

PUNTI CHIAVE DI UN'EPISTEMOLOGIA DELL'EDUCAZIONE FISICA IN ITALIA

Publicato in Scuola e didattica, n. 17, maggio, pagg. 13-18.

Attilio Carraro, Edo Zocca, Massimo Lanza, Maurizio Bertollo

SSIS (Scuola di Specializzazione Interateneo per la Formazione degli Insegnanti di Scuola Secondaria; School of Specialisation for Secondary School Teachers, Consortium of Veneto Universities, Italy)

Lo scopo di questa comunicazione è di illustrare la formazione iniziale degli insegnanti di Educazione fisica in Italia attraverso una prospettiva storica, epistemologica e metodologica; noi pensiamo che lo studio dell'evoluzione della preparazione degli insegnanti possa essere un utile strumento di analisi del fenomeno educativo e del ruolo della scuola nella società.

Dopo un lungo periodo di stasi, negli ultimi quattro anni è iniziato, in Italia, un generale processo di rinnovamento delle istituzioni educative a tutti i livelli, dalla scuola primaria all'università.

Queste iniziative vedono la revisione dei curricula e dei contenuti disciplinari scolastici, l'articolazione dei corsi universitari in due cicli e nuove modalità di preparazione e selezione degli insegnanti.

Per la prima volta gli insegnanti saranno preparati con uno specifico corso post Laurea realizzato da una struttura universitaria ad hoc: La Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti della Scuola Secondaria (SSIS) attivata nell'anno accademico 1999-2000.

In un sistema scolastico che cambia, si può dire ogni momento, con nuove leggi nazionali, differenti piani di studio e impegnative discussioni politiche e sociali anche la relazione tra docenti e studenti risulta in rapida evoluzione.

Il ruolo futuro dell'Educazione fisica non è chiaro; ci sono molti dubbi sulla sua permanenza nel curriculum della secondaria di secondo grado e non sono chiare le intenzioni riguardo all'insegnamento delle attività motorie nella scuola primaria.

“When asked what PE (Physical Education) is, the response from many people, including many PE teachers, is often a list of activities than a definition of a subject. However, in order to justify its place in the curriculum a subject must be more than a list of activities in which pupils participate” [S. Capel, 2000].

Il quadro storico

Le tappe storiche che hanno portato all'attuale discussione sulla riforma della Scuola italiana prendono il via nel 1859, quando Gabrio Casati firma la riforma della scuola piemontese, che venne in seguito estesa a tutta l'Italia; con quell'atto nacquero la scuola primaria, affidata ai Comuni, la secondaria e il successivo passaggio agli studi universitari. Le altre riforme della scuola italiana portano le firme di Giovanni Gentile (1923), di Giuseppe Bottai (1938), di Mario Ferrari Aggradi (1962) di Luigi Berlinguer (2000) ed è oggi in discussione la riforma proposta dall'attuale ministro per l'istruzione Letizia Moratti.

Le tappe più significative nell'evoluzione della scuola italiana sono descritte sinteticamente nella successiva tabella 1.

Tabella 1. Le tappe storiche della scuola italiana

1859	Con la legge Casati, nascono la scuola primaria, la secondaria e il successivo passaggio agli studi universitari
1923	Giovanni Gentile riforma la scuola italiana, cinque anni di scuola elementare, tre di ginnasio, poi quarta e quinta e tre anni finali
1938	Giuseppe Bottai, allora ministro dell'educazione, firma la nascita della scuola media e crea l'avviamento professionale
1962	Il ministro Ferrari Aggradi dà il via alla scuola media unificata obbligatoria che cancella l'avviamento professionale
1974	Vengono introdotti i Decreti Delegati, trovano spazio nella scuola le rappresentanze delle diverse componenti: studenti, genitori, insegnanti e personale non docente
1977	Viene pubblicata la legge per l'integrazione dei portatori di handicap nella scuola
1979	Vengono pubblicati gli attuali programmi della scuola media
1982	Vengono pubblicati gli attuali programmi della scuola secondaria
1985	Vengono pubblicati gli attuali programmi della scuola elementare
1990	Il sottosegretario all'istruzione Brocca propone una riforma dei programmi della scuola secondaria
1992	Vengono pubblicati i programmi della scuola dell'infanzia
1997	Viene approvata la legge Bassanini sull'autonomia scolastica
1999	Diviene attuativo il regolamento per l'autonomia degli istituti scolastici
2000	Il ministro per la pubblica istruzione Luigi Berlinguer, elabora la riforma dei cicli scolastici, che non diverrà attuativa
2002	E' alla discussione parlamentare la riforma Moratti, attuale ministro per l'istruzione e l'università

