



Physical Education in primary school: New horizons of education through body and movement

Le scienze motorie nella scuola primaria: Nuovi orizzonti dell'educazione attraverso il corpo e il movimento

Andrea Ceciliani

Università degli Studi "Alma Mater" di Bologna – andrea.ceciliani@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0003-0848-3302>

OPEN ACCESS



Citation: Ceciliani, A. (2023). Physical Education in primary school: New horizons of education through body and movement. *Formazione & insegnamento*, 21(15), 1-3. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_01

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_01

Received: December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Dopo anni di lavoro, alternati da plateau di riflessione politica, la *Legge di Bilancio 2022* (Parlamento Italiano, 2021, Art. 103) ha formalizzato l'inserimento di docenti specialisti nell'insegnamento dell'Educazione Fisica (Indicazioni Nazionali, 2012),¹ nella scuola primaria, a seguito del *Disegno di Legge S 992/2020* (Senato della Repubblica Italiana, 2020) che già prevedeva l'introduzione del docente specialista al fine di garantire «un insegnamento reale e qualificato ai bambini attraverso interventi idonei e mirati dal punto di vista dello sviluppo motorio, ma non solo, anche allo scopo di produrre effetti sul piano degli apprendimenti, della prevenzione e della socializzazione» (D'Elia, 2022, p. 82).

Proprio questa formulazione, che conferma l'azione dell'educazione attraverso il corpo e movi-

mento sugli aspetti psico-motori e non solo motori, fornisce un quadro più complesso della disciplina Educazione Fisica (EF), da interpretare come educazione alla persona, nel senso olistico del termine, al suo corpo e alla sua corporeità. Siamo di fronte a connotati interdisciplinari e trasversali che richiedono una preparazione specifica e comprovate competenze nell'ambito delle Scienze Motorie.

Le stesse neuroscienze (Oliverio, 2018), confermando evidenze del contributo senso-motorio nello sviluppo degli apprendimenti, delle emozioni, della socialità (Immordino-Yang, 2016) e delle competenze trasferibili (*life skills*) stanno confermando l'importanza di applicare l'embodiment nelle strategie didattiche (Willingham & Llyoid, 2007) di tutte le discipline, oltre che nell'EF. L'aspetto educativo, prioritario in queste fasce d'età, non si limita solo agli obiettivi di padronanza corporea, ma si allarga ad aspetti riferiti alla prevenzione e salute, all'assunzione di stili di vita attivi per il benessere dell'infanzia, sia nel senso dello "stare bene" (assenza di malattia come fattore organico) sia nel senso del "sentirsi bene" (consapevolezza serena di sé come fattore psicologico). Non più

una EF riferita al solo controllo motorio, ma una disciplina che coinvolge emozioni, relazioni, percezione di autoefficacia, sicurezza e consapevolezza di sé, che vanno oltre l'interpretazione ricreativa con cui molti, purtroppo, connotano ancora questa disciplina (Casolo, 2019). Grazie ai contributi dell'*Embodied Cognition* e alla sua traduzione in *Embodied Education* (Ceciliani, 2018a; Francesconi & Tarozzi, 2012, 2019), l'attività motoria sta vedendo riconosciuta la sua vera connotazione, interdisciplinare e olistica, riferita all'educazione della persona.

Oggi siamo testimoni dei diversi disagi e problematiche dell'infanzia che, è doloroso dirlo, sono emerse all'attenzione del mondo educativo grazie alla Pandemia COVID-19. Da diversi anni, molto prima della pandemia, strategie innovative come l'*Outdoor Education* (Farnè et al., 2018; Quibell et al., 2017), la Scuola In movimento (Cardon et al., 2004), le Pause Attive (Masini et al. 2020; Mulato & Riegger, 2014), stavano concretizzando risposte adeguate ai bisogni della fascia d'età sei-undici anni. All'interno di questi approcci educativi si integrano con grande coerenza stili di insegnamento produttivi (agente principale il bambino) e riproductivi (agente principale il docente), in una variabilità applicativa intenzionalmente adeguata agli allievi, agli obiettivi interdisciplinari perseguiti, al setting didattico disponibile (indoor o outdoor). Il docente di EF deve quindi essere specificamente competente per poter sviluppare l'insegnamento attraverso un modello aperto non riduttivamente generalista né eccessivamente disciplinare (Lipoma, 2014).

La scuola primaria, in piena autonomia metodologica-didattica al di là dei vari progetti ed esperti che da anni la invadono (Casolo, 2019), deve assumere la responsabilità di una educazione che orienti i bambini a combattere la sedentarietà che li sta affliggendo attraverso un vissuto dinamico e attivo nello scorrere della giornata scolastica. Un tale atteggiamento concorrerebbe sia a garantire una sufficiente attività fisica quotidiana (WHO, 2010), in contrasto all'ipocinesia dilagante, sia a sollecitare lo sviluppo di competenze cognitive, emotivo-affettive, socio-relazionali e, ovviamente, corporeo-motorie (Sember et al., 2020).

