METODI E MODELLI DIDATTICI NELL’EDUCAZIONE FISICA MODERNA

1) IL MODELLO DIDATTICO

§ 1 **Costruzione del Modello didattico come Sistema di Variabili**

Per analizzare e poter apprezzare le differenti prospettive di studio e di lavoro prodotte dai diversi metodi d’insegnamento dell’educazione fisica apparsi sulla scena della scuola dopo la II guerra mondiale, sembra necessario giungere preventivamente alla costruzione di una struttura che possa essere utilizzata come esemplare “tipico” del sistema, ancorché del tutto generico, su cui poi verificare le congruità e le differenze delle varie proposte. In altre parole si deve realizzare un processo di teorizzazione del processo didattico, intendendo con ciò (dal vocabolo greco che vuol dire osservare, analizzare, valutare ecc.) l’osservazione degli elementi costitutivi del processo e delle loro principali funzioni e influenze (di continuo reciprocamente riverberanti sul loro stato), seppur non cogliendoli in particolari fasi o in determinati momenti, ma come sintesi complessiva globale, per la descrizione di un sistema che venga, infine, rappresentato con un modello. Si tratta, in altre parole, di applicare una concezione sistemica al modello didattico tipico.

Se, infatti, un Sistema è un insieme di elementi legati fra loro in modo tale che la variazione nello stato di uno di essi fa variare lo stato dell'insieme complessivo, la **Concezione sistemica** è quello stile di approccio alle problematiche educative che, invece di prendere in considerazione un elemento alla volta per capirne la funzione nei confronti dell'organizzazione complessiva (come cioè agiscono Funzionalismo e Strutturalismo), ovvero lo sviluppo storico per spiegarne la configurazione attuale (Umanesimo e Storicismo), intende prendere in considerazione i vari elementi come sottosiste­mi in relazione biunivoca tra loro e con il macrosistema complessi­vo. Una tale rappresentazione logica offre un modello descrittivo/inter­pretativo che permette di raffrontare e organizzare le conoscenze del fenomeno educativo, di dominarne la complessità e, dunque, di avviare innovazioni tese ad ottenere una maggior efficacia nell'azione e nel controllo dei processi.

In questo senso, dunque, possiamo considerare un **Macrosistema formativo** e un **Sistema educativo**: definendo col primo termine quel quadro più generale che si può disegnare come costituito dal Sistema educativo (scuola) presente in un territorio e dai diversi Sistemi formativi informali e non formali, cioè extrascolastici (famiglia, lavoro, ambiente, mass media ecc.); mentre col secondo termine si indica quell’ordine di grandezza che è determinato dalla singola scuola/istituzione. Ma il Sistema di una scuola a sua volta è ulteriormente scomponibile in alcuni sottosistemi componenti: uno dei quali, molto importante e che ci interessa in questo momento, è quello che riguarda relazioni e azioni didattiche nella classe: il **Microsistema didattico**.

Alla modellistica sulla configurazione morfologica di un sistema che descrive le dimensioni e le caratteristiche componenti dei fattori interagenti, deve poi seguire l'individuazione dei parametri con cui realizzare l'analisi della condizione dei diversi elementi e del complesso medesimo: nel caso della scuola si tratta degli indicatori del sistema educativo. Bisogna però tener ben presente che la scelta delle variabili da misurare non è operazione scontata, ma sottende certamente un'interpretazione sul senso del funzionamento del sistema, anche alla luce di quanto detto nel secondo paragrafo del primo capitolo (figura n. 1), e allora, per evitare approcci unidirezionali, è meglio o riferirsi alle interpretazioni dei maggiori Autori o ad indicatori per descrittori e livelli largamente conosciuti ed usati. Recentemente, infatti, sono stati anche organismi sopranazionali (della Comunità europea, come l'OCSE "Organizzazione per la Coope­razione e lo Sviluppo economico") a promuovere “indici per la valutazione dei sistemi scolastici nazionali”, onde proporre linee d'intervento comunitario adeguate alla condizione reale delle singole istituzioni scolastiche dei paesi membri (bib.1).

Un esempio abbastanza semplice e ampiamente condi­viso per l’Italia di indicatori dello stato del sistema costituito da una scuola è proposto da R. Maragliano e V. Vertecchi (bib. 2) con 3 complessi di variabili:

a) le **Variabili assegnate**, cioè quei fattori socio­culturali di sfondo su cui la scuola non può intervenire a breve e medio termine e che perciò considera una "dote" definitiva sia nella dimensione positiva che in quella negativa, come ad es. l'am­biente extrascolastico (i cui indicatori sono: la sua collocazione spazio-temporale; la struttura economica e del lavoro; la stratifi­cazione sociale e professionale; la provenienza geografica e l'an­damento demografico della popolazione; la presenza e l'organizza­zione dei servizi pubblici e privati; le forme culturali e organiz­zative della vita comunitaria; le risorse culturali presenti; orientamenti valoriali prevalenti; i rapporti formali e non degli Enti locali e delle Associazioni con la scuola ecc.) o le caratte­ristiche della famiglia dell'alunno (con indicatori: la condizione socioeconomica; le caratteristiche dell'abitazione; le condizioni urbane della residenza; struttura della famiglia; modelli cultura­li e stili educativi; rapporti familiari e sistemi di regole; caratteristiche dell'interazione scuola-famiglia ecc.), e poi la struttura dell'edificio scolastico, la dotazione di personale, le caratteristiche scolastiche degli alunni in entrata, le caratteri­stiche di personalità e di professionalità pregressa del personale direttivo, docente e non ecc.

b) le **Variabili indipendenti**, sono i fattori che possono essere direttamente determinati dalla scuola al fine di influire positivamente sulle variabili dipendenti, come ad esempio l'organizzazione della scuola (con indicatori: la gestione, la funzionalità e la produttività degli Organi collegiali; le caratte­ristiche partecipative dei genitori; lo stile della direzione e l'organizzazione dei compiti del personale; gli aspetti delle funzioni gerarchiche e delle ricompense; i flussi comunicativi; il clima organizzativo; i processi di formazione in servizio e le caratteristiche di professionalità in sviluppo del personale ecc.), e poi la composizione delle classi, la composizione dei Consigli di classe, l'utilizzo degli spazi e dei sussidi educativi, la gestione del tempo scuola, i rapporti professionali tra il personale, l'at­teggiamento e il comportamento socioemotivo dei docenti in classe, i rapporti per la continuità educativa con la scuola che precede e quella che segue, il rapporto con il mondo del lavoro ecc.

L'ultimo gruppo di variabili è quello **Dipendente** dalle precedenti: in definitiva i fattori che più esplicitamente la scuola tende a definire come i propri scopi dichiarati, ad esempio il curricolo delle esperienze scolastiche, il contratto formativo, le competenze conseguite dagli alunni in ambito cognitivo e non, il processo orientativo ed autorientativo sviluppato, la costruzione dell'identità personale dell'allievo ecc. Anche per questi motivi la programmazione educativa e didattica di scuola (PEI) che si determinava fino a pochi anni fa, ovvero l’offerta formativa (POF) che si realizza oggi per effetto dell’autonomia scolastica, avrebbero dovuto vedere già un particolare approfondimento sia dell’impianto educativo in direzione sistemica, sia l’analisi degli indicatori per descrittori e livelli più adeguati della disciplina dell’Educazione fisica e delle sue espansioni integrative e complementari.