Le radici dell'insegnamento dell'EF vengono fatte risalire alla nascita delle Società Ginnastiche nella prima metà dell'ottocento, la disciplina verrà introdotta all'interno della scuola nel 1859 e resa obbligatoria nel 1878. In seguito la sorte dell'EF subirà un curioso destino: una sorta di percorso ad entrare ed uscire dalla scuola [vedi tab. 2]. Durante il ventennio fascista la disciplina è affidata ad enti esterni alla scuola, dapprima l'ENEF (Ente Nazionale per l'Educazione Fisica), poi l'ONB (Opera Nazionale Balilla) ed in seguito la GIL (Gioventù Italiana del Littorio). Nel 1947, dopo la caduta del fascismo avvenuta nel 1943, viene costituito presso il ministero della pubblica istruzione un ufficio per l'Educazione Fisica e la disciplina torna a far parte dei curricoli scolastici, divenendo obbligatoria nella scuola secondaria, di primo e secondo grado. Oggi l'insegnamento dell'EF è nuovamente messo in discussione nella scuola secondaria e si delinea la possibilità che la disciplina perda il suo carattere di obbligatorietà per essere collocata nelle attività (extracurricolari) opzionali.

Tabella 2. L'educazione Fisica nella scuola italiana

1844	Nasce la Società Ginnastica di Torino
1859	La disciplina viene introdotta nella scuola
1878	De Sanctis, ministro della Pubblica Istruzione, introduce l'insegnamento obbligatorio della ginnastica
1909	Con la legge Rava Daneo, viene stabilita la durata delle lezioni: 30 minuti al giorno nella scuola elementare, 3 ore settimanali nelle medie; viene previsto l'approntamento di palestre e campi sportivi
1923	Con la riforma Gentile l'EF, <i>nella sua tripla funzione ortogenetica, sociale e nazionale</i> , viene affidata a un ente autonomo, l'ENEF (Ente Nazionale per l'Educazione Fisica)
1927	Le attribuzioni dell'ENEF passano all'Opera Nazionale Balilla
1947	Viene costituito presso il ministero per la pubblica istruzione un ufficio speciale per l'Educazione fisica
1958	La legge n. 88 del 7 Febbraio, detta le norme per l'insegnamento dell'EF, che è reso obbligatorio per due ore alla settimana, viene istituito il ruolo organico degli insegnanti di EF e nascono gli ISEF. L'impianto di questa legge è quello che ha governato sino ad oggi la disciplina
1969	Prendono il via i Giochi della Gioventù e i Campionati Studenteschi, competizioni interscolastiche organizzate in collaborazione tra Ministero della Pubblica Istruzione e Comitato Olimpico Nazionale Italiano
1996	Con una circolare ministeriale vengono istituite le Associazioni Sportive Scolastiche
1998	Viene promosso il progetto Perseus, che prevede il potenziamento delle attività motorie nella scuola
2002	Educazione Fisica, quale futuro?

Va sottolineato come in Italia nella scuola elementare e nella scuola dell'infanzia, l'insegnamento dell'Educazione Motoria non sia mai stato affidato agli insegnanti di EF, ma delegato ai maestri.

La formazione degli insegnanti di EF ha seguito lo stesso tortuoso percorso della disciplina, e va subito evidenziato come l'istituzione delle facoltà universitarie di Scienze Motorie e delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento risalga soltanto al 1999 [vedi tab. 3]. Il ruolo centrale nell'azione formativa degli insegnanti di EF è stato svolto per lungo tempo (dal 1952 al 1999) dagli ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica), istituti di grado universitario, ma collocati al di fuori dell'università, con corsi di durata triennale.

