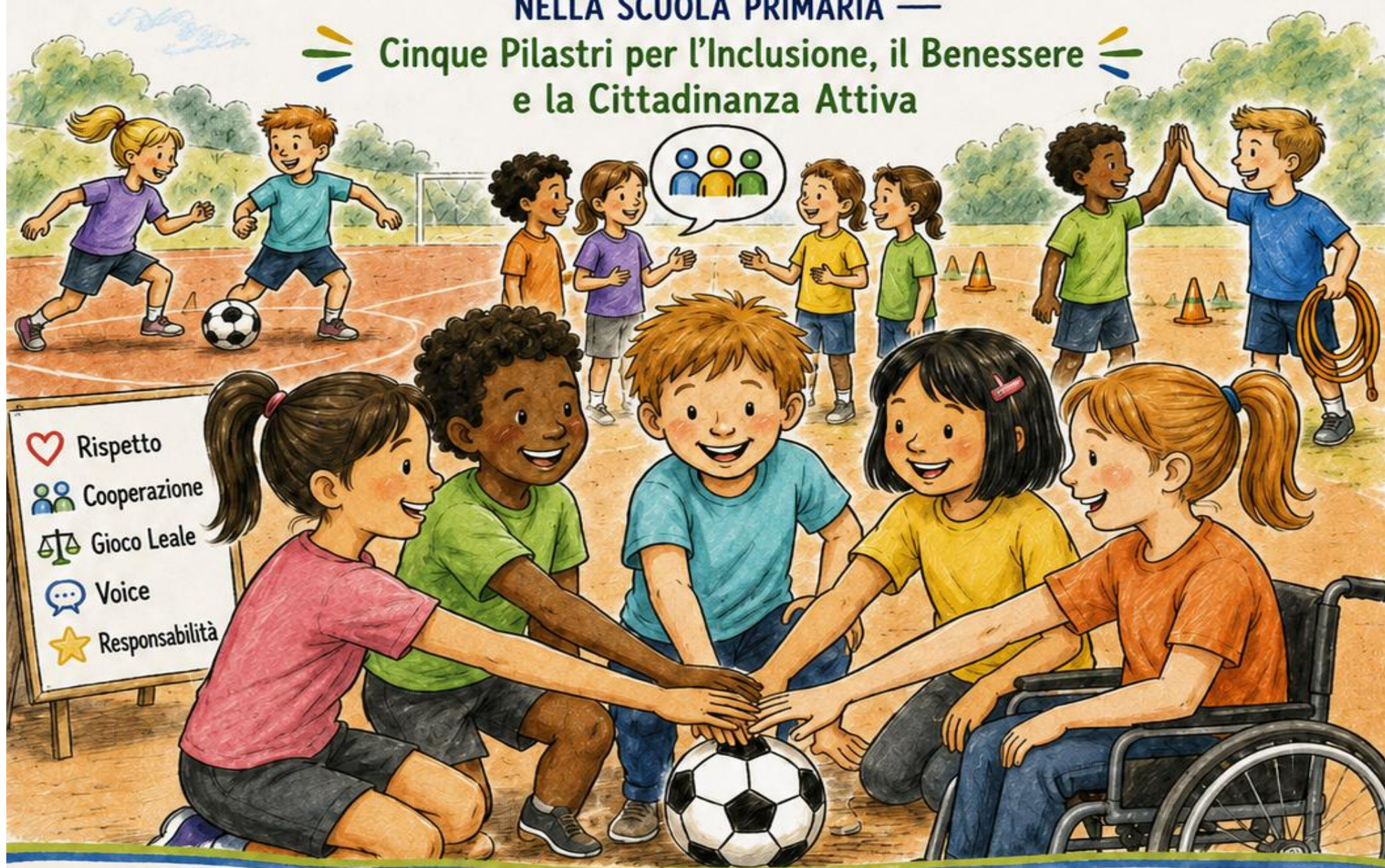


Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

INSEGNARE COMPETENZE PERSONALI, SOCIALI E DEMOCRATICHE NELL'EDUCAZIONE FISICA

UNA GUIDA PRATICA PER INSEGNANTI DI EDUCAZIONE FISICA
NELLA SCUOLA PRIMARIA

➤ Cinque Pilastri per l'Inclusione, il Benessere ➤
e la Cittadinanza Attiva



CONSAPEVOLEZZA DI SÉ
Conoscere se stessi



AUTOGESTIONE
Gestire se stessi



CONSAPEVOLEZZA SOCIALE
Comprendere gli altri
e il mondo



**COMPETENZE RELAZIONALI
E DI COMUNICAZIONE**
Connettersi e
lavorare insieme



**AZIONE COLLETTIVA
E AGENZIA**
Agire insieme per
il cambiamento positivo

INSIEME CI MUOVIAMO. INSIEME IMPARIAMO. INSIEME CRESCIAMO.



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

RISULTATO ATTESO D.2.2

INSEGNAMENTO DELLE COMPETENZE PERSONALI, SOCIALI E DEMOCRATICHE NELL'EDUCAZIONE FISICA

UN KIT DI STRUMENTI PRATICO PER GLI INSEGNANTI DI EDUCAZIONE FISICA

AUTORI: Dott.SSA MARIA NIKOPOULOU, DPESS, UNIVERSITÀ ARISTOTELE DI SALONICCO
Dr. IOANNIS MICHAILIDIS, DPESS, UNIVERSITÀ ARISTOTELE DI SALONICCO

CURATORI: Dott.SSA MARIA NIKOPOULOU, DPESS, UNIVERSITÀ ARISTOTELE DI SALONICCO
dott.SSA AFRODITI LOLA, DPESS, UNIVERSITÀ ARISTOTELE DI SALONICCO

ACCORDO DI FINANZIAMENTO UE
ERASMUS-SPORT-2025-SCP
ERASMUS - LS
PROGETTO 101245442 — DIALECT5

AGENZIA ESECUTIVA EUROPEA PER L'ISTRUZIONE E LA CULTURA
(EACEA)
EACEA/A/03

FINANZIATO DALL'UNIONE EUROPEA. LE OPINIONI E I PUNTI DI VISTA ESPRESSI SONO TUTTAVIA ESCLUSIVAMENTE QUELLI DEGLI AUTORI E NON RIFLETTONO NECESSARIAMENTE QUELLI DELL'UNIONE EUROPEA O DELL'AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE E LA CULTURA (EACEA). NÉ L'UNIONE EUROPEA NÉ L'EACEA POSSONO ESSERE RITENUTE RESPONSABILI PER ESSI.

Salvo diversa indicazione, le illustrazioni create per questo kit di strumenti sono state sviluppate appositamente per il progetto DIALECT5 con il supporto di strumenti di intelligenza artificiale generativa. Sono state successivamente selezionate, riviste, corrette ove necessario e validate dal punto di vista pedagogico dagli autori. Gli autori rimangono responsabili della formulazione finale, della selezione, dell'accuratezza e dell'adeguatezza didattica del materiale visivo. Le illustrazioni non raffigurano alunni reali, partecipanti alla ricerca o individui identificabili. Sono destinate esclusivamente a sostenere gli obiettivi didattici del kit di strumenti e non devono essere interpretate come rappresentazioni documentarie di bambini, scuole, comunità, disabilità o gruppi culturali.

INFORMAZIONI SUL KIT DI STRUMENTI

Questo kit didattico è una guida pedagogica pratica per l’implementazione della metodologia DIALECT5 nell’educazione fisica della scuola primaria. È progettato principalmente per gli insegnanti che lavorano con bambini di età compresa tra i 9 e i 12 anni, corrispondente approssimativamente alle classi dalla quarta alla sesta della scuola primaria. Il suo scopo è sostenere lo sviluppo di competenze personali, sociali, emotive e democratiche attraverso attività basate sul movimento, giochi di squadra, riflessione strutturata e la metodologia football3.

Il kit didattico costituisce una risposta pedagogica ai risultati del *Rapporto di valutazione dei bisogni di DIALECT5* (Deliverable D2.1), elaborato dal Centro Nazionale per la Ricerca Sociale (EKKE) nell’ambito del Work Package 2. Il rapporto ha combinato ricerche documentarie, un sondaggio online rivolto a professionisti dell’educazione fisica, focus group con autorità educative e rappresentanti delle comunità scolastiche in Grecia, Ungheria, Italia e Serbia, nonché interviste faccia a faccia con 49 alunni della scuola primaria di età compresa tra i 9 e i 12 anni provenienti da contesti sociali e culturali diversi. Questa ricerca multi-metodologica ha fornito la base empirica per adattare la metodologia DIALECT alle realtà e alle esigenze dell’educazione fisica nella scuola primaria.

I risultati hanno dimostrato che l’educazione fisica può sia riprodurre involontariamente le disuguaglianze esistenti, sia diventare un ambiente potente per l’inclusione, la partecipazione democratica, l’empatia, la cooperazione e l’apprendimento socio-emotivo. Sebbene gli insegnanti abbiano fortemente riconosciuto questo potenziale educativo, hanno anche individuato una mancanza di conoscenze specialistiche, di orientamento pratico e di sostegno strutturato per tradurre i principi inclusivi nella pratica quotidiana. Il livello di abilità è emerso come la causa più frequente di esclusione nell’educazione fisica, mentre erano evidenti anche l’eccessiva competitività, i conflitti verbali, la partecipazione diseguale, gli stereotipi di genere e l’emarginazione degli alunni meno sicuri di sé o meno abili. Allo stesso tempo, gli alunni hanno espresso il desiderio di una partecipazione più equa, di gruppi più eterogenei e inclusivi, di un maggiore coinvolgimento nella definizione delle regole e nel processo decisionale, di un sostegno più forte da parte dei compagni e di opportunità più sistematiche di dialogo e riflessione.

La filosofia del kit didattico si fonda quindi sulla consapevolezza che l’educazione fisica non è semplicemente un contesto per lo sviluppo delle abilità motorie e della forma fisica, ma anche un ambiente dinamico per l’apprendimento sociale, emotivo e democratico. Attraverso il gioco e il movimento, gli studenti cooperano, gestiscono i conflitti, reagiscono agli errori e ai fallimenti, assumono ruoli diversi, co-creano regole e imparano a riconoscere e rispettare la diversità. Le attività attingono a situazioni che si presentano comunemente nell’educazione fisica – quali l’esclusione dalle squadre, le opportunità ineguali di partecipare in modo significativo al gioco, i conflitti, la frustrazione, le aspettative stereotipate o il predominio dei giocatori più abili – e le trasformano in opportunità di riflessione, inclusione, responsabilità condivisa e partecipazione democratica.

Il contenuto è strutturato attorno a cinque pilastri interconnessi: Consapevolezza di sé, Autogestione, Consapevolezza sociale, Abilità relazionali e comunicazione, Azione collettiva e autonomia. Ciascun pilastro è collegato a sotto-obiettivi specifici, risultati di apprendimento, tecniche didattiche, esempi di applicazione, regole di gioco suggerite e domande di riflessione. Consapevolezza di sé e Autogestione affrontano temi quali la consapevolezza emotiva e corporea, l’impulsività, la frustrazione, gli errori, il fallimento e la resilienza. La consapevolezza sociale favorisce il riconoscimento e la decostruzione degli stereotipi, *dell’alterizzazione* e della partecipazione ineguale. Le abilità relazionali e la comunicazione rafforzano l’ascolto empatico, il senso di appartenenza e la trasformazione dei conflitti. Infine, l’azione collettiva e l’autodeterminazione traducono il bisogno degli studenti di far sentire la propria voce, di un processo decisionale condiviso, di regole co-create, di co-proprietà, di responsabilità e di leadership etica in pratiche concrete di educazione fisica.

Particolare enfasi è posta sul calcio a 3, che fornisce un quadro pedagogico esperienziale per mettere in pratica queste competenze. Attraverso il dialogo prima e dopo la partita, la co-creazione e l’adattamento delle regole, la rotazione dei ruoli e la valutazione collettiva del fair play, gli studenti sono invitati a vivere la partita come una responsabilità condivisa piuttosto che come una mera attività competitiva. In questo modo, il calcio a 3 diventa uno strumento pratico per l’inclusione, la cooperazione, l’equità, l’autonomia degli studenti e la partecipazione democratica attiva.

Il kit di strumenti è stato inoltre sviluppato in linea con i programmi di Educazione Fisica dei quattro paesi partecipanti: Grecia, Italia, Ungheria e Serbia. Un’analisi comparativa ha dimostrato che, sebbene concetti quali inclusione, equità, educazione antirazzista e partecipazione democratica non siano espressi con la stessa terminologia o con lo stesso grado di enfasi in ogni programma nazionale, esistono significativi punti in comune. Cooperazione, fair play, rispetto per gli altri, responsabilità, accettazione della diversità, sviluppo sociale e partecipazione attiva emergono come obiettivi fondamentali o trasversali. Il kit didattico non costituisce quindi un programma di studi aggiuntivo o separato. Funziona invece come un’estensione pedagogica degli obiettivi curriculari esistenti e può essere integrato nelle normali lezioni di educazione fisica attraverso il gioco, il movimento, la riflessione e il football3.

Gli insegnanti sono incoraggiati a selezionare, adattare e combinare le tecniche proposte in base all’età degli studenti, al loro livello di sviluppo, alle loro capacità, ai profili comunicativi, alle esigenze educative e al contesto sociale e culturale di ciascuna classe. Tale flessibilità non dovrebbe alterare l’orientamento pedagogico centrale della metodologia: la creazione di un ambiente di educazione fisica psicologicamente sicuro, equo,

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

accessibile e inclusivo, in cui ogni bambino abbia voce in capitolo, assuma un ruolo significativo, provi un senso di appartenenza e contribuisca all’apprendimento e al successo del gruppo.

Collegando le evidenze generate attraverso il D2.1 a metodi pratici e pronti per l’uso in classe, il kit di strumenti mira a colmare il divario tra gli impegni generali a favore dell’inclusione e la loro attuazione sistematica nell’educazione fisica quotidiana. In questo modo, supporta gli insegnanti nel trasformare il movimento e il gioco in opportunità di sviluppo personale, apprendimento sociale, partecipazione democratica e azione collettiva.

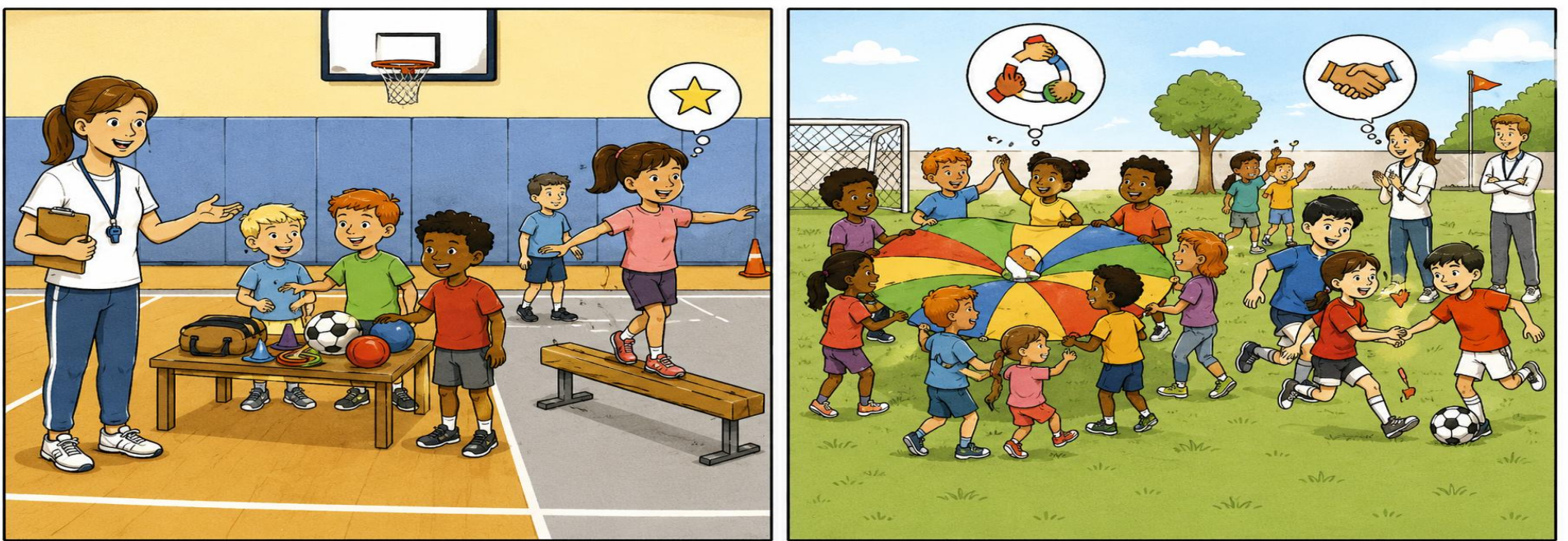
Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

INDICE

PARTE A INTRODUZIONE ALL'.....	6
LA NECESSITÀ DI UN QUADRO OLISTICO NELL'EDUCAZIONE FISICA.....	6
PANORAMICA DELLA METODOLOGIA FOOTBALL3.....	8
PARTE B. METODOLOGIA DIALECT5.....	10
INTRODUZIONE	10
I PRINCIPI PEDAGOGICI COME LEVA PER LA TRASFORMAZIONE PEDAGOGICA E SOCIALE	12
A. IL PRINCIPIO DELLA SICUREZZA PSICO-EMOTIVA	13
B. IL PRINCIPIO DELL'APPRENDIMENTO CORPOREO.....	14
C. IL PRINCIPIO DELLA RIFLESSIONE CENTRATA SUL BAMBINO.....	15
D. IL PRINCIPIO DELL'AUTONOMIA E DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA.....	16
E. IL PRINCIPIO DELLA MOTIVAZIONE INTRINSECA	19
TEORIE DELL'APPRENDIMENTO	22
TEORIA DELL'AUTODETERMINAZIONE.....	22
TEORIA COSTRUTTIVISTA DELL'APPRENDIMENTO	24
PRATICA RIFLESSIVA	26
APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE	27
TEORIA DELLO SVILUPPO MORALE	29
MODELLI PEDAGOGICI.....	31
MODELLO DI INSEGNAMENTO DELLA RESPONSABILITÀ PERSONALE E SOCIALE (TPSR).....	32
MODELLO DI EDUCAZIONE SPORTIVA (SEM)	33
MODELLO DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO.....	35
PEDAGOGIA SOCIO-CULTURALE CRITICA	36
MODELLO DI PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER L'APPRENDIMENTO (UDL).....	38
PARTE C. I PILASTRI DI DIALECT5 NELL'EDUCAZIONE FISICA	39
AUTOCOSCIENZA.....	40
SOTTO-OBIETTIVO 1: CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA E CORPOREA	42
SOTTO-OBIETTIVO 2. CONSAPEVOLEZZA DEI PROPRI PRIVILEGI E DEGLI STEREOTIPI	48
AUTOGESTIONE	54
OBIETTIVO SECONDARIO 1: GESTIONE DEGLI IMPULSI	55
OBIETTIVO SECONDARIO 2: SVILUPPARE LA RESILIENZA DI FRONTE AGLI ERRORI E AI FALLIMENTI.....	61
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE.....	68
OBIETTIVO PARZIALE 1: DECONSTRUZIONE DELL'ALTRO E DEGLI STEREOTIPI.....	69
OBIETTIVO SECONDARIO 2: PLURALISMO ED EQUITÀ	77
COMPETENZE RELAZIONALI E COMUNICAZIONE.....	84
OBIETTIVO PARZIALE 1: ASCOLTO EMPATICO E TRASFORMAZIONE DEI CONFLITTI.....	85
OBIETTIVO SECONDARIO 2: SENSO DI APPARTENENZA	90
AZIONE COLLETTIVA E AUTONOMIA.....	97
OBIETTIVO SECONDARIO 1: CO-PROPRIETÀ.....	98
SOTTO-OBIETTIVO 2: A E LEADERSHIP ETICA	105
PARTE D. VALUTAZIONE FORMATIVA E MONITORAGGIO DEI PROGRESSI DEGLI STUDENTI	112
PARTE E. PIANIFICAZIONE ANNUALE DEI 5 PILASTRI DI DIALECT5 NELL'EDUCAZIONE FISICA	121
BIBLIOGRAFIA	133

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

PARTE A. INTRODUZIONE



LA NECESSITÀ DI UN QUADRO OLISTICO NELL'EDUCAZIONE FISICA

Oggi, l'educazione fisica non si limita più allo sviluppo delle abilità motorie e al miglioramento della forma fisica degli studenti. Al contrario, costituisce un campo pedagogico dinamico all'interno del quale si plasmano atteggiamenti, valori, modalità di comunicazione e comportamenti sociali che influenzano in modo decisivo lo sviluppo complessivo del bambino. Le lezioni di educazione fisica offrono opportunità uniche di apprendimento esperienziale, poiché gli studenti sono chiamati a cooperare, prendere decisioni, gestire la tensione, affrontare il fallimento, rispettare le regole e convivere con bambini con diverse abilità, esperienze e background socioculturali.

Le sfide che emergono nel contesto scolastico – quali la gestione dei conflitti, la mancanza di cooperazione, gli stereotipi, l'esclusione, la partecipazione diseguale e le difficoltà di autoregolazione – evidenziano la necessità di un quadro pedagogico più strutturato e mirato nelle lezioni di educazione fisica. La pratica quotidiana dimostra che gli insegnanti, al di là dell'insegnamento delle abilità tecniche e delle regole sportive, sono chiamati a gestire situazioni psicosociali complesse che sorgono durante il gioco e all'interno del gruppo. Gli studenti spesso faticano a riconoscere le proprie emozioni, a controllare i propri impulsi, a cooperare con compagni di classe diversi, ad ascoltare attivamente, ad accettare la diversità o ad affrontare in modo costruttivo gli errori e i fallimenti.

Queste situazioni, tuttavia, non costituiscono ostacoli al processo di apprendimento; al contrario, possono essere trasformate in preziose opportunità pedagogiche. Un conflitto può diventare un'occasione di dialogo e riflessione, un errore può fungere da punto di partenza per la perseveranza e il miglioramento, e un momento di esclusione può portare a una discussione sull'equità, la partecipazione e la responsabilità del gruppo. Senza, tuttavia, un quadro pedagogico chiaro e coerente, gli interventi rimangono spesso frammentari e limitati alla gestione del momento. Il conflitto viene messo a tacere senza essere sfruttato come opportunità di dialogo, riflessione e apprendimento sociale; il fallimento viene percepito come un esito negativo anziché come parte integrante dell'apprendimento e della crescita personale; e la diversità viene semplicemente tollerata, senza essere riconosciuta, compresa e utilizzata come fonte di apprendimento per l'intero gruppo.

Per affrontare queste sfide, diventa necessario sviluppare una metodologia pedagogica sistematica e olistica che integri le dimensioni cognitive, emotive, sociali e motorie dell'apprendimento. Questo kit di strumenti propone una metodologia di questo tipo, organizzata attorno a cinque pilastri fondamentali: consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e comunicative, azione collettiva e autonomia.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Questi pilastri rispondono direttamente alle esigenze dell'educazione fisica contemporanea, offrendo un quadro funzionale per coltivare competenze personali, sociali, emotive e democratiche attraverso il gioco, il movimento e l'azione collaborativa.

I cinque pilastri non sono unità indipendenti o isolate, ma un percorso interconnesso di sviluppo personale e sociale. La consapevolezza di sé funge da punto di partenza, aiutando il bambino a riconoscere le proprie reazioni corporee ed emotive, i pensieri, i pregiudizi e i bisogni. L'autogestione e la resilienza trasformano questa consapevolezza nella capacità di regolare il comportamento, gestire la tensione, accettare gli errori e perseverare di fronte al fallimento. La consapevolezza sociale amplia la prospettiva del bambino verso «l'altro», rafforzando la sua comprensione della diversità, dell'equità, della giustizia e dei meccanismi di esclusione. Le relazioni e le competenze comunicative favoriscono la cooperazione, l'empatia, l'ascolto attivo e la trasformazione creativa dei conflitti. Infine, l'azione collettiva e l'autodeterminazione conducono il bambino verso una partecipazione attiva come membro di una comunità democratica, equa e inclusiva.

L'integrazione di questi pilastri nell'educazione fisica non è solo un approccio teorico, ma una necessità pedagogica concreta. Attraverso attività mirate, tecniche esperienziali, giochi adattati, regole di inclusione, processi di riflessione e strategie cooperative, la classe può essere trasformata in un ambiente di apprendimento sicuro e solidale. In tale ambiente, ogni studente può partecipare in modo significativo, esprimersi, sperimentare, assumere ruoli, cooperare e svilupparsi in modo completo. L'accento viene posto non solo sui risultati o sulle prestazioni atletiche, ma anche sul processo, sull'impegno, sulle relazioni con gli altri e sulla qualità della partecipazione.

Di particolare importanza è l'uso del gioco come strumento pedagogico. Il gioco, e il Football3¹ in particolare, offre un contesto autentico in cui gli studenti possono mettere in pratica i valori della cooperazione, del rispetto, della correttezza, della responsabilità e della partecipazione democratica. Attraverso la co-creazione delle regole, l'assunzione di ruoli, il dialogo prima e dopo la partita e la valutazione del fair play, i bambini imparano non solo a giocare meglio, ma a partecipare in modo più consapevole, più responsabile e più inclusivo.

Il ruolo dell'insegnante è determinante in questo processo. L'insegnante di educazione fisica non agisce solo come istruttore di abilità tecniche, ma come artefice del clima pedagogico, guida dell'esperienza e sostenitore dello sviluppo personale e sociale degli studenti. L'insegnante crea condizioni di sicurezza psico-emotiva, incoraggia la partecipazione di tutti, utilizza gli errori come opportunità di apprendimento, sostiene il dialogo, promuove la cooperazione e aiuta gli studenti a trasformare le esperienze di gioco in conoscenza consapevole e azione responsabile.

Per questo motivo, il rafforzamento delle conoscenze, delle competenze e degli strumenti pedagogici degli insegnanti è un prerequisito fondamentale per l'attuazione efficace di tale approccio. Gli insegnanti necessitano di un quadro pedagogico chiaro e flessibile che li sostenga nella progettazione delle attività, nell'utilizzo di tecniche esperienziali, nella definizione di regole inclusive e nell'impiego di domande di riflessione, adattate alle esigenze di ogni classe e di ogni contesto educativo.

In sintesi, l'uso sistematico dei cinque pilastri può colmare una sostanziale lacuna pedagogica nell'educazione fisica, collegando il «cosa» viene insegnato con il «come» e il «perché» viene insegnato. Attraverso questo approccio, l'educazione fisica può dare un contributo significativo alla formazione di studenti che non siano solo fisicamente attivi, ma anche socialmente responsabili, emotivamente resilienti e capaci di convivere in modo creativo in una società multiculturale, equa e democratica.



¹ Il Manuale football3 e il Manuale del formatore football3 sono disponibili ai seguenti siti web: [DIALECT](#) e [DIALECT4 – Attività e risultati](#).

PANORAMICA DELLA METODOLOGIA FOOTBALL3

Fin dalla sua nascita, la metodologia football3 si è evoluta fino a diventare ciò che è oggi: una metodologia utilizzata in tutto il mondo per promuovere il lavoro di squadra, il fair play e la pace. Il suo nome deriva dalla suddivisione della partita in «tre tempi»: una discussione prima della partita, la partita di calcio vera e propria e una discussione-analisi dopo la partita. Il football3 si gioca con squadre miste e si basa su un insieme specifico di regole che differisce da quelle del calcio convenzionale. Si combinano regole fisse e regole aperte.

Le regole aperte, note anche come regole del fair play, vengono concordate dai membri di entrambe le squadre prima dell’inizio della partita e riguardano i comportamenti che i partecipanti sono tenuti a tenere durante tutto il gioco. Ad esempio, entrambe le squadre festeggiano ogni volta che viene segnato un gol, indipendentemente dalla squadra che lo ha realizzato; i giocatori aiutano chiunque sia caduto durante il gioco a rialzarsi, a prescindere dal fatto che quella persona appartenga alla propria squadra; e così via.

1. DISCUSSIONE PRE-PARTITA



2. LA PARTITA



3. DISCUSSIONE POST-PARTITA



Nel **primo tempo**, si svolge una discussione con i membri di entrambe le squadre per proporre e concordare le regole aperte che seguiranno durante la partita.

Nel **secondo tempo** si svolge una partita di calcio e i membri delle squadre hanno la responsabilità di rispettare e attenersi alle regole concordate.

Nel **terzo tempo** si tiene una discussione in cui i membri di entrambe le squadre parlano di come sono state seguite le regole aperte, e a ciascuna squadra vengono assegnati i punti corrispondenti.

Una partita organizzata secondo la metodologia football3 è suddivisa in tre tempi:
Primo tempo, prima dell’inizio della partita
Secondo tempo, durante la partita
Terzo tempo, al termine della partita

Il sistema di punteggio prevede: (a) punti partita assegnati in base al risultato – tre (3) punti per una vittoria, due (2) punti per un pareggio e un (1) punto per la partecipazione – e (b) punti per il rispetto delle regole aperte concordate, che vengono assegnati alle squadre durante il terzo tempo. In questo modo, una squadra che ha perso entro la durata regolare della partita può alla fine essere dichiarata vincitrice grazie al rispetto delle regole aperte.

Il dialogo aperto e onesto, la comunicazione significativa e l’accettazione sono valori intrinseci della metodologia del football3. Attraverso la loro partecipazione al processo, i membri della squadra imparano a parlare di fronte agli altri, a esprimere le proprie opinioni senza timore di critiche, ad ascoltare con rispetto e ad accettare prospettive diverse.

A tal fine, football3 si avvale di mediatori, che facilitano le discussioni, incoraggiano e sostengono la partecipazione di tutti i membri e contribuiscono a creare un ambiente sicuro e inclusivo sia per il gioco che per il dialogo. Allo stesso tempo, garantiscono che i membri di entrambe le squadre abbiano pari opportunità di esprimersi e di partecipare al processo decisionale.

Durante la partita, i mediatori osservano e registrano sia i comportamenti relativi all’applicazione delle regole aperte, sia eventuali incidenti o situazioni che ritengono importante sollevare durante il terzo tempo. In questo modo, l’osservazione non funge da

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

meccanismo di controllo o punizione, ma da punto di partenza per la riflessione, il dialogo e l’apprendimento collettivo.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

PARTE B. METODOLOGIA DIALECT5

Nell’ambito del progetto DIALECT5, la metodologia football3 è stata adottata e adattata con l’obiettivo di sviluppare specifiche competenze personali, sociali e di vita. Più specificamente, è stata progettata per concentrarsi sullo sviluppo dei seguenti cinque pilastri:

Consapevolezza di sé:

Chi sono e in che modo il mio ruolo influisce sul gruppo?

Autogestione:

Come mi gestisco quando mi trovo di fronte a delle difficoltà?

Consapevolezza sociale:

Come percepisco l’“altro” e come mi comporto in modo equo nei suoi confronti?

Capacità relazionali e comunicazione:

Come comunichiamo e come trasformiamo i nostri disaccordi?

Azione collettiva e autonomia:

Come agiamo in qualità di co-titolari di una comunità democratica?

INTRODUZIONE

L’educazione contemporanea è chiamata a preparare i bambini non solo ad acquisire conoscenze e competenze, ma anche a partecipare come cittadini attivi, responsabili e democratici in una società multiculturale e in costante cambiamento. L’educazione fisica, grazie all’interazione diretta, alla cooperazione, al processo decisionale e alla gestione di situazioni sociali reali che si presentano nel gioco e all’interno del gruppo, offre un terreno particolarmente fertile per coltivare queste competenze.

In questo contesto, la metodologia proposta non si limita allo sviluppo di competenze sociali ed emotive isolate. Al contrario, persegue una serie di significativi cambiamenti pedagogici che trasformano il modo in cui gli studenti percepiscono se stessi, gli altri e la propria partecipazione alla comunità scolastica. Ciò comporta una transizione dalla:

- conformismo passivo all’autodeterminazione;
- la mera tolleranza alla consapevolezza, alla solidarietà e all’equità proporzionata;
- l’evitamento del conflitto verso il suo utilizzo come opportunità di apprendimento;
- la cooperazione verso la corresponsabilità e la responsabilità collettiva; e, infine,
- partecipazione formale verso la co-creazione e l’impegno attivo.

Questi cambiamenti riflettono una filosofia educativa diversa. Gli studenti non sono più trattati come destinatari passivi di istruzioni, ma come individui dotati di voce, responsabilità e capacità di influenzare il proprio ambiente. Allo stesso tempo, il gruppo non funziona semplicemente come uno spazio di convivenza, ma come una comunità democratica in cui si coltivano la cura reciproca, la giustizia sociale, la responsabilità collettiva e la partecipazione attiva di tutti.

I cinque pilastri della metodologia costituiscono il quadro pedagogico attraverso il quale si realizzano questi cambiamenti. L’obiettivo non è solo quello di migliorare il comportamento durante le lezioni di educazione fisica, ma di formare studenti in grado di comprendere se stessi, gestire le proprie scelte e reazioni in modo responsabile, riconoscere e contestare le disuguaglianze sociali, trasformare i conflitti in modo costruttivo e contribuire attivamente alla costruzione di comunità scolastiche più inclusive, eque e democratiche.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Comprendere l'intersezionalità

L'intersezionalità si riferisce al modo in cui diversi aspetti dell'identità e della posizione sociale di una persona interagiscono e modellano le sue esperienze di partecipazione, opportunità, riconoscimento ed esclusione. Questi aspetti possono includere il genere, l'etnia, il background culturale o linguistico, lo status di migrante o rifugiato, l'identità rom, la disabilità, i bisogni educativi speciali, la religione, il contesto socioeconomico, l'aspetto fisico, l'esperienza sportiva e le capacità motorie percepite.

Queste caratteristiche non operano in modo indipendente né si limitano a sommare semplicemente uno svantaggio all'altro. Possono intrecciarsi e creare un'esperienza specifica che non può essere compresa esaminando ciascuna caratteristica separatamente. Ad esempio, una ragazza migrante con un'esperienza pregressa limitata nel calcio può incontrare ostacoli legati contemporaneamente agli stereotipi di genere, alla lingua, alle relazioni con il gruppo dei coetanei e alla competenza sportiva percepita. Allo stesso modo, un bambino con disabilità che sia anche meno integrato socialmente nel gruppo può trovarsi di fronte all'esclusione derivante sia da un'organizzazione delle attività non accessibile sia dalle pratiche di selezione da parte dei coetanei.

Un approccio intersezionale incoraggia gli insegnanti ad andare oltre i preconcetti generali sui gruppi ed esaminare in che modo l'organizzazione di ciascuna attività influisca sui singoli bambini. Gli insegnanti sono invitati a osservare chi riceve la palla, chi viene scelto per primo o per ultimo, chi ricopre ruoli di leadership, la cui voce influenza le decisioni del gruppo, quali errori vengono tollerati e quali bisogni vengono presi in considerazione quando si stabiliscono le regole. L'obiettivo non è etichettare i bambini in base alle loro identità, ma identificare e rimuovere le barriere sovrapposte attraverso una suddivisione in gruppi flessibile, regole e attrezzature adattate, ruoli diversificati, una comunicazione accessibile, un sostegno proporzionato e opportunità significative affinché ogni bambino possa dare il proprio contributo.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

I PRINCIPI PEDAGOGICI COME LEVA PER LA TRASFORMAZIONE PEDAGOGICA E SOCIALE



Lo sviluppo dell'autoconsapevolezza, della resilienza, della consapevolezza sociale, delle capacità relazionali, nonché dell'azione collettiva e dell'autodeterminazione, non deriva automaticamente dalla semplice partecipazione degli studenti alle attività fisiche. È piuttosto il risultato di un ambiente pedagogico progettato in modo deliberato e fondato su chiari principi di insegnamento e apprendimento. La qualità dell'esperienza dei bambini nell'educazione fisica dipende non solo dai tipi di attività selezionate, ma principalmente dai modi in cui queste attività vengono organizzate, vissute, inquadrare e dotate di significato.

Nel quadro di DIALECT5, i principi pedagogici fungono da motori chiave per l'attuazione dei cambiamenti pedagogici sopra descritti. Essi modellano il modo in cui le attività vengono organizzate, le relazioni si instaurano, la partecipazione viene sostenuta e le esperienze che emergono attraverso il gioco vengono utilizzate a fini pedagogici. In questo modo, gli obiettivi di un'educazione fisica inclusiva e democratica si trasformano da orientamenti generali in scelte didattiche specifiche e pratiche pedagogiche quotidiane.

Da questa prospettiva, i sei principi pedagogici presentati di seguito non costituiscono pratiche didattiche isolate, ma piuttosto un quadro coerente che sostiene lo sviluppo dei cinque pilastri. La sicurezza psico-emotiva crea le condizioni affinché ogni bambino possa partecipare, esprimersi e assumersi dei rischi senza timore di rifiuto o fallimento, mentre l'apprendimento incarnato attinge al corpo, al movimento e all'esperienza vissuta come fonti fondamentali per la comprensione di sé e degli altri. La riflessione incentrata sul bambino aiuta gli studenti a elaborare ciò che accade durante il gioco, a riconoscere emozioni, scelte e relazioni, e a collegare le proprie esperienze a questioni sociali ed etiche più ampie. L'autonomia, la partecipazione attiva e la motivazione intrinseca rafforzano l'autodeterminazione,

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

la resilienza, la responsabilità personale e la consapevolezza che ogni bambino possa influenzare in modo significativo il processo di apprendimento. Infine, la pedagogia democratica ed etica crea le condizioni per coltivare la giustizia sociale, il senso di appartenenza, la cura reciproca, la responsabilità collettiva e la partecipazione equa di tutti i bambini.

A. IL PRINCIPIO DELLA SICUREZZA PSICO-EMOTIVA

La sicurezza psicosociale ed emotiva costituisce una pietra miliare della partecipazione e dell'apprendimento significativi. In un ambiente in cui un bambino si sente esposto al ridicolo, al rifiuto o a un giudizio critico incessante, il coinvolgimento attivo viene inibito, mentre la fiducia in sé stessi, la concentrazione e la disponibilità a sperimentare vengono minate. Il concetto di sicurezza psicologica si riferisce alla sensazione che gli individui possano assumersi rischi interpersonali, come provare qualcosa di nuovo, commettere errori o chiedere aiuto, senza temere l'umiliazione o il rifiuto (Edmondson, 1999).

Attingendo alle teorie umanistiche dell'apprendimento, e in particolare alla gerarchia dei bisogni di Abraham Maslow, risulta chiaro che il senso di sicurezza è un fondamento essenziale per lo sviluppo individuale, la partecipazione e l'autorealizzazione. Quando gli studenti sentono di trovarsi in un ambiente solidale e accogliente, superano gradualmente un atteggiamento difensivo e diventano più capaci di entrare in uno stato di esplorazione, esercitare la propria autonomia ed esprimere la propria creatività.

Questo bisogno è particolarmente significativo nell'educazione fisica, dove il corpo, il movimento, gli errori e la prestazione sono direttamente visibili agli altri. Un tentativo fallito, un errore motorio o una sconfitta non sono semplicemente eventi tecnici, ma vengono spesso vissuti intensamente sia a livello sociale che emotivo. Pertanto, garantire la sicurezza psico-emotiva non compromette il carattere motorio della lezione. Al contrario, crea le condizioni necessarie affinché i bambini possano sperimentare, accettare gli errori come parte dell'apprendimento, perseverare nelle difficoltà, cooperare e svilupparsi fisicamente, personalmente e socialmente (Hellison, 2011; Siedentop et al., 2019).

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI EDUCAZIONE FISICA NELLA PROMOZIONE DELLA SICUREZZA PSICO-EMOTIVA

L'insegnante di educazione fisica funge da garante di un clima di accettazione, trasformando la lezione in un «laboratorio di apprendimento sicuro» dove i bambini possono svilupparsi senza timore di essere svalutati socialmente. Attingendo al concetto di scaffolding (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner e Ross, 1976), l'insegnante fornisce un sostegno adeguato affinché gli studenti possano affrontare nuove sfide all'interno della loro zona di sviluppo prossimale. Sebbene l'apprendimento richieda spesso di spingersi oltre la propria "zona di comfort", questa transizione può avvenire solo quando gli errori vengono ricontestualizzati come parte integrante del processo di apprendimento piuttosto che come fallimenti personali.

In pratica, rimuovere lo stigma dagli errori trasforma questi ultimi in opportunità di apprendimento e feedback. Attraverso domande quali «Cosa potremmo cambiare nel nostro prossimo tentativo?» o «Cosa abbiamo imparato dal gioco?», l'insegnante sposta l'attenzione dall'ansia da prestazione verso il processo, l'impegno e il miglioramento. Questa enfasi sull'apprendimento, sull'impegno e sul progresso è legata a una mentalità orientata alla crescita e a un clima di successo che rafforza la perseveranza e la partecipazione degli studenti (Ames, 1992; Dweck, 2006). Allo stesso

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

tempo, la didattica differenziata contribuisce in modo significativo alla creazione di un ambiente sicuro e inclusivo. Quando le attività sono adattate alle capacità, alle esigenze e al ritmo di apprendimento dei bambini, ogni studente può provare la soddisfazione del successo (Tomlinson, 2014).

Una cultura dell'inclusione viene ulteriormente rafforzata attraverso la definizione di regole basate sul rispetto reciproco e l'assegnazione di ruoli diversi, quali incoraggiatore, arbitro, supervisore e osservatore della cooperazione. In questo modo, a ogni bambino viene assegnato un ruolo attivo e riconoscibile durante la lezione, indipendentemente dalle prestazioni competitive o dalle capacità fisiche (Hellison, 2011; Siedentop et al., 2019).

Inoltre, il «diritto di passare temporaneamente» può fungere da meccanismo di sollievo nelle attività che comportano un elevato grado di esposizione sociale, offrendo ai bambini il tempo e il senso di controllo di cui hanno bisogno per partecipare quando si sentono pronti. Questa pratica non significa evitare la partecipazione, ma rappresenta piuttosto il riconoscimento pedagogico che un coinvolgimento significativo richiede un senso di sicurezza, il rispetto dei ritmi di ciascun bambino e un incoraggiamento graduale. Offrire possibilità di scelta e rafforzare l'autonomia degli studenti sono fattori legati a livelli più elevati di motivazione intrinseca e di partecipazione significativa (Ryan & Deci, 2000; CAST, 2018).

B. IL PRINCIPIO DELL'APPRENDIMENTO INCARNATO

L'apprendimento incarnato è un approccio pedagogico contemporaneo che mette in discussione il dualismo tradizionale tra corpo e mente. Secondo questa prospettiva, la conoscenza non è un processo mentale astratto che si sviluppa indipendentemente dalla nostra esistenza fisica. Piuttosto, si forma organicamente attraverso l'azione corporea, la sensazione e la continua interazione dell'individuo con l'ambiente (Wilson, 2002; Barsalou, 2008).

A differenza degli approcci convenzionali che considerano il corpo semplicemente come un «veicolo» per la mente, l'apprendimento incarnato sostiene che le funzioni cognitive, quali il pensiero, la percezione, la comprensione e il processo decisionale, siano indissolubilmente legate alle esperienze sensomotorie. Nel contesto dell'educazione fisica, l'apprendimento cessa di essere un accumulo strettamente cognitivo di informazioni e si trasforma in una pratica profondamente esperienziale, in cui il corpo, il movimento, l'emozione e il pensiero funzionano come un tutto unificato (Stolz, 2015; Thorburn & Stolz, 2017).

La qualità di questa esperienza incarnata dipende direttamente dal clima emotivo all'interno dell'ambiente di apprendimento. Quando i bambini provano un senso di sicurezza e accettazione, i loro corpi si liberano dai vincoli difensivi, consentendo loro di sperimentare il movimento ed esplorare il proprio potenziale creativo. In questo contesto di sostegno, il movimento si connette armoniosamente con il pensiero e l'emozione, contribuendo all'apprendimento olistico e allo sviluppo personale. Al contrario, un'ansia intensa, la paura del fallimento o la pressione di una valutazione rigorosa possono manifestarsi attraverso la tensione corporea e la rigidità motoria. Un corpo che prova paura tende a chiudersi in se stesso e a irrigidirsi, limitando il flusso naturale del movimento e ostacolando il processo di apprendimento. Pertanto, coltivare un clima positivo nelle lezioni di educazione fisica non è solo una scelta pedagogica, ma una necessità ben fondata, poiché le emozioni, l'esperienza sociale e l'apprendimento sono strettamente interconnessi (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI EDUCAZIONE FISICA NELLA PROMOZIONE DELL'ESPERIENZA INCORPORATA

Nel quadro dell'apprendimento incarnato, il ruolo dell'insegnante di educazione fisica subisce una trasformazione fondamentale: da semplice trasmettitore di istruzioni tecniche, emerge come orchestratore e facilitatore di un percorso esperienziale olistico. Il suo ruolo non si limita all'insegnamento di un'abilità motoria, ma si estende alla creazione di un ambiente in cui i bambini possano "abitare" il proprio corpo con consapevolezza, sicurezza e fiducia.

Gli insegnanti che adottano il principio dell'apprendimento incarnato riconoscono che ogni istruzione non si rivolge solo all'udito o all'intelletto del bambino, ma alla totalità della sua esperienza corporea, emotiva e motoria. Aniché imporre schemi di movimento rigidamente predeterminati che richiedono un'esecuzione meccanica, l'insegnante privilegia forme di apprendimento esplorativo e attivo. La scoperta guidata, la risoluzione di

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

problemi motori e l’adattamento delle condizioni di gioco consentono ai bambini di cercare le proprie soluzioni di movimento, rafforzando il legame tra intenzione, azione e feedback sensoriale (Mosston & Ashworth, 2008; Chow et al., 2007).

Un punto centrale in questo processo è la capacità dell’insegnante di interpretare il «linguaggio del corpo» degli allievi. Un movimento teso, un’esitazione o il rifiuto di partecipare non indicano necessariamente una mancanza di abilità. Possono invece rivelare ansia, paura di esporsi o insicurezza emotiva. A questo punto, il ruolo dell’insegnante diventa catalitico: attraverso un sostegno adeguato, l’adeguamento del livello di difficoltà e un feedback incoraggiante, aiuta il bambino a superare gradualmente le proprie barriere fisiche ed emotive.

L’esperienza incarnata si rafforza quando l’insegnante progetta ambienti di apprendimento che consentono ai bambini di agire, sentire, osservare, riflettere e riprovare. L’apprendimento non deriva esclusivamente dalla ripetizione di una tecnica, ma dalla relazione dinamica tra l’individuo, il compito e l’ambiente. Approcci quali la pedagogia non lineare e l’approccio guidato dai vincoli suggeriscono che gli studenti possano sviluppare soluzioni motorie funzionali quando l’ambiente è organizzato in modo da consentire loro di esplorare, adattarsi e prendere decisioni attraverso l’azione (Renshaw et al., 2019; Chow et al., 2007).

C. IL PRINCIPIO DELLA RIFLESSIONE CENTRATA SUL BAMBINO

La riflessione è il processo interno attraverso il quale i bambini attribuiscono significato alle proprie esperienze, trasformando l’attività fisica in conoscenza consapevole. Non si tratta semplicemente di un pensiero retrospettivo, ma di un processo attivo durante il quale gli studenti riconoscono le difficoltà incontrate, valutano le strategie scelte e costruiscono una comprensione personale delle proprie azioni e di come queste influenzino sia se stessi che il gruppo. Questo approccio è strettamente legato all’apprendimento esperienziale, secondo il quale l’esperienza viene trasformata in conoscenza attraverso la riflessione, la concettualizzazione e la sperimentazione attiva.

Secondo Donald Schön, la conoscenza significativa non nasce dalla ripetizione acritica di un esercizio. Si sviluppa piuttosto quando gli individui riflettono criticamente sulle proprie esperienze, sia durante l’azione che dopo di essa. Nel contesto dell’educazione fisica, la riflessione consente ai bambini di superare il livello della prestazione meccanica e di sviluppare competenze metacognitive. In questo modo, il movimento cessa di essere una forma temporanea di sfogo fisico e acquisisce profondità pedagogica, poiché gli studenti imparano a esaminare il «come» e il «perché» che stanno dietro a ogni movimento, scelta o decisione.

Il successo di questo processo richiede un ambiente pedagogico sicuro, libero dall’ansia di una valutazione continua. Affinché la riflessione sia sincera e genuinamente incentrata sul bambino, i bambini devono sentirsi liberi di esprimere i propri pensieri, le proprie incertezze e le proprie emozioni senza il timore di un giudizio negativo. In un contesto del genere, il “fallimento” e le difficoltà non vengono nascosti, ma diventano invece materiale prezioso per il dialogo, il feedback e lo sviluppo personale.

La valutazione formativa e il feedback qualitativo rafforzano l’apprendimento quando aiutano gli studenti a comprendere a che punto si trovano, qual è il loro prossimo obiettivo e come possono progredire (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI EDUCAZIONE FISICA NELLA PROMOZIONE DEL PENSIERO CRITICO E DELLA METACOGNIZIONE

Nel quadro del Principio della Riflessione Centrata sul Bambino, il ruolo dell’insegnante di educazione fisica subisce una trasformazione fondamentale. Egli/ella non è più l’unica fonte di autorità e diventa un facilitatore esperto del pensiero critico, della metacognizione e della costruzione personale di significato a partire dall’esperienza. La sua missione principale è quella di trasformare l’esperienza motoria da mera azione fisica in conoscenza consapevole, agendo come l’architetto che struttura lo spazio e il tempo per un dialogo significativo.

Anziché offrire soluzioni preconfezionate o limitarsi a correzioni tecniche, l’insegnante adotta un approccio esplorativo e dialogico. Utilizza domande aperte che stimolano i bambini a riflettere sul “come” e sul “perché” delle loro azioni: “Cosa ti ha aiutato a prendere questa decisione?”, “Come ti sei sentito quando la regola è cambiata?” o “Cosa avrebbe potuto fare diversamente la squadra?”. Questa logica mette in evidenza il dialogo come principale strumento pedagogico per lo sviluppo del pensiero all’interno di una «comunità di indagine».

Attraverso questo approccio, l’insegnante promuove la riflessione nell’azione, incoraggiando i bambini a riconoscere le proprie scelte strategiche, i propri stati emotivi e le conseguenze delle proprie azioni mentre il gioco è ancora in corso. Allo stesso tempo, agisce come un “amico critico”, creando una comunità di indagine sicura in cui gli studenti possano esprimere incertezze, difficoltà e idee alternative senza timore di critiche negative. Il feedback non si concentra esclusivamente sui risultati, ma sul processo, sulla cooperazione, sul pensiero strategico e sul potenziale di miglioramento (Hattie & Timperley, 2007).

Altrettanto determinante è la capacità dell’insegnante di delegare parte della propria autorità, accettando le proposte che emergono dalla riflessione dei bambini, come la modifica di una regola, il cambio di ruoli o la riorganizzazione di un’attività. Ciò rafforza il senso di autonomia e di partecipazione attiva degli studenti alla lezione. Il loro coinvolgimento nel processo decisionale è in linea con approcci pedagogici che enfatizzano l’impegno attivo e l’assunzione di responsabilità da parte dei bambini (Cardiff et al., 2024).

Nell’educazione fisica, la riflessione incentrata sul bambino può essere integrata attraverso brevi pause per il processo decisionale da parte dei bambini stessi durante il gioco, domande mirate immediatamente dopo una fase critica e circoli di discussione (debriefing) alla fine della lezione. Un esempio caratteristico è il modello «Teaching Games for Understanding» (TGfU), in cui la comprensione del gioco si sposta dalla pratica tecnica isolata verso il pensiero tattico, il processo decisionale e l’elaborazione esperienziale dell’esperienza di gioco stessa (Kirk & MacPhail, 2002).

Infine, l’insegnante diventa egli stesso un modello di pratica riflessiva, condividendo i propri pensieri, le proprie incertezze e i propri adattamenti nel processo didattico in modo pedagogicamente appropriato. In questo modo, l’insegnante dimostra che la conoscenza non è statica, ma parte di un processo di sviluppo continuo basato su un’interazione sincera tra azione, pensiero, corpo ed emozione. In questo modo, l’Educazione Fisica si trasforma in uno spazio in cui i bambini imparano non solo a muoversi, ma anche a riflettere sulle proprie azioni, a comprendere se stessi, ad ascoltare gli altri e ad assumersi la responsabilità dell’esperienza collettiva del gioco.

D. IL PRINCIPIO DI AUTONOMIA E PARTECIPAZIONE ATTIVA

Nell’ambito della pedagogia contemporanea, l’apprendimento significativo non è più definito come un’adesione passiva alle istruzioni, ma viene ripensato come un processo attivo di presa di iniziativa. Si realizza quando i bambini sviluppano un senso di responsabilità personale per le proprie azioni e trasformano l’esperienza del movimento in un risultato personale. Al centro di questo approccio si trova la Teoria dell’Autodeterminazione, secondo la quale autonomia, competenza e relazione costituiscono i tre bisogni psicologici fondamentali che sostengono la motivazione intrinseca, la partecipazione attiva e il benessere individuale (Ryan & Deci, 2000). Quando gli studenti percepiscono che le loro azioni scaturiscono dalla propria volontà e non sono il prodotto di una coercizione esterna, la loro motivazione intrinseca e il loro impegno a lungo termine nel processo di apprendimento risultano rafforzati.

Nel contesto scolastico, l’autonomia non va confusa con la libertà illimitata o con l’assenza di un quadro pedagogico. Al contrario, riguarda l’attribuzione graduale e metodica di spazio al bambino, consentendogli di partecipare attivamente al processo decisionale, di scegliere strategie

L’opportunità di compiere delle scelte – che si tratti di selezionare il livello di difficoltà di un esercizio o di ideare soluzioni a problemi complessi di movimento o tattici – funge da potente meccanismo di empowerment. Attraverso questo processo, le opinioni dei bambini acquisiscono un significato pedagogico sostanziale. Quando le loro scelte vengono riconosciute come valide e significative, la loro autostima, il senso di competenza e il coinvolgimento attivo ne risultano rafforzati. L’applicazione pratica di questo approccio apporta benefici immediati alla routine quotidiana della lezione. Sostenendo l’autonomia e soddisfacendo i bisogni psicologici fondamentali dei bambini, l’educatore ottiene una motivazione di qualità superiore, registra tassi di partecipazione significativamente più elevati e garantisce un’esperienza di apprendimento complessivamente più positiva per l’intera classe (Standage et al., 2005; Haerens et al., 2015).

