

## Tutoring e formazione continua dei docenti. Il progetto “*Sport di classe*” tra criticità e prospettive<sup>1</sup>

### Tutoring and Continuing Teachers Training. “*Sport di Classe*” Project between Criticalities and Perspectives

**Sergio Bellantonio**

**Domenico Tafuri**

Università degli Studi di Napoli “*Parthenope*”  
Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere  
sergio.bellantonio@uniparthenope.it  
domenico.tafuri@uniparthenope.it

**Abstract:** Nella scuola primaria italiana non è ancora presente un docente di scienze motorie e sportive tra gli altri docenti curricolari. Per tal motivo, i docenti di ruolo sono aiutati da alcuni *tutor sportivi* per sviluppare le proprie competenze in ambito motorio e sportivo. L’esperienza di tutoring del progetto CONI-MIUR “*Sport di classe*” può essere considerata come un valido esempio di formazione continua dei docenti o le criticità emerse dal progetto rappresentano un valido spunto per proporre scenari futuri alternativi a quelli attuali? Lo scopo dell’articolo è quello di riflettere sul ruolo assunto dal tutoring all’interno del progetto “*Sport di classe*”, evidenziandone le criticità più diffuse, in modo da proporre prospettive di sviluppo alternative che diano un adeguato spazio alle scienze motorie e sportive all’interno della scuola primaria italiana.

**Abstract:** In Italian Primary School, there is no physical education teacher among the other schoolteachers. For this reason, the curricular teachers are helped from some *sports tutor* to develop their competences in sport and physical education. Is the experience of tutoring of CONI-MIUR “*Sport di classe*” project a valid example of continuing teachers training, or the criticalities shown by the project represent a good chance to propose some developmental perspective? The aim of this paper is to reflect about the role of tutoring in “*Sport di classe*” project, in order to propose possible perspectives that give the adequate space to sport and physical activity in Italian Primary School.

**Parole chiave:** tutoraggio, scuola primaria, sport di classe, pedagogia, didattica

**Keywords:** tutoring, primary school, sport di classe, pedagogy, didactics

---

<sup>1</sup> L’articolo è il frutto del lavoro congiunto di Sergio Bellantonio e Domenico Tafuri. In particolare, l’*Introduzione* è da attribuire a Sergio Bellantonio e Domenico Tafuri, i paragrafi *A partire dal lifelong learning: chiave di volta della formazione continua*, *La formazione continua dei docenti: possibilità educativa e sfida formativa* e *Il tutoring come strumento di mediazione creativa nella formazione continua dei docenti: tra teoria e pratica* sono da attribuire a Sergio Bellantonio, mentre i paragrafi *Il progetto “Sport di classe” nella scuola primaria: alcune riflessioni a monte* e *Il ruolo del tutor sportivo del progetto “Sport di classe”: criticità e prospettive* sono da attribuire a Domenico Tafuri.



## 1. Introduzione

Come ben noto, la definitiva immissione in ruolo dell'insegnante di scienze motorie e sportive nella scuola primaria italiana è una questione che ha dato vita a numerose e dibattute controversie, situazione questa che, al momento, sembra ancora non trovare una decisione pressoché risolutiva (Vicini, 2017). Seppur vi sia l'intenzione da parte dell'attuale Governo di perseguire questa strada (al momento sono depositati due disegni di legge simili, uno a firma del Movimento 5 stelle e l'altro della Lega, i quali dettano le linee generali in materia di reclutamento dei docenti di scienze motorie e sportive nella scuola primaria italiana) la fattibilità di questo intervento sembra ancora richiedere qualche anno di tempo.

Già la ricerca pedagogica e didattica ha da anni dichiarato la necessità di un reclutamento dei laureati in scienze motorie e sportive nel sistema d'istruzione italiano a partire già dal primo ciclo d'istruzione (Bertagna, 2004; Sibilio, D'Elia, 2015), alla luce delle evidenze scientifiche maturate attorno al corpo e al movimento nei processi di costruzione della conoscenza (Cunti, 2015, 2016). In effetti, anche le più recenti indicazioni ministeriali sottolineano l'importanza di tali insegnamenti in questa fase del percorso d'istruzione, seppur emergano non poche contraddizioni; infatti, se, da un lato, viene dichiarata l'importanza del movimento nella scuola primaria, dall'altro, non ne viene poi effettivamente riconosciuta la dignità che meriterebbe<sup>2</sup>.

È doveroso ricordare che, tutt'oggi, vi è l'assenza di una norma che stabilisca il monte ore da dedicare a queste attività nella scuola primaria italiana, dal momento che ne sono stabilite solamente le soglie minime da raggiungere; in tal senso, vengono "suggerite" due ore di attività settimanali, ma solamente una di queste deve essere obbligatoriamente "garantita"<sup>3</sup>. Con l'intento di promuovere le attività ludico-motorie e sportive nella scuola primaria, nascono in Italia il progetto "*Alfabetizzazione motoria nella scuola primaria*"<sup>4</sup>, prima, e "*Sport di classe*"<sup>5</sup>, poi. Nel caso di quest'ultimo, tutt'ora in corso di svolgimento, è previsto l'affiancamento di un *tutor sportivo* che svolga funzioni di sostegno e accompagnamento formativo nei confronti del docente curricolare, il quale non è sufficientemente formato a svolgere con competenza le attività legate al corpo e al movimento nella scuola.

Alla luce di criticità evidenziate in alcuni contributi di ricerca, che saranno poi richiamati nel corso di questo contributo, si intende riflettere sulle attività di tutoring poste in essere all'interno di tale progetto, proponendo spunti di riflessione volti a delineare possibili scenari futuri. In tal senso, il tutoring è da considerare come uno strumento utile alla formazione continua dei docenti, oppure come punto di partenza per una possibile rivisitazione di programmi ministeriali e strategie operative? Per tentare di

---

<sup>2</sup> Ci si riferisce alle "*Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*" pubblicate il 28 febbraio 2018 dal MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Il Documento è stato elaborato dal Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910, che rilegge le indicazioni emanate nel 2012. Per ulteriori approfondimenti si consulti il testo integrale al sito web: <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>.

<sup>3</sup> In applicazione della Legge 148/90, è stato emanato il D.M. 10.9.91 con il quale si indicava l'impossibilità di adottare schemi orari che prevedessero meno di due ore di educazione motoria a settimana, con differenze tra il primo e il secondo ciclo d'istruzione.

<sup>4</sup> Per ulteriori approfondimenti si consulti il sito web: <http://www.alfabetizzazionemotoria.it/> (consultato il 22/08/2018).