La mancanza della possibilità di approfondire gli studi in ambito universitario ha spinto molti insegnanti di EF a specializzarsi all'interno delle strutture delle Federazioni Sportive e del CONI.

Tabella 3. La formazione degli insegnanti di Educazione Fisica

1861	Viene tenuto a Torino il primo corso magistrale statale di Ginnastica Educativa
1878	Nascono a Bari, Catania, Firenze, Napoli, Padova, Palermo e Roma, altre scuole per la formazione di maestri diplomati nell'insegnamento dell'EF
1909	Vengono aperti Istituti di Magistero per l'abilitazione all'insegnamento dell'EF
1923	Vengono soppressi gli Istituti di Magistero di Educazione Fisica di Roma, Torino e Napoli e l'ENEF è autorizzato a tenere corsi per preparare il proprio personale insegnante
1926	Viene pubblicato il bando della Scuola Superiore di Educazione Fisica di Bologna, associata alla facoltà di medicina e chirurgia
1928	Viene inaugurata a Roma l'Accademia Fascista di Educazione Fisica e Giovanile per la formazione degli insegnanti maschili; i corsi inizialmente biennali, diverranno triennali nel 1939. Al conseguimento del diploma segue un anno di tirocinio pratico e viene progettato, ma mai realizzato, un secondo biennio di studi per il conseguimento della laurea di dottore in Scienze Applicate all'Educazione Fisica
1934	A Orvieto si apre l'Accademia femminile
1952	A Roma, alle dirette dipendenze dello stato, inizia la sua attività l'ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica)
1959	Nascono gli ISEF di Torino (1959), Bologna e Napoli (1960), Milano Università Cattolica (1964), Palermo
1968	(1965), Perugia e Urbino (1967) e Milano Lombardia (1968)
1999	Gli ISEF cessano la loro attività e sono attivati, in diverse sedi universitarie Corsi di Laurea in Scienze Motorie di durata quadriennale
1999	Inizia l'attività delle SSIS (Scuole di Specializzazione Interateneo per la Formazione degli Insegnanti di Scuola Secondaria
2001	Riforma degli studi universitari, laurea di base triennale, più laurea specialistica biennale

I nodi epistemologici per la formazione degli insegnanti di EF

In questa fase di intenso ripensamento strutturale ed epistemologico dell'EF ci sembra che alcuni temi essenziali su cui fare chiarezza debbano essere:

- la scarsa differenziazione tra EF, sport e attività ricreative;
- la scarsa considerazione del ruolo evolutivo della motricità a favore dell'affermarsi di un orientamento dell'attività motoria verso lo sport e la promozione dello stato di salute;
- la progressiva diminuzione della considerazione sociale verso la cultura mediata dall'esperienza (sia essa motoria, artistica, o comunque pratica).

L'incerta collocazione futura dell'EF è espressione della debolezza del quadro di riferimento culturale delle scienze motorie in Italia, caratterizzato da un grande ruolo sociale e mediatico dell'attività sportiva di alto livello, ma sprovvisto di un adeguato sostegno di elaborazione culturale.

L'educazione fisica che viene insegnata nella scuola italiana si fonda su programmi della fine degli anni 70. In essi si individuano come finalità la formazione delle abilità motorie e della fitness attraverso contenuti che spaziano dalle esercitazioni, alle attività ludiche, sportive, espressive e genericamente motorie in ambiente naturale; vengono inoltre fornite generali indicazioni metodologiche relative alle fasi di sviluppo.

Nei programmi scolastici del 1979 e del 1982 vengono fornite prescrizioni per la didattica ma, visto che non era il loro scopo, mancano giustificazioni epistemologiche disciplinari. Questo ha permesso, in mancanza di un'elaborazione culturale forte da parte di accreditati centri di ricerca, l'oblio da parte di insegnanti, genitori e società in generale, delle indicazioni formative generali della disciplina per assecondare la massiccia enfasi proposta dai media allo sport come interprete di tutte le istanze formative legate al corpo e alla motricità.

