamici - diventa occasione di allenamento dell'intero sistema.

Le esperienze vissute durante l'infanzia sono dunque fondamentali per lo sviluppo ricco e armonico della motricità dei bambini, così come lo sono le esperienze sociali: è con l'incoraggiamento a cimentarsi in qualcosa di nuovo - e i relativi sostegni positivi dati da feedback e rinforzi - che essi acquisiscono sicurezza e autonomia sin dalle prime esperienze, così come, successivamente, la condivisione delle stesse con altri coetanei li porranno dinanzi a limiti e potenzialità da riconoscere, superare, controllare. Gli anni della scuola primaria sono fondamentali sotto questo punto di vista, in quanto il bambino vi arriva in un momento caratterizzato da un grande bisogno di muoversi e di esplorare per mettersi in gioco a livello motorio: ogni occasione per cimentarsi in nuove attività lo vede solitamente pronto all'azione, specie se le proposte accompagnano la sua fantasia e lasciano ampi spazi alla sperimentazione, sollecitata e valorizzata dall'adulto e condivisa serenamente con gli altri.

All'inizio della scuola primaria, i gruppi-classe sono solitamente composti da soggetti dalle più disparate potenzialità ed esperienze individuali pregresse (ambientali, relazionali, ludiche e a volte pre-sportive), per cui è estremamente utile lavorare, con orientamento metodologico e didattico funzionale all'età, su proposte variate e basate sul gioco, che mettano tutti nella condizione di cimentarsi in modo adeguato alle proprie capacità e abilità: all'insegnante è dunque richiesto un

buon lavoro di arricchimento quantitativo (tempo dedicato al gioco e al movimento) e qualitativo (tipologia di attività praticate e/o proposte) del suddetto patrimonio motorio di base.

Dal momento, infine, che il soggetto complessivamente molto abile e competente a livello motorio è solitamente anche più sicuro di sé - grazie a un buon senso di autoefficacia - e gode di riscontri positivi che ne sostengono l'autostima, a una certa maestria motoria (correlabile alle caratteristiche delle diverse età) corrisponde anche un buon riscontro sociale.

3.1.1. LE STRUTTURE DI BASE DEL MOVIMENTO

L'azione educativa per lo sviluppo della motricità dei bambini presuppone la conoscenza delle strutture di base del movimento volontario e finalizzato in tutte le sue diverse forme, movimento che a sua volta si avvale di forze attive (muscoli e loro caratteristiche) e passive (gravità, peso, inerzia, sistema osteo-articolare, ecc.) agenti nello spazio, in un continuum di relazioni varie e reciproche.

La struttura di base del movimento consta di elementi semplici o schemi di base, che possono riferirsi a posture e movimenti parziali o globali di segmenti corporei o di tutta l'intera massa.

A seconda della loro relazione dinamica con lo spazio, essi possono essere classificati in:

- Posturali:
 - statici (se tutto il corpo è fermo);
 - statico-dinamici (se una parte del corpo è ferma e l'altra si muove).
- Motori: dinamici (con spostamento della massa corporea nello spazio).

Lo sviluppo degli schemi posturali e motori è graduale e continuo: si passa infatti da schemi semplici ad altri più articolati e complessi, secondo sequenze che seguono un processo ben definito di stadi progressivi; ognuno di essi include quello precedente arricchendolo e rendendolo aperto a variazioni e/o acquisizioni di abilità più complesse.

GLI SCHEMI POSTURALI

Gli schemi posturali rappresentano il modo in cui i diversi segmenti corporei si rapportano l'uno all'altro.

Il loro meccanismo si basa sul tono muscolare, il più generalizzato sistema senso-motorio del corpo, preposto al mantenimento delle posizioni nello spazio in rapporto alla forza di gravità, in forma sia statica (posizioni fisse) che statico-dinamica (quando nel movimento sono coinvolti dei segmenti corporei senza lo spostamento di tutta la massa nello spazio, come nel caso del flettere, piegare, slanciare, addurre, abduire, ecc.).

Gli schemi posturali e quelli statico-dinamici coinvolgono dunque uno o più segmenti corporei in differenti posizioni, in relazione gli uni con gli altri e con la restante massa corporea, e servono come schemi di base per la possibile realizzazione di movimenti più complessi e combinati che, per essere correttamente compresi nella loro genesi e nella loro costruzione, vanno analizzati sotto il profilo della coordinazione motoria, in quanto ognuno di essi mette sempre in relazione reciproca:

- *Corpo* o suoi segmenti (arti o loro parti, capo).
- *Spazio* (agendo su assi: longitudinale, trasversale, sagittale; piani: sagittale, frontale, trasverso; direzioni; ampiezze).
- *Tempo* (rapidità esecutive; velocità, durata e accelerazioni; rapporti temporali reciproci di contemporaneità/successione/alternanza di due o più movimenti).



Le proposte del Progetto

GLI SCHEMI MOTORI

Nel caso in cui nel movimento sia coinvolto tutto il corpo che agisce dinamicamente nello spazio, siamo in presenza di veri e propri schemi motori (camminare, correre, saltare, rotolare, strisciare, arrampicarsi, lanciare, afferrare) che risultano costituiti da elementi semplici o unità di base (perché appaiono per primi nello sviluppo dinamico dell'individuo) ripetibili, con caratteristiche costanti o eventualmente differenziabili in merito ad ampiezze, frequenze, ripetitività: sono le forme di coordinazione più elementari e vengono definiti anche *abilità semplici* o *fondamentali* (*Human fundamental skills*), poiché - originate da processi di maturazione soggettiva e stimolazioni ricevute - sono ben automatizzabili e fungono da base per l'acquisizione di abilità più complesse, frutto di apprendimenti.

L'evoluzione degli schemi motori è stata oggetto di studio sin dagli anni Trenta del Novecento - con tecniche di osservazione sempre più oggettive e tecnologicamente raffinate - al fine di individuarne modificazioni e processi: ciò ha permesso di riconoscere momenti evolutivi e fasi di sviluppo distinguibili tra loro e con tempi di durata variabile, in stretta correlazione con miglioramenti a livello coordinativo di ciascun soggetto.

Gli schemi motori sono, nella loro essenza, assimilabili a semplici programmi motori che non richiedono particolari interventi coscienti, ma solo opportunità ambientali che impegnino in modo significativo i bambini, anche e soprattutto nel periodo della scuola primaria, durante la quale acquistano grande importanza tutte le attività motorie svolte, siano esse ludiche o proposte in forma multilaterale: sperimentando una vastissima gamma di soluzioni esecutive diverse - grazie a specifiche scelte metodologiche e didattiche che combinino tra loro in innumerevoli modi le variabili *corpo, spazio e tempo* - si andranno ad affinare gli aspetti percettivi e adattivi del soggetto, migliorando le basi per l'acquisizione di nuove abilità. Un bambino, in fase di apprendimento di una nuova abilità motoria, si affida infatti agli schemi motori in suo possesso e costruisce progressivamente l'impianto esecutivo e coordinativo del gesto: inizialmente muoverà simultaneamente i segmenti corporei coinvolti concentrandosi solo su uno o pochi di loro, in un tutto ancora non ben strutturato nel suo effetto finale, ma progressivamente il controllo segmentario migliorerà il risultato in tutti i suoi aspetti.

Considerati sotto questi punti di vista, gli schemi motori possono rappresentare dei mezzi per adattarsi a situazioni di apprendimento. Durante l'infanzia, infatti, si cura soprattutto uno sviluppo "orizzontale", multiforme e globale, di tutti gli schemi motori di base, cui seguirà, progressivamente, un lavoro che si indirizzerà "verticalmente" al loro arricchimento, finalizzato anche all'acquisizione guidata di abilità più specifiche; da proposte che porranno il bambino, ad esempio, nelle condizioni più varie per cimentarsi a livello coordinativo in tutte le tipologie di salto a lui possibili - con variazioni legate all'uso del corpo, degli spazi e dei tempi esecutivi a essi correlabili - si passerà successivamente, quando la maturazione neuro-muscolare necessaria al controllo del gesto sarà raggiunta e la fase aerea non creerà più alcun tentennamento, a richieste più precise in relazione a obiettivi da perseguire (ad esempio, controllo in volo, variazioni e aumento di ampiezze, salti coordinati in successione o con modifiche di fronti, rincorse e salti in lungo o in alto). I ritmi di sviluppo degli schemi motori possono oscillare e variare da individuo a individuo e sono connessi ai livelli non omogenei di maturazione e di apprendimento di ciascuno, oltre che all'allenamento soggettivo delle capacità senso-percettive, coordinative,

condizionali e alla diversa consistenza, quantitativa e qualitativa, del proprio patrimonio motorio. In generale si può affermare che quanto più ricco è il repertorio di schemi motori e la loro possibilità di combinazione reciproca (riscontrabile, con positivi effetti coordinativi, anche nei giochi tradizionali in cui si cimentano i bambini alle varie età), tanto più vaste e ampie saranno le opportunità di sviluppare in seguito abilità motorie complesse, applicabili a situazioni variabili e articolate.

Si possono distinguere:

- Schemi motori locomotori (correre, camminare, arrampicarsi, saltare, strisciare, galoppare), legati alla capacità di muoversi nell'ambiente (esercitabili, per esempio, attraverso: passi e saltelli di vario genere, in rapporto a spazi e direzioni libere o definite, eseguiti individualmente o in relazione a uno o più compagni od oggetti; giochi come la *campana* e *l'elastico*; arrampicate e spostamenti su pioli della spalliera, salite su pile di materassi; percorsi di vario genere utilizzando le varie stazioni e fronti; ecc.) e con il controllo che si sviluppa progressivamente dal centro del corpo alla periferia.
- Schemi motori non locomotori (o manipolatori o di controllo di oggetti: lanciare, afferrare, calciare, colpire), che riguardano tutti i movimenti propulsivi e di adattamento dinamico ad oggetti (ad esempio, usare una o entrambe le mani nel colpire una palla o farla rimbalzare contro un muro o palleggiarla a terra o lanciarla dall'alto o dal basso o da un lato; eseguire o ricevere passaggi con diverse modalità, usando sia mani che piedi in contesti ludici e motivanti; giochi di mira). Anche questi schemi motori mostrano progressive evoluzioni dal centro alla periferia, con un numero inizialmente limitato di movimenti e parti del corpo coinvolte, prima di giungere a successioni più ampie e fluide (fatto dovuto anche a una lateralità ancora in via di strutturazione, che condiziona le esecuzioni asimmetriche).
- Schemi motori di stabilità e di controllo (rotolare, camminare in equilibrio, appendersi, bilanciarsi, torcersi, ecc.), principalmente legati alla capacità di controllo delle forze di gravità e della relativa gestione attenta del proprio corpo nello spazio (ad esempio, camminare su superfici instabili o ridotte; spostarsi o dondolarsi restando in sospensione).

Gli schemi motori vengono utilizzati spontaneamente dai bambini per risolvere gli innumerevoli compiti della vita quotidiana, e risultano tanto più ricchi ed efficaci quanto più si sono sperimentati e padroneggiati nel corso di azioni differenti e variate, riutilizzati anche con attrezzi e oggetti diversi al fine di combinare più aspetti coordinativi e sollecitare contemporaneamente aspetti cognitivi come l'analizzare, il confrontare, lo scegliere le soluzioni più utili a pianificare e svolgere le proprie azioni motorie.

Il progressivo evolversi del movimento e del suo controllo permette anche l'arricchimento di aspetti coordinativi essenziali per apprendimenti futuri grazie alla percezione del proprio corpo in azione (impegno muscolare, distribuzione di pesi, rapporti reciproci tra segmenti corporei) nello spazio (ampiezze, spostamenti, collocazioni) rispetto ad elementi temporali (velocità, alternanze/successioni/contemporaneità): la capacità di discriminare in modo fine tutti gli elementi importanti di ogni movimento funge infatti da base per un input percettivo-motorio indispensabile all'apprendimento di tutte le abilità, dalle più semplici alle più complesse.



Le proposte del Progetto

Tutti i bambini ad esempio corrono e possono farlo in modi differenti se le occasioni avute per sperimentare ci sono state (sia in assenza che in presenza di spazi, scopi, richieste, superfici e attrezzature con cui, o in funzione delle quali, cimentarsi), per cui la ricchezza dello schema motorio del correre di un bambino è di fatto determinata dai tanti modi provati e fatti propri attraverso la pratica costante, per assecondare un corretto sviluppo anche esecutivo dello schema stesso.

La corsa del bambino di 4-5 anni è infatti ancora disarmonica e limitata nell'ampiezza, con basi d'appoggio e spinte a terra non efficaci, ma successivamente – anche grazie al sempre maggior controllo neuro-muscolare del piede, in grado di rullare e completare le azioni propulsive – essa diventa più fluida, “circolare” e funzionale; modificazioni di velocità o cambi di direzione o gestione contemporanea di attrezzi durante le fasi di corsa (ad esempio, il controllo di una palla a terra con i piedi) diverranno così via via di più semplice ed efficace realizzazione e saranno foriere di un ulteriore miglioramento dell'intera struttura, in vista anche di applicazioni future.

Questa regola vale per tutti gli schemi: quanto più saranno stati utilizzati e sperimentati in situazioni diversificate, tanto più risulteranno vere matrici in grado di produrre nuovi movimenti e combinazioni utili anche allo sport di domani.

Nel corso dell'infanzia è infine possibile insegnare abilità che rappresentino altri schemi motori utili al bambino: nuotare, pattinare e sciare sono solo alcune delle abilità di base che, una volta apprese, possono essere variamente sviluppate e perfezionate nel tempo.

Le abilità motorie (gesti, componenti dell'azione apprese in funzione di uno scopo, automatizzate con la ripetizione e strettamente legate alle caratteristiche emotive, cognitive e fisiologiche dell'individuo e a tutti i meccanismi di controllo e regolazione del movimento) sono, di fatto, tutte riconducibili a una o più “matrici” di schemi motori (abbattere con una palla delle clavette, ad esempio, ha come matrice lo schema motorio di base del lanciare, mentre l'eseguire una capovolta ha quello del rotolare, e così via).

Non si dovrà, allora, semplicemente far acquisire a ciascun bambino “la più ampia base motoria”, in termini soltanto quantitativi, per aumentare la persistenza degli effetti di quanto fatto, ma predisporre attività multilaterali molto variate (per tipologia, modalità esecutive, contesti spaziali, applicazioni individuali e di gruppo, scopi), organizzate e gradualmente più articolate, che rappresentino occasioni di arricchimento qualitativo, con maggior determinazione e adattamento di schemi e programmi motori.

Ogni bambino - unico e irripetibile nella capacità di affrontare e risolvere le diverse situazioni - tenderà allora ad acquisire le proprie competenze in forma del tutto personale: una realtà senza dubbio da sollecitare e perseguire costantemente, con scelte metodologiche e didattiche attente, ricche e stimolanti per tutti.

