

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2020/2021

TESI DI LAUREA

Esperienza di insegnamento dello sci di fondo ad un bambino con BES:
riferimenti pedagogici e proposte tecniche.

DOCENTE 1° relatore: Prof. Giovanni Voltolin

STUDENTESSA: Elisa Arlian

Matricola n°: 16 A05 157

INDICE

Introduzione	p. 1
PRIMA PARTE	
CAPITOLO 1: CENNI SULLO SCI DI FONDO	p. 4
1.1 La nascita dello sci di fondo	p. 4
1.2 Lo sci come strumento	p. 6
1.3 Lo sci in Italia	p. 7
1.4 La tecnica e la sua evoluzione	p. 9
1.5 Benefici dello sci	p. 11
CAPITOLO 2: MODELLI PEDAGOGICI DI RIFERIMENTO	p. 14
2.1 Il contributo delle neuroscienze	p. 15
2.2 Il cognitivismo	p. 16
2.2.1 <i>L'approccio socioculturale di Vygotskij</i>	p. 20
2.2.2 <i>Il contributo di Bruner</i>	p. 23
2.3 Il comportamentismo	p. 26
2.4 Il costruttivismo	p. 30
2.5 La psicodinamica	p. 32
2.6 La pedagogia outdoor	p. 33
CAPITOLO 3: QUADRO CLINICO – NOSOGRAFICO	p. 37
3.1 Disturbo della coordinazione motoria – disprassia - disprassia verbale	p. 39
3.1.1 <i>Manifestazioni cliniche</i>	p. 39
3.1.2 <i>Comorbilità</i>	p. 41
3.1.3 <i>Evoluzione</i>	p. 42
3.1.4 <i>Interventi</i>	p. 42
3.2 Disturbo da deficit dell'attenzione/iperattività – ADHD	p. 42
3.2.1 <i>Diagnosi</i>	p. 42
3.2.2 <i>Manifestazioni</i>	p. 44
3.2.3 <i>Comorbilità</i>	p. 46
3.2.4 <i>Evoluzione</i>	p. 47
3.2.5 <i>Interventi</i>	p. 47
SECONDA PARTE	
INTRODUZIONE	p. 48
CAPITOLO 4: PROFILO DI FUNZIONAMENTO DEL BAMBINO	p. 48
4.1 Area motorio-prassica	p. 48
4.2 Area relazionale e della comunicazione	p. 49
4.3 Area cognitiva	p. 50
4.4 Area comportamentale	p. 51
4.5 Punti di forza e criticità	p. 52

CAPITOLO 5: SCHEDE OSSERVATIVE	p. 54
<i>Scheda osservativa del 23/01/2021</i>	p. 54
<i>Scheda osservativa del 30/01/2021</i>	p. 59
<i>Scheda osservativa del 06/02/2021</i>	p. 64
<i>Scheda osservativa del 13/02/2021</i>	p. 69
<i>Scheda osservativa del 16/02/2021</i>	p. 73
<i>Scheda osservativa del 17/02/2021</i>	p. 77
<i>Scheda osservativa del 20/02/2021</i>	p. 82
<i>Scheda osservativa del 03/03/2021</i>	p. 87
<i>Scheda osservativa del 13/03/2021</i>	p. 92
<i>Scheda osservativa del 14/03/2021</i>	p. 98
CAPITOLO 6: TESTIMONIANZE	p. 104
6.1 Le insegnanti	p. 105
6.2 I genitori	p. 106
CAPITOLO 7: DISCUSSIONE	
INTRODUZIONE	p. 109
7.1 Rapporto con il bambino	p. 109
7.2 Rapporto con la famiglia	p. 113
7.3 Le impressioni delle insegnanti di classe	p. 115
7.4 Il contesto ambientale	p. 115
7.5 Linguaggio e comunicazione	p. 117
7.6 Competenze cognitive	p. 117
7.7 Competenze motorie	p. 118
7.8 Strategie pedagogiche	p. 120
CONCLUSIONE	p. 123
Bibliografia	p. 126
Sitografia	p. 135
Immagini	p. 137
<i>Ringraziamenti</i>	p. 138

INTRODUZIONE

La tesi che presento si configura come il tentativo di sviluppare una riflessione capace di conciliare il mio percorso formativo in Scienze della Formazione Primaria con la mia esperienza professionale in quanto Maestra di Sci Nordico appartenente alla AVMS (Associazione Valdostana Maestri di Sci). Spero, attraverso questo dialogo tra professioni e competenze diverse, ma convergenti nell'interesse dello sviluppo armonico del bambino, di migliorare e consolidare la mia preparazione sia in ambito scolastico che sportivo, in una prospettiva di vita che possa conciliare e reciprocamente arricchire entrambe le attività.

Attraverso il corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria ho avuto l'opportunità di acquisire quelle conoscenze accademiche, poi sperimentate sul campo, sia pur "protetto", del tirocinio, che evidenziano l'importanza del movimento per lo sviluppo del bambino in ambito cognitivo, emotivo, sociale e ovviamente prassico-motorio.

Attraverso il Corso Maestri di Sci ho parallelamente acquisito le competenze tecniche funzionali all'insegnamento della disciplina dello sci nordico che, caratterizzandosi per un approccio ecologico, naturalistico e accessibile, piuttosto che competitivo o "di immagine", sembra particolarmente indicato in età evolutiva.