Tutta l'esperienza motoria è stata identificata con il "fare sport". Far praticare sport, o mini-sport, è stato il programma che il mondo sportivo è riuscito a far diventare prassi per la stragrande maggioranza dei bambini e bambine a cominciare da 6-7 anni. In questa fascia di età così importante per la formazione, la scuola elementare poteva offrire due ore settimanali di educazione motoria (quando venivano svolte) condotte da maestri, spesso preparati in maniera inadeguata. L'*educazione motoria* è stata così collocata nell'extrascuola: le famiglie hanno risposto alla comunicazione mediatica che invitava alla pratica "sportiva", iscrivendo i bambini a corsi e allenamenti di svariate attività sportive (soprattutto nuoto, calcio, ginnastica artistica, pallacanestro e pallavolo), con indici di drop-out e di cambio di settore di esperienza talvolta altissimi.

L'omologazione di tutta la pratica motoria al "fare sport" viene ulteriormente confermata anche dalle indicazioni di prevenzione medica diffuse quotidianamente dai media. L'indicazione di praticare "attività motoria" viene utilizzata quasi solo quando i messaggi sono indirizzati a categorie "a rischio" quali gli anziani, le donne in gravidanza e le persone con malattie croniche, negli altri casi, spessissimo l'indicazione fornita è quella di "fare sport".

Il risultato di questa omologazione è stata la perdita progressiva della possibilità di far diventare patrimonio culturale generale la concezione del movimento come mediatore di apprendimento cognitivo e relazionale, di benessere psicofisico, di forma fisica oltre che di abilità motorie e sportive. Questi valori erano già presenti nell'elaborazione epistemologica dell'educazione fisica italiana, in particolare grazie al contributo delle scuole psicomotorie e dell'analisi dei processi di apprendimento della ricerca cognitivista, ma non sono stati sostenuti permettendo che, anche nella scuola, l'esperienza motoria fosse fortemente condizionata in senso sportivo e ricreativo.

Si avverte quindi l'esigenza di una riscrittura dell'epistemologia dell'EF che giustifichi, prima di tutto, il ruolo evolutivo della motricità e della sua educazione nello sviluppo della persona e, quindi, indichi le finalità, i metodi, i contenuti, e l'articolazione degli obiettivi nelle diverse fasi ontogenetiche.

Possiamo schematizzare questa struttura nella forma seguente:

Dimensione concettuale (Concetti - Afferzioni - Teorie)

- ⇒ Ruolo della motricità nell'evoluzione dell'individuo
- ⇒ Dinamica specifica delle interazioni tra aspetti cognitivi, motori, sociali ed emotivi nell'attività motoria
- ⇒ Teorie generali e specifiche del movimento e dell'apprendimento motorio
- ⇒ Pedagogia e didattica dell'attività motoria

Dimensione sintattica (Procedure - strumenti - linguaggi)

- ⇒ Finalità
- ⇒ Scansione degli obiettivi
- ⇒ Metodi
- ⇒ Contenuti

In relazione a questi temi ci sembra che il discrimine per collocare l'EF in ambito scolastico con piena dignità sia, da una parte, giustificarne e quantificarne il ruolo in termini di adattamento creativo dell'uomo al suo ambiente, dall'altra evidenziarne le peculiarità.