Questo principio determina uno spostamento fondamentale del baricentro: l’attenzione si sposta dal semplice insegnamento di uno sport al sostegno pedagogico olistico del bambino. L’educatore, da

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

e di co-formulare obiettivi personali di miglioramento. L’insegnamento che sostiene l’autonomia è legato a pratiche quali offrire possibilità di scelta, riconoscere i punti di vista degli studenti, utilizzare un linguaggio non controllante e spiegare il valore di un’attività (Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006).

semplice trasmettitore di comandi, emerge come creatore di un ambiente che favorisce l’autonomia, in cui il movimento non è solo l’obiettivo ma anche il mezzo per formare studenti autonomi, riflessivi e responsabili.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI EDUCAZIONE FISICA NELLA PROMOZIONE DELL'AUTONOMIA E DELLA CAPACITÀ DI AGIRE

L'insegnante di educazione fisica funge da artefice di un ambiente di apprendimento che favorisce l'autonomia. La sua missione principale è quella di creare le condizioni adeguate affinché gli studenti possano sviluppare la propria autonomia. Anziché limitarsi a offrire soluzioni preconfezionate e schemi motori standardizzati, l'insegnante adotta sistematicamente una strategia incentrata sull'alunno, basata sulla scoperta guidata, sulla risoluzione di problemi motori e sull'esplorazione di linee d'azione alternative. Questi approcci consentono ai bambini di pensare, sperimentare e scegliere autonomamente le proprie risposte motorie, rafforzando il legame tra pensiero, processo decisionale e azione (Mosston & Ashworth, 2008).

In questo modo, l'insegnante sostiene la motivazione intrinseca, riconoscendo e rispettando il bisogno dei bambini di sentire di avere voce in capitolo e un certo grado di controllo sul processo di apprendimento. Allo stesso tempo, fornisce spiegazioni significative riguardo all'utilità e allo scopo di ciascuna attività, aiutando i bambini a interiorizzarne il valore piuttosto che viverla come un mero comando esterno. Spiegare il significato di un'attività è considerato un elemento fondamentale dell'insegnamento a sostegno dell'autonomia perché consente agli studenti di collegare l'attività ai propri obiettivi e valori personali (Reeve & Jang, 2006).

Un aspetto importante del ruolo dell'insegnante è la graduale condivisione del controllo e il rafforzamento della voce degli studenti. L'insegnante incoraggia l'assunzione di iniziativa consentendo ai bambini di partecipare alla pianificazione delle lezioni, alla modifica delle regole, alla selezione di un livello di difficoltà appropriato, alla valutazione della funzione di un'attività. Il ricorso alla voce degli studenti nell'educazione fisica è associato a esperienze di apprendimento più significative, poiché i bambini non sono considerati destinatari passivi di istruzioni, ma membri attivi della comunità di apprendimento.

Ascoltando attivamente i suggerimenti degli studenti e incorporandoli nella pratica, l'insegnante trasforma la lezione in una comunità di apprendimento democratica in cui ogni bambino si sente valorizzato e in grado di influenzare il risultato. Anziché ricorrere a critiche di controllo, l'insegnante fornisce un feedback incoraggiante che si concentra sull'impegno, sul processo, sul pensiero strategico e sul miglioramento. Allo stesso tempo, evita forme di controllo che limitino l'iniziativa dei bambini, poiché un insegnamento autoritario può minare la qualità della motivazione e limitare la partecipazione autentica all'educazione fisica (Haerens et al., 2015).

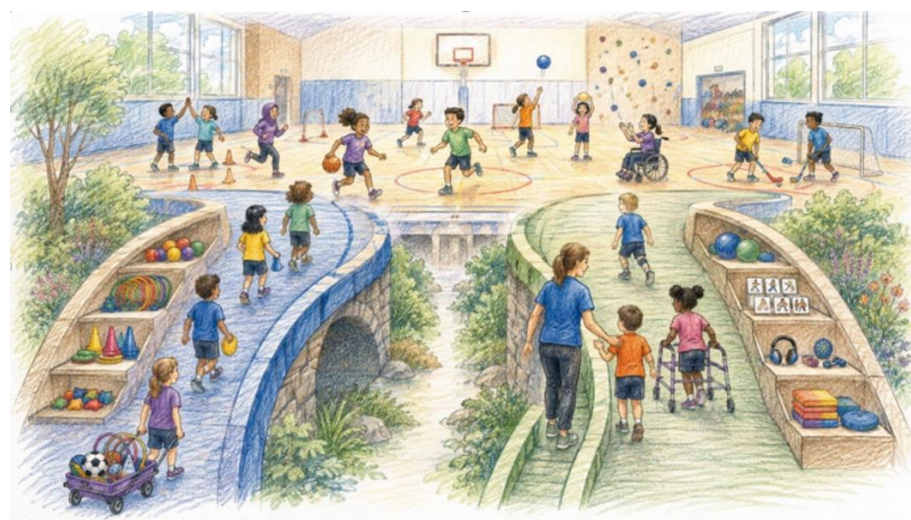
In definitiva, l'insegnante di Educazione Fisica funge da catalizzatore per il passaggio dalla dipendenza all'autonomia responsabile. Attraverso la scelta, il dialogo, la partecipazione al processo decisionale e la responsabilità guidata, gli studenti imparano a pensare, decidere, cooperare e partecipare attivamente. Pertanto, l'Educazione Fisica non si limita all'acquisizione di abilità motorie, ma contribuisce allo sviluppo di individui autonomi, responsabili e socialmente attivi.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

E. IL PRINCIPIO DELLA MOTIVAZIONE INTRINSECA

Garantire l'impegno a lungo termine degli studenti nell'attività fisica dipende direttamente dalla natura e dalla qualità della motivazione coltivata durante le lezioni di educazione fisica. Quando l'insegnamento si concentra unilateralmente sul confronto sociale, sulla valutazione esterna rigorosa e sulla prestazione competitiva, sussiste un rischio evidente che gli studenti associino il movimento all'ansia del fallimento e a un senso di incompetenza motoria. In un ambiente del genere, la motivazione rimane estrinseca e fragile, portando spesso al disimpegno, in particolare per gli studenti che non possiedono un'elevata autostima atletica.

Al contrario, la pedagogia contemporanea promuove la creazione di un clima orientato all'apprendimento e allo sviluppo personale. In questo contesto, la gioia di partecipare, il valore della cooperazione e il miglioramento personale sono posti al centro del processo educativo. Quando i progressi vengono valutati in base allo sviluppo individuale piuttosto che al confronto con le prestazioni dei compagni, la motivazione intrinseca viene rafforzata. I bambini imparano a trarre soddisfazione dal processo di apprendimento stesso e dal superamento dei propri limiti: un cambiamento che aumenta notevolmente la probabilità che l'attività fisica diventi un'abitudine di vita permanente che si estende ben oltre gli stretti confini del programma scolastico.



Enfatizzare il senso di competenza attraverso pratiche di sostegno permette a ogni studente di sperimentare il successo secondo i propri termini. Spostando l'attenzione da «Chi è il migliore?» a «Come posso migliorare rispetto a ieri?», l'insegnante tutela l'immagine che gli studenti hanno di sé e rafforza la loro volontà di impegnarsi.

In definitiva, il principio della motivazione nell'educazione fisica non mira semplicemente all'esecuzione di un esercizio, ma a coltivare un legame profondo e interiore tra il bambino e il movimento. Questo legame si fonda sulla fiducia in sé stessi, sull'autonomia, sul senso di competenza, sull'accettazione sociale e sul piacere autentico dello sforzo.

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI EDUCAZIONE FISICA NELLA PROMOZIONE DELLA MOTIVAZIONE INTRINSECA

L'insegnante di educazione fisica agisce come principale artefice di un clima motivazionale orientato all'apprendimento, adottando strategie che privilegiano il miglioramento personale rispetto al confronto sociale. Secondo il modello TARGET (Compito, Autorità, Riconoscimento, Raggruppamento, Valutazione e Tempo), l'insegnante può intervenire in modo strutturato all'interno della lezione per rafforzare la motivazione intrinseca. Ciò si ottiene proponendo una varietà di attività, delegando autorità agli studenti, riconoscendo il valore dello sforzo e dei progressi, organizzando gruppi di lavoro cooperativo, valutando gli studenti in base al miglioramento individuale e garantendo tempo sufficiente per l'apprendimento. In questo modo si crea un clima di apprendimento che valorizza lo sforzo, il progresso personale, gli obiettivi autoreferenziali e la cooperazione (Bortoli et al., 2017).

Allo stesso tempo, concentrandosi sul processo di apprendimento e sull'impegno profuso, l'insegnante funge da fonte di incoraggiamento e di feedback positivo. Aniché premiare solo gli alunni «dotati per natura», l'insegnante mette sistematicamente in risalto la perseveranza, la partecipazione e il miglioramento di ogni bambino, rafforzando così il senso di competenza in tutta la classe. Questo approccio riduce l'ansia da fallimento e favorisce un ambiente in cui l'abilità non è definita come un tratto fisso e statico, ma come una qualità sviluppata attraverso l'impegno, la pratica e il sostegno (Ames, 1992; Standage et al., 2005).

Inoltre, l'insegnante garantisce la creazione di relazioni basate sul rispetto reciproco e sulla cooperazione all'interno del gruppo, soddisfacendo il bisogno di relazionalità sociale dei bambini. Essendo equo, solidale e mostrando un interesse genuino per le esigenze degli studenti, l'insegnante trasforma l'educazione fisica in uno spazio di sicurezza psicologica e di coinvolgimento positivo. In un ambiente del genere, il movimento non viene vissuto come un obbligo, ma come fonte di gioia, espressione di sé e realizzazione personale.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Infine, l’obiettivo dell’insegnante è dotare gli studenti della fiducia e della motivazione intrinseca necessarie per rimanere fisicamente attivi per tutta la vita. L’educazione fisica, quindi, non si limita alla partecipazione temporanea alle attività scolastiche, ma contribuisce a plasmare un rapporto positivo, autonomo e duraturo tra il bambino e l’attività fisica.

F. IL PRINCIPIO DELLA PEDAGOGIA DEMOCRATICA ED ETICA

Il principio della pedagogia democratica ed etica è un prerequisito fondamentale per la formazione di futuri cittadini responsabili, attivi e socialmente consapevoli. Attingendo alla pedagogia democratica di Dewey, l’apprendimento viene considerato come un processo sociale, mentre la scuola è vista come un microcosmo della società democratica. In questo contesto, gli studenti imparano attraverso l’esperienza vissuta a partecipare, cooperare, deliberare e assumersi la responsabilità del loro quadro d’azione condiviso.

Nelle lezioni di Educazione Fisica, questo principio trova un’immediata applicazione pedagogica, poiché il gioco offre condizioni autentiche per l’azione collettiva. Agli studenti non viene semplicemente richiesto di eseguire abilità motorie o di seguire istruzioni standardizzate, ma di partecipare a una comunità di apprendimento in cui la voce di ogni bambino è riconosciuta come significativa. Le regole non vengono presentate come comandi arbitrari imposti dall’insegnante, ma come accordi necessari che tutelano l’equità, la sicurezza, l’inclusione e la partecipazione equa di tutti.

La promozione del fair play va quindi oltre il semplice rispetto formale delle regole. Implica l’interiorizzazione di valori fondamentali quali l’onestà, la solidarietà, la responsabilità, l’empatia e il rispetto della dignità dell’avversario, indipendentemente dall’esito della partita. Lo sviluppo morale nell’educazione fisica non avviene automaticamente attraverso la partecipazione alle attività sportive; richiede una guida pedagogica, riflessione e l’elaborazione sistematica delle esperienze che emergono attraverso il gioco (Shields & Bredemeier, 1995; Hellison, 2011).

Allo stesso tempo, la dimensione etica dell’educazione fisica emerge attraverso situazioni di vita reale vissute dai bambini: conflitti, ingiustizie, vittorie, sconfitte, rispetto o violazione delle regole, accettazione della diversità e rispetto per l’avversario. Questi momenti offrono preziose opportunità per lo sviluppo del pensiero critico. Gli studenti sono invitati a chiedersi non solo «Cosa è permesso?», ma anche «Cosa è giusto?», «Chi è coinvolto dalla mia decisione?» e «Come possiamo procedere con rispetto e responsabilità?». Questo approccio è anche collegato alle teorie dello sviluppo morale, come quella di Kohlberg, poiché i bambini vengono guidati a passare progressivamente dalla mera obbedienza alle regole verso una comprensione più profonda delle ragioni che rendono un’azione giusta, responsabile o moralmente accettabile.

All’interno di questo approccio democratico, la tradizionale gerarchia di autorità in classe viene radicalmente riconsiderata. Gli studenti smettono di essere destinatari passivi di istruzioni e diventano membri attivi della comunità di apprendimento. Partecipano alla creazione condivisa delle regole, all’adattamento delle attività, all’assunzione di ruoli e all’individuazione di soluzioni che garantiscano l’inclusione di tutti. In questo modo, la loro libertà personale è direttamente collegata alla responsabilità verso il gruppo e al rispetto dei diritti dell’«altro». Così, l’educazione fisica si trasforma in uno spazio di pedagogia democratica e morale esperienziale, dove i bambini imparano a giocare, a prendere decisioni, a dissentire, a riparare i danni e a convivere.

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI EDUCAZIONE FISICA NELLA PROMOZIONE DELLA PEDAGOGIA DEMOCRATICA E MORALE

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

L'insegnante di educazione fisica funge da garante dei processi democratici e del clima morale della lezione. Il suo ruolo non si limita all'organizzazione delle attività o alla supervisione del rispetto delle regole. Al contrario, è chiamato a trasformare la lezione in un autentico esercizio esperienziale di democrazia, in cui gli studenti hanno voce in capitolo, un ruolo e una responsabilità.

Anziché imporre unilateralmente le regole, l'insegnante adotta la strategia della co-creazione. Offre ai bambini lo spazio per proporre, discutere, sperimentare e modificare le regole quando queste non favoriscono più una partecipazione equa e inclusiva. Attraverso questo processo, i bambini comprendono che le regole non sono semplici restrizioni, ma accordi condivisi che tutelano il funzionamento collettivo, la libertà reciproca e la dignità di ciascuno.

Un aspetto centrale del ruolo dell'insegnante è l'utilizzo pedagogico dei conflitti e dei dilemmi morali che inevitabilmente emergono durante il gioco. L'insegnante non agisce semplicemente come un arbitro il cui ruolo si limita a infliggere sanzioni, ma come facilitatore di un proficuo dialogo morale. Quando si verifica un'ingiustizia, una tensione o un'esclusione, l'insegnante non si concentra esclusivamente sul ripristino immediato dell'ordine, ma aiuta i bambini a riflettere su ciò che è accaduto, su chi ne è stato coinvolto, su quale scelta fosse giusta e su come il gruppo possa proseguire con maggiore rispetto. In questa prospettiva, il concetto di successo viene svincolato dalla stretta valutazione quantitativa del punteggio.

Allo stesso tempo, l'insegnante funge da garante dell'equità inclusiva. Si assicura che la voce di ogni bambino venga ascoltata, compresa quella di coloro che sono spesso emarginati a causa di minori capacità motorie, genere, difficoltà linguistiche, background culturale o scarsa autostima. Un'educazione fisica socialmente giusta non si limita semplicemente a «inserire» tutti i bambini nel gioco, ma cerca attivamente di trasformare le condizioni di partecipazione in modo che ogni bambino abbia un ruolo significativo, riceva riconoscimento e possa influenzare il gruppo (Lynch et al., 2021; Philpot et al., 2021).

Infine, l'insegnante funge da modello di carattere democratico. Attraverso l'imparzialità, la stabilità emotiva, la gestione equa dei conflitti e l'accettazione concreta della diversità, traduce valori morali astratti in pratiche quotidiane di rispetto e dignità. In questo modo, l'educazione fisica non si limita ad allenare il corpo, ma contribuisce alla formazione di studenti che imparano a pensare, a cooperare, a rispettare gli altri e a partecipare come membri responsabili di una comunità democratica.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

TEORIE DELL'APPRENDIMENTO

I principi pedagogici di DIALECT5 definiscono il quadro filosofico e basato sui valori dell'intervento educativo, specificando il tipo di discente e di comunità di apprendimento che la lezione di Educazione Fisica mira a coltivare. Tuttavia, questi principi non possono operare in modo indipendente. Per trasformarsi da obiettivi pedagogici auspicabili in esperienze di apprendimento significative, devono fondarsi su adeguati quadri teorici che spieghino come gli studenti apprendono, si sviluppano e interagiscono con il loro ambiente.

In questo contesto, la Teoria dell'Autodeterminazione, la Teoria Costruttivista, la Pratica Riflessiva, l'Apprendimento Esperienziale e la Teoria dello Sviluppo Morale offrono prospettive diverse ma complementari per comprendere il processo di apprendimento. Esse forniscono le basi necessarie per comprendere i meccanismi attraverso i quali si sviluppano l'autoconsapevolezza, l'autogestione, la consapevolezza sociale, le abilità relazionali e l'azione collettiva. In sostanza, costituiscono la base teorica su cui poggiano le scelte pedagogiche di DIALECT5 e la loro applicazione pratica nell'educazione fisica.



TEORIA DELL'AUTODETERMINAZIONE

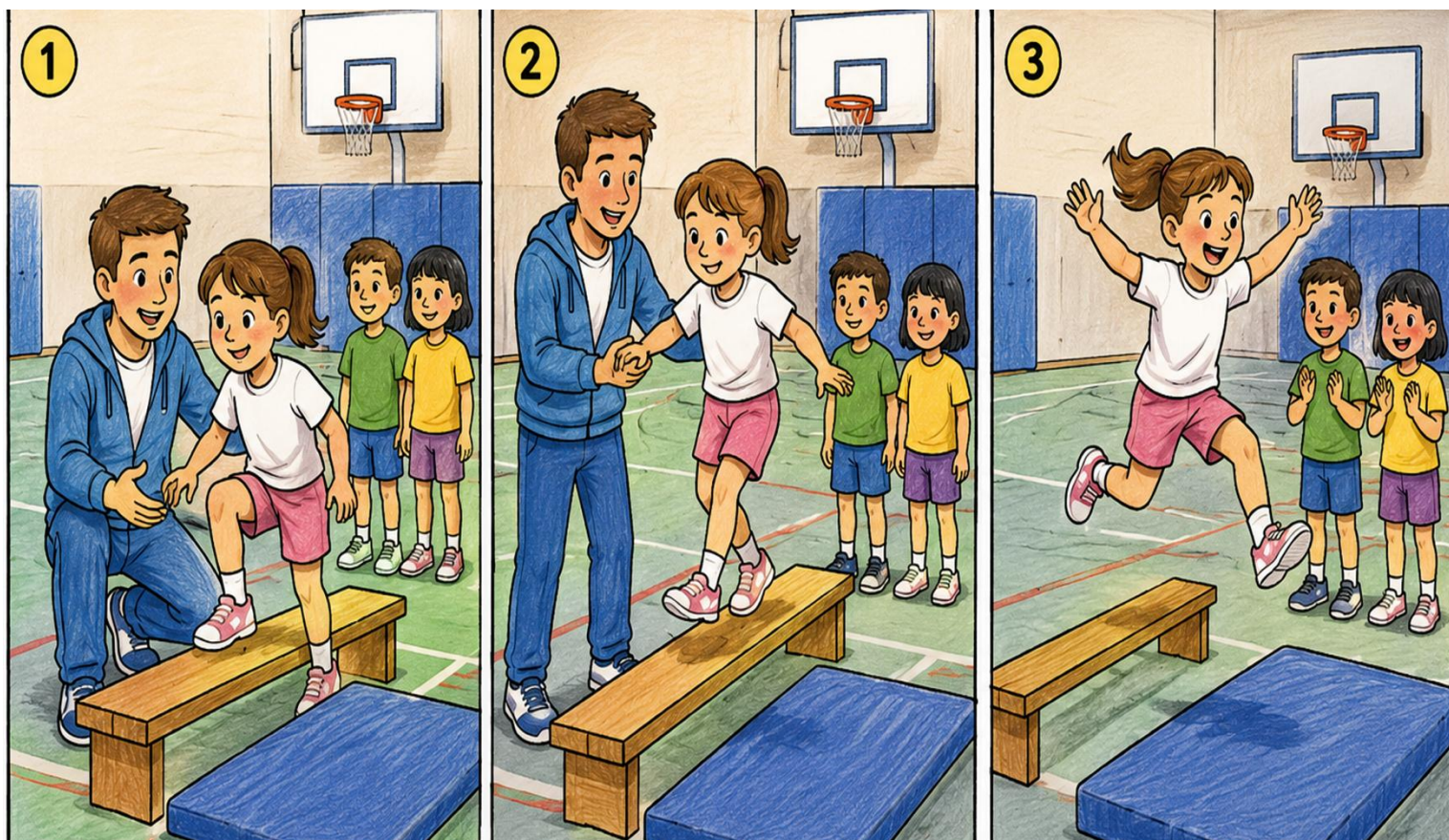
La teoria dell'autodeterminazione, sviluppata da Deci e Ryan (2000), è uno dei quadri teorici più ampiamente riconosciuti per l'analisi della motivazione umana e del benessere psicologico. La sua premessa centrale riguarda l'esistenza di tre bisogni psicologici fondamentali e universali: autonomia, competenza e relazione. La soddisfazione di questi bisogni è considerata un prerequisito essenziale per lo sviluppo della motivazione intrinseca, caratterizzata dall'impegno autentico dell'individuo in un'attività per la gioia e la soddisfazione intrinseca che essa offre, senza la necessità di pressioni o ricompense esterne. Quando questi bisogni vengono soddisfatti nell'educazione fisica, la motivazione dei bambini si sposta dai fattori esterni, quali i voti o il timore delle critiche, verso la motivazione intrinseca, in cui il movimento e l'apprendimento diventano di per sé preziosi e gratificanti.

Nel quadro di DIALECT5, questo approccio va oltre una semplice teoria della motivazione e fornisce una solida base per coltivare la consapevolezza di sé e l'autogestione. Più specificamente, il potenziamento dell'autonomia attraverso l'offerta sistematica di scelte significative durante la lezione promuove l'autoconsapevolezza e l'autoregolazione, consentendo agli studenti di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento. Allo stesso tempo, lo sviluppo delle competenze attraverso sfide motorie che corrispondono al livello individuale di ciascun bambino rafforza la fiducia in sé stessi e la resilienza, preparando gli studenti a gestire i fallimenti e a perseverare verso i propri obiettivi. Infine, il bisogno di relazione ha una rilevanza diretta sulla regolazione emotiva. Un ambiente di gruppo sicuro e di sostegno permette ai bambini di gestire gli impulsi e le emozioni, come l'ansia o la rabbia, non attraverso il controllo o la soppressione esterni, ma attraverso l'empowerment interiore e una consapevolezza più profonda dei propri punti di forza.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica



TEORIA DELL'APPRENDIMENTO COSTRUTTIVISTA

La teoria dell'apprendimento costruttivista ridefinisce l'apprendimento come un processo dinamico e attivo in cui gli studenti non assorbono passivamente informazioni già pronte, ma costruiscono il proprio significato attraverso l'interazione con l'ambiente. Secondo Jean Piaget, la conoscenza emerge attraverso la continua riorganizzazione degli schemi cognitivi interni di un individuo mediante i processi interconnessi di assimilazione e accomodamento.

Allo stesso tempo, Lev Vygotsky ha introdotto la dimensione sociale del costruttivismo, sottolineando che l'apprendimento è innanzitutto un prodotto dell'interazione sociale. Al centro della sua teoria vi è la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), che descrive l'intervallo tra le attuali capacità di un individuo e il suo potenziale di sviluppo sotto la guida di un «altro più esperto».

Nella pratica didattica, questa teoria trova riscontro nel concetto di "scaffolding", secondo il quale l'insegnante fornisce un sostegno temporaneo e mirato che viene gradualmente ridotto man mano che il bambino sviluppa maggiore indipendenza e autonomia (Wood, Bruner e Ross, 1976). In particolare nell'educazione fisica, il costruttivismo sposta l'enfasi dalla mera imitazione di modelli tecnici alla risoluzione dei problemi e alla scoperta. Gli studenti sono incoraggiati a sperimentare con il proprio corpo e lo spazio a disposizione, ad analizzare le proprie esperienze e a collegare le nuove abilità motorie alle conoscenze e alle esperienze pregresse, rendendo l'apprendimento profondamente personale e significativo (Rovegno & Dolly, 2006). Il costruttivismo, quindi, non è semplicemente un metodo didattico alternativo, ma una prospettiva che considera lo studente come un ricercatore capace che plasma

Nel quadro di DIALECT5, la teoria costruttivista viene adattata per sostenere i principi della co-proprietà e della consapevolezza sociale. In questo contesto, l'apprendimento cessa di essere concepito come un risultato strettamente individuale e si trasforma in un atto di azione collettiva. Il concetto pedagogico di «scaffolding» viene utilizzato strategicamente per sostenere il pluralismo: l'insegnante, insieme agli «altri più informati» all'interno della classe, contribuisce attivamente a mettere in discussione i processi di «alterizzazione», sottolineando che ogni membro del gruppo apporta conoscenze ed esperienze pregresse uniche e preziose.

Da questa prospettiva, gli studenti costruiscono congiuntamente regole e attività, sviluppando la forte consapevolezza di essere autentici co-artefici di una comunità democratica piuttosto che destinatari passivi di comandi esterni.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

attivamente la propria comprensione del mondo.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica



PRATICA RIFLESSIVA

La pratica riflessiva è uno dei pilastri fondamentali dell'educazione contemporanea, poiché trasforma l'esperienza in apprendimento significativo attraverso l'analisi critica. Secondo Donald Schön, che ha introdotto il concetto di pratica riflessiva, l'apprendimento non è un risultato diretto o automatico dell'azione, ma emerge piuttosto attraverso l'elaborazione e l'interpretazione consapevole dell'esperienza.

Schön ha distinto due forme principali di riflessione: la riflessione nell'azione, durante la quale gli individui adeguano il proprio comportamento e le proprie decisioni mentre un evento si sta svolgendo, e la riflessione sull'azione, che ha luogo dopo il completamento di un'attività e mira alla valutazione critica e al miglioramento futuro.

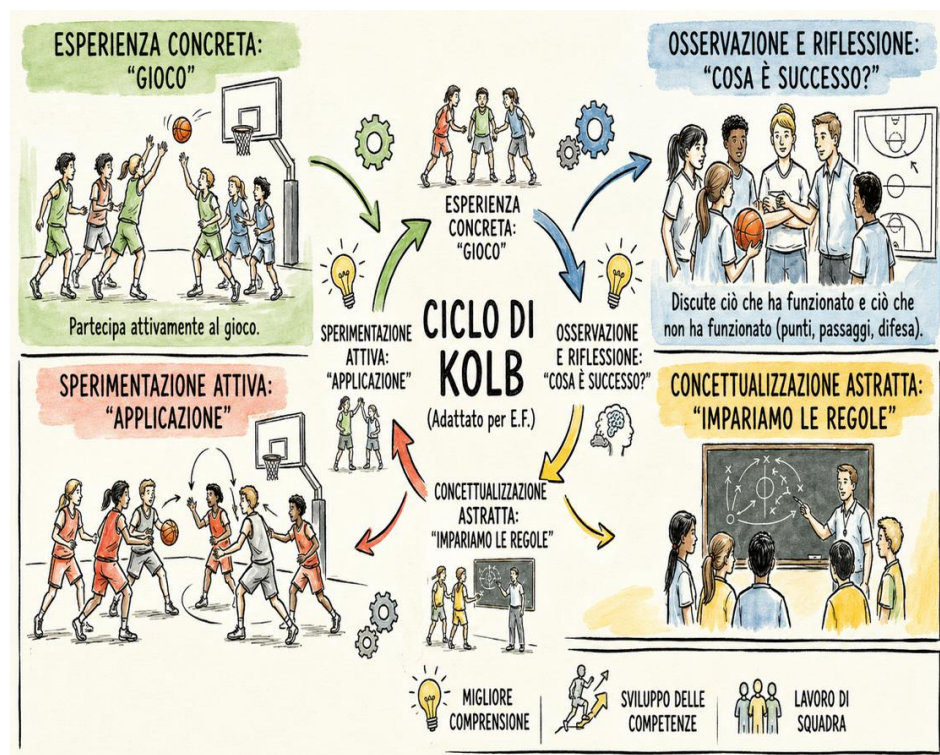
Nell'educazione fisica, la pratica riflessiva viene applicata sia dagli insegnanti che dagli studenti. La riflessione funge da ponte tra l'esperienza del movimento e la sua comprensione, poiché l'insegnante incoraggia il dialogo, l'autovalutazione e l'indagine critica. Attraverso domande mirate come «Perché hai scelto quel passaggio?» o «Come ti sei sentito quando hai mancato il bersaglio?», gli studenti analizzano le proprie scelte, strategie ed emozioni, sviluppando abilità metacognitive e una maggiore consapevolezza del proprio percorso di apprendimento. In questo modo, gli errori smettono di essere fonte di delusione e vengono considerati come opportunità di apprendimento, mentre gli studenti coltivano l'autonomia, il pensiero critico e una consapevolezza più profonda di sé. In questa prospettiva, la riflessione diventa un «approccio alla vita» più ampio che richiede apertura mentale e responsabilità.

Nel quadro di DIALECT5, la riflessione emerge come strumento fondamentale per lo sviluppo dell'ascolto empatico e della trasformazione dei conflitti. Attraverso la riflessione nell'azione, gli studenti acquisiscono una consapevolezza immediata delle proprie percezioni, atteggiamenti e comportamenti mentre interagiscono con gli altri. Di conseguenza, la riflessione sull'azione viene utilizzata per esaminare criticamente gli stereotipi, i pregiudizi e le situazioni di conflitto emersi durante il processo di apprendimento. Attraverso il dialogo e l'elaborazione collettiva dell'esperienza, gli studenti imparano a trasformare i disaccordi quotidiani in opportunità di comprensione e cooperazione. In questo modo, il pensiero critico si collega alla leadership etica e all'assunzione di un'azione responsabile nel contesto del gruppo.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE

L'apprendimento esperienziale è un approccio educativo olistico che pone l'esperienza al centro del processo di apprendimento. Mentre la pratica riflessiva si concentra principalmente sull'elaborazione consapevole dell'esperienza, l'apprendimento esperienziale esamina il meccanismo più ampio attraverso il quale l'esperienza viene trasformata in conoscenza. A differenza dei metodi tradizionali basati sulla memorizzazione, questo approccio sostiene che l'apprendimento emerga dall'interazione attiva dell'individuo con l'ambiente e dall'uso sistematico dell'esperienza vissuta. John Dewey, uno dei fondatori di questo approccio, sosteneva che l'educazione dovesse essere direttamente collegata alle esperienze degli studenti e dovesse offrire opportunità di coinvolgimento attivo, indagine e interazione sociale.



In questo modo, l'apprendimento esperienziale trasforma gli studenti da destinatari passivi di conoscenza a co-protagonisti attivi del proprio percorso di apprendimento. Come sottolineano Beard e Wilson (2010), la vera forza di questo approccio risiede nel legame dinamico tra azione, pensiero, riflessione ed emozione, rendendo l'apprendimento profondamente significativo e direttamente applicabile alle situazioni della vita reale.

Nell'educazione fisica, l'apprendimento esperienziale trova un campo di applicazione particolarmente fertile, poiché il movimento, il gioco e la partecipazione sono attività intrinsecamente esperienziali. L'insegnante progetta esperienze di apprendimento in cui gli studenti partecipano attivamente, sperimentano diverse soluzioni, collaborano, prendono decisioni e riflettono sulle proprie scelte. Attraverso questo processo, sviluppano non solo le abilità motorie, ma anche la cooperazione, la risoluzione dei problemi e la regolazione emotiva. Secondo Itin (1999), un apprendimento esperienziale efficace richiede un ambiente di apprendimento sicuro ma stimolante, in cui la sperimentazione, l'errore e il feedback siano utilizzati come opportunità di apprendimento.

La formulazione contemporanea più ampiamente riconosciuta di questa teoria è stata sviluppata da David Kolb, che ha descritto il **Ciclo di Apprendimento Esperienziale**. Questo ciclo consiste in quattro fasi successive:

1. **Esperienza concreta:** l'individuo si impegna attivamente in un'attività.
2. **Osservazione riflessiva:** l'individuo riflette criticamente su ciò che è accaduto e su come si è sentito.
3. **Concettualizzazione astratta:** l'individuo trae conclusioni e collega l'esperienza ai concetti teorici.
4. **Sperimentazione attiva:** l'individuo applica le conoscenze appena acquisite in nuove situazioni.

Attraverso questo processo a spirale continuo, l'esperienza si trasforma in conoscenza e la conoscenza, a sua volta, porta a forme di azione nuove e più mature.

Nell'ambito del progetto DIALECT5, l'apprendimento esperienziale nelle lezioni di Educazione Fisica costituisce la base per lo sviluppo della consapevolezza sociale e dell'equità proporzionale. Viene utilizzato il ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb affinché le esperienze di apprendimento portino gli studenti a un'interazione significativa con la diversità e la cooperazione. Attraverso la riflessione sulle proprie esperienze, essi sono incoraggiati a riconoscere gli stereotipi, a comprendere prospettive diverse e a sviluppare la consapevolezza dei bisogni degli altri. Allo stesso tempo, sperimentare nuovi modi di comunicare, cooperare e partecipare rafforza il senso di appartenenza e la responsabilità collettiva. In questo modo, il gioco e il movimento si trasformano in ambiti in cui i

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

valori di uguaglianza, giustizia e inclusione vengono vissuti nella pratica.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

TEORIA DELLO SVILUPPO MORALE (LAWRENCE KOHLBERG)



TEORIA DELLO SVILUPPO MORALE

La teoria dello sviluppo morale, di cui Lawrence Kohlberg è il principale sostenitore, costituisce un'estensione delle idee di Piaget e si concentra su come un individuo dia forma al concetto di giustizia e al giudizio morale. Kohlberg sosteneva che la maturazione morale non si raggiunga attraverso la mera accettazione passiva delle regole sociali, ma attraverso una progressione sequenziale attraverso sei fasi, raggruppate in tre livelli principali.

Al livello preconvenzionale, associato principalmente all'infanzia, la moralità è regolata dall'esterno. Le regole sono percepite come fisse e assolute, e il giudizio morale si basa principalmente sulle conseguenze immediate di un'azione per se stessi. Nella fase 1: Obbedienza e punizione, la domanda dominante è: «Verrò punito?», e gli individui obbediscono alle regole semplicemente per evitare conseguenze negative. Nella Fase 2: Individualismo e Scambio, l'attenzione si sposta su: «Che vantaggio ne ricavo?». L'individuo riconosce l'esistenza di prospettive diverse e le azioni vengono giudicate in base al fatto che soddisfino o meno i bisogni personali, introducendo il concetto di scambio utilitaristico: «Lo farò se tu lo farai per me».

A livello convenzionale, generalmente associato all'adolescenza e che si estende fino all'età adulta, la moralità assume un orientamento sociale. Le regole vengono interiorizzate, ma il giudizio morale rimane basato sulle aspettative degli altri, sulle leggi sociali e sul mantenimento dell'ordine sociale. Nella Fase 3: Relazioni interpersonali – L'orientamento al «bambino modello», la domanda prevalente è: «Cosa si aspettano gli altri da me?». Gli individui cercano di soddisfare le aspettative della propria famiglia e della comunità, ponendo l'accento sulla fiducia, la cura, la lealtà e l'approvazione. Nella Fase 4: Ordine sociale e dovere, la domanda centrale diventa: «Qual è la legge?». Gli individui considerano il rispetto delle leggi e l'adempimento dei doveri essenziali per il mantenimento di una società stabile e funzionante.

Infine, al livello post-convenzionale, il giudizio morale diventa interiore e astratto. Gli individui trascendono le norme sociali convenzionali e basano i propri giudizi su principi morali universali, che occasionalmente possono entrare in conflitto con le leggi scritte esistenti. Nella Fase 5: Contratto sociale, la domanda guida è: «Cosa è giusto per tutti?». Gli individui comprendono che le leggi sono accordi sociali volti a proteggere i diritti e a

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

promuovere il bene comune. Quando una legge non riesce a soddisfare questo scopo, può essere contestata o rivista democraticamente. Nella Fase 6: Principi etici universali, il ragionamento morale si basa su principi universali di giustizia, uguaglianza e rispetto della dignità umana. Gli individui agiscono secondo la propria coscienza interiore, anche se ciò comporta entrare in conflitto con il quadro istituzionale.

Questa teoria ha una rilevanza diretta e significativa per l’educazione fisica, poiché le attività sportive e i giochi offrono un ambiente dinamico ricco di autentici dilemmi morali. Secondo Shields e Bredemeier (1995), la partecipazione allo sport può promuovere lo sviluppo morale quando gli studenti vengono sistematicamente incoraggiati a riflettere sulle conseguenze delle loro azioni per gli altri. Il concetto di «fair play» non si limita al rispetto formale delle regole per evitare una sanzione (livello pre-convenzionale), ma si estende al riconoscimento del valore intrinseco del rispetto verso l’avversario e dell’integrità del gioco (livello post-convenzionale).

In questo modo, l’insegnante di educazione fisica aiuta i bambini a progredire attraverso le “fasi” della maturazione morale: dalla paura della punizione verso la coscienza interiore che porta alla co-creazione democratica del gioco. Aniché limitarsi a osservare le regole solo per evitare di essere espulsi dall’insegnante (Fase 1) o per assicurarsi dei benefici (Fase 2), gli studenti vengono incoraggiati a diventare compagni di classe solidali (Fase 3), a comprendere che le regole proteggono il gioco stesso dal caos (Fase 4) e, infine, a partecipare attivamente al processo decisionale, modificando le regole di un gioco in modo che siano più eque e inclusive per tutti (Fase 5).

Altrettanto significativo è il contributo di Carol Gilligan, che ha integrato la teoria di Kohlberg sottolineando l’«Etica della cura». Gilligan ha sostenuto che, al di là della giustizia astratta, lo sviluppo morale include intrinsecamente la coltivazione della responsabilità, della connessione e della solidarietà nelle relazioni interpersonali. Nell’educazione fisica, ciò si traduce nella capacità degli studenti di prendersi cura attivamente della sicurezza, delle emozioni e dell’inclusione dei propri compagni di classe, trasformando la lezione in una comunità vivente che promuove sia l’integrità individuale che il benessere collettivo.

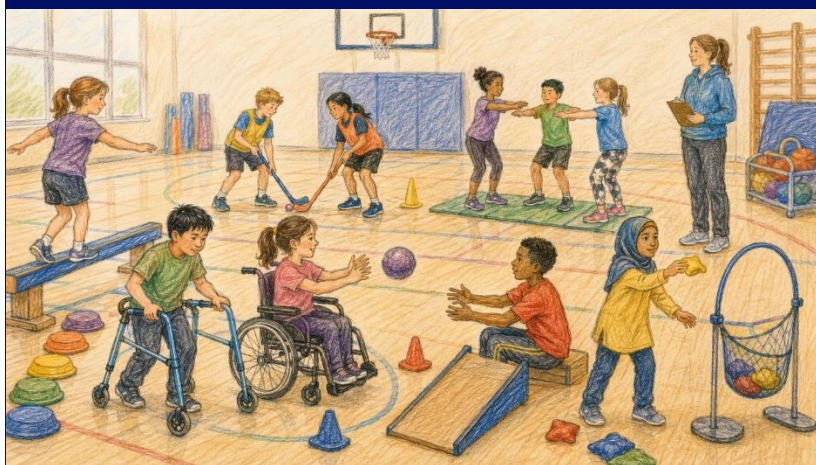
Nel quadro di DIALECT5, lo sviluppo morale è pienamente identificato con la creazione di una comunità democratica all’interno della lezione di Educazione Fisica. Il progresso verso forme più avanzate di ragionamento morale implica che gli studenti agiscano con autonomia e basino le proprie decisioni sull’equità proporzionata piuttosto che sulla paura della punizione. Allo stesso tempo, l’«Etica della cura» si traduce nell’ascolto empatico e nella protezione attiva dei membri più vulnerabili del gruppo. La leadership etica si manifesta quando gli studenti scelgono di agire in modo equo tenendo conto dell’«altro», riconoscendo che il successo personale è privo di significato se non è accompagnato dal benessere collettivo e dal rispetto del pluralismo.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

MODELLI PEDAGOGICI

1. Modello di insegnamento della responsabilità personale e sociale (TPSR) dell'

2. Modello di educazione sportiva (SEM)



3. Modello di apprendimento cooperativo

4. Pedagogia socio-culturale critica

***5. Modello di pedagogia inclusiva
(Universal Design for Learning - UDL)***

L'applicazione dei cinque pilastri DIALECT5 nell'educazione fisica richiede l'uso di modelli pedagogici che sostengano lo sviluppo graduale delle competenze personali, sociali e democratiche. Ciascun modello contribuisce in modo specifico alla coltivazione di questi pilastri, creando un quadro di apprendimento coerente che collega lo sviluppo individuale alla partecipazione collettiva.

Il processo ha inizio a livello individuale attraverso il Modello di insegnamento della responsabilità personale e sociale (TPSR), che pone le basi per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e dell'autogestione. Assumendosi gradualmente la responsabilità del proprio comportamento e delle proprie scelte, gli studenti imparano a riconoscere le proprie emozioni, i propri bisogni e le proprie reazioni, a regolare i propri impulsi e a sviluppare resilienza di fronte alle difficoltà e ai fallimenti.

L'attenzione si sposta poi dall'individuo al gruppo.

L'apprendimento cooperativo e la pedagogia inclusiva contribuiscono allo sviluppo della consapevolezza sociale e delle abilità relazionali.

Attraverso attività condivise e processi di apprendimento interdipendenti, gli studenti imparano a riconoscere e rispettare la diversità, a comunicare in modo efficace, ad ascoltare i punti di vista degli altri e a cooperare nel perseguimento di obiettivi comuni. Allo stesso tempo, l'equità proporzionale, il pluralismo e l'inclusione si trasformano da concetti teorici in pratiche quotidiane all'interno della lezione.

Questo percorso si completa attraverso l'educazione sportiva e la pedagogia socioculturale critica, che rafforzano l'azione collettiva e l'autodeterminazione. Gli studenti assumono ruoli attivi nel processo decisionale, nell'elaborazione delle regole e nell'organizzazione del processo di apprendimento, sviluppando al contempo una consapevolezza critica degli stereotipi, dei rapporti di potere e delle forme di esclusione che possono emergere negli ambienti sportivi e sociali. In questo modo, l'educazione fisica si evolve in una comunità di apprendimento democratica, in cui la partecipazione, la responsabilità, il rispetto e la cooperazione costituiscono prerequisiti fondamentali per lo sviluppo sia individuale che collettivo.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

MODELLO DI INSEGNAMENTO DELLA RESPONSABILITÀ PERSONALE E SOCIALE (TPSR)

Il modello di insegnamento della responsabilità personale e sociale (TPSR), sviluppato da Don Hellison, mira a coltivare la responsabilità, l'autocontrollo, il rispetto e la partecipazione attiva tra gli studenti sia all'interno che al di fuori dell'educazione fisica. Il suo obiettivo principale non si limita allo sviluppo delle abilità motorie, ma si estende alla formazione di individui che si assumano la responsabilità delle proprie azioni, cooperino armoniosamente con gli altri e contribuiscano positivamente alla più ampia comunità a cui appartengono. Nel quadro di DIALECT5, il TPSR costituisce la base per lo sviluppo della responsabilità personale e sociale, poiché collega la consapevolezza di sé, l'autogestione, le abilità relazionali, la consapevolezza sociale e l'azione collettiva all'interno di un processo pedagogico unificato. Attraverso la graduale assunzione di responsabilità verso se stessi e gli altri, gli studenti vengono formati come membri attivi, democratici e socialmente sensibili della comunità scolastica.

Consapevolezza di sé

Il TPSR rafforza la capacità degli studenti di riconoscere le proprie emozioni, i propri pensieri e i propri comportamenti mentre partecipano ad attività fisiche. Attraverso processi sistematici di autovalutazione e riflessione, gli studenti sono incoraggiati a esaminare criticamente il modo in cui il loro atteggiamento personale influisce sia sulle proprie prestazioni che sul funzionamento complessivo della squadra. In questo modo, sviluppano una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza, dei propri limiti e delle proprie responsabilità.

Autogestione

Lo sviluppo dell'autogestione costituisce un asse centrale del modello. Gli studenti imparano a regolare le reazioni impulsive, a gestire la frustrazione in modo creativo, ad affrontare le sfide fisiche e sociali con perseveranza e a dimostrare rispetto anche in condizioni di tensione o di intensa competizione. Attraverso questo processo si coltiva la resilienza psicologica, poiché gli errori e i fallimenti cessano di essere fonti di scoraggiamento e vengono invece considerati elementi integranti del percorso di apprendimento e opportunità di crescita personale.

Consapevolezza sociale

Il TPSR contribuisce in modo sostanziale allo sviluppo della consapevolezza sociale, poiché incoraggia gli studenti a riconoscere e rispettare i bisogni, le emozioni e le esperienze degli altri. Attraverso attività cooperative, sfide di gruppo e discussioni riflessive, i bambini imparano a comprendere prospettive diverse, ad apprezzare la diversità e a percepire direttamente come le loro azioni influenzino i compagni di classe. In questo modo, l'empatia, il senso di giustizia e la responsabilità verso il gruppo sono qualità coltivate che risultano essenziali per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e democratico.

Capacità relazionali e comunicazione

Il TPSR promuove il rispetto reciproco, la cooperazione e il sostegno reciproco tra i membri del gruppo. Gli studenti sono incoraggiati ad ascoltare attivamente, ad affrontare pacificamente i conflitti emergenti e a prendere iniziative che migliorino il clima positivo del gruppo, sviluppando le competenze necessarie per la creazione di relazioni interpersonali significative.

Azione collettiva e autonomia

Ai livelli più avanzati del modello, gli studenti sono incoraggiati ad assumere un ruolo pienamente attivo nel processo di apprendimento e nel funzionamento del gruppo. Agiscono come co-artefici dell'ambiente di apprendimento, prendono l'iniziativa, sostengono i propri compagni e trasmettono i valori della responsabilità e del rispetto al di là del contesto scolastico. A questo livello, la leadership non è concepita come esercizio di potere o imposizione, ma come servizio al gruppo e come assunzione consapevole di responsabilità per il bene comune.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

MODELLO DI EDUCAZIONE SPORTIVA (SEM)

Il Modello di Educazione Sportiva (SEM), sviluppato da Daryl Siedentop, mira a fornire agli studenti esperienze sportive autentiche attraverso la partecipazione a squadre stabili e l’assunzione di una varietà di ruoli. La lezione è organizzata come una piccola comunità sportiva in cui gli studenti non si limitano a eseguire abilità motorie, ma partecipano attivamente alla pianificazione, all’organizzazione, al processo decisionale e alla valutazione del processo di apprendimento. In questo modo, l’Educazione Fisica diventa un contesto per lo sviluppo di competenze personali, sociali e democratiche.

Nel quadro di DIALECT5, il Modello di Educazione Sportiva rappresenta uno strumento potente per trasformare l’Educazione Fisica in una comunità di apprendimento democratica. L’assunzione di ruoli e l’organizzazione collettiva delle attività rafforzano l’autonomia e la responsabilità, mentre la cooperazione costante promuove la consapevolezza sociale, l’ascolto empatico e il senso di appartenenza. Allo stesso tempo, gli studenti mettono in pratica la trasformazione dei conflitti attraverso il dialogo, sviluppano forme di leadership etica e sperimentano nella pratica i principi di equità proporzionale e pluralismo. La lezione diventa così un laboratorio di partecipazione democratica, in cui il successo si misura non solo in termini di prestazioni sportive, ma anche attraverso la qualità delle relazioni, la cooperazione e il contributo di ciascun membro al bene comune.

Consapevolezza di sé	Autogestione	Consapevolezza sociale
Assumere ruoli diversi, come capitano della squadra, allenatore, arbitro, responsabile dell’attrezzatura, segretario o cronista della squadra, offre agli studenti l’opportunità di riconoscere i propri interessi, punti di forza e difficoltà. Attraverso queste esperienze, acquisiscono una migliore comprensione di come le loro scelte e i loro comportamenti personali influenzino il funzionamento del gruppo. Allo stesso tempo, sviluppano un senso di responsabilità personale e la consapevolezza del proprio ruolo all’interno di un contesto collettivo.	Partecipare a un processo di apprendimento di gruppo organizzato e continuativo richiede agli studenti di fissare obiettivi, gestire la frustrazione, affrontare successi e difficoltà e mantenere il proprio impegno nei confronti della squadra. Attraverso questo processo, imparano a regolare i propri impulsi, ad accettare gli errori come opportunità di apprendimento e a dimostrare perseveranza nel raggiungimento di obiettivi condivisi e personali, rafforzando così l’autocontrollo, la responsabilità e la resilienza psicologica.	Il SEM rafforza la comprensione degli studenti riguardo alla diversità e il riconoscimento del contributo di ciascun membro al successo della squadra. Gli studenti comprendono che la partecipazione non è limitata solo a chi possiede il maggior talento atletico, ma che ogni individuo può dare il proprio contributo in modi diversi. Attraverso la cooperazione e l’interdipendenza, sviluppano empatia, rispetto e senso di giustizia, riconoscendo i bisogni e le potenzialità degli altri.

Capacità relazionali e comunicazione

Mantenere una composizione stabile della squadra per un periodo prolungato crea forti legami di cooperazione e rafforza il senso di appartenenza. Gli studenti imparano a comunicare in modo efficace, a coordinare le azioni, a risolvere i conflitti e a prendere decisioni collettive. I disaccordi riguardanti la strategia, l’arbitraggio o l’assegnazione dei ruoli vengono affrontati attraverso il dialogo e il rispetto reciproco, promuovendo così forme democratiche di comunicazione.

Azione collettiva e autonomia

L’azione collettiva e l’autonomia costituiscono il nucleo del modello, poiché gli studenti agiscono come co-artefici del processo di apprendimento e condividono la responsabilità del successo della loro squadra. Prendono iniziative, partecipano al processo decisionale ed esercitano forme di leadership basate sulla cooperazione e sul servizio alla collettività. La leadership non è legata al potere, ma all’assunzione di responsabilità, al sostegno degli altri e all’impegno per il bene comune.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

MODELLO DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO

Il modello di apprendimento cooperativo si basa sul principio secondo cui l’apprendimento è un processo sociale costruito attraverso la cooperazione e l’interazione degli studenti (Johnson, Johnson e Smith, 2014). Il successo non è una questione individuale, ma dipende dal contributo di tutti i membri del gruppo, in accordo con la teoria dell’interdipendenza sociale. Attraverso l’interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e la risoluzione collaborativa dei problemi, gli studenti sviluppano competenze sia cognitive che sociali, coltivando al contempo atteggiamenti di rispetto e solidarietà (Slavin, 2011).

Nell’educazione fisica, il modello cooperativo si è dimostrato particolarmente efficace nel raggiungimento di risultati di apprendimento legati non solo alle prestazioni motorie, ma anche all’apprendimento sociale e alla cooperazione (Dyson & Casey, 2012; Casey & Goodyear, 2015).

Nel quadro di DIALECT5, l’apprendimento cooperativo funge da strumento primario per coltivare la consapevolezza sociale, l’ascolto empatico e il senso di appartenenza. Gli studenti imparano a riconoscere e rispettare la diversità, a mettere in discussione gli stereotipi e ad affrontare i conflitti come un’opportunità di dialogo e apprendimento. Allo stesso tempo, vengono messi in pratica l’equità proporzionale e il pluralismo, poiché ogni membro ha l’opportunità di contribuire a modo suo al successo del gruppo. La classe si trasforma così in una comunità di apprendimento democratica in cui la cooperazione funge da fondamento per lo sviluppo personale e il benessere collettivo.

Consapevolezza di sé e consapevolezza metacognitiva	Autogestione e resilienza	Consapevolezza sociale
Attraverso il processo cooperativo, gli studenti sviluppano anche la consapevolezza di sé e la consapevolezza metacognitiva, poiché ricevono feedback dai propri compagni e sono incoraggiati a riflettere sul proprio ruolo e sul proprio contributo all’interno del gruppo. Questo processo rafforza la loro comprensione delle proprie capacità personali, dei modi di apprendimento preferiti e delle strategie che utilizzano, contribuendo così allo sviluppo dell’autoregolazione e al miglioramento personale (Johnson & Johnson, 2009; Slavin, 2011).	Il lavoro cooperativo richiede agli studenti di gestire emozioni quali la frustrazione, il disaccordo o l’ansia di esporsi all’interno del gruppo. Imparano a regolare l’impulso di dominare il processo, a rispettare il tempo e il ruolo degli altri e a perseverare nel perseguire l’obiettivo condiviso anche quando sorgono difficoltà. Attraverso questo processo si coltivano l’autoregolazione, la responsabilità e la resilienza psicologica.	L’interdipendenza positiva che caratterizza il modello aiuta gli studenti a riconoscere il valore e il contributo di ogni membro del gruppo, indipendentemente dal livello di abilità, dal genere, dal background culturale o da qualsiasi altra caratteristica. In questo modo, vengono messi in discussione gli stereotipi e le pratiche di esclusione, mentre si rafforzano l’accettazione della diversità e il rispetto per il pluralismo. Gli studenti comprendono che il successo del gruppo dipende dalla partecipazione di tutti e che le diverse esperienze e competenze costituiscono una fonte di arricchimento piuttosto che un ostacolo.