Nella Prima Parte della mia tesi sintetizzo la storia della pratica dello sci di fondo, e considero, necessariamente in modo non esaustivo, alcuni modelli pedagogici che mi sono stati proposti durante i corsi in Ateneo. Degli stessi ho ritenuto funzionale evidenziare gli aspetti relativi all'importanza dell'attività motoria nello sviluppo dei bambini sia neurotipici (Manetti 2020) sia con fragilità evolutive o disabilità (Rabbia 2007, Borney 2010, Bremer 2016, Botta 2019, Pavone 2020); per entrambi in una prospettiva di praticare attività positive e gratificanti, in contesti ove la partecipazione

sociale possa diventare valore comune di ogni esperienza del soggetto e della sua famiglia. La Prima Parte si conclude con la descrizione nosografica generale del quadro clinico cui afferisce il bambino che ho seguito, per evidenziare soprattutto il funzionamento tipicamente rilevante a livello pedagogico.

La Seconda Parte si configura come una presentazione di caso, nella quale riporto le risorse e fragilità che caratterizzano individualmente il mio allievo (10 lezioni di sci di fondo). Il bambino che indicherò come A. ha effettivamente presentato e presenta difficoltà, ma le manifestazioni non sono particolarmente severe e ripropongono difficoltà molto diffuse in ambito scolastico. Successivamente riporto le schede che ho utilizzato per il monitoraggio del mio insegnamento, quale strumento empirico in cui fare convergere la conoscenza del funzionamento di A., il rapporto con i genitori, l'attenzione al contesto, la relazione che si è sviluppata, le attività, le strategie proposte e gli esiti delle stesse. L'ultimo paragrafo raccoglie, brevemente, le testimonianze dei *care givers* più vicini al bambino.

Nella Discussione presento una riflessione, in ottica di analisi qualitativa, su alcuni argomenti che credo siano intervenuti durante la nostra esperienza e che hanno avuto esiti positivi. Considero, criticamente, sia gli aspetti generali propri della professionalità docente sia gli aspetti più specifici propri dell'insegnamento di un'attività sportiva, in cui ho tentato di implementare le mie risorse pedagogiche. Viene a questo proposito enfatizzato il ruolo pedagogico finalizzato all'autonomia e alla partecipazione, senza assumere funzioni o finalità di tipo terapeutico.

Nella Conclusione riporto la conferma di come un'esperienza di insegnamento ai bambini con difficoltà possa essere utile a migliorare la capacità docente anche per i soggetti neurotipici. Sostengo, inoltre, la necessità di attribuire maggiore importanza all'attività sportiva nel percorso scolastico anche evidenziando alcune criticità da risolvere, in particolare, a livello culturale. Concludo enfatizzando come insegnamento-apprendimento

intellettuale e sportivo non siano antitetici, ma che possono arricchirsi reciprocamente nella teoria e nella prassi a tal punto da convergere nella promozione dello sviluppo del bambino.

PRIMA PARTE

CAPITOLO 1 CENNI SULLO SCI DI FONDO

1.1 LA NASCITA DELLO SCI DI FONDO

Lo sci, come mezzo di locomozione, ha origine nelle aree più fredde del nostro pianeta, ed è stato inventato dall'uomo “non per diletto, ma per soddisfare una necessità primaria: spostarsi sul territorio anche in situazioni ambientali proibitive” (Kobold 2002, p. 8) per cacciare o trasportare merci.

Numerose teorie e ipotesi affermano che lo sci, nella forma più o meno vicina a quella che conosciamo, sia derivato dalla racchetta. Parte dal momento in cui l'uomo, per spostarsi, ha iniziato ad usare una calzatura da neve fissata su una tavoletta di legno e ricoperta di pelle. Gli uomini hanno capito che la pelle, resa ben liscia dall'attrito, poteva permettere di scivolare sulla neve, senza sprofondare, e così hanno deciso di allungare la racchetta, arcuandola in punta e restringendola ai lati.

L'area di origine, come sostiene il famoso esploratore e storico Norvegese Fridtjof Nansen, è localizzata tra la Siberia e la Mongolia del Nord, per poi spostarsi verso il Nord Europa, precisamente nelle regioni che si affacciano sul mar Baltico (Kobold 2002).

Un'altra ipotesi affascinante, dataci da studiosi e storici Svedesi, afferma che lo sci sia venuto dal mare. Ha origine da eventi antichi e vede partire via mare, su zattere, tribù primitive dal Nord dell'Asia verso il Nord Europa. Queste zattere, rese più piccole e maneggevoli, sono state usate come traino anche sui terreni gelati e trasformate, successivamente, in canoe da neve. In un secondo momento, esse sono state ristrette e adattate ai piedi, in questo modo gli uomini sono riusciti a scivolare sulla neve, servendosi dell'aiuto di una pertica.

Per quanto riguarda l'età dello sci possiamo affermare che esso abbia origini antichissime: “un prototipo è raffigurato nelle pitture rupestri dell'isola norvegese di *Rodoy*, dove quattromila anni prima la nascita di Cristo un piccolo uomo sfoggia un paio di pattini agganciati sotto i piedi, smisuratamente lunghi e ricurvi verso l'alto sul davanti (fig. 1)” (Camanni 2020, cap. XV).



Figura 1

Alcuni studiosi Svedesi hanno poi ritrovato frammenti di pino, tuttora conservati nel museo di Stoccolma, risalenti al 4500 a.C. Tali frammenti, ricostruiti nella loro forma originale, sono stati chiamati sci di *Hoting*, in onore della palude in cui sono stati ritrovati e testimonia l'uso degli sci per andare a caccia. Ricordiamo anche nel IV-V sec a.C. “due autori greci, Erodoto nelle “*storie*” e Senoforte, che parlano di “uomini dai piedi di capra” che si muovevano sulla neve con strane calzature” (Faverzani 2001, p. 27).