3.2. LO SVILUPPO COORDINATIVO E L'EQUILIBRIO

Lo sviluppo delle capacità coordinative nella scuola primaria appare fondamentale non solo per promuovere la prosecuzione delle esperienze motorie attraverso la sensazione di autoefficacia percepita (Khodaverdi et al., 2015 cit. in Colella, 2018), ma anche per contrastare la tendenza all'anticipazione dell'età critica in cui le prestazioni dei bambini assumono valori negativi rispetto al passato ed evitare che le capacità di coordinazione oculo-manuale e tecniche di forza veloce ed esplosiva, con tendenza crescente, subiscano rallentamenti e stagnazioni nel corso dello sviluppo individuale (Filippone et al., 2007).

Perché l'Educazione fisica contribuisca a creare condizioni attive di prevenzione rispetto ai numerosi fattori di rischio (cardiovascolari, metabolici, emotivi, psico-sociali, ecc.) occorrerebbe, oltre ad una frequenza costante e di intensità almeno moderata degli stimoli, associare attività di movimento con caratteristiche qualitative di *variabilità coordinativa e ricerca di soluzioni motorie nuove e pertinenti*.

Di fronte ad un compito motorio creativo, ogni alunno, indipendentemente dal livello motorio e cognitivo raggiunto, è in grado di sperimentare differenti soluzioni e di ampliare così le competenze sia rispetto al proprio movimento che a quello degli altri (Scibinetti, 2019). Stimolare nei bambini la curiosità, l'interesse e il piacere di risolvere problemi motori in modo originale può contrastare il declino della creatività, che avviene intorno alla quarta classe di scuola primaria (*fourth grade slump*) (Saggar et al., 2019). Lo sviluppo coordinativo non viene ancora considerato a pieno titolo come una componente essenziale della salute sulla quale investire, ma la modulazione dei parametri qualitativi è alla base dello sviluppo coordinativo in età evolutiva.

Se le capacità motorie costituiscono il potenziale motorio dell'uomo, sia energetico che regolativo, e sono la base funzionale e strutturale per l'apprendimento e l'esecuzione di azioni motorie, sia semplici che complesse, le *capacità coordinative* sono l'espressione della funzionalità del sistema nervoso centrale nell'organizzazione dei gesti motori e determinano la qualità del movimento permettendone il controllo, l'adattamento e la trasformazione al variare della situazione e dell'ambiente.

Queste ultime consentono di coordinare opportunamente i movimenti parziali del corpo, le successioni di azioni motorie e le fasi preparatorie, principali e finali dei movimenti (accoppiamento e combinazione dei movimenti); di percepire i parametri di forza, spazio e tempo (differenziazione cinestetica) e di saperli variare in relazione a sé, agli altri, all'ambiente e agli oggetti (orientamento); di adattarsi ad un ritmo imposto (oggettivo) e di realizzare movimenti con un ritmo personale (soggettivo); infine, di programmare ed eseguire rapidamente azioni motorie adeguate e di breve durata in risposta ad un segnale (reazione). Tra queste, però, l'equilibrio, definito funzionalmente come l'esito della ricerca dell'esatta posizione del corpo nella statica e nel movimento, è la via di partenza per qualsiasi esplorazione, contribuisce alla strutturazione dello schema corporeo ed è indispensabile per la presa di coscienza del corpo nello spazio, essenziale per l'autonomia dell'individuo.



Le proposte del Progetto

3.2.1. EQUILIBRIO STATICO E DINAMICO

Una condizione di equilibrio è compatibile con un numero infinito di posizioni del corpo umano. Nell'equilibrio si riconoscono due modalità, una **statica**, definita come la condizione di stabilità e di mantenimento di una posizione da parte di un soggetto, ed una **dinamica**, l'abilità ad assumere la postura più adatta nell'esecuzione di un movimento.

Affinché un corpo sia in *equilibrio statico*, devono verificarsi due condizioni: che ci sia equilibrio tra le forze che intervengono nel movimento e che la verticale passante per il baricentro, posto poco al di sopra della pelvi, cada all'interno della base d'appoggio, costituita dalla ristretta superficie dei piedi nella stazione eretta. Se il baricentro esce dalla base d'appoggio, il corpo tende a cadere ma, entro ampi limiti, l'equilibrio viene ristabilito da una redistribuzione delle masse parziali, attuata mediante contrazione dei muscoli, che riportano il baricentro all'interno della nuova base d'appoggio (Strata et al., 1999).

Nell'*equilibrio dinamico*, la fuoriuscita della forza-peso dal poligono della base d'appoggio può non avere effetto negativo, se sono presenti forze equilibranti tali che la somma delle forze applicate al corpo sia nulla e che la risultante delle forze passi per il vincolo d'appoggio. L'equilibrio in fase di volo è un tipo di equilibrio dinamico nel quale la maggior parte dell'attenzione deve essere rivolta all'arrivo a terra, per proteggere l'apparato locomotore da infortuni e mantenere la stabilità. Come per l'equilibrio statico, l'età, l'esperienza ed eventuali disabilità dei soggetti hanno un'influenza sulle prestazioni di equilibrio dinamico.

Il controllo dinamico esercitato dal sistema nervoso centrale sull'apparato locomotore consente di ricercare e mantenere posizioni di equilibrio.

Organo dell'equilibrio. Il controllo della posizione e del movimento del corpo nello spazio si basa su una complessa rete di organi e vie nervose. L'organo dell'equilibrio, il labirinto vestibolare, è situato in ciascuno dei due orecchi interni ed è costituito dal *vestibolo* (sacculo e utricolo) e dal *labirinto* (tre canali semicircolari posti su piani perpendicolari fra loro). L'apparato vestibolare è predisposto per rispondere al meglio ad accelerazioni rapide e di breve durata, ma non rileva quelle con intervalli di tempo più lunghi, ragione per cui si hanno capogiri quando si ruota più volte su sé stessi e ci si ferma di colpo.

Anche i *recettori visivi* forniscono continuamente al sistema nervoso l'immagine del mondo che ci circonda: gli oggetti che si conoscono come orizzontali o verticali servono di riferimento per giudicare la posizione del corpo nello spazio e, attraverso l'esperienza acquisita, si possono valutare anche il movimento degli oggetti e la loro distanza. I riflessi che mantengono una postura corretta, definita come la posizione o, più esattamente, la configurazione geometrica dell'insieme dei segmenti corporei, vengono chiamati riflessi posturali. Affinché le informazioni derivanti dal sistema vestibolare possano essere interpretate dal sistema posturale, devono essere costantemente comparate con quelle pressorie, derivanti dal sistema somestesico, che agisce tramite i recettori tattili e pressori distribuiti sulla cute. Particolarmente importanti sono quelli dislocati a contatto con le superfici di appoggio (piedi, avampiedi, mani, ginocchia, glutei, ecc.). In questo modo il sistema nervoso viene informato sulla forza di gravità e sulla posizione del corpo. Altri fondamentali recettori dell'apparato somestesico sono quelli situati nelle articolazioni, che codificano la posizione relativa dei vari segmenti corporei, nonché i recettori muscolari e tendinei, che forniscono i parametri relativi allo stato di contrazione o di tensione di muscoli e tendini.

Tutte queste informazioni arrivano ai nuclei vestibolari che, sotto il controllo del **cervelletto** e della **corteccia cerebrale**, consentono al sistema dell'equilibrio (sistema tonico posturale) di svolgere il compito di garantire il corretto assetto posturale, sia in condizioni statiche che dinamiche.

3.2.2. LE STRATEGIE DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO MOTORIO

La percezione di competenza scaturita da esperienze di successo esercita un'influenza diretta sul futuro impegno del bambino nell'attività motoria (Stodden et. al., 2008 cit. in Colella, 2018). Ad esempio, per proporre una richiesta di tipo coordinativo riferita alle abilità di locomozione in generale ed in particolare all'equilibrio, occorre avere ben chiare le varianti esecutive attraverso l'uso di oggetti, attrezzi, idee e situazioni che arricchiscano il clima di apprendimento e mettano i bambini in condizione di scegliere il compito che si adatti meglio ai propri bisogni e al proprio livello.

Aspetti metodologici. Nella presentazione dei compiti motori può essere utile sia una *richiesta riproduttiva*, che faccia affrontare ai bambini un problema motorio assegnato nel quale l'insegnante decide il compito motorio e le modalità organizzative, sia uno *stile produttivo* (scoperta guidata e *problem solving*) che aiuti il bambino a scoprire e sperimentare in modo autonomo diverse soluzioni possibili di un dato compito. Entrambi gli stili di insegnamento (Mosston & Ashworth, 2008) sono efficaci ed offrono ai bambini diverse opportunità di apprendimento, ma non sono sovrapponibili riguardo agli effetti sull'apprendimento di competenze motorie. È infatti l'integrazione delle esperienze motorie compiute attraverso stili di insegnamento diversi che qualifica il processo di apprendimento dell'allievo e il processo educativo, modulando sia il grado di coinvolgimento cognitivo, motorio e sociale che il tempo d'impegno motorio (Colella, 2018).

Ad esempio, la realizzazione di un compito motorio di equilibrio aumenta i tempi di attenzione e di lavoro e quindi l'efficacia e l'efficienza della concentrazione, indispensabili per ogni apprendimento, perseguendo, al contempo, il raggiungimento di ulteriori obiettivi educativi come "sicurezza", "aiuto", "regole", "creatività", "organizzazione", ecc. (Neumann, 2014 cit. in BMC-EU Scheuer et Heck, 2019).

Attrezzi, spazi e oggetti. Gli attrezzi e gli spazi a disposizione vengono tutti utilizzati in funzione dell'obiettivo prefissato e, all'interno di una lezione o di un gioco, si raggiunge un obiettivo concreto. Ad esempio, i bambini di oggi usano poco la funicella, che dovrebbe ritornare ad essere, come lo era in passato, protagonista nel tempo libero dei bambini. Questo semplice attrezzo, per la duttilità del suo utilizzo, specifico e di riporto, si rivela assai utile anche per l'acquisizione dello schema corporeo. Infatti, attraverso una particolare strutturazione dello spazio prossimo, obbliga il bambino ad adattare il proprio gesto motorio alla percezione dello spazio ed al tempo, affinandone la coordinazione neuro-muscolare. Dal punto di vista cognitivo, l'esperienza con gli oggetti consente di superare le barriere percettive e di "vedere" in essi la possibilità di svolgere altre funzioni, nuove combinazioni e relazioni alla base della creatività motoria (Tocci, Scibinetti, 2007).

Varianti esecutive. Di seguito viene proposto uno schema per procedere nella progettazione di richieste di tipo coordinativo riferite alle abilità di locomozione in generale ed in particolare

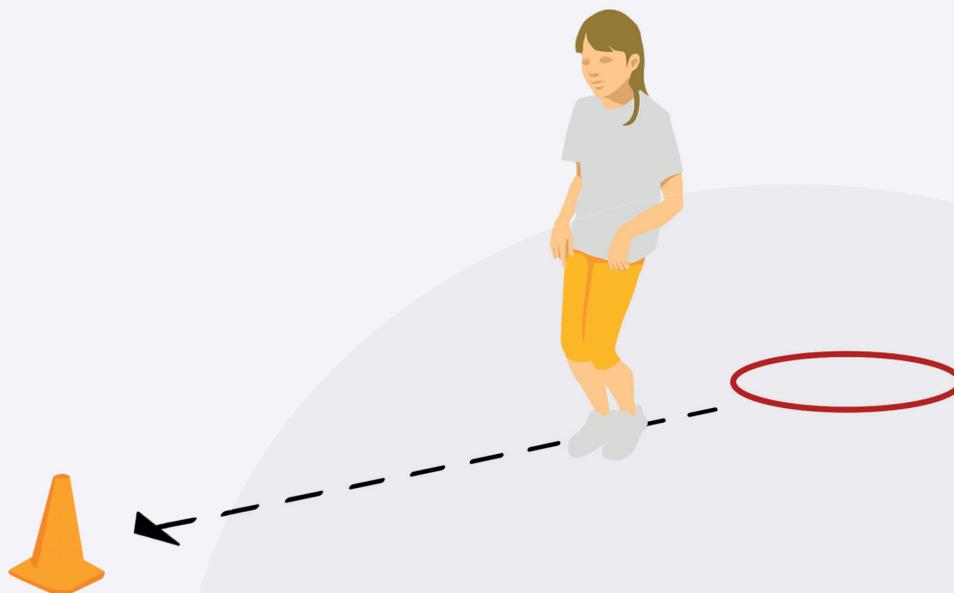


Le proposte del Progetto

all'equilibrio, organizzate con livelli crescenti di difficoltà e rivolte a bambini di 6-7 anni (Neumann, 2014 cit., in BMC-EU Scheuer et Heck, 2019). Con il fine di favorire un clima di apprendimento arricchito e di variare il compito motorio nel rispetto del livello di ciascun bambino (*didattica obliqua*), è possibile utilizzare le diverse variabili esecutive (descritte da Neumaier, 2016 e da Gossmann, 2016, cit. in BMC-EU Scheuer et Heck, 2019), integrate con l'indicazione di suggerimenti utili allo sviluppo della capacità di equilibrio e delle abilità di controllo degli oggetti in condizione di equilibrio.