<sup>5</sup> Per ulteriori approfondimenti si consulti il sito web: <http://www.progettospordiclasse.it/> (consultato il 13/08/2018).

rispondere a questo interrogativo, si toccheranno i temi della formazione continua dei docenti e del tutoring come sfondo più generale, declinandoli poi rispetto all'ambito motorio e sportivo, la qual cosa ci sembra utile per proporre valide alternative per ripensare le attività poste in essere nel progetto.

## **2. A partire dal lifelong learning: chiave di volta della formazione continua**

Un punto di vista sull'apprendimento di tipo *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep* è diventato un indispensabile presupposto di ogni percorso formativo e professionale della contemporaneità. Il lifelong learning, infatti, è da ritenere proprio come lo strumento formativo prescelto per consentire al soggetto di "sfidare" un momento storico-politico così ricco di cambiamenti, oltrepassando e promuovendo le demarcazioni tra l'educazione formale, non-formale e informale, peraltro ancora piuttosto diffuse, favorendo processi di realizzazione individuale e sociale a vantaggio di tutta la Comunità Europea.

Seppur sia da intendere, essenzialmente, come uno strumento di supporto utile ad arginare attivamente le discontinuità lavorative che caratterizzano l'attuale temperie storica, l'apprendimento permanente rappresenta un qualcosa di molto più ampio, quanto meno per aver sollecitato in maniera importante il cambiamento delle prospettive educative e didattiche poste in essere nei diversi contesti della formazione. La svolta epocale è da ricondurre a quell'auspicabile integrazione olistica tra il bagaglio di conoscenze e competenze acquisite nei contesti di formazione formale con quelle provenienti dagli altri ambiti della conoscenza, mettendo in primo piano la significatività di un apprendimento di tipo esperienziale che sia in grado di coniugare l'integrazione dei domini conoscitivi nei percorsi di conoscenza del sentire e del pensare dell'umanesimo planetario (Cunti, Orefice, 2005; Orefice, 2009).

In realtà, un punto di vista di questo tipo non è di certo nuovo in ambito formativo, basti pensare ad alcune delle pedagogie più in voga all'inizio del Novecento (Cambi, 2006); tra di queste, ci sembra opportuno ricordare il pensiero di John Dewey (1916), secondo cui l'apprendimento si realizza essenzialmente mediante la sperimentazione attiva di situazioni, compiti e ruoli nei quali il soggetto riorganizza, sul versante emotivo, cognitivo e motorio, teorie e concetti volti al raggiungimento di un obiettivo specifico. Secondo alcuni (Federighi, 2016), lo scenario epistemologico entro il quale si colloca l'apprendimento permanente è proprio quello deweyano, prospettiva che già agli inizi del secolo scorso si apriva a dimensioni dell'apprendimento diffuso, enfatizzando la componente individuale e sociale dei fatti educativi. Per John Dewey, infatti, l'educazione rappresenta una condizione imprescindibile del processo democratico, ne scorge le possibilità latenti, ne preannuncia gli *outcome* più auspicabili e ne interpreta la funzione etico-emancipativa, attraverso una prospettiva pedagogica che interpreta l'educazione come un processo continuo perché connaturale al cambiamento (Cambi, Striano, 2010).

Una visione di questo tipo rappresenta, ancora oggi, un'importante sfida educativa, seppur da parecchio tempo molte siano state le iniziative che sul versante politico hanno cercato di sviluppare l'idea di un apprendimento permanente. Dal rapporto *Learning to Be* dell'UNESCO dei primi anni Settanta (Faure *et al.*, 1972), sino al *Memorandum on*

*Lifelong Learning* del Consiglio Europeo di Lisbona degli inizi del nuovo Millennio (Commission of the European Communities, 2000), il *fil rouge* è sempre stato quello dell'*apprendere ad apprendere* (Alberici, 2008), per tutta la vita e in ogni contesto d'esperienza. A rinforzare una prospettiva di questo tipo ha concorso anche il successivo *Treaty of Lisbon* (European Union, 2007), secondo cui l'obiettivo prioritario dell'apprendimento doveva essere quello di contribuire in maniera attiva alla crescita comunitaria attraverso una prospettiva di sviluppo sostenibile (Kurpas, 2007). Uno scenario, questo, che sembra essere ancora attualissimo, come dimostrato, per l'appunto, dagli obiettivi prefissati dal più recente documento *Europe 2020* (European Union, 2010), seppur l'attenzione, oltre ai temi dell'apprendimento permanente, sia andato concentrandosi anche su obiettivi altri, tra i quali l'intercultura e l'inclusione sociale.

Dall'analisi delle politiche educative che si sono succedute nel tempo, ciò che sembra essere particolarmente interessante da evidenziare è il conferimento di una posizione di primo piano al soggetto che apprende, seppur, talvolta, questo sembri assumere le derive di una pseudo de-responsabilizzazione politica (Rubenson, 2011); l'attenzione, talvolta, sembra shiftare dal principio dell'autentica educazione collettiva, quale strategia complessa che necessita di un imprescindibile supporto politico e sociale (Sirignano, 2015), al principio dell'autonomia dell'apprendimento, nel senso di un processo di modificazione del proprio modo di pensare e di essere che, se negli intenti è sostenuto dai documenti citati poc'anzi, in realtà viene lasciato alla totale libertà e alle responsabilità dei singoli cittadini.

I radicali cambiamenti che sono occorsi nella società contemporanea, come anche le continue sfide che questa deve ormai affrontare a livello globale, necessitano, invece, di un autentico atteggiamento di cura da parte di organi e istituzioni volto a sviluppare il capitale sociale, culturale e umano, attraverso la promozione di apprendimenti significativi che non abbiano mai fine (Nussbaum, 1997); in tal senso, è auspicabile che una formazione in chiave democratica sia quella che consenta ai soggetti di divenire dei cittadini attivi del mondo, attraverso una messa in discussione di se stessi che passi per una postura riflessiva circa i propri punti di forza e di debolezza. L'essere aperti al dialogo continuo con se stessi e con l'altro, allora, diviene un mezzo di conoscenza, nonché di crescita personale e professionale, attraverso l'esplorazione e la sperimentazione delle proprie attitudini ed abilità (Kilani, 1994).