I Lapponi sono stati i veri specialisti degli sci e ne hanno ideato di varie tipologie a seconda dell'impiego specifico sui vari terreni. Essi potevano essere composti da “uno sci lungo e sottile, che si fissava al piede destro, e da un altro, che si calzava col piede sinistro, più corto e dotato nella parte inferiore di una pelle di foca”, (Kobold 2002, p. 9) usato per appoggiarsi e darsi la spinta. I ritrovamenti hanno fatto emergere l'utilizzo di sci lunghi per affrontare tratti di terreni scorrevoli e sci corti per affrontare tratti di terreno boschivi.

1.2 LO SCI COME STRUMENTO

La culla dello sci di fondo è il Nord Europa, si parla in particolare della Finlandia, della Norvegia e della Svezia. È in queste terre che lo sci, inizialmente usato per necessità belliche, viene progressivamente utilizzato come uno strumento sportivo.

A tal proposito Faverzani (2001) nel suo libro ricorda la lunga “cavalcata” sugli sci di due guardie reali (*birkebeiner*) che, durante una guerra civile, salvano il figlio del re Haakon III. Per rammentare quest’impresa ogni anno si tiene la *Birkenbeiner Rennet*, che vede partecipare un migliaio di persone.

Un altro salto e siamo nel XVI secolo, precisamente nel 1520, quando si verifica una vicenda che sta alla base di una gara ormai storica, tuttora esistente in Svezia: la Vasaloppet. [...] Ci sono due versioni. La prima in base alla quale due valenti sciatori percorsero gli 87 km tra la località di Salen e quella di Mora per ricondurre Gustav Eriksson Vasa a Mora a guidare la lotta contro i Danesi. L’altra versione dice che fu lo stesso Eriksson Vasa a percorrere spontaneamente gli ottanta e più chilometri prima di essere chiamato a dirigere la lotta (Faverzani 2001, p. 28).

Gli Svedesi ne escono vincitori e a partire dal 1923, in onore di tale trionfo, si disputa una gara che vede quasi 11.000 partecipanti ad ogni edizione e che ripercorre il tracciato da Salen a Mora.

Da come si evince da questi racconti, lo sci diventa sempre di più uno strumento sportivo, “accanto alle necessità belliche, ecco il divertimento”. (Faverzani 2001, p. 29) Vi è l’idea di lasciare spazio agli sciatori di mettere in mostra le loro abilità e di divertirsi durante le competizioni sportive. Di fondamentale importanza la Coppa *Holmenkollen*, messa in palio dal Re di Norvegia nel 1850, dal nome di una collina dell’allora Christiania, oggi Oslo. È tuttora la gara più celebre disputata in Norvegia. In questi anni nasce anche il primo sci club della storia. Lo sci agonistico è nato, presto viene abbinato anche al salto, infatti si può affermare che lo sci agonistico sia nato a “*Holmenkollen*,

la zona collinare a nord di Oslo, è teatro dei Primi Giochi Nordici: gara di fondo e di salto con gli sci e relativa classifica “combinata” (Faverzani 2001, p. 29). Questa gara è servita da trampolino di lancio per tutte le altre competizioni svolte nel Nord Europa, su “piste che sono ancora tra le più famose nelle attuali gare di Coppa del Mondo: Falun in Svezia e Lathi in Finlandia”. (Faverzani 2001, p. 29)

1.3 LO SCI IN ITALIA

La “bomba conoscitiva” dello sci in Italia è più recente rispetto ai paesi Scandinavi e viene fatta scoppiare dall’arcivescovo svedese Olaus Magnus, invitato a Roma quale ministro presso la Corte Pontificia. Nel corso della sua permanenza egli pubblica nel 1555 un libro *“Historia de Gentibus Septentrionalibus”* dove descrive gli usi e i costumi del suo popolo svedese. All’interno del primo capitolo vi è un disegno, che raffigura tre uomini con gli sci ai piedi. Gli sci vengono visti come “strumenti del demonio” dagli ambienti vaticani finché, nel 1663, un prete ravennate, Francesco Negri, incuriosito dalle immagini del libro di Magnus, decide di partire in solitaria e compiere un lungo e faticoso viaggio con ai piedi un paio di sci fino a Capo Nord. Al suo ritorno scrive un libro *“il viaggio settentrionale”* nel quale descrive la tecnica che aveva la gente settentrionale per spostarsi sulla neve quando andava a caccia, o più semplicemente per raggiungere una determinata località (Cfr. Pisetta)¹.

Per camminar dunque con gli skie, che così chiamano gli Svezzesi quelle tavolette, non le sollevano mai dalla neve alzando il piede, ma leggermente strisciando vanno avanzando con l’istessa agilità, che camminando liberi a piedi sopra terra; e non fanno nella neve maggior impressione, che la grossezza di un dito [...] gli skie tanto ritornano indietro per causa del peso dell’uomo, [...] li foderano tutti di sotto di pelle di rangifero, in modo che il pelo riguarda all’indietro; e così alle salite venendo compresso si caccia nella neve, e rabbuffandosi trattiene gli skie, che non possono sdruciolar giù; poi giunti alla sommità, [...], lo stesso pelo, [...] non fa opposizione alcuna, anzi facilita il cammino (Gargioli 1883, pp. 66 e 67).

¹ Cfr NICOLA PISSETTA, *Oloao Magno. L’ultimo Cattolico di Svezia che portò gli Sci in Italia*, «vanillamagazine», consultabile all’indirizzo <https://www.vanillamagazine.it/olao-magno-l-ultimo-cattolico-di-svezia-che-porto-gli-sci-in-italia-1/>.

Bisogna aspettare altri due secoli per vedere nuovamente un italiano interessarsi agli sci. Si tratta di Edoardo Martinori, un alpinista scrittore romano che si portò al nord e decise di effettuare l'intera traversata della Lapponia con gli sci. Di ritorno in Italia, nel 1886, in ricordo del suo viaggio, donò alla sezione CAI di Roma i suoi sci, dove sono tutt'ora conservati. (Faverzani, 2001). Sono stati i primi sci ad essere introdotti in Italia, ma non hanno creato nessun interesse da parte della popolazione.