§2 **Tre modelli “tipici” esemplificativi delle tre stagioni pedagogiche**

Per quanto abbiamo fin qui detto, è possibile sintetizzare il problema del Modello didattico tipico, in maniera elementare e non conclusiva, ma proprio per ciò di facile riferimento, come un sistema chiuso di quattro elementi: 1) il primo è costituito dal Docente e dalle sue attività d'insegnamento, 2) poi viene l'Allievo con le sue attività d'apprendimento, 3) per terzo elemento bisogna considerare la Materia e la sua organizzazione per uso didattico (dall’organizzazione logica o epistemologica centrate sulla disciplina a quella psicologica centrata sui bisogni dell’alunno), 4) e da ultimo emergono le Relazioni tra i primi tre elementi (si veda Fig. n. 1).

Per lungo tempo (in pratica da sempre) **l'Educazione Tradizionale** ha confidato nella competenza disciplinare del Docen­te, come abile trasmettitore di contenuti ben confezionati in modo analogo per tutti gli Allievi e che fa lezione e argomenta (spiega) una Materia organizzata rigidamente, una volta per tutte, da un Autore Autorevole in modo logico (dal semplice al complesso) e poi valuta (assegna ad una classe di profitto) la congruità del lavoro dell'Alunno con varie prove di tipo generale e non oggettivo, rife­rendo il risultato solo al merito dell'Alunno medesimo (e alla sua maggiore o minore attitudine a quegli studi). Un modellino grafico della rappresentazione di questo sistema didattico è proposto nella figura 1, dove si può cogliere la posizione di preminenza assoluta nella relazione educa­tiva del Docente, autorevole personificazione della Cultura, che lascia all'Alunno un apprendimento per ricezione e memorizzazione, poco attivo nella comprensione, ma forte vettore di formazione generale nel senso della conformità. Lo stesso modulo si può acco­stare, seppur con le necessarie variazioni, ai metodi di Addestra­mento della Formazione Professionale, dove il centro dell'attenzio­ne è sul prodotto dell'insegnamento, e all'Apprendistato imitativo che si svolge nel laboratorio dell'artigiano.

**L'Educazione Attiva** (o nuova o progressiva) invece ha posto, con una rivoluzione copernicana (bib. 3), l'attenzione sul processo di apprendimento dell'Alunno che diviene protagonista attivo dell'assunzione e dell'elaborazione della conoscenza per effetto del contesto cognitivo, del clima collaborativo, dell'espe­rienza didattica e delle strategie di approccio alla Materia predi­sposti dal Docente proprio con lo scopo di suscitargli Interesse e Motivazione, stimolandolo ad un'attività funzionale di apprendimen­to tramite processi di ricerca, elaborazione di piani di lavoro e strutturazione di problemi. Viene così di molto ridimensionata l'azione didattica diretta del Docente che, invece, si esalta in forma mediata nell'organizzazione dell'esperienza di apprendimento, utilizzando un rapporto non direttivo e basandosi su una progres­sione psicologica dei contenuti centrata sulle caratteristiche e sui bisogni anche del singolo Alunno. La valutazione, poi, è un atto che descrive il percorso individuale di assunzione della conoscenza considerandone, più che gli esiti (le prestazioni), le implicanze e i condizionamenti, pertanto senza parametri assoluti di riferimento né esplicite funzioni di controllo del processo di apprendimento.

Nata all'inizio del nostro secolo dalle indica­zioni di una scienza psicologica funzionale (E. Claparède) e di una pedagogia sociale (J. Dewey), l'Educazione Attiva ha privilegiato l'analisi dei processi attivi e creativi dell'apprendimento, ponen­do poca attenzione al prodotto scolastico finale. Così facilmente è stata criticata, secondo un'ottica strutturalista, da J. S. Bruner (bib.4) che, dopo la seconda guerra mondiale, ha focalizzato attorno al proprio progetto (Teoria dell'Istruzione) altri Autorevoli Autori e ha completato un nuovo disegno educativo.

**L'Educazione postattiva**, tenendo presente l'educa­zione tradizionale, ha così riproposto tutta l'importanza dell'in­segnamento di una Materia, riorganizzata appositamente in forma epistemologica mediante l'individuazione dei nuclei fondamentali di comprensione e di significazione, cioè le strutture, potenzialmente insegnabili a tutte le età con uso adeguato delle diverse Modalità di rappresentazione delle conoscenze e secondo determinate regole di costruzione dei Curricoli. Ma, tenendo presente anche l'educazione attiva, ha approfondito l'analisi dei processi di apprendimento, studiandone sia le strutture gerarchiche generali con le Tassonomie, sia i più avanzati modelli operativi disciplinari con i Sistemi di padronan­za. Tutto ciò è confluito nelle necessarie Programmazioni da parte del gruppo docente (team teaching) che si realizzano a differenti livelli organizzativo-gestionali e toccano aspetti fondamentali, come la Verifica e Valutazione, da realizzare con strumenti sempre più oggettivi e comparabili non solo sull'apprendimento dell'Alun­no, ma anche sull'insegnamento del Docente e sulla produttività del Sistema scolastico (dalla singola scuola al sistema nazionale).

In questo senso l'attenzione dell'Educazione po­stattiva, sull'onda di una nuova industria culturale, è rivolta sia al processo che al prodotto dell'insegnamento e dell'ap­prendimento, con un notevole sviluppo delle tecniche didattiche, supportate da un analogo sviluppo della tecnologia educativa e con valenze formative finalizzate anche all’acquisizione del metodo di studio, all’apprendere ad apprendere e alla metacognizione. Ma c'è da chiedersi se davvero tutto questo apparato tecnico, ormai imprescindibile corredo professionale del docente, sia capace di migliorare la qualità dell'offerta educativa della scuola, o sia, invece, il riflesso diretto dell'espansione del mercato da un lato e della ricerca psicopedagogica dall'altro che si autoalimentano nel processo incessante di espansione dei consumi caratteristico della società opulenta.

La domanda potrebbe anche risultare retorica, dal momento che questa linea di sviluppo è già ampiamente percorsa anche nella scuola italiana e, come un grande fiume, sta racco­gliendo lespinte dell'Università, della Formazione in servizio del personale scolastico, degli Enti di ricerca educativa e sociale, dell'Editoria ecc., tuttavia il potente monito di E. Severino sull'incontrovertibile capacità della Tecnica di capovolgere i termini della razionalità dell'azione umana, invertendo i fini con i mezzi, ce la ripropone molto più necessariamente come un monito metodologico quotidiano.

**Fig. n. 1 - Modelli della didattica**

## EDUCAZIONE TRADIZIONALE

**Apprendimento**

**per ricezione**

**Docente**

**Conosc.**

**Materia**

ESPERIENZA

LABORATORIO

RICERCA

**Conoscenza**

**Allievo**

### Conosc.

## Materia

# Allievo

**Docente**

**Materia**

# Allievo

## EDUCAZIONE ATTIVA

## EDUCAZIONE POSTATTIVA

### Conosc.

## Materia

### Allievo

**Conosc.**

**Comunic.**

**Educat.**

LEZIONE

ESPERIENZA

LABORATORIO

RICERCA

# Docente

**Materia**

Per cogliere pienamente i rapporti tra queste suggestioni di metodologia generale e la didattica specifica dell’Educazione fisica, perciò, basta rivedere le fasi storiche dello sviluppo di tale disciplina per sovrapporre direttamente i vari modelli dei diversi sistemi d’insegnamento che si sono succeduti dalla dichiarazione dell’obbligo nella legge Casati del 1859. Come detto nel terzo capitolo sulle radici storiche, infatti, da allora è stato perpetuato (pur nell’evoluzione pedagogica che lo ha caratterizzato vieppiù) il modello tradizionale “tecnico-addestrativo”, studiato e perfezionato per circa cento anni fino all’irruzione della cultura psicomotoria e pedagogica negli anni ’60 nel II dopoguerra: prolegomeni di un modello attivo “terapeutico e/o educativo” che si è poi mantenuto, ma senza un’ampia partecipazione dei docenti, accanto e contemporaneamente al modello “sportivo” che, invece, si è vieppiù fatto largo nella disciplina, fino ad oggi, quando la cultura postmoderna ha incominciato, anche in ambito accademico, a realizzare un nuovo modello, quello delle Scienze Motorie e Sportive.