L'EF, dunque, diviene il motore trainante di un approccio corporeo-motorio che deve trasferirsi anche agli altri insegnamenti, per garantire lo sviluppo armonico della persona attraverso un senso di benessere complessivo che accompagni il percorso scolastico di bambini e bambine. In tal senso, in ragione della complessità che si lega all'insegnamento dell'EF, deve essere accolta positivamente l'azione del MIUR rispetto all'inserimento del laureato in Scienze Motorie, come docente disciplinare non generalista, nella scuola primaria.

L'importanza dell'EF per lo sviluppo motorio, fisico, affettivo, sociale e per la salute nell'infanzia, dunque, è ampiamente riconosciuta da diversi autori (Bruijn et al., 2022). La motivazione verso la pratica motoria è naturalmente presente nei bambini, e appare necessario sostenerla e alimentarla in tutto il periodo evolutivo, attraverso una didattica quali-quantitativa (Ceciliani, 2018b) che soddisfi i bisogni di movimento precedentemente richiamati. Tale considerazione è ancora più importante se consideriamo che tali livelli di motivazione cominciano a decadere proprio nei primi anni dell'età scolare (Chanal et al., 2019) e che essi si basano su tre presupposti fondamentali: autopercezione di competenza, relazione e, in dipendenza delle prime due, autonomia. La *competenza* viene sollecitata se le

situazioni educative mettono in grado gli allievi di portare a termine i compiti previsti o assegnati; la *relazione* si riferisce al clima inclusivo e accogliente che l'insegnante riesce a sollecitare, soprattutto attraverso attività cooperative in cui gli allievi possano confrontarsi tra loro. L'autonomia si acquisisce se, soddisfatte le prime due condizioni, si utilizzano strategie didattiche partecipative in cui gli allievi possano agire e fare e non solo ripetere ed eseguire (Bruijn, 2020). L'EF, per sue caratteristiche intrinseche, può sempre garantire questa triade di condizioni vista la sua conformazione laboratoriale alla base della quale si pongono il *fare concreto* (agire sull'ambiente e nell'ambiente e con gli attrezzi) e la *collaborazione-cooperazione* con i pari (compiti motori, situazioni ludiche, giochi veri e propri).

Lo stesso costruito, sull'idea di una scuola attiva, dovrebbe essere replicato nelle altre discipline e in altre attività che non siano strettamente legate alla EF. In tal senso sono comparse nuove situazioni educative che qualsiasi docente può attivare per implementare il coinvolgimento motorio dei bambini nella giornata scolastica:

- Le pause attive a scuola, o active breaks (Masini et al., 2020; Mulato & Riegger, 2014), per alternare la sedentarietà scolastica a brevi momenti di attività fisica con lo scopo di riattivare mentalmente gli allievi al proseguo delle lezioni previste.
- L'*Outdoor Education* (Farnè et al., 2018; Quibell et al., 2017) come strategia di attività educative all'aperto che possono coinvolgere qualsiasi insegnamento curricolare.
- Scuola in movimento (Cardon et al., 2014) in cui gli insegnamenti disciplinari diventano più laboratoriali, allontanando i bambini dai banchi e dalle sedie per coinvolgerli in attività concrete tendenti a raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti.
- La città attiva (Borgogni & Farinelli, 2017) in cui si sfruttano anche momenti particolari come il pedibus o iniziative simili, che leghino il sano stile di vita alla quotidianità della vita scolastica.

Sulla base di questo concetto educativo, aperto a un coinvolgimento costante del corpo e del movimento, l'EF si espande al di fuori del suo perimetro disciplinare trasformandosi in un *leitmotiv* trasversale applicabile a tutti i contesti e insegnamenti. Per tale motivo assume aspetto fondamentale la formazione universitaria dei futuri insegnanti, così come la formazione in servizio attraverso un aggiornamento continuo, capace di sollecitare ad itinere la professionalità del docente e l'innovazione didattica. La metodologia, infatti, a partire dalle strategie conosciute e tradizionalmente applicate, deve aprirsi alle istanze che tracciano nuovi percorsi di insegnamento-apprendimento, anche divergenti, adeguati ai cambiamenti in atto in ambito educativo.