Capacità relazionali e comunicazione <p>La cooperazione richiede una comunicazione efficace, un ascolto attivo e il rispetto reciproco. Gli studenti sono incoraggiati a esprimere le proprie opinioni, ad ascoltare le idee degli altri, a negoziare soluzioni e a risolvere i conflitti in modo democratico. Attraverso questo processo, sviluppano empatia, fiducia e capacità di cooperazione, rafforzando al contempo il loro senso di appartenenza e partecipazione a una comunità di apprendimento.</p>	Azione collettiva e autonomia <p>L'apprendimento cooperativo trasforma gli studenti da destinatari passivi a co-protagonisti attivi del processo di apprendimento. I membri del gruppo prendono iniziative, prendono decisioni, condividono le responsabilità e lavorano insieme per raggiungere obiettivi comuni. L'azione collettiva rafforza il loro senso di partecipazione e di responsabilità democratica, promuovendo al contempo la convinzione che il cambiamento e il progresso possano emergere attraverso la cooperazione.</p>
---	---

PEDAGOGIA SOCIO-CULTURALE CRITICA

Il modello della pedagogia socio-culturale critica considera l'apprendimento come un processo situato in un contesto sociale, culturale e politico, in cui la conoscenza non è neutra ma è legata a rapporti di potere e disuguaglianza. Nell'ambito dell'educazione fisica e dello sport, questo modello incoraggia gli studenti a mettere in discussione i presupposti dominanti, gli stereotipi e le strutture di esclusione che spesso vengono riprodotti attraverso il gioco e le pratiche educative tradizionali (Kirk, 2010; Tinning, 2010).

Nel quadro di DIALECT5, la Pedagogia socio-culturale critica trasforma la lezione in uno spazio di dialogo critico e di riflessione. Gli studenti non accettano passivamente le regole secondo cui è organizzato un gioco, ma analizzano invece come le strutture sociali, i pregiudizi di genere e gli ideali corporei dominanti influenzino la partecipazione e l'accesso dei loro compagni di classe. In questo modo, il modello collega l'empowerment personale alla giustizia collettiva, promuovendo attivamente i valori del pluralismo e dell'equità.

Le competenze relazionali, la comunicazione e l'autogestione vengono rafforzate in modo indiretto ma sostanziale, man mano che gli studenti si impegnano sistematicamente nella discussione critica e nella negoziazione dei significati sociali. In questi contesti di tensione cognitiva e sociale, i bambini sviluppano la capacità di argomentare in modo rispettoso, di ascoltare con pazienza prospettive diverse e spesso opposte, e di regolare il proprio comportamento e le proprie reazioni al fine di sostenere il dialogo democratico.

Consapevolezza di sé: dimensione critica e riflessiva <p>Lo sviluppo della consapevolezza di sé acquisisce una dimensione profondamente critica e riflessiva, poiché gli studenti sono incoraggiati a riflettere sulla propria posizione all'interno delle strutture sociali e pedagogiche della classe. Anziché concentrarsi esclusivamente sulle proprie capacità individuali, imparano a riconoscere in che modo i propri privilegi personali o sociali (ad esempio, un'elevata abilità atletica o il dominio all'interno dello spazio) influenzino, positivamente o negativamente, la partecipazione degli altri, comprendendo se stessi come soggetti</p>	Consapevolezza sociale <p>La consapevolezza sociale si amplia grazie alla capacità degli studenti di identificare e mettere in discussione le disuguaglianze di genere, corporee e sociali all'interno dell'ambiente motorio. Gli studenti sviluppano la capacità di riconoscere quando e perché alcuni compagni di classe vengono emarginati o esclusi da un'attività, trasformando l'empatia in uno strumento di giustizia sociale e in una sfida ai privilegi consolidati (Penney & Chandler, 2000).</p>	Azione collettiva e autonomia <p>L'azione collettiva e l'autonomia si realizzano al massimo, poiché le regole, i ruoli e le forme di partecipazione alla lezione cessano di essere dati per scontati, ma diventano oggetto di negoziazione collettiva. Gli studenti sono incoraggiati ad agire come co-protagonisti autonomi dell'ambiente di apprendimento, proponendo e attuando cambiamenti sostanziali che garantiscano l'inclusione equa di tutti, sviluppando così un elevato senso di responsabilità sociale (Oliver & Kirk, 2015; Ennis, 2017).</p>
---	--	--

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

socialmente situati (Kirk, 2010; Tinning, 2010).

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

MODELLO DI PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER L'APPRENDIMENTO (UDL)

Il Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) è un approccio pedagogico inclusivo contemporaneo basato sulla premessa che la diversità degli studenti sia una caratteristica naturale e prevedibile di ogni comunità di apprendimento. La sua idea centrale è che l'ambiente di apprendimento debba essere progettato fin dall'inizio con sufficiente flessibilità per fornire a tutti i bambini opportunità significative di accesso, partecipazione ed espressione. Secondo l'UDL, l'insegnante non agisce in modo retrospettivo, aspettando che si manifesti una difficoltà prima di modificare un'attività. Al contrario, organizza in modo proattivo molteplici percorsi di apprendimento e partecipazione, tenendo conto delle diverse esigenze, degli interessi e dei profili motori degli studenti, spostando così l'enfasi dall'«adattamento» forzato alla progettazione di un ambiente aperto e di sostegno.

Il modello si basa su tre principi fondamentali: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento per stimolare l'interesse e la motivazione degli studenti; fornire molteplici mezzi di rappresentazione affinché le informazioni possano essere comprese in modi diversi; e fornire molteplici mezzi di azione ed espressione affinché ogni bambino possa partecipare e dimostrare le proprie abilità in modi che corrispondano ai propri punti di forza e alle proprie capacità (CAST, 2024).

Nel quadro di DIALECT5, l'UDL viene utilizzato come approccio pedagogico che promuove l'equità proporzionale, l'inclusione e la decostruzione dell'alterizzazione. Crea le condizioni affinché ogni studente possa partecipare in modo significativo al processo di apprendimento, senza che la diversità venga trattata come un ostacolo o una debolezza da superare, ma piuttosto come una fonte di arricchimento per il gruppo. In questo modo, l'UDL sostiene la creazione di una comunità democratica in cui tutti i bambini abbiano una voce autentica, un ruolo equo e reali opportunità di crescita, coltivando l'insieme delle competenze socio-emotive (CAST, 2024).

Consapevolezza di sé	Autogestione	Consapevolezza sociale
La coltivazione della consapevolezza di sé viene potenziata nel contesto dell'UDL poiché gli studenti, attraverso molteplici possibilità di espressione e partecipazione, imparano a riconoscere il proprio modo personale di apprendere e interagire. Acquisiscono una chiara consapevolezza dei propri interessi, capacità ed esigenze, sviluppando un'immagine positiva, realistica e priva di stigma di sé stessi come membri alla pari della classe.	L'autogestione si sviluppa attraverso la capacità degli studenti di fissare obiettivi personali e selezionare le strategie che favoriscono il loro successo. I bambini sono incoraggiati a monitorare autonomamente i propri progressi e ad affrontare le sfide fisiche come parte naturale del processo di apprendimento, rafforzando l'autoregolazione e la perseveranza di fronte alle difficoltà.	La consapevolezza sociale viene profondamente coltivata, poiché la diversità umana viene messa in risalto come elemento strutturale della comunità. Gli studenti interiorizzano attraverso l'esperienza che le differenze nelle capacità o nei modi di muoversi non costituiscono svantaggi, ma espressioni naturali della natura umana, sviluppando un rispetto autentico per l'altro e riconoscendo la partecipazione equa come un diritto inalienabile di tutti.
Capacità relazionali e comunicazione	Azione collettiva e autonomia	
Le abilità relazionali e la comunicazione vengono rafforzate perché l'UDL rimuove le barriere alla partecipazione e consente a tutti i bambini di interagire su un piano di parità. Attraverso la partecipazione condivisa, l'empatia, l'ascolto attivo e il rispetto reciproco per le diverse esperienze e le particolarità motorie dei propri compagni di classe vengono coltivati.	L'azione collettiva e l'autonomia si esprimono attraverso gli sforzi consapevoli degli studenti volti a mantenere e proteggere un ambiente di apprendimento che risponda alle esigenze di tutti. L'apprendimento e il successo del gioco diventano una responsabilità condivisa, rafforzando il senso di appartenenza, la partecipazione attiva al processo di apprendimento e l'impegno costante del gruppo nei confronti dei principi di inclusione e giustizia sociale.	

PARTE C. I PILASTRI DI DIALECT5 NELL'EDUCAZIONE FISICA



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Questa comprensione si traduce in comportamenti sociali concreti attraverso le abilità relazionali e la comunicazione. Gli studenti si esercitano a cooperare in modo costruttivo, a comunicare efficacemente, a risolvere i conflitti emergenti attraverso processi democratici, a sostenere attivamente i propri compagni di classe e a contribuire alla creazione di un clima di apprendimento positivo e inclusivo. In questo modo, si costruisce progressivamente un senso di appartenenza e di responsabilità collettiva.

Il processo culmina nel pilastro dell'Azione collettiva e dell'Autonomia, in cui gli studenti attingono a tutte le competenze precedentemente sviluppate per partecipare attivamente al processo decisionale, intraprendere iniziative autonome e contribuire a plasmare un ambiente di apprendimento equo e democratico. In questa fase finale, lo sviluppo personale si trasforma in un contributo sociale significativo, in una leadership etica e in un'azione responsabile per il bene comune.

CONSAPEVOLEZZA DI SÉ



Domanda fondamentale: Chi sono io e in che modo la mia posizione influisce sul gruppo?

Idea centrale: La consapevolezza di sé è una competenza personale fondamentale su cui si fondano altre competenze socio-emotive e civiche (CASEL, 2020; Sala et al., 2020). Si riferisce alla capacità di un individuo di riconoscere e comprendere le proprie emozioni, i propri pensieri, valori, motivazioni, punti di forza e limiti, nonché il modo in cui questi influenzano il proprio comportamento e le relazioni con gli altri (CASEL, 2020).

Nel contesto dell'educazione fisica, la consapevolezza di sé si sviluppa attraverso l'esperienza corporea, l'interazione con i coetanei e la riflessione che emerge dalla partecipazione ad attività motorie, giochi e sfide sportive (Bailey et al., 2009; Hellison, 2011). Il corpo, il movimento, la cooperazione, il successo, il fallimento, la competizione e la necessità di adattarsi all'interno del gruppo offrono agli studenti preziose opportunità di osservarsi in situazioni sociali ed emotive autentiche. Attraverso queste esperienze, acquisiscono una comprensione più profonda di sé stessi, riconoscono le proprie risposte fisiche ed emotive e sviluppano gradualmente una maggiore consapevolezza delle proprie scelte e del proprio comportamento.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Allo stesso tempo, gli studenti iniziano a comprendere che la loro posizione all’interno del gruppo – così come i loro punti di forza, le difficoltà, i privilegi, i pregiudizi e le percezioni di sé e degli altri – influisce direttamente sul modo in cui partecipano, collaborano e contribuiscono al risultato collettivo. Pertanto, l’autoconsapevolezza crea i presupposti per lo sviluppo dell’autogestione, della resilienza, della responsabilità sociale e della partecipazione democratica (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Sala et al., 2020; Zimmerman, 2000).

Nel quadro di DIALECT5, la consapevolezza di sé viene affrontata attraverso due sotto-obiettivi principali:

- 🚩 Riconoscimento del proprio stato fisico ed emotivo.
- 🚩 Consapevolezza dei propri privilegi e degli stereotipi relativi a sé stessi.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

SOTTO-OBIETTIVO 1: CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA E CORPOREA

Che cos'è?

La consapevolezza emotiva e corporea si riferisce alla capacità di un bambino di riconoscere e osservare le sensazioni corporee, i pensieri e le emozioni che accompagnano la sua partecipazione alle attività motorie. Essa costituisce una dimensione fondamentale della consapevolezza di sé, aiutando i bambini a comprendere che il corpo non è semplicemente un mezzo per eseguire abilità motorie, ma anche un'importante fonte di informazioni riguardo al proprio stato interno ed emotivo.

Questo processo è collegato al concetto di interocezione, ovvero la capacità di percepire gli stati corporei interni quali il battito cardiaco, la frequenza respiratoria, la tensione muscolare, la fatica o l'eccitazione fisiologica (Craig, 2003).

Come si sviluppa nell'educazione fisica?

La consapevolezza emotiva e corporea si sviluppa quando gli studenti imparano a osservare l'interazione tra movimento, sensazioni corporee, pensieri ed emozioni come un'esperienza di apprendimento integrata. Nell'ambito dell'educazione fisica, gli studenti sono incoraggiati a concentrare la propria attenzione sui segnali corporei quali il battito cardiaco, la frequenza respiratoria, la tensione muscolare, il rilassamento o le sensazioni di affaticamento, e a riconoscerli come elementi della propria esperienza di vita personale.

Lo sviluppo di questa consapevolezza interocettiva aiuta i bambini a riconoscere i primi segni di ansia, rabbia, frustrazione o eccitazione interna eccessiva prima che questi si intensifichino e si manifestino come comportamenti impulsivi o conflittuali sul campo.

Uno strumento fondamentale per coltivare la consapevolezza emotiva e corporea è la riflessione consapevole. Attraverso brevi pause strutturate durante o dopo un'attività, gli studenti sono invitati a osservare le proprie sensazioni corporee, i propri pensieri e le proprie emozioni, a elaborare la propria esperienza e a trarre conclusioni significative che possano orientare il loro comportamento futuro (Craig, 2003, 2009; Mehling et al., 2011).

Allo stesso tempo, imparano a riflettere sui pensieri e sulle emozioni che accompagnano la loro partecipazione a diverse situazioni legate al movimento e alla socialità, quali il successo, il fallimento, la cooperazione, la competizione, il conflitto o la necessità di adattarsi all'interno del gruppo (Bailey et al., 2009; Hellison, 2011). L'educazione fisica offre quindi un contesto immediato ed esperienziale in cui gli studenti possono osservare come reagiscono quando si sentono sotto pressione, cosa li motiva e in che modo i loro stati interiori influenzano il loro comportamento nei confronti degli altri.

In questo modo, l'esperienza del movimento si trasforma in una profonda pratica di autoconsapevolezza, gettando le basi per l'autoregolazione, la resilienza psicologica e un comportamento sociale responsabile.



La consapevolezza emotiva e corporea è il fondamento della consapevolezza di sé. Aiuta il bambino a passare dalla reazione automatica al riconoscimento consapevole della propria esperienza interiore, sviluppando gradualmente una comprensione più profonda di sé.

Obiettivi di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:

Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
<ul style="list-style-type: none">Riconoscere i cambiamenti corporei di base durante l'attività fisica, come la respirazione accelerata e l'aumento della frequenza cardiaca.Descrivere con parole semplici come si sente prima, durante e dopo un'attività.Usare parole semplici per esprimere sensazioni corporee ed emozioni, come "Mi sento stanco", "Mi sentivo ansioso" o "Mi sentivo felice".Riconoscere che il corpo può fornire segnali su come ci si sente.	<ul style="list-style-type: none">Collegare specifiche sensazioni corporee a particolari emozioni, ad esempio: «Il mio cuore batte più forte quando mi sento ansioso» o «Il mio corpo si irrigidisce quando sono arrabbiato».Riconoscere quando un'emozione, come l'ansia, la rabbia, la delusione o l'entusiasmo, influisce sulla loro partecipazione a un'attività.Descrivere come reagiscono a situazioni che comportano successo, fallimento, cooperazione o conflitto.Iniziare a notare cosa li aiuta a calmarsi, a concentrarsi o a proseguire nel proprio impegno	<ul style="list-style-type: none">Osserva e descrive i cambiamenti sottili nelle proprie sensazioni corporee ed emozioni durante un'attività.Riconosce in che modo diversi contesti di partecipazione, quali la vittoria, la sconfitta o la cooperazione con gli altri, influenzano la propria esperienza personale.Riflette sulle proprie reazioni e spiega in che modo queste abbiano influenzato la propria partecipazione, cooperazione e comportamento all'interno del gruppo.Propone strategie semplici e pratiche per gestire in modo più efficace il proprio stato interiore in attività simili future.

TECNICHE PER LO SVILUPPO DELLA CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA E CORPOREA

La coltivazione della consapevolezza emotiva e corporea nell'educazione fisica non mira ad analizzare psicologicamente le emozioni degli studenti né a interpretarle per conto loro. Piuttosto, cerca di sviluppare la capacità degli studenti di osservare e riconoscere ciò che accade nel proprio corpo, nei propri pensieri e nelle proprie emozioni mentre sono impegnati in attività motorie. Attraverso attività opportunamente progettate, gli studenti imparano a dirigere la propria attenzione verso i segnali corporei interni, a riconoscere il proprio livello di eccitazione e a riflettere sulle esperienze che influenzano la loro partecipazione e il loro comportamento (Craig, 2003, 2009; Mehling et al., 2011).

Le seguenti tecniche sono organizzate in una sequenza pedagogica progressiva che guida i bambini dalla semplice osservazione dei segnali corporei verso una comprensione più profonda del proprio stato interno: La Pausa Interocettiva sviluppa la capacità degli studenti di osservare i segnali corporei e affronta la domanda: «Cosa sta accadendo nel mio corpo?». Il Termometro dell'Energia Interna aiuta gli studenti a riconoscere il proprio livello di eccitazione e affronta la domanda: «In che stato mi trovo?». Infine, la «Mappatura della resistenza emotiva» consente agli studenti di riflettere sui pensieri, sulle emozioni e sulle barriere interne che hanno accompagnato la loro partecipazione e affronta la domanda: «Cosa ho notato di me stesso e in che modo ciò ha influenzato la mia partecipazione?» (Payne & Crane-Godreau, 2013; Shusterman, 2012).

Attraverso questo processo graduale, gli studenti passano dalla semplice osservazione dei segnali corporei a una comprensione più significativa della propria esperienza personale. Ciò getta le basi per lo sviluppo della consapevolezza di sé e, di conseguenza, dell'autogestione e dell'autoregolazione (Brackett et al., 2012; CASEL, 2020).

LA PAUSA INTEROCETTIVA

La pausa interocettiva è un processo di auto-osservazione breve e strutturato durante il quale gli studenti sono invitati a dirigere consapevolmente la propria attenzione verso i segnali interni del proprio corpo. Lo scopo della tecnica è sviluppare la loro capacità di riconoscere e osservare le sensazioni corporee che accompagnano la partecipazione alle attività motorie, rafforzando così la consapevolezza emotiva e corporea e la consapevolezza di sé (Craig, 2003; Mehling et al., 2011).

Nell'educazione fisica, la tecnica può essere applicata prima, durante o dopo un'attività, sia individualmente che in gruppo, a seconda dello specifico obiettivo didattico. L'insegnante interrompe l'attività e invita i bambini a osservare ciò che sta accadendo nei loro corpi in quel momento. La loro

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

attenzione può essere diretta verso la frequenza respiratoria, il battito cardiaco, la tensione muscolare o le sensazioni di affaticamento, senza valutare, giudicare o interpretare l’esperienza.

Si possono utilizzare le seguenti domande guida:

Come stai respirando in questo momento?

A che velocità batte il tuo cuore?

Come vi sentite fisicamente dopo questo sforzo?

C’è qualche parte del vostro corpo che vi sembra più stanca, tesa o attivata?

Cosa percepisci nel tuo corpo in questo momento?

Quale parola useresti per descrivere il tuo stato generale?

Attraverso l’applicazione sistematica di questa tecnica, gli studenti sviluppano una maggiore consapevolezza dei propri segnali corporei interni e coltivano l’abitudine all’osservazione consapevole di sé. In questo modo, la Pausa Interocettiva getta le basi per lo sviluppo della consapevolezza di sé e prepara gli studenti al successivo sviluppo delle capacità di autoregolazione.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Gli studenti partecipano a un gioco di rincorsa. Al termine dell’attività, l’insegnante chiede ai bambini di fermarsi e di rimanere in piedi o sedersi in cerchio.

L’insegnante guida una breve Pausa Interocettiva di un minuto utilizzando domande come:

- «Come sta andando il tuo respiro in questo momento?»
- «Quanto batte forte il tuo cuore?»
- “Quale parte del vostro corpo vi sembra che abbia lavorato di più?”

L’insegnante può anche chiedere agli alunni di appoggiare una mano sul petto o sull’addome, in modo che possano percepire più facilmente il ritmo del proprio respiro e dei battiti cardiaci. È fondamentale che agli studenti non venga chiesto di valutare la propria prestazione né di confrontare le proprie risposte con quelle dei compagni. L’unico scopo è osservare e riconoscere i segnali che il proprio corpo invia dopo l’attività fisica. La lezione e l’attività sono poi proseguite come di consueto.

1

I bambini stanno giocando a acchiappa in Educazione Fisica.

2

STOP – osservo il mio corpo.

3

Come sei adesso con il respiro? E con il battito del cuore?

Il mio respiro è veloce.

Il mio cuore batte forte.

4

Cosa avverti nel tuo corpo in questo momento?

Le mie gambe sono stanche.

Sento il petto sollevare e abbassare velocemente.

5

Cos'altro avverti nel tuo corpo?

Le mie spalle sono un po' tese.

Il mio collo è caldo e il respiro è veloce.

6

Dopo la pausa, continuiamo il gioco prendendoci cura del nostro corpo.

La Pausa Interocettiva ci aiuta a notare i segnali del nostro corpo mentre ci muoviamo, senza giudicarli né cercare di cambiarli.

→

In questo modo, impariamo di più su noi stessi e partecipiamo in modo più efficace alle attività motorie!

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ notare i segnali corporei che si manifestano durante il movimento
- ✓ riconoscere la connessione tra corpo ed emozioni
- ✓ descrivere ciò che sta provando con parole semplici
- ✓ rafforzare la propria consapevolezza di sé attraverso l’esperienza basata sul movimento

IL TERMOMETRO DELL'ENERGIA INTERIORE

Il “Termometro dell’energia interna” è una tecnica di autoosservazione e autovalutazione che aiuta i bambini a riconoscere ed esprimere il proprio livello di eccitazione fisica ed emotiva. Utilizzando una semplice scala visiva o mentale, vengono invitati a valutare il proprio stato interiore prima, durante o dopo la partecipazione alle attività di educazione fisica.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Lo scopo di questa tecnica è consentire agli studenti di sviluppare un vocabolario di base per descrivere le proprie sensazioni corporee, le emozioni e il livello di attivazione interna. Allo stesso tempo, li aiuta a riconoscere quando si trovano in uno stato funzionale di prontezza e concentrazione e quando la loro eccitazione emotiva o fisica è troppo bassa o troppo alta, influenzando così la loro partecipazione e il loro comportamento. In questo modo, si creano i presupposti per una più profonda consapevolezza di sé e, in una fase successiva, per lo sviluppo delle capacità di autogestione e autoregolazione.

L'applicazione di questa tecnica nell'educazione fisica può essere realizzata creando quattro zone colorate all'interno della palestra o del cortile della scuola. In momenti prestabiliti, gli studenti sono invitati a scegliere la zona che meglio corrisponde al loro stato fisico ed emotivo in quel preciso momento:

- Zona blu (bassa energia e eccitazione ridotta):** «Mi sento stanco, triste o demotivato».
- Zona verde (stato equilibrato ed eccitazione funzionale):** «Mi sento calmo, concentrato e pronto a partecipare». Questa costituisce la zona dell'apprendimento e della partecipazione efficace.
- Zona Gialla (Eccitazione interna aumentata):** «Mi sento eccitato, ansioso, impaziente o un po' irritato».
- Zona Rossa (eccitazione interna eccessivamente alta e difficoltà di autocontrollo):** «Mi sento furioso, arrabbiato, fuori controllo o completamente sopraffatto dalla tensione».

Dopo aver selezionato la propria zona, gli studenti sono incoraggiati a giustificare brevemente la loro scelta descrivendo ciò che stanno provando a livello fisico ed emotivo. Ad esempio:

«Mi trovo nella zona gialla perché il mio cuore batte forte e mi sento ansioso per la partita che sta per iniziare» oppure «Mi trovo nella zona verde perché mi sento calmo e pronto a collaborare con la mia squadra».

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Prima dell'inizio di una partita di calcio, l'insegnante ha posizionato quattro zone colorate (utilizzando coni, cerchi o cartoncini colorati) in diversi punti del campo. L'insegnante chiede ai bambini di scegliere la zona che meglio rappresenta il loro stato fisico ed emotivo in quel preciso momento. Giannis e Nikos scelgono la zona gialla:

Giannis: «Non vedo l'ora che inizi la partita. Ho tantissima energia!»

Nikos: «Anch'io sono emozionato perché amo moltissimo il calcio».

L'insegnante fa notare alla classe che tutti questi stati d'animo sono naturali e che possono cambiare nel corso della lezione. Chiede poi agli alunni di osservare se il loro stato d'animo interno cambia man mano che la partita procede.

Durante la partita, mentre si contendono la palla, Giannis ritiene che Nikos gli abbia commesso un fallo, mentre Nikos non è affatto d'accordo:

Giannis: «Mi hai spinto! Era fallo!»

Nikos: «Non ti ho spinto affatto! Non mentire!»

I due studenti iniziano a urlarsi contro con grande veemenza. L'insegnante interrompe temporaneamente la partita e chiede a tutti i bambini di tornare nelle zone colorate per mezzo minuto.

Insegnante: «Prima di continuare, voglio che riflettiate e mostriate in quale zona vi trovate in questo momento».

Giannis e Nikos si spostano immediatamente nella zona rossa.

Insegnante: «Cosa vi ha spinto a scegliere la zona rossa?»

Giannis: «Il mio cuore batte fortissimo e sono molto arrabbiato!»

Nikos: «Mi sento terribilmente irritato e tutto il mio corpo è teso come una roccia.»

Esempio di Applicazione in Educazione Fisica

Il Termometro dell'Energia

1 Prima che il gioco inizi.

☹️ Blu: Bassa energia

😊 Verde: Equilibrio e concentrazione

😄 Giallo: Energia aumentata, eccitazione ed entusiasmo

😡 Rosso: Energia molto alta, eccessiva eccitazione o difficoltà con l'autocontrollo

Scegliete la zona che mostra come vi sentite in questo momento.

Giannis: Non vedo l'ora che inizi il gioco. Ho tanta energia.

Nikos: Sono molto emozionato perché mi piace molto il calcio.

Tutte le zone sono normali e possono cambiare.

2 Durante il gioco.

Mi hai spinto! È stato fallo!

Non ti ho spinto affatto!

Fermiamoci per un momento. In che zona ti trovi adesso?

3 Si spostano nella zona rossa.

Giannis: Il mio cuore batte molto forte e mi sento arrabbiato.

Nikos: Mi sento turbato e il mio corpo è molto teso.

Cosa vi ha fatto scegliere questa zona?

Dopo una breve pausa → Zona gialla

Notate qualche cambiamento adesso che ci siamo fermati per un momento?

4 Quando il gioco finisce.

Quando mi sono fermato e ho capito che ero nella zona rossa, avrei potuto capire meglio cosa stava succedendo dentro di me.

Ho capito che ero molto turbato e non stavo ascoltando l'altra persona.

Ottima riflessione! Continuate così!

Gli studenti imparano a riconoscere il livello della propria attivazione interna e come questa influisce sulla loro partecipazione e sul loro comportamento.

L’insegnante non chiede ai bambini di giudicare se la loro reazione sia stata giusta o sbagliata, ma li guida semplicemente a osservare ciò che sta accadendo nei loro corpi. Poi, l’insegnante chiede:

Insegnante: *«Notate qualche cambiamento nella vostra zona ora che ci siamo fermati per un po’?»*

Dopo una breve pausa, i due studenti si rendono conto che la loro intensità fisica ed emotiva ha cominciato a diminuire e tornano automaticamente nella zona gialla.

Al termine della partita, gli studenti tornano nelle zone colorate per la valutazione finale. Giannis e Nikos ora scelgono la zona verde, essendosi completamente calmati:

Giannis: *«Quando mi sono fermato e mi sono reso conto di trovarmi nella zona rossa, sono riuscito a vedere chiaramente cosa mi stava succedendo in quel momento.»*

Nikos: *«Ho capito anche che ero così irritato che semplicemente non stavo ascoltando affatto l’altra persona.»*

Benefici pedagogici

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere il proprio livello di attivazione interna in una fase precoce.
- ✓ collegare le sensazioni corporee alle proprie emozioni.
- ✓ esprimere il proprio stato interiore in modo semplice e comprensibile;
- ✓ comprendere in che modo il proprio stato interiore influisca sulla partecipazione, sulla collaborazione e sul comportamento.
- ✓ Prepararsi a scegliere una strategia di autoregolazione adeguata.

MAPPATURA DELLA RESISTENZA EMOTIVA

La mappatura della resistenza emotiva è una tecnica di autoconsapevolezza che aiuta gli studenti a riconoscere la connessione tra sensazioni corporee, emozioni e pensieri che emergono durante momenti di sfida, difficoltà, fallimento o affaticamento. La tecnica si basa sul presupposto che le emozioni non siano vissute esclusivamente a livello cognitivo, ma siano spesso accompagnate da sensazioni fisiche, quali tensione, pesantezza, senso di oppressione, alterazioni del respiro o esaurimento (Nummenmaa et al., 2014).

Nel contesto dell’educazione fisica, questa tecnica trasforma lo sforzo fisico in un’opportunità di autoosservazione e riflessione. Durante o dopo un’attività impegnativa, i bambini sono invitati a osservare come il loro corpo reagisce quando si trova di fronte a stanchezza, insuccesso, incertezza o paura di essere valutati. L’obiettivo non è quello di spingerli a superare i propri limiti fisici, ma piuttosto di insegnare loro a riconoscere se la difficoltà che provano è legata principalmente all’effettivo esaurimento fisico o se è accompagnata anche da pensieri ed emozioni, quali il dubbio, la delusione, la scarsa autostima o la paura di fallire.

Questo processo rafforza la consapevolezza emotiva e corporea e contribuisce allo sviluppo di un’immagine di sé più realistica. Gli studenti imparano a riconoscere sia i propri limiti personali che le proprie capacità, senza valutare negativamente la propria esperienza. Allo stesso tempo, vengono poste le basi per lo sviluppo dell’autogestione e della resilienza, che sono strettamente legate alla fase successiva dell’autoregolazione.

Durante un’attività motoria o subito dopo, l’insegnante chiede ai bambini di osservare il proprio corpo e individuare dove si manifestano le sensazioni fisiche più intense, utilizzando le seguenti domande guida:

- «Dove senti la tensione maggiore nel tuo corpo in questo momento?»
- «Come descriveresti questa sensazione?»
- «Se questa parte del tuo corpo potesse parlare, cosa direbbe?»
- «Quale emozione o pensiero potrebbe accompagnare questa sensazione?»
- «Il tuo desiderio di fermarti sembra derivare più dalla stanchezza fisica o dai pensieri e dalle emozioni?»
- "Cosa ti aiuterebbe a continuare con sicurezza, calma e fiducia?"

Gli studenti imparano così a riconoscere che stati interiori diversi possono essere accompagnati da sensazioni corporee diverse. Queste correlazioni non sono identiche per tutti, ma fungono da punto di partenza per l’osservazione e la riflessione personali. Tra gli esempi indicativi di potenziali correlazioni figurano i seguenti:

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- Tensione alla mascella: possibile rabbia o irritazione.
- Nodo allo stomaco: possibile ansia o incertezza.
- Pesantezza al petto: possibile delusione o tristezza.
- Spalle tese: possibile tensione o pressione.
- Mani tremanti: potenziale paura o insicurezza.
- Respirazione affannosa: possibile eccitazione, tensione o ansia.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Durante una partita di calcio, in seguito a un passaggio sbagliato di Giorgos, la squadra avversaria segna un gol. Giorgos si sente frustrato, dà un calcio all'erba e grida: «Non gioco più! È sempre colpa mia!», rifiutandosi di continuare. L'insegnante gli si avvicina con discrezione e lo invita a prendersi una breve pausa di auto-osservazione.

Insegnante: «Giorgos, prima di decidere che non vuoi continuare, osserviamo per un momento cosa sta succedendo dentro di te. Dove senti la tensione maggiore nel tuo corpo in questo momento?»

Giorgos: «Nel petto e nelle mani. Il mio cuore batte molto forte e ho le mani serrate».

Insegnante: «Se questa tensione potesse parlare, cosa direbbe?»

Giorgos: «Che ho rovinato tutto. Che è colpa mia.»

Insegnante: «Quale emozione o pensiero sembra accompagnare questa sensazione?»

Giorgos: «Rabbia. E mi sento un po' in imbarazzo perché ho commesso un errore davanti a tutti gli altri.»

Insegnante: «Quindi, percepisci tensione nel tuo corpo, rabbia e il pensiero che "è colpa tua". In che modo questi sentimenti hanno influenzato la tua partecipazione?»

Giorgos: «Mi hanno fatto venire voglia di abbandonare il gioco.»

Insegnante: «Questa è un'osservazione molto importante, Giorgos. Non dobbiamo giudicare se sia giusto o sbagliato. Stiamo semplicemente descrivendo ciò che è successo: corpo, emozione, pensiero e comportamento. Ora che l'abbiamo identificato, cosa ti aiuterebbe a tornare a giocare con calma?»

Giorgos: (Fa un respiro profondo) «Fare ancora qualche respiro e ricordare a me stesso che è stato solo un passaggio sbagliato, non la fine del mondo. Posso riprovare.»

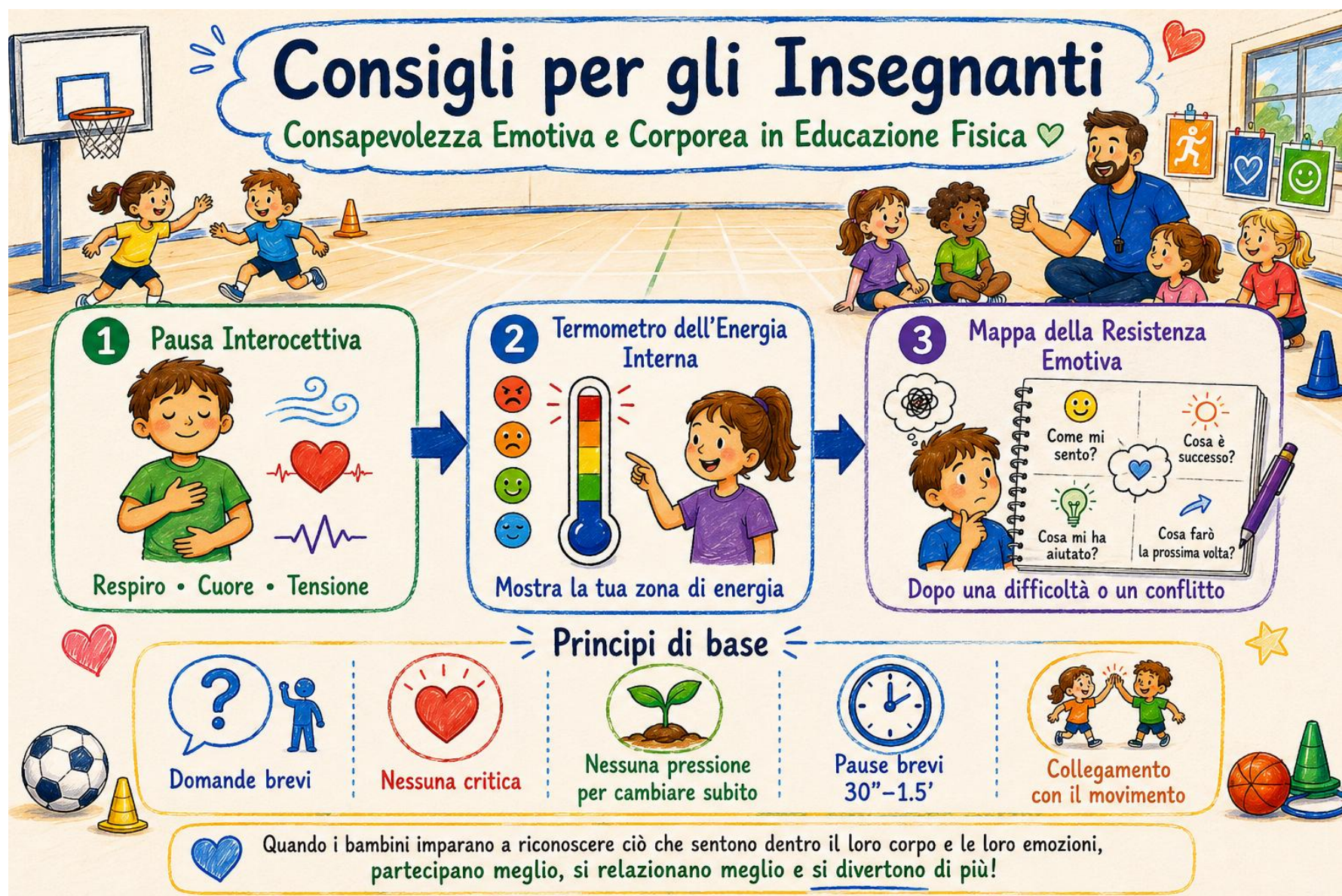
Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere e dare un nome alle proprie sensazioni corporee
- ✓ collegare corpo, emozioni e pensieri
- ✓ comprendere in che modo le emozioni influenzano i propri movimenti e le proprie azioni
- ✓ riflettere sulla propria partecipazione, sulle proprie scelte e sul proprio comportamento durante lo sforzo fisico



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica



OBIETTIVO SECONDARIO 2. CONSAPEVOLEZZA DEI PRIVILEGI PERSONALI E DEGLI STEREOTIPI

Di cosa si tratta?

La consapevolezza dei propri privilegi e degli stereotipi su se stessi si riferisce alla capacità di un bambino di riconoscere che la propria partecipazione al gioco e alle attività motorie non è determinata esclusivamente dalle proprie capacità oggettive. È influenzata anche dai vantaggi di cui dispone, dalle esperienze acquisite, nonché dalle convinzioni e dalle percezioni che si è formato su se stesso (Bandura, 1997; CASEL, 2020).

Questo concetto comprende due dimensioni interconnesse che aiutano il bambino a comprendere che né i propri vantaggi né le proprie convinzioni sono neutri. Al contrario, influenzano il modo in cui partecipa, le scelte che compie, la sua autostima, il suo atteggiamento nei confronti delle difficoltà e il modo in cui percepisce, si fida, valuta o si rapporta con gli altri.

La prima dimensione riguarda la consapevolezza dei privilegi personali, ovvero i vantaggi di cui un bambino può godere all'interno di un gruppo. Tali vantaggi possono includere una maggiore abilità motoria,

La seconda dimensione riguarda la consapevolezza degli stereotipi personali su se stessi e delle convinzioni su di sé. Queste includono percezioni quali «Non sono bravo in questo», «Non so guidare gli altri», «Gli altri sono sempre migliori di me» o, al contrario, «Io faccio sempre meglio». Queste convinzioni plasmano il modo in cui il bambino percepisce le proprie capacità, le difficoltà, gli errori, l'impegno e il proprio ruolo all'interno del gruppo.

Di conseguenza, il bambino viene gradualmente guidato verso una comprensione più consapevole di sé. Impara a riconoscere non solo ciò che è in grado di fare, ma anche come la sua posizione all'interno del gruppo, i vantaggi di cui dispone e le convinzioni che ha adottato influenzino il suo comportamento, la sua partecipazione e le relazioni con gli altri.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

precedenti esperienze sportive, una maggiore fiducia in se stesso, l'accettazione sociale, la scioltezza nella comunicazione o la facilità nel prendere l'iniziativa ed esercitare influenza sugli altri.

Come si sviluppa nell'educazione fisica?

L'educazione fisica offre un ambiente eccezionalmente fertile per coltivare questa consapevolezza, poiché le differenze nella partecipazione, nell'influenza, nella fiducia in sé stessi e nell'accettazione da parte dei coetanei diventano direttamente visibili attraverso il gioco e le attività motorie.

Durante le attività di gruppo, i bambini possono osservare quali membri della squadra prendono più spesso l'iniziativa, chi viene scelto per primo, chi viene accettato più facilmente, chi influenza le decisioni del gruppo e chi incontra difficoltà a partecipare su un piano di parità. Attraverso questo processo, iniziano gradualmente a riconoscere che essi stessi possiedono o non possiedono determinati vantaggi che influenzano la loro posizione e il loro ruolo all'interno della squadra.

Nel contesto dell'educazione fisica, i privilegi sono legati non solo a caratteristiche sociali più ampie, ma anche ad abilità che acquisiscono un valore speciale all'interno dell'attività stessa. Tali caratteristiche includono velocità, forza, competenza tecnica, esperienza pregressa, capacità comunicative o fiducia in sé stessi. Queste possono offrire a un bambino maggiori opportunità di partecipazione, accrescere la sua influenza e facilitare la sua accettazione da parte dei coetanei. La consapevolezza di sé si sviluppa quando il bambino si rende conto che questi vantaggi non costituiscono semplicemente un beneficio personale, ma influenzano direttamente anche le opportunità di partecipazione degli altri membri del gruppo.

Allo stesso tempo, la consapevolezza di sé viene coltivata quando i bambini vengono stimolati a riflettere sulle convinzioni che si sono formati su se stessi e a esaminare in che modo queste influenzano il loro comportamento.

Ad esempio, un bambino potrebbe evitare di chiedere la palla perché ritiene di «non essere abbastanza bravo», rifiutare un ruolo di leadership perché sente di «non essere tagliato per quello», o ritirarsi facilmente da un'attività perché associa il commettere un errore a un'inadeguatezza personal e. D'altra parte, un altro bambino potrebbe monopolizzare l'azione perché dà per scontato di essere il più capace. Queste convinzioni fungono da filtri cognitivi che influenzano le aspettative, le motivazioni, le scelte e le relazioni del bambino con la squadra (Bandura, 1997; Dweck, 2006).

Attraverso la riflessione e la discussione, i bambini si rendono gradualmente conto che sia i loro punti di forza personali sia le loro convinzioni determinano il modo in cui cooperano e si relazionano con gli altri. Lo sviluppo di questa consapevolezza viene rafforzato quando l'educatore ricorre alla rotazione dei ruoli, alla differenziazione delle responsabilità, alla modifica delle regole e a domande di riflessione mirate.

In questo modo, l'esperienza motoria si trasforma in un'opportunità per una più profonda comprensione di sé. Il bambino impara a vedere se stesso non in modo isolato, ma in interazione con il gruppo, riconoscendo come la propria posizione, il proprio atteggiamento e il proprio comportamento possano favorire o limitare la partecipazione degli altri. Si gettano così le basi per una partecipazione più equa, responsabile e consapevole.

Risultati di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:

Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
<ul style="list-style-type: none">Riconoscere le aree in cui sente di avere un vantaggio o una maggiore facilità durante un'attività, come velocità, forza, esperienza, fiducia in sé stesso o capacità di collaborazione.Descrivere semplici pensieri e convinzioni che nutre su se stesso riguardo alla propria partecipazione, come «Ce la posso fare», «Non ce la	<ul style="list-style-type: none">Spiegare in che modo un vantaggio personale, come l'esperienza, l'abilità o la fiducia in se stessi, possa influenzare la loro partecipazione al gioco.Riconoscere che certi pensieri su se stessi possono facilitare o ostacolare la loro partecipazione, l'assunzione di iniziativa o la cooperazione.	<ul style="list-style-type: none">Riflettere e spiegare in che modo i propri punti di forza influenzano la partecipazione e la posizione all'interno del gruppo.Riconoscere i pensieri autolimitanti, come "Non ce la posso fare", "Non sono abbastanza bravo" o "Solo io posso farlo bene", e cercare di metterli in discussione.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- | | | |
|---|--|--|
| <p>faccio», «Ho paura di provare» o «Sono bravo in questo».</p> <ul style="list-style-type: none">• Riconoscere che non tutti i bambini partecipano allo stesso modo, né hanno sempre le stesse opportunità all'interno del gioco.• Esprimere come si sentono quando hanno maggiore o minore fiducia in se stessi durante un'attività. | <ul style="list-style-type: none">• Individuare i momenti in cui si sono fidati o hanno evitato un compagno di classe sulla base dei propri pensieri o delle proprie impressioni.• Confrontare ciò che inizialmente credevano di sé stessi con ciò che hanno sperimentato durante l'attività. | <ul style="list-style-type: none">• Spiegare in che modo i pensieri che hanno su se stessi possono influenzare il modo in cui percepiscono, scelgono o collaborano con gli altri.• Cercare di adattare il proprio comportamento per contribuire a una partecipazione più equa, cooperativa e inclusiva per tutti i membri del gruppo. |
|---|--|--|

TECNICHE PER SVILUPPARE LA CONSAPEVOLEZZA DEI PROPRI PRIVILEGI E DEGLI STEREOTIPI PERSONALI

La promozione della consapevolezza riguardo ai privilegi personali e agli stereotipi su se stessi nell'educazione fisica mira ad aiutare gli studenti a riconoscere che la loro partecipazione al gioco non dipende esclusivamente dal loro impegno o dalle loro capacità personali. È influenzata anche dai vantaggi di cui dispongono, dalle esperienze che hanno acquisito e dalle convinzioni che si sono formati su se stessi.

Molti bambini si avvicinano alle attività fisiche avendo già adottato percezioni specifiche sulle proprie capacità, come «*Non sono bravo nello sport*», «*Non so guidare gli altri*», «*Gli altri sono sempre migliori di me*» o, al contrario, «*So tutto io*» e «*Dovrei sempre prendere l'iniziativa*». Allo stesso tempo, alcuni bambini godono di vantaggi che ne elevano la posizione all'interno del gruppo, quali una maggiore esperienza atletica, fluidità motoria, maggiore fiducia in sé stessi o un'elevata accettazione sociale, senza necessariamente rendersi conto di come tali vantaggi influenzino le loro scelte e il loro atteggiamento nei confronti dei compagni di classe.

Le seguenti tecniche utilizzano l'apprendimento esperienziale, l'esperienza motoria e la riflessione per consentire ai bambini di esaminare in modo più consapevole la propria posizione all'interno del gruppo, riconoscere le proprie convinzioni personali e comprendere come questi fattori influenzino sia il loro comportamento sia il modo in cui percepiscono gli altri. L'obiettivo di questo processo non è valutare o criticare i bambini, ma promuovere un'immagine di sé più realistica, flessibile e inclusiva.

Le tecniche sono organizzate in una sequenza pedagogica progressiva: "Privilege Shift" aiuta i bambini a riconoscere che le opportunità di partecipazione e di successo non sono le stesse per tutti, rispondendo alla domanda: "*Partiamo tutti dallo stesso punto di partenza?*". "Embodied Empathy Station" permette ai bambini di sperimentare forme alternative di partecipazione e di chiedersi: "*Come ci si sente a mettersi nei panni di qualcun altro?*". "Reflective Self-Mirroring" li guida a identificare e mettere in discussione gli stereotipi personali e le convinzioni auto-limitanti, rispondendo alla domanda: "*Le percezioni che ho di me stesso limitano il mio potenziale?*".

Attraverso questa progressione graduale, gli studenti vengono guidati dal riconoscimento di punti di partenza diversi all'esame critico delle proprie convinzioni personali, gettando solide basi per una più profonda consapevolezza di sé, responsabilità sociale e partecipazione equa e inclusiva.

IL «PRIVILEGE SHIFT»

Il «Privilege Shift» è una tecnica esperienziale che aiuta i bambini a riconoscere che le opportunità di partecipazione e di successo non dipendono sempre esclusivamente dallo sforzo o dalle capacità personali, ma sono influenzate in modo significativo dalle condizioni iniziali. L'obiettivo di questa tecnica è rendere visibili i vantaggi che spesso vengono dati per scontati e migliorare la comprensione dell'equità e dell'inclusione all'interno di un gruppo.

Durante la lezione di educazione fisica, l'educatore organizza un'attività motoria in cui gli studenti partono intenzionalmente da punti di partenza diversi. Ad esempio, alcuni bambini possono essere posizionati più vicini all'obiettivo o avere maggiori opportunità di agire. Al termine dell'attività, si svolge una riflessione strutturata su come queste disuguaglianze abbiano influenzato il risultato.

Attraverso questo processo, i bambini si rendono conto che il successo non è sempre il risultato esclusivo del merito individuale, ma è spesso determinato anche da condizioni favorevoli che non sono uguali per tutti. Di conseguenza, sviluppano una maggiore consapevolezza dei propri vantaggi personali e comprendono come i diversi punti di partenza influenzino la partecipazione e il progresso all'interno di una squadra.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

La domanda centrale su cui si concentra questa tecnica è:
«Partiamo tutti dalla stessa linea di partenza?»

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L’educatore organizza un’attività di staffetta. Prima di iniziare, divide i bambini in piccole squadre e assegna a ciascuna una linea di partenza diversa, senza spiegarne inizialmente il motivo. Alcune squadre partono molto più vicine al traguardo, mentre altre partono significativamente più indietro.

Naturalmente, le squadre che sono partite dalla posizione vantaggiosa tagliano il traguardo più facilmente e rapidamente. Subito dopo, l’educatore riunisce i bambini in cerchio e guida una breve riflessione:

Insegnante: «Quale squadra è riuscita ad arrivare prima?»

Alunni (della squadra avvantaggiata): «La nostra squadra!»

Insegnante: «Credete che ciò sia dovuto esclusivamente al vostro impegno, alla vostra strategia o alla vostra velocità?»

Gli alunni iniziano a osservare le linee sul pavimento e si rendono conto che il punto di partenza non era lo stesso per tutti.

Nikos (della squadra privilegiata): «Non solo... in pratica, eravamo già più vicini. Sapevo fin dall’inizio che avevamo un grande vantaggio, qualunque cosa fosse successa».

Insegnante: «Come vi siete sentiti quelli di voi che sono partiti dalle posizioni più arretrate?»

Eirini: «Abbiamo corso più veloce che potevamo e ci siamo impegnati tantissimo, ma era quasi impossibile raggiungerli. Mi è sembrato ingiusto.»

Insegnante: «Esatto. Ora pensate alla nostra routine quotidiana in classe o durante i giochi della ricreazione: capita mai che partiamo da “posizioni” diverse? È possibile che alcuni bambini abbiano già più esperienza sportiva, maggiore fiducia in se stessi o più opportunità di passare la palla? In che modo questo influisce sull’impegno degli altri bambini?»

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere che i bambini possono partire da punti di partenza diversi.
- ✓ identificare i propri punti di forza che influenzano la sua partecipazione;
- ✓ valutare il successo o la difficoltà tenendo conto delle circostanze, piuttosto che del solo impegno individuale.

IMPRONTA DI PARTECIPAZIONE PERSONALE

L’Impronta di partecipazione personale è una tecnica di auto-osservazione e riflessione che aiuta i bambini a riconoscere il modo in cui si impegnano nelle attività motorie e nelle interazioni di gruppo. L’obiettivo di questa tecnica è rendere visibili i modelli di partecipazione personali, le iniziative che un bambino sceglie di intraprendere, i momenti in cui opta per un coinvolgimento attivo o per un ritiro, e le convinzioni associate al ruolo che percepisce di ricoprire all’interno del gruppo.

Nelle lezioni di educazione fisica, i bambini spesso assumono inconsciamente ruoli specifici, come quello del leader, dell’organizzatore, del sostenitore, dell’osservatore o del partecipante orientato all’evitamento che rifugge dall’esposizione. Questi ruoli sono determinati non solo dalle effettive abilità motorie degli studenti, ma anche dalle esperienze precedenti, dai punti di forza personali, dai livelli di fiducia in sé stessi e dalle convinzioni stereotipate su se stessi.

Attraverso il processo di riflessione, gli studenti acquisiscono una maggiore consapevolezza della propria posizione all’interno della squadra e di come la loro immagine di sé influenzi le loro scelte. Questa tecnica non mira a modificare direttamente il comportamento dei bambini, ma piuttosto ad aiutarli ad acquisire una comprensione più profonda di come si percepiscono durante l’azione di gruppo.



La domanda fondamentale a cui rispondere attraverso questa tecnica è: «In che modo i miei punti di forza e le mie esperienze influenzano il mio modo di partecipare?»

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Al termine di una partita di squadra (ad esempio, una partita di calcio), l’insegnante riunisce i bambini e li invita a riflettere sulle loro azioni.

Insegnante: «Pensate alla partita che abbiamo appena concluso. Quale pensate che sia stato il vostro ruolo all’interno della squadra?

George: «Chiedevo continuamente la palla, correvo dappertutto e davo indicazioni agli altri su dove andare.»

Maria: «Cercavo soprattutto di aiutare e sostenere i miei compagni di squadra quando vedevo che erano in difficoltà.»

Nikos: «Non ho parlato molto... Sono rimasto un po’ in disparte e ho aspettato che fossero gli altri a dirmi cosa fare».

Successivamente, l’insegnante approfondisce l’argomento con domande mirate di riflessione:

«Quando hai provato maggiore sicurezza o tranquillità durante il gioco?»

«Ci sono stati momenti in cui hai preferito non prendere l’iniziativa, e perché?»

«Cosa pensi che ti abbia spinto ad agire in questo modo specifico?»

«È questo il ruolo a cui sei abituato quando ti trovi in un gruppo?»

Attraverso questa discussione, gli studenti iniziano a rendersi conto che il loro atteggiamento nel gioco è direttamente collegato alle loro esperienze passate, ai loro punti di forza personali, al loro livello di fiducia in se stessi o alle convinzioni profondamente radicate che nutrono riguardo a se stessi.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere i propri modelli personali di partecipazione;
- ✓ identificare il ruolo che solitamente assume all’interno del gruppo;
- ✓ collegare le proprie convinzioni e i propri punti di forza al proprio comportamento durante il gioco;
- ✓ riflettere sulla propria posizione e influenza all’interno del gruppo;
- ✓ rafforzare la propria consapevolezza di sé attraverso l’azione collettiva.

AUTO-RIFLESSIONE

L’auto-riflessione è una tecnica fondamentale di autoconsapevolezza che aiuta i bambini a riconoscere gli stereotipi personali e le convinzioni limitanti su se stessi. Si basa sul confronto tra le aspettative iniziali del bambino e l’esperienza effettiva vissuta durante un’attività.

Prima dell’attività, agli studenti viene chiesto di esprimere i propri pensieri o le proprie aspettative riguardo alla propria capacità di affrontare una specifica sfida motoria. Successivamente partecipano all’attività e, al termine, confrontano la propria valutazione iniziale con il risultato effettivo.