Individuare il ruolo specifico della motricità e della sua educazione, nelle diverse fasi di sviluppo dell'essere umano, significa attribuire compiti specifici alla disciplina in virtù di funzioni

dimostrate in modo significativo. Possiamo allora ricordare a questo proposito che, secondo la più accreditata produzione scientifica, la motricità è mediatrice:

- dello sviluppo delle funzioni fisiologiche [H. Seyle 1956];
- dello sviluppo e del mantenimento di efficaci processi cognitivi (in particolare attenzione, concentrazione, memoria, pianificazione) [Mcnaughter e Gabbare 1993, Heckler e Croce 1992];
- della comunicazione, in particolare di quella non verbale, e della relazione sociale [Argyle 1988, Eibl-Eibelsfeldt 1993, Morris 1978];
- dello sviluppo del pensiero in età infantile e giovanile [J. Brunner 1981, G. Edelman 1995, M. Jeannerod 1990, J. Piaget ...];
- di un adeguato livello di autostima [Harter 1978, Sonstroen 1988]
- della costruzione della capacità di prestazione motoria dei giovani adulti [Martin 1992, Schmidt & Wrisberg 2000];
- dello stato di salute e di prestazione motoria di adulti e anziani [A.C.S.M. 1998].

In quanto alle peculiarità sottolineiamo come, a differenza di altri campi dell'apprendimento, le competenze motorie si strutturano attraverso una relazione non gerarchica degli aspetti cognitivi (conoscere), motori (saper fare) e degli atteggiamenti. Mentre per gli ambiti specificamente cognitivi del sapere e dell'educazione si può considerare la conoscenza come base della comprensione, dell'applicazione e degli sviluppi ulteriori delle competenze, nella motricità il "saper fare" può precedere il conoscere e fornire elementi essenziali per la sua strutturazione.

Finalità della disciplina

Alla luce di quanto sinteticamente illustrato, l'articolazione delle finalità disciplinari dovrebbe articolarsi in *intrinseche* (che si manifestano con il linguaggio motorio) ed *estrinseche* (che possono diventare esplicite attraverso una pluralità di linguaggi e comportamenti).

Intrinseche

Accanto alle valenze formative generali, l'EF è l'unica disciplina in grado di dare un contributo specifico in due ambiti particolari dello sviluppo umano, che vengono così a costituire i cardini fondamentali nell'elaborazione di un curriculum:

- ⇒ l'acquisizione di un ricco bagaglio di abilità motorie (a partire dagli schemi motori di base, per poi evolvere in specifiche abilità tecniche sportive ed espressive, e diventare, nel tempo, elementi importanti di una vita attiva e gratificante);
- ⇒ lo sviluppo ed il mantenimento di un adeguato livello di wellness (come elemento fondamentale della salute e del benessere, e come strumento di prevenzione). Il concetto di salute è qui inteso in modo ampio, come valore da perseguire, come componente significativa del progetto di vita di ciascuno.

Estrinseche

Si può certamente attribuire all'EF un ruolo significativo nel conseguimento di finalità trasversali [cross-disciplinary aims], che si possono schematicamente indicare nella:

- ⇒ formazione dei concetti logici in età infantile e, successivamente, sostegno del loro consolidamento;
- ⇒ formazione delle capacità relazionali in età infantile e giovanile, successivamente sostegno del loro consolidamento.

La Scuola di Specializzazione per gli insegnanti

Dopo un'espansione della ricerca su *nuovi* contenuti e contesti di *moda*, un eccesso autoreferenziale di un modello focalizzato sui contenuti disciplinari, una sostanziale latitanza rispetto ai processi e alle dinamiche di apprendimento e un *non risolto* scarso valore affidato alla ricerca didattica, la scuola italiana è chiamata a riflettere sulla problematicità dell'esperienza educativa nella concreta situazione storica e a elaborare un progetto formativo che sintetizzi e integri i bisogni motivazionali e le esigenze cognitive e operative degli allievi. Questo impone una concreta riflessione sull'archetipo fondante della relazione educativa nel momento dell'EF.

L'educazione fisica, come ogni campo della cultura, per garantire il proprio mantenimento deve agire su due piani:

- a. operare per il proprio sviluppo;
- b. sviluppare un sistema di trasmissione efficace.

L'educazione è un cammino - un processo - che si sviluppa nella relazione tra essere in formazione e essere più formato, tra una cultura organizzata e accedenti a questa cultura, tra generazione più anziana e più giovane emergente. In questo processo il soggetto, ogni soggetto, integra la realtà interiorizzandola ed appropriandosene, secondo la propria forma, la propria personalità irripetibile, originale, creativa, differenziata ed unica. [Aldo Agazzi]

Scopo dell'EF non può altro che essere la persona, la persona fisicamente educata e quella continua tensione all'approfondimento della conoscenza e dell'esperienza.