2) IL MODELLO MORFOLOGICO-COSTITUZIONALE E IL SUO SUPERAMENTO

§1 **Dal modello tecnico-addestrativo tradizionale a quello morfologico-costituzionale**

Il tradizionale modello educativo dell’Educazione fisica trae le sue origini, come si è già ampiamente messo in luce nel terzo capitolo, dalla ginnastica militare, trascinando per lungo tempo, fino ai primi anni del secondo dopoguerra, come dice Italo Perrotto: “una concezione ed una pratica dogmatica dell’esercizio fisico, uguale, collettivo, simultaneo, di cui il comando sottolinea il rigore formale, il livellamento esecutivo e, quel che è più grave, l’assenza di bipolarità nel rapporto maestro-alunno. ... Perché il punto di partenza non è l’alunno con la sua tipologia psico-somatica, le sue forze, i suoi bisogni, la congenialità delle tecniche, ma il mezzo esterno con le sue strutture obbliganti: il presupposto dell’esercizio non è la sua analisi meccanica (anatomo-motoria) in rapporto con una determinata costituzione umana e con gli effetti formativi desiderati, (questo sarà il canone fondamentale della “svedese”) ma invece l’esercizio in sé come pura quantitativa esperienza di possibilità” (cfr. bib. n. 5).

Quando l’Autore scrive, all’inizio degli anni ’70, ha preso pienamente coscienza dell’evoluzione (che si era ormai del tutto conclusa e stava già vedendo l’ulteriore innovazione con i successivi modelli caratterizzanti gli anni ’70 e ‘80) nella disciplina mediante un voluto passaggio dal modello “tecnico-addestrativo” ad un modello “morfologico-costituzionale”. Il primo (il cui massimo esempio è costituito dal testo “Manuale di Educazione Fisica ad uso degli Istituti Magistrali” di Serafino Mazzarocchi, fondatore della rivista “Educazione fisica e sport nella Scuola” di Bologna) si fondava su:

1. un rapporto educativo ampiamente repressivo delle valenze personali, giacché voleva:
   1. determinare il comportamento esecutivo dell’alunno fin nei minimi particolari, prescrivendo tempo, direzione e successione di movimento, nonché posizione da assumere anche in stato di riposo, sviluppando perciò nell’individuo una dipendenza completa e l’abitudine a eseguire prontamente i comandi;
   2. richiedere un gesto tecnico del tutto impersonale e non comunicativo, cioè senza risonanza e significato per l’alunno;
   3. usare dello spazio/tempo operativo secondo direttive ben fissate e preordinate dalla dislocazione degli attrezzi e dei riferimenti sul terreno, dalla distribuzione ed utilizzo individuale dei piccoli attrezzi nell’esercitazione collettiva, nonché dalla distanza personale (cfr. bib. n. 6): cioè usando la relazione spaziale e temporale tra insegnante, alunni e attrezzatura in modo da mantenere gli individui nell’isolamento reciproco e nella totale assenza di comunicazione;
   4. imporre le attività, anche quelle che procurano disagio prsonale, utilizzando formule di discriminazione e selezione dei soggetti poco capaci;
2. dei **contenuti** distinti per sesso che, per gran parte, mantengono connotazione tecnica, perciò pur partendo talvolta anche da valide differenziazioni per rispetto delle caratteristiche personali, finiscono inevitabilmente per acquisire un generale valore disciplinare formale a distinti ruoli e funzioni sociali dei due sessi (con conseguente pregiudizio delle effettive caratteristiche personali per coloro che non si riconoscono in tali ruoli e funzioni, ma ne vogliono realizzare altri a loro più congegnali);
3. un **metodo d’insegnamento** che tende a sviluppare un razionale e volontario apprendimento dell’alunno nell’adeguarsi a prescrizioni e canoni considerati oggettivi perché tecnici (cfr. bib. n. 7, per il significato di socializzazione ideologico-politica che tutto ciò racchiude).

Il passaggio dal metodo tecnico-addestrativo a quello morfologico-costituzionale non ha visto cambiamenti sostanziali nella didattica quotidiana, perché, sussistendo un problema fondamentale nella considerazione ideologica della materia, si rende assolutamente necessaria la cancellazione delle finalità connesse alla socializzazione politica che aveva caratterizzato il pregresso periodo fascista: l’educazione fisica si deve riaccreditare culturalmente e tale operazione può avvenire valorizzando le dimensioni salutistico-sanitarie nell’interpretazione costituzionalistica del tempo. Erano già emerse, infatti, tali potenti prospettive dall’opera di N. Pende che, riprendendo l’opera di G. Viola alla luce delle nuove dimensioni endocrinologiche e confluendo pienamente nel solco del pensiero cattolico (si vedano le recensioni in Civiltà Cattolica), può presentarsi autorevolmente sulla scena culturale, forte della fama europea (si veda la citazione dell’opera in J. Delay, La Psicofisiologia Umana, Garzanti Milano 1954).

E così, dopo numerose pubblicazioni scientifiche (tra cui “Biotipologia Umana”, Milano Vallardi 1943), può scrivere il suo testamento culturale, dicendo: “ … Come medico, io ho potuto, da più di trent’anni, coltivare, nella biologia e nella medicina dell’uomo, precisamente questa *scienza della persona*, che comunemente dicesi *scienza delle costituzioni, dei temperamenti e dei caratteri*: e che io ho chiamata *biotipologia umana*, per il principio scientifico a cui mi sono ispirato in questo lungo studio, cioè quello dell’*unità vitale* di tutti gli aspetti della persona, per cui costituzione (**fisica**, n. d. r.), temperamento, carattere, tipo d’intelligenza del soggetto, sono inseparabili e devono essere studiati unitariamente, come *una totalità*: a questa ho dato il nome di *biotipo individuale*: sintesi di tutte le manifestazioni vitali fisico-chimiche dell’individuo. Il mio *biotipo individuale* non è pertanto che la *persona totale*, così come è intesa dalla filosofia tradizionale perenne tomistica ..”.

Perciò, l’Autore, richiamandosi direttamente al *principio tomistico del composto unitario corpo-anima, formanti una unica sostanza, finché l’uomo vive* (cfr. bib. n. 8), può sviluppare le applicazioni della sua scienza della persona all’Educazione fisica, configurando una precettistica elementare ed equilibrata nella valorizzazione della materia finalizzata all’Ortogenesi somatica, divenuto rapidamente il riferimento dei docenti (si rilegga in tale prospettiva la citazione iniziale da I. Pernotto). Va notato che la materia ha, però, il compito di educare il corpo soltanto, e pertanto si accompagna alle altre educazioni (morale e intellettuale) per agire sulla persona intera.