La sua nascita avviene grazie ad un ingegnere svizzero, trasferito a Torino, di nome Adolf Kind:

Nel 1897, di ritorno da un viaggio nella sua terra natia, Kind portò con sé un paio di sci in frassino, realizzati da una delle fabbriche già attive in Svizzera. Ne insegnò l'uso ad un gruppo di amici italiani sui pendii nevosi di Bardonecchia, iniziando poi a compiere con loro le prime imprese sci alpinistiche sulle montagne piemontesi (Kobold 2002, p. 10).

Da qui è partito il vero e proprio espandersi dello sci e nel 1901 è stato fondato il primo sci club d' Italia, lo Sci Club Torino, seguito subito dopo da altri. Viene fondata anche la federazione italiana sport invernali (F.I.S.I.) e nel 1910 fonda i primi Campionati nazionali composti da una gara combinata di fondo, salto e discesa.

Da testimonianze storiche sappiamo che il fondo è stato per molto tempo una pratica consueta del Nord Europa, mentre in Italia è stato svolto quasi esclusivamente da atleti militari (Faverzani 2001).

1.4 LA TECNICA E LA SUA EVOLUZIONE

La tecnica ha sempre avuto come base alcuni gesti assolutamente naturali che hanno permesso di camminare in maniera coordinata sulla neve. Anche con l'introduzione dei bastoncini, verso la fine del 1800, il passo fondamentale è sempre stato quello alternato, con le sue dovute varianti, nate dall'esigenza di non perdere la coordinazione in tratti di pista non battuti, oppure in mezza costa. Queste varianti, come il "*passo finlandese ed il passo triplo*"², mantengono ai giorni nostri la loro importanza nella fase di apprendimento della tecnica, poiché sono ottimi esercizi di coordinazione. L'evoluzione della tecnica è data soprattutto dal miglioramento della battitura delle piste e dei materiali (Faverzani 2001).

Si tratta della tecnica classica "l'unica che è stata praticata fino agli anni Ottanta a causa dei limiti tecnologici nella battitura della pista che imponevano agli sci di muoversi paralleli al senso di marcia" (Gelmi 2016, p. 9). La presenza dei binari consente di scivolare in modo adeguato lungo il tracciato, tranne in caso di salite molto ripide o per curve con un raggio troppo stretto.

"La spinta per muoversi è determinata da due fattori: innanzitutto i bastoncini che scaricano la spinta delle braccia puntandosi sulla neve e, in secondo luogo, le gambe che trasmettono forza agli sci saldamente ancorati, grazie alla sciolina di tenuta, nella traccia" (Faverzani 2001, p. 39).

I passi principali della tecnica classica, nel livello oro, sono: il passo alternato, il passo spinta, la scivolata spinta e la spina di pesce.

A partire dagli anni Novanta si è sempre più diffusa la tecnica libera, nota anche come passo pattinato o *skating*. Il precursore è stato William "Bill" Koch, un americano che vinse nel 1982 la Coppa del mondo sciando in un modo del

² Passo finlandese: consiste nell'effettuare due passi alternati, immediatamente seguiti da altri due durante i quali i bastoncini devono essere fatti oscillare e portati in avanti e in alto, in modo da non toccare la neve ed invogliare il corpo a rialzare il busto. Dopo questi si effettuano altri due passi con spinta delle braccia e delle gambe.

Passo triplo: si eseguono tre passi alternati in successione, ed eseguendo uno dei tre anziché imprimere la spinta si fa oscillare in avanti il bastoncino senza toccare la neve. (Marel, 1984, pp. 36-39).

tutto innovativo. Egli sciava staccando una gamba dal binario e spingendo con essa in direzione esterno-dietro per continuare l'azione con le braccia. Dopo una fase iniziale di perplessità, soprattutto da parte degli sciatori nordici, la tecnica libera si è perfezionata. Gli sci ora non avanzano più nel binario ma vengono divaricati di punta in presa di spigolo interno e si procede “spostando [diagonalmente] il peso da uno sci all'altro e spingendo contemporaneamente su entrambi i bastoncini” (Trova 2012, p. 8).

I passi principali sono: la pattinata con spinta, il pattinaggio lungo, il pattinaggio con doppia spinta, il pattinaggio corto e il pattinaggio.

Esiste una terza tecnica nello sci di fondo, quella di discesa, che viene spesso trascurata. Essa è cambiata e si è evoluta nel corso del tempo, in seguito alle modifiche di tracciati e materiali, oltre che per l'avvento del pattinato. Non si tratta più di un atteggiamento passivo, ma di un atteggiamento attivo, calibrato sul terreno da affrontare.

Lo sciatore dev'essere in grado di ricercare e gestire la velocità, mantenendo nello stesso tempo un controllo ottimale in funzione della situazione ambientale, e di cambiare direzione sia a sci paralleli, sia divaricando le punte. [...] Lo sviluppo della sensibilità nella presa di spigolo è essenziale per modulare la pressione in modo funzionale. (F.I.S.I., 2011)

I passi principali sono: la scivolata in posizione, la curva a sci paralleli e i cambi di direzione.

1.5 BENEFICI DELLO SCI

Negli ultimi anni si sta diffondendo sempre di più la passione per lo sci nordico. È uno sport invernale adatto per chi vuole godersi il paesaggio e la neve in assoluta tranquillità. È uno sport faticoso e allo stesso tempo affascinante, che permette di esplorare panorami mozzafiato lungo percorsi di varia lunghezza e difficoltà. Ci sono svariate ragioni che stanno alla base della scelta di praticare questo sport.