Domande indicative:

«Cosa pensavi che sarebbe successo prima di iniziare?»

«Cosa è successo effettivamente alla fine?»

«Quale pensiero o convinzione ha influenzato la tua valutazione iniziale?»

"C'era uno stereotipo su te stesso che è stato messo in discussione?"

Attraverso questo processo, i bambini riconoscono che certe percezioni riguardo al loro potenziale non si basano sempre sull’esperienza reale, ma su stereotipi interiorizzati o aspettative sociali. In questo modo, sviluppano una maggiore consapevolezza delle convinzioni che nutrono su se stessi e comprendono come queste influenzino la loro partecipazione e le loro prestazioni future.

Domanda fondamentale della tecnica: «Ciò che credo di me stesso è una realtà o una convinzione?

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L'insegnante propone ai bambini un nuovo esercizio di calcio: dribblare tra i coni e tirare in porta esclusivamente con il piede «debole» (non dominante). Prima che l'attività abbia inizio, l'insegnante chiede ai bambini di riflettere e rispondere a una semplice domanda:

Insegnante: «Credete di riuscire a segnare o a fare un bel tiro con il piede sinistro (o con il destro, se siete mancini)? Perché?»

Giannis: «Probabilmente no. Il mio piede sinistro serve solo per stare in piedi; non riesco proprio a tirare con quello.»

Maria: «Penso che riuscirò a centrare la porta perché ci ho provato un paio di volte durante la ricreazione.»

I bambini partecipano all'attività ed eseguono l'esercizio. Giannis percorre il percorso e, nonostante la sua paura iniziale, riesce a effettuare un tiro potente e preciso. Al termine dell'esercizio, l'insegnante riunisce i bambini per una riflessione.

Insegnante: «Giannis, cosa pensavi prima di iniziare e cosa è successo alla fine?»

Giannis: *«Pensavo che la palla sarebbe andata completamente fuori o che non sarei nemmeno riuscito a imprimere forza al tiro, ma alla fine ho fatto un ottimo tiro e ho segnato un gol.»*

Insegnante: «Cosa ti ha fatto pensare, prima ancora di provarci, che non ce l'avresti fatta?»

Giannis: «Perché gioco sempre e solo con il piede destro e ho la convinzione che il sinistro non mi “ascolti” affatto».

Insegnante: «Quindi il tuo pensiero si basava più su una convinzione radicata che avevi riguardo al tuo corpo, piuttosto che su ciò che avresti potuto effettivamente fare se ti fossi concentrato e ci avessi provato?»

Giannis: «Sì, credo di essermi bloccato sull'idea di non poterlo fare.»

Successivamente, l'insegnante discute con il gruppo di come le percezioni che hanno di sé stessi influenzino la loro partecipazione al gioco.

Insegnante: «Vi è mai capitato, giocando a calcio, di non ricevere un passaggio o di non impegnarvi perché eravate già convinti in anticipo che avreste fallito?»

I bambini condividono alcuni esempi (ad esempio: «*Non mi sposto mai in avanti in attacco perché penso di essere lento*») e riconoscono che certe convinzioni su se stessi in campo non sempre corrispondono alle loro effettive capacità.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere gli stereotipi personali e le convinzioni limitanti.
- ✓ comprendere in che modo le etichette che si attribuiscono influenzano la loro partecipazione.
- ✓ mettere in discussione le convinzioni rigide sulle proprie capacità motorie.
- ✓ riflettere in modo critico sulle proprie scelte durante il gioco;
- ✓ provare nuovi movimenti con maggiore sicurezza.

Consigli per gli Insegnanti

Consapevolezza di Sé in Educazione Fisica

1. Cambiare il privilegio

2. Traccia della partecipazione personale

3. Auto-riflessione riflessiva

Linee guida rapide

Nessuna
condivisione
personale

Domande
brevi

Nessuna
colpa

Collega all'attività
svolta

Prima
consapevolezza,
poi cambiamento

La consapevolezza si costruisce attraverso la partecipazione.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

AUTOGESTIONE



Domanda fondamentale: «Come gestisco il mio corpo, i miei pensieri e le mie emozioni quando la tensione aumenta o quando mi trovo di fronte a delle difficoltà?»

Idea centrale: la capacità dell'individuo di regolare efficacemente le proprie emozioni, i propri pensieri e i propri comportamenti per rispondere in modo consapevole e funzionale alle esigenze delle diverse situazioni (CASEL, 2020; Zimmerman, 2000). Tale capacità costituisce la naturale evoluzione della consapevolezza di sé, poiché presuppone che l'individuo abbia già riconosciuto i propri segnali interni, le proprie reazioni emotive e i pensieri che influenzano il proprio comportamento.

Lo sviluppo dell'autogestione si fonda su due dimensioni interconnesse. La prima dimensione riguarda la capacità di controllare le reazioni emotive immediate (come rabbia, frustrazione, ansia o delusione), consentendo al bambino di scegliere consapevolmente come reagire a una situazione. La seconda dimensione riguarda la capacità del bambino di perseverare nel proprio impegno, riprendersi dalle battute d'arresto e considerare i fallimenti come opportunità di apprendimento e crescita personale (Dweck, 2006).

Nel contesto dell'educazione fisica, l'autogestione si manifesta quando gli studenti riescono a controllare le proprie reazioni intense, a gestire l'ansia o la frustrazione momentanea, a mantenere la concentrazione e a scegliere comportamenti che facilitino l'apprendimento e la partecipazione. Allo stesso tempo, essa comprende la disponibilità del bambino a percepire gli errori e i fallimenti come parte naturale e integrante del processo di apprendimento, continuando a impegnarsi nonostante le avversità incontrate sul campo.

Nel contesto di Dialect5, l'autogestione viene affrontata attraverso due sotto-obiettivi fondamentali:

- 🌈 Gestione degli impulsi (controllo della rabbia, dell'ansia e della tensione).
- 🌈 Sviluppo della resilienza di fronte agli errori e ai fallimenti.

OBIETTIVO SECONDARIO 1: GESTIONE DEGLI IMPULSI

<p>Che cos'è?</p> <p>La gestione degli impulsi si riferisce alla capacità di un bambino di riconoscere e regolare le reazioni emotive, cognitive e fisiche immediate scatenate da situazioni intense o impegnative. Costituisce una dimensione fondamentale dell'autogestione, poiché consente agli studenti di mantenere il controllo sul proprio comportamento quando provano rabbia, ansia, frustrazione, delusione, paura del fallimento o persino forte eccitazione (CASEL, 2020; Gross, 1998).</p> <p>Questa abilità non implica che i bambini ignorino o reprimano ciò che provano. Al contrario, indica che imparano a riconoscere la propria tensione interiore, a fare una pausa deliberata e a scegliere come reagire. In questo modo, la gestione degli impulsi funge da ponte tra «ciò che provo» e «come scelgo di agire». È direttamente collegata alla capacità del bambino di riflettere prima di agire, di ritardare le reazioni spontanee e di adottare comportamenti più adeguati alla situazione (Diamond, 2013; Duckworth & Steinberg, 2015).</p> <p>Lo sviluppo di questa capacità si basa sulla precedente coltivazione della consapevolezza di sé. Quando un bambino ha imparato a individuare i segnali fisici e emotivi che precedono una reazione intensa, può intervenire gradualmente prima che l'impulso degeneri in un comportamento che potrebbe danneggiare se stesso, gli altri o il gruppo.</p>	<p>Come si sviluppa nell'educazione fisica?</p> <p>L'educazione fisica offre un ambiente ideale per lo sviluppo della gestione degli impulsi, poiché gli studenti si trovano spesso ad affrontare situazioni che scatenano emozioni intense. Un gol mancato, una decisione ingiusta (a loro giudizio), un esercizio impegnativo, una sconfitta, un conflitto con un compagno di classe o la paura di fallire fungono da stimoli quotidiani che attivano rabbia o ansia (Bailey et al., 2009; Hellison, 2011).</p> <p>Lo sviluppo di questa abilità si ottiene attraverso opportunità sistematiche di esercitarsi a fare una pausa, respirare profondamente, riflettere e scegliere linee d'azione alternative. I bambini vengono allenati a creare una breve «finestra temporale» tra lo stimolo e la loro reazione finale, scegliendo in ultima analisi comportamenti che servano all'obiettivo dell'attività, migliorino la cooperazione e dimostrino rispetto verso gli altri (Gross, 1998; Zimmerman, 2000).</p> <p>In questo modo, le lezioni di educazione fisica non si limitano esclusivamente all'apprendimento motorio, ma fungono da contesto reale per esercitare l'autoregolazione in condizioni concrete di azione e intensità. I bambini comprendono gradualmente una verità fondamentale: potrebbero non essere sempre in grado di controllare ciò che accade durante una partita, ma sono pienamente responsabili e capaci di controllare il modo in cui reagiscono a ciò che accade.</p>
--	---

«I bambini non imparano come evitare la rabbia o l'ansia; imparano come scegliere la propria reazione a ciò che provano».

Risultati di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:

Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
<ul style="list-style-type: none">Riconoscere di provare rabbia, ansia, frustrazione, delusione o eccitazione intensa.Descrivere semplici segnali fisici di tensione, quali respiro affannoso, pugni serrati, tensione muscolare generale o aumento della frequenza cardiaca.Interrompere temporaneamente la propria azione non appena l'insegnante lo richiede.Mettano in pratica semplici strategie di rilassamento guidate,	<ul style="list-style-type: none">Identificare situazioni specifiche che tendono a scatenare la propria rabbia, ansia o frustrazione (ad esempio, un errore, una sconfitta, una decisione ingiusta o un conflitto).Utilizzare autonomamente, di tanto in tanto, strategie di autoregolazione prima di reagire in modo impulsivo.Gestire le piccole delusioni quotidiane sul campo senza abbandonare l'attività.	<ul style="list-style-type: none">Individuare tempestivamente i primi segnali interni di tensione emotiva, prevenendo una reazione impulsiva.Scegliere la strategia di rilassamento più appropriata a seconda della situazione (ad esempio, una pausa intenzionale, la respirazione controllata, ecc.).Regolare efficacemente il proprio comportamento in condizioni impegnative di pressione, insuccesso, forte competizione o conflitto.

<p>come respiri profondi, una breve pausa o allontanarsi per un breve momento dalla fonte di tensione.</p> <ul style="list-style-type: none">Esprimere ciò che si sta provando utilizzando parole semplici (ad esempio: «Mi sono arrabbiato», «Mi sono sentito ansioso», «Mi sono sentito frustrato» o «Ho bisogno di un po’ di tempo»).	<ul style="list-style-type: none">Tornare con calma in campo dopo una reazione emotiva intensa.Cercare di esprimere verbalmente e con calma ciò che li ha infastiditi, invece di ricorrere a urla, spintoni o al ritiro totale.	<ul style="list-style-type: none">Mantenere la concentrazione e l’autocontrollo, rimanendo operativi nonostante la delusione, la frustrazione o l’ansia.Rientrare in campo in modo da promuovere la cooperazione, il fair play e il rispetto reciproco all’interno della squadra.Agire da modello positivo di autoregolazione, dimostrando concretamente ai compagni di classe modi calmi e responsabili di reagire.
--	--	--

TECNICHE DI SVILUPPO DELLA GESTIONE DEGLI IMPULSI

La gestione degli impulsi non è un’abilità che si sviluppa automaticamente; al contrario, viene coltivata gradualmente attraverso opportunità sistematiche di pratica in condizioni di azione reali. Nel contesto dell’educazione fisica, gli studenti affrontano frequentemente sfide che inducono un’intensa pressione emotiva, quali il fallimento, il senso di ingiustizia, la forte competizione, l’ansia da prestazione o le controversie durante la partita. Questi momenti rappresentano preziose opportunità di apprendimento, poiché consentono ai bambini di esercitarsi a riconoscere, regolare e gestire le proprie reazioni emotive immediate.

Le tecniche presentate di seguito mirano ad aiutare i bambini a creare uno “spazio” consapevole tra stimolo e risposta. Attraverso questo processo, l’alunno impara a interrompere la propria impulsività automatica, a osservare ciò che sta accadendo nel proprio corpo e nei propri pensieri e a scegliere alternative comportamentali più funzionali. Lo sviluppo di questa capacità costituisce un pilastro fondamentale dell’autogestione, poiché consente al bambino di mantenere il controllo sulle proprie azioni anche in condizioni di elevata eccitazione emotiva (Zimmerman, 2000; Gross, 2015).

Le tre tecniche rappresentano un percorso progressivo verso l’autoregolazione: la “Strategia della pausa” aiuta il bambino a inibire la propria reazione immediata e spontanea e a guadagnare tempo prezioso per riflettere. La “Respirazione regolata” si concentra sulla riduzione della tensione fisiologica e psicologica che accompagna la rabbia o l’ansia. Il “Segnale del semaforo” fornisce un quadro strutturato per il processo decisionale, aiutando i bambini a trasformare la tensione interna in un’azione consapevole, mirata e responsabile.

Attraverso l’applicazione sistematica di queste tecniche, gli studenti sviluppano gradualmente un maggiore autocontrollo, migliorano la loro capacità di gestire la rabbia e l’ansia e acquisiscono gli strumenti necessari per partecipare alle attività motorie con compostezza, rispetto ed efficacia.

LA STRATEGIA DELLA PAUSA

La Strategia della Pausa è una tecnica di autoregolazione che aiuta i bambini a creare un breve intervallo temporale tra lo stimolo e la risposta. Si basa sul principio secondo cui i comportamenti impulsivi – quali la rabbia, il conflitto verbale o l’abbandono prematuro dello sforzo – possono essere significativamente ridotti quando l’individuo impara a fermarsi temporaneamente, a fare il punto su ciò che sta accadendo dentro di sé e a scegliere consapevolmente la propria linea d’azione successiva (Zimmerman, 2000; Gross, 2015).

L’obiettivo non è sopprimere l’emozione, ma riprendere il controllo sul comportamento prima che il bambino agisca in modo impulsivo.

Le fasi della tecnica

- Fase 1. Fermarsi:** interrompo temporaneamente la mia reazione automatica e impulsiva.
- Fase 2. Osservare:** rivolgo la mia attenzione verso l’interno e riconosco ciò che sto pensando, ciò che sto provando e quali cambiamenti stanno avvenendo nel mio corpo (ad esempio, tensione muscolare, respiro accelerato).
- Fase 3. Scegliere:** valuto le informazioni e decido con calma quale comportamento mi aiuterà a gestire la situazione nel modo più efficace.

Esempio di applicazione nell’educazione fisica

Prima dell’attività (spiegazione dell’insegnante):

«Oggi giocheremo a calcio applicando una regola aggiuntiva chiamata “La pausa di 5 secondi”. Ogni volta che provate rabbia, frustrazione, senso di ingiustizia o delusione – che sia dopo un fallo, un errore, una discussione o un gol subito – non rispondete né reagite immediatamente. Per prima cosa, fermatevi per qualche secondo. Poi, fate un respiro profondo e contate fino a cinque nella vostra mente. Successivamente, vi ponete una breve domanda: *‘Qual è la mia migliore scelta di risposta in questo momento?’* e solo allora decidete cosa fare o dire. L’obiettivo non è smettere di provare rabbia o tristezza, ma essere padroni del proprio comportamento invece di lasciarsi controllare dall’emozione.”

Durante l’attività:

Durante una fase della partita, George ritiene di aver subito un fallo ingiusto. Si gira con fare aggressivo verso il bambino della squadra avversaria, pronto a protestare con rabbia.

Insegnante: *«George, pausa di 5 secondi!»*

George fa un passo indietro, fa un respiro profondo, conta fino a cinque nella sua mente e poi torna con calma in campo, evitando così un conflitto.

Dopo l’attività (Domande di riflessione):

«Chi ricorda un momento durante la partita in cui avrebbe voluto reagire immediatamente o arrendersi, ma è riuscito a fermarsi un attimo?»

«Cosa avete notato nel vostro corpo o nel vostro battito cardiaco durante quei cinque secondi?»

«È cambiato qualcosa nel modo in cui avete visto l’azione dopo aver aspettato un po’?»

«Credete che la pausa vi abbia aiutato a prendere una decisione migliore per la vostra squadra?»

«In quali altri momenti, in classe o a casa, questa tecnica potrebbe rivelarsi utile per voi?»

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere le reazioni impulsive in una fase precoce
- ✓ fermarsi un attimo prima di reagire sotto pressione
- ✓ gestire la rabbia, la frustrazione e l’irritazione
- ✓ collegare pensieri ed emozioni al proprio comportamento
- ✓ prendere decisioni più ponderate prima di agire

RESPIRAZIONE REGOLATA

La respirazione regolata è una tecnica di autoregolazione fisiologica che aiuta gli studenti a ridurre la tensione fisica e psicologica che accompagna l’ansia, la rabbia e la frustrazione. Si basa sul rallentamento consapevole della frequenza respiratoria, che attiva il sistema nervoso parasimpatico (i meccanismi naturali di rilassamento del corpo) e riduce l’eccitazione fisiologica (Kabat-Zinn, 2003; Meiklejohn et al., 2012).

La tecnica insegna ai bambini che possono influenzare consapevolmente il proprio stato interiore attraverso il corpo, fornendo loro uno strumento immediato e pratico per gestire la tensione in situazioni impegnative.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Prima di una valutazione delle abilità in cui gli alunni devono eseguire una nuova sfida motoria davanti alla classe, diversi bambini sembrano ansiosi. L’insegnante riunisce il gruppo.

Insegnante: *«Prima di iniziare, facciamo tre respiri di concentrazione».*

Il processo (da ripetere 3 volte):

1. Inspirare lentamente dal naso per 4 secondi.
2. Breve pausa (trattenere il respiro per 1-2 secondi).
3. Espirare lentamente dalla bocca, come se si spegnesse una candela, per 6 secondi.

Al termine, l’insegnante verifica lo stato del gruppo ponendo alcune domande:

Insegnante: *«Come vi sentite adesso?»*

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Maria: *«Mi sono calmata un po'; ho sentito le spalle rilassarsi.»*

Giorgos: *«Non sono più così ansioso come prima; mi sento più pronto».*

I bambini iniziano l’attività con maggiore concentrazione e autocontrollo.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ ridurre l’ansia e la tensione fisica.
- ✓ regolare consapevolmente il respiro e l’eccitazione fisiologica
- ✓ riportare l’attenzione sul presente
- ✓ ritrovare la concentrazione prima di proseguire
- ✓ rafforzare la propria capacità di autoregolazione

IL "SEMAFORO"

Il segnale del semaforo è una tecnica di autoregolazione cognitiva che aiuta i bambini a gestire la rabbia, l’ansia e le reazioni impulsive attraverso un processo decisionale semplice e visivo. Si basa sull’uso del simbolo familiare del semaforo come strumento mentale (metafora) che permette agli studenti di creare una pausa cruciale tra uno stimolo e la loro risposta finale.

L’obiettivo è trasformare il comportamento automatico e impulsivo in un processo consapevole di pensiero e scelta.

Le fasi della tecnica

1. Rosso: Stop (Inibizione).

Quando si verifica uno stimolo che provoca rabbia, ansia, frustrazione o delusione, il bambino attiva mentalmente la luce “rossa”. Si ferma per qualche secondo, fa un respiro profondo e si concentra sui segnali fisici ed emotivi del proprio corpo.

Frase mentali: «Mi sento arrabbiato», «Il mio cuore batte forte», «Vorrei urlare».

L’obiettivo di questa fase non è sopprimere l’emozione, ma inibire la reazione automatica.

2. Giallo: Riflettere e scegliere (Valutazione).

Una volta stabilita la pausa iniziale, il bambino viene invitato a valutare la situazione e a considerare le opzioni comportamentali disponibili e le loro conseguenze.

Domande interne: «Cosa è successo esattamente?», «Quali alternative ho ora?», «Se urlo, cosa succederà?», «Quale reazione mi aiuterà di più?»

Questa fase aiuta il bambino a prendere le distanze dalla reazione emotiva immediata e ad attivare un processo decisionale più consapevole.

3. Verde: Agire (Adattamento).

Nella fase finale, il bambino seleziona e mette in atto il comportamento più appropriato per l’occasione.

Esempi di azioni: continuare il gioco, esprimere il proprio disaccordo con calma, chiedere chiarimenti all’insegnante.

In questo modo, il comportamento è determinato da una scelta consapevole piuttosto che dall’impulso.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Prima dell’attività, l’insegnante mostra ai bambini un poster con i tre colori del semaforo e spiega la funzione di ciascuna fase. L’insegnante chiede ai bambini di pensare a come lo useranno nella prossima partita di calcio ogni volta che sentiranno le proprie emozioni intensificarsi.

Durante la partita di calcio, uno studente subisce un placcaggio duro che non viene fischiato come fallo. Inizialmente, prova un'intensa rabbia e si prepara a protestare o a reagire. In quel preciso momento, applica la tecnica interiormente:

Attiva il Rosso: «Mi fermo, non faccio un solo passo in avanti e faccio un respiro profondo».

Passa poi al Livello Giallo: «Se reagisco in modo aggressivo, probabilmente scoppierà un conflitto, oppure verrò espulso dalla partita. Posso continuare a giocare e parlare con l’insegnante più tardi».

Infine, attiva il Verde: «Continuo a giocare, faccio un placcaggio corretto e gestisco la situazione con calma».



Attraverso questo processo, il bambino interiorizza il fatto che non può sempre controllare le condizioni esterne, ma può controllare pienamente il modo in cui reagisce ad esse.

Dopo l’attività, l’insegnante riunisce i bambini e li invita a riflettere sulla loro esperienza:

«Quanto è stato facile o difficile accendere la luce “Rossa” nel momento in cui avete sentito montare la rabbia?»

«Quale dei tre colori vi è sembrato richiedere più tempo o più sforzo?»

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

«Cosa vi ha aiutato concretamente a passare dal Rosso (emozione) al Giallo (pensiero)?»

«Credete che il semaforo vi abbia protetto dal prendere decisioni sbagliate in campo?»

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere lo stato di sovraeccitazione emotiva in una fase precoce
- ✓ gestire la rabbia, l'ansia e la frustrazione
- ✓ fermarsi a riflettere su modi alternativi di reagire
- ✓ scegliere il proprio comportamento in modo responsabile anche sotto pressione
- ✓ affrontare i conflitti in modo più costruttivo
- ✓ reinserirsi in modo costruttivo nel lavoro di squadra

Consigli per gli Insegnanti

Autoregolazione nell'Educazione Fisica

1. Strategia della Pausa



2. Respirazione Regolata



3. Segnale del Semaforo



Linee guida principali



Non come
punizione



Applica con
coerenza



Rinforzo
positivo



L'insegnante è
un modello



Dall'osservazione
alla scelta consapevole



L'obiettivo è un passaggio graduale dalla guida esterna alla scelta consapevole.



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

OBIETTIVO SECONDARIO 2: SVILUPPARE LA RESILIENZA DI FRONTE AGLI ERRORI E AI FALLIMENTI

Che cos'è?

La resilienza agli errori e ai fallimenti si riferisce alla capacità di un bambino di affrontare difficoltà, errori, fallimenti e delusioni come parte naturale del processo di apprendimento, senza rinunciare ai propri sforzi né mettere in discussione il proprio valore e le proprie capacità complessive. Costituisce una dimensione fondamentale dell'autogestione, poiché aiuta gli studenti a rimanere impegnati nei confronti dei propri obiettivi, anche quando il risultato non è quello desiderato.

La resilienza non significa che il bambino non si senta triste, deluso o colpito dal fallimento. Al contrario, significa che è in grado di riconoscere queste emozioni, gestirle e continuare a provarci. In sostanza, è la capacità di riprendersi e adattarsi dopo un'esperienza difficile o negativa.

Un elemento chiave della resilienza è la percezione che un errore non sia prova di incompetenza, ma piuttosto un'opportunità di apprendimento. I bambini che sviluppano la resilienza imparano a considerare il fallimento come parte del processo di miglioramento e adottano una "mentalità di crescita", secondo la quale le capacità possono essere coltivate attraverso l'impegno, la pratica e la perseveranza (Dweck, 2006).

Come si sviluppa nell'educazione fisica

L'educazione fisica è un ambiente particolarmente adatto allo sviluppo della resilienza, poiché gli studenti si trovano spesso ad affrontare sfide, errori, sconfitte e situazioni che richiedono perseveranza, adattamento e autoregolazione. Un obiettivo mancato, un tentativo fallito, un esercizio difficile, una sconfitta o il confronto con gli altri possono causare temporaneamente delusione o insicurezza.

Lo sviluppo della resilienza non si ottiene evitando gli errori, ma attraverso l'esposizione sistematica dei bambini a sfide gestibili all'interno di un ambiente di apprendimento sicuro e di sostegno. L'insegnante aiuta i bambini a riflettere sui propri errori, a riconoscere cosa possono imparare da essi e a pianificare i passi successivi.

Allo stesso tempo, occorre porre l'accento sull'impegno, sul miglioramento e sul processo di apprendimento, piuttosto che esclusivamente sul risultato, sulla vittoria o sulla prestazione. Quando i bambini vengono incoraggiati a riprovare, a sperimentare strategie diverse e a percepire il progresso come un processo graduale, sviluppano maggiore fiducia in se stessi, perseveranza e resistenza psicologica di fronte alle difficoltà.

Nell'educazione fisica, la resilienza si coltiva quando i bambini imparano a sostituire pensieri come «Non ce la faccio» con pensieri del tipo «Non ce la faccio ancora, ma posso migliorare con la pratica». In questo modo, un errore si trasforma da fonte di scoraggiamento a opportunità di apprendimento, crescita e empowerment personale.

Gli errori e il fallimento non sono indicatori di incompetenza, ma una parte naturale dell'apprendimento e del miglioramento. Pertanto, il bambino non impara a temere il fallimento, ma piuttosto a utilizzarlo come fonte di feedback, riflessione e ulteriore sviluppo.

Risultati di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:

Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
<ul style="list-style-type: none">Riconoscere e accettare che commettere errori è una parte naturale dell'apprendimento.Continuare a partecipare al gioco o all'attività dopo un piccolo insuccesso o una delusione.Accettare il sostegno e il feedback dell'insegnante senza ritirarsi dall'attività.Riprovare dopo un risultato insoddisfacente, se guidato o incoraggiato.	<ul style="list-style-type: none">Individuare cosa si può imparare da un errore specifico o da un tentativo fallito.Perseverare e mantenere l'impegno nonostante le evidenti difficoltà dell'esercizio.Fissare un piccolo obiettivo immediato dopo un fallimento, ad esempio "la prossima volta piegherò di più le ginocchia".	<ul style="list-style-type: none">Utilizzare attivamente gli errori e i fallimenti come preziose opportunità di miglioramento personale.Rivedere la propria strategia o tecnica quando ci si rende conto che un approccio non sta dando risultati.Mantenere alti livelli di impegno ed energia, anche dopo ripetuti fallimenti.Utilizzare sistematicamente un dialogo interiore positivo, ad esempio: «Non ce l'ho ancora fatta, ma ci riproverò».

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- Applicare il feedback ricevuto per modificare e migliorare il prossimo tentativo.
- Gestire con compostezza la delusione per la sconfitta o il fallimento e tornare immediatamente all'attività.
- Incoraggiare e sostenere attivamente i compagni di classe che vivono delusioni o fallimenti.
- Cercare e affrontare con fiducia nuove sfide motorie/cinetiche particolarmente impegnative.

TECNICHE PER SVILUPPARE LA RESILIENZA AGLI ERRORI E AL FALLIMENTO

La resilienza non si sviluppa quando tutto procede senza intoppi, ma piuttosto quando gli studenti sono chiamati a gestire errori, fallimenti, delusioni e ostacoli senza rinunciare ai propri sforzi. Tuttavia, queste sfide devono essere gestibili e integrate in un ambiente pedagogico sicuro e di sostegno, che consenta ai bambini di provare, fallire e riprovare senza il timore di essere esposti o rifiutati.

Le seguenti tecniche aiutano i bambini a instaurare gradualmente un rapporto positivo e funzionale con gli errori: Il potere di “ancora” coltiva una *mentalità orientata alla crescita*, aiutando i bambini a percepire le difficoltà come fasi temporanee dell'apprendimento piuttosto che come debolezze permanenti. La «Cartella degli errori che mi hanno aiutato» favorisce la riflessione, poiché gli studenti imparano a riconoscere ciò che traggono dai propri errori e come utilizzarli per migliorarsi. La «Sfida della seconda opportunità» rafforza la perseveranza, dimostrando nella pratica che il progresso si ottiene quando si continua a provare dopo un risultato insoddisfacente.

Il ruolo dell'insegnante è fondamentale per spostare l'attenzione dal risultato al processo di apprendimento stesso. Attraverso un incoraggiamento sistematico, un feedback appropriato e domande che stimolino la riflessione, i bambini imparano a considerare un errore non come un fallimento personale, ma come un prezioso feedback per il loro prossimo passo.

Le tre tecniche si completano a vicenda e seguono un percorso di sviluppo progressivo:

Cambiare il modo in cui penso agli errori → Imparare dagli errori → Impegno costante.

IL POTERE DI “ANCORA”

Il potere di “ancora” è una tecnica di riformulazione cognitiva che aiuta i bambini a percepire gli errori e i fallimenti come fasi temporanee dell'apprendimento piuttosto che come indicatori permanenti di incompetenza. Si basa sulla teoria della *mentalità di crescita*, secondo la quale le abilità e le competenze possono essere sviluppate attraverso l'impegno, la pratica e la perseveranza (Dweck, 2006).

La tecnica viene applicata nel momento in cui un bambino esprime una convinzione limitante su se stesso o sperimenta un fallimento motorio/cinetico. Aggiungendo la parola “ancora”, una *mentalità statica* si trasforma in una prospettiva dinamica di crescita:

- «Non riesco a fare la verticale.» → «Non riesco a fare la verticale... per ora.»
- «Non sono bravo a calcio.» → «Non sono bravo a calcio... per ora.»
- “Non ce l’ho fatta.” → “Non ce l’ho fatta... ancora.”

La parola «ancora» funge da ponte tra la difficoltà attuale e il miglioramento futuro. Ricorda al bambino che il fallimento non è la fine dello sforzo, ma una fase intermedia dell'apprendimento.

Come funziona

Riformulazione verbale: l'insegnante aiuta i bambini a trasformare affermazioni negative o assolute in dichiarazioni di crescita e progresso.

Attenzione al processo: l'attenzione viene spostata dal risultato allo sforzo, alla strategia e al miglioramento graduale.

Rafforzamento della perseveranza: il bambino comprende che la difficoltà non equivale a incapacità, ma indica piuttosto la necessità di maggiore pratica, tempo o un approccio diverso.

Il ruolo di «ancora» nel linguaggio dell'insegnante

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Invece di...	L'insegnante dice...
“Non ci riesci.”	«Non ci sei ancora riuscito. Cosa potresti provare a fare in modo diverso?»
«Hai fallito di nuovo.»	«Cosa hai imparato da questo tentativo che ti sarà utile adesso?»
«Non sei bravo in questo.»	«Stai ancora imparando questa abilità.»
«Non ci sei riuscito.»	«Sei più vicino di prima. Continua a impegnarti.»

Esempio di applicazione pratica nell'educazione fisica

L’insegnante ha ideato un’attività di calcio incentrata sul dribbling con il piede «debole» (non dominante). Prima di iniziare, l’insegnante spiega ai bambini che l’obiettivo della lezione non è l’esecuzione perfetta, ma il miglioramento personale attraverso l’impegno.

Successivamente, l’insegnante mostra la parola “ANCORA” scritta su un cartoncino grande e afferma:

«Oggi useremo una parolina che aiuta il nostro cervello ad imparare. Ogni volta che ci sembra di non riuscire a fare qualcosa, aggiungeremo la parola “ancora” alla fine. Ad esempio: non riesco a dribblare con il piede sinistro... ancora. “Ancora” non significa che non ci riusciamo già; significa che siamo sulla buona strada per impararlo.»

Durante l’attività, Kostas fa molta fatica. La palla gli sfugge continuamente di mano e, dopo diversi tentativi falliti, si ferma, visibilmente frustrato.

Kostas: «Non ci riesco.»

Insegnante (avvicinandosi con calma): «Kostas, quale parola manca nella tua frase?»

Kostas: «Ancora...»

Insegnante: «Esatto. Non ci riesci ancora. Ma pensaci: cosa sei già riuscito a fare rispetto al tuo primissimo tentativo all’inizio della lezione?»

Kostas: «Beh... ora riesco a fare due o tre palleggi prima di perdere la palla. All’inizio la perdevo subito.»

Insegnante: «Quindi hai già fatto progressi. Quale potrebbe essere il tuo prossimo piccolo obiettivo raggiungibile in questo momento?»

Kostas: «Raggiungere quel cono giallo senza perdere la palla.»

Insegnante: «Perfetto. Provacì.»

Kostas riprende l’esercizio e continua a provarci. Poco dopo, riesce a completare il percorso. L’insegnante lo incoraggia.

Insegnante: «Vedi? Non è che non fossi in grado di farlo in generale. È solo che stavi ancora imparando».

Dopo l’attività, l’insegnante riunisce i bambini in un cerchio di riflessione.

Insegnante: «Chi oggi ha avuto bisogno di usare la parola “ancora”?» (Diversi bambini alzano la mano).

Maria: «Io! All’inizio pensavo di non riuscire nemmeno a controllare la palla con il piede sinistro, mi sentivo inutile. Ma poi ci ho riprovato.»

Insegnante: «Come lo diresti adesso, Maria?»

Maria: «Non riuscivo a controllarla... ancora.»



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Insegnante: «Cosa ti ha aiutato a migliorare?»
Maria: «Ho ascoltato i tuoi consigli, ho continuato a provare e sono migliorata.»

Per concludere, l’insegnante chiede ai bambini di completare la seguente frase:
«Oggi non sono ancora riuscita a _____, ma mi sono avvicinata di un passo al mio obiettivo.»
Ogni bambino condivide la propria risposta.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

- Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:
- ✓ comprendere che le abilità si sviluppano attraverso l’impegno, la pratica e il tempo
 - ✓ accettare le difficoltà e i fallimenti temporanei come fasi naturali dell’apprendimento
 - ✓ fissare obiettivi piccoli e raggiungibili, suddividendo un compito difficile in passaggi più semplici
 - ✓ concentrarsi sui propri progressi senza confrontarsi con i compagni di classe

CARTELLA DEGLI ERRORI UTILI

La «Cartella degli errori utili» è una tecnica di riflessione pensata per aiutare gli studenti a comprendere che gli errori non sono ostacoli all’apprendimento, ma piuttosto preziose fonti di informazioni per la crescita personale. La tecnica si basa sul presupposto che la resilienza non si sviluppi solo attraverso la ripetizione cieca, ma principalmente attraverso la capacità del bambino di fermarsi, analizzare ciò che è accaduto, trarne una lezione e pianificare un nuovo approccio.

La filosofia di questa tecnica è direttamente collegata alla pratica riflessiva e a una mentalità orientata alla crescita, secondo cui il progresso avviene quando le persone utilizzano il fallimento come una ricca fonte di feedback e di evoluzione (Dweck, 2006).

Messaggio chiave: «Un errore non è qualcosa da nascondere; è qualcosa da cui imparare».

L’obiettivo di questa tecnica non è né valutare il fallimento né attribuire la colpa di ciò che è andato storto, ma trasformare un’esperienza negativa in uno strumento attivo per l’autoregolazione e l’azione correttiva

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Esempio di applicazione pratica nell'educazione fisica

L’insegnante organizza una partita di calcio a squadre ridotte (4 contro 4), incentrata sulla precisione nei passaggi, sul lavoro di squadra e sulla rapidità nel prendere decisioni in condizioni di gioco. Prima del calcio d’inizio, l’insegnante imposta il tono:

«Oggi non ci concentreremo esclusivamente sui gol e sulle azioni riuscite. Cercheremo anche di individuare un “errore che ci ha aiutato a imparare”. Alla fine della partita ne discuteremo per capire in che modo quell’errore possa renderci giocatori migliori».

Durante la partita, Kostas tenta diversi passaggi lunghi. Due di essi vengono facilmente intercettati dagli avversari, causando la perdita del possesso palla da parte della sua squadra e una immediata pressione difensiva.

Kostas sembra scoraggiato e mormora tra sé e sé: «Ho sbagliato di nuovo il passaggio...»

L’insegnante gli si avvicina durante una breve interruzione e gli dice: «Tieni bene a mente proprio quell’azione. Ne parleremo alla fine. È il materiale perfetto per la tua “Cartella degli errori utili”!»

Kostas annuisce e continua a giocare con rinnovata concentrazione. Al termine della partita, i bambini si siedono in cerchio per riflettere e compilano (sia scrivendo su un breve foglio di lavoro sia attraverso una discussione strutturata) il «Foglio di riflessione sugli errori utili». Quello compilato da Kostas è illustrato nell’immagine.

L’insegnante conclude la discussione, guidando l’allievo verso un’autogestione attiva:

«Allora, Kostas, il tuo errore non è stato tempo sprecato. Ti ha fornito proprio i dati di cui avevi bisogno per regolare il tuo comportamento e prendere decisioni tattiche migliori nella prossima partita.»

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ gestire la frustrazione in modo da potersi calmare, pensare con lucidità e continuare a provare.
- ✓ accettare gli errori come parte del processo di apprendimento e come opportunità di miglioramento.
- ✓ formulare un piano specifico per il prossimo tentativo, ad esempio: «Alzerò lo sguardo prima di passare la palla».
- ✓ prendere l’iniziativa con maggiore sicurezza e provare nuovi movimenti senza un’eccessiva paura di fallire.

LA SFIDA DEL SECONDO TENTATIVO

La sfida del secondo tentativo è una tecnica volta a rafforzare la perseveranza che aiuta gli studenti a rimanere attivi e coinvolti nel processo di apprendimento dopo un fallimento o una difficoltà. La tecnica si basa sull’idea che la resilienza non si manifesta quando tutto va bene, ma quando un bambino sceglie consapevolmente di continuare a provare dopo un tentativo fallito.

La tecnica insegna ai bambini che il primo fallimento non è il risultato, ma il punto di partenza per un nuovo tentativo.

Messaggio chiave: «L’importante non è se ho fallito la prima volta, ma se ci riproverò».

Quando un bambino fallisce in una sfida fisica, l’insegnante non fornisce immediatamente la soluzione né riduce necessariamente il livello di difficoltà. Incoraggia invece il bambino a:

- riconoscere cosa è successo;
- riflettere su cosa si possa cambiare.



Scheda di Riflessione

Il raccoglitore degli errori che mi ha aiutato a migliorare



Nome dello studente: Kostas



Attività: Calcio (partita 4 contro 4)



Note e Riflessioni

Domanda di riflessione

1.  Quale errore ho commesso?

Ho fatto due passaggi lunghi che sono andati dritti agli avversari.



2.  Cosa penso che abbia causato l'errore?

Ero di fretta. Ho provato a fare un passaggio molto forte senza controllare se il mio compagno era libero o marcato.



3.  Cosa ho imparato da quell'errore?

Ho imparato che devo prima osservare lo spazio intorno a me e poi decidere se fare un passaggio lungo o corto.



4.  Cosa proverò a fare in modo diverso la prossima volta?

Alzerò la testa prima di passare. Se c'è molta pressione, sceglierò un passaggio più corto e sicuro.





I miei errori oggi, le mie vittorie domani!



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- ci riprovi.

L’attenzione è posta esclusivamente sul processo del riprovare, piuttosto che sul risultato.

Esempio di applicazione pratica nell'educazione fisica

L’insegnante organizza un’attività di calci di rigore. Prima che inizino i tentativi, spiega alla classe:

«Oggi non ci interessa chi segna più gol. Ci interessa cosa fate quando non ci riuscite. Il nostro vero obiettivo oggi è il secondo tentativo».

Durante l’attività, Maria calcia un rigore, ma la palla finisce ben lontano dalla porta. La studentessa abbassa immediatamente la testa e si allontana delusa. L’insegnante le si avvicina con calma.

Insegnante: «Maria, cosa hai notato di quel tentativo?»

Maria: «Ho calciato la palla troppo di lato».

Insegnante: «Cosa potresti cambiare ora, al tuo secondo tentativo?»

Maria: «Guardare meglio il punto in cui voglio mandare la palla e calciare più dritto al centro».

Maria torna sul dischetto per il suo secondo tentativo. Questa volta, la palla va verso la porta, ma il portiere la para.

L’insegnante continua a incoraggiarla: «Cosa è migliorato rispetto alla prima volta?»

Maria: «Almeno ha colpito la porta!»

Dopo alcuni tentativi, applicando le stesse correzioni, Maria segna.

Al termine dell’attività, l’insegnante riunisce i bambini in cerchio.

Insegnante: «Chi è riuscito a centrare la porta solo dopo averci provato una seconda o una terza volta?» (Molti bambini alzano la mano).

Insegnante: «Cosa avete imparato dai tentativi che non sono andati bene?»

Alunno: «Che ogni volta potevo correggere qualche piccolo dettaglio.»

Insegnante: «Quindi, il primo fallimento vi ha effettivamente aiutato a migliorare alla fine?»

Alunni: «Sì!»

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ continuare a provare dopo aver incontrato una difficoltà o un insuccesso
- ✓ trasformare la frustrazione in un nuovo tentativo più consapevole
- ✓ adattare la propria strategia e riconoscere i progressi gradualmente
- ✓ dare valore alla perseveranza e all’impegno, piuttosto che solo al risultato

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Consigli per gli Insegnanti

Per la perseveranza, la riflessione e l'apprendimento attraverso gli errori

1. Mostra che gli errori fanno parte dell'apprendimento.

2. Concentrati sull'impegno e sul miglioramento.

3. Usa la parola "Ancora no".

4. Chiedi: "Cosa hai imparato?"

5. Dai una seconda possibilità con un nuovo obiettivo.

6. Incoraggia ogni bambino che persiste e riprova.

Ogni errore è un passo avanti!

Impariamo dai nostri errori

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE



Domanda fondamentale: Come percepisco l'“altro” e come agisco in modo equo nei suoi confronti?

Idea centrale: La consapevolezza sociale si riferisce alla capacità di un individuo di riconoscere, comprendere e rispettare le emozioni, i pensieri, i bisogni, le esperienze e le prospettive degli altri, anche quando differiscono dalle proprie (CASEL, 2020). Essa comprende l'empatia, il rispetto per la diversità, il riconoscimento delle disuguaglianze sociali e la comprensione di come le dinamiche sociali influenzino la partecipazione e le opportunità degli individui all'interno di un gruppo (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

Nel contesto dell'educazione fisica, la consapevolezza sociale va oltre la semplice osservazione o la comprensione passiva degli altri. Si esprime attivamente attraverso atti di rispetto, inclusione ed equità.

Gli studenti sono chiamati a riconoscere i bisogni, le capacità e le caratteristiche uniche dei propri compagni e ad adattare il proprio comportamento in modo da facilitare e valorizzare la partecipazione di tutti.

Attraverso questo processo, la lezione si trasforma da uno spazio di distinzione individuale e competizione a un campo di cooperazione, riconoscimento reciproco e responsabilità sociale. La consapevolezza sociale funge da ponte tra la consapevolezza di sé e le relazioni interpersonali, aiutando i bambini a spostare gradualmente la loro attenzione dall'“io” al “noi” e dalla loro esperienza personale alla comprensione delle esperienze vissute dagli altri.

All'interno del quadro di riferimento Dialect5, la consapevolezza sociale viene coltivata attraverso due sotto-obiettivi principali:

-  Decostruzione dell'“alterizzazione” e degli stereotipi
-  Pluralismo ed equità proporzionale

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

OBIETTIVO SECONDARIO 1: DECOSTRUIRE L'ALTERIZZAZIONE E GLI STEREOTIPI

Di cosa si tratta?

La decostruzione dell'“alterizzazione” e degli stereotipi si riferisce alla capacità degli studenti di riconoscere, mettere in discussione e superare gradualmente le percezioni, i pregiudizi e le generalizzazioni che portano a classificare determinati individui come “diversi”, “meno capaci” o “estranei” al gruppo (UNESCO, 2020).

L'“alterizzazione” è il processo sociale attraverso il quale un individuo o un gruppo viene trattato come “l'altro” – ovvero come qualcuno che si discosta da ciò che la maggioranza percepisce come normale o accettabile. Nel contesto dell'educazione fisica, l'alterizzazione si verifica tipicamente quando gli studenti emarginano o sottovalutano i propri compagni a causa di scarse prestazioni motorie, genere, origine etnica o culturale, peso o corporatura (Kirk, 2010).

Come si sviluppa nell'educazione fisica

La decostruzione dell'alterizzazione e degli stereotipi si sviluppa quando i bambini vengono incoraggiati a rendersi conto che le percezioni che si formano sugli altri non si basano sempre sul comportamento o sulle capacità effettive, ma sono spesso guidate da generalizzazioni, etichette e stereotipi sociali.

L'educazione fisica offre un terreno particolarmente fertile per coltivare questa consapevolezza, poiché le interazioni sociali sono continue e i meccanismi di inclusione o esclusione diventano immediatamente visibili durante il gioco. Ad esempio, i bambini possono osservare che alcuni compagni di classe vengono sistematicamente scelti per ultimi nelle squadre, ricevono meno passaggi o vengono esclusi da ruoli cruciali a causa delle loro prestazioni motorie, del genere, del tipo di corporatura, della lingua o del background culturale.

Lo sviluppo di questa competenza inizia quando gli studenti imparano per la prima volta a osservare come queste esclusioni si generano all'interno del gruppo. Successivamente, vengono guidati a riflettere sulle aspettative che si formano riguardo a chi li circonda e a interrogarsi onestamente sulle cause alla radice di queste divisioni. Le domande che potrebbero porsi includono: «Perché credo che questo compagno non sia in grado di farlo?», «Gli è stata davvero data una reale opportunità di partecipare?» e «La mia opinione si basa su ciò che ho appena visto o su un'etichetta preesistente?».

D'altra parte, gli stereotipi rappresentano credenze semplificate e rigide riguardo alle caratteristiche di uno specifico gruppo di persone. Sebbene funzionino come scorciatoie cognitive che consentono alla mente di classificare rapidamente il mondo, nella pratica influenzano negativamente le aspettative, compromettono le relazioni e privano i bambini di pari opportunità di partecipazione.

Decostruire questi meccanismi non significa semplicemente accettare passivamente o tollerare la diversità. Richiede il riconoscimento attivo dell'unicità di ogni individuo e la profonda consapevolezza che le differenze tra i membri non costituiscono un deficit o uno svantaggio, ma piuttosto un elemento naturale e prezioso che arricchisce l'intera squadra.

Attraverso attività esperienziali, la rotazione costante dei ruoli, la collaborazione con diversi compagni di classe e le discussioni di gruppo successive alle attività, i bambini si rendono conto che le loro impressioni iniziali spesso differiscono dalla realtà. Di conseguenza, imparano a valutare gli altri in base al loro comportamento effettivo, all'impegno e al contributo dato al gruppo, piuttosto che a etichette prestabilite o generalizzazioni.

L'insegnante svolge un ruolo decisivo in questo processo, creando le condizioni affinché tutti i bambini godano di opportunità significative di partecipazione, espressione di sé, collaborazione e leadership. Attraverso attività accuratamente strutturate, l'educatore può aiutare gli studenti a riconoscere la diversità come fonte di apprendimento e arricchimento reciproco per il gruppo, piuttosto che come pretesto per l'esclusione o la discriminazione (UNESCO, 2020; Kirk, 2010).

La decostruzione dell'alterizzazione e degli stereotipi raggiunge il suo compimento quando i bambini non si limitano semplicemente a riconoscere i propri pregiudizi, ma sviluppano invece la capacità di intervenire attivamente a sostegno dell'inclusione, dell'equità e del rispetto all'interno del gruppo. In questo modo, l'educazione fisica si trasforma da mero spazio di apprendimento motorio a laboratorio fondamentale per la consapevolezza sociale, la partecipazione democratica e la coltivazione di relazioni profondamente rispettose.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

«Imparo a vedere la persona dietro l’etichetta e a riconoscere il potenziale al di là dello stereotipo».



Risultati di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:

Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
<ul style="list-style-type: none">Riconoscere che gli individui differiscono per capacità, interessi, esperienze e caratteristiche.Partecipare ad attività con compagni di classe diversi senza escluderli.Utilizzare un linguaggio e comportamenti che dimostrino rispetto verso tutti i membri del gruppo.Individuare quando un compagno di classe viene escluso dal gioco o non partecipa in modo paritario all'attività.	<ul style="list-style-type: none">Riconoscere le percezioni stereotipate, le etichette o le generalizzazioni che emergono durante il gioco e le attività di squadra.Spiegare in che modo i pregiudizi possono influire negativamente sulla scelta dei compagni, sulla cooperazione e sulla partecipazione complessiva.Dimostrare la volontà di collaborare con bambini che hanno abilità, esperienze o caratteristiche diverse dalle proprie.Riconoscere il potenziale e il contributo degli altri, andando oltre le prime impressioni, le etichette o i pregiudizi.	<ul style="list-style-type: none">Metti in discussione le percezioni stereotipate e le pratiche di esclusione ingiuste quando si manifestano durante il gioco o nelle dinamiche di gruppo.Sostenere attivamente la partecipazione dei compagni di classe che vengono esclusi, emarginati o che partecipano in misura minore.Adattare il proprio comportamento per contribuire a creare un ambiente più equo e inclusivo.Valorizzare la diversità come fonte di apprendimento, cooperazione e responsabilizzazione per la squadra, e agire di conseguenza.

TECNICHE PER SVILUPPARE LA DECOSTRUZIONE DELL'ALTERIZZAZIONE E DEGLI STEREOTIPI

La decostruzione dell’“alterizzazione” e degli stereotipi si evolve come un processo pedagogico graduale che guida gli studenti a riconoscere, contestare e, in ultima analisi, superare i pregiudizi che influenzano le loro relazioni. Nell’ambito dell’educazione fisica, opinioni profondamente radicate su genere, abilità motorie, corporatura o background culturale si manifestano spesso nella pratica: si riflettono nella selezione spontanea dei compagni di squadra, nell’assunzione ineguale dei ruoli di leadership, nelle basse aspettative di prestazione e nelle modalità quotidiane di interazione sul campo.

Le seguenti tecniche sono concepite per operare in modo complementare e sequenziale, costruendo passo dopo passo la consapevolezza sociale. L’osservazione dell’esclusione aiuta i bambini a identificare i meccanismi spesso invisibili di emarginazione e partecipazione ineguale che si sviluppano durante il gioco. Successivamente, l’interruzione degli stereotipi li spinge a mettere in discussione le interpretazioni automatiche e le generalizzazioni arbitrarie che accompagnano la loro visione degli altri. Infine, la «Mappatura spaziale inversa» è un metodo strutturale e spaziale che riorganizza le zone di valore dell’area di gioco «chiudendo» il centro e trasferendo tutta l’azione ai margini, con l’obiettivo di ribaltare il tradizionale dominio spaziale degli studenti più atletici e di decostruire, nella pratica, gli stereotipi e l’alterizzazione dei bambini emarginati.

Attraverso questo percorso completo, gli studenti passano dal semplice documentare le esclusioni alla decostruzione critica dei pregiudizi e, in ultima analisi, all’accettazione consapevole dell’unicità di ogni individuo. In questo modo, l’educazione fisica cessa di essere un semplice allenamento di abilità e si trasforma in uno spazio sicuro per la convivenza equa, il rispetto reciproco e un profondo apprendimento sociale.

OSSERVAZIONE DELL'ESCLUSIONE

La tecnica dell’osservazione dell’esclusione mira a identificare, comprendere e decostruire i meccanismi attraverso i quali alcuni studenti vengono emarginati, ignorati o stigmatizzati durante la loro partecipazione alle attività motorie. Si basa sulla premessa pedagogica secondo cui l’esclusione non si manifesta sempre attraverso un rifiuto o un’ostilità palesi, ma spesso attraverso pratiche sottili e quotidiane. Queste includono il non essere selezionati per le squadre, la partecipazione limitata, la sottovalutazione delle capacità, le aspettative stereotipate o l’assenza di un’interazione sociale significativa.

Nell’educazione fisica, l’insegnante assegna agli studenti il ruolo di osservatori, chiedendo loro inizialmente di registrare dati relativi alla partecipazione e alle interazioni all’interno del gruppo. Ad esempio, possono osservare quali compagni partecipano di più, chi riceve meno passaggi, chi viene sistematicamente escluso dalla cooperazione o chi assume più frequentemente ruoli di leadership. In una fase successiva, questa

osservazione può ampliarsi per esplorare come caratteristiche quali il genere, le capacità motorie, il contesto sociale o l’aspetto fisico possano influenzare le opportunità di partecipazione e collaborazione all’interno della squadra.

Attraverso questo processo, i bambini iniziano a rendersi conto che le scelte compiute durante il gioco non si basano sempre esclusivamente sulle effettive capacità individuali, ma sono spesso influenzate da stereotipi, pregiudizi e percezioni preesistenti. Allo stesso tempo, diventano consapevoli di come alcuni individui possano essere trattati come “diversi”, meno capaci o meno importanti per la squadra – il che costituisce un meccanismo fondamentale di “alterizzazione”.

Il processo non si limita alla semplice registrazione. L’attività è seguita da una riflessione pedagogica, durante la quale i bambini vengono guidati ad esaminare le ragioni alla base della partecipazione diseguale tra i loro coetanei e a riflettere sulle proprie scelte. Tra le domande esemplificative che possono essere poste al gruppo figurano:

- Chi ha partecipato di più e perché?
- C’erano bambini che hanno avuto meno opportunità di partecipare?
- Quali criteri usiamo per scegliere a chi passare la palla?
- Quali caratteristiche hanno influenzato in definitiva le nostre scelte?
- Come potrebbe sentirsi qualcuno che partecipa meno rispetto al resto del gruppo?

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L’insegnante divide i bambini in due squadre e all’interno di ciascuna squadra si formano delle coppie. Un bambino di ogni coppia partecipa alla partita di calcio, mentre l’altro assume il ruolo di osservatore, tenendo in mano una piccola scheda di registrazione. L’osservatore non valuta la prestazione tecnica del proprio compagno, ma annota le sue scelte collaborative durante la partita. Ogni volta che il bambino in campo effettua un passaggio, l’osservatore registra a chi è stata data la palla. Può anche annotare se il proprio compagno ha ignorato un bambino che chiedeva insistentemente la palla o se ha scelto di collaborare principalmente con gli stessi, specifici compagni.