Tutto questo necessita di un cambiamento paradigmatico che conduca la cittadinanza da una condizione di *welfare* a una di *learnfare* (Margiotta, 2012), vale a dire di una comunità educante in cui il *lifelong learning* si fa garante di un rinnovato rapporto tra sviluppo del capitale umano e appartenenza comunitaria. Un rapporto di cura autentica con la propria formazione è in grado di promuovere, allora, lo sviluppo di comunità competenti in grado di fronteggiare le numerose sfide che la postmodernità continuamente rilancia (Costa, 2016). Il *learnfare*, allora, consente ai cittadini di sviluppare *capabilities* utili a progettare in maniera autonoma il proprio progetto di vita (Sen, 1999); da questa prospettiva, il *lifelong learning* non si collega più ai bisogni economici e capitalistici quanto, piuttosto, allo sviluppo della creatività individuale e dell'innovazione sociale, il che necessita di una messa al centro del soggetto con i propri bisogni e necessità.

### 3. La formazione continua dei docenti: possibilità educativa e sfida formativa

Se lo sviluppo delle *capabilities* diventa una fondamentale categoria dell'educazione contemporanea per un adeguato sviluppo personale e professionale, ci si domanda quali strategie sia necessario avviare, in modo da declinare la capacità di agire la propria esistenza in libertà di scegliere e costruire la propria identità personale e professionale.

Per quanto riguarda il complesso tema della formazione docente, anche il sistema d'istruzione italiano ha accolto la necessità di implementare progetti di formazione continua che fossero in grado di attraversare l'intero arco della carriera professionale; in tal senso, la crescita del nostro Paese, dunque del suo capitale umano, abbisogna anche di un sistema educativo con elevanti standard qualitativi. Il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*<sup>6</sup>, allora, oltre ad orientare la progettualità delle scuole e dei docenti, ha lo scopo di indirizzare e concretizzare le proposte educative e formative, in modo da rendere sistematici gli interventi e creare una sinergia virtuosa tra scelte possibili e risorse disponibili. Il piano rappresenta un quadro di riferimento istituzionale rinnovato della formazione in servizio e non un semplice insieme di prescrizioni amministrative o gestionali; in tal senso, vengono sostenute in maniera concreta azioni per promuovere l'innalzamento della qualità dei percorsi formativi, attraverso l'introduzione di linee guida, progetti e incentivi economici in grado di ottimizzare l'impatto sul capitale personale, professionale e sociale della scuola.

In relazione a ciò, diventa indispensabile investire nella formazione dei docenti, affinché sia perseguibile uno sviluppo professionale lifelong e creativo (Cambi, Contini, 2009); da questa prospettiva, la bontà dei percorsi formativi non è, dunque, supportata solo da buoni contenuti ma, soprattutto, da una certa qualità dell'agire professionale. In tale direzione, già la legge 107/2015, cosiddetta della *Buona Scuola*, ha proposto, tra i vari obiettivi, proprio l'avviamento di un piano organico di formazione del personale docente che fosse *obbligatorio, permanente e strutturale*<sup>7</sup>.

Sia da un punto di vista giuridico sia deontologico, una formazione di questo tipo costituisce quel "territorio della formazione" utile allo sviluppo professionale dell'intera comunità di docenti e rappresenta uno dei fondamentali obiettivi utili al raggiungimento di standard di qualità del sistema d'istruzione europea auspicati dal programma *Europe 2020* (European Union, 2010). Il corpo docente, allora, diventa la risorsa principale per il miglioramento dei sistemi d'istruzione, motivo per cui il *Continuing Professional Training* viene considerato come un obbligo al quale tutti i docenti devono ormai assolvere in ogni Paese della Comunità Europea<sup>8</sup>.

Sul piano della formazione, si tratta di investire in progetti di apprendimento permanente che siano in grado di lavorare su due fondamentali livelli: da un lato, rispondere alle continue esigenze di ammodernamento dei sistemi d'istruzione, dall'altro, favorire l'arricchimento della professionalità docente in relazione alle richieste dei territori sui quali essi operano, ma non solo; forse, per gestire con competenza la

<sup>6</sup> Per ulteriori informazioni si consulti il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* al seguente link: [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf) (consultato il 13/08/2018).

<sup>7</sup> Per ulteriori approfondimenti si consulti il sito web: <https://labuonascuola.gov.it/> (consultato in data 11/07/2018).

<sup>8</sup> *Rapporto Eurydice 2016. La professione docente: Pratiche, percezioni e politiche in Europa* - disponibile al sito web: <file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegni%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202015.pdf> (consultato il 20/08/2018).

complessità e la diversità dei sistemi d'istruzione, è fondamentale utilizzare modelli che siano capaci di integrare i bisogni educativi delle comunità locali, le politiche educative nazionali e le richieste della Comunità Europea, in vista di un raggiungimento degli standard educativi e d'istruzione auspicati proprio dai programmi di formazione comunitari (Burns, Köster, 2009).

L'importanza di innalzare la qualità della professionalità dei docenti necessita di andare in sintonia con le trasformazioni sociali, culturali, tecnologiche e scientifiche che ormai sono in atto da più di un decennio su scala mondiale. In altre parole, la formazione continua dei docenti serve all'intero Paese, pur tuttavia, non si tratta né di una mera consapevolezza politica né di una sorta di obbligo nei confronti di uno scenario socio-culturale sempre in evoluzione. La formazione continua del docente, infatti, se da un lato rappresenta una *possibilità educativa* di sviluppo della sfera esistenziale, dall'altro costituisce una *sfida formativa* per quella professionale, la qual cosa chiama in causa la riflessione sulle proprie modalità di essere e pensarsi, come persone e come professionisti (Cunti, 2014). I docenti, allora, sono chiamati a riflettere sulla propria pratica professionale (Fabbri, Striano, Melacarne, 2009) per affrontare con competenza le difficoltà emergenti, distanziandosi da pratiche improvvisate e a vantaggio di un'epistemologia professionale fondata sulla *riflessione nel corso dell'azione* (Schön, 1989). Per poter fare tutto ciò, l'individuo deve assumere un punto di vista esterno su di sé che può essere attivato dall'aiuto di un altro soggetto, come ad esempio attraverso l'intervento di un tutor, oppure da circostanze impreviste, difficili o straordinarie in grado di interrompere il flusso lineare dei pensieri. Il tema della riflessività fa da premessa, allora, a quello della *creatività*; se ogni forma di creatività è sempre generata da contenuti pre-esistenti, nel senso che il soggetto cerca di trovare nuove soluzioni a partire da contenuti pregressi, allora vuol dire che il pensiero riflessivo è funzionale a quello creativo, come a dire che non possa esserci creatività senza riflessività (Colombo, 2005). Riflessività e creatività rappresentano, allora, due facce della stessa medaglia.