In primo luogo, esso soddisfa le esigenze di chi ama la natura e vuole allontanarsi dalla frenesia della città. Il rapporto con la dimensione del tempo è uno dei segni più rappresentativi del mondo e del modo in cui viviamo. Sentirsi indaffarati, andare di fretta e lamentarsi di non avere tempo sono condizioni abituali del nostro vivere.

Sembra quasi che l'uomo sia proiettato verso la conquista del tempo, attraverso l'affermazione del suo valore supremo: la rapidità. Rapidità nella produzione, nella comunicazione, nel rapporto con noi stessi e con i nostri pensieri. Celebriamo quotidianamente la possibilità di pensare e fare più cose insieme, di organizzare il pensiero in maniera sempre più veloce e complessa, e questo mette a dura prova l'equilibrio e la salute dei nostri processi interni. Fra i ritmi del corpo e quelli del pensiero si accentua una profonda scissione. Da qui scaturisce l'urgenza di recuperare la dimensione soggettiva, della cura personale e del rapporto con sé stessi (Gamelli 2011, p. 89).

In secondo luogo, lo sci di fondo permette di compiere un'attività fisica completa, armonica che predilige la grazia dei movimenti alla forza.

Con gli sci da fondo si è sempre lontani dalla folla e a differenza dello sci alpino non si fanno lunghe code in biglietteria e/o sugli impianti di risalita.

Molti centri di sport invernali hanno ormai l'anello di fondo, la pista battuta per gli allenamenti, dove però non c'è mai molta gente, non tanta come sulle piste di discesa, comunque, e che costituiscono solo la fase di passaggio prima di acquisire la necessaria sicurezza per avventurarsi in mezzo a boschi, dove non si incontra anima viva, al di fuori di qualche animale selvatico, o di qualche altro che la pensa come voi (Marel, 1984, p. 5).

In terzo luogo, è relativamente facile da imparare, a qualsiasi età e fa bene alla salute. Lo sci di fondo apporta un grande benessere psicofisico, ma richiede una minima preparazione prima di praticarlo. Anche a livelli inferiori, amatoriali, è buona cosa apprendere correttamente i movimenti da compiere, in modo da potersi divertire senza fatica ulteriore derivata da una tecnica carente. “Nel 1974, dunque, la FIS, istituisce i primi maestri di sci di fondo, che si preoccupano di insegnare l’esecuzione dei vari passi e di correggere eventuali errori” (Faverzani 2002, p. 37). Le pendenze delle piste sono molto più moderate rispetto allo sci di discesa e grazie al grande gruppo di speciali insegnanti, i Maestri di Sci, si possono apprendere “i rudimenti, le bellezze dei gesti sicuri” (CO.SCU.MA 1991, p. 5) per godersi appieno gli ambienti naturali circostanti.

Attraverso un corso di formazione della durata di minimo 90 giorni, al quale si può accedere solamente superando un selettivo test attitudinale, il maestro di sci può esercitare la sua professione. Il corso si struttura in fasi tecniche e di didattica culturale, in più si apprendono le basi di discipline diverse dalla propria per una personale conoscenza culturale. Per quanto riguarda la parte prettamente teorica, gli aspiranti maestri di sci seguono delle lezioni di “tecnica, didattica, psicologia, fisica, biomeccanica, di cultura specifica della montagna e degli sport invernali (neve, valanghe, soccorso, turismo) e sulla storia e la geografia” (A.M.S.I 2018). Fondamentale è la conoscenza dell’ambiente montano e del territorio regionale.

Il ruolo del maestro di sci è cambiato nel corso del tempo, da conoscitore della tecnica a conoscitore di dimensioni molteplici e complesse. Insegnare a sciare è solo una parte del lavoro, infatti il maestro deve anche saper comunicare e saper rispondere alle esigenze della clientela. Il maestro è anche un operatore turistico e deve conoscere l’ambiente circostante, deve saper far fronte alle curiosità delle persone e deve saper promuovere la propria stazione sciistica.

Ritornando alle ragioni che portano a scegliere lo sci di fondo, in quarto luogo, abbiamo il fatto che è uno sport poco dispendioso. Rispetto allo sci alpino

i costi dello *skipass* sono più contenuti così come quelli dell'attrezzatura. Sci, scarpe e attacchi sono più semplici e più leggeri, sono meno ingombranti e sono più facili da portare. Inoltre, “non sono necessari gli impianti di risalita di alcun genere, quindi una giornata sulla neve viene a costare decisamente meno. Incidono per la maggior parte le spese di trasferta dalla città alla stazione sciistica più vicina” (Marel 1984, p. 5).

Accanto agli aspetti economici bisogna tenere in considerazione anche gli aspetti a basso impatto ambientale dello sci di fondo. “Questo sport non necessita di impianti di risalita, per praticarlo basta che una battipista passi ogni tre giorni a pulire il percorso. Inoltre, si possono creare delle belle piste senza modificare il terreno, dunque senza dover disboscare”³. (Intervista a Silvio Fauner)

Ci si impegna ad incidere il meno possibile sull'ambiente circostante a differenza dello sci alpino che vede un'elevata compromissione ambientale. La realizzazione delle infrastrutture sciistiche interessa ambiti di bosco destinati ad essere parzialmente abbattuti per consentire l'apertura delle piste. Inoltre, la presenza di funi sospese, di illuminazione artificiale, di emissioni acustiche, di rifiuti, producono effetti negativi sulla fauna locale. L'alterazione del paesaggio rappresenta l'effetto più evidente delle costruzioni di infrastrutture sciistiche a causa di forme architettoniche poco attente e rispettose delle tradizioni locali. Infine, la costruzione e l'esercizio delle piste, degli impianti e delle altre strutture necessitano di energia e materiali da costruzione (Martarello, Faganello, Lucchiari, Bellini e Zinato 2009).