Dopo 5–7 minuti, la partita si interrompe e l’insegnante concede ai bambini un po’ di tempo per esaminare le schede di registrazione insieme ai propri compagni. Successivamente, l’insegnante avvia una discussione ponendo domande mirate.

- Agli alunni che hanno partecipato:
- A quali bambini avete fatto il maggior numero di passaggi?
 - Avete collaborato con molti bambini diversi o soprattutto con gli stessi?
 - Cosa potrebbe aver influenzato queste scelte?
- Agli alunni che hanno osservato:
- C'erano compagni di classe che avrebbero potuto partecipare di più?
 - C'era qualche bambino che chiedeva la palla ma non l'ha mai ricevuta?
 - Come potrebbe sentirsi un bambino che non ha ricevuto quasi nessun passaggio durante la partita?

Non appena questa breve discussione si conclude, i ruoli si invertono immediatamente: il bambino che stava osservando entra in campo, mentre quello che stava giocando prende in mano la scheda di registrazione. In questo modo, tutti i bambini sperimentano sia la partecipazione attiva sia l’osservazione esterna dei modelli di collaborazione.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ identificare l’esclusione e la partecipazione ineguale durante il gioco.
- ✓ riconoscere i pregiudizi che influenzano le proprie scelte;
- ✓ comprendere come potrebbero sentirsi i bambini che partecipano meno.
- ✓ riflettere su equità e inclusione;
- ✓ assumersi la responsabilità di creare un gruppo più equo e solidale.

INTERRUZIONE DEGLI STEREOTIPI

La tecnica dell’interruzione degli stereotipi mira a identificare e mettere in discussione le percezioni stereotipate che influenzano il modo in cui gli studenti percepiscono, valutano e selezionano gli altri nell’ambito delle attività motorie. Essa parte dal presupposto che gli stereotipi spesso agiscano in modo automatico e inconscio, influenzando decisioni e comportamenti senza che l’individuo se ne accorga. Lo scopo della tecnica è quello di creare una breve “pausa cognitiva” tra pensiero e azione, consentendo agli studenti di esaminare criticamente i criteri delle loro scelte prima di agire. In questo modo, le generalizzazioni automatiche e i pregiudizi si trasformano in oggetti di riflessione e discussione.

In pratica, gli stereotipi nell’educazione fisica influenzano le decisioni quotidiane, quali la scelta dei compagni, l’assegnazione dei ruoli o le aspettative sulle prestazioni altrui. Ad esempio, gli studenti tendono a preferire di collaborare solo con gli amici, scegliendo sempre i compagni di classe più atletici, oppure escludendo inconsciamente i bambini di sesso, provenienza o abilità motoria diversi. La tecnica aiuta i bambini a riconoscere che queste scelte non sono sempre neutre o oggettive, ma sono spesso influenzate da percezioni stereotipate e aspettative predeterminate. L’insegnante non cerca di correggere o controllare le scelte dei bambini, ma piuttosto di aiutarli a chiedersi onestamente:

- In base a quali criteri sto facendo questa scelta?*
- La mia decisione si basa su dati concreti o su un'impressione generale?*
- C'è qualche bambino che ho escluso senza nemmeno pensarci?*
- Prenderei la stessa decisione se non sapessi chi è il mio amico o chi è considerato il "miglior" giocatore della classe?*

Attraverso questo processo si sviluppa una consapevolezza critica degli stereotipi che influenzano il proprio modo di pensare, portando a decisioni più consapevoli ed eque.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L’obiettivo di questa attività è aiutare gli studenti a riconoscere e interrompere la selezione automatica del compagno quando è basata sull’amicizia, sul genere, sull’etnia, sull’accettazione sociale o sulle prestazioni atletiche, sostituendola con una decisione più consapevole, equa e inclusiva.

L’insegnante divide la classe in due gruppi uguali (Gruppo A e Gruppo B), disposti uno di fronte all’altro. L’insegnante annuncia che i bambini del Gruppo A devono scegliere un bambino del Gruppo B con cui collaborare nella prossima attività. Tuttavia, prima di dare il segnale per la selezione, l’insegnante alza la mano e chiede a tutti di fermarsi per qualche secondo, dicendo: *«Prima di scegliere il vostro compagno, voglio che vi fermiate per 5 secondi e pensiate: chi intendete scegliere e perché?»*

Durante la prima applicazione di questa tecnica, l’insegnante può rafforzare questa pausa cognitiva chiedendo ai bambini di riflettere su domande specifiche:

- State scegliendo qualcuno semplicemente perché è vostro amico?*
- Avete pensato immediatamente a un bambino in particolare perché lo ritenete più bravo nell’attività che seguirà?*
- Ci sono bambini che avete escluso dai vostri pensieri prima ancora di prenderli in considerazione?*
- Quali caratteristiche influenzano in definitiva la vostra scelta?*
- Riuscireste a collaborare oggi con un bambino con cui di solito non lavorate?*

Dopo una pausa di 5 secondi in silenzio, i bambini fanno le loro scelte e partecipano all’attività. Alla fine della lezione segue una breve riflessione, durante la quale l’insegnante pone alcune domande ai bambini:

- A cosa avete pensato durante la pausa?*
- Qualcuno ha cambiato la propria scelta iniziale, e perché?*
- Quali criteri hanno influenzato maggiormente le vostre decisioni?*
- C'erano bambini che di solito non avreste scelto, ma con cui oggi avete lavorato con successo?*
- Cosa avete imparato sul modo in cui fate le vostre scelte?*

La discussione aiuta i bambini a riconoscere che molte scelte che considerano naturali o scontate sono profondamente influenzate da stereotipi, abitudini o preconcetti sugli altri.

Vantaggi pedagogici dell'attività

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere i pensieri e le scelte stereotipate automatiche.
- ✓ mettere in discussione i pregiudizi che ostacolano la cooperazione.
- ✓ fare una breve pausa di riflessione prima di decidere;
- ✓ scegliere consapevolmente compagni di squadra diversi.
- ✓ decostruire gli stereotipi legati al genere, alle capacità motorie o alla popolarità.
- ✓ dimostrare rispetto per la diversità attraverso le proprie azioni.

"MAPPATURA SPAZIALE INVERSA"

La tecnica della “Mappatura spaziale inversa” è un metodo innovativo, spaziale e strutturale volto a decostruire l’alterizzazione e gli stereotipi attraverso la riorganizzazione dell’area di gioco. Nei giochi di squadra tradizionali, lo spazio non è neutro: gli studenti dominanti e più atletici occupano automaticamente il centro del campo e l’asse d’attacco, mentre gli altri studenti, emarginati a causa del genere, del tipo di corporatura o di una minore autostima, vengono “esiliati” negli angoli, a bordo campo o in difesa passiva. Questa tecnica inverte tale gerarchia spaziale modificando l’architettura delle zone di valore del campo.

Il processo determina una decostruzione radicale del dominio spaziale, poiché aree precedentemente considerate secondarie o periferiche vengono trasformate nelle uniche zone in cui si generano il gioco e il successo. Attraverso questo spostamento spaziale si ottiene il ribaltamento dei ruoli stereotipati, poiché gli studenti che solitamente monopolizzano l’azione sono costretti a lasciare il centro e a cercare la cooperazione nelle zone in cui si muovono tipicamente i bambini meno attivi. L’obiettivo è l’eliminazione delle etichette geografiche, poiché la squadra si rende conto che il valore atletico non è statico, ma dipende da come vengono ripensati l’ambiente e le opportunità al suo interno.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L’insegnante progetta un gioco di squadra, ad esempio una partita di calcio 5 contro 5. Prima di iniziare la partita, utilizza nastri colorati o gesso per dividere il campo in tre corsie longitudinali: la corsia centrale (l’asse) e le due corsie laterali (le linee laterali).

Invece di lasciare che la partita si svolga normalmente – dove lo stereotipo impone che la palla si muova continuamente attraverso il centro da parte degli stessi bambini – l’insegnante introduce la Mappatura Spaziale Inversa attraverso specifiche regole spazio-temporali:

Vincolo spazio-temporale: la corsia centrale viene trasformata in una «zona neutra». In quest’area non sono consentiti né passaggi né tiri in porta, e i giocatori possono accedervi solo per 3–5 secondi come zona di transito rapido per cambiare lato. Se un giocatore supera questo limite di tempo, il possesso palla cambia.



Giocatori fissi sulle linee laterali: l’insegnante posiziona giocatori “chiave” fissi nelle due corsie laterali, scegliendo intenzionalmente studenti che di solito vengono emarginati o messi da parte nel gioco. A questi studenti non è permesso lasciare le proprie corsie, il che li trasforma in punti fissi e obbligatori dell’azione.

Lo spostamento dell’azione: il gioco vero e proprio, la corsa, i passaggi e i tiri in porta sono consentiti esclusivamente e solo all’interno delle due corsie laterali.

Questo ribaltamento geometrico e strutturale modifica il comportamento dei bambini senza alterare le regole dello sport stesso. Gli studenti dominanti si ritrovano intrappolati se rimangono al centro e, a causa della pressione temporale di 3-5 secondi, sono costretti a spostarsi

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

rapidamente verso i bordi. Lì lo spazio è ristretto e gli studenti fissi già posizionati in quel punto diventano automaticamente i loro compagni di squadra diretti e gli unici destinatari disponibili della palla. La periferia diventa l’epicentro dell’azione e i ruoli si invertono nella pratica.

Al termine dell’attività, l’insegnante riunisce i bambini in cerchio per una riflessione pedagogica, ponendo domande che traducono l’esperienza spaziale in consapevolezza sociale:

In che modo il limite di 3–5 secondi al centro ha influito sulla vostra squadra e come vi ha costretti a spostarvi verso i bordi?

Cosa avete notato riguardo al ruolo e alla partecipazione degli alunni fissi che si trovavano permanentemente sulle linee laterali?

Come è cambiato il vostro modo di muovervi e in che modo siete stati costretti a collaborare con compagni di classe ai quali, in altre circostanze, forse non avreste passato la palla?

Se pensiamo al cortile della scuola o alla società in generale, chi occupa il centro e chi viene emarginato, e come potremmo modificare lo spazio che ci circonda affinché tutti diventino visibili?

Attraverso questo processo, gli studenti decostruiscono lo stereotipo del predominio centrale e si rendono conto che l’emarginazione di alcuni bambini non è dovuta alla loro mancanza di capacità, ma piuttosto al modo in cui lo spazio a loro disposizione è pre-costruito.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓

riconoscere in che modo l’organizzazione dello spazio influisca sulla partecipazione
- ✓

riconsiderare i modelli consolidati di scelta e cooperazione
- ✓

collaborare con bambini con cui di solito non interagisce
- ✓

rafforzare la partecipazione e la fiducia dei bambini che rimangono ai margini
- ✓

adattare la propria strategia in modo che ogni membro abbia un ruolo significativo

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica



Consigli per gli Insegnanti



1



Tecnica:
Osservazione dell'esclusione

Osserva chi partecipa di più e chi resta escluso.

2



Tecnica:
Interruzione degli stereotipi

Ferma e metti in discussione frasi e giudizi rapidi basati sugli stereotipi.

3



Tecnica:
Mappatura spaziale inversa

Cambia il gioco e la disposizione del campo.

4



Collega le tecniche

Combina le tecniche con i momenti chiave della partita.

5



Fai domande aperte:

Chi è rimasto escluso? Perché? Cosa possiamo fare?

6



Evita etichette e critiche pubbliche

Concentrati sul comportamento dei bambini.

7



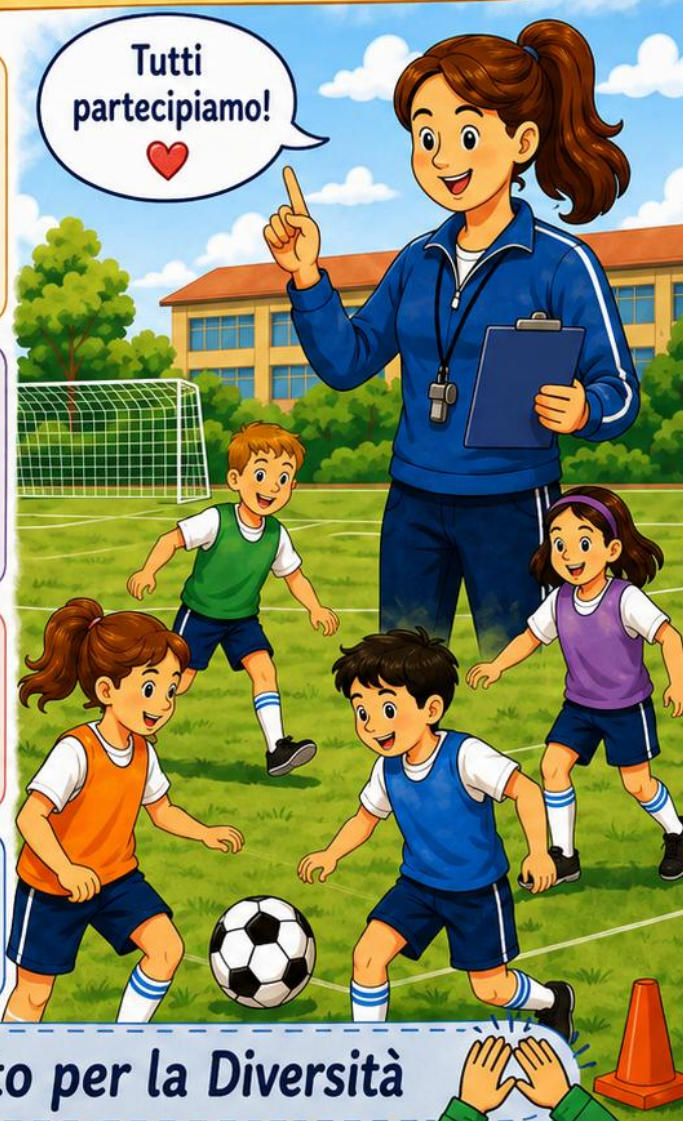
Crea squadre miste
e ruota i compagni frequentemente.

8



Fai riflessioni brevi e costanti.

Brevi ma significative.



Educazione Fisica • Inclusione • Rispetto per la Diversità



OBIETTIVO SECONDARIO 2: PLURALISMO ED EQUITÀ

Di cosa si tratta?

Il pluralismo e l’equità si riferiscono alla capacità dei bambini di riconoscere, rispettare e valorizzare la diversità all’interno di un gruppo, garantendo al contempo che tutti i membri abbiano opportunità significative di partecipazione ed espressione. Questa specifica dimensione della consapevolezza sociale si basa sulla premessa che gli individui differiscono per capacità, esperienze, interessi e bisogni, senza che ciò implichi una differenza di valore o una limitazione dei diritti (Banks, 2016).

A differenza del concetto di uguaglianza assoluta, in cui tutti sono

trattati allo stesso modo, l’equità riconosce che individui diversi possono aver bisogno di opportunità, sostegno o forme di partecipazione differenti per contribuire in modo significativo all’attività collettiva. In questo contesto, la giustizia non è equiparata all’uniformità, ma al garantire che ogni bambino abbia possibilità concrete di essere ascoltato e di dare il proprio contributo (Rawls, 1999).

Il pluralismo e l’equità presuppongono la convinzione condivisa che i gruppi diventino più forti quando valorizzano le diverse potenzialità dei propri membri e quando tutte le voci possono influenzare l’azione collettiva.

Come si sviluppa nell’educazione fisica

L’educazione fisica costituisce un ambiente particolarmente adatto allo sviluppo del pluralismo e dell’equità, poiché i bambini sono chiamati quotidianamente a cooperare, a convivere e a dare il proprio contributo attraverso ruoli e forme di partecipazione diversi. Nell’ambito dei giochi di squadra e delle attività motorie, emergono naturalmente le differenze nelle abilità motorie, nella fiducia in sé stessi, nell’esperienza, negli stili di comunicazione e nelle preferenze dei bambini.

Lo sviluppo del pluralismo non mira a eliminare queste differenze, ma ad aiutare i bambini a riconoscerle come un elemento naturale e prezioso della squadra. Gli studenti imparano gradualmente che il successo di una squadra non dipende esclusivamente dai suoi membri più abili dal punto di vista motorio, ma dal contributo di tutti i partecipanti in modi diversi.

Allo stesso tempo, l’equità viene coltivata quando l’insegnante crea le condizioni che garantiscono a tutte le voci, a tutte le potenzialità e a tutte le forme di partecipazione lo spazio per esprimersi. In pratica, ciò si ottiene attraverso la rotazione dei ruoli e l’assegnazione di responsabilità diverse, il riconoscimento di molteplici forme di successo, la creazione di attività cooperative e l’utilizzo di strutture che favoriscano la partecipazione di tutti i bambini, indipendentemente dal loro livello di abilità motoria (Dyson & Casey, 2016; Kirk, 2010).

Attraverso queste esperienze, i bambini iniziano a comprendere in prima persona che la partecipazione paritaria non significa che tutti facciano la stessa cosa, ma che tutti possano dare un contributo significativo ed essere riconosciuti come membri preziosi del gruppo.

«La giustizia non significa che tutti facciano la stessa cosa, ma che tutti possano dare un contributo significativo».

Risultati di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:

Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
<ul style="list-style-type: none">Riconoscere che bambini diversi possono contribuire alla squadra in modi diversi.Accettare che tutti i bambini abbiano il diritto di partecipare in modo paritario alle attività.Comprende che il successo della squadra non dipende esclusivamente dai compagni di classe più abili dal punto di vista motorio o atletico.	<ul style="list-style-type: none">Riconosce che bambini diversi possono dare il proprio contributo alla squadra in modi diversi.Accetta che tutti i bambini abbiano il diritto di partecipare alle attività su un piano di parità.Comprende che il successo della squadra non dipende esclusivamente dai compagni di classe più abili dal punto di vista motorio o atletico.	<ul style="list-style-type: none">Garantisce attivamente l’inclusione dei bambini che solitamente hanno un ruolo limitato nel gioco o nella squadra.Mette in evidenza il potenziale unico, gli sforzi e i contributi alternativi dei propri compagni di classe.Propone modifiche specifiche alle regole affinché un maggior numero di bambini possa partecipare in modo significativo all’attività.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- Citare almeno un contributo positivo di un compagno di classe che non sia legato esclusivamente alle prestazioni sportive.
- Indica almeno un contributo positivo di un compagno di classe che non sia legato esclusivamente alle prestazioni sportive.
- Contribuisce a creare un clima in cui le diverse abilità diventino visibili e siano considerate alla pari nei processi decisionali della squadra.

TECNICHE PER PROMUOVERE IL PLURALISMO E L'EQUITÀ

Il pluralismo e l’equità costituiscono dimensioni fondamentali della consapevolezza sociale, poiché aiutano i bambini a riconoscere che gli individui differiscono in termini di capacità, esperienze, interessi e modalità di partecipazione, senza che tali differenze ne sminuiscano il valore o il diritto a partecipare in modo significativo alla vita del gruppo (Banks, 2016). Nell’educazione fisica, dove le prestazioni motorie sono spesso molto evidenti, c’è il rischio che alcuni bambini possano essere considerati più importanti o utili di altri a causa delle loro capacità atletiche. Tuttavia, i gruppi efficaci e democratici non si basano esclusivamente sulle abilità motorie dei propri membri, ma piuttosto attingono a un’ampia gamma di potenzialità, esperienze e forme di contributo (Kirk, 2010; Dyson & Casey, 2016).

Le tecniche che seguono mirano ad aiutare gli studenti ad ampliare la loro percezione di cosa significhi «partecipare», «contribuire» e «avere successo» all’interno di un gruppo. Il «Cerchio dei Potenziali Invisibili» si concentra sul riconoscere ed evidenziare forme di valore che spesso rimangono invisibili all’interno del gioco. I «Percorsi multipli verso il successo» ampliano il concetto di successo, riconoscendo che bambini diversi possono eccellere attraverso diversi modi di partecipazione. Infine, la «Rappresentanza a rotazione» garantisce che le opportunità di assumersi responsabilità, di esprimersi e di esercitare influenza siano distribuite tra tutti i membri del gruppo e non siano limitate alle stesse persone.

Le tre tecniche funzionano in modo complementare. Inizialmente, i bambini imparano a riconoscere il valore specifico che ciascun membro apporta al gruppo. Successivamente, comprendono che il successo può esprimersi in molti modi. Infine, sperimentano nella pratica che tutti hanno il diritto di rappresentare, decidere e contribuire attivamente alla vita collettiva del gruppo. In questo modo, l’educazione fisica si trasforma in un ambito in cui coltivare una cultura del pluralismo, dove la diversità è riconosciuta come fonte di forza e la partecipazione di tutti come prerequisito per una comunità veramente equa e inclusiva (UNESCO, 2020; Banks, 2016).

IL CERCHIO DEI POTENZIALI INVISIBILI

La tecnica del «Cerchio dei potenziali nascosti» mira a riconoscere ed evidenziare le diverse forme di abilità e di contributo che esistono all’interno di un gruppo ma che spesso rimangono invisibili o sottovalutate. Si basa sul principio del pluralismo, secondo cui ognuno possiede caratteristiche, competenze e modi di partecipare unici che possono contribuire in modo sostanziale al funzionamento del gruppo.

Nell’educazione fisica, gli studenti spesso associano il valore di una persona esclusivamente alle sue prestazioni motorie, quali velocità, forza, resistenza o abilità tecnica. Tuttavia, l’efficace funzionamento di un gruppo dipende anche da molte altre forme di contributo, quali la cooperazione, l’incoraggiamento, la responsabilità, la perseveranza, la creatività, la capacità di risolvere i problemi o il sostegno agli altri.

Questa tecnica aiuta i bambini a riconoscere che la partecipazione e il valore all’interno del gruppo non si limitano a un’unica forma di abilità. In questo modo, viene messa in discussione la predominanza dei criteri atletici tradizionali e viene valorizzato il riconoscimento della diversità come fonte di forza per il gruppo.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Fase 1: Gioco (Durata: 10-15 minuti)

I bambini partecipano a una partita di calcio 5 contro 5.

Prima dell’inizio della partita, l’insegnante spiega: «Oggi non ci limiteremo a osservare chi segna i gol o chi effettua il maggior numero di passaggi. Cercheremo di individuare tutti i modi in cui una persona può aiutare la propria squadra».

Durante la partita, l’insegnante osserva e prende brevi appunti.

Fase 2: Il cerchio delle potenzialità nascoste (Durata: 5 minuti)

Dopo la partita, i bambini formano un cerchio. L’insegnante chiede a ciascun bambino di citare un contributo positivo di un compagno di classe che non sia necessariamente legato al segnare gol, fornendo spunti utili:

«Chi ha aiutato un compagno quando era in difficoltà?»

«Chi ha incoraggiato la squadra quando stava perdendo?»

«Chi ha collaborato bene con tutti?»

«Chi ha dimostrato perseveranza anche se ha commesso degli errori?»

«Chi ha aiutato a risolvere un disaccordo?»

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

"Chi si è assicurato che tutti partecipassero?"

A poco a poco, i bambini iniziano a riferire osservazioni del tipo:

«Maria parlava sempre in modo positivo ai suoi compagni di classe.»

«George ha aiutato i bambini della sua squadra ad alzarsi due volte quando sono caduti.»

«Eleni non ha smesso di provarci anche se ha sbagliato alcuni passaggi.»

«Nikos si è assicurato di passare la palla anche ai bambini che di solito non partecipano molto.»

Fase 3: Visualizzazione delle potenzialità (Durata: 3-5 minuti)

L’insegnante annota su un cartoncino o sulla lavagna tutte le forme di contributo menzionate dai bambini, creando una mappa visiva:

Contributo alla squadra:

Cooperazione

Incoraggiamento

Perseveranza

Responsabilità

Rispetto

Creatività

Sostegno dei compagni di classe

Comunicazione positiva

Risoluzione dei conflitti

Correttezza

Una volta completata la registrazione, l’insegnante chiede al gruppo: «Quale di tutte queste forme di contributo è la più importante?»

1

FASE 1: GIOCO (10–15 min)

- Partita 5 vs 5.
- Prima di iniziare, l'insegnante dice:

Oggi guarderemo in tutti i modi in cui possiamo aiutare la squadra, non solo con i gol o i passaggi.
- Durante il gioco, l'insegnante osserva e prende appunti.

2

FASE 2: IL CERCHIO DEI TALENTI NASCOSTI (5 min)

- Dopo la partita, i bambini si siedono in cerchio. Ogni bambino condivide un contributo positivo di un compagno o di una compagna.

Eleni ha continuato a provarci anche se ha sbagliato.

Nikos ha passato la palla a chi di solito non viene coinvolto.

Maria è sempre positiva con i suoi compagni.

Giorgos ha aiutato due compagni a rialzarsi quando sono caduti.

3

FASE 3: VISUALIZZARE I PUNTI DI FORZA (3–5 min)

- L'insegnante scrive tutti i contributi su un poster o una lavagna.
- L'insegnante chiede: "Quale di questi è il più importante?"

Insieme concludono: "Una squadra ha molti punti di forza diversi. Nessun bambino li ha tutti, ma ogni bambino ne ha qualcuno."

4

FASE 4: RIFLESSIONE (5 min)

L'insegnante pone domande aperte:

- Hai imparato qualcosa di nuovo su un compagno o una compagna?
- Quale contributo è stato riconosciuto o notato oggi?
- Ci sono stati bambini che non abbiamo notato, ma che hanno aiutato tanto?
- Cosa potrebbe succedere se giudicassimo le persone solo dai gol o dalle vittorie?
- Quali altri contributi esistono in una squadra?

Di solito i bambini hanno difficoltà a sceglierne solo una, poiché si rendono conto che sono tutte necessarie.

A quel punto, l’insegnante orienta la discussione verso la conclusione principale: «Una squadra ha bisogno di molte potenzialità diverse per funzionare bene. Nessun bambino possiede tutte queste abilità, ma ogni bambino ne possiede alcune».

Fase 4: Riflessione (Durata: 5 minuti)

La tecnica si conclude con una riflessione pedagogica, in cui l’insegnante pone domande aperte che trasformano l’esperienza fisica e di gruppo in consapevolezza sociale:

«Hai imparato qualcosa di nuovo su un tuo compagno di classe?»

«Quale forma di contributo è stata riconosciuta in te oggi?»

«Ci sono bambini che di solito non notiamo ma che contribuiscono in modo significativo al gruppo?»

«Cosa succedrebbe se valutassimo le persone solo in base agli obiettivi o alla vittoria?»

«Quali altre forme di contributo esistono all’interno di una squadra?»

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere il valore della diversità al di là delle prestazioni sportive
- ✓ apprezzare le molteplici forme di abilità e di contributo
- ✓ ridurre l'enfasi esclusiva sui risultati e sulla competizione

- ✓ considerare il gruppo come un insieme di punti di forza diversi e ugualmente importanti
- ✓ comprendere l’equità proporzionale riconoscendo i diversi modi di partecipar

PERCORSI MULTIPLI VERSO IL SUCCESSO

La tecnica dei «Percorsi multipli verso il successo» mira a sviluppare il pluralismo e l’equità riconoscendo che il successo non si esprime in un unico modo. Si basa sul presupposto pedagogico che gli studenti possiedano interessi, potenzialità, esperienze e modi di partecipare diversi. Pertanto, non è né equo né pedagogicamente efficace valutare tutti sulla base di un unico criterio di successo.

Nell’educazione fisica, il successo è spesso collegato esclusivamente alla prestazione atletica: chi corre più veloce, chi segna di più o chi esegue meglio una tecnica. Questa tecnica amplia il concetto di successo, riconoscendo che un bambino può eccellere attraverso diverse forme di partecipazione, quali la cooperazione, la perseveranza, il miglioramento, la creatività, la responsabilità o il sostegno agli altri. In questo modo, il gruppo apprende che non esiste un unico percorso giusto affinché qualcuno possa sentirsi realizzato. Ogni bambino può sperimentare il successo attraverso i propri punti di forza e il proprio percorso di sviluppo. L’insegnante progetta attività in cui vi sono criteri multipli di successo e non solo la vittoria o la prestazione tecnica. Prima dell’attività, l’insegnante presenta ai bambini diversi obiettivi, quali:

- Il miglioramento delle prestazioni personali
- Cooperazione efficace
- Sostegno ai compagni di classe
- Perseveranza dopo gli errori
- Creazione di opportunità di partecipazione per tutti

In questo modo, ogni bambino ha maggiori opportunità di sperimentare il successo e di essere riconosciuto per il proprio contributo.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Fase 1: Presentazione dei percorsi verso il successo (Durata 3-5 minuti)

Prima dell’attività, l’insegnante riunisce i bambini e annuncia che nella partita di calcio di oggi il successo non sarà giudicato solo in base ai gol. Per aiutare i bambini a visualizzare i propri obiettivi, l’insegnante scrive cinque diversi percorsi verso il successo su una lavagna o su un cartoncino. I percorsi sono illustrati nell’immagine.

L’insegnante spiega: «Oggi non metteremo in evidenza solo il miglior marcatore. Cercheremo di riconoscere i diversi modi in cui una persona può avere successo».

Fase 2: Svolgimento della partita e osservazione (Durata 10-15 minuti)

Giorgos segna due gol (sfrutta la sua superiorità motoria).

Eleni non segna, ma effettua molti passaggi e aiuta attivamente la squadra a collaborare.

Nikos sbaglia diverse azioni ma non si scoraggia e continua a provarci.

Maria incoraggia costantemente i suoi compagni di classe in ogni loro sforzo.

Dimitris mostra un notevole miglioramento nel controllo e nella ricezione della palla rispetto alle lezioni precedenti.

Fase 3: Il cerchio di riflessione (Durata 5 minuti)

Al termine dell’attività, i bambini si riuniscono in cerchio. L’insegnante guida la discussione con domande mirate:

«Chi ha aiutato di più la squadra a collaborare?»

«Chi ha dimostrato la maggiore perseveranza?»



«Chi è migliorato di più rispetto a se stesso?»

«Chi ha sostenuto di più i propri compagni?»

«In definitiva, si può avere successo senza segnare un gol?»

Fase 4: Valutazione multidimensionale

La lezione si conclude con il riconoscimento paritario delle diverse forme di successo. L’insegnante mette in evidenza il contributo di ogni bambino al percorso che ha scelto o in cui ha eccelso, senza proclamare un unico vincitore.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere che il successo può esprimersi in modi diversi
- ✓ accettare la diversità come fonte di valore collettivo
- ✓ andare oltre un'enfasi esclusiva sul rendimento e sul punteggio
- ✓ rafforzare la propria autostima attraverso opportunità significative di partecipazione
- ✓ ampliare la propria comprensione di cosa significhi avere successo
- ✓ sperimentare l’equità attraverso obiettivi adeguati alle proprie capacità e al proprio impegno

RAPPRESENTANZA A ROTAZIONE

La tecnica della Rappresentazione a rotazione mira a sviluppare il pluralismo e l’equità attraverso la rotazione sistematica dei ruoli, delle responsabilità e delle posizioni di leadership all’interno del gruppo. Essa parte dal presupposto che nella maggior parte dei gruppi alcuni bambini tendano ad assumere più frequentemente ruoli di leadership o di primo piano, mentre altri rimangono permanentemente in posizioni secondarie di partecipazione. Di conseguenza, si sentono di più le stesse voci, si riconoscono più spesso le stesse abilità e le stesse personalità acquisiscono maggiore influenza.

La tecnica cerca di garantire che tutti i bambini abbiano l’opportunità di sperimentare diverse forme di partecipazione e responsabilità, indipendentemente dal loro livello di abilità motoria, genere, popolarità o sicurezza di sé. Pertanto, la rappresentanza non è concentrata sugli stessi individui, ma è distribuita sistematicamente tra tutti i membri del gruppo. Attraverso questo processo, i bambini comprendono che la leadership, il processo decisionale e la rappresentanza non sono un privilegio di pochi, ma un diritto e un potenziale per tutti.

L’insegnante organizza le attività in modo tale che i ruoli di grande visibilità o di grande responsabilità ruotino sistematicamente tra gli alunni. Questi ruoli possono includere il capogruppo, il responsabile del coordinamento, il rappresentante del gruppo, il responsabile delle decisioni, il responsabile della presentazione delle idee, il responsabile dell’incoraggiamento, il responsabile della risoluzione dei conflitti, ecc. La rotazione non si basa sull’abilità o sulla popolarità, ma sulla partecipazione consapevole di tutti i bambini a diverse forme di responsabilità.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Fase 1: Definizione e assegnazione dei ruoli

Prima dell’attività, l’insegnante riunisce i bambini e spiega la filosofia della lezione: «Oggi non avremo un capogruppo fisso. In ogni nuovo gioco o fase del gioco, un bambino diverso assumerà il ruolo di rappresentante della propria squadra».

In ogni gruppo vengono definiti quattro ruoli specifici, che cambieranno rigorosamente ogni 5-7 minuti. I ruoli e le responsabilità sono illustrati nell’immagine.

Fase 2: Svolgimento del gioco con rotazione sistematica

Il gioco ha inizio ed è suddiviso in tre parti, con i ruoli che ruotano automaticamente:



1ª Parte: Giannis inizia come Caposquadra e Maria come Responsabile dell’incitamento.

2ª parte: Maria passa alla posizione di Caposquadra, mentre Nikos assume il ruolo di Rappresentante del gruppo.

3ª parte: Dimitris, che di solito è più tranquillo e rimane in disparte, assume il ruolo di Rappresentante e comunica in modo responsabile le proposte della sua squadra alla classe.

In questo modo, tutti i bambini, indipendentemente dalle loro prestazioni atletiche, acquisiscono un’esperienza concreta nel prendere l’iniziativa.

Fase 3: Il cerchio di riflessione

Al termine dell’attività, gli alunni si riuniscono in cerchio e condividono le loro esperienze attraverso domande mirate poste dall’insegnante:

- «Come vi siete sentiti quando avete assunto un ruolo di responsabilità?»
- «Quale ruolo vi ha messo più alla prova?»
- «Cosa hai imparato da un tuo compagno di classe che ha assunto il ruolo di leader?»
- «Credete che solo i bambini più abili fisicamente possano guidare una squadra? Perché?»

Fase 4: Riepilogo e consolidamento

L’insegnante conclude la lezione riassumendo l’importanza della polifonia. Sottolinea l’efficacia con cui la squadra ha funzionato grazie all’utilizzo delle diverse voci e al modo specifico in cui ogni bambino ha gestito o incoraggiato gli altri durante la rotazione.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ avere pari opportunità di partecipare, esprimersi ed esercitare influenza.
- ✓ riconoscere forme di leadership diverse e di sostegno.
- ✓ ascoltare le voci che solitamente sono meno visibili;
- ✓ assumersi responsabilità e rafforzare la propria fiducia in sé stesso;
- ✓ comprendere il valore del processo decisionale collettivo.



Consigli per gli Insegnanti

Per una partecipazione equa, riconoscimento e valorizzazione di tutti i bambini!



1

STRATEGIE PER RICOSEGNAMENTO E INCLUSIONE



Cerchio dei Talenti Nascosti:
Aiuta i bambini a riconoscere i modi nascosti in cui ognuno sostiene il gruppo.



Percorsi Diversi verso il Successo:
Valorizza i diversi modi di contribuire: supporto, ascolto, decisioni giuste, impegno, sforzo.



Ruoli in Rotazione:
Dai a ogni bambino la possibilità di sperimentare ruoli diversi nel gruppo o di prendere decisioni.



Adattamento delle Attività:
Adatta i giochi e i compiti così che tutti possano partecipare in modo significativo, ognuno a modo suo.

2

Costruzione di cultura e valori



Il Significato della Giustizia:
Una partecipazione equa significa dare a ogni bambino le giuste opportunità in base ai suoi bisogni.



Riconoscimento Ampio:
Loda non solo i risultati, ma anche l'impegno, il supporto, la cooperazione, l'organizzazione e la determinazione.



Collegare all'Azione:
Collega questi valori ai momenti reali del gioco: ruoli, responsabilità, impegno, riconoscimento e inclusione dei bambini che sono spesso messi da parte.

3

Riflessione e valutazione



Momento di Confronto:
Dedica alcuni minuti dopo l'attività per riflettere insieme.

Domande per Riflettere:

- Chi ha aiutato il gruppo in un modo diverso oggi?
- Quale contributo era poco visibile, ma è stato davvero importante?
- Chi ha assunto oggi un nuovo ruolo?



4

Strumenti pratici per la classe



Visualizzare i Contributi:
Crea un albero di classe (es. "Il nostro Albero del Team"). I bambini aggiungono note per riconoscere e valorizzare azioni di aiuto e sostegno.



Riflessione Guidata:
Dedica alcuni secondi di silenzio prima di fare domande, così ognuno ha il tempo di pensare.



Dai l'Esempio:
Nota e apprezza le piccole azioni quotidiane. I bambini imparano vedendo cosa fai tu!



Ogni bambino ha qualcosa di unico da offrire. Notiamolo, valorizziamolo, celebriamolo insieme!



83

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

CAPACITÀ RELAZIONALI E COMUNICAZIONE



Domanda fondamentale: Come percepisco l'“altro” e come mi comporto in modo equo nei suoi confronti?

Idea centrale: Le competenze relazionali e comunicative nell'educazione fisica riguardano la capacità di un individuo di instaurare, mantenere e migliorare relazioni positive, funzionali e inclusive all'interno di una squadra. Ciò si ottiene attraverso l'ascolto empatico, la cooperazione, il rispetto reciproco e la trasformazione creativa dei conflitti (CASEL, 2020). Sul campo e durante il gioco, la comunicazione va oltre l'espressione verbale; comprende le forme fisiche, motorie e non verbali di interazione che si sviluppano durante l'azione collaborativa.

Nel contesto dell'educazione fisica, gli studenti si trovano costantemente ad affrontare situazioni che richiedono negoziazione, processo decisionale collettivo e gestione di personalità diverse. Attraverso questi incontri esperienziali, imparano a esprimere i propri pensieri ed emozioni con rispetto, ad ascoltare attivamente, a riconoscere prospettive alternative e a cercare soluzioni reciprocamente accettabili quando sorgono disaccordi.

Lo sviluppo di queste competenze segue un percorso progressivo: inizia con l'interazione spontanea ed esperienziale durante il gioco, si evolve in una collaborazione organizzata, passa attraverso la gestione consapevole delle relazioni e dei conflitti e culmina nella riflessione. Di conseguenza, gli studenti sviluppano una profonda comprensione di come convivere e costruire una squadra democratica e inclusiva.

All'interno del quadro di riferimento Dialect5, il pilastro delle competenze relazionali e comunicative comprende due sotto-obiettivi:

- Ascolto empatico e Trasformazione dei conflitti
- Senso di appartenenza

SOTTO-OBIETTIVO 1: ASCOLTO EMPATICO E TRASFORMAZIONE DEI CONFLITTI

<p>Di cosa si tratta?</p> <p>L’ascolto empatico e la trasformazione dei conflitti si riferiscono alla capacità degli studenti di ascoltare con attenzione, rispetto e senza giudizi affrettati i pensieri, i sentimenti e i bisogni degli altri. Comprendono inoltre la capacità di comprendere prospettive diverse e di gestire i disaccordi in modi che rafforzino la cooperazione, la fiducia e la coesione del gruppo.</p> <p>Il conflitto non viene considerato un problema da eliminare, ma una parte naturale e prevedibile dell’interazione sociale. Se affrontato in modo pedagogico, si trasforma in una preziosa opportunità di apprendimento, comprensione reciproca, assunzione di responsabilità e crescita personale.</p>	<p>Nell’educazione fisica, dove il contesto richiede cooperazione continua, negoziazione delle regole, condivisione dei ruoli e processo decisionale collettivo, le tensioni sono frequenti. Lo sviluppo di queste competenze aiuta i bambini a passare dalla reazione impulsiva alla comprensione, dal confronto alla cooperazione e dalla coercizione alla ricerca di soluzioni comuni.</p>
---	---

Come si sviluppa nell’educazione fisica

L’ascolto empatico e la trasformazione dei conflitti vengono sviluppati in modo esperienziale attraverso attività cooperative, giochi di squadra e processi organizzati di dialogo e riflessione. Punti di vista divergenti, rivendicazioni, incomprensioni o conflitti di interesse che emergono durante il gioco rappresentano opportunità pedagogiche ideali.

L’insegnante agisce come facilitatore, incoraggiando i bambini a fermarsi un attimo prima di reagire d’impulso, ad ascoltare attivamente il punto di vista dell’altra parte, a esprimere i propri bisogni in modo rispettoso e a co-creare soluzioni reciprocamente accettabili. In questo modo, il conflitto non rimane un momento di tensione, ma si trasforma in un processo di comprensione, dialogo e ricongiungimento della squadra.

Lo sviluppo di queste competenze viene rafforzato quando i bambini vengono invitati a descrivere come si sono sentiti durante una situazione di conflitto, ad ascoltare senza interrompere, a parafrasare le parole del compagno prima di rispondere e a collaborare per risolvere un problema. Anche brevi discussioni di riflessione (debriefing) dopo l’attività sono particolarmente importanti, poiché consentono ai bambini di riflettere su ciò che è accaduto, su come hanno reagito e su cosa potrebbero fare diversamente la prossima volta.

Attraverso queste esperienze, gli alunni imparano che una comunicazione efficace non significa solo esprimere il proprio punto di vista, ma anche ascoltare attivamente, comprendere i bisogni degli altri e rispondere con rispetto. In questo modo, l’educazione fisica supera i confini del semplice apprendimento motorio e si trasforma in uno spazio vivace in cui i bambini imparano a convivere e a gestire le proprie differenze con equità, empatia e responsabilità.

Una comunicazione significativa non inizia quando parliamo, ma quando siamo disposti ad ascoltare e a comprendere l’altra persona.

Risultati di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:		
<i>Livello base</i>	<i>Livello intermedio</i>	<i>Livello avanzato</i>
<ul style="list-style-type: none">Ascoltare i propri compagni di classe senza interromperli.Riconoscere che gli altri possono avere un’opinione, un’esigenza o un’esperienza diverse.	<ul style="list-style-type: none">Cercare di comprendere i sentimenti, i bisogni e i punti di vista degli altri.Parafrasare (riformulare con parole proprie) le argomentazioni dei	<ul style="list-style-type: none">Dimostrare empatia nella pratica, anche quando non si è d'accordo con qualcuno.

- Esprimere il proprio disaccordo senza ricorrere a insulti o comportamenti aggressivi.
 - Chiedere aiuto all’insegnante quando non riesce a gestire un disaccordo.
- compagni di classe prima di rispondere.
 - Partecipare attivamente alla ricerca di soluzioni reciprocamente accettabili.
 - Gestire i conflitti minori in modo rispettoso, senza l’intervento diretto dell’insegnante.
- Agire da mediatore, aiutando gli altri bambini a comunicare in modo efficace e a risolvere le loro divergenze.
 - Trasformare un conflitto in un’opportunità di cooperazione, apprendimento e miglioramento delle relazioni.
 - Contribuire attivamente a mantenere un clima positivo, sicuro e solidale all’interno del gruppo.

TECNICHE PER LO SVILUPPO DELL'ASCOLTO EMPATICO E DELLA TRASFORMAZIONE DEI CONFLITTI

L’ascolto empatico e la trasformazione dei conflitti sono competenze fondamentali per promuovere relazioni positive e democratiche all’interno delle lezioni di Educazione Fisica. La collaborazione, la negoziazione dei ruoli, il processo decisionale e la partecipazione ai giochi di squadra creano quotidianamente situazioni in cui gli studenti sono chiamati ad ascoltare, comprendere e tenere in considerazione i bisogni e i punti di vista degli altri. I conflitti che sorgono durante queste attività non sono necessariamente eventi negativi; al contrario, possono rappresentare opportunità dinamiche di apprendimento sociale, a condizione che vengano sfruttati dal punto di vista pedagogico (Johnson & Johnson, 2009; Coleman et al., 2014).

Lo sviluppo di queste competenze non può essere raggiunto attraverso semplici indicazioni verbali o rigide regole di condotta. Richiede un apprendimento esperienziale sistematico che guidi i bambini ad ascoltare attivamente, a riconoscere le emozioni e le esigenze di chi li circonda, ad apprezzare prospettive diverse e a cercare soluzioni collaborative quando sorgono disaccordi. Questo processo è direttamente collegato allo sviluppo dell’empatia, della consapevolezza sociale e del processo decisionale responsabile (CASEL, 2020).

Le seguenti tecniche sono strutturate in una sequenza di apprendimento progressiva. Inizialmente, i bambini imparano ad ascoltare attentamente e a verificare di aver compreso il proprio interlocutore prima di rispondere, utilizzando il «rispecchiamento del discorso» (ascolto attivo/riflessione). Successivamente, attraverso l’«inversione dei ruoli nel conflitto», vengono stimolati ad acquisire una comprensione più profonda della prospettiva, delle motivazioni e dei sentimenti degli altri. Infine, attraverso il “Circolo di trasformazione del conflitto”, il gruppo viene formato a trasformare i disaccordi in opportunità di collaborazione, nella ricerca di soluzioni reciprocamente accettabili e nel rafforzamento a lungo termine delle proprie relazioni. In questo modo, la comunicazione cessa di essere un mero scambio di opinioni e si trasforma in un profondo processo di comprensione reciproca, rispetto e crescita collettiva.

RISPECCHIO DEL DISCORSO

Il rispecchiamento verbale è una tecnica di ascolto attivo ed empatico in cui uno studente riformula, con parole proprie, ciò che ha sentito da un compagno di classe prima di rispondere, dissentire o proporre una soluzione. L’obiettivo non è necessariamente quello di essere d’accordo con l’altra persona, ma di dimostrare di averla ascoltata e di aver cercato di comprenderne il punto di vista, le emozioni e il bisogno di esprimersi.

Nell’educazione fisica, dove le reazioni sono spesso immediate e intense, questa tecnica aiuta i bambini a passare da risposte impulsive a un ascolto attento. Di conseguenza, si riducono i malintesi, si attenua la tensione e si crea spazio per una comunicazione più serena e collaborativa.

L’insegnante illustra ai bambini un semplice modello in tre fasi:

- Fase 1. Ascoltare** senza interrompere.
- Fase 2. Ripetere** con parole mie ciò che ho compreso.
- Fase 3. Chiedere se** ho capito bene prima di rispondere.

Fraasi guida per i bambini:

"Se ho capito bene, stai dicendo che..."

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

«Mi sembra di capire che provi [emozione] perché...»
"Intendi dire che...?"
«Ho capito bene, o preferiresti spiegarlo in un altro modo?»

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Durante una partita di calcio, Maria si ferma, visibilmente frustrata, e si rivolge a Giannis:

Maria: «Non mi passi mai la palla! Mi ignorate tutti!»

Giannis si prepara a rispondere sulla difensiva:

Giannis: «Non è colpa mia; non eri in una buona posizione!»

L’insegnante interviene con calma:

Insegnante: «Facciamo una pausa un attimo. Prima di rispondere, Giannis, prova a usare il “rispecchiamento verbale”. Ripeti a Maria quello che l’hai sentita dire, senza difenderti subito.»

Giannis riflette un attimo e dice:

Giannis: «Ho sentito dire che hai l’impressione che non ti passiamo la palla e che ti senti esclusa dal gioco».

L'insegnante si rivolge a Maria:

Insegnante: «Maria, Giannis ha capito bene?»

Maria: «Sì. Anch’io voglio giocare, ma corro e nessuno mi guarda.»

Giannis continua:

Giannis: «Capisco. Vuoi partecipare di più, e ti dispiace quando non ti passiamo la palla.»

L’insegnante chiede:

Insegnante: «Ora che ne abbiamo parlato, cosa può cambiare nel gioco?»

La squadra suggerisce:

Alunno (ragazzo): «Non dovremmo passare la palla sempre agli stessi compagni».

Alunna: «Dovremmo far sapere agli altri quando siamo liberi, così possono vederci.»

Giannis: «Avete ragione. Cercherò di non passare la palla sempre e solo agli stessi compagni.»

Il gioco riprende con una maggiore attenzione alla cooperazione.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ ascoltare in modo attivo e attento prima di rispondere
- ✓ comprendere il punto di vista, le emozioni e i bisogni di un’altra persona
- ✓ evitare conclusioni affrettate e malintesi
- ✓ rispettare punti di vista ed esperienze diverse
- ✓ allentare le tensioni attraverso il dialogo
- ✓ Cercare soluzioni reciprocamente accettabili alle divergenze

INVERSIONE DI RUOLI NEL CONFLITTO



La tecnica dell’inversione dei ruoli nel conflitto è un metodo pedagogico esperienziale in cui i bambini sono invitati a mettersi temporaneamente nei panni di un’altra persona coinvolta in un disaccordo o in un conflitto. Aniché difendere esclusivamente il proprio punto di vista, cercano di comprendere come l’altra persona percepisce la situazione, cosa potrebbe pensare, cosa potrebbe provare e quali bisogni sta cercando di esprimere.

Nell’educazione fisica, dove i conflitti sorgono frequentemente a causa della competizione, di disaccordi sulle regole, di incomprensioni o di opportunità di partecipazione ineguali, questa tecnica aiuta i bambini a sviluppare empatia, comprensione sociale e capacità comunicative. Inoltre, li aiuta a rendersi conto che ogni conflitto può essere visto da molteplici prospettive e che dietro molte reazioni si nascondono emozioni quali frustrazione, rabbia, ansia o un senso di ingiustizia.

L’applicazione di questa tecnica prevede cinque fasi fondamentali:

Identificazione del conflitto: l’insegnante individua un disaccordo o una tensione emersi durante l’attività.

Descrizione della situazione: ogni bambino descrive ciò che è accaduto dal proprio punto di vista, senza interruzioni, etichette o accuse.

Inversione dei ruoli: ai bambini viene chiesto di parlare come se fossero l’altra persona coinvolta nel conflitto, descrivendo ciò che quella persona potrebbe aver provato o pensato.

Riflessione: l’insegnante facilita una breve discussione utilizzando domande quali:

«Come ti sei sentito a metterti nei panni dell’altra persona?»

«Cosa hai capito ora che prima non avevi considerato?»

«Cosa potresti fare in modo diverso la prossima volta?»

Trasformazione del conflitto: i bambini cercano insieme un modo per riprendere l’attività all’insegna del rispetto, della cooperazione e di una migliore comunicazione.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Durante una partita di calcio, uno studente tenta un tiro. Il pallone viene deviato da un difensore e l’attaccante grida:

Attaccante: «Era fallo di mano! Dovrebbe essere un rigore!»

Difensore: «Non ho fatto niente! Avevo le braccia incollate al corpo!»

La tensione sale e la partita si interrompe temporaneamente. L’insegnante interviene e suggerisce di applicare la tecnica dell’inversione dei ruoli.

Fase 2: Descrizione della situazione

Attaccante: «Credo che la palla ti abbia colpito la mano, ed è per questo che ha cambiato direzione.»

Difensore: «Credo che non fosse fallo di mano perché avevo le braccia vicine al corpo.»

Fase 3: Inversione dei ruoli

Attaccante (parla come se fosse il difensore): «Ho cercato di bloccare la palla e credo di non aver fatto nulla di irregolare.»

Difensore (parla come se fosse l’attaccante): «A me è sembrato che la palla abbia colpito una mano, e mi sono sentito frustrato perché ho perso una buona occasione da gol.»

Fase 4: Riflessione

L’insegnante chiede: «Come vi siete sentiti quando avete provato a vedere l’azione dal punto di vista dell’altro? Vi siete resi conto di qualcosa a cui non avevate pensato prima?»

Attaccante: «Ora capisco perché pensavi che non fosse fallo di mano.»

Difensore: «E io capisco perché a te è sembrato un fallo di mano.»

Fase 5: Trasformazione del conflitto

L’insegnante chiede ai bambini di trovare un modo per riprendere la partita.

Attaccante: «Va bene, continuiamo a giocare.»

Difensore: «E se dovesse succedere di nuovo qualcosa di simile, ne parliamo con più calma».

L’attività riprende senza tensioni e con una maggiore comprensione reciproca tra i bambini.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ capire che una situazione può essere interpretata da diverse prospettive
- ✓ riportare accuratamente il punto di vista di un’altra persona
- ✓ controllare le reazioni impulsive e aggressive
- ✓ impegnarsi in un dialogo rispettoso
- ✓ utilizzare il conflitto come un’opportunità di apprendimento
- ✓ rafforzare la convivenza democratica e l’equità all’interno del gruppo

CIRCOLO DI TRASFORMAZIONE DEL CONFLITTO

Il Cerchio di trasformazione del conflitto è una tecnica di dialogo collaborativo che aiuta i bambini ad affrontare i conflitti non come situazioni in cui c’è un vincitore e un perdente, ma come opportunità di comprensione, cooperazione e miglioramento delle relazioni all’interno del gruppo. La tecnica si basa sul principio che il conflitto è una parte naturale di qualsiasi interazione sociale e può fungere da fonte di apprendimento quando i bambini imparano a riconoscere i bisogni di tutte le persone coinvolte e a cercare soluzioni insieme (Coleman et al., 2014).

Nell’educazione fisica, dove cooperazione, competizione, regole e decisioni di gruppo fanno parte della routine quotidiana, i conflitti sono inevitabili. L’obiettivo di questa tecnica non è eliminare i disaccordi, ma aiutare i bambini a gestirli in modo da rafforzare la coesione della squadra e la partecipazione di tutti.

La tecnica si articola in quattro fasi fondamentali:

Fase 1. Interruzione del conflitto: l’educatore interrompe temporaneamente l’attività e invita i bambini ad allontanarsi dalla tensione del momento.

Fase 2. Ascoltare tutte le parti: ogni bambino descrive ciò che è accaduto e come si è sentito senza essere interrotto.

Fase 3. Individuare i bisogni comuni: l’educatore aiuta i bambini a riconoscere ciò di cui ciascuna parte ha bisogno per provare un senso di equità (ad esempio, essere ascoltati, avere pari opportunità, continuare il gioco, sentirsi rispettati).