1. *Variabili di precisione*, per aumentare la percezione differenziata di sé e dell'ambiente e la modulazione della contrazione muscolare in movimenti e posture in relazione alla precisione dell'obiettivo e del risultato:
 - a. migliorare la capacità di orientamento e di equilibrio con continui cambi di direzione durante la corsa;
 - b. sollevarsi sui talloni, sugli avampiedi, sulla parte esterna o interna del piede;
 - c. ricercare l'equilibrio su sacchetti di sabbia, palloni sgonfi, con oggetti sulla testa, ecc.;
 - d. ricercare l'equilibrio su un punto (piede, avampiede) e su due punti (mano-ginocchio, due ginocchia, ginocchio-avampiede della stessa gamba, ecc.);
 - e. ridurre gradatamente la base di appoggio ed aumentare l'altezza dal suolo (linea a terra, funicella, mattoncini, panca, asse, trave);
 - f. saltare in basso da piccole altezze (uno o più tappeti, una panca, ecc.);
 - g. traslocare avanti, indietro, lateralmente sulla panca, variando le stazioni (eretti, in quadrupedia, ecc.), inserendo cambi di direzione;
 - h. assumere posizioni di equilibrio statico dopo una o più rotazioni intorno all'asse longitudinale (giri);
 - i. inserire nelle traslocazioni attrezzi da scavalcare (mattoncini), da attraversare (cerchi), da passare da una mano all'altra, da palleggiare a terra o sulla panca, da lanciare/afferrare a/da un compagno/insegnante. La modulazione della contrazione muscolare può essere maggiormente sperimentata mentre il bambino cammina in equilibrio, posiziona braccia e mani per bilanciarsi ed afferrare la palla, controlla l'intensità del gesto e lancia la palla alla giusta distanza consentendo la presa.
2. *Variabili di tempo*, per eseguire un movimento o una sequenza motoria il più rapidamente possibile e/o modulare la velocità di esecuzione in rapporto alla precisione:
 - a. traslocare in equilibrio ad occhi chiusi su una linea o su una funicella senza interruzioni;
 - b. su una panca/asse con un movimento continuo in avanti, indietro, lateralmente;
 - c. su una panca/asse in rapporto ad un compagno e/o ad un oggetto (palla) quando c'è solo un limite temporale all'afferrare, rimbalzare o lanciare.
3. *Variabili di complessità*, che aumenta quando è necessario coordinare diverse parti del corpo in un compito motorio in maniera simultanea o successiva:
 - a. la parte superiore del corpo è utilizzata per aiutare a trovare l'equilibrio (trasportare attrezzi/oggetti uguali o diversi con una o due mani) e deve essere stabilizzata;
 - b. mentre si cammina avanti e indietro sulla panca, per superare gli ostacoli (anche di diversa dimensione) è necessario perdere di vista per un attimo la superficie sulla quale equilibrarsi;

- c. saltare in basso da piccole altezze (uno o più tappeti, una panca, ecc.) con una battuta di mani in volo, con un oggetto in mano, lanciando un oggetto, ecc.
4. *Variabili di situazione*, per apprendere ad adattarsi con risposte sempre più pertinenti al numero e alla varietà delle informazioni provenienti dall'ambiente che influenzano la complessità delle situazioni:
- a. traslocare su una linea, funicella, panca (le informazioni dall'ambiente non mutano), traslocare su superfici diverse (mattoncini, funicelle, cerchi, panche, assi, tappeti, su un bilico dove, nello spostamento, alla fase di salita segue una fase di discesa);
 - b. equilibrarsi in relazione ad un oggetto che rimbalza, nello scambio di un oggetto con un compagno/docente (la palla ha ogni volta una traiettoria diversa ed aumenta il numero e la varietà delle informazioni provenienti dall'ambiente alle quali adattarsi);
 - c. equilibrarsi su un tappeto che viene trascinato dai compagni o su un attrezzo (tappeto/panca) che viene scosso dai compagni;
 - d. equilibrarsi su un materasso scambiando palloni di spugna con i compagni a terra;
 - e. combinare la presa della palla con un altro compito motorio (ad esempio, salto in basso con arrivo a terra alla fine della traslocazione sulla panca).
5. *Variabili del carico*, per aumentare la capacità di adattamento alle tensioni fisiche, condizionate dai processi organico-metabolici (forza, resistenza, ecc.) e a quelle psicologiche legate alla concentrazione, alla volontà, alla motivazione, alle emozioni, ecc.:
- a. fallire (posare un piede fuori da una linea o da una funicella);
 - b. fallire e cadere dalla panca/asse; per ridurre ulteriormente il carico psicologico, durante la traslocazione offrire al bambino un sostegno (presa leggera con un dito);
 - c. fallire e non riuscire ad afferrare/lanciare la palla; per ridurre la paura di farsi male con gli oggetti e il carico psicologico, consentire al bambino di scegliere autonomamente la palla e la distanza.





Le proposte del Progetto

IDEE E SITUAZIONI

In un approccio orientato alla competenza, nelle prime e seconde classi della scuola primaria è utile adattare le attività al contesto e alla situazione e la comunicazione all'età: favole, metafore o situazioni di vita quotidiana favoriscono la presentazione del lavoro sotto forma di gioco simbolico e l'instaurarsi di un clima ludico. Il carattere prettamente ludico delle attività non annulla l'importanza che il movimento ha nello sviluppo organico del bambino né il processo cognitivo di cui lo stesso movimento si avvale, utilizzando gli stessi canali delle altre discipline a scuola. Si consiglia, quindi, di chiedere ai bambini di immaginare il loro ruolo e le loro azioni in uno scenario di gioco. Nel gioco di ruolo il bambino ha la possibilità di sviluppare l'autoriflessione, cioè di agire e osservare il proprio comportamento in base al confronto con i compagni, sviluppando importanti funzioni esecutive superiori (Pittera, 2017), come la capacità di inibizione (reprimere un'azione impulsiva per metterne in atto una adattiva), l'attenzione e la memoria di lavoro²². Per sviluppare ulteriormente la capacità di equilibrio di un bambino in una lezione di Educazione fisica, Neumann (2014, cit., in BMC-EU Scheuer et Heck, 2019) suggerisce di suddividere i compiti in:

1. acquisizione delle competenze: se la stazione di equilibrio sembra troppo facile, provare a rendere l'equilibrio più difficile mettendo a disposizione corde, palline e cerchi di varie dimensioni;
2. riflessione sull'apprendimento; scrivere su un foglio se si immagina di essere più o meno capaci di poter fare, riuscire, migliorare, ecc.;
3. applicazione: con le conoscenze e le capacità acquisite progettare le basi d'appoggio di diverse stazioni dove eseguire i compiti di equilibrio secondo le regole conosciute e decidendo se risolvere le azioni motorie con o senza aiuto, con un compagno e un compito aggiuntivo.

3.3. DAL GIOCO SIMBOLICO ALLA FIABA MOTORIA²³

Al loro ingresso nella classe prima della scuola primaria gli alunni presentano ancora caratteristiche evolutive psico-fisiche riconducibili in parte a quelle presenti nella seconda infanzia²⁴, mentre sono poco evidenti ed in evoluzione quelle tipiche della fanciullezza²⁵ (Seclì, 2016). Il loro modo di giocare, comunicare, relazionarsi, gestire e vivere lo spazio sono molto simili a quanto avviene nella sezione dei cinque anni della scuola dell'infanzia. Ed è per questo che una corretta accoglienza e la conoscenza delle caratteristiche degli alunni può agevolare l'inizio di questa nuova e importante esperienza. Osservando gli alunni nei momenti di gioco libero, vediamo come amino creare, inventare il proprio mondo giocoso, animato di personaggi, ambientazioni, magia.

Il gioco di simulazione, di finzione o immaginativo del "facciamo finta di ...", in contrapposizione al gioco di realtà, il "gioco per davvero" (Baumgartner, 2010), implica un grande coinvolgimento emotivo, oltre che cognitivo, e la sua efficacia si concretizza grazie ad un elevato grado di libertà: il gioco sarà quindi il meno strutturato possibile e l'adulto dovrà limitare al massimo le sue interferenze nelle dinamiche del gioco.

²² Si rimanda per questo argomento al par. 1.3.3. *Dal gioco simbolico alla fiaba motoria*.

²³ Per la stesura della presente sezione il principale riferimento bibliografico è rappresentato da Seclì P. in Seclì P., Farnese A., *Giocofiaba. L'esperienza Giocampus per l'inclusione, l'alimentazione e l'ambiente*. Calzetti & Mariucci Editori, in corso di stampa.

²⁴ Fase che va dai 3 ai 5 anni (puerizia), periodo di "turgor primus".

²⁵ Fase che va dai 5 ai 7 anni, periodo di "proceritas prima".

Tale libertà può creare le condizioni ottimali per attivare quel meccanismo creativo che connota il gioco simbolico e “un certo grado di simbolismo lo possiamo trovare in tutti i giochi ed ogni volta che si decide di giocare” (Staccioli, 1998, 118). Siamo di fronte ad un processo legato al percorso evolutivo dell’infanzia, che porta il gioco progressivamente verso il simbolismo vero e proprio, in un fenomeno che compare intorno al terzo anno di vita e permane in forma evidente fino ai primi anni di scuola primaria, non svanendo mai del tutto anche nella realtà dell’adulto²⁶.

La condizione “magica” che connota l’infanzia si alimenta di alcune delle principali caratteristiche del modo di pensare del bambino (Terreni, 1998): animismo, magismo, artificialismo, finalismo, feticismo.

Le caratteristiche del pensiero infantile spiegano come esperienze di *giocodramma* risultino più che utili e particolarmente efficaci nella proposta ludico-motoria. Il giocodramma, o gioco drammatico, è infatti un’esperienza attraverso la quale la persona comunica e si esprime con il movimento, il suono, i gesti, le parole in un rapporto ludico con un alto grado di simbolizzazione, dal momento che mette in atto una finzione che trasforma persone, oggetti e situazioni. Il coinvolgimento delle varie dimensioni della personalità è pressoché totale; in particolare, il coinvolgimento emotivo contribuirà allo sviluppo del piano espressivo-simbolico.

La questione delle *regole* in questa tipologia di gioco è un tema molto interessante anche in ambito scolastico: siamo di fronte ad una palese incongruenza tra realtà e finzione, tra ciò che potrebbe essere e ciò che non è. Il bambino, anche quando gioca da solo, crea delle regole che danno identità e senso al gioco, un *proprio senso*, che crea equilibrio su vari piani, anche quelli più improbabili e non visibili agli altri. Il bambino, quando gioca, aggiusta le cose in maniera per lui comprensibile, le adatta alla propria esperienza; accade così che nel gioco un giorno può avere la durata di mezz'ora e cento miglia possono essere coperte in cinque passi (Vygotskij, 1981). Si tratta di regole di coerenza interna nel gioco di simulazione, alle quali i bambini sono molto attenti e non sempre si trova una corrispondenza con le regole degli adulti.

Mentre giocano con gli altri bambini, questi aspetti rappresentano vere e proprie “chiavi di lettura” e di realizzabilità del gioco, dove lo “stare alle regole” non comporta solo la loro accettazione in senso stretto, ma anche la condivisione del *modo*, del *luogo* e dei *ruoli* che sono l’essenza di queste apparenti incongruenze. Il gioco del “far finta” è dunque per i bambini cosa assai seria e, quando i vari piani non coincidono tra i bambini coinvolti, le regole rischiano di saltare e qualcuno potrebbe *uscire dal gioco* esclamando: «Così non vale!».

Caillois (1981) parla a tal proposito di *mimicry*²⁷ - termine inglese che indica il mimetismo - mettendo in luce un parallelismo tra la peculiarità di alcuni insetti in grado di mimetizzarsi e il gusto dell’essere umano di travestirsi, portare una maschera, sostenere o recitare una parte: elementi essenziali per questa categoria di giochi, che si sviluppano quindi in un contesto immaginario, trasformando gli attori in personaggi illusori di un universo fittizio. È credenza comune che dall’adolescenza all’età adulta questa tipologia di gioco perda di efficacia o svanisca, ma nella

²⁶ Si veda anche quanto riportato nei Quaderni di Sport di Classe Vol. 3 – 2019, par. 1.3.5, 1.3.7.

²⁷ Caillois suddivide i giochi in: *agon* (competizione), *alea* (fortuna), *mimicry* (simulacro, mimetismo), *ilinx* (vertigine).



Le proposte del Progetto

realtà il “come se” è presente anche nei giochi di gruppo competitivi ed in molti altri giochi tradizionali, antichi e recenti, praticati anche a queste età. Per Caillois questi “comportamenti che rientrano nella *mimicry* trascendono i limiti dell’infanzia e investono ampiamente la vita adulta” (1981, 38), ricordandoci che alcune caratteristiche del pensiero infantile non svaniscono mai del tutto, semplicemente cambiano aspetto e dinamica: per questo motivo, consigliamo di non abbandonare mai completamente le attività ed i giochi simbolici anche nelle età successive, valorizzandone l’elevato potenziale formativo. La relazione tra l’evoluzione del gioco simbolico e lo sviluppo dei linguaggi appare quindi indissolubile nel percorso di crescita del bambino. Risulta difficile affermare quanti siano i linguaggi dei bambini e in quanti modi possano trovare espressione nella dimensione ludica.

A questo va aggiunto che ogni linguaggio - non solo quello verbale - ha una grammatica, una sintassi e una semantica proprie. Nella prassi scolastica siamo portati a considerare come fondamentale la comunicazione verbale, dimenticando che la comunicazione non verbale ha un ruolo rilevante nell’infanzia e nella fanciullezza, in particolare il linguaggio del corpo e del movimento. L’espressione trova nella comunicazione non verbale importanti mediatori della relazione, al punto che “il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva” rappresenta uno dei quattro nuclei tematici dell’Educazione fisica nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo d’istruzione (2012).



FIGURA 4 | Gli elementi del linguaggio corporeo (da Secli, in corso di pubblicazione).

I giochi dei bambini, grazie alla fantasia e alla creatività, possono diventare narrazione teatrale poiché ogni bambino, riproducendo momenti di realtà in uno spazio ricreato con l'immaginazione, li rappresenta a suo modo, intrecciandoli con il suo senso dell'imitazione, con la carica di aggressività, con il suo senso del comico.

A scuola questi spazi di libertà dovranno conciliarsi con gli spazi degli altri; risulta quindi rilevante la "regia educativa" del docente, che dovrà progettare e organizzare spazi e tempi per consentire la libera espressione di ciascuno nel rispetto delle regole e degli altri.

Attraverso questi paesaggi *esperienziali educativi* e il coinvolgimento dei tanti linguaggi creiamo le condizioni per sviluppare la fiaba motoria.

3.3.1. LO SFONDO INTEGRATORE E L'AMBIENTAZIONE FANTASTICA: GIOCO ED EMOZIONI

I bambini collocano il gioco in un ambiente o un luogo - reale o fantastico - attribuendo ruoli e funzioni a persone o a cose; grazie alla dimensione simbolica creano una *cornice di senso* a tutto ciò che accade: così *tutto diventa reale, non lo sembra soltanto per pura finzione*, e nella mente di chi gioca si viene a creare una vera e propria *scenografia* simile ai fondali di un teatro. Lo sfondo "è la struttura che connette la nostra esperienza del reale. Fornisce sempre i termini coi quali facciamo esperienza ai singoli aspetti di realtà" (Zanelli, 1990) e può condizionare il nostro modo di percepire persone, cose, oggetti. Lo *sfondo* consente di creare una condizione in grado di generare vissuti emotivi positivi, dando forma ad un *ambiente-contenitore* nel quale è possibile fare esperienze di integrazione tra il sé e il mondo. Si crea un "sistema di mediatori" che agevola il processo di apprendimento e opera quello che Winnicott chiamerebbe "contenimento"; produce, cioè, un tipo di organizzazione contestuale, in grado di facilitare lo sviluppo emotivo integrato del bambino (Zanelli, 1990).

La costruzione dello *sfondo integratore* è una metodologia che valorizza l'autorganizzazione e il contesto ed è considerata particolarmente efficace per integrare tutti gli alunni e per includere quelli con disabilità o disturbi, agendo in modo significativo sulla riduzione degli ostacoli nella didattica. Si fonda sull'obliquità educativa e valorizza la *didattica del ciascuno* (Rossini, in Bosi, Rossini, 1996, 91), permettendo il successo della propria azione e contribuendo al vissuto positivo nei confronti dell'esperienza che si sta maturando.

Nel contesto scolastico, quando si propone come sfondo una narrazione, spesso vengono utilizzate le trame delle fiabe o dei testi conosciuti dagli alunni, favorendo così i collegamenti tra le esperienze del vissuto personale e l'acquisizione di nuove conoscenze, agevolando l'apprendimento stesso.



Le proposte del Progetto

“Questa metodologia non si presenta esclusivamente come un contenitore fantastico, forma adottata in modo prevalente, ma può assumere anche il carattere di vero e proprio laboratorio: un luogo-non luogo dove interagiscono figure e competenze diverse, tutte in stretta relazione con gli alunni. Una storia problematica potrà essere mediata da un’*ambientazione metaforica-fantastica*, che modificandone alcuni aspetti favorirà l’inclusione ed una possibile riorganizzazione degli stessi elementi problematici” (Secli, in corso di stampa).