§ 2 **La nascita dei nuovi metodi**

I segni del passaggio alla concezione morfologico-costituzionale furono molti. Nel 1952 è fondata a Venezia la Società di Ginnastica Medica di chiaro indirizzo riabilitativo, mentre la scuola costituzionalistica italiana, portata in auge già all’inizio del secolo con l’opera di G. Viola, gode di nuovi impulsi nell’ambito degli studi di Genetica (L. Gedda), di Endocrinologia (M Oppenheim), di Auxologia (V. Correnti, G. De Toni) e di Ortopedia (E. Forni, O Cappellini, L. Coppini), tanto che al Congresso Europeo di Educazione Fisica del 1967 più della metà delle relazioni sono di argomento medico (cfr. bib. n. 9). Del resto le scuole comunali di Ginnastica Correttiva sono in piena espansione nei maggiori comuni: a Bologna esiste un Centro Auxologico e un Centro di Ginnastica Correttiva istituiti dal Comune, mentre l’Uisp tiene un Centro di Ginnastica Preventiva e Correttiva. E così fin dall’anno 1960 il Ministero della Pubblica Istruzione fa istituire dai locali Provveditori agli Studi nelle scuole medie dotate di gabinetto medico corsi di Ginnastica Correttiva (o Medica, o Differenziata) in tutta Italia.

In sintesi E. Del Forno, concludendo le giornate di studio del Congresso Europeo già citato, può argomentare quelli che sembrano al momento gli indirizzi fondamentali della ginnastica dell’età della preadolescenza (e ai nostri occhi appaiono come il manifesto del metodo morfologico-costituzionale), enumerando le cinque componenti biologiche e psicologiche dell’attività motoria, mezzi e nello stesso tempo fini dell’educazione:

* la componente LOCOMOTORIA O OSTEO-ARTRO-MUSCOLARE, prima perché organo effettore del movimento,
* la componente NEUROLOGICA, espressione nel preadolescente del superamento di una inadeguatezza funzionale dovuta alla crescita,
* la componente BIO-CHIMICO-METABOLICA E SPLANCNOLOGICA, per influenzare positivamente il metabolismo e la funzionalità degli organi interni,
* la componente NEURO-VEGETATIVO-ENDOCRINA, come sistema che armonizza le funzioni vitali,
* la componente PSICOLOGICA, quale espressione nel movimento delle dimensioni dell’intelligenza e dell’affettività.

Ma già tale modello è in fase di superamento. Dice, infatti, A. Invernici commentando alcuni anni più tardi lo sviluppo degli orientamenti scientifici della disciplina realizzato durante gli anni ’60: “Vi è, infatti, una realtà psicologica che è costituita dalla personalità psico-motoria individuale, quale espressione degli stretti legami che uniscono sviluppo motorio, sviluppo dell’intelligenza e sviluppo delle altre qualità psichiche dell’uomo. … Ora la motricità è proprio l’espressione di questa simbiotica interdipendenza: è la personalità somato-psichica che si manifesta attraverso il movimento con forme proprie che individualizzano l’espressione motoria tipica di ognuno. … Esiste cioè un linguaggio della personalità “fisica” che si realizza con il movimento, i gesti, gli atteggiamenti, la parola, la scrittura, le attività plastiche in genere, evidente testimonianza dell’unità psico-fisica della persona umana. … Pare ora giunto il momento di affermare che tali fini non possono essere realizzati se l’educatore non avrà adeguata cognizione degli elementi morfologici, funzionali, motori e psico-sociali tipici dell’individuo nei diversi momenti evolutivi” (cfr. bib. n. 10).

Come si può notare, alle dimensioni statiche e strettamente vincolate alla topografia corporea dell’analisi di E. Del Forno o ai riferimenti concettuali consistenti e insistenti sulla tipologia psico-somatica dell’allievo e sull’analisi meccanica (anatomo-motoria) in rapporto con una determinata costituzione umana enunciati da I. Perrotto, subentrano nuovi concetti come la personalità psico-motoria individuale. Dal piano strettamente materiale della struttura corporea, insomma, si sta evolvendo verso la persona intera, come sintesi e unità psico-fisica della fenomenologia dell’essere umano in generale e del soggetto in fase di sviluppo in particolare. In tal senso G. Giugni (cfr. bib. n. 11) poteva dichiarare: “la possibilità delle attività motorie di modificare il comportamento umano non solo per via infrastrutturale, ossia attraverso le modificazioni fisiologiche, che questi stimoli producono,” (modello morfologico-costituzionale - n. d. r.) “ma, soprattutto, per via sovrastrutturale, come fattori educativi” (nuovi modelli degli anni ’70 e ’80 – n. d. r.).

Si tratta di un vero e proprio salto epistemico da una concezione centrata su di un soggetto ristretto ad una sola dimensione, quella morfologico-costituzionale, ad una o più concezioni fondate su un soggetto espanso a tutta la ricchezza della sua dotazione fenomenologica. Ma non basta, infatti a questo livello sovraordinato (modello di “soggetto” da educare) si andava unendo, nel cambiamento, anche il livello della didattica (obiettivi e processi educativi da utilizzare). Stava, infatti, per prevalere nella didattica un atteggiamento critico nei confronti dell’uso del comando che si poteva superare introducendo, ad esempio, il comando ad invito, e nei confronti della rigida sistematica analitica che caratterizzava le esercitazioni di ginnastica educativa, proponendo progressivamente l’estensione dei contenuti a tecniche nuove e più globali come quelle della Ginnastica ritmica (A. Gotta, “Ginnastica femminile moderna” e “Ginnastica e ritmo”) e dell’Addestramento sportivo (L. Volpicelli, “Industrialismo e sport” e A. Monti, “L’educazione fisica negli istituti secondari”).

E così, come dice E. Enrile: “l’educazione fisica sta dunque cercando (attraverso l’affinamento che le deriva dalla comparazione delle più valide esperienze e dall’ovvio superamento delle sue tendenze tradizionali), una nuova fisionomia, più aderente ai tempi e alle aspettative della società contemporanea” (cfr. bib. n. 12). È, tuttavia, bene precisare che soltanto un filone, quello educativo o neoumanistico, sorge per autonomo affinamento, mentre altri due indirizzi, quello psicomotorio e quello sportivo sono indotti per importazione di metodi studiati altrove che, solo in un secondo momento, trovano forme evolutive e caratterizzazioni endogene.

3) L’EDUCAZIONE FISICA MODERNA E I NUOVI MODELLI EDUCATIVI

**§ 1 La Psicomotricità secondo una visione pedagogica**

La **Psicomotricità** nasce nel pensiero psicologico come ipotesi e concetto da verificare nella soluzione del rapporto mente - corpo, in opposizione al "Parallelismo psicofisico" che aveva costituito il fondamento antropologico nel lavoro sperimentale realizzato dai primi psicofisiologi nella seconda metà dell'Ottocento. Mentre quest'ultimo concetto vuol significare che gli eventi psichici e quelli fisici costituiscono due serie parallele di eventi che non agiscono gli uni sugli altri, ma accadono contemporaneamente, con "Psicomotricità" si intende esattamente il contrario, cioè il loro interagire. In altre parole, mentre col primo termine non si ammette una "causalità" tra mente e corpo (mente o anima o pensiero o spirito o coscienza o cultura o sovrastruttura o sistema probabilistico e corpo come carne o estensione o materia o organismo o natura o struttura o sistema deterministico), con la seconda la si vuole proprio ammettere, o meglio, affermare tale interazione di causalità. Anche se rimane, poi, da definire la direzione di questa causalità, ed è anzi proprio questa indeterminatezza a provocare oggi forme diverse di intenderla e praticarla (3 sono le soluzioni: o dal corpo alla mente come nel Materialismo, o dalla mente al corpo come nell’Idealismo e nello Spiritualismo, o reciprocamente come nell’Interazionismo popperiano).