Fase 4. Elaborazione congiunta di una soluzione: i bambini propongono modalità per proseguire l’attività, tenendo conto delle esigenze di tutti.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Durante una partita di calcio, due bambini non sono d’accordo sul fatto che il pallone sia uscito dal campo.

Fanis: «Il pallone è uscito! È nostro!»

Elpida: «No, non è uscita! Continuiamo a giocare!»

Il disaccordo si diffonde e le squadre iniziano a schierarsi. L’insegnante raduna i bambini in cerchio (Fase 1: Fermare il conflitto).

Fase 2: Ascoltare tutte le parti

Fanis: «Mi sono arrabbiato perché mi sembrava chiaro che il pallone fosse uscito».

Elpida: «Io non l’ho vista così e pensavo che l’azione fosse ancora in corso.»

Fase 3: Ricerca dei bisogni comuni

L’educatore chiede: «Di cosa ha bisogno ciascuna delle parti per sentirsi trattata in modo equo?».

I bambini rispondono:

«Che l’opinione di tutti venga ascoltata.»

«Non sgridarsi a vicenda.»

«Di poter continuare a giocare.»

Fase 4: Elaborazione congiunta della soluzione (e riconnnessione)

Il gruppo discute e propone:

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- Quando una chiamata è contestata, si dovrebbe chiedere il parere di due giocatori neutrali.
- Se non si raggiungesse un accordo, si dovrebbe concedere un drop-ball (drop-ball contestato) come soluzione di compromesso.
- La partita dovrebbe proseguire senza attacchi personali.

Prima che la partita riprenda, l'educatore chiede ai giocatori principali di confermare l'accordo:

Fanis: «Va bene, continuiamo così.»

Elpida: «Sono d'accordo.»

La partita riprende in un'atmosfera serena.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ cercare soluzioni che tengano conto di tutte le persone coinvolte.
- ✓ partecipare a un dialogo equo e a un processo decisionale collettivo.
- ✓ superare la mentalità del «vincitore-perdente».
- ✓ assumersi la responsabilità di garantire il fair play.
- ✓ trasformare i conflitti in opportunità per rafforzare la coesione del gruppo.



CONSIGLI PER GLI INSEGNANTI

Rafforziamo il dialogo – Gestiamo i disaccordi – Costruiamo squadre che collaborano!



1 PREVENZIONE E PREPARAZIONE

- ✓ Crea un clima positivo**
Lavora sul dialogo, sul rispetto e sulla cooperazione in ogni lezione.
- ✓ Parti dalle basi**
Insegna e pratica tecniche per gestire momenti di calma prima di affrontare quelli più difficili.
- ✓ Sii un modello di riferimento**
Ascolta, parla con calma, riconosci i sentimenti e mostra che ogni disaccordo può essere risolto attraverso il dialogo.

2 FOCUS E SCELTA DELLE TECNICHE

- Usa il Mirror Speech**
Quando due studenti si urlano o non si ascoltano, chiedi loro di ripetersi a vicenda.
- Usa l'Inversione di Ruolo**
Quando c'è difficoltà a capire il punto di vista dell'altro, chiedi di spiegare la posizione dell'altra persona.
- Usa il Cerchio della Trasformazione del Conflitto**
Quando il conflitto coinvolge più persone e influenza l'intero gruppo.
- Collega ai momenti di gioco reale**
Usa situazioni reali: falli, disaccordi, esclusioni da passaggi, commenti forti, ruoli o regole.

3 GESTIONE DEL PROCESSO

- Dai tempo e spazio**
Lascia che i bambini esprimano i propri pensieri senza interruzioni.
- Cambia il linguaggio**
Incoraggia "mi sento..." e "ho bisogno di..." invece di incolpare gli altri.
- Vai oltre il "Chi ha ragione"**
L'obiettivo non è scoprire chi ha torto, ma capire come ognuno può muoversi rispettosamente.
- Non forzare l'accordo**
Opinioni diverse vanno bene. Ciò che conta è capire a vicenda e decidere insieme come andare avanti.

DOMANDE CHIAVE PER GLI INSEGNANTI

- Cosa hai esattamente sentito dire dal tuo compagno?
- Come pensi che si sia sentito in quel momento?
- Di cosa hai bisogno adesso per continuare nell'ordine?
- Quale soluzione pensi possa aiutarvi entrambi?

Con il dialogo, l'empatia e la cooperazione, costruiamo squadre in cui tutti si sentono parte e si sostengono a vicenda!

SOTTO-OBIETTIVO 2: SENSO DI APPARTENENZA

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Che cos'è?

Il senso di appartenenza si riferisce all'esperienza di un individuo di sentirsi un membro accettato, riconosciuto e apprezzato all'interno di un gruppo. Il bambino si sente visto, ascoltato, rispettato e percepisce che la propria partecipazione abbia valore, indipendentemente dalle sue capacità motorie, dal genere, dal background, dall'aspetto o da qualsiasi altra caratteristica (Allen et al., 2021).

Come si sviluppa nell'educazione fisica

Il senso di appartenenza si sviluppa attraverso esperienze di cooperazione, interdipendenza, sostegno reciproco e successo condiviso. L'educazione fisica offre numerose opportunità per coltivare questa dimensione, poiché gli studenti partecipano costantemente ad attività di gruppo, sfide collettive e giochi cooperativi.

Il senso di appartenenza viene rafforzato quando tutti i bambini hanno opportunità significative e paritarie di partecipare, gli sforzi e i successi di tutti i membri vengono riconosciuti allo stesso modo, il gruppo opera secondo regole di rispetto e sostegno reciproci, gli studenti assumono ruoli e responsabilità diversi all'interno della squadra e la diversità viene considerata una fonte di arricchimento per il gruppo piuttosto che un criterio di esclusione.

Nel contesto dell'educazione fisica, il senso di appartenenza non si limita alla mera presenza fisica all'interno del gruppo. Riguarda principalmente il fatto che il bambino partecipi in modo significativo all'azione, sia riconosciuto come pari dai propri coetanei e senta che il proprio contributo personale sia importante per lo sforzo collettivo.

Quando i bambini sentono di appartenere al gruppo, partecipano più attivamente, prendono iniziative, collaborano più facilmente e sviluppano un atteggiamento più positivo nei confronti dell'apprendimento e dell'attività fisica per tutta la vita (Osterman, 2000; Allen et al., 2021).

Al contrario, il senso di appartenenza si indebolisce quando alcuni bambini rimangono sistematicamente in disparte o vengono scelti per ultimi nelle squadre, vengono intenzionalmente ignorati durante il gioco (ad esempio, non ricevendo passaggi) e non hanno un ruolo significativo nell'azione, rendendo la loro presenza meramente formale piuttosto che veramente inclusiva.

Lo sviluppo di un senso di appartenenza richiede quindi la creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo in cui ogni bambino percepisca che la propria presenza, il proprio impegno e il proprio contributo siano preziosi. In questo modo, l'educazione fisica si trasforma in uno spazio sicuro in cui gli studenti non imparano solo a muoversi, ma acquisiscono un posto, una voce e un valore all'interno del gruppo.

«Una squadra diventa veramente forte quando ogni singolo membro sente di farne parte e che la propria presenza ha valore».

Risultati di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:

Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
<ul style="list-style-type: none">Partecipare volentieri alle attività di gruppo.Collaborare con compagni diversi senza mostrare disagio o rifiuto.Riconoscere di far parte della squadra.Accettare che tutti i bambini abbiano il diritto di partecipare <i>al gioco</i>.	<ul style="list-style-type: none">Incoraggiare la partecipazione dei bambini che rimangono in disparte o partecipano meno.Riconoscere il contributo dei diversi membri della squadra allo sforzo collettivo.Contribuire alla creazione di un clima positivo, sicuro e solidale.Collaborare in modo rispettoso con tutti, indipendentemente dalle loro capacità motorie, dalla loro esperienza o dalle loro caratteristiche individuali.	<ul style="list-style-type: none">Prendere l'iniziativa per includere i bambini che vengono esclusi o che non partecipano in modo significativo.Intervenire con rispetto quando si osservano comportamenti di esclusione o emarginazione.Contribuire attivamente alla creazione di un gruppo in cui tutti i bambini sentano di avere un posto, una voce e un valore.Agire come membro di supporto del gruppo, rafforzando costantemente la partecipazione, la cooperazione e il senso di appartenenza di tutti i bambini.

TECNICHE PER SVILUPPARE IL SENSO DI APPARTENENZA

Il senso di appartenenza non si sviluppa automaticamente solo perché i bambini convivono nello stesso spazio o partecipano semplicemente a un gruppo. Al contrario, si costruisce gradualmente attraverso esperienze di accettazione, riconoscimento, cooperazione e partecipazione significativa. Nell’educazione fisica, dove gli studenti interagiscono costantemente attraverso giochi di squadra, sfide condivise e azioni collettive, si presentano opportunità significative per coltivare questa dimensione delle capacità relazionali e comunicative.

I bambini sviluppano un senso di appartenenza quando sentono di essere parte integrante della squadra, quando gli altri riconoscono e apprezzano il loro contributo e quando la loro presenza ha valore per lo sforzo collettivo. Creare un clima in cui ogni bambino si senta accettato, visibile e importante è un prerequisito fondamentale per la partecipazione, la cooperazione e il coinvolgimento positivo nel processo di apprendimento (Osterman, 2000; Allen et al., 2021).

Le tecniche che seguono affrontano tre dimensioni complementari dell’appartenenza. La prima riguarda la formazione di un’identità condivisa e lo sviluppo di un senso di “noi”. La seconda si concentra sulla consapevolezza che ogni singolo membro è essenziale per il raggiungimento degli obiettivi comuni del gruppo. La terza sottolinea che il successo è il risultato del contributo di tutti, e non esclusivamente di quei bambini più abili fisicamente o più attivi.

Attraverso queste esperienze, gli studenti sviluppano gradualmente la convinzione di appartenere a una comunità in cui sono accettati, partecipano su un piano di parità e contribuiscono in modo significativo alla vita collettiva della squadra.

IDENTITÀ COLLETTIVA

La tecnica dell’Identità collettiva mira a rafforzare il senso di appartenenza creando un senso condiviso di “noi”. Si basa sulla premessa che i bambini provino un maggiore senso di connessione, accettazione e impegno quando si percepiscono come membri di un gruppo con caratteristiche, esperienze, obiettivi e identità condivisi.

Nell’educazione fisica, una squadra non è semplicemente un’organizzazione funzionale per giocare una partita; può trasformarsi in una piccola comunità di cooperazione e sostegno reciproco. La tecnica trova un supporto teorico nella Teoria dell’Identità Sociale, secondo la quale una parte significativa del concetto di sé di un individuo si forma attraverso i gruppi sociali a cui appartiene.

L’educatore organizza attività attraverso le quali i bambini contribuiscono collettivamente a definire gli elementi dell’identità della loro squadra, quali:

- La scelta del nome della squadra.
- Creare un simbolo o un gesto caratteristico.
- L'ideazione di un motto o di un coro comune.
- Stabilire un breve rituale di squadra prima o dopo la partita.
- Definizione di valori condivisi o regole di cooperazione.

Esempio di applicazione nell’educazione fisica

Prima dell’inizio di una partita di calcio, a ciascuna squadra viene chiesto di creare la propria identità collettiva. I bambini collaborano e decidono insieme:

Nome della squadra: “I Tuoni”

Gesto simbolico: un rapido movimento della mano che simula un fulmine.

Motto: «Tutti giocano – vinciamo insieme!»

Rituale di ricompattamento: dopo un gol, un errore o un momento difficile, i membri della squadra si riuniscono per qualche secondo in un piccolo cerchio, eseguono il loro gesto e gridano il loro motto.



La partecipazione alla creazione di questa identità collettiva può assumere diverse forme. L’educatore sottolinea che tutti i bambini possono contribuire alla costruzione dell’identità in un modo che rispecchi il proprio stile. Ad esempio, un bambino potrebbe proporre il nome della squadra, un altro potrebbe disegnare il simbolo, un terzo potrebbe formulare il motto, qualcun altro potrebbe occuparsi di ricordare alla squadra il rituale e un bambino più introverso o timido può partecipare attivamente soprattutto attraverso la propria presenza, l’osservazione o il sostegno silenzioso alle decisioni della squadra.

La partita inizia con i membri della squadra disposti in cerchio, mentre eseguono il loro gesto simbolico e gridano il loro motto.

Durante la partita, la squadra subisce un gol e due bambini iniziano ad accusarsi a vicenda per un errore difensivo. L’educatore evita di intervenire per fornire una soluzione immediata; invece, ricorda con calma ai bambini: *«Thunders, ricordate il rituale di ricongiungimento della vostra squadra»*.

I bambini si riuniscono rapidamente in cerchio, eseguono il loro gesto simbolico e gridano: *«Tutti giocano – vinciamo insieme!»*. Dopodiché tornano in campo più tranquilli, più concentrati e con una volontà significativamente maggiore di sostenersi a vicenda.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ sviluppare un senso di “noi” e di impegno condiviso
- ✓ affrontare gli errori e le sconfitte come sfide collettive
- ✓ costruire legami di sostegno reciproco e solidarietà
- ✓ riconoscere ogni membro come parte preziosa del gruppo
- ✓ contribuire a prevenire l’esclusione e l’emarginazione

Attenzione: il senso di appartenenza non si sviluppa mai attraverso la partecipazione forzata a rituali condivisi. L’educatore deve garantire modalità di partecipazione multiple e alternative, in modo che ogni bambino possa contribuire in base alla propria personalità, alle proprie esigenze e al proprio livello di comfort. La partecipazione deve scaturire dalla libertà di scelta e da un senso di sicurezza psicologica, piuttosto che dalla pressione verso un’uniformità estroversa.

RESPONSABILITÀ VERSO L'OBIETTIVO COLLETTIVO

La tecnica della «Responsabilità per l’obiettivo collettivo» è una pratica pedagogica cooperativa volta a sviluppare un senso di appartenenza, favorendo la consapevolezza che ogni membro del gruppo è essenziale per il raggiungimento dell’obiettivo comune. Si fonda sul principio dell’interdipendenza positiva, secondo cui un gruppo può avere successo solo quando tutti i suoi membri partecipano e contribuiscono attivamente allo sforzo collettivo (Johnson & Johnson, 2009).

In questa tecnica, l’obiettivo dell’attività è strutturato in modo tale da non poter essere raggiunto da un singolo bambino, ma richiede piuttosto la partecipazione e la cooperazione dell’intero gruppo. In questo modo, si riduce l’individualismo, si limita l’emarginazione degli studenti con minore sicurezza motoria e si rafforza la percezione che ogni membro abbia un ruolo sostanziale e necessario nel funzionamento del gruppo.

Questo approccio si differenzia radicalmente dalle forme tradizionali di gioco competitivo, in cui l’enfasi è posta esclusivamente sulla vittoria, sulla prestazione individuale o sugli studenti con maggiori competenze motorie. Al contrario, il successo in questo contesto presuppone lo sforzo collettivo, il coordinamento, il sostegno reciproco e la responsabilità condivisa (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004).

Le fasi chiave dell’attuazione sono:

Fase 1: Formulazione di un obiettivo comune.

L’insegnante presenta un obiettivo di squadra che richiede la partecipazione collettiva, ad esempio:

- completare dieci passaggi consecutivi senza perdere la palla,
- far partecipare tutti gli studenti a un’azione offensiva,
- muovere l’intera squadra in modo sincronizzato,
- portare a termine un compito motorio senza lasciare indietro nessuno.

Fase 2: Assegnazione dei ruoli e cooperazione.

I bambini si organizzano e decidono la strategia su come:

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- muoversi,
- comunicare (verbalmente o tramite segnali),
- sostenere attivamente chiunque si trovi in difficoltà,
- mantenere la coesione della squadra.

Fase 3: Svolgimento dell'attività.

Durante il gioco, la squadra si impegna a raggiungere l’obiettivo. L’insegnante non interviene direttamente, ma si limita a osservare e a rafforzare i comportamenti di sostegno reciproco, di incoraggiamento verbale e di equa distribuzione degli sforzi.

Fase 4: Riflessione.

L’attività è seguita da una breve discussione strutturata in cui i bambini mettono in relazione la cooperazione con il risultato ottenuto. L’insegnante guida la sessione di debriefing con domande mirate:

- «Cosa ha aiutato la squadra a raggiungere l’obiettivo?»
- «In che modo avete collaborato tra di voi?»
- «Chi ha aiutato quando qualcuno ha incontrato delle difficoltà?»
- «Tutti hanno avuto la sensazione di aver partecipato?»
- «La squadra avrebbe potuto avere successo senza il contributo di tutti?»

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

In una partita di calcio 5 contro 5, l’insegnante introduce una regola alternativa: *«La squadra guadagna un punto solo se tutti e cinque i membri hanno toccato la palla prima che venga segnato un gol»*.

Durante la partita, due bambini più esperti tentano di portare a termine gli attacchi da soli. Ben presto, però, si rendono conto che i loro gol vengono annullati. La necessità di ottenere un risultato valido costringe la squadra a modificare la propria strategia; i bambini iniziano a cercare attivamente i compagni più «silenziosi» o meno partecipativi per coinvolgerli nella traiettoria della palla.

L’azione ideale si svolge come segue:

- Yiannis ruba la palla e la passa a Maria,
- Maria la passa a Nikos,
- Nikos passa la palla all’indietro a Elpida (che fino a quel momento aveva partecipato pochissimo),
- Elpida passa la palla a Giorgos,
- e Giorgos segna un gol.

La squadra festeggia non solo il gol, ma anche il fatto che tutti abbiano partecipato all’azione.

L’insegnante interviene e sottolinea: *«Il grande risultato di oggi non è che la palla abbia colpito la rete. È che avete agito come un unico corpo, offrendo spazio e fiducia a tutti»*.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ comprendere che il raggiungimento dell’obiettivo comune dipende dal contributo di tutti.
- ✓ coinvolgere in modo significativo i bambini che partecipano meno attivamente.
- ✓ adattare il proprio gioco alle esigenze e alle capacità degli altri;
- ✓ rafforzare il senso di appartenenza e l’interdipendenza positiva.

ZONE DI MISSIONE STRATEGICHE

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

La tecnica delle Zone di Missione Strategiche è una pratica cooperativa differenziata che combina la modifica spaziale dell'area di gioco (vincoli) con il coinvolgimento cognitivo e motorio degli studenti. Mira a sviluppare un senso di appartenenza attraverso l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale.

Anziché regole imposte in modo autocratico dall'insegnante, il gruppo funziona come un consiglio autonomo. Esso riconosce le diverse abilità dei propri membri e assegna loro missioni appropriate per ciascuna zona, legittimando così il contributo non motorio come fattore di successo a pari titolo.

Fasi chiave dell'attuazione

Fase 1. Progettazione democratica e assegnazione dei compiti:

Lo spazio è suddiviso in tre (3) zone consecutive (Zona A, B, C), ciascuna con attività specifiche e distinte. Il gruppo si riunisce in un breve “consiglio”. Analizza le capacità dei propri membri e decide autonomamente quali studenti saranno assegnati a ciascuna zona e quali missioni specifiche (motorie o cognitive) svolgeranno, in base all’ambito in cui si sentono più sicuri di poter contribuire.

Fase 2. Attivazione sequenziale delle zone:

Il flusso dell'attività è lineare. Affinché il testimone (il messaggio/la palla) passi da una zona alla successiva, la missione della zona attuale deve essere prima completata con successo. Gli studenti della zona successiva attendono pronti, in base all'impegno di quelli precedenti.

Fase 3. Completamento collettivo:

Lo studente nella zona finale esegue il compito finale. Il suo tentativo è considerato valido e viene conteggiato come successo per l'intera squadra solo se tutte le missioni precedenti nelle zone A e B sono state eseguite correttamente e senza violazioni.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L'insegnante crea tre (3) zone consecutive e divide i bambini in squadre di cinque (5) membri. L'obiettivo della squadra è trasferire una palla dalla Zona A alla Zona C, dove deve essere segnato un gol da una distanza specifica in una piccola rete-bersaglio.

Profili degli studenti all'interno della squadra

Kostas: Estremamente atletico, forte ed esplosivo, ma agisce con fretta e spesso commette errori di disattenzione.

Maria: molto introversa, soffre di forte ansia da prestazione ed evita l'esposizione fisica intensa, ma possiede eccellenti capacità di osservazione e di pensiero organizzativo.

Nefeli: Dimostra ottime capacità ritmiche, equilibrio e coordinazione, ma le manca la forza muscolare.

Alex: uno studente con difficoltà motorie e un basso livello di forma fisica.

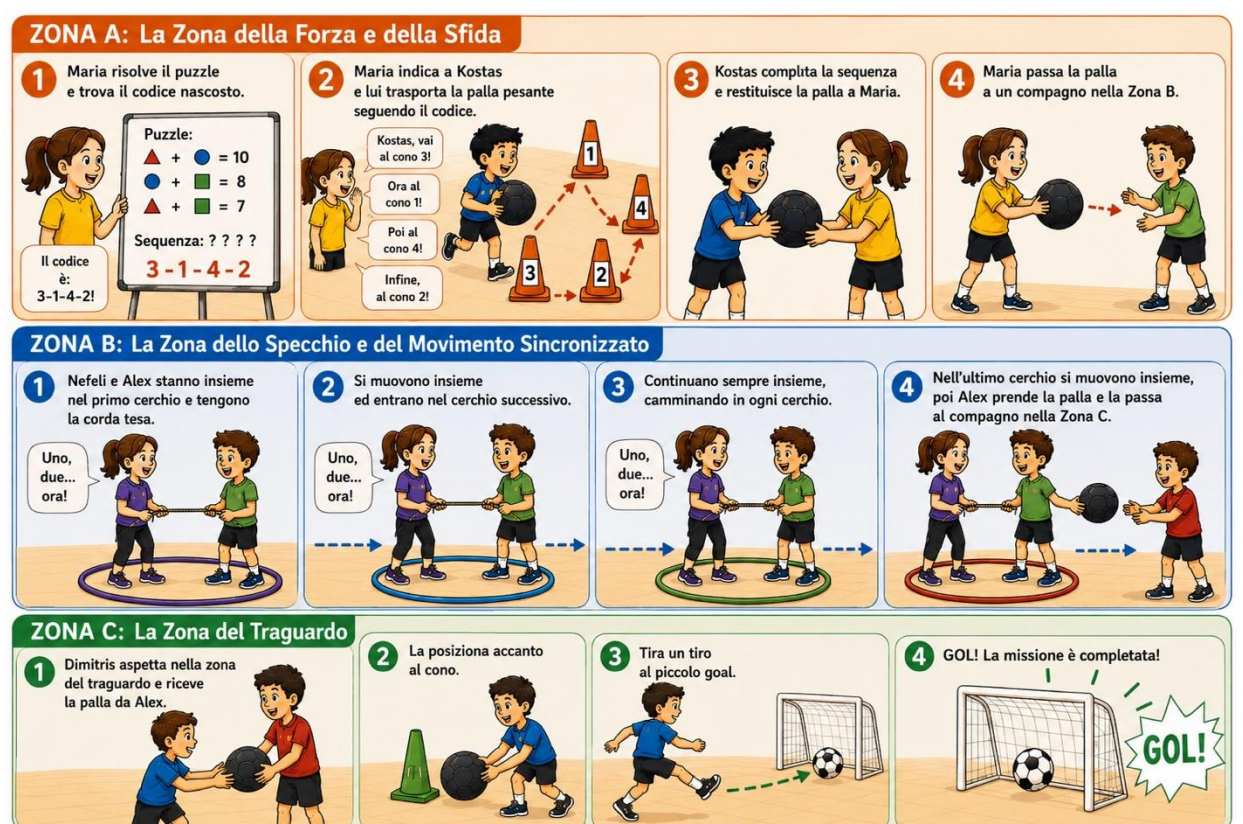
Dimitris: uno studente con capacità motorie nella media e capacità comunicative molto sviluppate.

Attuazione per zona:

Zona A: La zona della forza e della risoluzione dei problemi

I coni numerati sono sparsi per l'area. Kostas deve trasportare una palla, toccando i coni secondo una sequenza (schema) specifica e nascosta. Kostas non conosce la sequenza.

Alla linea di partenza c'è un cartello con un indovinello matematico. Maria si assume il compito cognitivo: risolve rapidamente l'indovinello, scopre da sola il codice nascosto (ad esempio, 3-1-4-2) e funge da "navigatrice" della squadra. Dà indicazioni a Kostas a voce ("Kostas, corri al cono 3! Ora al 1!"). Kostas esegue la missione motoria, sfruttando la sua forza. Non



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

appena la sequenza è completata, Maria prende la palla e la passa a un compagno di squadra nella Zona B.

Zona B: La zona dello specchio e il movimento sincronizzato

Cinque (5) grandi cerchi sono disposti a terra in fila, formando un percorso. I due studenti devono percorrere questo percorso, calpestando rigorosamente l'interno dei cerchi contemporaneamente.

Nefeli e Alex stanno uno di fronte all'altro (faccia a faccia) e tengono tesa una lunga corda tra di loro. Nefeli (che possiede un'ottima coordinazione) assume il ruolo di «specchio guida». Deve coordinare i propri passi con quelli di Alex, che ha bisogno di più tempo a causa delle sue difficoltà motorie. Contando ad alta voce e ritmicamente (*“Uno, due, via... ora!”*), compiono insieme un passo laterale o in avanti, spostando il peso esattamente nello stesso momento nel cerchio successivo senza allentare la corda. Una volta entrati nell'ultimo cerchio in perfetta sincronizzazione, Alex prende la palla e la consegna all'allievo nella Zona C.

Zona C: La zona di arrivo

Dimitris attende da solo nella zona finale. Il suo compito è prendere la palla, posizionarla accanto al cono e da lì tirare verso la piccola rete-bersaglio. Il suo tentativo è valido solo se le zone precedenti hanno funzionato alla perfezione.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ riconoscere il valore dei diversi ruoli e delle diverse forme di contributo.
- ✓ collaborare attraverso rapporti di rispetto reciproco e interdipendenza.
- ✓ comprendere che il successo di gruppo richiede la partecipazione significativa di tutti.



Consigli per gli Insegnanti

Per cooperazione, partecipazione e successo collettivo



1. PARTECIPAZIONE & VALORE

- Ogni bambino ha un posto, un ruolo e un valore.
- Il contributo non è solo il punteggio o la vittoria.
- Valorizziamo la cooperazione, l'incoraggiamento e l'impegno.



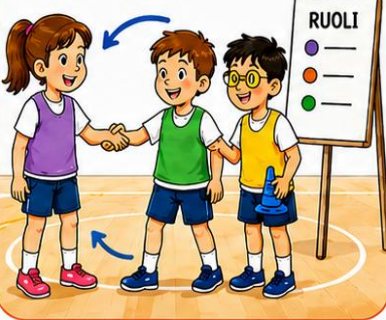
2. TECNICHE DI SQUADRA

- Identità collettiva
- Responsabilità collettiva verso l'obiettivo
- Zone di missione strategica



3. ORGANIZZAZIONE E INCLUSIONE

- Cambiamo ruoli, coppie e gruppi.
- Evitiamo esclusioni e imbarazzi.
- Offriamo molteplici modi di partecipare.



4. FEEDBACK E RIFLESSIONE

- Chi ha aiutato la squadra?
- Si è sentito tutti che hanno partecipato?
- Quando ci siamo sentiti più una squadra oggi?





Obiettivo: ogni bambino dovrebbe sentirsi di appartenere, partecipare e contribuire.



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

AZIONE COLLETTIVA E AUTONOMIA



Domanda centrale: Come possiamo partecipare attivamente e responsabilmente alla costruzione di una comunità democratica?

Idea centrale: L'azione collettiva e l'autonomia nell'educazione fisica sono legate alla capacità dei bambini di partecipare in modo attivo, responsabile ed equo alla vita di gruppo, prendendo iniziative, co-costruendo regole, prendendo decisioni e agendo insieme per creare un ambiente equo, democratico e inclusivo (CASEL, 2020; Hellison, 2011). L'autonomia non va intesa come un'azione individuale isolata, ma come la capacità dell'individuo di assumersi responsabilità all'interno di un quadro di interdipendenza, cooperazione e cura reciproca (Johnson & Johnson, 2009; Hellison, 2011).

Nel contesto dell'educazione fisica, gli studenti si trovano spesso ad affrontare situazioni che richiedono organizzazione collettiva, processo decisionale condiviso, risoluzione dei problemi, assunzione di ruoli e adattamento delle azioni per soddisfare le esigenze di tutti i membri del gruppo (Dyson & Casey, 2012; Siedentop et al., 2011; Goodyear & Dudley, 2015). Attraverso queste esperienze, imparano a non considerarsi semplicemente come partecipanti a un gioco o a un'attività, ma come membri corresponsabili di una comunità democratica (Kirk, 2010; Fletcher & Ní Chróinín, 2022).

Lo sviluppo dell'azione collettiva e dell'autonomia segue un percorso che inizia con la partecipazione a esperienze di movimento condivise, passa attraverso il processo decisionale collaborativo, l'assunzione di iniziative e la responsabilità condivisa, e culmina nella riflessione su come gli studenti possano agire come membri attivi, responsabili e co-creativi di una comunità democratica e inclusiva.

All'interno del quadro di riferimento Dialect5, il pilastro «Azione collettiva e capacità di agire» comprende due sotto-obiettivi:

-  Co-responsabilità
-  Leadership etica

La co-titolarità crea lo spazio democratico della responsabilità condivisa, mentre la leadership etica guida il modo in cui il gruppo agisce in modo equo, responsabile e inclusivo.

SOTTO-OBIETTIVO 1: CO-PROPRIETÀ

Che cos'è?

La corresponsabilità si riferisce alla consapevolezza che i bambini non sono semplici destinatari di istruzioni o partecipanti passivi a un'attività, ma membri attivi e corresponsabili del gruppo. Significa che hanno voce in capitolo, un ruolo e una responsabilità nel definire il modo in cui il gruppo si organizza, coopera, prende decisioni, gestisce i conflitti e include tutti i suoi membri.

La co-responsabilità è legata alla partecipazione democratica, alla responsabilità condivisa e al senso di appartenenza. I bambini imparano che il gruppo non è qualcosa

«già pronto» che viene loro offerto dall'educatore, ma una comunità plasmata insieme attraverso le scelte, gli atteggiamenti e le azioni di tutti.

In questo senso, ogni bambino è chiamato a contribuire non solo al successo dell'attività, ma anche alla creazione di un ambiente equo, sicuro e inclusivo. La co-responsabilità favorisce la comprensione del fatto che la qualità della vita di gruppo dipende direttamente dalla partecipazione, dalla cooperazione, dalla responsabilità e dalla cura reciproca.

Come si sviluppa nell'educazione fisica

Nell'educazione fisica, la corresponsabilità si sviluppa quando gli studenti vivono il gruppo come uno spazio democratico condiviso, plasmato insieme da tutti i suoi membri. I bambini non sono trattati come semplici esecutori di istruzioni di movimento, ma come partecipanti attivi al funzionamento del gruppo, con il diritto di esprimersi, prendere iniziative e partecipare al processo decisionale.

La corresponsabilità viene alimentata quando i bambini sono coinvolti in modo significativo nel plasmare la vita di gruppo, ad esempio quando decidono insieme le regole e fissano obiettivi comuni, assumono ruoli e responsabilità distinti, si prendono cura in modo autonomo dello spazio e delle attrezzature condivise, propongono soluzioni collettive ai problemi di cooperazione e riflettono su come ha funzionato il gruppo.

Attraverso questi processi, gli studenti si rendono conto che le regole e gli obiettivi non sono imposizioni esterne imposte dall'alto, ma accordi condivisi al servizio della giustizia, della sicurezza e dell'inclusione. Sviluppano così la convinzione interiore che il gruppo sia «affare loro» e che la sua qualità dipenda dal contributo di ciascuno.

L'educatore sostiene lo sviluppo del senso di appartenenza creando opportunità di scelta, dialogo e iniziativa, senza sottrarsi al proprio ruolo pedagogico. L'insegnante agisce come coordinatore e facilitatore, ponendo domande che stimolano il pensiero collettivo, ad esempio cosa si può cambiare affinché tutti partecipino in modo equo, quale regola aiuta il gruppo a giocare in modo più equo e sicuro e come il gruppo può sostenere un compagno di classe che sta affrontando delle difficoltà.

In questo modo, la lezione di Educazione Fisica si trasforma in un autentico laboratorio di convivenza democratica, dove i bambini sperimentano nella pratica che una partecipazione equa richiede responsabilità condivisa, cooperazione e attenzione.

I bambini non si limitano a sentire di appartenere al gruppo, ma sentono di essere il gruppo stesso.

Risultati di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:

Livello base

- riconoscere che tutti i bambini hanno diritto a una partecipazione paritaria all'interno del gruppo.

Livello intermedio

- contribuisce attivamente alla definizione delle regole e propone idee funzionali per una migliore organizzazione del gruppo.

Livello avanzato

- agisce come membro attivo, autonomo e corresponsabile del gruppo,

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- rispetta le regole concordate insieme, con occasionali promemoria da parte dell’educatore.
 - partecipa a semplici decisioni di gruppo, come la scelta dei ruoli, la definizione dell’ordine di partecipazione o la definizione di semplici regole di gioco.
 - accetta in prima persona che il gruppo richieda cooperazione, impegno condiviso e rispetto , andando oltre la prestazione individuale.
- Assume i ruoli con responsabilità, rispettando i compiti e i doveri degli altri.
 - Si accorge quando un membro viene messo da parte o partecipa meno e suggerisce soluzioni immediate per sostenerlo.
 - collabora efficacemente con il gruppo per risolvere piccoli problemi che sorgono durante lo svolgimento dell’attività.
- prende iniziative che rafforzano l’inclusione, l’equità e un clima di cooperazione nella pratica.
 - propone modifiche mirate alle regole o alle strutture di gioco per garantire la partecipazione significativa di tutti i bambini.
 - incoraggia gli altri a esprimere le proprie opinioni, a rispettare le decisioni collettive e a guidare la riflessione del gruppo.

TECNICHE DI SVILUPPO DELLA CORRESPONSABILITÀ

Le tecniche di sviluppo della corresponsabilità nell’educazione fisica mirano a far passare gli studenti dal ruolo di destinatari passivi dell’insegnamento a quello di membri attivi e corresponsabili del gruppo. Esse operano in modo complementare per costruire un percorso pedagogico unificato all’interno dell’educazione fisica. Il loro obiettivo comune è aiutare gli studenti a rendersi conto che il gruppo non è una struttura organizzata esclusivamente dall’educatore, ma una comunità democratica plasmata congiuntamente da tutti i suoi membri.

Il Contratto Democratico della Squadra stabilisce il quadro dei valori della comunità. Attraverso di esso, i bambini concordano i principi fondamentali necessari per sentirsi al sicuro, rispettati, trattati in modo equo e felici durante le lezioni di Educazione Fisica. Questo contratto risponde alla domanda fondamentale: *«Quali valori vogliamo che guidino il funzionamento della nostra squadra?»*

Il «Laboratorio delle Regole» traduce successivamente questi valori in azioni concrete. Gli studenti non si limitano a seguire regole prestabilite; partecipano invece attivamente alla creazione di regole che favoriscano la cooperazione, l’inclusione e la partecipazione equa all’interno di giochi o attività specifiche. Questa tecnica risponde alla domanda: *«Di quali regole abbiamo bisogno per garantire che il nostro gioco si svolga in modo equo?»*

La tecnica dei «Beni comuni della squadra» estende la corresponsabilità oltre le regole e le decisioni, collegandola direttamente alla cura dello spazio condiviso e delle attrezzature sportive. I bambini imparano che le strutture, le attrezzature e le condizioni generali della lezione non sono di esclusiva responsabilità dell’educatore, ma sono beni comuni che richiedono rispetto, organizzazione e cura collettiva, rispondendo alla domanda: *«Come ci prendiamo cura di ciò che condividiamo come squadra?»*

Infine, la tecnica della «Voce degli studenti e degli obiettivi comuni» garantisce che la proprietà non sia un processo statico che si verifica solo all’inizio di un’unità didattica, ma rimanga viva e in continua evoluzione. Gli studenti esprimono opinioni, suggeriscono cambiamenti, fissano nuovi obiettivi comuni e riflettono sul funzionamento del gruppo, rispondendo alla domanda: *«Come possiamo migliorare la nostra squadra attraverso la voce e la partecipazione di tutti?»*

L’applicazione di queste tecniche non avviene in modo sistematico e isolato; segue piuttosto un percorso pedagogico organizzato in quattro fasi. Il percorso inizia con la prima fase, in cui la squadra si riunisce per stabilire i propri valori comuni e fondamentali e concordare il quadro generale di convivenza. Passando alla seconda fase, questi valori astratti vengono tradotti in regole pratiche, specifiche e applicabili che regolano lo svolgimento delle partite. Nella terza fase, il senso di corresponsabilità si estende oltre il comportamento per includere la gestione, l’organizzazione e il rispetto degli elementi fisici e delle attrezzature sportive condivise dal gruppo. Il percorso culmina in una fase continua e ricorrente, durante la quale la squadra valuta costantemente i propri progressi, ascolta attivamente la voce di tutti i suoi membri e ridefinisce i propri obiettivi per il futuro. In questo modo, le quattro tecniche formano una sequenza pedagogica coesa in cui la corresponsabilità si trasforma da concetto astratto a pratica quotidiana di partecipazione democratica nell’educazione fisica.

IL CONTRATTO DEMOCRATICO DELLA SQUADRA

Il Contratto Democratico della Squadra costituisce una tecnica fondamentale per lo sviluppo della corresponsabilità, poiché offre agli studenti l’opportunità di plasmare insieme i valori, le regole e gli impegni che regoleranno il funzionamento del gruppo nell’educazione fisica. Il gruppo non si limita ad accettare regole imposte dall’educatore, ma partecipa a un processo democratico di dialogo, proposta, selezione e impegno.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

All'inizio dell'anno scolastico o di un ciclo di lezioni, l'educatore organizza una breve "assemblea" di squadra e pone domande quali: cosa è necessario affinché tutti si sentano al sicuro, come la squadra desidera cooperare e cosa significa partecipazione equa nell'educazione fisica. Gli alunni lavorano in piccoli gruppi, propongono regole e impegni, ne discutono in seduta plenaria e giungono a un contratto condiviso. Il contratto viene firmato da tutti i bambini e rimane "vivo", nel senso che può essere rivisto ogni volta che il gruppo si accorge che qualcosa non funziona in modo efficace.

Questa tecnica favorisce la corresponsabilità perché i bambini si rendono conto che un gruppo democratico non è qualcosa di preconfezionato o dato, ma una comunità viva creata dalla voce, dalla partecipazione e dalla responsabilità di tutti.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

Nella prima lezione dell'anno scolastico, invece di annunciare regole prestabilite o punizioni per comportamenti inappropriati, come prendere in giro, spingere o disturbare i compagni, l'insegnante organizza un breve processo per definire il Contratto Democratico del Gruppo.

La classe viene divisa in quattro piccoli gruppi e a ciascun gruppo viene chiesto di rispondere alla domanda:

«Di cosa abbiamo bisogno per sentirci al sicuro, rispettati e felici durante la lezione?»

Gli alunni discutono e annotano le proposte che ritengono importanti per il funzionamento del gruppo. Ad esempio, un gruppo potrebbe proporre che, se qualcuno prende in giro un compagno di classe per aver sbagliato un tiro, debba scusarsi e incoraggiarlo al prossimo tentativo.

Successivamente, le proposte vengono presentate all'assemblea plenaria, discusse, modificate ove ritenuto necessario e sottoposte al voto di tutti i bambini. Le regole definitive vengono scritte su un grande cartellone, firmate dagli studenti ed esposte in un punto ben visibile dell'aula o dello spazio dedicato all'educazione fisica.

Quando nel corso dell'anno si verifica un comportamento non conforme al contratto, l'educatore evita rimproveri immediati o punizioni tradizionali. Ricorda invece alla classe l'impegno collettivo assunto dalla squadra stessa, ponendo la domanda: *«Stiamo rispettando ciò che abbiamo concordato e firmato come squadra?»*

In questo modo, le regole non vengono percepite come un'imposizione esterna e arbitraria, ma come un accordo condiviso nato dagli stessi bambini. Questa tecnica rafforza profondamente il senso di partecipazione, poiché gli studenti comprendono di avere una voce in capitolo, un ruolo attivo e una responsabilità concreta nel plasmare un ambiente di apprendimento sicuro, equo e inclusivo.



Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ sentirsi psicologicamente al sicuro e provare senza paura di giudizi negativi.
- ✓ impegnarsi a rispettare le regole che hanno contribuito a creare.
- ✓ mettere in pratica il dialogo, la negoziazione e il rispetto per i diversi punti di vista;
- ✓ rafforzare l'inclusione e l'identità collettiva del gruppo.
- ✓ rivedere le regole quando non soddisfano più le esigenze del gruppo.

IL "RULES LAB"

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Il Laboratorio delle Regole si concentra sulla definizione condivisa delle regole per un gioco o un'attività specifica. A differenza del Contratto Democratico, che riguarda la cultura generale della squadra, questa tecnica affronta il quadro operativo di un'azione motoria specifica.

L'educatore presenta un obiettivo motorio fondamentale, ad esempio «passare la palla alla parte opposta» o «cooperare per raggiungere un obiettivo comune», senza fornire tutte le regole fin dall'inizio. Le squadre sono chiamate a decidere come organizzare il gioco, quali regole sono necessarie, come garantire la partecipazione di tutti e come affrontare eventuali difficoltà.

Ad esempio, ogni gruppo può ideare un piccolo gioco e definire tre regole di inclusione, come l'impegno che, prima di qualsiasi tentativo di segnare, debbano aver partecipato almeno tre bambini diversi, oppure che ogni bambino cambi ruolo dopo due minuti. Successivamente, le squadre presentano il loro gioco, lo mettono in pratica e si assumono la responsabilità di far rispettare le regole che hanno creato loro stesse.

Questa tecnica rafforza l'autonomia, poiché i bambini non fungono semplicemente da esecutori di istruzioni, ma da creatori del quadro di riferimento all'interno del quale agiscono. Allo stesso tempo, comprendono che le regole esistono per favorire la giustizia, la cooperazione e la partecipazione di tutti.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L'educatore organizza una lezione volta a creare un gioco di palla cooperativo. Anziché presentare regole già pronte, spiega solo l'obiettivo di base dell'attività:

«La squadra deve trasferire la palla da un lato all'altro del campo e raggiungere un obiettivo comune, senza che nessun bambino venga escluso dall'azione».

Successivamente, i bambini vengono divisi in piccoli gruppi e ogni gruppo è chiamato a fungere da “laboratorio delle regole”. Gli alunni devono decidere come si muoverà la palla, quanti passaggi sono necessari prima del tentativo finale, come parteciperanno tutti i membri del gruppo, cosa accadrà quando qualcuno incontrerà delle difficoltà e quale regola garantirà che il gioco rimanga equo e cooperativo.

Ad esempio, una squadra potrebbe proporre una serie di regole secondo cui, prima di ogni tentativo di segnare, la palla deve passare per almeno quattro bambini diversi, a nessun bambino è consentito tenere la palla per più di cinque secondi e, se un membro del gruppo non riceve un passaggio da molto tempo, il prossimo attacco deve iniziare da lui.

I gruppi presentano le loro regole all'assemblea plenaria, spiegando perché le considerano eque e inclusive, e poi mettono alla prova il gioco nella pratica. Dopo alcuni minuti di applicazione, l'educatore interrompe l'attività e chiede ai bambini di valutare le loro regole, valutando se tutte le regole abbiano favorito la partecipazione, se qualche bambino sia stato escluso e cosa debba cambiare per rendere il gioco più equo.

Se si riscontra che una determinata regola non funziona, il gruppo la modifica e prova nuovamente il gioco. In questo modo, gli studenti non imparano semplicemente a giocare, ma anche a progettare, attuare, valutare e rivedere le regole di un'attività condivisa. Si coltiva così il senso di appartenenza, poiché i bambini vivono il gioco come una loro creazione collettiva.

Nota: il «Workshop sulle regole» si distingue dalla semplice modifica di un gioco perché il suo obiettivo principale non è semplicemente cambiare i termini dell'attività, ma il processo democratico attraverso il quale i bambini riflettono, decidono, testano e rivedono le regole che hanno creato loro stessi.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ sviluppare un impegno interiore nell'applicare le regole che ha co-creato

2. Il Laboratorio delle Regole

Obiettivo: spostare la palla dal lato opposto e assicurarsi che tutti partecipino.

RISPETTO
COOPERAZIONE
PARTECIPAZIONE
TUTTI INSIEME!

1. L'insegnante presenta l'obiettivo.

4 bambini diversi prima di segnare un punto.

Nessuno trattiene la palla per più di 5 secondi.

Se un bambino è escluso, il prossimo attacco inizia con lui.

LE NOSTRE REGOLE

1. _____

2. _____

3. _____

2. I gruppi creano le proprie regole.

LE NOSTRE REGOLE

1. 4 bambini diversi prima di segnare un punto.

2. Nessuno trattiene la palla per più di 5 secondi.

3. Se un bambino è escluso, il prossimo attacco inizia con lui.

La regola ha funzionato?

Sì, ora giochiamo tutti!

3. Provano, valutano e migliorano il gioco.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- ✓ sviluppare un pensiero critico e strategico attraverso la progettazione di giochi
- ✓ gestire i disaccordi attraverso il dialogo e la negoziazione
- ✓ tenere conto delle diverse esigenze dei membri del gruppo
- ✓ comprendere che le regole possono essere modificate democraticamente quando creano ostacoli o ingiustizie

I BENI COMUNI DELLA SQUADRA

La tecnica “I beni comuni del gruppo” mira a coltivare il senso di appartenenza attraverso la cura collettiva dello spazio, delle attrezzature e dei materiali utilizzati nell’educazione fisica. L’ambiente didattico e le attrezzature sportive non sono presentati come “proprietà” esclusiva dell’educatore o della scuola, ma come beni comuni utilizzati da tutti e che richiedono una cura condivisa.

Gli studenti si assumono a rotazione la responsabilità della preparazione, dell’organizzazione, dell’uso corretto e della distribuzione equa delle attrezzature. Questa responsabilità non ha alcun carattere punitivo o umiliante; al contrario, ha un profondo scopo pedagogico. I bambini imparano attraverso l’esperienza che una comunità funziona al meglio quando i suoi membri si prendono cura di ciò che condividono.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

All’inizio dell’anno scolastico, l’educatore organizza un ciclo di lezioni incentrate sulla cooperazione e la comproprietà nell’educazione fisica. All’inizio della lezione, raduna gli studenti davanti alle attrezzature sportive disponibili – palloni, coni, cerchi, corde per saltare, racchette o altri attrezzi – e pone la domanda fondamentale:

«A chi appartiene questa attrezzatura e chi è responsabile di prendersene cura?»

Inizialmente i bambini potrebbero rispondere che l’attrezzatura appartiene alla scuola o all’insegnante. L’insegnante amplia la discussione, spiegando che, sebbene l’attrezzatura sia di proprietà della scuola, viene utilizzata da tutti e costituisce quindi un bene comune della squadra. Ciò implica che tutti hanno il diritto di usarla, ma condividono anche la responsabilità di proteggerla, distribuirla equamente e restituirla in buone condizioni.

Successivamente, la classe viene divisa in piccoli gruppi e ogni gruppo, a turno settimanale, ricopre il ruolo di “Gruppo di cura dei beni comuni”. Questo gruppo non opera semplicemente come

“aiutante” dell’educatore, ma come una squadra con responsabilità condivisa. Prima dell’inizio dell’attività, il gruppo verifica quali attrezzature siano necessarie, le distribuisce equamente tra i gruppi e si assicura che tutti i bambini possano accedervi. Durante la lezione, il gruppo di cura osserva se il materiale viene utilizzato in modo sicuro e rispettoso e, al termine, ne organizza la restituzione e il corretto stoccaggio.

Ad esempio, in una lezione di circuito fitness che prevede quattro stazioni – una con i cerchi, una con le corde per saltare, una con le palle di equilibrio e una con i coni per percorsi di agilità – il “Team di cura dei beni comuni” verifica se ogni stazione dispone dell’attrezzatura necessaria, se tutti i gruppi godono di pari opportunità di utilizzo e se qualche materiale rimane trascurato o viene utilizzato solo da pochi bambini. Se si nota che un gruppo detiene più palle del necessario o che alcuni bambini non hanno accesso alle corde per saltare, si propone una distribuzione più equa.

Al termine della lezione, il team di educatori presenta brevemente le proprie osservazioni alla plenaria, sottolineando magari che, sebbene oggi tutti i bambini abbiano utilizzato i cerchi, alcuni hanno dovuto attendere a lungo alla postazione della corda per saltare, oppure suggerendo che la prossima volta le palline vadano distribuite meglio, poiché un gruppo ne ha tenute più di quante ne servissero effettivamente.

Sulla base di queste osservazioni, l’educatore guida una breve riflessione con tutti i bambini. Vengono poste domande per capire se la distribuzione dell’attrezzatura nella lezione di oggi sia stata davvero equa, se abbiano curato lo spazio condiviso esattamente come vorrebbero trovarlo la prossima volta e cosa possano cambiare o migliorare in futuro per garantire che ogni singolo alunno goda di un accesso equo ai beni comuni del gruppo.



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

In questo modo, gli alunni imparano che la proprietà non riguarda solo regole di gioco astratte o decisioni tattiche, ma si estende alla cura attiva delle cose che condividono. Si rendono conto che una comunità democratica funziona quando i suoi membri rispettano lo spazio condiviso, utilizzano le risorse disponibili in modo equo e si assumono la responsabilità di ciò che appartiene a tutti.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ considerare lo spazio e le attrezzature come beni comuni
- ✓ sviluppare capacità organizzative, cooperative e di gestione responsabile
- ✓ rispettare lo spazio condiviso, i materiali e l'ambiente
- ✓ garantire a tutti i bambini opportunità eque e accessibili di utilizzarli
- ✓ assumersi una responsabilità significativa nella cura della comunità di apprendimento

LA VOCE DEGLI STUDENTI E GLI OBIETTIVI COMUNI

La tecnica “La voce degli studenti e gli obiettivi comuni” garantisce agli studenti un ruolo attivo nella progettazione, nella valutazione e nel miglioramento della lezione. Il senso di appartenenza non si sviluppa solo quando i bambini seguono regole che hanno contribuito a costruire, ma anche quando le loro opinioni, esigenze e suggerimenti influenzano concretamente la direzione del gruppo.

All’inizio di una lezione o di una settimana scolastica, l’educatore può porre la domanda: «Cosa vogliamo migliorare come gruppo?». Gli studenti propongono obiettivi che riguardano non solo il rendimento, ma anche la cooperazione, la partecipazione e il clima generale del gruppo. Ad esempio, la classe potrebbe decidere che l’obiettivo settimanale sia quello di effettuare passaggi più cooperativi, di incoraggiare chi incontra difficoltà o di garantire che tutti i bambini partecipino attivamente.

Al termine della lezione, il gruppo torna sull’obiettivo e riflette su se lo ha raggiunto, su cosa li ha aiutati e su cosa deve cambiare. In questo modo, gli studenti sperimentano che la loro voce ha peso e conseguenze, e che il gruppo si evolve attraverso decisioni condivise, sforzo collettivo e responsabilità reciproca.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L’insegnante dedica i primi minuti della lezione a creare uno spazio in cui gli studenti possano esprimersi e a definire un obiettivo comune per la squadra. Aniché annunciare unilateralmente l’obiettivo della lezione, pone alla classe una domanda aperta ma concreta:

«Cosa vogliamo migliorare oggi come squadra, affinché tutti partecipino di più e collaboriamo meglio?»

Inizialmente gli studenti discutono in piccoli gruppi per due o tre minuti e formulano un’unica proposta. Queste idee potrebbero riguardare il fare più passaggi, assicurarsi che gli stessi bambini non vengano costantemente esclusi dall’azione, incoraggiare chi ha difficoltà o giocare più come una squadra coesa e meno come singoli individui. Successivamente, ogni gruppo presenta la propria proposta alla sessione plenaria.

L’educatore aiuta i bambini a tradurre queste idee generali in un obiettivo chiaro, condiviso e osservabile. Ad esempio, se i bambini suggeriscono di

«giocare di più come squadra», l’educatore potrebbe chiedere loro come si renderanno conto di aver giocato in modo più coeso e cosa vedranno esattamente durante la partita. In questo modo, la squadra può concordare un obiettivo comune, come ad esempio assicurarsi che la palla passi

4. Voce degli Studenti e Obiettivi Condivisi

Cosa vogliamo migliorare oggi come squadra?

Più passaggi

Tutti dovrebbero partecipare

Incoraggiamo chi sta facendo fatica

1. I bambini esprimono idee e propongono obiettivi.

Obiettivo condiviso

Prima di ogni partita, la palla deve passare attraverso 4 bambini diversi.

Controlliamo il materiale

- Palloni ✓
- Coni ✓
- Corde ✓
- Cerchi ✓
- Racchette ✓
- Casacche ✓

Stazione Abilità Motorie

2. I gruppi organizzano, condividono e si prendono cura del materiale.

Cosa abbiamo osservato?

- ✓ Tutti hanno utilizzato il materiale.
- ✓ Abbiamo condiviso il materiale in modo equo.
- ✓ Ci siamo presi cura dello spazio.

Il materiale è stato condiviso in modo equo?

Chi non ha ancora partecipato yet?

Stazione Giochi di Squadra

3. Il gruppo riflette, riordina e migliora la cooperazione.

attraverso almeno quattro bambini diversi prima di qualsiasi tentativo di segnare oggi, oppure impegnarsi a incoraggiare ogni bambino che commette un errore invece di giudicarlo.

Durante l’attività, l’obiettivo comune rimane visibile, scritto su una piccola lavagnetta o ricordato verbalmente dai membri della squadra. Contemporaneamente, l’educatore osserva attivamente l’azione e rafforza l’obiettivo con domande che spingono i bambini a riflettere su chi non ha ancora partecipato, se il passaggio appena effettuato abbia effettivamente favorito la loro cooperazione e su come possano sostenere un compagno che ha avuto difficoltà durante un’azione.