#### **4. Il tutoring come strumento di mediazione creativa nella formazione continua dei docenti: tra teoria e pratica**

Negli ultimi decenni, sia in ambito pedagogico sia didattico, è andata sempre più diffondendosi la consapevolezza che sia ormai indispensabile sviluppare una pluralità di ambienti formativi e didattici che facciano riferimento a differenti forme di mediazione (Damiano, 1989); un fondamentale punto di partenza, allora, è quello di intendere quest'ultima come una componente imprescindibile della formazione contemporanea, la qual cosa si contrappone a metodologie che in passato hanno esclusivamente posto al centro dei processi formativi la ritenzione e la ripetizione della conoscenza (Cunti, 2014). Si tratta di sviluppare nel soggetto la capacità fondamentale di "fare delle previsioni" (Rivoltella, 2014), nel senso di favorire quei facilitatori cognitivi dell'apprendimento che si inseriscono nello spazio che intercorre tra la *zona di sviluppo attuale* e la *zona di sviluppo potenziale* (Vygotskij, 1934); è per tal motivo, allora, che ci si avvale di tali strumenti per facilitare la comprensione e la rielaborazione critica dei contenuti, cosicché i soggetti possano ri-costruire il circolo virtuoso tra teoria e pratica.

Tra le forme di mediazione che in ambito formativo e didattico hanno assunto uno spazio decisamente importante è ormai piuttosto frequente incontrare l'utilizzo di strategie come il *tutoring*, il *mentoring* e il *coaching* che, seppur presentino alcune similitudini, in sostanza celano delle sostanziali differenze (Scandella, 2007). In questa sede ci soffermeremo esclusivamente sul tutoring, quale relazione educativa che, per grandi linee, viene a stabilirsi tra un soggetto in formazione (tutee) e uno con maggiore *expertise* (tutor), volta a favorire e mediare il processo di apprendimento (Zannini, 2005). La relazione tutoriale si presenta, *in primis*, come una relazione interpersonale, laddove la facilitazione dell'apprendimento da parte del tutor rappresenti il tratto distintivo di tale strategia.

Seppur l'utilizzo del tutoring come strategia di mediazione didattica sia piuttosto recente nella scuola italiana, e non solo, la filosofia di fondo è da rintracciare già nel pensiero di Comenio, laddove la massima "*qui docet, discit*" ci suggerisce proprio che i soggetti possono imparare meglio attraverso il rinnovamento dei ruoli che tradizionalmente viene loro riconosciuto all'interno dei contesti di apprendimento. Senza dubbio, la prospettiva scientifica alla quale il tutoring fa riferimento è quella dell'*activity theory* (Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999), che costituisce un valido *framework* teorico di riferimento utile alla riflessione e alla sperimentazione dei processi di apprendimento che hanno luogo nelle *communities of practice* (Wenger, 2006). Da questa prospettiva, l'apprendimento va considerato come un processo mediato culturalmente e il soggetto come coinvolto in attività fatte di strumenti, linguaggi e comunità; in tal senso, i guadagni in termini di apprendimento sono distribuiti tra gli individui, i colleghi, i collaboratori, i materiali, gli artefatti culturali e gli strumenti operativi.

Sul versante cognitivo, il tutoring si riferisce al cosiddetto *scaffolding*, quale metafora dell'*impalcatura cognitiva* che identifica quelle strategie di sostegno offerte da una persona (in questo caso il tutor) a un'altra che è in fase di apprendimento (in questo caso il tutee) e consente a quest'ultima di "arrampicarsi" per raggiungere nuovi traguardi di apprendimento (Wood, Bruner, Ross, 1976). Trasferendo il discorso sul piano educativo, lo scaffolding può essere inteso come una forma socializzata d'apprendimento, attraverso processi di interazione che sollecitano il soggetto che apprende mentre questo "tenta" un compito cognitivo (Hogan, Pressley, 1997).

In ambito scolastico, il tutoring ha incontrato declinazioni piuttosto differenti; si pensi alla figura dell'*insegnante-prevalente* messo in primo piano dalla Riforma Moratti o all'*insegnante-tutor* nella più recente Riforma della "*Buona Scuola*" oppure, ancora, al *tutor-interno* previsto sia nei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro sia durante l'anno di prova per l'immissione in ruolo dei docenti neo-assunti. Negli esempi riportati qui brevemente ci si riferisce al *docente-come-tutor*, tuttavia, nell'ambito della formazione continua, di sovente è possibile imbattersi in esempi in cui l'insegnante assume le vesti di *docente-come-tutee*; in questo caso, il tutoring costituisce un esempio di formazione "on the job" che promuove l'acquisizione di nuove competenze, nell'ottica dei principi dell'apprendimento permanente e della formazione continua dei docenti di cui si è parlato in precedenza. È per questo motivo, allora, che è stato fondamentale allontanarsi da una formazione in servizio che ha fatto esclusivamente riferimento a teorie dichiarate per sviluppare percorsi formativi capaci di far leva sulle pratiche professionali messe in atto nel fare didattico quotidiano; in quest'ottica, il tutoring può rappresentare uno strumento di mediazione nella formazione continua dei docenti, in grado di sostenere il fare scuola

di tutti i giorni, a patto che le stesse attività di tutoring vengano opportunamente predisposte e utilizzate.

Tra le esperienze agite in ambito educativo e formativo, alcune costituiscono certamente una fonte di riflessione particolarmente interessante, affinché possano essere implementate azioni di sistema utili a migliorare la qualità degli interventi posti in essere in futuro. Rispetto ai corsi di aggiornamento professionale previsti dai vecchi piani di formazione continua, l'innovazione svolta dalle pratiche di tutoring segna certamente il passaggio da una formazione con modalità univoche a interventi formativi plurali e calati nella complessità del contesto professionale. Il tutoring, allora, rappresenta un intervento di "formazione a lavoro" che mira all'acquisizione di competenze creative utili al miglioramento del costruito di professionalità nel contesto scuola. Su questa linea, molti sono stati gli interventi che hanno utilizzato delle forme di tutoring, pur tuttavia, per alcuni, se ne evidenziano punti di debolezza e relative criticità che necessitano di una riflessione specifica sul versante pedagogico e didattico (La Rocca, Margottini, 2017).

## 5. Il progetto "Sport di classe" nella scuola primaria: alcune riflessioni a monte

Dai rapporti Eurydice del 2013<sup>9</sup> e del 2015<sup>10</sup> emerge che in Italia i docenti non sembrano essere ancora sufficientemente formati a svolgere in maniera adeguata il ruolo di *docente-come-tutor*, come anche di altri che hanno evidenziato, invece, l'esistenza di non poche criticità in riferimento al ruolo assunto dal *docente-come-tuttee* (Vicini, 2015a). Tra questi ultimi, il più recente progetto "Sport di classe" può costituirne un valido esempio. Sostenuto anche dai principi e dalle indicazioni della riforma cosiddetta della "Buona Scuola" – che ha rimarcato tra gli obiettivi formativi prioritari di perseguire proprio il potenziamento delle discipline motorie e lo sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica e allo sport, e l'attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica<sup>11</sup> – a circa cinque anni dalla prima annualità del progetto, è possibile riflettere sulla natura e sulla qualità dei percorsi svolti.