³ Acme, M.(intervistatore) & Fauner, S. (intervistato). 2012. *Sci di fondo, uno sport a basso impatto*. Consultabile su “Very important planet”. Sito: <http://www.greenews.info/rubriche/sci-di-fondo-un-sport-a-basso-impatto-intervista-a-silvio-fauner-20121123/>

CAPITOLO 2

MODELLI PEDAGOGICI DI RIFERIMENTO

Dagli insegnamenti universitari che ho ricevuto credo di poter individuare diversi contributi e modelli interpretativi circa la valenza pedagogica e psico-educativa attribuibile all'insegnamento/apprendimento di una disciplina sportiva. Segnalo che mi riferisco essenzialmente all'attività dello sci di fondo, cercando di evidenziare le correlazioni tra questa disciplina, i saperi pedagogici e gli esiti psico-educativi. È possibile trovare un'ampia letteratura che correla attività motoria e sviluppo fisico, cognitivo, socio-emotivo del bambino e, in generale, gli esiti rilevati sono trasversali a seguito delle diverse attività proposte. Sono invece molto meno frequenti gli studi che si riferiscono a sport specifici, se da un lato sono prevedibili alcuni esiti comuni tra le varie discipline e con le attività motorie spontanee e/o ludiche, sembra tuttavia opportuno considerare anche come le caratteristiche proprie ai singoli sport correlano con gli aspetti di sviluppo.

Come considerato di seguito le Neuroscienze forniscono un modello convincente che è possibile porre all'origine, quasi un prerequisito, degli effetti dell'attività motoria (quantomeno nei soggetti che non presentano quadri clinici neuropatologici). Esse si pongono in ottica strutturalista, necessaria ma non sufficiente per tentare una riflessione sulla tematica dell'insegnamento /apprendimento di una pratica sportiva, cioè che presuppone la produzione di un movimento, ma che evolve in un "atto", finalizzato e specifico.

L'obiettivo di questa parte non è quello di descrivere la natura dell'apprendimento di una attività motoria complessa (nel mio caso sciare), ma è piuttosto quello di riflettere sulle strategie pedagogiche proponibili e potenzialmente utili nella prassi; secondo questa prospettiva sintetizzo il contributo di alcuni modelli pedagogici che sono riconducibili a diversi approcci e tra questi riprendo quello cognitivista, comportamentista, costruttivista, senza tralasciare il contributo della psicodinamica. Tutti questi

modelli, dovutamente distinti nell'ambito della ricerca, ritengo possano essere utilmente e prudentemente integrabili nell'attività quotidiana, sia in classe che sulle piste di sci.

Lo sci nordico, infine, si pratica in ambiente montano, all'aperto e condivide questo aspetto essenziale con la *Outdoor Pedagogy*. Come altri sport comporta l'acquisizione, progressiva, di autonomie nella gestione degli attrezzi e di conoscenze teorico-pratiche nell'utilizzo delle scioline. Il nucleo fondamentale si riconosce nell'introduzione di rappresentazioni e di prassie motorie specifiche e finalizzate all'esecuzione di movimenti, o meglio di atti specifici. Da rilevare infine l'impatto positivo sul benessere fisico e psico-emotivo del soggetto.

2.1 IL CONTRIBUTO DELLE NEUROSCIENZE

Con il termine Neuroscienze si intende un gruppo di discipline molto differenti tra loro per riferimenti teorici, per strumenti utilizzati e per implicazioni sul piano operativo: esse, tuttavia, convergono nell'individuare come oggetto di studio la relazione tra strutture somatiche (essenzialmente il Sistema Nervoso Centrale, ma anche altri organi ed apparati) ed il funzionamento mentale sui piani cognitivo, emotivo e sociale. Viene riconosciuto, in questo processo, l'assunto che è impossibile e inopportuno scindere la realtà psichica da quella somatica. Questa posizione è più valida per l'essere umano in età evolutiva, caratterizzata da una più intima relazione tra stati della mente e stati del corpo, dalla presenza di prolungate manifestazioni di plasticità cerebrale e di sensibilità a fattori epigenetici. Le Neuroscienze si sono sviluppate a partire dall'introduzione di strumenti come la Risonanza Magnetica Funzionale, che permettono di "vedere", o meglio, prudentemente interpretare l'attività delle reti neurali e delle strutture cerebrali quando impegnate in specifici compiti. Questi aspetti si articolano, a livello funzionale, con quelli considerati più tipicamente psicologici che vengono in contemporanea studiati nell'ambito di "compiti" sperimentali oppure ecologici, di carattere percettivo, motorio, emotivo cognitivo e metacognitivo.

In relazione a questa tesi interessa soprattutto il rapporto tra movimento e attività della mente e va detto che in questo senso è rivolta l'attenzione di numerosi studiosi soprattutto a seguito della scoperta del sistema dei neuroni a specchio in quanto, almeno inizialmente, riconosciuti attivi proprio nelle aree motorie primarie, secondarie e associative. Lo sviluppo si realizza attraverso il passaggio da attività riflesse ad attività sempre più modulate e tra loro coerenti di coordinazione oculo-manuale, di controllo posturale e motricità finalizzata, dei rapporti interpersonali e del linguaggio. Si ritiene che questa traiettoria caratterizzi non solo lo sviluppo ontologico, ma anche un apprendimento motorio specifico come quello dello sci (Caruana 2016, Pellino, 2020).

Il modello neuro scientifico permette di ipotizzare le modalità di elaborazione più "profonde" all'origine delle evoluzioni fenomenologiche e comportamentali, rese possibili dalle strategie sintetizzate nei paragrafi seguenti.