In linea con l'innovazione didattica si devono rivedere i percorsi specifici dell'EF in relazione agli obiettivi plurimi grazie ai quali tende al raggiungimento dei traguardi di competenza evidenziati dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012). In particolare, rispetto alla scarsa esperienza motoria evidente nell'infanzia, diviene fondamentale il lavoro sulla sensorialità, sulla percezione e consapevolezza del proprio corpo, sulla sicurezza di sé nel controllo del movimento e nelle sue diverse applicazioni. Una vera e propria alfabetiz-

zazione che deve ripristinare la competenza motoria di base come cornice di conoscenze e abilità da cui muoversi verso competenza più complesse e specifiche. Tra queste vengono, immediatamente dopo, gli obiettivi legati all'esperienza multisportiva come orientamento verso la pratica del gioco-sport nel senso di esperienza piacevole e divertente prima ancora che performante, salvaguardando il rischio della specializzazione precoce.

La scuola primaria, per prima, è chiamata a dare risposte concrete e inclusive che, il mondo extrascolastico, ivi compreso quello sportivo, non riescono a dare in forma compiuta. La scuola, ove tutti i cittadini, seppur ancora bambini, prendono parte quotidianamente alla comunità educante è in prima linea nella responsabilità di indicare nuove linee educative aggiornate alle necessità imposte dal nostro momento storico e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Borgogni, A., & Farinella, R. (2017). *Le città attive*. Milano: Franco Angeli
- Cardon, G., De Clercq, D., De Bourdeaudhuij, I., & Breithecker, D. (2004). Sitting habits in elementary schoolchildren: a traditional versus a "Moving school". *Patient education and counseling*, 54(2), 133–142. [https://doi.org/10.1016/s0738-3991\(03\)00215-5](https://doi.org/10.1016/s0738-3991(03)00215-5)
- Casolo, F. (2019). L'Educazione Motoria e scuola primaria. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 7–12. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_01
- Ceciliani, A. (2018a). Dall'Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportiva. *Encyclopaedia*, 22(51), 11–24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424>
- Ceciliani, A. (2018b). Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 183–194. Retrieved January 31, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2774>
- Chesham, R. A., Booth, J. N., Sweeney, E. L., Ryde, G. C., Gorely, T., Brooks, N. E., & Moran, C. N. (2018). The Daily Mile makes primary school children more active, less sedentary and improves their fitness and body composition: a quasi-experimental pilot study. *BMC medicine*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1049-z>
- D'Elia, F. (2022) *L'educazione motoria nella scuola primaria: analisi e determinazioni*. In M. Fiorucci, & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 82–85). Lecce: Pensa Multimedia
- de Bruijn, A. G., Mombarg, R., & Timmermans, A. C. (2022). The importance of satisfying children's basic psychological needs in primary school physical education for PE-motivation, and its relations with fundamental motor and PE-related skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 422–439. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1906217>
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia phaenomenologica*, 12, 263–288. <https://doi.org/10.7761/SP.12.263>
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In *Leiblichkeit-Embodiment* (pp. 229–247). Weisbaden: Springer.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotion, sociality, and the brain's default mode network: Insights for educational practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 211–219. <https://doi.org/10.1177/2372732216656869>
- Lipoma M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. In U. Margiotta (Ed.), *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia* (pp. 192–207). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Oliverio, A. (2018). Neuroscienze e educazione. *Research Trends in Humanities*, 2018(5), 1–4. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/5425>
- Masini, A., Marini, S., Gori, D., Leoni, E., Rochira, A., & Dallolio, L. (2020). Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools: A systematic review and meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 23(4), 377–384. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.10.008>
- MIUR. (2012). Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. *Annali della pubblica istruzione*, 88, 3–82. Retrieved January 31, 2022, from http://www.comune.torino.it/centromultimediale/01c_1_documenti_pedagogici/documenti_Nazionali_pdf/2012_Indicazioni_Curricolo_Sc_Inf.pdf
- Mulato, R., & Riegger, S. (2014). *Maestra facciamo una pausa? Migliorare il clima in classe e favorire l'apprendimento dei bambini*. Bari: La Meridiana.
- Parlamento Italiano. (2021). Legge 30 dicembre 2021, n. 234: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024. (21G00256). *Gazzetta Ufficiale, Supplemento Ordinario*, 310(S49). Retrieved January 31, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg>
- Quibell, T., Charlton, J., & Law, J. (2017). Wilderness Schooling: A controlled trial of the impact of an outdoor education programme on attainment outcomes in primary school pupils. *British Educational Research Journal*, 43(3), 572–587. <https://doi.org/10.1002/berj.3273>
- Sember, V., Jurak, G., Kova, M., Morrison, S. A., & Starc, G. (2020). Children's physical activity, academic performance, and cognitive functioning: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in public health*, 8, 307. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00307>
- Senato della Repubblica Italiana. (2020). *DDL S. 992: Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria*. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/Ddliter/51085.htm#>
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organisation Retrieved January 31, 2022, from <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>
- Willingham, D. T., & Lloyd, J. W. (2007). How educational theories can use neuroscientific data. *Mind, Brain, and Education*, 1(3), 140–149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1751-228X.2007.00014.x>