"Sport di classe" è un progetto promosso dall'impegno congiunto del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), del Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI) e della Presidenza del Consiglio dei Ministri, per favorire lo sviluppo dell'educazione fisica fin dalla scuola primaria e sostenere i processi educativi e formativi delle giovani generazioni. Nato come il naturale proseguimento del progetto "Alfabetizzazione motoria nella scuola primaria" giunto ormai a conclusione<sup>12</sup>, "Sport di classe" prevede l'affiancamento di un docente esperto di educazione fisica (*tutor sportivo*) che svolge funzioni di tutoraggio nei confronti del docente curricolare (*tuttee*), il

---

<sup>9</sup> Rapporto Eurydice 2013. *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa* - disponibile al sito web: <file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegno%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202013.pdf> (consultato il 20/08/2018).

<sup>10</sup> Rapporto Eurydice 2016. *La professione docente: Pratiche, percezioni e politiche in Europa* - disponibile al sito web: <file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegno%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202015.pdf> (consultato il 20/08/2018).

<sup>11</sup> Per ulteriori approfondimenti si consulti il sito web: <https://labuonascuola.gov.it/> (consultato in data 22/08/2018).

<sup>12</sup> Per ulteriori approfondimenti si consulti il sito web: <http://www.alfabetizzazioneemotoria.it/> (consultato il 22/08/2018).



quale non è sufficientemente formato per svolgere con competenza le attività ludico-motorie. Il *tutor sportivo*, laureato in Scienze motorie o diplomato ISEF e formato da esperti coinvolti nel progetto, affianca l'insegnante curricolare per un'ora settimanale, collabora alla programmazione e alla realizzazione delle attività motorie, organizza i "giochi di primavera" e i "giochi di fine anno", promuove la partecipazione delle classi al "percorso valoriale", supporta gli insegnanti per favorire la partecipazione all'attività motoria e l'inclusione degli alunni con disabilità, rappresentando così una figura di raccordo tra la scuola e il territorio<sup>13</sup>.

L'inserimento della figura del *tutor-sportivo* è da ricondurre a quattro esigenze fondamentali:

- la necessità di apportare un miglioramento della società civile attraverso il fondamentale contributo dell'educazione fisica e delle scienze motorie e sportive a scuola, bisogno questo riconosciuto, peraltro, già nel 1978 nei documenti programmatici dell'UNESCO, rivisitati più di recente nel 2015<sup>14</sup>;

- la consapevolezza di un significativo scarto tra le indicazioni europee in materia di educazione fisica a scuola e la loro effettiva attuazione nei paesi dell'Unione Europea, come evidenziato da un'importante diminuzione delle ore curricolari, di un ritardo/mancanza di immissione in ruolo di insegnanti con una formazione motorio-sportiva specifica (soprattutto nei primissimi cicli d'istruzione), la mancanza di strutture e attrezzature adeguate allo svolgimento delle attività, l'abbattimento delle barriere architettoniche per lo svolgimento di attività sportive con soggetti disabili<sup>15</sup>;

- la mancanza dell'insegnante curricolare di educazione fisica all'interno della scuola primaria italiana, a differenza di altri paesi europei dove, invece, è presente un insegnante specializzato<sup>16</sup>;

- il bisogno di attuare nella didattica curricolare l'utilizzo di metodologie che facciano riferimento a teorie di tipo *embodied*, attraverso attività ludico-motorie utili allo sviluppo di corporeità sempre più consapevoli (Bellantonio, 2016).

Seppur in Italia le politiche in materia di educazione fisica e scienze motorie e sportive, dalla scuola all'università, abbiano promosso un cambiamento di rotta epocale nell'ultimo decennio (Bertagna, 2004), riconoscendo una posizione di primissimo piano al ruolo assunto dal corpo e dal movimento anche all'interno del curricolo scolastico, a tutt'oggi si riscontrano nella pratica educativa elementi contraddittori e problematici (Maulini *et al.*, 2016; Maulini, Ramos, 2013). Sia sul versante teorico-epistemologico sia su quello educativo-formativo, infatti, la questione dell'educazione fisica e delle scienze motorie e sportive a scuola è ancora molto attuale, alla luce di un quadro che, in Europa e nel mondo, si presenta ancora piuttosto disomogeneo (Vicini, 2015b); quello che sembra

---

<sup>13</sup> Si tratta di attività e obiettivi formativi previsti dalle linee guida del progetto; per ulteriori approfondimenti si consulti il sito web: <http://www.progettosportdiclasse.it/> (consultato il 13/08/2018).

<sup>14</sup> UNESCO, *Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport*, Paris 1978; UNESCO, *Charte internationale révisée de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport*, Paris 2015 (tr. it., a cura di, Cazzoli S., Cerruti T., Odisio A.A., Costabello B., *Nuova carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*, Torino 2017 - disponibile al sito web: <http://www.centrounesco.to.it/?action=view&id=1257> - consultato il 22/08/2018).

<sup>15</sup> European Commission, EACEA, Eurydice, *Educazione fisica e sport a scuola in Europa. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo 2013, disponibile al sito web: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/150IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150IT.pdf). (consultato in data 19/08/2018).

<sup>16</sup> Ibidem

emergere è, innanzitutto, la diversità dei significati storico-culturali che i differenti Paesi attribuiscono a questi insegnamenti (Hardman, Marchall, 2009), con ripercussioni significative sia sulla quantità/qualità delle attività svolte a scuola sia sul riconoscimento sociale che viene conferito ai docenti titolari di tali insegnamenti (Bellantonio, 2015).

Il progetto, seppur intenda dare una risposta operativa volta all'effettiva realizzazione di attività ludico-motorie all'interno della scuola primaria, secondo alcuni (Vicini, 2015a) presenterebbe delle sostanziali problematiche di fondo. Le modalità con cui questo si realizza, infatti, perpetuerebbero, ancora una volta, l'ancillarità dell'educazione fisica rispetto alle altre discipline curriculari. La questione si troverebbe allora a monte, vale a dire nell'ideazione di un progetto che vede l'educazione fisica e motorio-sportiva come una competenza accessoria dell'insegnante curricolare e non come una professionalità che, al pari delle altre, dovrebbe esprimersi attraverso l'agire competente di chi si è opportunamente formato a svolgere questo compito.