Non appartiene a questa tesi una disamina esaustiva e velleitaria del sapere pedagogico, in questo e nei paragrafi successivi evidenzio, in modo sintetico, alcuni dei contributi che mi permettono di riflettere sul rapporto tra modelli educativi e insegnamento dello sci.

2.2 IL COGNITIVISMO

In letteratura, nella seconda metà del 900, si riconoscono due modelli prevalenti: il cognitivismo e il comportamentismo. In realtà, entrambi riconoscono nella gestione degli stimoli (le informazioni) e nelle risposte elicitate (apprendimento) la modalità elementare del processo cognitivo.

Quali sono, dunque, le differenze fondamentali tra il modello comportamentista e il modello cognitivista? È eccellente citare la sintesi di Hilgard e Bower:

Primo: i teorici cognitivisti nello spiegare l'apprendimento si riferiscono a processi cerebrali centrali, per esempio la memoria e le aspettative; i comportamentisti danno la preferenza ai "meccanismi periferici". Secondo: alla domanda "che cosa è che apprendiamo?" il cognitivista risponde: strutture

cognitive: il comportamentista: abitudini. Terzo: alla domanda “come apprendiamo”, la psicologia cognitiva dice: mediante l’intuizione, nella soluzione dei problemi; la psicologia comportamentista ribatte: per prove ed errori. (Ravaglioni 1994, p. 90).

Secondo Piaget è lo sviluppo a spiegare l’apprendimento, l’uomo non nasce con le abilità mentali formate, ma le acquisisce piano piano con gli anni. Questa opinione contrasta con quella corrente secondo la quale lo sviluppo è una somma di esperienze di apprendimento distinte (Piaget 1971).

Piaget pone la sua ricerca su due aspetti fondamentali la “descrizione e la spiegazione di come l’organismo possa adattarsi all’ambiente di vita” e le modalità con cui “la mente umana possa conoscere la realtà esterna, trasformando correttamente tale realtà in forme simboliche e astratte come aspetti dei processi mentali” (Deva, Fedeli, Lombardi, Pati 1996, p. 191). Il pensiero del bambino evolve grazie ad alcuni meccanismi fondamentali che Piaget definisce “invarianti funzionali”. Si tratta di principi attivi e operanti ad ogni età; questi sono l’organizzazione, l’adattamento e l’equilibrato.

All’interno della mente vige il principio di organizzazione, che è “l’accordo del pensiero con sé stesso”: il pensiero infatti tende a strutturarsi come un insieme coerente di concetti, schemi di comportamento e strategie di risoluzione dei problemi. All’esterno la mente segue il principio di adattamento, che è “l’accordo del pensiero con le cose” (Quinto 2013, p. 125).

L’adattamento si fonda su due meccanismi differenziati, ma complementari: l’assimilazione e l’accomodamento (Piaget e Inhelder 1970).

La costruzione della conoscenza, più precisamente, avviene attraverso le operazioni di due processi generali sotto il controllo di un meccanismo interno di auto-regolazione (*equilibrato*). Il primo è il processo di *assimilazione*, che comporta l’incorporazione dei dati ambientali (attraverso l’attività fisica o mentale) all’interno di strutture cognitive esistenti. I prodotti della nuova esperienza vengono incorporati all’interno della mente solo nella misura in cui sono coerenti con le strutture esistenti. [...] L’altro processo sotto il controllo del meccanismo dell’equilibrato è l’*accomodamento*, che rappresenta la risposta del soggetto alla stimolazione esterna attraverso la quale le strutture cognitive esistenti vengono efficacemente impiegate per fini adattivi venendo ad essere integrate con altre strutture interne oppure differenziandosi quando sono applicate alla nuova esperienza (Beilin 1971, pp. 88-89).

Piaget denomina come strutture cognitive l'esito dell'elaborazione dell'informazione, esse sono composte da elementi organizzati da un sistema di leggi, hanno caratteristiche di trasformazione, di autoregolazione e di potenziale aggregazione in strutture più complesse. La dinamica di queste evoluzioni costituita dall'attività di equilibratura è vista come una serie di compensazioni attive del soggetto in risposta alle perturbazioni esteriori e di un regolamento contemporaneamente retroattivo (Piaget 1968, 2001). Interessa segnalare che le perturbazioni conseguono a lacune (efficaci se incidenti in una conoscenza pregressa in un soggetto motivato) e a ostacoli da superare per migliorare. Piaget conclude sostenendo che l'equilibratura e l'apprendimento non rappresentano che due facce complementari della stessa medaglia (Deva, 1986).

Lo stesso autore utilizza il costrutto di struttura cognitiva e la sua possibilità di "confederarsi" con altre strutture, formandone di più evolute, per realizzare il modello di sviluppo cognitivo del bambino secondo i noti stadi dello sviluppo: dal senso-motorio a quello logico-astratto. Ognuno di esso è l'esito di un processo sincronico di equilibratura inserito in una dinamica di sviluppo dell'intelligenza del soggetto. In questa tesi credo sia importante evidenziare come per Piaget la conoscenza si realizzi a partire dall'azione, attraverso uno stadio intermedio caratterizzato da rappresentazioni mentali, cioè da interiorizzazione degli schemi dell'azione per concludersi con l'acquisizione dei concetti e la loro manipolazione. Le azioni, dunque, tendono a mettere progressivamente la realtà sotto il dominio del soggetto. Riscrivendo quest'ultima frase credo si possa affermare che i movimenti, progressivamente, diventano atti.