Al termine della lezione, i bambini tornano all’obiettivo condiviso e valutano il loro sforzo collettivo. L’educatore facilita questo processo ponendo domande di riflessione su se hanno raggiunto l’obiettivo che si erano prefissati, quando è stato più evidente che hanno cooperato meglio, quale regola o comportamento li ha aiutati e cosa deve cambiare nella prossima lezione. Gli studenti possono rispondere verbalmente, tramite schede di riflessione o con una votazione veloce.

In questo modo, la voce degli studenti non si limita a un’espressione superficiale di opinione, ma plasma direttamente il processo di apprendimento. I bambini imparano a stabilire obiettivi comuni, a impegnarsi per raggiungerli, a monitorare i progressi della squadra e ad assumersi la responsabilità di migliorare la cooperazione. La corresponsabilità diventa così una pratica quotidiana, poiché gli studenti sperimentano che la lezione di educazione fisica viene co-costruita attraverso la propria voce, la partecipazione attiva e la responsabilità collettiva.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ comprendere che le proprie opinioni possono influenzare in modo significativo il processo di apprendimento
- ✓ autovalutarsi e riflettere su come funziona il gruppo
- ✓ collegare gli obiettivi condivisi alla cooperazione, all’inclusione e alla responsabilità collettiva
- ✓ esprimere i propri bisogni, ascoltare gli altri e contribuire a creare un clima di gruppo positivo



Consigli per Insegnanti



Per co-responsabilità, partecipazione democratica e responsabilità condivisa

1. STRUTTURA & SCELTE

- Offriamo scelte specifiche.
- 2 regole, un obiettivo condiviso, ruoli.
- La co-responsabilità ha bisogno di una struttura.

REGOLA 1

Ci rispettiamo a vicenda

REGOLA 2

Giochiamo in sicurezza

RUOLI

Leader

Cronometrista

Responsabile del materiale



2. REGOLE & ACCORDO DI SQUADRA

- Accordo democratico di squadra.
- Rispetto, sicurezza, equità, cooperazione.
- Regole che aiutano a giocare in modo più giusto.

Quale regola aiuta tutti a partecipare?

ACCORDO DI SQUADRA

Rispetto

Sicurezza

Equità

Cooperazione

Giochiamo tutti insieme!



3. RUOLI & VOCE DEGLI STUDENTI

- Ruotiamo i ruoli e le responsabilità.
- Ascoltiamo anche i bambini più silenziosi.
- Piccoli gruppi, carte delle idee, rappresentanti.
- Le proposte dei bambini contano.



4. RIFLESSIONE & RISORSE CONDIVISE

- Ci prendiamo cura dello spazio, del materiale e della sicurezza di tutti.
- Alla fine, valutiamo insieme il nostro miglioramento condiviso.
- Chiediamo:
 - Questa regola ci ha aiutati?
 - Tutti hanno partecipato?
 - Che cosa possiamo cambiare la prossima volta?





Obiettivo: le voci dei bambini devono essere ascoltate e la squadra deve appartenere a tutti.



104

SOTTO-OBIETTIVO 2: LEADERSHIP ETICA

Che cos'è?

La leadership etica si riferisce alla capacità degli studenti di assumere ruoli di responsabilità in modo equo, solidale e inclusivo. Non implica esercitare un dominio sugli altri, né significa elevare il bambino più capace, popolare o assertivo alla posizione di “leader”. Riflette piuttosto la capacità di un bambino di utilizzare la propria influenza, posizione o ruolo assegnato per sostenere il gruppo, tutelare l’equità, incoraggiare la piena partecipazione e contribuire al bene comune (Brown et al., 2005; Hellison, 2011).

Come si sviluppa nell’educazione fisica?

Nel contesto dell’educazione fisica, la leadership etica si sviluppa quando gli studenti assumono a rotazione ruoli di responsabilità, quali capitano della squadra, arbitro, assistente dei compagni, coordinatore delle attività, animatore o mediatore in piccoli conflitti. Attraverso questi ruoli, i bambini imparano che la leadership non significa «prendere decisioni da soli» o «imporre la propria volontà agli altri». Significa invece ascoltare, cooperare, giudicare in modo equo, aiutare e assumersi la responsabilità del clima e del funzionamento della squadra (Hellison, 2011; Siedentop et al., 2019).

Lo sviluppo di una leadership etica richiede che a tutti i bambini – non solo a quelli già considerati “bravi giocatori”, “leader naturali” o molto popolari – vengano offerte opportunità di sperimentare ruoli di responsabilità. La rotazione di queste posizioni e mansioni aiuta gli studenti a comprendere che una squadra funziona al meglio quando la responsabilità è condivisa e quando ogni membro contribuisce alla cooperazione, all’equità e all’inclusione (Dyson & Casey, 2012; Siedentop et al., 2019).

L’educatore promuove la leadership etica creando condizioni in cui gli studenti siano chiamati a compiere scelte, ad affrontare dilemmi di equità, a gestire i disaccordi e a considerare le conseguenze delle proprie azioni sugli altri.

La leadership etica è associata a responsabilità, attenzione, empatia e processi decisionali equi. Un bambino che agisce come leader etico non impone la propria volontà al gruppo, ma lo aiuta a funzionare in modo più efficace. Ascolta gli altri, rispetta le diverse esigenze, prende decisioni imparziali e cerca di garantire che ogni bambino abbia un posto, una voce e opportunità significative di partecipazione.

Ad esempio, un bambino che assume il ruolo di arbitro impara ad applicare le regole in modo imparziale, ad ascoltare entrambe le parti, a gestire le proteste e a tutelare lo spirito dell’attività. Allo stesso modo, un bambino che ricopre un ruolo di incoraggiamento impara a sostenere i compagni che esitano, incontrano difficoltà o si ritrovano emarginati.

Di conseguenza, la leadership si lega alla responsabilità, all’autocontrollo, alla consapevolezza sociale e al processo decisionale responsabile (CASEL, 2020; Hellison, 2011). I bambini imparano che il ruolo di responsabilità non è un privilegio né uno strumento di imposizione, ma un’opportunità per servire la squadra e contribuire a un ambiente più equo e inclusivo.

La leadership etica viene ulteriormente coltivata attraverso la riflessione. Al termine di un’attività fisica, l’educatore può stimolare la classe con domande quali: «Come hai utilizzato il tuo ruolo per aiutare la tua squadra?», «La tua decisione è stata equa?», «Hai ascoltato tutti i punti di vista?», «Come hai sostenuto qualcuno che era in difficoltà?», «Cosa faresti di diverso la prossima volta?».

Attraverso questo processo, gli studenti imparano che la leadership è un atto di responsabilità, cura ed equità all’interno di un gruppo democratico e inclusivo (Hellison, 2011; Brown et al., 2005).

«La funzione primaria di un leader etico è aiutare gli altri a scoprire i propri punti di forza, fornendo loro lo spazio e le opportunità per mettersi in primo piano».

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Risultati di apprendimento: Lo studente sarà in grado di:

Livello base

- Accettare l'assegnazione di un semplice ruolo di responsabilità quando gli viene affidato.
- Rispettare le regole e cercare di applicarle quando richiesto dal docente.
- Riconoscere che un leader, un arbitro o un assistente deve comportarsi con rispetto e correttezza.
- Comprendere che la leadership non è semplicemente un diritto o un privilegio, ma una responsabilità nei confronti della squadra.

Livello intermedio

- Assumere ruoli di responsabilità con maggiore coerenza e senso di responsabilità.
- Sforzati di prendere decisioni eque e di ascoltare i punti di vista degli altri prima di agire.
- Incoraggiare i compagni che incontrano difficoltà e aiutare nell'organizzazione della squadra.
- Contribuire alla risoluzione di piccole controversie con rispetto, collaborazione e compostezza.
- Comprendere che una leadership efficace si basa sulla cooperazione, sul rispetto e sull'attenzione alla partecipazione di tutti.

Livello avanzato

- Utilizza il proprio ruolo per sostenere il team piuttosto che per imporre la propria volontà agli altri.
- Prendere iniziative che promuovano l'equità, l'inclusione e un clima positivo all'interno del gruppo.
- Gestire i disaccordi con calma, ascoltando attivamente tutte le parti prima di proporre una soluzione.
- Difendere le regole del fair play e incoraggiare attivamente il coinvolgimento dei bambini meno attivi.
- Riflettere sulle proprie decisioni e azioni, individuando come si potrebbe agire in modo più equo o solidale in futuro.

TECNICHE PER LO SVILUPPO DELLA LEADERSHIP ETICA

Le tecniche per lo sviluppo della leadership etica nell'educazione fisica mirano ad aiutare gli studenti a comprendere che la leadership non significa dominio, imposizione o superiorità individuale. Significa invece assumersi responsabilità, mantenere un atteggiamento equo, prendersi cura degli altri e contribuire al funzionamento di un gruppo democratico e inclusivo. Uno studente che assume un ruolo di leadership non è chiamato a controllare i propri compagni di classe, ma a sostenere la partecipazione, tutelare l'equità e rafforzare il clima positivo del gruppo.

Le tre tecniche che seguono coltivano aspetti distinti ma complementari della leadership etica:

L'Arbitro a rotazione e i Ruoli di responsabilità offrono ai bambini l'opportunità di sperimentare in prima persona cosa significhi ricoprire un ruolo di responsabilità, prendere decisioni e applicare le regole con equità.

Il «Time-out per l'equità» rafforza l'autonomia degli studenti, garantendo loro la capacità di intervenire quando osservano esclusione, ingiustizia o partecipazione ineguale.

Il «leader di sostegno» sposta l'attenzione della leadership dalla prestazione atletica alla cura, aiutando i bambini a incoraggiare, sostenere e includere i propri coetanei.

Queste tecniche operano come una sequenza pedagogica. Inizialmente, i bambini imparano ad assumere specifici ruoli di responsabilità. Successivamente, imparano a usare la propria voce per difendere l'equità all'interno del gioco. Infine, coltivano un atteggiamento più stabile di sostegno e cura per la partecipazione di tutti. In questo modo, la leadership etica non viene presentata come un concetto teorico, ma viene vissuta quotidianamente attraverso il gioco, la cooperazione, le decisioni e la riflessione.

L'ARBITRO A ROTAZIONE E I RUOLI DI RESPONSABILITÀ

La tecnica dell'arbitro a rotazione e dei ruoli di responsabilità mira a sviluppare la leadership etica attraverso l'assunzione di ruoli concreti di responsabilità da parte di tutti gli studenti. I bambini non partecipano solo come giocatori; assumono anche ruoli quali arbitro, giudice di linea, cronometrista, segnapunti, coordinatore delle sostituzioni o osservatore del fair play.

Il ruolo dell'arbitro è particolarmente fondamentale, poiché il bambino è chiamato ad applicare le regole, prendere decisioni, gestire i reclami e tutelare l'equità dell'attività. Attraverso questa esperienza, gli studenti comprendono che la leadership non è un privilegio o un'autorità sugli altri,

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

ma una responsabilità nei confronti della squadra. Questa tecnica si ricollega direttamente alla responsabilità personale e sociale, all’autodisciplina e alla consapevolezza che i ruoli di leadership devono essere al servizio del bene comune (Hellison, 2011; Siedentop et al., 2011).

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L'educatore organizza un piccolo torneo di calcio o di pallamano con tre squadre. Ogni volta, due squadre si sfidano, mentre la terza squadra non rimane passivamente in disparte, ma si occupa pienamente della gestione e del supporto della partita. In questo modo, tutti i bambini partecipano allo svolgimento della lezione, sia come giocatori sia come membri con ruoli specifici di responsabilità.

Prima dell'inizio della partita, l'educatore assegna i ruoli ai bambini della squadra che non sta giocando:

- Un bambino viene designato come arbitro
- Due bambini fungono da giudici di linea
- Un bambino cronometra il tempo
- Un altro registra il punteggio e le sostituzioni
- Un altro bambino funge da osservatore del fair play, verificando che vengano mantenuti il rispetto, la compostezza, la cooperazione e la partecipazione leale

I ruoli cambiano ad ogni partita, in modo che tutti i bambini possano sperimentare diverse forme di responsabilità.

Durante la partita, l'arbitro applica le regole in modo imparziale, fischia le infrazioni, spiega brevemente le proprie decisioni e gestisce eventuali proteste. Ad esempio, se due bambini si contendono la palla e sorge un forte disaccordo sull'eventuale presenza di un fallo, lo studente che funge da arbitro interrompe il gioco, ascolta brevemente entrambe le parti e decide in base alle regole concordate. L'educatore non interviene immediatamente, a meno che non sia necessario per motivi di sicurezza o per sostenere il processo.

Nel frattempo, i guardalinee osservano se la palla è uscita dal campo, il cronometrista si assicura che i limiti di tempo siano rispettati e l'osservatore del fair play rileva i comportamenti che favoriscono o ostacolano la cooperazione. Ad esempio, potrebbe notare che una squadra ha incoraggiato un compagno dopo un errore o, al contrario, che sono stati fatti commenti ironici dopo un'occasione mancata.

Ciclo di riflessione

Al termine della partita, segue un breve ciclo di riflessione. L'educatore chiede ai bambini che hanno ricoperto ruoli di responsabilità:

Qual è stata la decisione più difficile per te?

Come vi siete sentiti quando qualcuno non era d'accordo con voi?

Come hai cercato di essere equo?

Cosa ha contribuito a mantenere un clima sereno e collaborativo durante la partita?

Successivamente, l'educatore si rivolge agli altri bambini che hanno partecipato al gioco:

Abbiamo rispettato i ruoli e le decisioni dei nostri compagni di classe?

Come abbiamo reagito quando una decisione non ci è piaciuta?

Cosa possiamo migliorare nella prossima partita?

Attraverso questo processo, i bambini comprendono che la leadership non è solo la posizione del capitano o la capacità di dirigere gli altri. È innanzitutto la capacità di prendere decisioni con equità, mantenere la calma, ascoltare i diversi punti di vista e tutelare il bene comune della

1. L'Arbitro Rotante e i Ruoli di Responsabilità

Oggi tutti assumeranno ruoli di responsabilità!

RISPETTO
COOPERAZIONE
CORRETTEZZA
GIOIA

RUOLI DI RESPONSABILITÀ

- Arbitro
- Giudici di linea
- Cronometrista
- Segnapunti
- Spirito di squadra

Quindi non ci limitiamo a giocare, aiutiamo anche la squadra!

1. Il gruppo impara i ruoli di responsabilità.

Terza squadra = ruoli di responsabilità

Fallo – continuiamo con rispetto!

CRONOMETRISTA

SEGNAPUNTI

SPIRITO DI SQUADRA

05:32

2 1

Quale decisione è stata la più corretta?

2. I bambini assumono i ruoli di responsabilità durante il gioco.

Riflessione

- Sono stato corretto?
- Ho rispettato le regole?
- Come ho aiutato la squadra?

Ho capito che essere corretti non è facile, ma è importante.

FACCIAMO LA COSA GIUSTA ANCHE QUANDO NESSUNO CI STA GUARDANDO!

La prossima volta rispetterò ancora di più il ruolo dell'arbitro!

3. Riflettono e imparano una leadership etica.

squadra. Allo stesso tempo, gli studenti che stanno gareggiando imparano a rispettare i ruoli di responsabilità ricoperti dai loro compagni, sapendo che si troveranno nella stessa identica posizione nel turno successivo.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ comprendere la leadership come responsabilità, cura e servizio al gruppo
- ✓ sviluppare empatia e rispetto attraverso la rotazione dei ruoli
- ✓ prendere decisioni con imparzialità e coerenza
- ✓ comunicare le decisioni con calma e chiarezza
- ✓ assumere ruoli di responsabilità significativi, indipendentemente dalle capacità motorie

IL «TIME-OUT» DELL'EQUITÀ

La tecnica del “Time-out dell’equità” costituisce una pratica innovativa per lo sviluppo della leadership etica, dell’autonomia degli studenti e della responsabilità collettiva nell’educazione fisica. Funziona come un freno morale al flusso del gioco, garantendo agli studenti la possibilità di interrompere temporaneamente l’attività quando percepiscono che il gioco sta diventando ingiusto, sta escludendo un membro della squadra o sta violando i principi concordati in precedenza nel “Contratto Democratico”.

Il valore pedagogico fondamentale di questa tecnica risiede nel graduale trasferimento della responsabilità di mantenere l’equità dall’educatore agli studenti stessi. I bambini vengono formati per osservare attivamente la squadra, riconoscere tempestivamente i segnali di esclusione e intervenire in modo responsabile, maturo e ben ragionato (Hellison, 2011; CASEL, 2020).

Il processo di attuazione

La tecnica segue un processo strutturato in quattro fasi:

Il segnale di interruzione (intervento immediato): qualsiasi bambino che ritenga che l’attività escluda alcuni membri o stia diventando sbilanciata alza la mano ed esclama: «Time-out per la giustizia!». Il gioco e il tempo si fermano immediatamente.

Esposizione dell’osservazione (durata di 1 minuto): il bambino che ha richiesto l’interruzione spiega rispettosamente all’intero gruppo esattamente ciò che ha osservato. La segnalazione viene effettuata esclusivamente attraverso esempi comportamentali specifici, piuttosto che accuse personali, attacchi o prese di mira di singoli compagni di classe.

Negoziazione collettiva (durata da 1 a 2 minuti): il gruppo ascolta l’obiezione, riflette sull’andamento del gioco e tiene una breve discussione. L’educatore funge da facilitatore, garantendo un clima di sicurezza psicologica privo di derisione o sarcasmo.

Decisione e ripresa (applicazione immediata): la squadra concorda una modifica immediata e concreta delle regole che ripristini l’equità, e il gioco riprende secondo i nuovi parametri.

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

In una partita di calcio, una squadra è in svantaggio di un gol e si è concentrata interamente sul pareggio. Presi dall’intensità del momento, due bambini molto abili monopolizzano il pallone, passandoselo quasi esclusivamente tra loro. Altri due bambini, che non possiedono lo stesso livello di abilità motoria, rimangono sostanzialmente esclusi dall’azione, nonostante cerchino di prendere le posizioni corrette e chiedano la palla.

Uno dei bambini che si sente escluso decide di non accettare il ruolo di semplice spettatore. Alza la mano e grida: «Time-out di equità!». Le squadre si fermano immediatamente. Il bambino prende la parola e spiega:

2. Time-out per l'Equità



1. Nel gioco, alcuni bambini partecipano molto, mentre altri vengono lasciati fuori dall'azione.



2. Un bambino usa la propria voce per difendere l'equità e la partecipazione di tutti.



3. Il gruppo riflette, cambia la regola e continua il gioco in modo più equo e inclusivo.

"Ho interrotto la partita perché ho l'impressione che non tutti stiano giocando. Io e il mio compagno di squadra non riceviamo alcun passaggio e veniamo esclusi dal gioco. In questo modo, la partita non è davvero un gioco di squadra, né è equa."

Con questo intervento, lo studente assume un ruolo di leadership etica, ricordando alla squadra che la partecipazione equa e la condivisione del gioco sono più importanti della vittoria. I bambini che stavano monopolizzando la palla riflettono sul proprio comportamento e la squadra cerca una soluzione pratica. Dopo una breve consultazione, decidono una nuova regola temporanea: *«Ogni nuovo attacco deve partire dai bambini che erano stati esclusi dall’azione»* oppure *«Prima di qualsiasi tentativo di segnare un gol, la palla deve passare per almeno quattro diversi membri della squadra»*. La partita riprende quindi.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ intervenire in modo responsabile quando nota un’esclusione o una partecipazione iniqua
- ✓ riconoscere in che modo le proprie azioni influenzano la partecipazione degli altri
- ✓ contribuire a sviluppare e attuare soluzioni collettive
- ✓ considerare il gioco come una responsabilità condivisa che richiede tutela e miglioramento continuo

IL LEADER DI SUPPORTO

La tecnica del Leader di Supporto sposta radicalmente il concetto di leadership dal dominio atletico e dalle prestazioni elevate alla cura, all’incoraggiamento e alla solidarietà. In ogni attività, uno o più studenti assumono il ruolo di “radar emotivo” della squadra: osservano chi ha bisogno di aiuto, chi viene emarginato, chi si sta sentendo frustrato o chi ha bisogno di una parola positiva per andare avanti.

I Leader di Supporto non dirigono la squadra dal punto di vista tattico né controllano i movimenti dei compagni di classe. Al contrario, fungono da facilitatori dell’inclusione, riconoscendo l’impegno e intervenendo in modo appropriato quando l’atmosfera tende a diventare critica o giudicante. Questa tecnica si basa sulla teoria secondo cui la leadership etica è una forma suprema di responsabilità sociale e di cura (Hellison, 2011; Dyson & Casey, 2012).

Esempio di applicazione nell'educazione fisica

L’insegnante organizza una staffetta a ostacoli cooperativa, in cui l’obiettivo non è solo la velocità, ma la partecipazione di tutti i membri della squadra. I bambini vengono divisi in piccoli gruppi di cinque o sei. Ogni squadra deve completare un percorso che include diverse sfide motorie, come zigzagare tra i coni, trasportare una palla, mantenere l’equilibrio su una linea, lanciare verso un bersaglio e tornare alla squadra per dare il segnale al corridore successivo.

Prima dell’inizio dell’attività, in ogni squadra viene designato un «leader di supporto». Il ruolo è a rotazione e cambia ad ogni giro. La sua responsabilità principale è quella di osservare le dinamiche di squadra e intervenire con parole di incoraggiamento.

Esempi di frasi di incoraggiamento che il caposquadra può utilizzare:

«Prova di nuovo, siamo qui con te.» (Quando qualcuno si sente frustrato)

«Vuoi che troviamo un modo più semplice?» (Quando qualcuno ha difficoltà motorie)

«Aspettiamo un attimo così possiamo partire tutti insieme.» (Quando c’è fretta)

«Possiamo cambiare l’ordine di partenza, così ti sentirai più pronto.» (Quando c’è ansia)

Durante la staffetta, un bambino fatica ripetutamente a centrare il bersaglio con la palla. Man mano che il tempo scorre comincia a sentirsi ansioso e dice: *«Non ce la faccio, la squadra perderà per colpa mia»*.

Il responsabile del sostegno interviene immediatamente:



3. Il Leader di Supporto





Oggi ogni squadra avrà un Leader di Supporto!

RUOLO

- Nota chi ha bisogno di aiuto
- Incoraggia
- Supporta la partecipazione di tutti
- Non dà ordini

Quindi aiuta la squadra a restare unita e coinvolta?



Staffetta Collaborativa

Non ce la faccio... la squadra perderà per colpa mia.

Proviamo ancora, siamo con te!

Vuoi che ti dia una mano?

Come possiamo aiutare tutti?



Riflessione

- Chi ha avuto bisogno di incoraggiamento?
- In che modo il Leader di Supporto ha aiutato?
- Tutti hanno partecipato?

Quando ho faticato, la squadra mi ha sostenuto.

Il Leader di Supporto si prende cura e sostiene tutti.

Il Leader di Supporto ci ha ricordato di aspettare e aiutare.

INSIEME SIAMO PIÙ FORTI!!

1. Il gruppo impara il ruolo del Leader di Supporto.

2. Il Leader di Supporto incoraggia e aiuta tutti a partecipare.

3. Il gruppo riflette e impara la leadership etica attraverso il supporto.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

«Non ci interessa solo finire in fretta. Il nostro obiettivo è che tutti noi ci riusciamo. Prenditi il tempo che ti serve e riprova.»

Allo stesso tempo, il responsabile suggerisce alla squadra un adattamento equo: permettere al bambino di stare un passo più vicino al bersaglio.

Più tardi, il leader nota che la squadra sta festeggiando con grande entusiasmo solo il giocatore più veloce, mentre ignora lo sforzo di un bambino più esitante senza riconoscerlo. Il leader interviene dicendo: «Applaudiamo anche lo sforzo di Nikos, perché ha continuato a provare anche se trovava difficile». In questo modo, sposta l'attenzione della squadra dal risultato al valore dello sforzo.

Ciclo di riflessione

Al termine dell'attività, l'educatore riunisce le squadre in un breve cerchio di riflessione e pone domande che mettono in luce la qualità della cooperazione:

«Chi ha aiutato la squadra a non mollare oggi?»

«In quali momenti avete sentito che un compagno aveva bisogno di incoraggiamento?»

«In che modo il capogruppo ha favorito la partecipazione di tutti?»

«Cosa possiamo fare nella prossima lezione affinché ogni membro della squadra si senta ugualmente importante?»

Attraverso questo processo, gli studenti consolidano la consapevolezza che la leadership etica nell'educazione fisica non si identifica con l'abilità fisica, ma con la capacità di creare un ambiente sicuro, equo e inclusivo per tutti.

Vantaggi pedagogici dell'applicazione

Questo esempio aiuta direttamente il bambino a:

- ✓ partecipare con maggiore sicurezza e minore ansia da prestazione
- ✓ comprendere la leadership come sostegno piuttosto che come superiorità sportiva
- ✓ riconoscere le emozioni e i bisogni degli altri e rispondere con empatia
- ✓ contribuire a una cultura di gruppo in cui il successo è legato alla partecipazione e al progresso di tutti



Consigli per gli Insegnanti

Per una leadership etica, l'equità e il supporto nella squadra



1. PRIMA DELL'ATTIVITÀ

- La leadership = equità, rispetto, cooperazione
- Ruoli chiari: arbitro, cronometrista, cheerleader, segnapunti
- I ruoli ruotano così tutti partecipano



2. DURANTE L'ATTIVITÀ

- Time-out dell'equità
- Proteggiamo la voce di ogni bambino
- Leader di Supporto = incoraggiamento, non comandi



3. DOPO L'ATTIVITÀ

- Breve cerchio di riflessione
- Quale decisione è stata più equa?
- Chi ha avuto bisogno di supporto?
- Cosa possiamo cambiare la prossima volta?



4. RINFORZO POSITIVO E MODELLAMENTO

- Celebrate le azioni eque
- Riconoscete gli interventi calmanti
- Il leader è d'esempio



Obiettivo: tutti i bambini devono sentirsi ascoltati, sostenuti e parte della squadra.



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

PARTE D. VALUTAZIONE FORMATIVA E MONITORAGGIO DEI PROGRESSI DEGLI STUDENTI



Il ruolo della valutazione in DIALECT5

La valutazione nell'ambito della metodologia DIALECT5 è parte integrante del processo di apprendimento. Il suo scopo non è semplicemente quello di determinare se gli studenti abbiano raggiunto un risultato predefinito, ma di aiutare gli insegnanti a comprendere come le competenze personali, sociali, emotive e democratiche degli studenti si sviluppino attraverso la partecipazione all'educazione fisica.

Le competenze sviluppate attraverso DIALECT5 – quali la consapevolezza emotiva, l'autoregolazione, l'ascolto empatico, il riconoscimento dell'esclusione, la cooperazione, la responsabilità condivisa e la leadership etica – non possono essere valutate adeguatamente tramite test isolati o esclusivamente attraverso la valutazione delle prestazioni fisiche. Esse si manifestano attraverso il comportamento, le decisioni, le interazioni, le riflessioni e le risposte degli studenti a situazioni autentiche che si presentano durante le attività motorie e i giochi.

Per questo motivo, la valutazione in DIALECT5 è principalmente formativa. La valutazione formativa fornisce informazioni che aiutano gli insegnanti a identificare ciò che gli studenti sono già in grado di fare, dove necessitano di sostegno e quale potrebbe essere il passo successivo appropriato nell'apprendimento. Allo stesso tempo, aiuta gli studenti a diventare più consapevoli del proprio apprendimento, a riconoscere i propri progressi, a fissare obiettivi personali e collettivi e ad assumersi una maggiore responsabilità per la qualità della propria partecipazione (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

La valutazione dovrebbe quindi essere intesa come un ciclo continuo:

Osservazione → Riflessione → Feedback → Adattamento → Nuova opportunità di apprendimento

Le informazioni raccolte vengono utilizzate per adattare le attività, rivedere tecniche specifiche, modificare regole o composizioni dei gruppi, fornire ulteriore supporto e creare nuove opportunità affinché gli studenti possano mettere in pratica le competenze ancora in fase di sviluppo.

Principi della valutazione formativa

La valutazione nell’ambito di DIALECT5 è guidata dai seguenti principi.

La valutazione si concentra sullo sviluppo piuttosto che su caratteristiche fisse

Gli studenti non dovrebbero essere descritti attraverso etichette fisse quali “cooperativo”, “aggressivo”, “resiliente”, “inclusivo” o “non inclusivo”. Il comportamento di uno studente può cambiare in modo significativo a seconda dell’attività, della composizione del gruppo, del livello di competizione, della chiarezza delle regole, dell’accessibilità del compito o del sostegno fornito dall’insegnante.

La valutazione dovrebbe quindi descrivere il comportamento osservabile all’interno di un contesto specifico. Anziché annotare «lo studente non è cooperativo», l’insegnante potrebbe scrivere:

«Durante la partita di football3 di oggi, lo studente ha passato la palla principalmente a due amici intimi e ha avuto bisogno di un promemoria per coinvolgere altri compagni di squadra».

Una descrizione di questo tipo fornisce prove utili e indica una possibile risposta pedagogica senza definire il bambino attraverso un giudizio negativo.

La valutazione si basa su prove osservabili

Gli insegnanti dovrebbero concentrarsi su ciò che gli studenti dicono, fanno, propongono o modificano durante e dopo un’attività. Le prove osservabili possono includere il fatto che uno studente:

- riconosca e comunichi uno stato emotivo o fisico;
- utilizzi una strategia per gestire la frustrazione o l’impulsività.
- ci riprovi dopo aver commesso un errore.
- si accorge che un compagno di classe viene escluso.
- adatta il proprio gioco in modo che gli altri possano partecipare.
- ascolta un altro punto di vista senza interrompere.
- contribuisce a risolvere i disaccordi.
- partecipa alla definizione comune delle regole.
- si assume un ruolo di responsabilità in modo equo.
- interviene in modo costruttivo quando la partecipazione diventa diseguale.

Lo scopo non è quello di registrare ogni singolo comportamento, ma di raccogliere esempi brevi e significativi che mostrino come si sta sviluppando la competenza in questione.

La valutazione tiene conto del processo, dell'impegno e della partecipazione

L’abilità atletica, la velocità, la forza o la prestazione tecnica non dovrebbero prevalere nella valutazione delle competenze DIALECT5. Uno studente altamente abile potrebbe comunque aver bisogno di sostegno nel condividere la palla, nell’ascoltare gli altri, nel gestire la frustrazione o nell’usare la leadership in modo responsabile. Allo stesso modo, uno studente con un’esperienza motoria limitata potrebbe dimostrare empatia, perseveranza, correttezza o capacità di trasformazione dei conflitti a un livello avanzato.

La valutazione dovrebbe quindi riconoscere:

- l’impegno e il miglioramento.
- la volontà di riprovare.
- la partecipazione responsabile;

La valutazione è partecipativa

Gli studenti non dovrebbero essere trattati semplicemente come oggetti di valutazione. Dovrebbero partecipare gradualmente alla valutazione del proprio apprendimento e del funzionamento del proprio gruppo. Attraverso l’autovalutazione adeguata all’età, la riflessione tra pari e il dialogo collettivo, gli studenti imparano a riconoscere i progressi, a identificare le difficoltà e a proporre modi di agire più equi o più inclusivi.

La partecipazione degli studenti alla valutazione non dovrebbe comportare il giudicare o il dare un voto pubblicamente ai compagni di classe. Dovrebbe concentrarsi sulla riflessione, sul feedback costruttivo e sulla condivisione della responsabilità per il miglioramento dell’ambiente di apprendimento.

La valutazione è inclusiva e accessibile

A tutti gli studenti dovrebbero essere forniti modi accessibili per dimostrare il proprio apprendimento. Uno studente può comunicare consapevolezza emotiva, empatia o comprensione attraverso la parola, i gesti, i simboli visivi, il disegno, il linguaggio scritto, il movimento, un dispositivo di comunicazione o una risposta fornita con il supporto di un compagno.

La valutazione dovrebbe distinguere tra la competenza oggetto di valutazione e il modo in cui lo studente la esprime. Le difficoltà relative alla parola, al linguaggio, al movimento, all’attenzione, all’elaborazione sensoriale o all’espressione scritta non dovrebbero essere interpretate automaticamente come assenza di competenza sociale o emotiva.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- il sostegno offerto agli altri;
- la qualità della comunicazione;
- contributo agli obiettivi comuni.
- Processo decisionale equo e inclusivo.

La valutazione porta all'azione pedagogica

L'osservazione ha valore solo quando guida la successiva decisione pedagogica. Dopo aver raccolto le prove, l'insegnante dovrebbe considerare:

- Quale competenza necessita di ulteriore esercitazione?
- Quali studenti necessitano di un sostegno aggiuntivo o di modalità di partecipazione alternative?
- L'attività o la regola crea una barriera non necessaria?
- È opportuno riorganizzare i gruppi o i ruoli?
- È opportuno ripetere una tecnica specifica?
- Quale feedback aiuterebbe gli studenti a compiere il passo successivo?
- Quali nuove opportunità si possono offrire nella lezione successiva?

Cosa viene valutato?

Il quadro di valutazione è organizzato attorno ai cinque pilastri DIALECT5. Gli indicatori riportati di seguito rappresentano aree generali di osservazione e devono essere interpretati in relazione ai risultati di apprendimento più dettagliati presentati sotto ciascun pilastro.

<p>Consapevolezza di sé</p> <p>La valutazione della consapevolezza di sé si concentra sullo sviluppo delle capacità degli studenti di:</p> <ul style="list-style-type: none">• riconoscere i segnali corporei legati allo sforzo, alla tensione, alla stanchezza o all'eccitazione emotiva.• riconoscere e dare un nome agli stati emotivi in modo accessibile.• comprendere in che modo il proprio stato interiore influenzi il proprio comportamento e la propria partecipazione.• identificare le proprie preferenze, supposizioni, pregiudizi o stereotipi.• riconoscere in che modo la propria posizione, le proprie scelte o i propri vantaggi possano influire sul gruppo.• riflettere sulla propria partecipazione senza eccessiva autocritica o confronto.	<p>Autogestione</p> <p>La valutazione dell'autogestione si concentra sullo sviluppo della capacità degli studenti di:</p> <ul style="list-style-type: none">• fermarsi un attimo prima di reagire d'impulso.• utilizzare una strategia appropriata per gestire la tensione, la rabbia, l'ansia o l'eccitazione.• gestire la frustrazione quando l'attività non si svolge come previsto.• accettare gli errori come parte del processo di apprendimento.• perseverare di fronte alle difficoltà.• chiedere aiuto o scegliere un adattamento adeguato.• riprendere in modo costruttivo l'attività dopo una delusione o un conflitto.	<p>Consapevolezza sociale</p> <p>La valutazione della consapevolezza sociale si concentra sulla capacità in via di sviluppo degli studenti di:</p> <ul style="list-style-type: none">• notare la partecipazione diseguale, l'esclusione o l'emarginazione.• riconoscere le aspettative stereotipate e l'alterizzazione.• comprendere che studenti diversi possono necessitare di forme diverse di sostegno.• distinguere tra trattamento identico e partecipazione equa.• tenere conto delle esperienze e delle esigenze dei compagni di classe con abilità e background diversi.• proporre modifiche alle regole, ai ruoli, alle attrezzature o alla composizione dei gruppi che migliorino la partecipazione.• Valorizzare le diverse forme di contributo al gruppo.
<p>Abilità relazionali e comunicazione</p> <p>La valutazione delle abilità relazionali e comunicative si concentra sullo sviluppo della capacità degli studenti di:</p> <ul style="list-style-type: none">• ascoltare senza interrompere.	<p>Azione collettiva e autonomia</p> <p>La valutazione dell'azione collettiva e dell'autonomia si concentra sullo sviluppo della capacità degli studenti di:</p> <ul style="list-style-type: none">• partecipare alle decisioni collettive e alla definizione delle regole.	

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- cercare di comprendere e riformulare il punto di vista di un'altra persona.
 - esprimere il proprio disaccordo in modo rispettoso;
 - esprimere bisogni e sentimenti senza accuse o attacchi personali.
 - contribuire alla risoluzione costruttiva dei conflitti.
 - offrire aiuto, incoraggiamento o sostegno emotivo.
 - invitare i compagni di classe meno visibili o meno sicuri di sé a partecipare.
 - contribuire a creare un senso di sicurezza, fiducia e appartenenza.
- esprimere un'opinione rispettando al contempo i punti di vista degli altri.
 - accettare e svolgere a turno ruoli di responsabilità.
 - tutelare le regole che promuovono l'equità e la partecipazione.
 - identificare un problema collettivo e contribuire alla sua soluzione.
 - assumersi la responsabilità degli spazi condivisi, delle attrezzature e degli obiettivi del gruppo.
 - usare la leadership per sostenere gli altri anziché dominarli.
 - intervenire in modo costruttivo quando l'attività diventa ingiusta o esclusiva.

Fonti di prove di valutazione

Nessun metodo di valutazione può fornire da solo un quadro completo dello sviluppo degli studenti. Gli insegnanti sono quindi incoraggiati a combinare informazioni provenienti da diverse fonti complementari.

La valutazione si concentra sullo sviluppo piuttosto che su caratteristiche fisse

Gli studenti non dovrebbero essere descritti attraverso etichette fisse quali “cooperativo”, “aggressivo”, “resiliente”, “inclusivo” o “non inclusivo”. Il comportamento di uno studente può cambiare in modo significativo a seconda dell'attività, della composizione del gruppo, del livello di competizione, della chiarezza delle regole, dell'accessibilità del compito o del sostegno fornito dall'insegnante.

La valutazione dovrebbe quindi descrivere il comportamento osservabile all'interno di un contesto specifico. Anziché annotare «lo studente non è cooperativo», l'insegnante potrebbe scrivere:

«Durante la partita di football3 di oggi, lo studente ha passato la palla principalmente a due amici intimi e ha avuto bisogno di un promemoria per coinvolgere altri compagni di squadra».

Una descrizione di questo tipo fornisce prove utili e indica una possibile risposta pedagogica senza definire il bambino attraverso un giudizio negativo.

La valutazione si basa su prove osservabili

Gli insegnanti dovrebbero concentrarsi su ciò che gli studenti dicono, fanno, propongono o modificano durante e dopo un'attività. Le prove osservabili possono includere il fatto che uno studente:

- riconosca e comunichi uno stato emotivo o fisico.
- adotta una strategia per gestire la frustrazione o l'impulsività.
- ci riprova dopo aver commesso un errore.
- si accorge che un compagno di classe viene escluso.
- adatta il proprio gioco in modo che anche gli altri possano partecipare.
- ascolta un altro punto di vista senza interrompere.
- contribuisce a risolvere i disaccordi.
- partecipa alla definizione comune delle regole.
- si assume un ruolo di responsabilità in modo equo.
- interviene in modo costruttivo quando la partecipazione diventa diseguale.

Lo scopo non è quello di registrare ogni comportamento, ma di raccogliere esempi brevi e significativi che mostrino come si sta sviluppando la competenza in questione.

Osservazione da parte dell'insegnante

L'osservazione da parte dell'insegnante è la principale fonte di prove formative durante l'educazione fisica. L'osservazione può avvenire durante il gioco libero, le attività strutturate, l'applicazione delle tecniche, la discussione di gruppo o il calcio3.

L'insegnante dovrebbe selezionare un numero limitato di indicatori prima della lezione,

Autovalutazione degli studenti

L'autovalutazione aiuta gli studenti a riconoscere il proprio percorso di apprendimento e ad assumersi gradualmente la responsabilità del proprio comportamento. Può avvenire verbalmente o attraverso metodi visivi e scritti, tra cui:

- carte colorate.
- scale delle emozioni o dell'energia.

Riflessione di gruppo e tra pari

La riflessione di gruppo permette agli studenti di valutare in che modo il loro comportamento collettivo abbia influito sulla partecipazione, sulla cooperazione e sull'equità. Le domande includono:

- Tutti hanno avuto un ruolo significativo?
- Tutti hanno partecipato in modo coerente con le proprie capacità?

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

<p>piuttosto che tentare di osservare tutto contemporaneamente. Ad esempio, durante un’attività sulla trasformazione dei conflitti, l’insegnante potrebbe concentrarsi sul fatto che gli studenti:</p> <ul style="list-style-type: none">ascoltino prima di rispondere;descrivono il problema senza accuse personali;ripetono il punto di vista dell’altra persona;propongano una soluzione reciprocamente accettabile. <p>Sono sufficienti brevi appunti, parole chiave o esempi specifici di comportamento. L’osservazione dovrebbe fungere da base per il feedback e la riflessione, piuttosto che da meccanismo di sorveglianza o punizione.</p>	<ul style="list-style-type: none">pollice in su, di lato o in giù.scale di valutazione visive.brevi schede di riflessione.disegnare o selezionare un simbolo.discussione in coppia.suggerimenti per completare frasi.diari di apprendimento individuali. <p>Le risposte all’autovalutazione non dovrebbero essere utilizzate come misure definitive. Il loro valore sta nell’aiutare gli studenti a riflettere sulla propria esperienza e a comunicare bisogni, difficoltà o obiettivi.</p>	<ul style="list-style-type: none">Cosa ha aiutato il nostro gruppo a cooperare?Le nostre regole hanno funzionato in modo equo per tutti?Cosa abbiamo fatto quando è sorto un disaccordo?Le idee di tutti sono state ascoltate?Cosa dovremmo cambiare la prossima volta? <p>Gli studenti dovrebbero riflettere sui comportamenti e sui processi di gruppo piuttosto che individuare o incolpare i compagni di classe.</p>
---	---	--

Esempi tratti dal football3

La struttura in tre parti del football3 offre opportunità particolarmente preziose per la valutazione formativa.

<p>Durante il primo tempo, l’insegnante o il mediatore può osservare:</p> <ul style="list-style-type: none">chi esprime le proprie idee;se le diverse opinioni influenzano le regolecome gli studenti reagiscono ai disaccordi.se le regole concordate tengono conto di una partecipazione equa.	<p>Durante la partita, l’osservazione può concentrarsi su:</p> <ul style="list-style-type: none">l’applicazione delle regole aperte.la distribuzione della partecipazione.la comunicazione e il sostegno tra pari.le reazioni agli errori e ai conflitti;l'uso della rotazione dei ruoli e della leadership.	<p>Durante la terza parte della lezione, l’insegnante può osservare:</p> <ul style="list-style-type: none">la capacità degli studenti di fornire prove a sostegno delle proprie opinioni.la disponibilità ad ascoltare l’altra squadra.il riconoscimento di momenti di comportamento ingiusto o di esclusione.la responsabilità delle conseguenze delle decisioni collettive;la capacità di suggerire miglioramenti realistici.
--	---	--

I punti di fair play e le note del mediatore dovrebbero favorire il dialogo e l’apprendimento. Non dovrebbero essere considerati come un giudizio sul valore personale degli studenti né utilizzati per classificare pubblicamente le squadre come “buone” o “cattive”.

Scala di osservazione dello sviluppo

La seguente scala può essere utilizzata per registrare lo sviluppo dei comportamenti osservabili:

- 0 – Non ancora osservato:

il comportamento non è stato ancora dimostrato, nemmeno con un sostegno.
- 1 – Emergente:

il comportamento viene manifestato con frequenti sollecitazioni, modellamento o supporto diretto.
- 2 – In fase di sviluppo:

il comportamento viene manifestato con un sostegno occasionale o in situazioni familiari.
- 3 – Costante:

il comportamento viene manifestato in modo autonomo e in diverse attività o situazioni.
- N/O – Nessuna opportunità di osservazione:

l’attività non ha offerto un’opportunità adeguata per osservare il comportamento.

La scala non deve essere interpretata come un voto numerico. Il passaggio da un livello all’altro non è sempre lineare. Uno studente può dimostrare una competenza in modo autonomo in un’attività cooperativa, ma necessita di supporto quando vengono introdotti elementi quali competizione, pressione emotiva, raggruppamenti non familiari o conflitti.

L’opzione **N/O** è particolarmente importante. Un comportamento non dovrebbe essere registrato come assente quando l’attività non ha fornito allo studente un’opportunità significativa o accessibile per dimostrarlo.

Quando e come avviene la valutazione

La valutazione formativa può avvenire in diversi momenti durante l’implementazione di DIALECT5.

Osservazione iniziale

All’inizio dell’attuazione di DIALECT5, l’insegnante può osservare le dinamiche esistenti della classe, tra cui:

- le dinamiche di amicizia e i modelli di gruppo tra pari.
- la partecipazione a gruppi misti.
- le reazioni agli errori e agli insuccessi;
- distribuzione della palla e di altre risorse.
- le strategie di gestione dei conflitti;
- studenti che vengono spesso scelti o trascurati.
- la misura in cui gli studenti esprimono opinioni o si assumono responsabilità.

Questa osservazione iniziale non è un test diagnostico. Fornisce un punto di partenza per selezionare le prime priorità e tecniche.

Osservazione continua

Durante ogni lezione, l’insegnante può selezionare due o tre indicatori collegati alla tecnica che sta insegnando. Non è né necessario né realistico valutare ogni studente e ogni pilastro in ogni lezione.

Un approccio gestibile consiste nel:

- selezionare la competenza da osservare;
- individuare da quattro a sei studenti o un gruppo su cui concentrarsi.
- registrare uno o due brevi esempi.
- alternare l’oggetto dell’osservazione nelle lezioni successive.
- utilizzare i dati raccolti per pianificare l’attività successiva o gli adeguamenti necessari.

Riflessione di fine ciclo

Al termine di un ciclo tematico o di un’unità mensile, studenti e insegnanti possono chiedersi:

- Cosa è migliorato?
- Cosa rimane difficile?
- Quali tecniche si sono rivelate utili?
- In quali situazioni abbiamo ancora bisogno di sostegno?
- Quali regole dovremmo mantenere o adattare?
- Quale dovrebbe essere il prossimo obiettivo individuale o collettivo?

Riflessione finale

Al termine dell’attuazione, la valutazione dovrebbe riassumere i progressi compiuti piuttosto che fornire un punteggio finale. Può attingere a note di osservazione, riflessioni degli studenti, esempi tratti dal calcio3, obiettivi di gruppo e momenti significativi di cambiamento.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

La riflessione finale dovrebbe identificare:

- competenze che si sono consolidate.
- aree che richiedono una pratica costante.
- adattamenti che si sono rivelati particolarmente efficaci.
- cambiamenti nella partecipazione e nelle relazioni all'interno del gruppo.
- priorità per il prossimo periodo didattico.

Scheda di osservazione formativa DIALECT5

La Scheda di osservazione formativa DIALECT5 è stata ideata per aiutare gli insegnanti a monitorare i progressi degli studenti rispetto ai cinque pilastri durante attività autentiche di Educazione Fisica. Non è destinata a valutare, classificare o confrontare gli studenti, ma a registrare brevi esempi di comportamenti osservabili, identificare le esigenze di sostegno e pianificare i passi successivi appropriati nell'apprendimento.

La scheda di osservazione deve essere utilizzata in modo selettivo. Non ci si aspetta che gli insegnanti compilino tutti gli indicatori per ogni studente durante ogni lezione; devono essere selezionati solo quelli direttamente correlati all'obiettivo dell'attività.

Le valutazioni devono sempre essere interpretate tenendo conto delle opportunità, del sostegno e degli adattamenti offerti dall'ambiente di apprendimento.

Di seguito è riportato un esempio indicativo della Scheda di osservazione formativa DIALECT5.





Studente o gruppo: _____ Data: _____

Attività o tecnica: _____ Pillastro osservato: _____

Pillastro	Indicatore osservabile	0	1	2	3	N/D
Consapevolezza di sé	Riconosce e comunica uno stato fisico o emotivo.	☐	☐	☐	☐	☐
Consapevolezza di sé	Riconosce come un'assunzione personale, preferenza o posizione possa influenzare gli altri.	☐	☐	☐	☐	☐
Autogestione	Usa una strategia appropriata per regolare tensione, impulsività o frustrazione.	☐	☐	☐	☐	☐
Autogestione	Persiste o riprova dopo un errore, una difficoltà o una delusione.	☐	☐	☐	☐	☐
Consapevolezza sociale	Nota l'esclusione, gli stereotipi o la partecipazione ineguale.	☐	☐	☐	☐	☐
Consapevolezza sociale	Propone un aggiustamento equo che sostiene una partecipazione significativa.	☐	☐	☐	☐	☐
Competenze relazionali e comunicazione	Ascolta e tenta di comprendere un punto di vista diverso.	☐	☐	☐	☐	☐
Competenze relazionali e comunicazione	Contribuisce in modo costruttivo a una trasformazione del conflitto e al senso di appartenenza.	☐	☐	☐	☐	☐
Azione collettiva e agenzia	Partecipa responsabilmente a decisioni condivise, alla definizione di regole e alla rotazione dei ruoli.	☐	☐	☐	☐	☐
Azione collettiva e agenzia	Agisce per proteggere l'equità o la partecipazione degli altri.	☐	☐	☐	☐	☐



Breve descrizione del comportamento o dell'episodio osservato:

Cosa ha fatto l'alunno, durante quale attività o in quali circostanze?

Il punto di vista degli studenti:

Cosa ha detto, notato, provato o suggerito lo studente?

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Prossimo passo di apprendimento suggerito:

Quale competenza o comportamento necessita di ulteriore sviluppo?

Adattamento o supporto per la prossima lezione:

Cosa cambierà l’insegnante o quale tipo di supporto fornirà?

Breve autoriflessione dello studente

Le seguenti domande possono essere utilizzate dopo un'attività, alla fine di un ciclo tematico o durante la terza metà della partita di calcio3:

Oggi ho.....

- ho notato cosa stava succedendo nel mio corpo o nelle mie emozioni.
- sono riuscito a gestire un sentimento o una reazione difficile.
- ho continuato nonostante avessi commesso un errore.
- ho ascoltato il punto di vista di un’altra persona.
- ho aiutato qualcuno a partecipare.
- ho notato qualcosa di ingiusto o di esclusivo.
- ha proposto un’idea al gruppo.
- si è assunto la responsabilità di un ruolo o di una decisione condivisa.

Gli studenti possono rispondere utilizzando:

Non ancora.

Con un po’ di aiuto.

Da solo.

Ho aiutato qualcun altro a farlo.

Possono poi completare una o più delle seguenti frasi:

- Una cosa che ho notato oggi è stata.....
- Un momento difficile per me è stato.....
- Una strategia che mi ha aiutato è stata.....
- Ho aiutato un’altra persona a partecipare quando.....
- Mi sono sentito parte del gruppo quando.....
- Una cosa che il nostro gruppo ha fatto in modo equo è stata.....
- Una cosa che potremmo rendere più equa la prossima volta è.....
- Il mio prossimo obiettivo personale o di gruppo è.....

Agli studenti dovrebbe essere consentito di rispondere oralmente, per iscritto, attraverso un disegno, selezionando un’immagine o un simbolo, tramite gesti o con un ausilio comunicativo appropriato.

Fornire un feedback formativo

Un feedback efficace dovrebbe essere breve, specifico, collegato a un comportamento osservabile e orientato al passo successivo. Elogi generici come “Ben fatto” possono incoraggiare gli studenti, ma non sempre li aiutano a capire cosa hanno fatto in modo efficace.

Un feedback più informativo segue tre fasi:

- Descrivere l’evidenza:** «Ho notato che hai fatto una pausa prima di rispondere».
- Collegala alla competenza:** «Questo ha contribuito a mantenere la calma durante il disaccordo».
- Suggerisci il passo successivo:** «La prossima volta, prova a riformulare il punto di vista dell’altra persona prima di spiegare il tuo».

Altri esempi includono:

“Hai continuato anche dopo aver mancato l’obiettivo, invece di abbandonare l’attività. Questo dimostra che stai sviluppando la resilienza. La prossima volta, prova a usare ad alta voce il ‘Potere del “ancora””.

«Hai notato che un compagno di squadra non aveva ricevuto la palla. Il tuo prossimo passo è aiutare il gruppo a modificare la propria strategia di gioco prima che intervenga l’insegnante.»

«Hai incoraggiato il tuo compagno di squadra, ma hai anche preso la decisione al posto suo. La prossima volta, chiedigli che tipo di aiuto preferirebbe.»

“Il tuo gruppo ha stabilito una regola, ma solo tre studenti hanno contribuito con delle idee. Durante la prossima discussione, assicurati che ogni membro abbia l’opportunità di intervenire.”

Il feedback dovrebbe mostrare agli studenti che la competenza può essere sviluppata attraverso la pratica e dovrebbe evitare di farli vergognare, di metterli a confronto pubblicamente, di usare il sarcasmo o di affibbiare etichette fisse.

Valutazione inclusiva e adattamenti ragionevoli

Le procedure di valutazione dovrebbero seguire gli stessi principi dell’UDL (Design per l’Apprendimento Universale) applicati all’insegnamento. Agli studenti devono essere forniti molteplici mezzi di coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione (CAST, 2024).

Gli adattamenti pratici possono includere:

- presentare gli indicatori utilizzando un linguaggio semplice, simboli o esempi;
- concedere più tempo per l’elaborazione e la risposta.
- l’uso di scale visive anziché domande esclusivamente verbali.
- accettare gesti, disegni, movimenti o forme di comunicazione aumentativa.
- condurre la riflessione individualmente, in coppia o in uno spazio più tranquillo.
- ridurre le distrazioni sensoriali.
- consentire a un compagno di fiducia o a un professionista di supporto di facilitare la comunicazione.
- osservare lo studente in diversi ruoli anziché solo come giocatore.
- adattare l’attività prima di interpretare la mancata partecipazione come mancanza di competenza.
- tenere conto di affaticamento, dolore, ansia, sovraccarico sensoriale, esigenze linguistiche e barriere all’accessibilità.

Uno studente con capacità di comunicazione verbale limitate può dimostrare empatia cambiando posizione per aiutare un compagno di classe, offrendo l’attrezzatura, aspettando o compiendo un gesto di sostegno. Uno studente con una disabilità motoria può dimostrare leadership etica in qualità di mediatore, consulente sulle regole, giocatore, leader di incoraggiamento o osservatore del fair play. Queste forme di partecipazione dovrebbero essere riconosciute come prove autentiche e non considerate secondarie rispetto alla prestazione atletica.