L’ambientazione fantastica crea una relazione tra la realtà e la finzione e, grazie all’immaginazione, porta l’alunno a staccarsi dal mondo reale per sperimentare nuovi modi di essere e di agire, contribuendo a sviluppare sia il pensiero critico e creativo, sia quello divergente.

Rodari ci ricorda che la creatività “è sinonimo di pensiero divergente, cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell’esperienza: è creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti [...], capace di giudizi autonomi e indipendenti, che rifiuta il codificato, che rimanipegola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi” (Rodari 1973, p. 171). Grazie al gioco simbolico e all’ambientazione fantastica, il bambino ha così la possibilità di descrivere ed esprimere un repertorio infinito di temi riscontrabili nella letteratura infantile: la natura, gli animali, le fiabe, ma anche i personaggi di film dedicati all’infanzia o di animazione, ecc. In questo luogo-non luogo sono accettati comportamenti e situazioni normalmente proibiti fuori dal gioco stesso, concretizzando la possibilità di *indossare una maschera* metaforica oppure reale.

Tra gli elementi significativi riscontrabili in questo percorso sulla fiaba motoria, troviamo anche importanti implicazioni sull’*educazione emotiva* degli alunni e il conseguente coinvolgimento del docente.

L’*analfabetismo ludico* è sempre più frequente tra i bambini; in questa sede invitiamo a riflettere se esista una relazione tra la difficoltà manifesta in alcuni bambini di giocare con gli altri e le problematicità inerenti al relazionarsi, al mediare e gestire il conflitto, che si esprimono anche nell’*analfabetismo emotivo*.

Il gioco libero collettivo rappresenta, per Vygotskij (1981), il primo sistema con cui i bambini imparano a controllare impulsi ed emozioni: infatti l’ascolto, il controllo ed il rispetto risultano essere determinanti per interagire con l’ambiente e con gli altri. Peter Gray (2015, 13) afferma che: “se giocano liberamente i bambini imparano a fare amicizia, a superare le paure, a risolvere i problemi e, in generale, ad assumere il controllo della propria vita. Ed è innanzitutto giocando che i bambini esercitano e acquisiscono le abilità fisiche e intellettuali indispensabili ad affermarsi nella cultura in cui crescono”. Il gioco diviene così propedeutico alla vita: in esso i bambini entrano in contatto con il divertimento, la gratificazione, ma anche con il conflitto, la frustrazione, i propri e gli altrui limiti, agevolando l’acquisizione del processo di lettura e percezione delle proprie e altrui reazioni, cominciando a gestirle e imparando ad entrarci in relazione.

Queste esperienze agevolano lo sviluppo di quella fondamentale abilità sociale rappresentata dall’empatia, una condizione basilare nella comunicazione interpersonale.

Si tratta di una importante competenza emotiva, che consente di entrare più facilmente in sintonia e di accedere al mondo dell'altro. "L'essere umano è paragonabile ad un violino: il legno di cui è costruito questo stupendo strumento presenta una condizione unica che è la capacità di vibrare, di entrare in risonanza, creando una straordinaria qualità sonora. Questo parallelismo tra l'essere umano e gli elementi legati agli strumenti musicali ed alla musica appare come una costante nelle ricerche e nelle considerazioni sulla nostra dimensione emotiva ed espressiva" (Seclì, in corso di stampa).

"Fin dalla nascita siamo capaci di entrare in risonanza con altri esseri umani. [...] A poco a poco l'empatia, che all'inizio è solo la semplice caratteristica di risuonare istintivamente con le emozioni altrui, si sviluppa. Diventa una capacità di capire il punto di vista dell'altro, di immedesimarsi con lui o con lei" (Ferrucci, 2005, 79).

Storicamente l'empatia è stata strettamente legata alla manifestazione di comportamenti di imitazione motoria e più recentemente è stato dimostrato scientificamente che in soggetti più empatici le manifestazioni spontanee di imitazione motoria durante le interazioni sociali sono maggiori (Rodà F., De Stefani E., Ferrari P.F., 2019). La risonanza attiva una condizione di reciprocità: come la capacità della musica di evocare risonanze affettive e senso-motorie simili in chi suona e in chi ascolta. La spiegazione di questi fenomeni risiede nel "*sistema mirror*", il sistema dei *neuroni specchio* che è "all'origine della nostra capacità di agire come soggetti non soltanto individuali, ma anche soprattutto sociali" e che ci consente di entrare in empatia con l'altro creando, quella che è stata definita "risonanza emotiva" (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006).

L'empatia quindi si attiva, e potremmo dire si educa, anche attraverso l'agire, il movimento, il gesto, l'espressione. L'empatia è pure un potente veicolo di *inclusione*, perché consente di ascoltare e comprendere "le vibrazioni" degli altri, anche dei più fragili, di chi si trova in situazione di disabilità o di disagio, entrando in *risonanza* e quindi in ascolto con l'altro.

Educare alla gentilezza e all'empatia può aiutare a combattere il crescente disagio emotivo che riguarda bambini ed adolescenti, alcuni dei quali manifestano atteggiamenti inadeguati sul piano sociale ed umano, con sempre più frequenti episodi di *bullismo*, di abuso o di violenza.





Le proposte del Progetto

3.4. PROPOSTE DI ATTIVITÀ IN SPAZI ALTERNATIVI NON CODIFICATI

In un momento storico nel quale la scuola necessita di nuove proposte didattiche congrue alle esigenze normative in vigore riguardanti tutela e prevenzione legate all'emergenza sanitaria, anche le modalità didattiche curricolari hanno subito una importante trasformazione, passando dal modello delle lezioni frontali ad uno interattivo e mediato dal supporto di piattaforme online. Il conseguente *distress*²⁸ psico-fisico, al quale sia i docenti sia gli alunni sono stati sottoposti, ha portato alla ricerca di nuove opportunità di insegnamento, soprattutto per discipline come l'Educazione fisica che, a livello di contenuti, difficilmente possono prescindere dal contatto, dal movimento e dalla socialità.

Pertanto, l'esigenza di una scuola in continua ristrutturazione diviene terreno fertile per promuovere nuove forme di insegnamento, con proposte motorie adatte e adattate anche a spazi non codificati e una modulazione dei processi di apprendimento mediati da una *chinesiologia curricolare*²⁹ (Farnese, 2016). Integrare l'insegnamento disciplinare previsto dal *Piano Triennale dell'Offerta Formativa* (PTOF) con l'acquisizione e il consolidamento delle abilità motorie fornisce le basi per una scuola del divertimento, dove i saperi e le competenze sono privilegiati da una modalità di apprendimento motivante e coinvolgente, nella quale il bambino e le sue esigenze di espressione della motricità divengono il centro del progetto *Imparo Attiva-mente*³⁰. Questa esperienza progettuale prende spunto dal modello svizzero *Scuola in Movimento*³¹, un programma di Educazione fisica e sport che ricopre tutti gli ambiti relazionali del bambino, nato con l'intento di introdurre una cultura del movimento sia in ambito scolastico, sia nella vita quotidiana. Il progetto si avvale dell'utilizzo di qualsiasi spazio presente all'interno della scuola per modulare proposte di apprendimento didattico interdisciplinare, utilizzando il movimento quale denominatore comune alla trasmissione dell'insegnamento e dei saperi.

Nell'ultimo ventennio numerosi ricercatori impegnati nel campo della scuola hanno sostenuto la tesi di un'Educazione fisica come strumento privilegiato da adottare nella prevenzione del rischio di patologie cardiovascolari e metaboliche e per favorire l'attivazione dei processi cognitivi, fondamentali per qualsiasi tipo di apprendimento. Si è visto che programmi di intervento motorio a livello scolastico hanno effetti positivi:

- sulla capacità di concentrazione (Shephard, 1997);
- sulla memoria (Kubesch, 2004);
- sull'irrorazione sanguigna del cervello (Hollmann et al., 2002);
- sul clima dell'apprendimento a scuola (Breithecker, 2000);
- sul cambiamento del comportamento nel tempo libero: i bambini e i ragazzi si muovono di più e trascorrono meno tempo davanti alla televisione (Dobbins, 2009).

²⁸ Il termine è associato ad una tipologia negativa di stress, in quanto presuppone una difficoltà di adattamento allo stimolo stressogeno in chi lo vive o in chi ad esso viene sottoposto.

²⁹ Per *chinesiologia curricolare* si intende una metamorfosi della struttura didattica della scuola primaria, atta alla valorizzazione globale dell'Educazione fisica come prerogativa essenziale per l'acquisizione di conoscenze e competenze. Essa racchiude l'insieme degli apprendimenti curricolari e delle esperienze cognitive e sociali che il bambino assimila nel percorso individuale di crescita e sviluppo, attraverso la strutturazione di un percorso che vede nel movimento il denominatore comune per qualsiasi tipo di apprendimento.

³⁰ Progetto di ricerca sull'Educazione motoria nella scuola primaria di Fenile - Istituto Comprensivo "M. Nuti" di Fano. Grapho 5 Fano (2011).

³¹ Ufficio federale dello sport svizzero (UFSP). Per approfondimenti si rimanda ai link www.baspo.admin.ch, www.scuolainmovimento.ch

Ulteriori ricerche in campo educativo fanno risaltare l'importanza di svolgere l'attività fisica sin da piccoli all'aria aperta, per favorire uno sviluppo equilibrato del sistema psico-fisico e aumentare la socializzazione. Il freddo permette di ridurre la presenza di microrganismi, oltre a migliorare globalmente la risposta del sistema immunitario; sono gli ambienti interni, caldi, umidi e affollati di bambini a favorire lo sviluppo ed il diffondersi di agenti patogeni. I bambini, a differenza degli adulti, non patiscono particolari problematiche legate alle condizioni meteo avverse: giocherebbero con il sole, il vento, la pioggia e la neve, aumentando la propria capacità di adattamento all'ambiente. Inoltre, l'attività svolta all'aria aperta riduce il contatto con strumenti virtuali, migliorando l'attenzione, le relazioni e la gestione dell'emotività.

Pertanto, pianificare un'attività didattica in spazi non codificati e possibilmente all'aria aperta è un vantaggio tangibile per la crescita armonica del bambino. Per farlo occorre controllare quelle variabili che mettono a rischio la sicurezza e la salute degli alunni, priorità assolute nella progettazione di qualsiasi tipo di attività curricolare. L'insegnante è tenuto ad effettuare sopralluoghi per individuare gli spazi più adeguati a garantire il rispetto delle normative previste in materia di prevenzione e contenimento della pandemia da Covid-19, rimuovendo inoltre qualsiasi ostacolo che possa rappresentare un rischio tangibile per la sicurezza e l'incolumità degli alunni. In queste indicazioni generalizzate è importante includere e riconoscere l'imprevedibilità dei comportamenti motori dei giovani allievi che, non essendo ancora pienamente padroni della propria motricità e del rapporto con la spazialità circostante, facilitano le possibilità di scontro con oggetti, attrezzi o addirittura con i propri compagni. La conoscenza del gruppo classe, l'esperienza e l'abilità di gestione acquisita durante gli anni di lavoro consentono all'insegnante di adeguare attentamente le proposte alle esigenze di motricità dei bambini.

Inoltre, uno strumento altrettanto utile per il docente è la progettazione di *progressioni didattiche* in grado di realizzare possibili transizioni da attività e giochi inizialmente in forma semplice fino alle forme più complesse, incrementando progressivamente anche il livello di difficoltà delle proposte³², agevolando in questo modo il naturale processo di miglioramento del controllo motorio e la consapevolezza degli alunni. Le proposte nella fase iniziale potrebbero partire da giochi ed esercitazioni individuali e/o a coppie, per controllare più agevolmente le attività e i comportamenti dei propri alunni. In un secondo momento possono essere introdotte proposte più strutturate come percorsi motori, staffette, circuiti a stazioni, per poi arrivare alla realizzazione e allo sviluppo di veri e propri giochi di gruppo o a squadre.

Prima di organizzare una qualsiasi attività motoria in classe, nell'atrio di una scuola o nel cortile, l'insegnante dovrà essere in grado di:

- a. organizzare attentamente il setting della lezione, considerando con attenzione le caratteristiche degli spazi a disposizione;
- b. modulare e circoscrivere gli spazi, evitando il contatto degli alunni con possibili oggetti, attrezzi o strutture che possano causare danni fisici. Lasciare un margine di manovra tra lo svolgimento delle attività e gli ostacoli presenti;
- c. proporre attività motorie coerenti alle abilità possedute dagli alunni della classe di riferimento, ricordando che i bambini di classe 1^a e 2^a hanno meno controllo e gestione del

³² In merito alle progressioni didattiche si veda anche quanto proposto nei Quaderni di Sport di Classe Vol. 1.

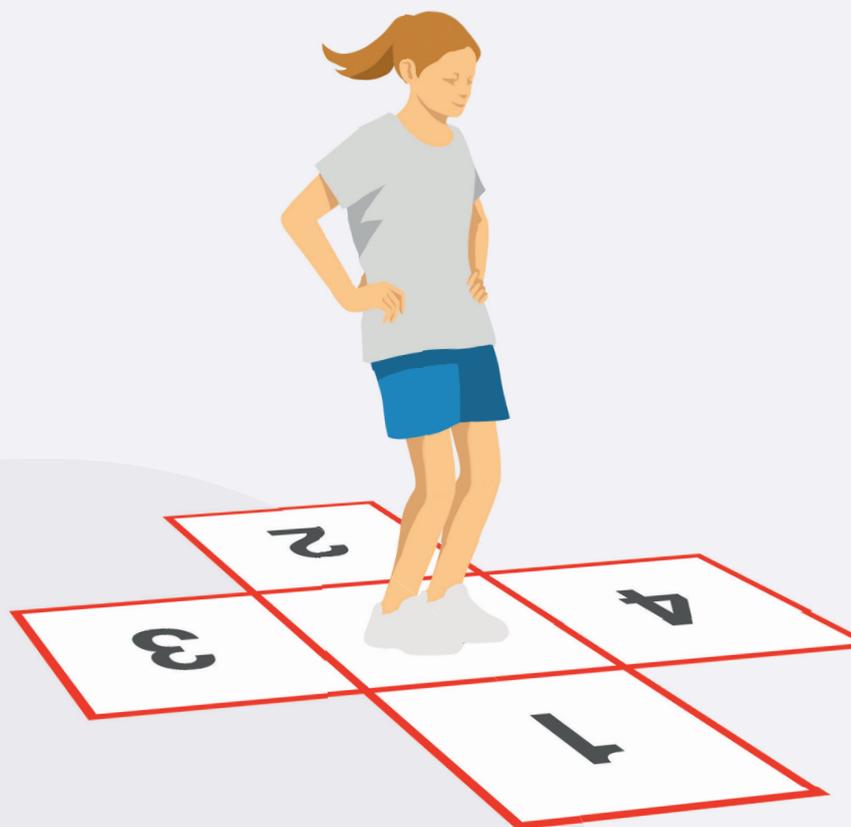


Le proposte del Progetto

proprio corpo e degli spazi circostanti (alcuni giochi creano maggiori situazioni di contatto e scontro tra gli stessi bambini). L'insegnante dovrà sapere quali sono tali proposte e capire come e in che periodo dell'anno scolastico presentarle alla classe;

- d. organizzare una progressione didattica che vada dal semplice al complesso, dal lavoro individuale o a coppie fino alla creazione di un gioco di gruppo o a squadre;
- e. programmare gli obiettivi di apprendimento in base agli spazi a disposizione: più è piccolo lo spazio e più le proposte devono attenersi ad attività finalizzate al miglioramento della coordinazione fine (esercizi da effettuare sul posto, in posizione seduta, ecc.), mentre più lo spazio è grande, più è facile proporre giochi per migliorare le abilità psico-sociali e relazionali;
- f. controllare le variabili spaziali, i regolamenti di gioco, il numero dei partecipanti, la tipologia e il numero degli attrezzi da utilizzare durante l'attività, ecc.