Alla fine del secolo scorso e all'inizio del presente le scuole di Psicologia (Psicofisica; Psicologia della forma; Primo Comportamentismo e Riflessologia russa) anche se con grandi diversità epistemologiche operano tutte nell'ambito del "Parallelismo", giacché solo in questa direzione possono salvaguardare la propria ricerca scientifica dalle interpretazioni ideologizzanti del pensiero religioso e di certo pensiero filosofico che pervadono la cultura con la loro visione finalistica del reale. Solo la Riflessologia russa ovviamente, ne va indenne, dal momento che si riferisce esplicitamente al modello materialista (la causalità va dal corpo alla mente, anzi la mente è un nome all’organizzazione del corpo). Parimenti anche le scienze mediche più pertinenti (Neurologia e Psichiatria) sulla spinta positivista ammettono solo l'origine organica della malattia mentale, per effetto dell'orientamento Organicista erede del Meccanicismo.

Ma ben presto anche in Filosofia e Pedagogia si vanno affermando nuovi modelli interpretativi che collegano mente e corpo; inizia J. Dewey, al passaggio del secolo, con la sua critica dell'arco riflesso come modello totalizzante del comportamento e, avviando il Funzionalismo, a sviluppare il concetto di "transazione" tra i due piani del comportamento unificati sotto il processo dell'esperienza. Poi viene S. Freud a svelare il determinismo dell'inconscio nella vita dell'uomo e intanto si va realizzando un complesso di studi e ricerche, poi unificato sotto il nome di "Psicologia cognitiva", che vede Autori di differente impostazione, metodologia e campo d'indagine affrontare, pur secondo una dimensione strettamente scientifica dell’indagine e dell’esperimento, il problema della conoscenza e dei rapporti tra le varie funzioni (percezione, motricità, intelligenza, linguaggio, emozione ed affettività). Del resto le stesse Filosofie del Novecento con nuove categorie hanno impostato il problema mente/corpo in senso interazionistico, giungendo ad orientare in tal senso anche la Pedagogia e l’educazione.

Facili riferimenti per questa nuova visione pedagogica sono: per il piano ontologico la Fenomenologia di Merleau-Ponty (giacché il suo concetto fenomenologico di corpo può conciliare ed unificare il "Corpo per sé" e il "Corpo in sé" che per molti versi erano stati in precedenza distinti ancora una volta dall'Esistenzialismo sartriano e dalla Fenomenologia husserliana ed heideggeriana al fine di svalutare il concetto di corpo a favore del corpo percepito e vissuto, cfr. bib. 13, 14 e 15) per il piano logico lo Strumentalismo deweyano (l'intelligenza nasce nel corso della concreta esperienza come strumento operativo, cfr. bib. 16, 17 e 18); per il piano epistemologico l'Epistemologia genetica piagetiana (che dimostra la filiazione dell'intelligenza formale interproposizionale da quella sensomotoria, cfr. bib. 19, 20, 21 e 22); la Psicobiologia walloniana (ha messo definitivamente in luce l'apporto delle funzioni organiche allo sviluppo delle funzioni psichiche, cfr. bib. 23, 24, 25 e 26); la Psicologia pedagogica di Vygotskij (mostra come lo sviluppo intellettuale in generale e del linguaggio in particolare sia il risultato di un processo interattivo di natura sociale, dove si può evidenziare un’area di sviluppo potenziale, cfr. bib. 27 e 28); e per finire il Cognitivismo strutturalista di Bruner (ha indagato il ruolo della motricità nello sviluppo della rappresentazione, cfr. bib. 29, 30 e 31).

Secondo le personali propensioni dei vari Autori, infine, da queste fonti, dalle esperienze educative del “terzo tempo pedagogico”, assimilabile al nostro tempo lungo o tempo pieno, e dagli sviluppi terapeutici della Teoria Psicoanalitica nella versione di M. Klein, la psicomotricità francese degli anni ’60 ha ricevuto un forte impulso che ne ha fatto proliferare le varie tecniche: sia nel settore della terapia che in quello dell'educazione (cfr. per il primo ambito bib. n. 32, 33, 34 e 35, per il secondo bib. n. 36, 37, 38 e 39).

Particolare significato, poi, per lo sviluppo psicomotorio e la sua educazione acquista l’opera complessiva ed unitaria del docente di educazione fisica nonché medico francese Jean Le Boulch, che ha divulgato anche in Italia il suo studio dei legami profondi tra movimento, organizzazione neurologica e psichismo sia nell’uomo che nel bambino (funzione della sostanza reticolare, dell’ipotalamo e del rinencefalo nel controllo del tono; teoria centro-encefalica dell’accomodamento motorio; funzione della presa di coscienza e dell’interiorizzazione nell’apprendimento secondario ecc.). Un particolare significato, infatti, si è detto sopra, se si considera che a scuola non si fa intervento terapeutico né riabilitativo, e tuttavia, come dice G. Fava Vizziello, “Da alcuni screening sulla popolazione generale risulta che negli ultimi venticinque anni i bambini mal lateralizzati a 5 anni e moderatamente iperattivi sono passati dal 10 al 50%. Non sono bambini patologici, ma seguono altri percorsi per imparare: più creativi ma più disordinati, più globali ma meno padroni della singola funzione, più difficili da tenere alla scuola materna. … Forse i bambini lasciati esplorare di più per conto loro diverranno alla fine più autonomi, più intelligenti e più adatti ai tempi. Certamente alcuni iperattivi, seguiti negli anni senza aver sviluppato disturbi sovrapposti relazionali, sono diventati eccezionali. **- Ma non ci si chiede quanti, invece, si sono perduti nel bosco? Nota del R. -**  Resta il fatto che tutti i veri ipercinetici disperdono molte energie e sono disorganizzati e sregolati, anche a volte per condizioni organiche (cfr. bib. n. 40)”.

A tutto questo, poi, si deve aggiungere che mentre tali allievi a scuola manifestano quasi ineluttabilmente problemi di apprendimento, di relazione e di socializzazione, non sono però riconosciuti generalmente dal sistema di certificazione dell’handicap. Ed è forse giusto che non siano certificati, ma allora accade che, definito non patologico il sintomo psicomotorio, non lo si certifica, né quando risulta primario, né quando risulta secondario, perciò progressivamente non lo si riconosce più come sintomo e, dunque, non si fa più nulla per eliminare il disagio del soggetto. Sono ormai diversi anni che si sta evidenziando quanto la dott.ssa G. Fava Vizziello ha finalmente con coraggio denunciato, ma che cosa si è fatto o si sta facendo per risolvere il problema? Con questo si vuole dire che per tali soggetti, o riusciamo a dar valore e sviluppo adeguato all’educazione psicomotoria prima possibile e comunque a partire dalla scuola dell’infanzia, o inevitabilmente cominceremo a dar spazio al Ritalin e agli altri psicofarmaci.

Molte sono le scuole italiane che seguono, anche con accenti vieppiù originali ed autonomi, il lavoro e l’interpretazione degli psicomotricisti francesi (cfr. bib. 41) e ad esse si rinvia per l’attenta analisi delle tecniche e dei procedimenti.