A questo punto, ci si chiede se l'attività di tutoraggio svolta nei confronti del docente curricolare abbia risposto alle esigenze richieste dalla riforma della "Buona Scuola" e se la figura del *tutor sportivo* sia stata poi effettivamente funzionale al raggiungimento degli scopi che la legge intendeva perseguire. Per quanto concerne la prima domanda, gli aspetti che ci sembrano essere particolarmente problematici, sul versante pedagogico e didattico, si riferiscono sia a un esiguo numero di ore per classe, che risulta essere insufficiente rispetto agli *outcome* auspicati dal progetto, sia ad un coinvolgimento nel progetto ad esclusivo appannaggio delle classi terminali, seppur si stia immaginando di incrementare le ore previste per ogni classe, come anche la possibilità di un'estensione del progetto anche alle classi prime, seconde e terze per le regioni che possono beneficiare dei fondi strutturali del Programma Operativo Nazionale (PON) 2014-20, cosiddetto "Per la Scuola. Competenze e ambienti per l'apprendimento"<sup>17</sup>.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, alcune ricerche qualitative (Maulini *et al.*, 2016) evidenziano il fatto che i nodi più problematici sono proprio rappresentati dall'utilizzo del docente generalista per l'insegnamento delle attività ludico-motorie nella scuola primaria, seppur esso venga affiancato dalla figura del *tutor sportivo*. Come ben noto, questo dovrebbe assicurare un adeguato supporto metodologico-didattico durante le ore di lezione, in compresenza con il docente curricolare, la qual cosa non sempre ha dimostrato una reale condivisione di intenti ed obiettivi; in tal senso, il *tutor sportivo*, talvolta, prende le pieghe di un esperto "slegato dalla scuola", dando vita ad un fare privo di organicità e continuità.

Il progetto "Sport di classe", seppur non costituisca la panacea al problema dell'educazione fisica nella scuola primaria italiana, rappresenta, comunque, un ulteriore importante passo verso un processo di sensibilizzazione sui temi del corpo, del movimento e dello sport nel primo ciclo d'istruzione; pur tuttavia, ci sembra necessario continuare a riflettere sulla bontà di questa proposta per capire se, in futuro, sia opportuno continuare ad intraprendere attività di tutoring di questo tipo, oppure, proporre soluzioni alternative più valide.

---

<sup>17</sup> Per ulteriori approfondimenti si consulti il sito web: [http://www.miur.gov.it/documents/20182/890263/PON\\_14-20.pdf/b9ea8f70-0259-40e6-b086-b0ce6420daf6?pk\\_vid=5a0462c07901cc0215368516051f80c2](http://www.miur.gov.it/documents/20182/890263/PON_14-20.pdf/b9ea8f70-0259-40e6-b086-b0ce6420daf6?pk_vid=5a0462c07901cc0215368516051f80c2) (consultato in data 17/08/2018).

## **6. Il ruolo del *tutor sportivo* del progetto “*Sport di classe*”: criticità e prospettive.**

Seppur il progetto “*Alfabetizzazione motoria nella scuola primaria*”, prima, e “*Sport di classe*”, poi, abbiano rappresentato e ancora rappresentino un importante passo verso un pieno riconoscimento delle scienze motorie e sportive nella scuola primaria, ci sembra utile continuare a riflettere sull’evoluzione che i progetti richiamati in questo contributo hanno avuto negli ultimi anni.

Secondo alcuni (Vicini, 2015a), sembra esserci stata una sorta di evoluzione in negativo tra le due iniziative richiamate poc’anzi, alla luce di un passaggio da un’idea di “educazione motoria” promossa nella prima a una più ristretta di “sport” sostenuta, invece, nella seconda. Nella prospettiva del progetto “*Sport di classe*”, infatti, l’attenzione sembra sbilanciarsi in maniera eccessiva sul versante dello sport, andando ad appiattare quelle componenti psicomotorie che, invece, dovrebbero fungere da presupposto al vero e proprio avviamento allo sport, da sviluppare poi nella seconda parte del ciclo d’istruzione; tra l’altro, l’avviamento allo sport è contemplato dalle indicazioni ministeriali solamente nel ciclo d’istruzione successivo, rappresentando un’attività controproducente sul piano della crescita evolutiva in questa fascia d’età (Carraro, Bertollo, 2005).

È possibile pensare che derive di questo tipo siano da ricondurre anche a un cambiamento piuttosto frequente nelle indicazioni ministeriali della denominazione delle attività legate all’educazione corporea e motoria nella scuola primaria, la qual cosa non consentirebbe di mettere a regime attività ludico-motorie che abbiano continuità, sia sul piano delle finalità sia su quello degli obiettivi; nella fattispecie, si tratta di un cambiamento che, talvolta, è andato verso un miglioramento dei modi di pensare e realizzare le attività, altre, verso un ritorno a modi di intenderle che sembravano ormai obsoleti, implicando così un’involuzione piuttosto che un’evoluzione (Belgianni, 2017).

Quello che appare essere preoccupante sul versante pedagogico e didattico è una sorta di “deriva tecnicistica” (Bellantonio, 2018) che sembra pervadere anche contesti come la scuola che, invece, dovrebbero lasciare libertà di espressione al movimento e al gioco per la costruzione di corporeità più consapevoli; questo eccesso di “sportivizzazione”, a nostro avviso, ci sembra essere diretta conseguenza del governo pressoché esclusivo da parte del CONI, il quale ci sembra che non prenda in considerazione un’idea di educazione psicomotoria che solleciti i soggetti a vivere una vita piena e attiva, attraverso l’integrazione degli aspetti individuali e globali dell’adattamento psico-fisico.

Con l’intento di avviare azioni di monitoraggio regolarmente compiute in contesti complementari al progetto “*Sport di classe*”, alcune ricerche hanno cercato proprio di monitorare lo sviluppo delle competenze motorie all’interno delle scuole primarie di alcune regioni italiane – tra le quali la Puglia (Colella, Mancini, 2017), la Lombardia (Galvani *et al.*, 2017) e il Veneto (Lanza *et. al.*, 2017) – come anche di valutare quelle componenti legate al benessere psicologico dei soggetti coinvolti, tra le quali l’*enjoyment* e la *self-efficacy* (D’Alieso, Digennaro, Borgogni, 2017). Dalle ricerche qui riportate è emerso che in alcune regioni il progetto ha avuto sì delle ricadute positive, sia sul coinvolgimento dei soggetti sia sull’innalzamento dei livelli di attività fisica praticata, purtuttavia, un auspicabile miglioramento delle azioni poste in essere sembrerebbe essere

scarsamente perseguibile attraverso attività che non rientrano a pieno titolo in quelle curricolari.