Riuscire a pianificare puntualmente l'attività controllando le variabili sopracitate permette di ridurre al minimo eventuali rischi e la possibilità di infortunio degli alunni, consentendo la realizzazione di proposte divertenti e stimolanti sotto il profilo dell'apprendimento; infatti, il piacere di svolgere una determinata attività è una prerogativa motivazionale che spinge il bambino a muoversi e imparare.



4. EDUCAZIONE FISICA INCLUSIVA

4.1. EDUCAZIONE FISICA INCLUSIVA E INTEGRATA: SFIDA DI ADATTAMENTO E TRASFORMAZIONE PER CIASCUN ALLIEVO NELLA SCUOLA PER TUTTI

L'Educazione fisica, come disciplina del curriculum, concorre a progettare rapidamente nuovi ambienti di apprendimento. I bisogni educativi emergenti richiedono di mettere a sistema la saggezza della tradizione educativa inclusiva maturata e la sfida dettata dal presente e futuro, facilitando un rapido processo di ri-progettazione, con risposte di adattamento e trasformazione volte a sostenere la continuità dei processi di insegnamento e la qualità degli apprendimenti per gli studenti di oggi e i futuri cittadini (OCSE, 2020).

Le nuove esigenze educative, caratterizzate da limitati numeri di persone in spazi pubblici e la necessità di un maggiore spazio per ciascuna persona, per un periodo limitato, ma rimodulato a medio e lungo termine, richiedono un ripensamento degli ambienti di apprendimento in accordo con l'*Universal Design*³³ per l'Educazione Fisica inclusiva (Cazzoli, 2020).

Gli ambienti di apprendimento alternativi richiedono un ripensamento di alcuni elementi fondanti dell'Educazione fisica, in modo da garantire un'educazione di qualità e un accesso universale (ONU, 2006), in sicurezza.

Gli spazi pubblici come la palestra vengono ridisegnati e riprogettati nella prospettiva di uno spazio personale che garantisca la sicurezza in accordo con la prossemica della sicurezza (Cazzoli, 2019). Il nuovo spazio per il movimento deliberato (OCSE, 2020) prevede uno slot di 2 metri, corridoi di 1 metro e uno spazio circolare da percorrere in senso orario o antiorario di circa 4 metri, in sostituzione degli spazi rettilinei³⁴.

Fra le attività si scelgono quelle che possono mantenere le caratteristiche di stimolo per l'apprendimento e l'allenamento nello spazio personale, nel rispetto del distanziamento sociale: esecuzioni variate (nel tempo, durata, intensità e tipologia) e variabili (risoluzione di problemi sempre diversi), in modo che ogni studente possa praticare l'attività fisica deliberata partendo dalle proprie potenzialità (OECD, 2020), nella zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934), per avere apprendimenti sfidanti e motivanti, aumentando la percezione di autoefficacia e la zona di comfort, raggiungendo obiettivi progressivamente di migliore qualità e maggiore intensità.

Anche il tempo di esecuzione va modificato: occorrono periodi di attività limitati e organizzati in stazioni diverse, con alternanza di attività variate (*interval training*) per mantenere a livelli medio-alti l'intensità di apprendimento e allenamento in piccoli spazi.

³³ L'Universal Design (UD) per l'apprendimento dell'Educazione Fisica inclusiva si basa su sette principi: 1. Equità (dare a ciascuno ciò di cui necessita per arrivare a standard comuni); 2. Flessibilità (tutto è progettato per un uso duttile, tale da adattarsi a tutte le diverse abilità); 3. Semplicità (tutto è progettato per essere di uso semplice ed intuitivo, facile da capire); 4. Percettibilità (tutto è progettato in modo che le informazioni essenziali siano percepibili in più forme e maniere possibili); 5. Tolleranza all'errore (tutto è progettato in modo da minimizzare rischi o azioni indesiderate); 6. Contenimento dello sforzo fisico (tutto è progettato per essere usabile con minima fatica fisica e con massima economicità di movimenti); 7. Misure e spazi sufficienti (tutto è progettato in spazio idoneo, accessibile e in sicurezza). Attraverso questi sette principi UD si può redigere il Piano Annuale per l'Inclusione (PAI), nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento, e inserirlo nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). In accordo con la Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 del MIUR e successive indicazioni con ricorrenza annuale.

³⁴ Si vedano: la scheda laboratorio "Mappa del quadrato e del cerchio magico" e la scheda gioco "Scacchiera Magica", contenute nel presente volume.



Le proposte del Progetto

L'intensità dell'attività va mantenuta elevata mediante l'organizzazione dello spazio, delle azioni e del tempo come sopra indicato, per facilitare l'apprendimento, limitare la sedentarietà e massimizzare i tempi di pratica deliberata. Occorre partire dal semplice per progredire verso il complesso, in modo che gli allievi sviluppino autonomia e autocontrollo, emancipandosi da situazioni di elevato *scaffolding* (intervento della persona esperta che aiuta la persona meno esperta nella risoluzione di un problema o di un compito motorio).

L'esperto può essere l'adulto o un coetaneo con maggiore esperienza che svolge la funzione di "impalcatura" (Bruner, 1966). Il principio della difficoltà crescente consente di progredire dall'aiuto esterno e competente verso l'autonomia personale, sviluppando una positiva percezione di efficacia lungo l'arco della vita, passando dalla scuola al progetto di vita attivo dell'allievo (Cazzoli, 2018).

Le attività proposte si debbono necessariamente presentare come soluzioni flessibili, sostenibili e applicabili sia in spazi tradizionali *indoor* (palestra) e *outdoor* (giardini, cortili), sia in spazi alternativi come la casa, mediante il supporto analogico (didattica in presenza) o digitale (didattica a distanza). Gli attrezzi devono essere essenziali, in rapporto di uno per ogni allievo, utilizzabili in sicurezza (se in presenza) e facilmente reperibili e sostenibili (se a distanza).

Le attività in digitale vanno pensate come un sistema complementare alle attività in presenza, necessarie per garantire continuità nell'insegnamento e nell'apprendimento, mediante un processo di incorporamento e non di sostituzione riduttiva. Esse aiutano anche a mantenere gli aspetti relazionali di compartecipazione alle attività della piccola comunità della classe, rispettando le potenzialità di ciascuno (Cazzoli, 2019).

Il digitale può diventare uno strumento di monitoraggio utile alla creazione di repertori di attività didattiche fruibili in base a tempi di apprendimento personalizzati, calibrati sulle capacità individuali, in una prospettiva di inclusione.

I repentini cambiamenti intercorsi negli ultimi mesi richiedono di garantire l'educazione di tutti i bambini, sfidando e riducendo le disparità. In quest'ottica, l'implementazione della collaborazione tra tutti gli attori, gli allievi, la scuola e le famiglie, è da vedere come opportunità per ripensare gli ambienti, i sistemi di apprendimento e i processi adattivi di resilienza.

Per garantire i percorsi di insegnamento e apprendimento degli alunni più fragili (con BES, DSA e disabilità) ed evitare che si crei un divario tra gli studenti, soprattutto a carico dei più svantaggiati, si è scelto di utilizzare *l'educazione tra pari* come risorsa relazionale e di facilitazione degli apprendimenti.

In accordo soprattutto con l'età dei bambini delle classi prime e seconde della scuola primaria, le attività proposte nel presente volume, nella parte relativa all'Educazione fisica adattata, assegnano ad un compagno dei bambini con difficoltà o disabilità il ruolo di facilitatore, facendo ricorso a figure fantastiche per ciascun tipo di adattamento, nel rispetto del distanziamento, quando possibile:

- l'allievo-guida, che parla e descrive (adattamenti per allievi con disabilità visiva);
- l'allievo-bussola, che orienta l'attenzione e le attività (adattamenti per allievi con disabilità uditiva);

- l'allievo-pilota, che parla, descrive e/o guida la carrozzina (adattamenti per allievi con disabilità motoria);
- l'allievo-mago, che facilita l'attenzione e la comprensione dei compiti (adattamenti per allievi con disabilità intellettiva);
- l'allievo-direttore d'orchestra, che con la bacchetta modula il tempo esecutivo, rendendolo più lento, ed ottiene risposte precise (adattamenti per allievi con altri Bisogni Educativi Speciali, quali DSA e ADHD).

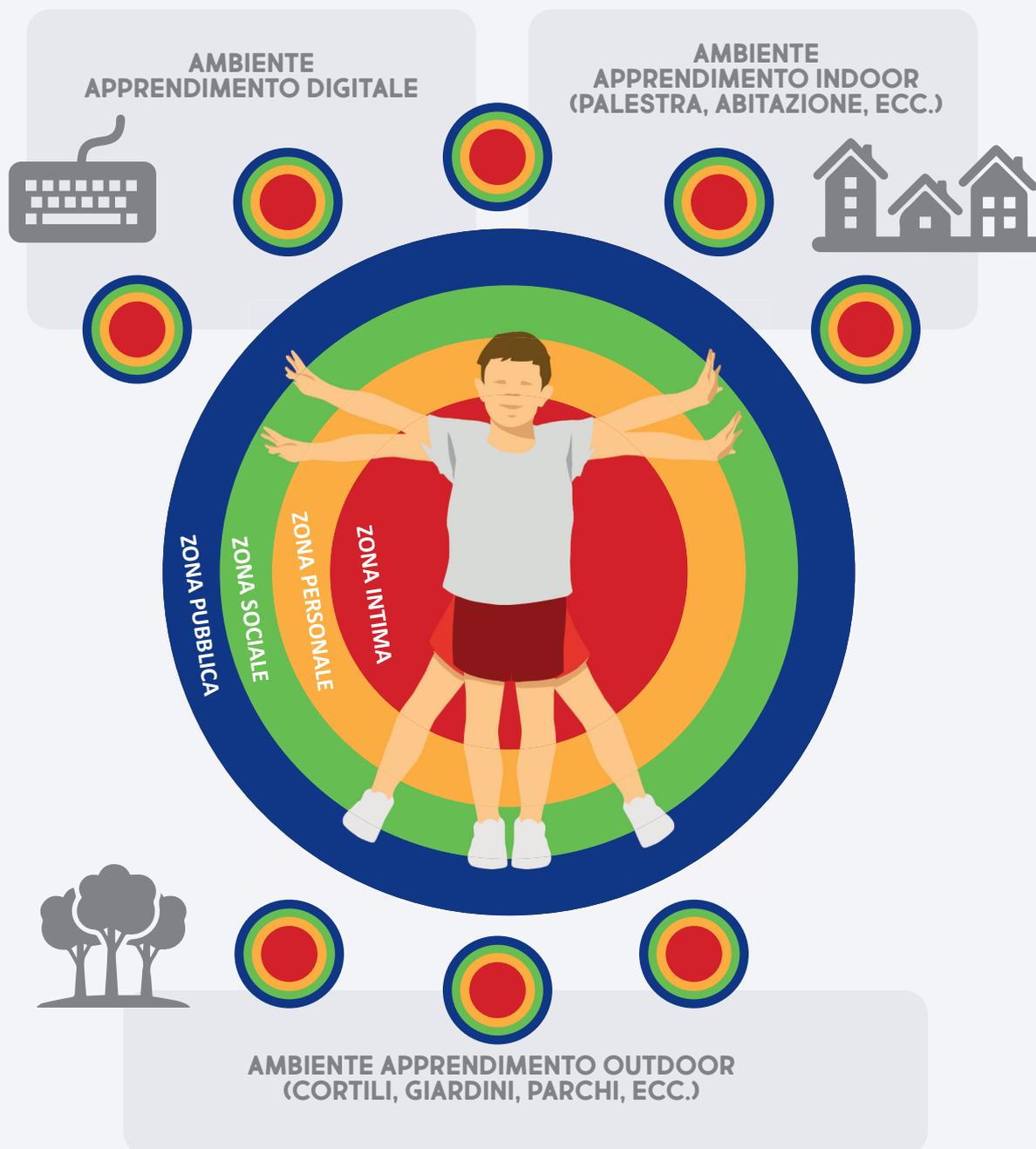
L'esperienza della didattica a distanza (DAD) va vista nella prospettiva del ripensamento delle scelte didattiche e dell'organizzazione del curriculum, puntando all'adozione di modelli di apprendimento e insegnamento collaborativi, multidisciplinari, cross-curricolari, interdisciplinari, come indicato dalle Linee per la Didattica digitale integrata (Ministero dell'Istruzione, 2020).

Il modello pedagogico trae spunto dal modello socio-costruttivista: l'ambiente di apprendimento è catalizzatore di apprendimento, l'insegnante è un facilitatore che utilizza più metodologie, attraverso una organizzazione flessibile della didattica in presenza, della didattica a distanza, ibrida o integrata; lo studente è al centro del percorso formativo. L'allievo è attore e protagonista di ogni attività: didattica breve, apprendimento cooperativo (*peer to peer*), *Project-Based Learning*, *flipped classroom*, *debate*.





Le proposte del Progetto



- ZONA INTIMA:** distanza 0-0,45 m
- ZONA PERSONALE:** distanza 0,45-1,2 m
- ZONA SOCIALE:** distanza 1,2-3,5 m
- ZONA PUBBLICA:** distanza oltre 3,5 m

FIGURA 5 | Alfabeto motorio o *literacy motoria* per l'educazione fisica adattata inclusiva e integrata (Cazzoli).

4.2. ALFABETO MOTORIO O LITERACY MOTORIA PER L'EDUCAZIONE FISICA ADATTATA INCLUSIVA E INTEGRATA

La *literacy motoria*, o alfabetizzazione motoria, in generale è stata definita come un'opportunità-chiave per generare significativi benefici per la salute nelle diverse età e promuovere apprendimenti specifici e trasversali (Whitehead, 2010).

La *literacy motoria* o alfabetizzazione motoria inclusiva nel primo ciclo d'istruzione, riferita all'Educazione fisica curriculare (scuola dell'infanzia e primaria), si basa sui nuclei fondanti del movimento, il quale costituisce il nodo epistemologico della disciplina dell'insegnamento curriculare del primo ciclo del sistema nazionale d'istruzione (MIUR, 2012, 2018).