E' questa tensione che motiva le scelte particolari di mezzi, di didattiche, di metodi e dei contenuti da mettere in campo nella relazione. In questa realtà in cambiamento nasce, anche in Italia, l'esigenza di qualificare la formazione iniziale degli insegnanti.

La struttura della Scuola di Specializzazione per la formazione degli Insegnanti della scuola Secondaria (SSIS) del Veneto è caratterizzata da tre aree di formazione:

- a. area comune a tutti gli indirizzi, corsi psicopedagogici e laboratori;
- b. area di indirizzo che comprende tre sotto aree disciplinari:
 - o fondamenti storico epistemologici;
 - o didattica delle discipline;
 - o laboratori di didattica.
- c. area delle attività di tirocinio o della pratica professionale differenziata in due periodi:
 - o tirocinio indiretto o osservativo il primo;
 - o tirocinio diretto con assunzione di responsabilità educative e didattiche per il secondo.



All'interno del percorso formativo trova uno spazio significativo l'attività di tirocinio, differenziata in vari momenti e significati:

- a. attività di studio, di organizzazione e progettazione;
- b. osservazione e riflessione di realtà "non virtuali" scolastiche,
- c. pratica professionale nelle classi e nel contesto degli istituti scolastici.

Cos'è il tirocinio, pratica professionale all'insegnamento

“Obiettivo del tirocinio didattico professionale nel percorso formativo della SSIS del Veneto è la produzione di competenze legate all'esercizio effettivo dell'insegnamento, alla padronanza dei linguaggi e dei processi di comunicazione didattica e formativa, all'uso critico delle tecnologie didattiche, e allo sviluppo di atteggiamenti e di comportamenti costruttivi e di collaborazione.

Elementi caratterizzanti del tirocinio sono:

- a) elaborazione, organizzazione di lavoro e di ricerca didattica, sia nell'ambito dell'indirizzo sia comuni a più indirizzi, e loro sperimentazione nella scuola e loro valutazione;
- b) stretto coordinamento con le attività di laboratorio.” [Regolamento SSIS del Veneto, 1999]

È l'occasione formativa che consente di misurarsi consapevolmente con la pratica professionale. È un luogo privilegiato in cui è possibile tradurre la progettazione didattica del laboratorio, in esperienza da realizzare nelle attività di pratica professionale. È una realtà in cui il processo di acquisizione deriva dall'esperienza stessa e si produce nella pratica riflessiva, nella prima verifica delle linee o delle soluzioni prospettate precedentemente nel laboratorio, mediante l'accompagnamento e l'assistenza da parte di un tutor referente. È la condizione che rende l'apprendimento significativo ovvero riflessivo e consapevole dei prodotti e dei processi che lo hanno reso possibile, in cui sono inglobate e continuamente definite le fasi dichiarative, procedurali e immaginative della conoscenza. È una struttura connettiva, dialettica e sistemica tra l'università e i servizi scolastici, tra il laboratorio (luogo di costruzione del sapere didattico), e la quotidianità, l'imprevedibilità e la complessità della scuola (luogo di elaborazione e progettazione del sapere didattico).

Non è un semplice addestramento professionale, ma un apprendimento nel quale l'attività professionale si configura come continua capacità di rimettersi in discussione. Non è solo apprendistato professionale, ma momento di apprendimento continuo e perciò si configura come proposta forte di ricerca didattica, nella quale il supervisore espleta funzione di coordinamento e di promozione.

È un insieme di circostanze utili a formare l'intelligenza interpersonale dell'allievo/insegnante, attraverso il monitoraggio su se stesso, del rapporto apprendimento/emozione e attraverso il controllo della sfera emotivo/motivazionale degli allievi. È un'attività pluripersonale (per il numero delle persone che interagiscono esercitando anche ruoli diversi) e interdisciplinare (per la messa in gioco e per l'integrazione di conoscenze, competenze, prospettive diverse...). È uno spazio che prepara ad una professione che ha per oggetto/soggetto la formazione, quindi si configura come metaformazione.