Da questa prospettiva, una strategia possibile potrebbe essere quella di preferire un'effettiva immissione del laureato in scienze motorie e sportive come docente curricolare di educazione fisica e non solamente come *tutor sportivo*, seppur, su questo aspetto, non manchino numerose e dibattute controversie. Se, alla luce del profilo psicomotorio e “multi-sportivo”, nonché del valore formativo e olistico dell'educazione motoria e sportiva nei percorsi di formazione formale della scuola primaria, alcuni avversano l'introduzione di specialisti in ambito motorio e sportivo, proponendo un ulteriore investimento nella formazione dei docenti di classe, altri prediligono un inserimento effettivo di specialisti, a patto che questi siano ulteriormente formati sul versante pedagogico e didattico (Maulini, Migliorati, Isidori, Miatto, 2016). La questione ruota intorno al fatto che, in realtà, competenze di questo tipo dovrebbero già essere state maturate nei percorsi universitari a ciclo unico per la formazione dei docenti della scuola primaria, dove, per l'appunto, sono previsti insegnamenti afferenti ai settori scientifico-disciplinari dei Metodi e didattiche delle attività motorie (M-EDF/01) e Metodi e didattiche delle attività sportive (M-EDF/02), motivo per il quale dovrebbe essere più che sufficiente l'intervento di esperti esterni in qualità di *tutor sportivi*.

La questione è certamente complessa, e le proposte dell'attuale Governo sono orientate all'introduzione dell'educazione motoria nella scuola primaria attraverso il reclutamento di laureati in scienze motorie e sportive che dovrebbero svolgere le attività durante le ore pomeridiane e le pause estive (dunque oltre l'attività didattica curricolare attuale), la qual cosa non andrebbe a confliggere con il sistema di reclutamento e formazione degli insegnanti di scuola primaria, ormai in vigore da più di un decennio. Nelle intenzioni del Governo vi è la possibilità di consentire alle scuole di creare partenariati no-profit e sinergie con associazioni sportive presenti sui differenti territori nazionali, in modo da utilizzare al meglio spazi e infrastrutture. In linea con la proposta, la figura del *tutor sportivo* sarebbe dunque superata dal docente curricolare di scienze motorie e sportive (probabilmente a partire dall'anno scolastico 2020/2021); l'idea è di inserire due ore settimanali per ogni classe e di creare una specifica classe concorsuale per i laureati in scienze motorie che, molto probabilmente, dovranno conseguire una serie di crediti universitari di area pedagogica durante il percorso di studi universitario.

In relazione al tutoring come strategia di formazione, invece, una riflessione che ci sembra essere particolarmente significativa si riferisce a quanto l'attività di tutoring sia stata realizzata in maniera competente ed adeguata; a tal proposito, è lecito porsi alcune domande fondamentali. Quali sono stati i percorsi formativi intrapresi dai tutor sportivi per acquisire quelle competenze necessarie utili ad assolvere a tale compito? Le conoscenze, competenze e modalità maturate dai tutor sportivi sono da considerare sufficientemente adeguate ad un percorso di formazione continua del docente, oppure sarebbe necessario percorrere una strada differente? Alla luce delle possibili criticità emerse, può l'esperienza del *tutor sportivo* divenire una fonte di riflessione in direzione di azioni educativo-formative più coerenti e con precise acquisizioni scientifiche?

Pur non avendo ancora a disposizione sufficienti dati di ricerca per rispondere con una certa evidenza a queste domande, alcune ricerche qualitative hanno messo in luce che il progetto “*Sport di Classe*” abbia evidenziato dei nodi problematici proprio sugli aspetti citati poc'anzi (Maulini *et al.*, 2016). È stato messo in luce, infatti, che il *tutor sportivo*

non è sempre stato adeguatamente formato a rivestire tale compito, soprattutto per l'esiguo numero di ore di formazione che sono state predisposte dal progetto, il che mette alla ribalta una mancanza di competenze educative, didattiche e metodologiche che, invece, assumono un ruolo fondamentale per implementare buone pratiche di tutoring in ambito professionale (Traverso, 2015). Non è da dimenticare, infatti, che il tutor si occupa di formazione, di processi di crescita e di emancipazione dell'altro, il che necessita proprio dell'acquisizione di quelle competenze educative utili ad orientare i soggetti nella formazione. L'agire della figura tutoriale, infatti, si dovrebbe muovere tra uno *spazio di azione condiviso*, vale a dire una pratica educativa dove le competenze del tutor si confrontano continuamente con quelle del tutee, il *riconoscimento dell'altro*, ovvero conferire quel valore e potere di agire al tutee che sia funzionale alla costruzione di un'identità professionale più articolata, e l'*accompagnamento*, nel senso che il tutoring rappresenta una relazione di aiuto e di sostegno che si viene ad instaurare tra chi accompagna e chi è accompagnato (Magnoler, 2017). Una riduzione delle ore di formazione previste per i tutor, allora, rischia di confondere il tutoraggio con una più generica forma di consulenza esterna al mondo della scuola, poco utile alla formazione continua dei docenti, dando vita ad azioni prive di continuità ed organicità. Oltre alla mancanza di integrazione di competenze ed esperienze tra il *tutor sportivo* e i docenti della scuola, emerge anche una debolezza della stessa proposta progettuale, debolezza questa da collegare alla durata dell'intervento, che riteniamo troppo limitata e, quindi, insufficiente ad apportare un concreto cambiamento.

Tra le diverse prospettive, sarebbe auspicabile il superamento dell'attuale modello progettuale basato sul reclutamento del *tutor sportivo* in favore di un'effettiva immissione del laureato in scienze motorie e sportive nella scuola primaria<sup>18</sup>, la qual cosa consentirebbe di effettuare interventi educativo-formativi in ambito motorio e sportivo organici e integrati, piuttosto che sporadici come, peraltro, avviene già in molti altri paesi europei<sup>19</sup>. Oltrepassare e migliorare questo modello d'intervento, dunque, ci sembra la strada da percorrere, con la consapevolezza che l'educazione fisica e motorio-sportiva nella scuola primaria, ma non solo, sia una componente fondamentale e imprescindibile del più vasto processo educativo del soggetto in età evolutiva.

## Bibliografia

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Belgianni C. (2017). Educazione corporea e al movimento. Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria italiana. *RIPES - Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 1, 1, 18-25.