**§ 2 Il modello sportivo delle Capacità Motorie (Teoria dell’Allenamento)**

Dall’esperienza internazionale delle Olimpiadi di Roma cadute nell’anno 1960, evento di straordinaria importanza per lo sviluppo secondo i parametri internazionali più avanzati della cultura sportiva nazionale, i tecnici italiani delle diverse discipline olimpiche e, in particolare, dell’Atletica Leggera hanno potuto vedere con i propri occhi l’attuazione di nuove metodiche di costruzione delle condizioni psicofisiche per l’atleta di alta prestazione: metodiche che si presentavano con la caratteristica di risultare talvolta fortemente differenziate per struttura e per funzione dalla specialità in cui poi si sarebbe tenuta la gara. Ciò aveva destato forte curiosità, giacché in precedenza si erano teorizzati metodi di preparazione che avevano lo scopo di ripetere fondamentalmente le caratteristiche del gesto sportivo della gara, ma tali metodi non permettevano gli sviluppi della prestazione ai livelli poi rivelati dai Giochi.

Molti tecnici erano consapevoli di tali limiti e, dunque, alla ricerca di nuove metodologie per superarli: come esempio si può ritenere il ragionamento di D. Merlo nella presentazione del testo di V. Popov dal titolo “Tecnica del salto in lungo” Edizioni di Atletica Leggera, Sesto San Giovanni 1964, quando considerando il progresso da esordiente sedicenne con m. 7,14 al massimo incremento con m. 7, 69 nella carriera di un famoso atleta primatista nazionale del salto in lungo (Attilio Bravi), si chiede: “Perché così poco?”.

L’applicazione, la ricerca e l’approfondimento delle strategie di un tale nuovo tipo di allenamento (chiamato in gergo “condizionamento”), conseguenti naturalmente a quel primo episodio di esposizione, si è intrecciata inizialmente negli anni ’60 con l’attività di traduzione e la diffusione di pubblicazioni specialistiche della rivista “Atletica Leggera” diretta da D. Merlo per la collaborazione, tra gli altri, di A. Calligaris e della scuola friulana di S. Zanon. Poi anche la rivista della Federazione di Atletica Leggera dal 1972, dal titolo “Atleticastudi”, ha cominciato a pubblicare ricerche e studi stranieri e italiani sull’argomento (G. Benzi, A Dal Monte ecc.) e ugualmente poteva fare anche la Scuola dello Sport del Coni, portando la tematica nella dimensione più completa della formazione generale dello sportivo (cfr. bib. n. 42). Tutto ciò accadeva, però, prevalentemente nel mondo dello sport.

Quando, poi, dalle edizioni della Scuola dello Sport nacque l’Editrice Società Stampa Sportiva, anch’essa si presentò con testi importanti nella direzione già individuata dal Coni, ma ora rivolta soprattutto al mondo della scuola (che proprio in quegli anni vedeva la sottoscrizione del I protocollo d’intesa tra Coni e Ministero della Pubblica Istruzione per lo sviluppo della collaborazione nell’organizzazione di attività sportive a scuola e per la formazione dei maestri), cfr. bib. n. 43. Di particolare significato fu la traduzione curata dall’Ispettore E. Enrile del testo del gruppo di lavoro dell’Università di Laval nel Québec, sia per l’indubbia autorevolezza di Enrile che aveva scritto alcuni testi importanti per la scuola, ma soprattutto perché, avendo da poco relazionato sulle condizioni difficili della materia scolastica di Educazione fisica al Parlamento italiano e avendone richiesto una riforma sostanziale, fu facile per il Segretario del Coni nella prefazione far passare come testamento culturale dell’ispettore l’orientamento verso l’assunzione del modello sportivo nella scuola.

Tale prospettiva, tuttavia, fu poi orientata opportunamente dal pedagogista A. Fabi e dall’ispettrice E. Abruzzini, in fase di formazione nazionale dei formatori dei corsi di qualificazione dei maestri – cfr. bib. n. 44, a favore di una dimensione più umanistica. Tuttavia la formazione dei maestri sulla teoria della costruzione delle capacità è andata avanti per vari anni, confluendo talvolta nelle iniziative istituzionali di formazione e aggiornamento dei docenti per i nuovi programmi della scuola primaria del 1985. Inoltre ad ogni occasione di pubblicazione di nuovi programmi scolastici (partendo proprio da quelli della scuola primaria già citati, e poi con quelli sperimentali della Commissione Brocca degli anni ‘88/92 per la scuola secondaria superiore e infine con gli Orientamenti della scuola dell’infanzia nel ’91) il “partito” del Coni si è giocato con forza e determinazione il suo modello educativo (quasi sempre in opposizione al modello psicomotorio), mentre continuava la pubblicazione di materiali anche multimediali che facevano riferimento alla Teoria dell’allenamento (cfr. bib. n. 45). In queste iniziative IL Comitato Olimpico si avvaleva come collaboratore scientifico del prof. F. Conconi e come pedagogista e metodologo del prof. P. Sotgiu che pubblicava, con il maestro F. Pellegrini, anche un testo ampiamente diffuso tra gli operatori sportivi e gli studenti degli Isef (cfr. bib. n. 46).

Come nel paragrafo precedente, per l’approfondimento della conoscenza del modello di costruzione delle capacità motorie si rimanda alle numerose pubblicazioni citate, non senza però riprendere una propria considerazione già resa pubblica da tempo, pur nella consapevolezza dell’ampia diffusione ormai di un tale modello nel bagaglio professionale del personale docente: “Tale passaggio (si parla della diffusione dei programmi Brocca sperimentali a scapito di quelli del 1982 che sono tuttora vigenti), infatti, aveva presentato un forte abbattimento di quelle determinanti culturali e valoriali (d’ordine sovrastrutturale, direbbe G. Giugni), riferite alla formazione integrale della persona, che costituivano la tradizionale prerogativa di questo insegnamento, a favore di quelle più direttamente funzionali alla costruzione delle prestazioni motorie (infrastrutturali, nell’impostazione del medesimo Autore), riferite cioè allo sviluppo delle "capacità motorie condizionali e coordinative", come si può facilmente cogliere in particolare nel testo programmatico del biennio Brocca.

Nella materializzazione delle finalità, ancora rappresentative delle dimensioni generali della persona, infatti, nei programmi del Biennio Brocca, con gli obiettivi (misurabili) si realizza tutta la riduzione di cui sopra, pervenendo a perseguire mete di prestazione: "lo studente al termine del biennio deve dimostrare un significativo miglioramento della sua capacità iniziale di …" e giù i primi otto "obiettivi di apprendimento" della sezione A che in realtà descrive i vari campi della prestazione motoria. E che non sia uno specifico modo di intendere la competenza è testimoniato dal fatto che tale termine compare solo nella sezione B degli obiettivi, quella destinata alla conoscenza, all’abilità e, appunto, alla competenza.

Quello preso in considerazione è un recente modello di riferimento allo sviluppo dell’intervento didattico di Educazione fisica, proposto (per non dire imposto) dal mondo sportivo, che oggi si vuole riproporre motivandolo come finalizzato alla "costruzione della competenza", mentre invece è nato al solo incremento del risultato e della prestazione. Così il pregresso modello pedagogico personalista finalizzato prevalentemente al conseguimento della consapevolezza e controllo di sé, sia nella relazione e nell’espressione, che nell’azione finalizzata ed efficace, è stato totalmente travolto dalla logica efficientista, tipica del mondo sportivo, del conseguimento dei risultati, inapplicabile tuttavia alla dimensione scolastica. A tal punto da determinare, con la sua impostazione nell’estrinsecazione degli obiettivi del biennio Brocca, una proposta programmatica del tutto inadeguata alle alunne. Insomma, ne è venuto un programma ministeriale del tutto incoerente coi bisogni formativi degli alunni (e soprattutto delle alunne) che andrebbe rivisto alla luce degli esiti esperienziali delle scuole che hanno cercato di applicarlo.