Secondo un certo approccio dello sviluppo e dell'apprendimento, la *literacy motoria* può essere sintetizzata e focalizzata nello standard di apprendimento motorio comune a tutti i bambini da 0 a 11 anni, basato sulle unità-base del movimento (camminare, correre, saltare, lanciare, prendere, afferrare, colpire, strisciare, rotolare, arrampicarsi, calciare, ecc.), attraverso l'attività deliberata (Côté et al., 2009; Stodden et al., 2008) per favorire l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e con disabilità e la personalizzazione degli apprendimenti (Cazzoli, 2020).

L'attività fisica deliberata è caratterizzata dall'approccio ludico e prevede tutti i seguenti elementi:

- progettazione;
- organizzazione;
- accordo con il curricolo nazionale (standard di apprendimento da acquisire al termine del ciclo di studi, come previsto dalle Indicazioni nazionali per il curricolo, MIUR 2012);
- accordo con curricolo della singola istituzione scolastica (per quanto concerne l'autonomia scolastica, Legge n. 59/1997, DPR 275/1999, Legge n. 107/2015) e identità dell'istituto scolastico indicato nel PTOF;
- partire dalle potenzialità di ogni singolo per andare oltre la zona di comfort, la zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934). La zona di sviluppo prossimale è l'area in cui il bambino è in grado di fare da solo. Osservando quest'area si pongono in evidenza le potenzialità di ciascun bambino e si progettano apprendimenti possibili con compiti di complessità crescente;
- l'insegnante di Educazione fisica (generalista o specialista), come adulto competente, progetta e realizza, mediante il sistema dello *scaffolding* (Bruner, 1966), la facilitazione dello sviluppo e degli apprendimenti motori di ciascuno allievo, perseguendo il duplice obiettivo della personalizzazione degli apprendimenti e dell'inclusione;
- si strutturano nuovi ambienti di apprendimento: nuovi spazi fisici (la scuola e la casa, costruendo un sistema integrato); una nuova relazione nella comunicazione (analogica in presenza e digitale online, sfruttando le potenzialità della complementarietà e dell'accessibilità); nuovi tempi (sincrono e asincrono, per rispondere alle esigenze di apprendimento di ciascuno); nuove organizzazioni del lavoro scolastico (nella trasmissione delle conoscenze, nella pratica del *problem solving* come strategia per acquisire abilità e competenze trasferibili in situazioni autentiche e reali); nuove dinamiche relazionali (una continua mediazione tra le attività individualizzate e personalizzate e quelle cooperative, finalizzata alla crescita del sapere riflessivo e condiviso socialmente) (Ministero dell'Istruzione, 2020);

Le proposte del Progetto

- si pone attenzione alla persona nella sua unicità, alla relazione esistente tra il piacere per il movimento (*enjoyment*) (Tompsonowski et al., 2015) e la percezione di autoefficacia, motore della motivazione (Bandura, 2010) e garanzia dell'equilibrato sviluppo personale degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e con disabilità (Cazzoli, 2020).

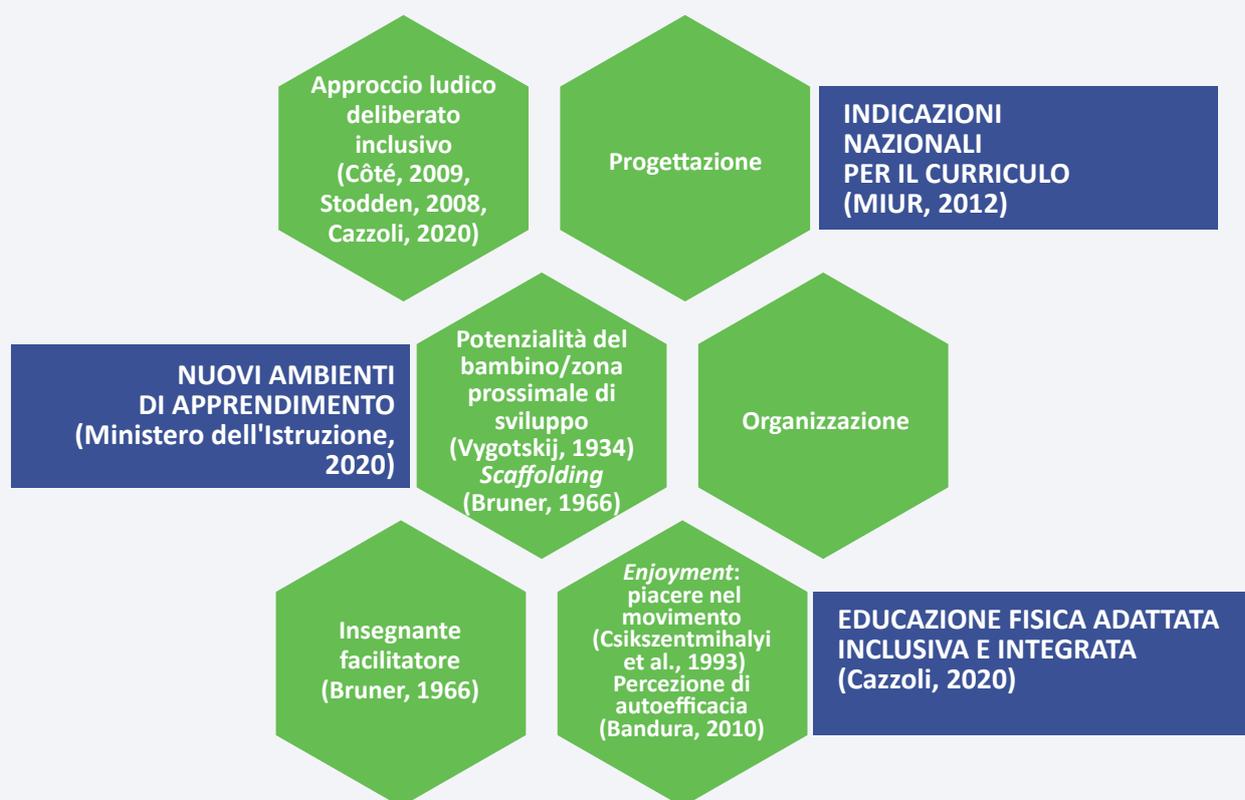


FIGURA 5 | Educazione fisica adattata inclusiva e integrata (Cazzoli, 2020).

La teoria della *literacy motoria*, o alfabeto motorio, pone il bambino al centro del processo di apprendimento motorio. Permette di evidenziare le potenzialità di ciascuno e individuare la risposta didattica inclusiva, realizzando il diritto alla pratica dell'Educazione fisica, in accordo con la *Carta Internazionale dell'Educazione Fisica, Attività Fisica e Sport* (UNESCO, 1978-2015) e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda ONU 2030, nello specifico il 4° obiettivo dell'educazione di qualità.



FIGURA 6 | Obiettivi di sviluppo sostenibile – Agenda ONU 2030 (Senato della Repubblica Italiana, 2018).

Soprattutto, è in accordo con l’Educazione fisica e i diritti, la sostenibilità e l’inclusione e coesione sociale per la realizzazione dell’Educazione civica mediante l’Educazione fisica curriculare della scuola del primo ciclo e nella scuola primaria (Ministero dell’Istruzione, 2020).

La progettazione di interventi didattici inclusivi viene orientata verso la personalizzazione dei processi di insegnamento mediante l’utilizzo di un ampio spettro di stili di insegnamento (Mosston, 1986), complementari agli stili di apprendimento personali. I complementari processi di insegnamento e apprendimento permettono di raggiungere obiettivi comuni con percorsi individualizzati. La flessibilità e la varietà permettono di accompagnare/supportare gli allievi nel passaggio da stili riproduttivi (centrati sull’insegnante) a stili produttivi (centrati sugli allievi), per ottenere una riflessiva e consapevole Educazione fisica personalizzata, inclusiva e integrata, lungo l’arco della vita.

La progettazione di interventi didattici inclusivi parte dalle potenzialità del singolo bambino, nel contesto della comunità della classe e della scuola e nei diversi ambienti di apprendimento, per raggiungere gli obiettivi comuni delle Indicazioni nazionali per il curriculum (MIUR 2012), rispondendo alle esigenze di apprendimento di ciascuno.



Le proposte del Progetto

4.3. UNA FIABA MOTORIA PER L'INCLUSIONE³⁵

La realizzazione di esperienze ludico-simboliche come la fiaba motoria implica un elevato livello di coinvolgimento degli alunni e ci deve far riflettere sull'efficacia di questa tipologia di proposte: si possono ad esempio apprezzare risultati notevoli in alunni con difficoltà di ascolto, i quali, opportunamente stimolati, iniziano a partecipare e ad appassionarsi al gioco, a distinguere e ad analizzare rumori, ritmi, suoni. I bambini con deficit di attenzione si sentono sicuramente più coinvolti e partecipi, stimolati dai continui cambi di scena e dalla riduzione dei tempi di attesa; essi vengono aiutati a prendere coscienza di tutto ciò che li circonda e ad interagire con gli altri compagni.

Si può assistere ad una diminuzione delle interruzioni durante lo svolgimento della lezione, dovuta alla esigenza degli alunni di salvaguardare il tempo che hanno a disposizione per riuscire a completare la storia. L'entusiasmo nel fare l'attività può notevolmente crescere se all'insegnante viene offerta la possibilità di ripetere le stesse proposte motorie (giochi, percorsi, ecc.) nel corso di più lezioni. Le varie proposte di giochi, staffette, esercitazioni diventano il mezzo necessario per affrontare prove, combattere nemici, salvare amici o principesse.

Grazie a queste esperienze si creano le condizioni per realizzare un "salto tra diverse dimensioni", tra realtà differenti: dal piano del reale, dove i deficit o le difficoltà limitano la possibilità di agire, giocare e interagire, al piano del fantastico, dove tutto è possibile e tutto può accadere.

Si possono così creare dei veri e propri "passaggi spazio-temporali": come in presenza di un "cancello", un "gate o stargate"³⁶, in grado di aprirsi – per opera di un incantesimo – consentendo il passaggio ad una dimensione differente, positiva, auto-migliorativa. Gli alunni con disturbi, goffi o con disabilità possono qui trovare l'opportunità di diventare qualcuno o qualcosa che potrebbe non avere le stesse difficoltà del mondo reale: spesso i bambini nel gioco simbolico immaginano di trasformarsi in supereroi, personaggi o animali dotati di particolari poteri o capacità fuori dal comune. Si viene a creare l'opportunità, per questi alunni, di provare a superare le proprie paure e le reali difficoltà. Nel gioco simbolico e nella fiaba motoria tutto può accadere, anche ciò che sul piano reale non sarebbe possibile, creando le condizioni ottimali per i vissuti positivi di ciascun bambino e, quindi, per agevolarne l'inclusione nel gruppo classe.

³⁵ Per la stesura della presente sezione il principale riferimento bibliografico è rappresentato da Seclì P., Farnese A., *Giocofaba. L'esperienza Giocampus per l'inclusione, l'alimentazione e l'ambiente*. Calzetti & Mariucci Editori, in corso di stampa.

³⁶ Si pensi alle strutture immaginate nel film "Stargate - La porta delle stelle": passaggi immaginari che collegano vari mondi o dimensioni nell'universo (film del 1994, diretto da Roland Emmerich).

- Balyi I., Hamilton A. (2004), *Long-Term Athlete Development: Trainability in Childhood and Adolescence – Windows of Opportunity, Optimal Trainability*, Victoria: National Coaching Institute British Columbia & Advanced Training and Performance Ltd.
- Bandura A. (2010), *Self-Efficacy in The Corsini Encyclopedia of Psychology*, John Wiley & Sons, Inc, New York.
- Baumgartner E. (2010), *Il gioco dei bambini*, Carocci Editore, Roma.
- Biino V. (2016), *Attività motoria in età evolutiva*, Università degli Studi di Verona, Corso di Laurea in Scienze Motorie e Sportive.
- Bortoli L. (2014), *L'insegnamento di abilità motorie in età evolutiva*, Convegno Proposte didattiche innovative per l'avviamento allo sport, 11-12-13 luglio 2014, Università degli Studi di Camerino.
- Bortoli L., Robazza C. (1993), *Le aspettative personali di efficacia nell'apprendimento motorio e nella prestazione*, *Didattica del movimento*, 86/87, pp. 48-56.
- Bosi C., Rossini S. (1996), *Corpo e movimento. Padronanza e creatività dell'insegnante*, Trento Unoedizioni, Trento.
- Breithecker D. (2000), *Bewegte Schüler – Bewegte Köpfe: Unterricht in Bewegung. Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit? Haltung- und Bewegungsförderung*, S.1–15. URL: http://www.haltung-und-bewegung.de/fileadmin/bag/binary/BA-G4_D.pdf.
- Bruner J. (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Editore, Roma.
- Caillois R. (2000), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano.
- Castelli D.M., Centeio E.E., Beighle A.E., Carson R.L., Nicksic H.M. (2014), *Physical literacy and comprehensive school physical activity programs*, *Preventive Medicine*, 66, pp. 95-100.
- Cazzoli S. (2018), *Educazione fisica adattata e attività fisica adattata per un progetto di vita attivo e inclusivo degli studenti BES e con disabilità*, in Cabano S., Cazzoli S., Conte S., Eid L., Vicari P., *Nuova APA per l'inclusione. Attività fisica adattata nell'educazione fisica e sportiva*, Capdi&LSM, Mestre-Venezia.
- Cazzoli S. (2019), *Match analysis, Big data e il digitale per l'apprendimento motorio nel contesto dell'educazione fisica formale*, in Denicolai L., Parola A. (a cura di), *Digital Education. Ricerche, pratiche ed esperienze nei mondi mediali*, Aracne Editrice, Roma.
- Cazzoli S. (2019), *Movimento, comunicazione e linguaggio non verbale, espressività e relazione per l'Educazione fisica inclusiva*, in *Quaderni di Sport di Classe. Guida didattica per tutor e docenti della scuola primaria*, Volume 3, CONI-SdS, Calzetti & Mariucci, Torgiano (PG).
- Cazzoli S. (2020), *Educazione fisica adattata inclusiva*, G. D'Anna, Firenze (edizione digitale).
- Colella D. (2018), *Physical Literacy e Stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola*, *Formazione&Insegnamento*, XVI-1, pp. 33-41.
- Côté J., Lidor R., Hackfort D. (2009), *ISSP position stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance*, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7:1, pp. 7-17.
- Csikszentmihalyi M., Rathunde K. (1993), *The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation*. In J. E. Jacobs (Ed.), *Current theory and research in motivation*, Vol. 40. Nebraska Symposium on Motivation, 1992: *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). University of Nebraska Press.
- Dobbins M. et al. (2009), *School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6-18 (Review): The Cochrane Library*, Issue 3.
- Donnelly J.E., Hillman C.H., Castelli D., Etnier J.L., Lee S., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A.N. (2016), *Physical activity, fitness, cognitive function and academic achievement in children: a systematic review*, *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), pp. 1197-1222.
- Farnese A. (2016), *Mente in movimento. 99 giochi per l'educazione fisica, l'apprendimento e l'interdisciplinarietà*, Calzetti & Mariucci, Torgiano (PG).
- Ferrucci P. (2005), *La forza della gentilezza. Pensare e agire con il cuore fa bene al corpo e allo spirito*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Filippone B., Vantini C., Bellucci M., Faigenbaum A.D., Casella R., Pesce C. (2007), *Trend secolari di involuzione delle capacità motorie in età scolare. Studio longitudinale su un campione regionale italiano*, *SdS*, XXVI 72, Scuola dello Sport, Roma.
- Gallahue, D.L., Ozmun, J.C., Goodway, J.D. (2012). *Understanding motor development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. 7th Edition. New York: McGraw-Hill
- Galimberti U. (2005), *La casa di psiche*, Feltrinelli, Milano.
- Gray P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino.
- Hollmann W., Löllgen H. (2002), *Bedeutung der körperlichen Aktivität für kardiale und zerebrale Funktionen*. *Deutsches Ärzteblatt*, Jg. 99. Heft 20, pp. 1379-1381.
- Kienle G., Mayer E. (2015), *L'allenamento senso-motorio*, *mobilesport.ch 05-2015*, Ufficio federale dello sport UFSP, Macolin.