---

<sup>18</sup> Sul versante politico, una proposta di questo tipo non è di certo nuova; già nel 2014, infatti, l'Onorevole Coccia proponeva nel ddl n.2067 l'introduzione del docente di educazione fisica all'interno dell'organico dei docenti della scuola primaria, intenzione questa ribadita anche nel 2018 dalle più recenti dichiarazioni del Ministro dell'Istruzione l'Onorevole Bussetti.

<sup>19</sup> European Commission, EACEA, Eurydice, *Educazione fisica e sport a scuola in Europa. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo 2013, disponibile al sito web: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/150IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150IT.pdf) (consultato in data 19/08/2018).

- Bellantonio S. (2015). Il corpo a scuola. Prospettive educative e didattiche. In M.L. Iavarone, F. Lo Presti, *Apprendere la didattica*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia, 139-150.
- Bellantonio S. (2016). Embodiment e pedagogia. Lo sport come dispositivo di educazione corporea. In A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*. Milano: FrancoAngeli, 171-183.
- Bellantonio S. (2018). Modelli di sport contemporaneo e processi di sviluppo identitario. In S. Bellantonio, *La vita dopo lo sport. Orientare le transizioni identitarie*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia, 75-92.
- Bertagna G. (2004) (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Brescia: La Scuola.
- Burns T., Köster F. (2009). *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD Publishing.
- Cambi F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F., Contini M.G. (2009). *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*. Roma: Carocci.
- Cambi F., Striano M. (2010). *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica*. Napoli: Liguori.
- Carraro A., Bertollo M. (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. Padova: CLEUP.
- Colella D., Antala B., Epifani S. (2005) (Eds.). *Physical Education in Primary School. Researches Best Practices Situation*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia.
- Colella D., Mancini N. (2017). Interventions for the promotion of motor activities in primary schools in Italy. The SBAM project. Results of the first monitoring of motor development. In D. Colella, B. Antala, S. Epifani (Eds.), *Physical Education in Primary School. Researches Best Practices Situation*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia, 67-82.
- Colombo M. (2005). *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Brescia: Vita e Pensiero.
- Commission of the European Communities (2002). *Memorandum on Lifelong learning*, Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Costa M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 14, 2, 63-78.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2015). *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2016). *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., Orefice P. (2005). *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e intervento*. Napoli: Liguori.
- D'Alieso F., Digennaro S., Borgogni A. (2017). The promotion of wellbeing and active lifestyles in primary schools through a continuing professional development: an Italian good practice. In D. Colella, B. Antala, S. Epifani (Eds.), *Physical Education in Primary School. Researches Best Practices Situation*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia, 253-264.

- Damiano E. (1989). *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE Lombardia.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan (tr. it., *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).
- Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.I. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Union (2007). Treaty of Lisbon. Amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community. *Official Journal of the European Union*, C306, 1-271.
- European Union (2010). *Europe 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable and inclusive Growth*, Brussels.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2009). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Faure E., Herrera F., Kaddoura A.R., Lopes H., Petrovsky A.V., Rahnema M., Ward F.C. (1972). *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Federighi P. (2016). Educazione degli adulti e università. Le origini nella scuola fiorentina. In F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze:1950-2015*. Firenze: Firenze University Press, 59-76.
- Galvani C., Vandoni M., Casolo A., Codella R. (2017). Lombardia in gioco, a scuola di sport”, a regional project for the implementation of physical activity in a region of north-west Italy in 2015-2016. In D. Colella, B. Antala, S. Epifani (Eds.), *Physical Education in Primary School. Researches Best Practices Situation*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia, 265-278.
- Hardman K., Marchall J. (2009). *Second Worldwide Survey of School Physical Education. Final Report*. Berlin: International Council of Sport Science and Physical Education.
- Hogan K., Pressley M. (1997). *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Cambridge: Brookline Books.
- Kilani M. (1994). *L'invention de l'autre. Essais sur le discours anthropologique*. Lusanne: Payot (tr. it., *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*, Dedalo, Bari 1997).
- Kurpas S. (2007). *The Treaty of Lisbon, Implementing the Institutional Innovations*. Brussels: Center for European Policy Studies.
- La Rocca C., Margottini M. (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *Formazione & Insegnamento*, 15, 3, 57-69.
- Lanza M., Bertinato L., Salvadori I., Vitali F., Schena F. (2017). “Più Sport @ Scuola”: a good practice for Veneto primary schools?. In D. Colella, B. Antala, S. Epifani (Eds.), *Physical Education in Primary School. Researches Best Practices Situation*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia, 321-335.
- Magnoler P. (2017). *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. Le migrazioni dell'apprendimento adulto. In N. Lupoli (a cura di), *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della lifelong education*. Milano: FrancoAngeli, 83-100.

- Maulini C., Migliorati M., Isidori E., Miatto E. (2017). Educazione motoria nella scuola primaria italiana: un'indagine in una scuola del Veneto. *Formazione & Insegnamento*, 14, 2, 251-262.
- Maulini C., Ramos R. (2013). ¿Qué se hace en la educación física italiana? La percepción del profesorado de primaria y secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 27-36.
- Nussbaum M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press (tr. it., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006).
- Orefice P. (2009). *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*. Roma: Editori Riuniti University Press.
- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rubenson K. (2011). *Adult Learning and Education*. Kidlington: Elsevier.
- Scandella O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (1989). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (tr. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999).
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf (tr. it., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000).
- Sibilio M., D'Elia F. (2015) (a cura di). *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Sirignano F.M. (2015). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti University Press.
- Traverso A. (2015). Le competenze educative del tutor dell'orientamento in ambito scolastico e universitario. *Pedagogia Oggi*, 1, 254-267.
- Vicini M. (2015a). Il caso della Scuola primaria e oltre: il conflitto tra sport di Stato e pedagogia della persona. *Nuova Secondaria Ricerca*, 32, 6, 45-52.
- Vicini M. (2015b). *Le scienze motorie e sportive nel mondo e in Europa*, *Nuova Secondaria Ricerca*, 32, 9, 43-78.
- Vicini M. (2017). *Istituzioni di scienze motorie*. Roma: Edizioni Studium.
- Vygotskij L.S. (1934). *Myšlenie i reč. Psicholodičeskie issledovanija* (tr. it., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari 1990).
- Wenger E. (2006). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press (tr. it., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006).
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 2, 89-100.
- Zannini L. (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*. Milano: Guerini Associati.

## Sitografia

<http://www.alfabetizzazionemotoria.it/>  
<http://www.centrounesco.to.it/>



<http://www.eacea.ec.europa.eu>  
<http://www.indicazioninazionali.it>  
<http://www.istruzione.it/>  
<http://www.labuonascuola.gov.it/>  
<http://www.miur.gov.it>  
<http://www.progettospordiclasse.it/>