Gli adattamenti non dovrebbero comportare l’assegnazione sistematica di ruoli passivi agli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali. Ogni studente dovrebbe avere l’opportunità di prendere decisioni, agire, comunicare, guidare, cooperare e contribuire in modo significativo al gruppo.

PARTE E. PIANIFICAZIONE ANNUALE DEI PILASTRI

DIALECT5 NELL'EDUCAZIONE FISICA

Classi dalla 4ª alla 6ª (scuola primaria)

La pianificazione annuale è strutturata in modo progressivo, partendo dal sé individuale per culminare nell'azione collettiva. Gli studenti imparano innanzitutto a riconoscere i propri stati fisici ed emotivi, per poi imparare a gestire gli impulsi, gli errori e i fallimenti. Successivamente, imparano a identificare la diversità e gli stereotipi, a cooperare e comunicare in modo efficace e, infine, ad assumere ruoli di responsabilità e a co-creare un gioco equo.

L'educazione fisica offre il contesto ideale per questo processo perché queste competenze non vengono insegnate teoricamente, ma emergono naturalmente all'interno del gioco: nel passaggio, nell'errore, nella vittoria, nella sconfitta, nel conflitto, nella scelta dei compagni, nel rispetto delle regole e nel garantire la partecipazione di tutti.

Il Football3 viene utilizzato ogni mese come lezione di sintesi, poiché offre ai bambini l'opportunità di trasferire le competenze coltivate nelle lezioni precedenti in condizioni di gioco reali, ponendo l'accento sul dialogo, sulle regole, sulla cooperazione, sull'inclusione e sul fair play.



PIANO ANNUALE DI ATTUAZIONE DELLE LEZIONI

DIALECT5 NELL'EDUCAZIONE FISICA NELLA SCUOLA PRIMARIA – CLASSI 4ª-6ª

OTTOBRE-MAGGIO | 4 LEZIONI AL MESE | LEZIONE 4: FOOTBALL3



MESE	LEZIONE 1	LEZIONE 2	LEZIONE 3	LEZIONE 4 – FOOTBALL3
OTTOBRE 	 Riconoscere l'attività fisica e gli stati emotivi	 Consapevolezza di pregiudizi e auto-stereotipi	 Gestione degli impulsi	 Autoconsapevolezza e regole di autocontrollo
NOVEMBRE 	 Gestire la rabbia, l'ansia e la tensione	 Resilienza davanti a errori e sconfitte	 Riconoscere l'attività fisica e la tensione emotiva durante il gioco	 Gestione delle emozioni e regole della seconda occasione
DICEMBRE 	 Smontare stereotipi e pregiudizi verso gli altri	 Pluralismo ed equità	 Identificare stereotipi personali	 Inclusione e regole di partecipazione equa
GENNAIO 	 Uguaglianza, equità e bisogni diversi	 Smontare stereotipi riguardo agli altri	 Resilienza dopo una sconfitta o un conflitto	 Equità e regole di inclusione
FEBBRAIO 	 Ascolto empatico	 Senso di appartenenza	 Co-responsabilità delle regole	 Ascolto empatico, senso di appartenenza e regole di co-decisione
MARZO 	 Trasformazione del conflitto	 Leadership etica	 Cooperazione e sostegno	 Risoluzione dei conflitti e regole di leadership etica
APRILE 	 Assumersi ruoli di responsabilità	 Co-responsabilità del gioco	 Trasformazione del conflitto	 Ruoli, leadership e regole di partecipazione equa
MAGGIO 	 Auto-consapevolezza e auto-gestione integrata	 Consapevolezza sociale e inclusione integrata	 Relazione, comunicazione e gestione integrata dei conflitti	 Festival finale di Football3
 Autoconsapevolezza	 Auto-gestione	 Consapevolezza sociale	 Competenze relazionali e comunicative	 Azione collettiva e agenzia

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Il programma annuale si svolge da ottobre a maggio e prevede quattro lezioni al mese. Le prime tre lezioni si concentrano progressivamente su specifiche competenze sociali ed emotive, mentre la quarta lezione è dedicata al Football3 con regole basate sulle competenze già insegnate, assicurandone l'applicazione esperienziale all'interno del gioco. Più in dettaglio:

PIANIFICAZIONE ANNUALE DETTAGLIATA

Ottobre | Tema centrale: Conoscere me stesso all'interno del gioco

Ottobre funge da mese introduttivo. Gli studenti vengono informati sugli obiettivi del programma e comprendono che l'educazione fisica non riguarda solo l'esecuzione tecnica o la vittoria, ma anche come si sentono, come reagiscono, come cooperano e come partecipano con rispetto. Durante le prime lezioni, decidono insieme il Contratto Democratico di Classe.

Lezione 1: Riconoscere gli stati fisici ed emotivi

Pilastro: Consapevolezza di sé

Obiettivo: Guidare gli studenti a osservare il proprio corpo prima, durante e dopo l'attività fisica, riconoscendo segnali quali respiro affannoso, tensione muscolare, affaticamento, eccitazione, ansia o esitazione.

Contenuti/attività suggeriti:

- Valutazione pre-gioco con il "termometro dell'energia".
- Breve pausa interocettiva dopo un'attività motoria ad alta intensità.
- Giochi di rincorsa o passaggi in coppia abbinati alla domanda di riflessione: «Come si sente il mio corpo in questo momento?».

Lezione 2: Consapevolezza dei pregiudizi e degli autostereotipi

Pilastro: Consapevolezza di sé

Obiettivo: Consentire agli studenti di identificare i pensieri limitanti (ad es. «Non sono bravo a calcio», «Non riesco a giocare bene perché sono una ragazza», «Se commetto un errore, rideranno di me») e osservare come questi presupposti influenzino la loro partecipazione, senza la pressione di doverli modificare immediatamente.

Contenuti/attività suggeriti:

- «Specchio interiore»: identificare e registrare il dialogo interiore («Cosa mi sto dicendo?») proprio prima di entrare in campo.
- Esercitazione con rotazione obbligatoria dei ruoli e delle posizioni (difesa, centrocampo, attacco), che permette a ogni bambino di mettere alla prova le proprie capacità in condizioni mutevoli.
- Breve riflessione individuale o di gruppo incentrata sulla domanda: «Quale pensiero mi ha aiutato oggi e quale mi ha limitato?».

Lezione 3: Gestione degli impulsi

Pilastro: Autogestione



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Obiettivo: allenare gli allievi a riconoscere il momento esatto prima di manifestare una reazione impulsiva (come urlare, spingere, litigare o abbandonare prematuramente uno sforzo).

Contenuti/attività suggeriti:

- Gioco che prevede una regola della “pausa di 3 secondi” subito dopo un errore o una discussione in campo.
- Esercizio esperienziale “Fermati – Respira – Scegli” condotto in condizioni di pressione agonistica.
- Giochi di possesso palla a squadre ridotte (ad es. rondo o 3 contro 1) in cui il bambino viene guidato a passare con calma prima di affrontare una pressione difensiva schiacciante.

Lezione 4: Football3 con le regole dell'autoconsapevolezza e dell'autocontrollo

Pilastri: Consapevolezza di sé e Autogestione

Regole indicative del Football3:

- Regola 1: Al segnale del mediatore «Pausa», tutti i bambini si fermano per 5 secondi per controllare il proprio battito cardiaco e la frequenza respiratoria.
- Regola 2: Nei momenti di forte tensione, le squadre si ritirano per 30 secondi per utilizzare il termometro dell'energia interna.
- Regola 3: Rotazione ciclica obbligatoria delle posizioni (difesa, centrocamp, attacco) ogni 3 minuti.

Novembre | Tema centrale: Gestire la tensione, gli errori e il fallimento

Lezione 1: Gestire la rabbia, l'ansia e la tensione

Pilastro: Autogestione

Obiettivo: Consentire agli studenti di regolare le proprie reazioni emotive in contesti ad alto rischio e di utilizzare meccanismi strategici di distensione durante il gioco.

Contenuti/attività suggeriti:

- Giochi a tempo progettati per aumentare intenzionalmente l'intensità competitiva.
- Introduzione del "Segnale di pausa", che consente a qualsiasi studente di interrompere temporaneamente l'azione quando si sente sopraffatto dalla pressione.
- Discussione riflessiva: «*Come reagisco quando mi sento arrabbiato durante un gioco?*».

Lezione 2: Resilienza di fronte agli errori e ai fallimenti

Pilastro: Autogestione

Obiettivo: Coltivare una mentalità orientata alla crescita, incoraggiando studenti a considerare gli errori operativi come opportunità di adeguamento strategico piuttosto che come carenze permanenti.

Contenuti/attività suggeriti:



NOVEMBRE



Gestiamo le emozioni, la rabbia e la delusione



Lezione 1

Auto-gestione

Gestire la rabbia, l'ansia e la tensione





Riconosco le mie emozioni e uso strategie che mi aiutano a calmarmi e a procedere.



Lezione 2

Auto-gestione

Resilienza davanti a errori e sconfitte





La sfida è un'opportunità per imparare. Riprovo e non mi arrendo!



Lezione 3

Autoconsapevolezza

Riconoscere l'attività fisica e la tensione emotiva durante il gioco





Ascolto il mio corpo, riconosco cosa sento e scelgo ciò che mi aiuta a sentirmi meglio.



Il mio cuore batte forte



Il mio respiro cambia



I miei muscoli sono tesi



Ho tanti pensieri



Mi sento più rilassato



Lezione 4

football3

Football3 con Gestione delle Emozioni e Regole della Seconda Occasione





Usiamo strategie che ci aiutano a rimanere calmi, collaborare e goderci il gioco.

Educazione Fisica | Classi 4ª-6ª | Scuola Primaria

gli

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- Applicazione del modello “The Power of Yet” (*“Non ho ancora imparato questa abilità”*).
- Prove di “seconda possibilità” subito dopo un passaggio sbagliato o un tiro mancato.
- Partite in cui le squadre guadagnano punti di fair play specificamente per aver incoraggiato verbalmente un compagno di squadra subito dopo un errore.

Lezione 3: Riconoscere la tensione fisica ed emotiva durante il gioco

Pilastro: Consapevolezza di sé e autogestione

Obiettivo: Aiutare gli studenti a collegare i segnali somatosensoriali interni (tensione corporea) con i loro comportamenti esterni e le loro scelte sul campo.

Contenuti/attività suggeriti:

- Gioco di alterazione dello stato motorio (“Il movimento della rabbia contro il movimento della calma”): un gioco comportamentale progettato per favorire la consapevolezza di come un corpo teso e rigido influisca negativamente sull’esecuzione tecnica.
- Gioco di simulazione della pressione con parzialità deliberata dell’arbitro: una simulazione in cui l’istruttore prende intenzionalmente decisioni errate o provocatoriamente ingiuste a favore di una squadra. All’udire il segnale «Corpo!», gli studenti devono eseguire immediatamente la «Routine di ripristino cinetico» (assumendo una postura specifica: inspirare mentre si sollevano le braccia in estensione verso l’alto ed espirare mentre si lasciano ricadere liberamente lungo i fianchi).
- Esercizi di tiro di precisione sotto carico cardiorespiratorio: esercizi di precisione e finalizzazione eseguiti immediatamente dopo uno sforzo cardiorespiratorio ad alta intensità (ad es. sprint) per allenare e praticare la stabilizzazione del corpo attraverso l’espirazione controllata.

Lezione 4: Football3 con gestione delle emozioni e regole della “seconda possibilità”

Regole indicative del Football3:

- Regola 1 (La frase di reinserimento): A seguito di un errore, il gioco riprende solo dopo che il singolo o la squadra ha pronunciato una frase proattiva di seconda opportunità (ad es. «*Andiamo avanti*», «*Ci riproviamo*» o «*Nessun problema*»).
- Regola 2 (Il controllo somatosensoriale): se un giocatore prova rabbia, ansia o frustrazione travolgenti, deve fermarsi per riconoscere la propria tensione corporea e valutare in che modo questa influisca sul suo comportamento in campo.
- Regola 3 (Applicazione della mentalità orientata alla crescita): Subito dopo un turnover o un’occasione mancata, i giocatori devono applicare esplicitamente la tecnica «The Power of Yet» prima di tentare la mossa tattica successiva.

Dicembre | Tema centrale: riconoscere gli stereotipi e percepire gli altri in modo diverso

A dicembre l’attenzione pedagogica si sposta verso la consapevolezza sociale. Gli studenti iniziano a osservare sistematicamente come si manifestano le sottili dinamiche di esclusione all’interno di una partita: chi riceve i passaggi, chi viene escluso, chi viene etichettato come “competente” o “debole” e chi viene scelto per ultimo durante la formazione delle squadre.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Lezione 1: Decostruire gli stereotipi e l'alterizzazione

Pilastro: Consapevolezza sociale

Obiettivo: Mettere in discussione i pregiudizi radicati relativi alle capacità atletiche, al genere o allo status sociale, consentendo agli studenti di valutare criticamente i modelli di esclusione in tempo reale.

Contenuti/attività suggeriti:

- Partita con inversione obbligatoria dei ruoli per sovvertire le gerarchie sportive consolidate.
- Dibattito di gruppo: «Chi scegliamo di solito per primo durante la selezione della squadra e quali sono le ragioni che ci spingono a farlo?».
- Osservazione strutturale in tempo reale dei modelli di emarginazione ed esclusione durante gli intervalli di gioco non strutturato.

Lezione 2: Pluralismo ed equità

Pilastro: Consapevolezza sociale

Obiettivo: Insegnare agli studenti che la giustizia non significa semplicemente un trattamento identico per tutti (uguaglianza), ma piuttosto fornire a ciascuno ciò di cui ha specificamente bisogno per partecipare in modo significativo (equità).

Contenuti/attività suggeriti:

- Distanze di tiro differenziate in base all'esperienza e al livello di abilità individuali.
- Adattamenti strutturali delle regole pensati per facilitare il coinvolgimento significativo dei giocatori meno esperti (ad esempio, l'esenzione dalla pressione nei primi 3 secondi di possesso palla).
- Riflessione guidata dalla domanda: «Questo vantaggio strutturale è sembrato ingiusto o ha contribuito a garantire che tutti potessero partecipare davvero?».

Lezione 3: Identificare gli stereotipi personali

Pilastro: Consapevolezza di sé

Obiettivo: Stimolare gli studenti a riflettere onestamente sui propri pregiudizi cognitivi riguardo alle capacità e al valore dei compagni di classe.

Contenuti/attività suggeriti:

- Esercizio esperienziale «Compagni di squadra invisibili»: concentrarsi sui passaggi e sulla comunicazione con i bambini che in genere vengono trascurati o poco notati in campo.
- Autovalutazione tramite domande guidate:
 - "Quale compagno di classe ritengo automaticamente sempre forte e affidabile durante la partita?"
 - «Quale compagno di classe tendo a trascurare o ignorare durante il gioco?»
 - «Mi è mai capitato di cambiare la mia opinione preconcepita su qualcuno dopo aver collaborato a un compito fisico specifico?»

Lezione 4: Football3 con regole di inclusione e partecipazione equa



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Regole indicative del Football3:

- Regola 1 (Regola dei passaggi multipli): Un gol è valido solo se, prima del tiro vincente, sono stati completati passaggi consecutivi da almeno 4 giocatori diversi.
- Regola 2 (Rispetto reciproco dei ruoli): Ogni bambino assume un ruolo esplicito e formalizzato (ad esempio, Caposquadra-Sostenitore, Responsabile dell'incoraggiamento, Controllore del Fair Play) che è tenuto a rispettare e che deve essere attivamente rispettato da tutti i compagni.
- Regola 3 (Protocollo di sostegno collettivo): la squadra ha la responsabilità strutturale di sostenere e assistere qualsiasi giocatore che incontri difficoltà, garantendo il suo coinvolgimento attivo e significativo nello svolgimento della partita.

Gennaio | Tema centrale: *Giocare in modo corretto, non necessariamente in modo identico*

Gennaio approfondisce i concetti di giustizia, uguaglianza proporzionale (equità) e inclusione. Gli studenti imparano a riconoscere le diverse esigenze e ad adattare strutturalmente il gioco in modo che tutti possano partecipare in modo significativo.

Lezione 1: Uguaglianza, equità e esigenze diverse

Pilastro: Consapevolezza sociale

Obiettivo: Consentire agli studenti di distinguere tra uguaglianza formale ed equità proporzionale, adeguando le condizioni di gioco alle esigenze individuali.

Contenuti/attività suggeriti:

- Gioco con zone di partecipazione differenziate.
- Utilizzo di attrezzature adattate o regole personalizzate in base ai diversi livelli di abilità.
- Discussione riflessiva: «*Quando una regola specifica aiuta una squadra a diventare davvero più equa?*».

Lezione 2: Decostruire gli stereotipi sugli altri

Pilastro: Consapevolezza sociale

Obiettivo: Mettere in discussione e smantellare le gerarchie sportive e gli stereotipi imposti dai coetanei, invertendo le dinamiche di potere sul campo.

Contenuti/attività suggeriti:

- «Inversione dei ruoli»: i giocatori più abili assumono esclusivamente ruoli di supporto e di guida.
- Gioco in cui a uno studente che di solito viene ignorato o a cui vengono passati pochi palloni viene assegnato il ruolo di principale regista/organizzatore.
- Riflessione di gruppo per analizzare le aspettative e i preconcezioni collettivi.

Lezione 3: Resilienza dopo una sconfitta o un conflitto

Pilastro: Autogestione



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Obiettivo: fornire agli studenti strategie di autoregolazione e risoluzione dei conflitti per gestire gli attriti operativi di una partita.

Contenuti/attività suggeriti:

- Scenari simulati incentrati sulla gestione di una situazione di svantaggio e sull'esecuzione di una ripresa tattica.
- Debriefing post-conflitto: "Quali azioni concrete possiamo intraprendere in modo diverso la prossima volta?".
- Spostare l'attenzione valutativa sull'impegno qualitativo piuttosto che sui risultati puri delle prestazioni.

Lezione 4: Football3 con regole di equità e inclusione

Regole indicative del Football3:

- Regola 1 (La pausa di dialogo): ogni volta che sorge una controversia in campo, il gioco si interrompe immediatamente per una breve "pausa di dialogo". Durante questa pausa, ogni studente coinvolto parla in ordine di turno senza essere interrotto dai compagni.
- Regola 2 (Il protocollo di reintegrazione): A seguito di un conflitto, deve essere osservato un protocollo di reintegrazione formalizzato (ad esempio: «Riprendiamo senza gridare», «Restituiamo il possesso della palla» o «Ci scusiamo a vicenda e andiamo avanti»).
- Regola 3 (Coinvolgimento differenziato): ogni bambino della squadra sceglie una modalità personalizzata di coinvolgimento/partecipazione, che deve essere rigorosamente rispettata e sostenuta da tutti i compagni di squadra per tutta la durata della partita.

Febbraio | Tema centrale: Ascolto, cooperazione e senso di appartenenza alla squadra

Febbraio è incentrato sulle capacità relazionali e comunicative. La cooperazione non è intesa semplicemente come "giocare insieme", ma piuttosto come la capacità di ascoltare attivamente, lasciare spazio agli altri, sostenere i compagni e coltivare un forte senso di appartenenza per ogni singolo membro.

Lezione 1: Ascolto empatico

Pilastro: Capacità relazionali e comunicative

Obiettivo: Sviluppare la capacità degli studenti di ascoltare in modo approfondito i punti di vista dei propri compagni e di sintetizzare le strategie di squadra sotto pressione competitiva.

Contenuti/attività suggeriti:

- Mini-partite ad alta intensità e debriefing tra pari: al termine di brevi e intensi intervalli di gioco, gli studenti discutono in coppia. Uno studente descrive ciò che ha trovato impegnativo, mentre l'altro ripete esattamente ciò che ha sentito per confermare la comprensione ("rispecchiamento del discorso").
- Gioco tattico/di possesso palla con riunioni obbligatorie: ogni 3 minuti di gioco, le squadre devono riunirsi in un cerchio di discussione obbligatorio di 30 secondi per adattare il proprio piano tattico. Un prerequisito per questo piano è che le proposte di tutti i bambini debbano essere ascoltate.



FEBBRAIO



Ascolto, collaboro e appartengo alla squadra



Lezione 1

Competenze relazionali e comunicative

Ascolto empatico



Ascolto con attenzione, mostro comprensione e rispetto gli altri.



Lezione 2

Competenze relazionali e comunicative

Senso di Appartenenza



Ci incoraggiamo a vicenda e diamo spazio a tutti.



Lezione 3

Azione collettiva e agency

Co-responsabilità delle Regole



Creiamo insieme le nostre regole e le rispettiamo tutti.



Lezione 4

football3

Football3 con Ascolto Empatico, Senso di Appartenenza e Regole di Co-decisione

PRIMA DEL GIOCO



Ci ascoltiamo tutti. Facciamo decisioni insieme. Giochiamo in modo leale.

DURANTE IL GIOCO



Giochiamo seguendo le regole che creiamo insieme, ci ascoltiamo, riconosciamo e prendiamo decisioni insieme!



Educazione Fisica | Classi 4^a-6^a | Scuola Primaria



- Riflessione critica: Concentrandosi sulla domanda: *«Quanto è facile ascoltare sinceramente il proprio compagno di squadra quando la frequenza cardiaca è elevata?»*.

Lezione 2: Senso di appartenenza

Pilastro: Abilità relazionali e comunicative

Obiettivo: garantire che nessun bambino venga emarginato durante il gioco attivo e che tutti i partecipanti si percepiscano come componenti preziosi della squadra.

Contenuti/attività suggeriti:

- **Giochi sull’identità collettiva:** attività incentrate sull’ideazione e l’attuazione di rituali di squadra.
- **Missioni/sfide collaborative:** compiti di gruppo che richiedono azioni motorie interdipendenti per essere portati a termine con successo.
- **Cerchio di squadra a metà campo:** Affrontare la domanda: *«Cosa ha fatto oggi un compagno di squadra che mi ha fatto sentire che la squadra mi apprezza davvero e tiene conto di me?»*.

Lezione 3: Condivisione delle regole

Pilastro: Azione collettiva e autonomia

Obiettivo: responsabilizzare gli studenti attraverso la progettazione condivisa delle regole del gioco e la valutazione dei risultati diretti delle loro decisioni.

Contenuti/attività suggeriti:

- "Workshop sulle regole": ogni squadra si ritira per 3 minuti per proporre una propria regola originale pensata per rendere il gioco più equo o più inclusivo.
- Prove pratiche delle regole: brevi intervalli di gioco in cui le regole proposte dalle squadre vengono testate a turno in tempo reale.
- Riflessione di fine lezione: Concentrarsi sulla domanda: *“La regola per cui abbiamo votato ha effettivamente migliorato la partecipazione di tutti o ha invece interrotto il flusso del gioco?”*.

Lezione 4: Football3 con regole di ascolto empatico, senso di appartenenza e codecisione

Regole indicative del Football3:

- Regola 1 (Protocollo di rispecchiamento del discorso): in ogni controversia sul campo, i bambini devono applicare il “rispecchiamento del discorso”. Prima che il secondo bambino risponda, deve iniziare la propria frase dicendo: *“Ho sentito che hai detto che...”*, riassumendo accuratamente l’argomentazione del primo bambino prima di esprimere il proprio punto di vista.
- Regola 2 (Integrazione delle regole): Prima del fischio d’inizio, le squadre avversarie si incontrano al cerchio centrale. Ogni squadra presenta la regola che ha elaborato nella Lezione 3 (purché sia stata ritenuta favorevole all’azione collettiva). Entrambe le regole vengono integrate strutturalmente nella partita imminente.
- Regola 3 (Rituale di identità collettiva): prima del riscaldamento, ogni squadra crea la propria “identità collettiva” (un nome condiviso, un coro e un movimento o rituale distintivo). La squadra è tenuta a eseguire questo rituale collettivo all’inizio e alla fine della partita, nonché dopo ogni gol segnato — indipendentemente dal fatto che sia stato segnato dalla propria squadra o subito dalla propria squadra

Marzo | Tema centrale: Trasformare il conflitto in cooperazione

March affronta i conflitti non come problemi da sopprimere, ma come preziose opportunità di apprendimento. Gli studenti vengono formati per articolare le proprie prospettive, ascoltare attivamente la parte avversa e tornare all’azione con un piano di cooperazione condiviso e rinnovato.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Lezione 1: Trasformazione del conflitto

Pilastro: Abilità relazionali e comunicative

Obiettivo: Sviluppare la capacità degli studenti di allentare la tensione in campo comprendendo il punto di vista dei propri avversari o compagni di squadra.

Contenuti/attività suggeriti:

- Partita competitiva con scenari di controversia controllati: introdurre sfide deliberate sul campo (ad esempio, linee di fuori campo contestate in assenza di arbitro).
- Tecnica del “ribaltamento dei ruoli”: in caso di interruzione dovuta a una controversia, ogni bambino deve argomentare a favore della posizione dell’altro prima che venga presa una decisione definitiva.
- Conclusione con la “domanda di ritorno”: risolvere la tensione affrontando la domanda: *“Di cosa abbiamo bisogno in questo momento, come squadra, per riprendere la partita?”*.

Lezione 2: Leadership etica

Pilastro: Azione collettiva e autonomia

Obiettivo: Ridefinire il concetto di leadership, spostandolo da una posizione di dominio e superiorità a un ruolo di cura, inclusione e tutela delle pari opportunità.

Contenuti/attività suggeriti:

- Introduzione del ruolo di “sostenitore della squadra”: assegnare a uno studente specifico la responsabilità esclusiva di incoraggiare i compagni e garantire una distribuzione equilibrata delle opportunità di gioco.
- Valutazione della leadership slegata dalla prestazione: un gioco in cui il caposquadra viene valutato alla fine della sessione esclusivamente in base al fatto che abbia aiutato i compagni meno esperti a partecipare attivamente al gioco e all’efficacia con cui lo ha fatto.
- Cerchio di discussione: Concentrarsi sulla domanda: *«Quali comportamenti in campo rendono un leader veramente competente e rispettato da tutti?»*.

Lezione 3: Cooperazione e sostegno

Pilastro: Abilità relazionali e comunicative

Obiettivo: Rafforzare la coesione della squadra attraverso missioni motorie collaborative in cui le capacità individuali vengono incanalate verso il risultato collettivo.

Contenuti/attività suggeriti:

- Missioni collaborative in piccoli gruppi: ideare attività in cui il raggiungimento dell’obiettivo dipenda rigorosamente dalla partecipazione e dal successo di ogni singolo membro, senza eccezioni.
- Regola del “Feedback positivo obbligatorio”: una condizione di gioco in cui ogni passaggio sbagliato o tentativo fallito deve essere immediatamente seguito da almeno due commenti incoraggianti da parte dei compagni di squadra.
- Attività di passaggio collaborative: esercizi caratterizzati da una rotazione continua e obbligatoria delle posizioni e dei ruoli.

Lezione 4: Football3 con regole di risoluzione dei conflitti e di leadership etica



MARZO



Trasformo il conflitto in cooperation



Lezione 1

Competenze relazionali e comunicative

Trasformazione del conflitto



Mi fermo, ascolto, capisco, propongo una soluzione e ricostruisco la nostra cooperazione.



Lezione 2

Azione collettiva e agency

Leadership etica



Insieme possiamo fare meglio!

OGNUNO CONTA
OGNUNO PARTECIPA
OGNUNO VINCE!

Come leader con valori, mi assicuro che ogni membro della squadra partecipi e sia supportato.



Lezione 3

Competenze relazionali e comunicative

Cooperazione e sostegno



COOPERIAMO
CI SOSTENIAMO A VICENDA
RIUSCIAMO INSIEME!

Il successo non è individuale: è collettivo!
Sostengo, incorraggio e collaboro.



Lezione 4

football3

Football3 con Regole per la Risoluzione dei Conflitti e Leadership Etica



PRIMA DEL GIOCO

È TEMPO OUT!
Così risolviamo i problemi con rispetto!

DURANTE IL GIOCO

LE NOSTRE REGOLE:

- ✓ Mostriamo rispetto
- ✓ Ascoltiamo
- ✓ Restiamo calmi
- ✓ Proponiamo una soluzione
- ✓ Continuiamo il gioco

Giochiamo in modo leale, risolviamo i disaccordi e guidiamo con valori — tutti insieme!



Educazione Fisica | Classi 4^a-6^a | Scuola Primaria



129

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Regole indicative del Football3:

- Regola 1 (Il protocollo di assistenza tra pari): se un giocatore in campo cade, sembra esausto o è in difficoltà, il gioco viene immediatamente interrotto su iniziativa dei bambini stessi. I compagni più vicini (di entrambe le squadre) accorrono per controllare le sue condizioni prima che il gioco possa riprendere.
- Regola 2 (Inversione dei ruoli in campo): quando in campo si crea tensione o sorge una controversia su un'azione di gioco, i giocatori interrompono l'azione e sono tenuti ad applicare la tecnica dell'"Inversione dei ruoli" al centro del campo: il giocatore "leso" spiega il punto di vista del "colpevole" e viceversa, prima di concordare di comune accordo la decisione finale.
- Regola 3 (Il leader di sostegno): in ogni squadra viene designato un "leader di sostegno". La squadra guadagna punti extra ogni volta che questo leader interviene in modo positivo a seguito di un errore di un compagno, offrendo incoraggiamento verbale o guidando con calma la squadra a riorganizzarsi senza attribuire colpe.

Aprile | Tema centrale: Assumersi la responsabilità del fair play

Il mese di aprile sposta l'enfasi pedagogica verso l'azione collettiva e l'autonomia. Gli studenti smettono di essere semplici seguaci passivi delle regole e assumono ruoli attivi di responsabilità. Tutelano autonomamente la qualità e la sicurezza del gioco, fungendo da co-creatori della comunità di apprendimento sul campo.

Lezione 1: Assumere ruoli di responsabilità

Pilastro: Azione collettiva e autonomia

Obiettivo: Coltivare il senso di responsabilità e guidare gli studenti a comprendere che il regolare svolgimento di una partita è responsabilità degli studenti stessi, non solo dell’educatore.

Contenuti/attività suggeriti:

- Partita con assegnazione obbligatoria di ruoli di responsabilità orientati all'azione:
 - Arbitro del Fair Play:* vigila sul rispetto delle regole e interviene attivamente per facilitare la risoluzione delle controversie.
 - Responsabile della partecipazione:* Verifica che il possesso palla sia equilibrato e condiviso tra tutti i bambini, proponendo adeguamenti in tempo reale.
 - Motivatore/Incoraggiatore della squadra:* si assume la responsabilità di mantenere alto il morale della squadra attraverso rinforzi verbali positivi e battute di mano.
 - Responsabile del tempo e della sicurezza:* controlla i confini del campo alla ricerca di potenziali ostacoli e monitora i tempi delle sostituzioni.
- Debriefing di fine sessione: Concentrandosi sulla domanda: «Come mi sono sentito nel passare dal ruolo di giocatore a quello di responsabile del benessere degli altri?».

Lezione 2: Co-proprietà del gioco

Pilastro: Azione collettiva e autonomia



APRILE



⇒ Ci assumiamo la responsabilità per il gioco leale ⇒



Lezione 1

Azione collettiva e agency

Assunzione dei Ruoli di Responsabilità



GIOCHIAMO LEALMENTE
RISPETTIAMO TUTTI

CAPITANO DELLA SQUADRA

RESPONSABILE DEL TEMPO

MONITOR DEL GIOCO

Ci assumiamo la responsabilità per i ruoli e lavoriamo in modo leale come squadra.



Lezione 2

Azione collettiva e agency

Co-responsabilità del Gioco



LE NOSTRE REGOLE DI GIOCO

- ★ LE NOSTRE REGOLE
- ★ I NOSTRI RUOLI
- ★ IL NOSTRO GIOCO
- ★ LA NOSTRA SQUADRA

Le nostre regole

- ✓ Rispettiamo tutti
- ✓ Gioco leale
- ✓ Lavoro di squadra
- ✓ Incoraggiamento
- ✓ Gioco leale

Progettiamo regole di gioco eque e regole che includono tutti.



Lezione 3

Competenze relazionali e comunicative

Trasformazione del Conflitto



Non è giusto!

Mi sento deluso/a.

Troviamo una soluzione.

Siamo d'accordo e andiamo avanti.

Parliamo, ascoltiamo e troviamo soluzioni insieme. Giochiamo con rispetto e unità.



Lezione 4

football3

Football3 con Ruoli, Leadership e Regole di Partecipazione Equa



RUOLI CHE CAMBIANO
TUTTI GUIDANO
TUTTI PARTECIPANO!

Capitano della squadra

Arbitro

Responsabile del tempo

Coordinatore del gioco leale

Giochiamo a Football3 con regole, leadership e regole di partecipazione equa. Ogni voce conta, ogni partecipante ha valore!




⇒ Educazione Fisica | Classi 4^a-6^a | Scuola Primaria ⇒



Obiettivo: Potenziare la creatività e il pensiero critico attraverso la progettazione autonoma di giochi inclusivi.

Contenuti/attività suggeriti:

- Progettazione di giochi inclusivi: gli studenti si dividono in squadre per ideare un proprio gioco originale a squadre ridotte, definendo da zero cosa significhi per loro il “fair play” e integrando strutturalmente almeno due regole concrete di inclusione.
- Istruzione tra pari e passaggio del gioco: la squadra A spiega e guida la squadra B attraverso le meccaniche del gioco che ha creato, trasferendo la titolarità dell’attività.
- Cerchio di valutazione: Affrontare la domanda: *«La nostra regola personalizzata ha funzionato nella pratica durante il gioco tra pari? Cosa andrebbe perfezionato?»*.

Lezione 3: Trasformazione dei conflitti

Pilastro: Abilità relazionali e comunicative

Obiettivo: Consolidare e automatizzare le abilità avanzate di dialogo, l’ascolto attivo e il rapido reinserimento nell’azione a seguito di una controversia sul campo.

Contenuti/attività suggeriti:

- Partita ad alta intensità senza arbitro: uno scenario di gioco competitivo in cui il formatore si astiene completamente dall’arbitraggio, lasciando le squadre totalmente autonome nella risoluzione di ogni azione controversa o disputa marginale.
- Integrazione sistematica degli strumenti: applicazione attiva degli strumenti acquisiti nei mesi precedenti (rispecchiamento del discorso, inversione dei ruoli e domande di ritorno come *“Cosa ci serve per andare avanti?”*).
- Riflessione incentrata sull’autonomia: Concentrarsi sulla domanda: *«Quanto più velocemente abbiamo risolto le nostre controversie oggi rispetto all’inizio dell’anno scolastico?»*.

Lezione 4: Football3 con ruoli, leadership e regole di partecipazione equa

Regole indicative del Football3:

- Regola 1 (Orientamento alla responsabilità collettiva): Per tutta la durata della partita, ogni squadra sceglie un quadro di responsabilità specifico: fungere da *“Squadra di Incoraggiamento”* (fornendo continuo sostegno verbale) oppure da *“Squadra di Partecipazione Equa”* (garantendo la distribuzione obbligatoria della palla a tutti). Il punto di fair play viene assegnato solo se la squadra rispetta costantemente l’orientamento scelto. Nella partita successiva, le squadre si scambiano i ruoli.
- Regola 2 (Protocollo di cura dello spazio e dell’attrezzatura): Una squadra guadagna un punto speciale di fair play se, prima del calcio d’inizio e immediatamente dopo il fischio finale, raccoglie autonomamente la propria attrezzatura (coni, palloni, monetine) e si assicura che lo spazio di gioco sia pulito e sicuro, senza alcuna sollecitazione da parte dell’educatore.
- Regola 3 (Il Timeout di Giustizia): Se durante il gioco si verificano tensioni in campo, ingiustizie o un disaccordo persistente, qualsiasi studente ha il diritto di formare una «T» con le mani e richiedere un *«Timeout di Giustizia»*. L’azione si interrompe immediatamente per 1 minuto ed entrambe le squadre rispondono insieme a 3 domande chiave: *«Cosa è successo?»*, *«Chi ne è stato coinvolto?»* e *«Cosa stiamo cambiando in questo momento per continuare a giocare in modo equo?»*.

Maggio | Obiettivo principale: sintetizzare ciò che abbiamo imparato

Maggio rappresenta un mese dedicato alla sintesi, all’applicazione pratica e all’autovalutazione autonoma. Le lezioni sono estremamente flessibili e strutturate in base alle esigenze residue della classe (ad esempio, rafforzare la risoluzione dei conflitti o approfondire l’inclusione), riprendendo in modo selettivo le regole e le tecniche che richiedono ulteriore pratica.

Lezione 1: Lezione integrata di autoconsapevolezza e autogestione

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Pilastro: Consapevolezza di sé e autogestione

Obiettivo: Consentire agli studenti di riconoscere le proprie reazioni emotive in tempo reale durante il gioco e di applicare in modo autonomo strategie di autoregolazione e di mantenimento della calma.

Contenuti/attività suggeriti:

- Gioco competitivo con fasi di pressione alternate: gli studenti applicano autonomamente la tecnica del “freno interno” (una breve pausa e un respiro profondo) prima di prendere decisioni critiche o immediatamente dopo un grave errore commesso durante il gioco.
- Riflessione: «Quali strategie mi hanno aiutato oggi a regolare i miei impulsi durante le giocate ad alto rischio o al limite?».

Lezione 2: Lezione integrata sulla consapevolezza sociale e l'inclusione

Pilastro: Consapevolezza sociale

Obiettivo: Sviluppare le capacità di osservazione degli studenti affinché possano individuare squilibri di partecipazione nel flusso del gioco ed eseguire interventi correttivi.

Contenuti/attività suggeriti:

- Gioco incentrato sull’osservazione: una partita in cui gli studenti osservano quali compagni di squadra partecipano meno o toccano raramente la palla.
- Interruzioni di gioco per l’equità avviate dalla squadra: un breve timeout richiesto dalla squadra per introdurre una “regola di equità d’emergenza” (ad esempio, un passaggio obbligatorio a un bambino che non ha ancora giocato) al fine di bilanciare la partecipazione.

Lezione 3: Lezione integrata su relazioni, comunicazione e gestione dei conflitti

Pilastro: Abilità relazionali e comunicative

Obiettivo: Promuovere la gestione e la risoluzione autonoma dei conflitti senza l'intervento dell'educatore, ponendo l'accento sull'ascolto attivo e sul feedback positivo.

Contenuti/attività suggeriti:

- Partita ad alta intensità senza arbitro: una partita altamente competitiva in cui l'assenza dell'arbitro è voluta. I bambini si esercitano a combinare gli strumenti appresi durante l'anno scolastico (“Rispecchiamento del discorso” e “Inversione dei ruoli”) per risolvere immediatamente le controversie.
- Rituale di integrazione tra avversari: Conclusione della partita con un “Circolo del feedback positivo” strutturato tra le squadre avversarie.

Lezione 4: Festival finale di Football3

Nella lezione finale dell'anno, gli studenti si assumono la piena responsabilità dell'organizzazione, dello svolgimento e della valutazione di un Festival Football3 interno.

- La preparazione: le squadre definiscono autonomamente le proprie regole personalizzate, selezionano i ruoli collettivi di responsabilità e concordano criteri condivisi di fair play.



MAGGIO



Mettiamo in pratica tutto ciò che abbiamo imparato

**Lezione 1**

Consapevolezza di sé e auto-gestione

**Lezione 2**

Consapevolezza sociale

Lezione sulla Consapevolezza Integrata di Sé e sull'Auto-Gestione



RESPIRO 4-4-4-4

PAUSA

COSA PROVO? COSA POSSO FARE? QUALI STRATEGIE FUNZIONANO PER ME?



Osservo le mie reazioni. Scelgo strategie che mi aiutano a calmarmi e a continuare.

Lezione sulla Consapevolezza Sociale Integrata e sull'Inclusione



INSIEME PARTECIPIAMO TUTTI ABBIAMO UN RUOLO IMPORTANTE



Imparo e sostengo gli altri. Partecipiamo tutti, tutti brilliamo!

**Lezione 3**

Competenze relazionali e comunicative

**Lezione 4**

football3

Lezione sulle Relazioni, Comunicazione e Conflitto Integrate



ASCOLTO CON ATTENZIONE

PARLO CON RISPETTO

INSIEME TROVIAMO SOLUZIONI

INSIEME COSTRUIAMO RELAZIONI



Parliamo, ascoltiamo e comprendiamo gli altri. Risolvere le differenze e costruire relazioni.

Festival Finale di Football3



GIOCHIAMO LEALMENTE - DECIDIAMO INSIEME

RISPETTIAMO - COLLABORIAMO - CI DIVERTIAMO

FESTIVAL FOOTBALL3



Applichiamo le regole che abbiamo creato insieme. Celebriamo il lavoro di squadra, il rispetto e la gioia!



Educazione Fisica | Classi 4ª-6ª | Scuola Primaria



Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

- Il protocollo di valutazione: al termine delle partite, gli studenti si riuniscono in un grande cerchio finale per valutare i propri sforzi sulla base dei seguenti cinque criteri:

Tutti hanno partecipato in modo equo all'azione sportiva?

Durante le discussioni di squadra, tutte le opinioni sono state ascoltate e rispettate?

C'è stato un rispetto tangibile per la diversità e per il livello di abilità individuale di ciascun giocatore?

Abbiamo gestito gli errori e i conflitti con calma e dialogo?

Ci siamo assunti collettivamente la responsabilità della qualità e della sicurezza della nostra partita?

FONDAMENTI PEDAGOGICI DEL PROGRAMMA DIDATTICO

Il programma didattico annuale proposto segue un percorso di sviluppo che va dalla consapevolezza personale (competenze intrapersonali) alla responsabilità collettiva (competenze interpersonali e sociali). Questa progressione è particolarmente indicata per le classi dalla quarta alla sesta della scuola primaria (scuola elementare superiore), poiché gli studenti in questa fase:

- Sviluppano la capacità di riflessione e di autoosservazione.
- Passano dall'egocentrismo all'empatia sociale, percependo se stessi come membri a pieno titolo di una squadra.
- Acquisiscono una comprensione più profonda dei concetti di correttezza, equità e uguaglianza inclusiva.
- Sono pienamente in grado di co-creare, negoziare e rispettare le regole, comprendendone le conseguenze dirette.

Il programma è pienamente compatibile con i programmi ufficiali di educazione fisica dei quattro paesi partner, in quanto si allinea perfettamente con aree tematiche già istituzionalizzate, quali:

- Lo sviluppo delle abilità motorie attraverso giochi di squadra e sport.
- L'apprendimento esperienziale del Fair Play.
- La promozione della cooperazione, del sostegno reciproco e della responsabilità sociale.
- L'accettazione della diversità e la tutela di una partecipazione equa per tutti.

Questo programma non rappresenta un onere aggiuntivo, isolato o teorico per l'orario scolastico. Al contrario, costituisce una ristrutturazione pedagogica contemporanea del corso di Educazione Fisica esistente, utilizzando l'attività motoria come veicolo per lo sviluppo socio-emotivo dei bambini.

Il Football3 viene utilizzato come pratica centrale e sintetizzante del programma. Attraverso la sua struttura distintiva (discussione pre-partita, gioco autonomo senza arbitro e calcolo dei punti di Fair Play durante la fase finale), trasforma valori sociali astratti in risultati tangibili, misurabili ed esperienziali. In questo modo, i pilastri di DIALECT5 cessano di essere concetti teorici e diventano pratica quotidiana nel cortile della scuola, all'interno della squadra e durante tutta la partita.

BIBLIOGRAFIA

Allen, K.-A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Appartenenza: una rassegna delle questioni concettuali, un quadro integrativo e indicazioni per la ricerca futura. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>.

Ames, C. (1992). Aule: obiettivi, strutture e motivazione degli studenti. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. e Sandford, R. (2009). I benefici educativi attribuiti all'educazione fisica e allo sport scolastico: una rassegna accademica. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>.

Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: l'esercizio del controllo*. W. H. Freeman.

Banks, J. A. (2016). *Diversità culturale e istruzione: fondamenti, programmi scolastici e didattica* (6ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Barsalou, L. W. (2008). Cognizione radicata. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Valutazione e apprendimento in classe. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

Bortoli, L., Bertollo, M., Filho, E., di Fronso, S., & Robazza, C. (2017). Implementazione del modello TARGET nell’educazione fisica: effetti sugli stati psicobiosociali e motivazionali percepiti nelle ragazze. *Frontiers in Psychology*, 8, Articolo 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01517>.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. e Salovey, P. (2012). Miglioramento del rendimento scolastico e delle competenze sociali ed emotive con il programma RULER Feeling Words. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>.

Brown, M. E., Treviño, L. K. e Harrison, D. A. (2005). Leadership etica: una prospettiva di apprendimento sociale per lo sviluppo e la verifica del costrutto. *Comportamento organizzativo e processi decisionali umani*, 97(2), 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>.

Cardiff, G., Ní Chróinín, D., & Fletcher, T. (2024). Imparare a favorire la partecipazione degli studenti nell’educazione fisica primaria. *European Physical Education Review*, 30(2), 258-274. <https://doi.org/10.1177/1356336X231209687>.

CASEL (2020). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *Il quadro di riferimento SEL di CASEL: quali sono le aree di competenza fondamentali e dove vengono promosse?* CASEL. <https://casel.org/CASEL-sel-framework-11-2020/?view=1>.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). L’apprendimento cooperativo può raggiungere i quattro risultati di apprendimento dell’educazione fisica? Una rassegna della letteratura. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>.

CAST (2018). *Linee guida sul Design Universale per l’Apprendimento*, versione 2.2. CAST.

CAST (2024). Linee guida CAST per la progettazione universale dell’apprendimento, versione 3.0. Estratto da <https://udlguidelines.cast.org>.

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). Il ruolo della pedagogia non lineare nell’educazione fisica. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278. <https://doi.org/10.3102/003465430305615>.

Coleman, P. T., Deutsch, M., & Marcus, E. C. (a cura di). (2014). *Il manuale della risoluzione dei conflitti: teoria e pratica* (3ª ed.). Jossey-Bass.

Craig, A. D. (2003). Interocezione: la percezione dello stato fisiologico del corpo. *Current Opinion in Neurobiology*, 13(4), 500-505. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(03\)00090-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(03)00090-4).

Craig, A. D. (2009). Come ti senti adesso? L’insula anteriore e la coscienza umana. **Nature Reviews Neuroscience**, 10, 59-70. <https://doi.org/10.1038/nrn2555>.

Diamond, A. (2013). Funzioni esecutive. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Il “cosa” e il “perché” del perseguimento degli obiettivi: bisogni umani e autodeterminazione del comportamento*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Analisi dell’autocontrollo. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32-37. <https://doi.org/10.1111/cdep.12107>.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House. <https://www.penguinrandomhouse.com/books/44330/mindset-by-carol-s-dweck-phd/>.

Dyson, B., & Casey, A. (a cura di). (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203132982>.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *L’apprendimento cooperativo nell’educazione fisica e nell’attività fisica: un’introduzione pratica*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>.

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Educazione sportiva, giochi tattici e apprendimento cooperativo: considerazioni teoriche e pedagogiche. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>.

Edmondson, A. (1999). Sicurezza psicologica e comportamento di apprendimento nei gruppi di lavoro. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>.

Ennis, C. D. (2017). Educare gli studenti a una vita di attività fisica: potenziare la consapevolezza, la motivazione e il senso. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241–250. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Principi pedagogici a sostegno della priorità delle esperienze significative nell'educazione fisica: considerazioni concettuali e pratiche. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455–466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>.

Goodyear, V. A., & Dudley, D. (2015). «Sono un facilitatore dell'apprendimento!» Comprendere cosa fanno insegnanti e studenti nei modelli di educazione fisica incentrati sullo studente. *Quest*, 67(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>.

Gross, J. J. (1998). Il campo emergente della regolazione delle emozioni: una revisione integrativa. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>.

Gross, J. J. (2015). Regolazione delle emozioni: stato attuale e prospettive future. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). L'insegnamento percepito come favorevole all'autonomia e quello percepito come controllante sono correlati alle esperienze motivazionali degli studenti di educazione fisica attraverso percorsi distinti? Distinguere tra il lato positivo e quello negativo della motivazione. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). Il potere del feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Hellison, D. (2011). *Insegnare la responsabilità personale e sociale attraverso l'attività fisica* (3ª ed.). Human Kinetics.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). Proviamo, quindi impariamo: la rilevanza delle neuroscienze affettive e sociali per l'educazione. **Mind, Brain, and Education**, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>.

Itin, C. M. (1999). Riaffermare la filosofia dell'educazione esperienziale come veicolo di cambiamento nel XXI secolo. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 91–98. <https://doi.org/10.1177/105382599902200206>.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Una storia di successo della psicologia dell'educazione: la teoria dell'interdipendenza sociale e l'apprendimento cooperativo. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. e Smith, K. A. (2014). Apprendimento cooperativo: migliorare la didattica universitaria basando la pratica su una teoria validata. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118.

Kabat-Zinn, J. (2003). Interventi basati sulla consapevolezza nel contesto: passato, presente e futuro. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.

Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Quadro di valutazione dello studio dell'OCSE sulle competenze sociali ed emotive* (Documenti di lavoro dell'OCSE sull'istruzione n. 207). Pubblicazioni dell'OCSE. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.

Kirk, D. (2010). *Il futuro dell'educazione fisica*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Giochi didattici per la comprensione e l'apprendimento contestualizzato: ripensare il modello di Bunker-Thorpe. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>.

Lynch, S., Walton-Fisette, J. L., & Luguetti, C. (a cura di). (2021). *Pedagogie della giustizia sociale nell'educazione fisica e nello sport giovanile*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003162858>.

Maslow, A. H. (1943). Una teoria della motivazione umana. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrazione della formazione alla consapevolezza nell'istruzione primaria e secondaria: promuovere la resilienza di insegnanti e studenti. **Mindfulness**, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>.

Mehling, W. E., Wrubel, J., Daubenmier, J. J., Price, C. J., Kerr, C. E., Silow, T., Gopisetty, V., & Stewart, A. L. (2011). Consapevolezza corporea: un'indagine fenomenologica sul terreno comune delle terapie mente-corpo. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 6, Articolo 6. <https://doi.org/10.1186/1747-5341-6-6>.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Insegnare l'educazione fisica* (1ª ed. online). Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Mappe corporee delle emozioni. *Atti dell'Accademia Nazionale delle Scienze*, 111(2), 646–651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>.

Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Ragazze, genere ed educazione fisica: un approccio attivista*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315796239>.

Osterman, K. F. (2000). Il bisogno degli studenti di appartenenza alla comunità scolastica. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>.

Payne, P., & Crane-Godreau, M. A. (2013). Movimento meditativo per la depressione e l’ansia. *Frontiers in Psychiatry*, 4, Articolo 71. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2013.00071>.

Penney, D., & Chandler, T. (2000). Educazione fisica: quale futuro (o quali futuri)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/135733200114442>.

Piaget, J. (1970). *Epistemologia genetica* (trad. di E. Duckworth). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/piag91272>.

Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K., & Legge, M. (2021). Agire per la giustizia sociale nelle classi di educazione fisica e alla salute attraverso pedagogie critiche esplicite. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 662–674. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867715>.

Rawls, J. (1999). Una teoria della giustizia. Belknap Press della Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042605>.

Reeve, J. (2006). Gli insegnanti come facilitatori: cosa fanno gli insegnanti che sostengono l’autonomia e perché i loro studenti ne traggono beneficio. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). Cosa dicono e fanno gli insegnanti per sostenere l’autonomia degli studenti durante un’attività di apprendimento. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>.

Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2019). Una prospettiva basata sui vincoli per comprendere l’acquisizione delle abilità e il gioco: una base per l’integrazione della teoria dell’apprendimento motorio e della prassi dell’educazione fisica? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552676>.

Rovegno, I., & Dolly, J. P. (2006). Prospettive costruttiviste sull’apprendimento. In D. Kirk, D. Macdonald e M. O’Sullivan (a cura di), *Manuale di educazione fisica* (pp. 242–261). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n14>.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La teoria dell’autodeterminazione e la promozione della motivazione intrinseca, dello sviluppo sociale e del benessere. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: Il quadro europeo per le competenze chiave personali, sociali e di «imparare a imparare»*. Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

Siedentop, D. (1994). *Educazione sportiva: un’educazione fisica di qualità attraverso esperienze sportive positive*. Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Guida completa all’educazione sportiva* (3ª ed.). Human Kinetics.

Slavin, R. E. (2011). Istruzione basata sull’apprendimento cooperativo. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (a cura di), *Manuale di ricerca sull’apprendimento e l’istruzione* (pp. 344–360). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839089-26>.

Standage, M., Duda, J. L. e Ntoumanis, N. (2005). Una verifica della teoria dell’autodeterminazione nell’educazione fisica scolastica. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>.

Shields, D. L. e Bredemeier, B. L. (1995). *Sviluppo del carattere e attività fisica*. Human Kinetics.

Stolz, S. A. (2015). Apprendimento incarnato. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>.

Shusterman, R. (2012). *Pensare attraverso il corpo: Saggi di somaestetica*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094030>.

Thorburn, M., & Stolz, S. A. (2017). Apprendimento incarnato e cultura fisica scolastica: implicazioni per la professionalità e la pratica nell’educazione fisica. *Sport, Education and Society*, 22(6), 721-731. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1063993>.

Tinning, R. (2010). *Pedagogia e movimento umano: teoria, pratica, ricerca*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203885499>.

Tomlinson, C. A. (2014). *La classe differenziata: rispondere alle esigenze di tutti gli studenti* (2ª ed.). ASCD.

UNESCO. (2020). *Rapporto mondiale sul monitoraggio dell’istruzione 2020: Inclusione e istruzione: Tutti significa tutti*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>.

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente nella società: lo sviluppo dei processi psicologici superiori*. Harvard University Press.

Wilson, M. (2002). Sei prospettive sulla cognizione incarnata. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>.

Affrontare gli stereotipi intersezionali e coinvolgere gli studenti nella creazione di scuole primarie inclusive e tolleranti attraverso l'educazione fisica

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). Il ruolo del tutoraggio nella risoluzione dei problemi. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

Zimmerman, B. J. (2000). Autoefficacia: una motivazione essenziale per l'apprendimento. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>.