Kubesch S. (2004), *Das bewegte Gehirn – an der Schnittstelle von Sport und Neurowissenschaft*. SpW 34 (2), pp. 135-144.

La Torre A. (a cura di) (2017), *Allenare per Vincere. Metodologia dell'allenamento*, Edizioni Scuola dello Sport, Roma.

Mantovani C. (a cura di) (2016), *Insegnare per allenare. Metodologia dell'insegnamento*, Edizioni Scuola dello Sport, Roma.

Mosston M., Ashworth S. (2008), *Teaching physical education*. 1st online edition, Spectrum Teaching and Learning Institute, Jupiter, Florida.

Neumaier A. (2016), *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen, Analyse, Methodik*, Sportverlag Strauß, Köln.

Neumann P. (2014), *Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule*, Sportunterricht, 63, 6, pp. 174-180.

OCSE (2020), *The impact of covid-19 on education*. Insights from education at a glance 2020.

OCSE (2020), *Trends shaping education 2020 spotlights*.

OCSE (2020), *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic*. Annotated resources for online learning.

ONU (2015), *L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – Sustainable Development Goals, SDGs* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.

ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.

Pento G. (2008), *Le competenze motorie nella scuola dell'infanzia*, in Eid L., *Le competenze nelle scienze motorie sportive. Verso una literacy motoria europea*, Franco Angeli, Milano.

Pesce C., Marchetti R., Motta A., Bellucci M. (a cura di) (2015), *Joy of moving*, Calzetti & Mariucci, Torgiano (PG).

Pittera C., Sciuto M., Edelstein M.E. (2017), *Il Sistema PSI.CO.M. Sviluppo dell'attività motorio-cognitiva nell'età evolutiva tra i 4 e i 12 anni*, Edizioni Il Vascello, Roma.

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

Rodà F., De Stefani E., Ferrari P.F. (2019), *I neuroni specchio e la loro rilevanza nei processi di apprendimento e di pratica motoria-sportiva-espressiva*, in *Quaderni di Sport di Classe. Guida didattica per tutor e docenti della scuola primaria, Volume 3, CONI-SdS, Calzetti & Mariucci, Torgiano (PG)*.

Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*. Introduzione all'arte di inventare storie, Einaudi Ragazzi, Torino.

Rudd J.R., O'Callaghan L., Williams J. (2019), *Physical education pedagogies built upon theories of movement learning: how can environmental constraints be manipulated to improve children's executive function and self-regulation skills?*, *International journal of environmental research and public health*, 16(9):1630.

Saggar M. et al. (2019), *Creativity slumps and bumps: Examining the neurobehavioral basis of creativity development during middle childhood*, *Neuroimage*, Vol. 196, pp. 94-101.

Scheuer C., Heck S. (2019), *Modular support toolkit for teachers*, in *BMC-EU. Basic Motor Competencies in Europe - Assessment and Promotion*, Esch-Alzette, University of Luxembourg.

Schmidt R.A., Wrisberg C.A. (2000), *Apprendimento motorio e prestazione*, Società Stampa Sportiva, Roma.

Scibinetti P. (2019), *Creatività motoria. Come svilupparla in età evolutiva e anziana*, Calzetti & Mariucci, Torgiano (PG).

Seclì P. (2016), *“Il valore del gioco come strumento educativo”*, in Mantovani C. (a cura di), *Insegnare per allenare. Metodologia dell'insegnamento*, Edizioni Scuola dello Sport, Roma.

Seclì P., Mantovani C., Locatelli E. (2017) (a cura di), *Quaderni di Sport di Classe. Guida didattica per tutor e docenti della scuola primaria, CONI-SdS, Calzetti & Mariucci, Torgiano (PG)*.

Seclì P., Mantovani C., Locatelli E. (2018) (a cura di), *Quaderni di Sport di Classe. Guida didattica per tutor e docenti della scuola primaria, Volume 2, CONI-SdS, Calzetti & Mariucci, Torgiano (PG)*.

Seclì P., Mantovani C., Locatelli E. (2019) (a cura di), *Quaderni di Sport di Classe. Guida didattica per tutor e docenti della scuola primaria, Volume 3, Sport e Salute-SdS, Calzetti & Mariucci, Torgiano (PG)*.

Seclì P. in Seclì P., Farnese A., Giocofabi. *L'esperienza Giocampus per l'inclusione, l'alimentazione e l'ambiente*, Calzetti & Mariucci, Torgiano (PG) In corso di stampa.

Shepard R. J. (1997), *Curricular Physical Activity and Academic Performance*. *Pediatric Exercise Science* 9 (2), pp. 113-126.

Sotgiu P., Pellegrini F. (2003), *Attività motorie e processo educativo*, Società Stampa Sportiva, Roma.

Staccioli G. (1998), *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Carocci Editore, Roma.

Strata P., Capranica L. (1999), *Equilibrio*, in *Universo del Corpo*, Istituto Treccani, Roma.

Terreni L. (1998), *Premessa*, in Sotgiu P. (a cura di), *Educazione Scuola Azione Calcio*, F.I.G.C. - Settore Giovanile e Scolastico, Roma.

Tocci N., Scibinetti P. (2007), *Essere creativi è utile*, SdS, XXVI 72, Scuola dello Sport, Roma.

Tompsonski P.D., McCullick B. A., Caterina Pesce C. (2015) *Enhancing children's cognition with physical activity games*, Human Kinetics, Champaign.

UNESCO (2015), *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_ita.

van den Berg V., Singh A.S., Komen A., Hazelebach C., van Hilvoorde I., Chinapaw M.J.M. (2019), *Integrating juggling with math lessons: a randomized controlled trial assessing effects of physically active learning on maths performance and enjoyment in primary school children*, *International journal of environmental research and public health*, 16(14):2452.

Vygotskij L.S. (1934) *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera, 1966.

Vygotskij L.S. (1981), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in Bruner J., Jolly A., Sylva K., *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Vol. 4. *Il gioco in un mondo di simboli*, Armando Editore, Roma.

Watson A., Timperio A., Brown H., Best K., Hesketh K.D. (2017), *Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis*, *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1):114.

Whitehead M. (2010), *Physical literacy: throughout the lifecourse*, Routledge, Abingdon-on-Thames.

Zanelli P. (1990), *Uno sfondo per integrare*, Cappelli Editore, Bologna.

RIFERIMENTI NORMATIVI

C.M. 16 novembre 1992 n. 339, *Continuità educativa*. Trasmissione del Decreto Ministeriale applicativo dell'art. 2 della Legge 5 giugno 1990, n. 148.

D.M. 16.11.2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

D.M. 22.06.2020 n. 35, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 20.

D.M. 7.08.2020 n. 89. *Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata*, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39.

D.P.R. 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.

Legge del 59/1997 *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*; pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 63 del 17 marzo 1997.

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

Legge del 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

Ministero Istruzione, nota 3645.01/03/2018, *INDICAZIONI NAZIONALI E NUOVI SCENARI*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Note su atti dell'Unione europea – Nota n. 87 "Il futuro sostenibile dell'Europa: prossime tappe – L'azione europea a favore della sostenibilità" – Comunicazione 31.01.207 della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni (COM (2016) 739).

SITOGRAFIA

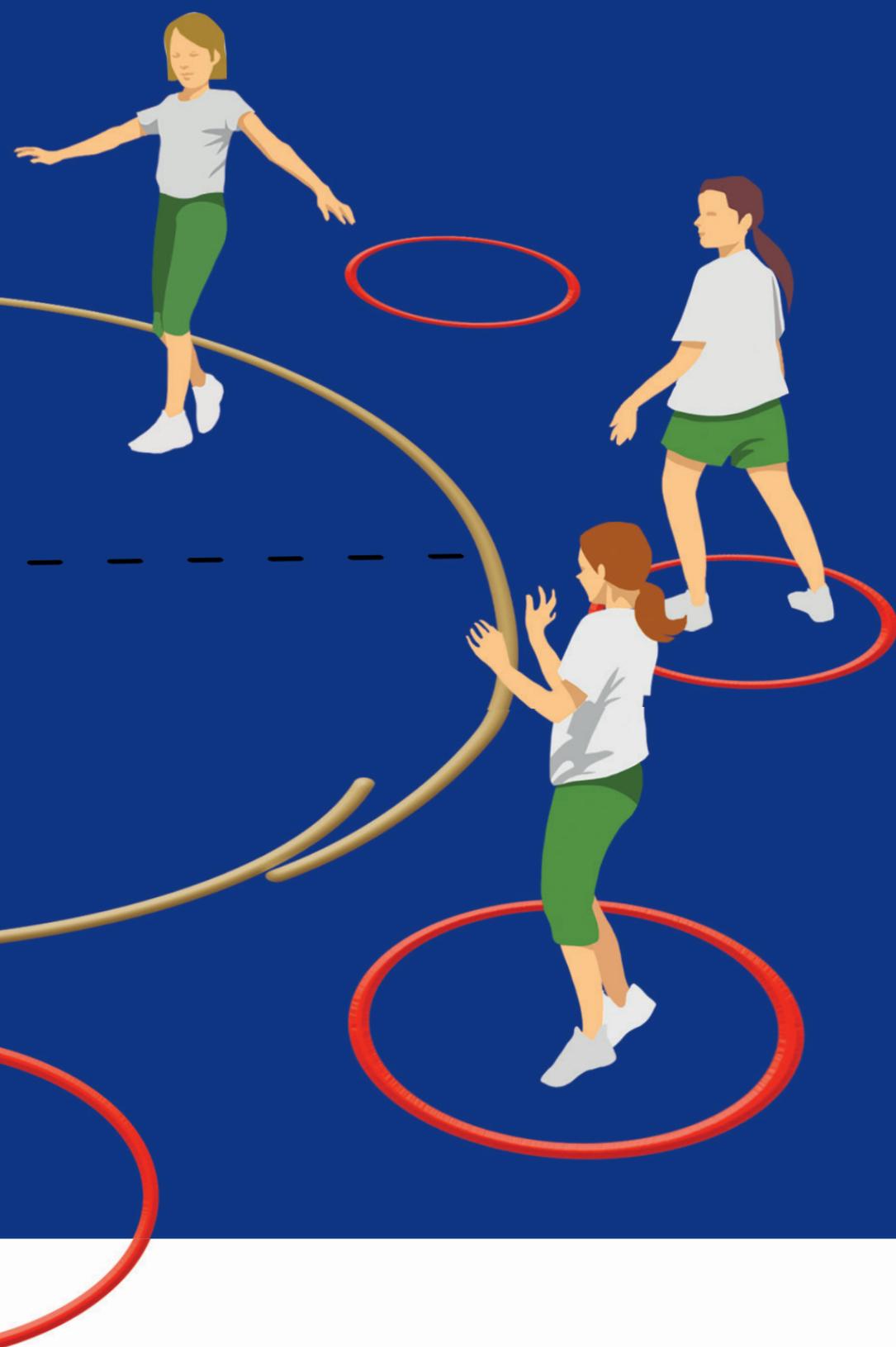
www.baspo.admin.ch

<https://www.youtube.com/watch?v=9x4uPzgIoKE&list=PL65RAFY3N5WOczFs8q97w5h2yaKn8coXM>

www.scuolainmovimento.ch



SPORT
DI
CLASSE



Parte Seconda

Giochiamo a scuola



5. LE ATTIVITÀ E LE PROGRESSIONI DIDATTICHE PROPOSTE

Le attività contenute in questo Quaderno rappresentano le proposte pratiche relative ai *focus formativi* trattati e contengono suggerimenti su possibili adattamenti – certamente non gli unici possibili – per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e con disabilità. Gli obiettivi di apprendimento e quelli interdisciplinari e trasversali inseriti nelle varie proposte sono estrapolati dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) in merito all'Educazione fisica per la scuola primaria. Le schede gioco propongono quindi contenuti riferiti allo sviluppo dell'alfabeto motorio, degli schemi motori e posturali di base, della coordinazione e dell'equilibrio, dell'orientamento spaziale, del gioco simbolico e della fiaba motoria, delle attività in spazi alternativi, dell'Educazione fisica inclusiva e integrata.

I **laboratori** contenuti in questo volume esprimono differenti tipologie di proposte: da quelli manipolativo-costruttivi a quelli di progettazione e realizzazione, a quelli ludico-motori ed espressivi.

Le **progressioni didattiche** proposte dimostrano alcune possibili transizioni dal gioco in forma semplice a forme più complesse, ma anche ipotesi di sviluppo delle esperienze ludico-motorie e sportive nell'arco delle varie classi della scuola primaria, introducendo in questo processo anche esperienze di giocosport.

Il percorso formativo mira a incrementare la consapevolezza degli insegnanti circa la possibilità di progettare e realizzare una evoluzione ragionata nel tempo delle proposte, con la medesima classe o tra classi d'età differenti. Si propone quindi di lavorare su livelli successivi di complessità, difficoltà e variabilità, per arricchire il bagaglio motorio e le competenze degli alunni.

Nel precedente anno scolastico, in conseguenza della chiusura delle scuole a causa dell'emergenza sanitaria, Sport e Salute, anche nell'ambito del Progetto Sport di Classe, ha messo in campo iniziative volte a proseguire l'attività di Educazione fisica durante la sospensione della didattica in presenza.

Inoltre a ciascun Tutor di Sport di Classe, per valorizzare le competenze acquisite anche grazie alle esperienze fatte nel contesto del Progetto, è stato chiesto di formulare due proposte didattiche:

- a. una proposta riferita alle classi 1^a e 2^a;
- b. una proposta riferita alle classi 3^a, 4^a e 5^a.

I riferimenti di cui tenere conto erano le *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) e il modello formativo ed esperienziale espressi dal Progetto Sport di Classe e contenuti nei primi tre volumi dei Quaderni, anche in relazione alle proposte di adattamento per le diverse forme di disabilità.