In un'attività di metaformazione, come il tirocinio, si viene a creare un “campo mobile” nel quale gli attori sono al tempo stesso oggetto e soggetto della formazione. L'elemento connettivo è caratterizzato dall'assunzione di responsabilità, intesa come riflessività professionale.

Il progetto di tirocinio per l'Educazione Fisica

Le riflessioni sul significato di tirocinio portano a identificare un progetto, che potremmo definire uno spazio dinamico (poiché avviene su piani e tra attori diversi) dell'integrazione e della riflessività professionale. Esso appare contraddistinto:

- dal costante rapporto tra formazione teorica, sapere agito nel laboratorio, ed esperienza concreta;
- dalla scelta di esperienze realmente professionalizzanti contro un generico apprendistato;
- da una sistematica attività di ricostruzione e di riflessione, condotta individualmente e in gruppo;

- dal continuo rapporto di corresponsabilità tra docenti-formatori della SSIS, personale della scuola, tirocinanti;
- dalla elezione dell'ambiente scolastico come interlocutore privilegiato nella individuazione della complessità della cultura scolastica.

Quest'ultimo passaggio consentirebbe alla stessa ricerca didattica di uscire dall'ambito, troppo spesso praticato, delle *buone idee* per farsi *opera e strumento concreto*. In particolare, per la formazione dei futuri insegnanti di EF, lo scambio e l'accompagnarsi a colleghi esperti nelle forme del tirocinio e nell'esercizio della pratica professionale riveste importanza preliminare e condizionante.

Le *sole conoscenze disciplinari* possono costituire la trama del tessuto di una significativa proposta didattica, mentre, nell'insegnamento di attività motorie e di pratiche di gioco, le competenze relazionali ne costituiscono l'ordito, l'orientamento, il clima.

Le competenze didattiche e disciplinari poi, all'interno della disciplina che è orientata a costruire percorsi curricolari di ampliamento di padronanze motorie, di espansione delle competenze alla pratica di attività all'interno di dinamiche sociali sempre più strutturate come quelle presenti nelle attività ludiche e sportive, non possono sostituire o supplire un'ampia competenza ad osservare, monitorare, valutare ed *agire produttivamente*.

Per un insegnante di EF, le competenze a *gestire* o di iniziativa relazionale, nelle situazioni che si possono creare durante l'attività dinamica di gioco o di sport, costituiscono uno specifico professionale fondamentale del curricolo formativo. Queste competenze, per essere padroneggiate e praticate devono essere agite nel contesto dell'opera, intensamente esercitate a produrre effetti nelle dinamiche sociali in atto e all'interno delle dinamiche del gruppo in relazione.

Per un futuro insegnante di EF, la capacità a gestire e facilitare relazioni e ad attivare processi di gruppo produttivi, mai conflittuali, anche se a volte molto carichi di espressioni competitive è *conditio sine qua non*. Compito fondamentale della Scuola di Specializzazione, è attivare le capacità di mediazione dell'insegnante. La capacità di mediazione didattica trova la sua massima espressione in EF, nella funzione di modellamento vicariante di tipo visivo e cinestetico [Bandura 1998], tipica della disciplina.

Sviluppi e prospettive

Il modello dell'integrazione e della riflessività qualifica il rapporto Università/Scuola prima di tutto perché mette a confronto figure differenti per impostazione e linguaggio, poi perché innesca una riflessione all'interno della stessa scuola, che può portare ad un'innovazione nell'impostazione didattica ma, al tempo stesso, presso i corsi universitari per insegnanti, può stimolare la verifica dell'efficacia delle scelte culturali e educative.