Tutto ciò, unito alla scarsa attenzione dell’istituzione, ha prodotto rilevanti riflessi sui diversi piani dell’azione educativa: certamente su quello specifico e tecnico della formalizzazione della disciplina, favorito dallo schematismo pervasivo della programmazione per obiettivi che, seppur teso a dare coerenza al campo epistemico della "educazione del corpo", però risulta del tutto falsamente deterministico nella sua logica "oggettivo - scientifica" in una sfera dell’azione sociale come quella della "educazione al corpo", dove più propriamente, secondo F. Bertoldi, dovrebbe privilegiarsi l’interpretazione secondo la logica "deontica".

**§ 3. La scuola neoumanista e altri modelli didattici in Educazione fisica moderna**

Accanto ai due modelli precedenti, ancorché non così sistematici nell’impianto generale e certamente non parimenti diffusi nelle pratiche dei docenti, sussistono altri modelli didattici che hanno potuto, negli ultimi trent’anni del ventesimo secolo, trovare la propria collocazione nella produzione degli Isef, ovvero un diverso e faticoso spazio nella pubblicistica specifica, prevalentemente rappresentata dalle due riviste “Educazione fisica e sport nella scuola” e “Didattica del Movimento” oggi definitivamente chiuse, e nelle documentazioni delle iniziative di supporto ai programmi di attività motoria degli Enti Locali. Tra esse quella maggiormente diffusa (o forse del tutto “dispersa” e presente con una propria unità solo all’intenzionalità di chi scrive che, ovviamente, si sente del tutto ad essa appartenente) appare una tendenza che unifica autori di diverse esperienze sotto il comune sentire umanistico.

Da sempre, infatti, la scuola Neoumanista di Educazione fisica ha cercando di impostare anche in questa disciplina scola­stica, così come stava avvenendo, dopo la codifica della Programmazione educativa e didattica per obiettivi negli anni ’70, in tutte le materie scolastiche, una profonda riflessione epistemologica per fornire i docenti di en­trambi i gradi di scuola primaria e secondaria di sempre migliori strumenti di comprensione del loro agire educativo. In tal senso la scuola umanista faceva sicuro riferimento iniziale all'opera di Guido Giugni (cfr. bib. n. 47), forse l'unico pedagogista che si sia occupato con costanza di questa materia fin dai tempi del dopoguerra, già da quando il pregiudizio politico sulla "fascistizzazione" dell'educazione fisica e la vincente cultura marxista avevano prodotto una sistema­tica e voluta trascuratezza nei suoi confronti, quella trascuratez­za istituzionale che, forse, oggi (nelle dichiarazioni del ministro Moratti) è caduta e perciò non impedisce più che si arrivi ad una corretta collocazione scolastica della disciplina e ad una prima formazione universitaria adeguata dei suoi docenti.

Prendendo le mosse da questa sicura base pedagogica di partenza, poi, hanno proficuamente operato gli Auto­ri, e non son pochi, che in tale solco hanno saputo impostare una propria linea di ricerca: penso per la scuola primaria alle ricerche di A. Imeroni e R. Margaira o di P. L. Alberini (cfr. bib. n. 48) e per la scuola secondaria alla riguardevole opera totaliz­zante ed enciclopedica (forse troppo) di M. Gori e alle monografie di R. Tosi, E. Abruzzini, G. Refrigeri e G. Ricci (cfr. bib. n. 49). Tutte queste ricerche, infatti, si inscrivono in quel primo progetto, già definito con estrema chia­rezza da Giugni nel 1973, volto a "ricercare i fondamenti teoretici che trasformano l'apprendimento motorio da processo di addestramen­to in processo educativo e presentare l'educazione fisica come aspetto dell'educazione generale in stretta correlazione con tutti gli altri aspetti" (da Presupposti teoretici, pag. 8), ma per di più lo hanno fatto cercando sempre maggior chiarezza e consapevolezza nell'impianto epistemologico della disciplina. L'analisi epistemo­logica appariva già allora, infatti, l'unico strumento di studio capace di far evolvere in senso migliorativo prioritariamente la rappresenta­zione concettuale della disciplina e secondariamente, a certe condizioni, anche la sua efficacia educativa e la sua efficienza didattica (a certe condizioni nel senso che bisognava disporre poi di iniziative consequenziali di formazione dei docenti: quelle iniziative avviate dall’ispettrice E. Abruzzini per l’Ispettorato di Educazione fisica e troppo presto bloccate dal ministro L. Berlinguer prima di cancellare l’Ispettorato medesimo).

Accanto alla prospettiva neoumanista, tuttavia, sussistono altre tendenze, non ancora in grado di definire un proprio modello, ma sicuramente di progressivo indubbio significato proprio nel prosegui-mento della materia nella dimensione delle Scienze Motorie, perché espressione di profondi bisogni espressi dai soggetti in educazione. Il primo riguarda l’introduzione della dimensione del “Fitness” nella disciplina, nell’ambito di una didattica per percorsi a stazioni in autogestione e autovalutazione assistite, finalizzata all’apprendimento delle tecniche di “benessere corporeo” e all’interno di un quadro di educazione alla salute (cfr. bib. n. 50). Il secondo (a parere dello scrivente) non ha ancora un riferimento nel tessuto esperienziale scolastico o extrascolastico diffuso e d’impatto come quello del Fitness, tuttavia è una dinamica che cova nel fondo della professionalità dei docenti come immagine speculare del bisogno degli studenti e delle studentesse, talché si fa sentire soprattutto d’innanzi agli insuccessi della formazione (della persona), dell’educazione (del cittadino di una società postmoderna) e dell’istruzione (dell’alunno di scuola primaria e secondaria). Si tratta delle conseguenze dell’ottundimento di tutto un orizzonte di significato e di valore che la nostra cultura (per l’aspetto religioso, così compenetrato nella nostra cultura totale, e di quello scientifico, che propriamente non sarebbe più così esclusivista – basta vedere le proposte di riconoscimento entro la Sanità pubblica delle terapie non tradizionali -, se non subentrassero le determinazioni del primo aspetto) si sforza di non vedere. Si vuol, insomma, far riferimento a tutte quelle intenzioni, dimensioni, pratiche e attività che non hanno un diretto fondamento nella conoscenza oggettiva occidentale, ma ricevono un’accogliente interpretazione nelle antichissime discipline religiose orientali: a partire dalle interpretazioni più sfumate nelle ginnastiche dolci e nei metodi di antiginnastica fino alle pratiche riferite direttamente alle discipline orientali (cfr. bib. n. 51). Per tutte queste dimensioni le nuove Scienze Motorie dovranno assolutamente sviluppare esperienze e ricerche per pervenire a conoscenze certe (se sono davvero scienze e non solo chiacchiere).