I Tutor erano stati informati che le più significative tra le schede inviate sarebbero state selezionate per essere oggetto di una futura pubblicazione. Tra tutte le schede pervenute, quelle relative alle classi 1^a e 2^a sono state ripartite tra i vari Formatori regionali che ne hanno selezionato un numero ristretto, in base a indicazioni e criteri definiti dalla Commissione Didattico-Scientifica, per approdare al lavoro finale realizzato dai curatori e dagli autori del presente volume, i quali hanno selezionato e revisionato alcune tra le proposte più interessanti, ora contenute tra le schede di questa pubblicazione.

5.1. INDICAZIONI PER IL DISTANZIAMENTO FISICO E LA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA

Le varie tipologie di attività e giochi, progressioni didattiche e laboratori pubblicati suggeriscono possibili proposte rispondenti alle norme sul distanziamento fisico e, fra di esse, alcune rispondenti anche alle indicazioni sulla didattica digitale integrata.

Tutte le attività riportate in questo volume posseggono caratteristiche di fattibilità connesse alla situazione relativa all'emergenza sanitaria, contraddistinte da apposito simbolo identificativo:

- La proposta organizza lo spazio di gioco e le attività in accordo con le linee guida e le indicazioni sul distanziamento fisico nella comunità scolastica.



- La proposta è stata progettata per rispondere anche alle Linee guida per la Didattica digitale integrata.



Alcune attività proposte suggeriscono soluzioni innovative per la gestione della classe e degli spazi durante le lezioni, facendo emergere nuove idee di progettazione e realizzazione dell'Educazione fisica.

La *progressione didattica A* suggerisce attività che possono essere esemplificative di una intera lezione di Educazione fisica³⁷, realizzata in sicurezza e con la corretta gestione degli spazi e del distanziamento fisico.

La creatività, la motivazione e le tante competenze dei docenti consentiranno certamente di trovare altre modalità, schieramenti e modelli di lavoro, confermando che la comunità scolastica è viva e dinamica nel promuovere una scuola attenta alle esigenze degli alunni, non rinunciando alle lezioni di Educazione fisica e sportiva e proponendo stili di vita sani e attivi.



³⁷ Si veda il modello "Scheda piano di lezione" proposto nei Quaderni di Sport di Classe Vol. 1.



6. INDICE DEI GIOCHI E DELLE ATTIVITÀ PER LA SCUOLA

TITOLO	AUTORE ATTIVITÀ E ADATTAMENTI
Pianeti e stelle da fiaba (progr. did. A1)	Paolo Seclì - Stefania Cazzoli
Viaggio tra le stelle (progr. did. A2)	Paolo Seclì - Stefania Cazzoli
Giocare con la stella (progr. did. A3)	Paolo Seclì - Stefania Cazzoli
Vai, pensa, torna... e ritorna	Mirella Ronco - Stefania Cazzoli
Pendolo dinamico	Paolo Seclì - Stefania Cazzoli
Scacchiera magica	Stefania Cazzoli
Salta 4 a croce	Paolo Seclì - Stefania Cazzoli
In equilibrio sul pentagramma	Miriam T. Scarpino - Stefania Cazzoli
La foresta amazzonica	Francesca Ciccozzi - Stefania Cazzoli
In fondo al mar	Giovanna Duminuco - Stefania Cazzoli
Mi piace se ti muovi	Simona Mogano - Stefania Cazzoli
Frisbee bowls	Edoardo Oscar Alo' - Stefania Cazzoli
Il dado delle posizioni	Nancy Maria Stallone - Stefania Cazzoli
Il gioco del circo	Oriana Iannetta - Stefania Cazzoli
La lista fantastica! laboratorio ludico-motorio	Fabio Massari
Il ragno Luigi: laboratorio ludico-motorio	Fabio Massari
Costruiamo un pentagramma: laboratorio ludico-motorio	Miriam Teresa Scarpino
Mappa del quadrato e del cerchio magico: laboratorio ludico-motorio	Stefania Cazzoli
Laboratorio costruzione dischi-frisbee	Edoardo Oscar Alo' - Paolo Seclì
Laboratorio costruzione dado motorio	Nancy Maria Stallone - Simona Mogano - Paolo Seclì



SPORT
DI
CLASSE



Parte Terza

Giochiamo con “Lo sport è di casa”

9. INDICE DEI GIOCHI E DELLE ATTIVITÀ DA FARE A CASA

TITOLO	AUTORE ATTIVITÀ
Prove tecniche di circuito	Fabio Massari
Prove tecniche di velocità	Fabio Massari
La sfida del vento	Fabio Massari
Basket a punti	Fabio Massari
Pong	Fabio Massari
Luna Park	Fabio Massari
Tris	Fabio Massari
Ruota della fortuna	Danilo Manstretta
Studio sì... ma mi diverto un mondo	Danilo Manstretta
La scaletta	Antonino Gennaro
Prove con il tappo	Antonino Gennaro
Percorso del tappeto volante	Stefania Cazzoli



10. LE SCHEDE "LO SPORT È DI CASA CON I LOONEY TUNES"

Dedicate a genitori e bambini, da realizzare in famiglia con facilità e senza la richiesta di particolari attrezzature, per giocare e divertirsi in sicurezza anche a casa, con Bugs Bunny e i Looney Tunes.

gioco 2

LO SPORT
è di casa con i
LOONEY TUNES

ITALIA SPORT E SALUTE

PROVE TECNICHE DI VELOCITÀ

Occorrente

- Nastro adesivo cartato
- 4 bottiglie in plastica da 5 litri
- un elastico lungo
- Quaderno e quadretti
- Cronometro dello smartphone
- Se disponibile un tablet/PC

Preparazione del gioco

Segnare a terra con il nastro i vertici di un rettangolo. Su ogni vertice posizionare una bottiglia. Su uno dei lati lunghi segnare con il nastro una linea di partenza/arrivo. A metà della pista, sui rettilinei, stendere a 50 cm di altezza un elastico. Fissare, molto stabilmente, le due estremità dell'elastico ad una sedia pesante o a un tavolo. Preparare lo smartphone sulla funzione cronometro.

Come si gioca

Spostati in avanti in quadrupedia e percorri 3 giri del circuito passando sotto l'elastico. Se fai cadere le bottiglie, fermati, rimettila a posto e riparti. Prova la tecnica di guida più sicura. Cerca di andare sempre più veloce. Allenati in questo modo fino a che non sei diventato bravo. Sei pronto? Adesso facciamo sui serio!

Prove di circuito... PRONTI? VIA!!

- Il pilota si prepara sulla linea di partenza, fa partire il cronometro e percorre 3 giri completi spostandosi in avanti in quadrupedia. Ricordati: se fai cadere le bottiglie, fermati, rimettila a posto e riparti. All'arrivo il pilota ferma il cronometro. Segna il tempo realizzato sul quaderno. Riprova. Cerca di migliorare il tuo tempo. È importante non uscire fuori pista urtando le bottiglie.
- Come il gioco precedente ma il pilota striscia a pancia in giù e si sposta in avanti. Ricordati di fare diverse prove e di registrare i tempi sul quaderno.
- Come il gioco precedente ma il pilota striscia a pancia in giù e si sposta all'indietro. Ricordati di fare diverse prove e di registrare i tempi sul quaderno.
- Il pilota si prepara sulla linea di partenza, fa partire il cronometro e percorre 3 giri completi spostandosi in quadrupedia all'indietro. Ricordati: se fai cadere le bottiglie, fermati, rimettila a posto e riparti. All'arrivo il pilota ferma il cronometro. Segna il tempo realizzato sul quaderno. Riprova. Cerca di migliorare il tuo tempo. È importante non uscire fuori pista urtando le bottiglie.
- Come il gioco precedente ma il pilota striscia a pancia in giù e si sposta all'indietro. Ricordati di fare diverse prove e di registrare i tempi sul quaderno.
- Come il gioco precedente ma il pilota gattona a pancia in su e si sposta all'indietro. Ricordati di fare diverse prove e di registrare i tempi sul quaderno.

ESEMPIO | schede gioco
"Lo Sport è di casa con i Looney Tunes"

gioco 9

LO SPORT
è di casa con i
LOONEY TUNES

ITALIA SPORT E SALUTE

STUDIO SÌ... MA MI DIVERTO UN MONDO

Occorrente

- Nastro adesivo cartato
- Foglietti di carta tipo post-it
- Una penna
- un copertino di un vasetto (di plastica o di metallo)
- Cronometro dello smartphone

Preparazione del gioco

Preparare il percorso sfruttando le piastrelle o disegnando sul pavimento i riquadri del gioco con il nastro cartato. Posizionare nei riquadri i post-it con i testi da studiare. Si può scrivere qualsiasi cosa: strofe di una poesia, nomi dei fiumi affluenti di un fiume più importante, ecc.

Come si gioca

Lancia il copertino sul primo riquadro e, saltandoci sopra su un piede solo, leggi ciò che è scritto sul foglietto ad alta voce. Riprendi il copertino e lancia sul prossimo riquadro ripetendo l'operazione. In caso di errore (se perdi l'equilibrio, tocchi le righe o il copertino esce dai riquadri, torni al punto di partenza). Lo scopo del gioco è completare il percorso senza penalità, riproducendo al termine la poesia o quanto imparato a memoria. In caso di gioco con più persone, vince chi impiega meno tempo.

Variante

Si spinge il copertino con il piede anziché con la mano ma il gioco è più difficile.



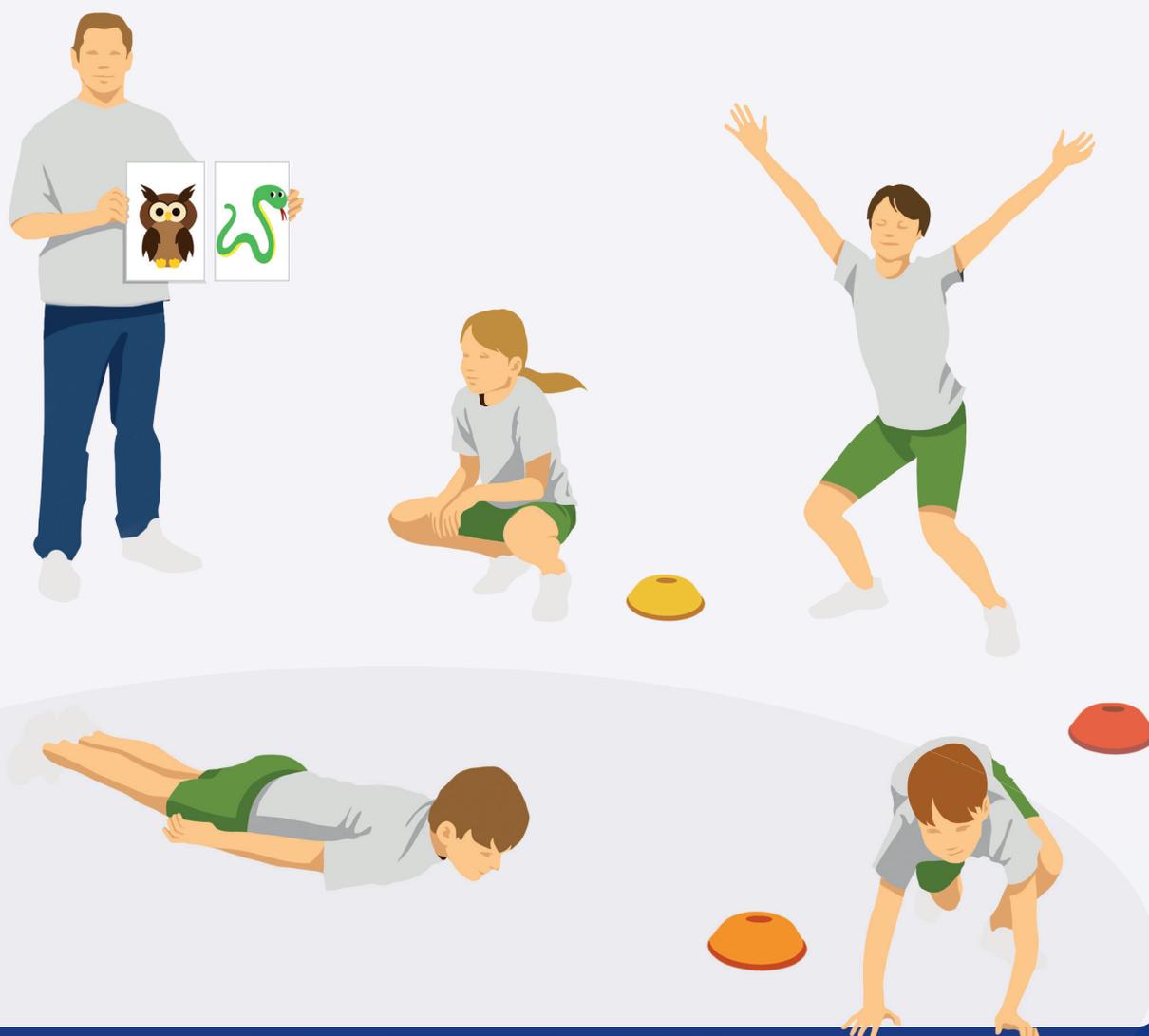
RINGRAZIAMENTI

Si ringraziano gli esperti della Commissione Didattico-Scientifica del progetto:
Paolo Seclì, Claudio Mantovani, Stefania Cazzoli, Anna Motta, Miriam T. Scarpino, Melissa Milani.

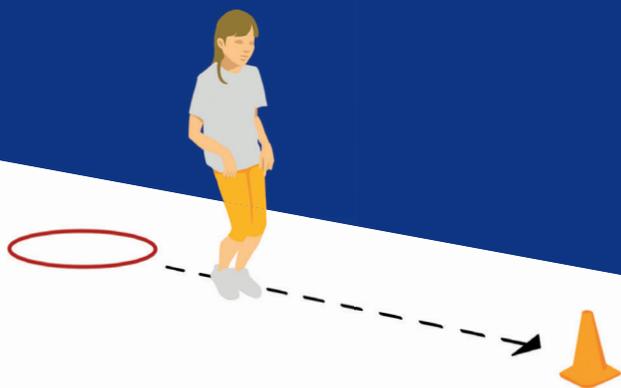
Si ringraziano per l'importante contributo apportato nelle campagne realizzate nella prima fase dell'emergenza sanitaria nell'a.s. 2019/20:

- **"Io gioco a casa con Sport di Classe"**, per la realizzazione dei video: Paolo Seclì, Stefania Cazzoli, Giuseppe Scelsi, Vincenzo D'Onofrio, Roberta Regis, Patrizio Tombolini.

- **"Lo Sport è di casa"** (una collaborazione tra Warner Bros. Entertainment Italia e Sport e Salute), per la realizzazione di schede gioco/attività: Stefania Cazzoli, Fabio Massari, Danilo Manstretta, Antonio Gennaro.



www.sportosalute.eu



ISBN 978-88-6028-638-3



In collaborazione con