L'università, nella scelta delle scuole e degli insegnanti accoglienti, si dovrà muovere verso figure professionali realmente motivate al cambiamento, in grado di svolgere compiti di programmazione e di perseguire forme d'innovazione insite nella domanda formativa. Il ruolo dell'insegnante accogliente, poiché *referente* comporta allora una forte acquisizione di responsabilità che implica, in primo luogo, la condivisione di un progetto formativo esplicito, in secondo, una capacità propositiva all'interno della scuola d'appartenenza. La realtà-scuola in questo modo può investire su se stessa, dato che, attraverso l'insegnante accogliente come moltiplicatore d'esperienze metodologico/didattiche, può far sì che i luoghi del tirocinio (ovvero l'intera scuola) siano coinvolti in un progetto di riflessione e d'innovazione.

Ritorna il filo conduttore della ricerca didattica come ricerca continua, che in fondo costituisce l'autentica filosofia della SSIS e ne caratterizza le metodologie e gli strumenti.

Il nostro gruppo di lavoro è partito da un'idea condivisa di insegnamento/apprendimento e da uno scambio costante di strumenti e occasioni di reciproca formazione, attivando concretamente forme di "gruppo collaborativi", supportati anche dall'utilizzo di formazione e comunicazione a distanza e on-line. Tale idea di fondo ci ha portato a rispondere alle varie esigenze progettuali e di formazione emergenti nel lavoro di tirocinio: l'opera dei docenti universitari si è poi declinata in



percorsi e moduli esemplari da sperimentare nel contesto delle scuole accoglienti, attraverso differenti modalità di organizzazione, attuazione e traduzione operativa del modello stesso. Questo lavoro ha permesso di avviare un processo virtuoso di scambio produttivo e concreto di materiali e di progetti didattici.

Si evidenzia come le attività del tirocinio debbano essere progettate sulla base di una stretta collaborazione con i laboratori di didattica, in quanto, questi costituiscono la naturale connessione tra le aree disciplinari e didattiche di riferimento per l'indirizzo.

Il laboratorio è il luogo dove avviene la

costruzione di un sapere didattico, insieme teorico e pratico, nato dal confronto tra le esperienze/bisogni di tirocinio e i modelli proposti dalle teorie pedagogiche e didattiche.

Valorizzare l'esperienza del tirocinio, riconoscerne la giusta rilevanza progettuale e collegarlo adeguatamente con le discipline didattiche ed i relativi laboratori universitari, significa dare spessore e qualità formativa alla SSIS Veneto ed agli Istituti scolastici coinvolti in quest'attività.

Bibliografia

- ❑ A.A. V.V., linee guida per un modello di tirocinio per la SSIS del Veneto, Università e scuola, periodico *Concured*, anno V – n. 2/R – 2000, Udine
- ❑ Agazzi A., L'educazione permanente: concetto e implicanze, in *Scuola e didattica* del 15.01.1979,;
- ❑ American College of Sport Medicine, Position stand, *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 1998;
- ❑ Argyle M., *Bodily communication*, Routledge, London & New York 1988;
- ❑ Bruner J., *Il gioco*, A. Armando, Roma 1981;
- ❑ Capel S., *Issues in physical education*, Routledge, London & New York 2000;
- ❑ Carraro A., Lanza M., Zocca E., *Physical Education teachers training in Italy: guidelines of a new post graduate course of Veneto Universities*, Book of abstract of the 6th Congress of the European College of Sport Science, Colonia 2001;
- ❑ Edelman G., *Neural Darwinism. The Theory of Neuronal Group Selection*, Basic Books, New York, 1987;
- ❑ Eibl-Eibesfeldt I., *Etologia umana*, Bollati Boringhieri, Torino 1993;
- ❑ Jeannerod M., Un modello gerarchico delle azioni rivolte a uno scopo, in *Sistemi Intelligenti*, Il Mulino, Bologna 1990;
- ❑ Margiotta U., *L'insegnate di qualità*, Armando, Roma, 1999;
- ❑ Morris D., *L'uomo e i suoi gesti*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1978;
- ❑ Piaget J.,
- ❑ Schmidt R. A., Wrisberg C. A., *Motor learning and performance*, Human Kinetic, Champaign, 2000;
- ❑ Seyle H.,