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO:

1. N. Bottani, *Il progetto CERI-OCSE sugli indicatori internazionali dell'istruzione*, in "Scuola democratica" del 1989.
2. R. Maragliano e B. Vertecchi, *La programmazione didattica*, Editori Riuniti Roma 1978, ripreso e sviluppato da L. Tartarotti, *La programmazione didattica*, Giunti e Lisciani Teramo 1981.
3. C. W. Washburne, *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia Firenze '74.
4. J. S. Bruner, *Dopo Dewey*, Armando Roma 1964.
5. I. Perrotto, *Evoluzione della metodologia dell’educazione fisica in Italia*, in “I problemi della Pedagogia”, n. 2/3 anno 1973, da pag. 215
6. E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, Bompiani Milano 1968, pag. 143 e seg.
7. M. P. Dellabiancia, *Educazione del corpo nella scuola dell’adolescente*, in “Educazione fisica e sport nella scuola”, Marzo/Aprile 1981, n. 159, pag. 14.
8. N. Pende, *La scienza moderna della persona umana*, Milano Vallardi 1947, da pag. 187 a pag. 190.
9. R. Garuti (a cura di), *Atti del congresso europeo di educazione fisica*, Bologna, Ed. Csef. 1971.
10. A. Invernici, *Fondamenti scientifici della teoria e metodologia delle attività motorie educative*, in “I problemi della Pedagogia”, n. 2/3 anno 1973, da pag. 249.
11. G. Giugni, *Presupposti teoretici dell’educazione fisica*, Sei Torino 1973, pag. 6.
12. E. Enrile, *L’educazione fisica moderna*, Le Pleiadi Massa 1965, a pag.189.
13. M. Merleau-Ponty, *La struttura del comportamento*, Bompiani Milano, 1963
14. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore Milano 1965
15. M. Merleau-Ponty, *Il corpo vissuto*, Il Saggiatore, Milano, 1979.
16. J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
17. J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1966.
18. R. Mazzetti, *Dewey e Bruner*, Armando, Roma, 1973.
19. J. Piaget, *La nascita dell’intelligenza nel fanciullo*, Giunti, Firenze, 1968.
20. J. Piaget, *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia Firenze 1973.
21. J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia Firenze 1974.
22. G. Petter, *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di J. Piaget*, Giunti Firenze 1982.
23. H. Wallon, *L'origine del carattere nel bambino*, Ed. Riuniti Roma 1974.
24. H. Wallon, *Psicologia ed educazione del bambino*, La Nuova Italia Firenze 1982.
25. H. Wallon, *L'evoluzione psicologica del bambino*, Boringhieri Torino 1974.
26. R. Zazzo, *Psicologia del bambino e metodo genetico*, Ed. Riuniti Roma 1973.
27. L.S. Vygotskìj, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Ed. Riuniti Roma 1975.
28. L.S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Ed.Riuniti Roma ‘77.
29. J.S. Bruner, *Le prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando Roma 197 I.
30. J.S. Bruner, *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma, 1976.
31. J.S. Bruner, e A. Carton, C*rescita umana*, Boringhieri, Torino, 198 I.
32. L. Picq e P. Vayer, E*ducazione motoria e ritardo mentale*, Armando, Roma, 1988
33. H. Bucher, *Turbe psicomotorie nel bambino. Metodo per la rieducazione psicomotoria*, Armando Roma, ’86
34. A. Lapierre e B. Aucouturier, *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Armando Roma ‘87
35. B. Aucouturier et Alii, *La pratica psicomotoria. rieducazione e terapia*, Armando, Roma, 1989.
36. J. Le Boulch, *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6* anni, Armando Roma 1984, *Educare con il movimento. Esercizi di psicocinetica per ragazzi da 5 a 12 anni*. Armando, Roma, 1986 e *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*, Unicopli Milano, 1989
37. A. Lapierre, *Educazione psicomotoria nella scuola primaria*, La Scuola BS ‘78
38. A. Lapierre e B. Aucouturier, *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali. Associazione di contrasti* e *Le sfumature*, Sperling e Kupfer, Milano, 1976/78.
39. P. Vayer, *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica* e *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Armando, Roma, rispettivamente 1973 e 1974.
40. G. Fava Vizziello, *Psicopatologia dello sviluppo*, Il Mulino Bologna 2003, a pag. 194 e 196.
41. Ci si riferisce alle opere di B. Mantovani in Lombardia, di E. Fabbri in Toscana, del Cisfer in Veneto prima e dell’Anupi in dimensione nazionale poi, ed altri AA. fino a F. Nanetti, L. Cottini e M. Busacchi, *Psicopedagogia del movimento umano*, Armando Roma 1993.
42. V. M. Zaciorskij, *Le qualità fisiche dello sportivo*, Traduzione di S. Zanon, Edizioni di Atletica Leggera Milano 1974; T. Ulatowski, *La teoria dell’allenamento sportivo*, Ed. Coni - Scuola dello Sport Tivoli 1979.
43. A cur di D. Harre, *Teoria dell’allenamento*, SSS Tivoli 1975; C. Bouchard et Alii, *La preparazione di un campione*, SSS Roma senza data; K. Meinel, *Teoria del movimento*, SSS Roma 1984.
44. A. Fabi, *Educazione fisico-motoria nel fanciullo: aspetti pedagogici*, in “Corsi di qualificazione in educazione fisica per insegnanti elementari” Coni – Scuola dello Sport Roma 1980.
45. AA. VV., *Corpo, movimento, prestazione*, Programma multimediale per operatori sportivi; AA. VV., *L’educazione motoria di base*, Programma multimediale (per docenti di scuola primaria – n. del R.- Coni e Istituto dell’Enciclopedia Italiana, rispettivamente 1984 e 1987.
46. P. Sotgiu e F. Pellegrini, *Attività motorie e processo educativo*, SSS Roma 1989.
47. G. Giugni, *L'educazione fisica e la personalità nell'età evolu­tiva*, IEM Napoli 1963, *Presupposti teoretici dell'educazione fisi­ca*, Sei Torino 1973, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, Sei Torino 1986.
48. A. Imeroni e R. Margaira, *C’era una volta la ginnastica*, Emme Milano 1976; P. L. Alberini et alter, *La palla nella cartella*, Fabbri Milano 1978, *Tutto il mondo è un girotondo*, Fabbri Milano 1980 e *Giocogirotondo*, La Nuova Italia Scientifica Firenze 1980.
49. M. Gori, *I contenuti dell'educazione fisica*, SSS Roma s. d., più *Il corpo logico-matematico*, SSS Roma 1984 e con M. Tanga, *L’apprendimento motorio tra mente e cervello*, Calzetti-Mariucci Ponte S. Giovanni 1996; R. Tosi, *Introduzione all'approccio tassonomico nella motricità educativa*, Montefeltro Urbino 1981 e con M. R. Manferrari, *Educazione fisica ragionata*, Esculapio Bologna 1987 e cum alii, *Scienza e Motricità*, Esculapio Bologna 1995; E. Abruzzini, *Educazione fisica e programmazione scolastica*, QuattroVenti Urbino 1988; G. Refrigeri, *Scienza e pedagogia dell'educazione fisica*, Giunti e Lisciani Teramo 1989; G. Ricci, *Fondamenti epistemologici per la didattica dell'educa­zione fisica*, Montefeltro Urbino 1991.
50. Per una panoramica a largo spettro sul Fitness si può consultare il sito: “www.nonsolofitness.it”
51. M. P. Dellabiancia, *Il corpo nella pranoterapia*, in “www.dellabiancia.it”; L. Cavana, *Il corpo come strumento di conoscenza. Il punto di vista delle vie orientali*, a cura di L. Balduzzi, *Voci del corpo*, La Nuova Italia Milano 2002.

Marco Paolo Dellabiancia, giugno 2002