All'atto motorio, realizzato in ottica piagetiana, correlano in modo particolare alcuni concetti operazionali quali la nozione di tempo, di spazio e di velocità: queste nozioni sono impegnate nel percorso di insegnamento/apprendimento di un'attività non spontanea né filogeneticamente determinata, per cui appare verosimile attribuirle uno sviluppo che riproduce

gli stadi dello sviluppo ontogenetico, ma con due caratteri peculiari: nel primo il processo si attiva dal momento in cui l'attività sportiva viene proposta e non dalla nascita come è fisiologico che sia (relativamente a questo aspetto le conoscenze sulla plasticità cerebrale suggeriscono proposte tempestive). Il secondo carattere può essere individuato nel fatto che la proposta di apprendimento si inserisce in un contesto cognitivo più avanzato e maturo per cui, salvo condizioni deficitarie, si può ipotizzare una facilitazione cognitiva, ma anche motivazionale dell'intero percorso.

Il contributo di Piaget al sapere pedagogico è enorme e per me diventa ostico evidenziare alcune teorizzazioni che considero funzionali alla tesi e tralasciarne altre. Aggiungo ancora che l'importanza data all'azione, anche precoce, nello sviluppo della conoscenza, sembra anticipare alcuni dati forniti successivamente dagli studi delle neuroscienze. Ciò premesso, credo di poter implementare tra gli strumenti pedagogici per l'insegnamento/apprendimento dello sci nordico, riferibili a Piaget, i seguenti aspetti:

- l'indicazione per il maestro di conoscere e poi di riconoscere nel soggetto uno specifico profilo cognitivo. Verbalizzazioni come “prima” e “dopo”, “sotto” e “sopra” possono, ad esempio, non essere così di immediata comprensione da parte dell'allievo in rapporto alla sua fase di sviluppo o in presenza di difficoltà neuropsichiche. Piaget parlerebbe di “lacune”, in questo senso ritorna la necessità di individualizzazione.
- La conoscenza della progressione tecnico-sportiva come patrimonio del maestro di sci, da spendere nella direzione dal generale (globale) al particolare, all'interno di un fenomeno circolare (come sarebbe dato secondo Piaget) e che si può considerare un metodo globale. Oppure, come consigliato soprattutto in situazioni problematiche, è in direzione inversa, analitica, tentando di raggiungere una circolarità che favorisca il miglioramento. In ogni caso appare chiaro l'obbligo della gradualità quale presupposto e facilitazione dell'interiorizzazione che potrà essere agevolata anche con altre strategie co-costruite, ad esempio, la

verbalizzazione dell'atto motorio, sempre in rapporto al livello di sviluppo dell'allievo.

- L'attenzione agli ostacoli da sottoporre all'allievo, Piaget segnala che, differenti da un soggetto all'altro, possono esistere lacune incolmabili e ostacoli insuperabili di cui prendere atto.
- L'opportunità, in base alle competenze raggiunte, di stimolare l'allievo a riconoscere autonomamente, negli atti prodotti, gli elementi conoscitivi che li hanno generati e il loro rapporto con altre strutture cognitive.

2.2.1 L'approccio socioculturale di Vygotskij

Occorre far riferimento anche al prezioso contributo di Vygotskij. Anche per lui, come per Piaget, è necessario indagare i meccanismi attraverso cui la mente si genera e si sviluppa per capirne il suo funzionamento. La sua teoria si contrappone però al modello stadiale di Piaget, basandosi sull'assunto che lo sviluppo cognitivo avvenga all'interno della dimensione sociale e l'apprendimento umano implichi una natura sociale specifica.

“Nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologia, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica” (Vygotskij 1987, p. 163).

La dimensione sociale è, quindi, il vero promotore dello sviluppo inteso come movimento verso forme di pensiero intersoggettive costituite dall'interiorizzazione dell'altro, di quanto appreso durante l'interazione e grazie al quale le persone riescono a coordinarsi. Vygotskij considera lo sviluppo delle funzioni mentali come una transizione dalla loro originale funzione inferiore verso funzioni sempre più complesse (Ligorio, Cacciamani 2013, p. 66).

La psicologia proposta da Vygotskij ha come oggetto di studio il comportamento umano complesso e riguarda le attività quotidiane finalizzate

alla realizzazione di obiettivi concreti e che necessitano di coordinamento sociale. Il contesto nel quale si realizza l'apprendimento diventa fondamentale.

Vygotskij concettualizza lo sviluppo come il passaggio verso nuove zone di sviluppo prossimale (ZSP) non definite a priori, in cui i punti di partenza e di arrivo sono sempre più avanti proprio grazie all'accumulazione intergenerazionale. Lo scopo è quello di delineare le dinamiche che lo sviluppo cognitivo e comportamentale segue, in altre parole, qual è la “terra di mezzo” tra ciò che l'individuo conosce e sa fare senza aiuti, e ciò che potrebbe apprendere, ma che non è ancora alla sua portata. Questa “terra di mezzo” viene definita *zona di sviluppo prossimale*. Il concetto di ZSP è estremamente importante nella teorizzazione di Vygotskij ed è definito come “la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da *problem solving* autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il *problem solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci” (Vygotskij 1987, p. 127). Lo sviluppo si configura come un passaggio da una zona di sviluppo attuale, ovvero la zona delle capacità e abilità effettivamente apprese, interiorizzate e padroneggiate, ad una zona di sviluppo potenziale, vicina a quella attuale che già contiene i “semi” delle capacità che sbocceranno. Quest'ultima zona rappresenta capacità e abilità ancora da sviluppare. Lo sviluppo è eterodiretto dal contesto che ha il compito di attivare il passaggio da una zona attuale ad una prossimale. Chi fa da guida può modulare il proprio intervento a seconda dei bisogni del bambino, della quantità di supporto che necessita e differenziarlo in funzione alla velocità di apprendimento (Ligorio, Cacciamani 2013).

Per Vygotskij l'apprendimento precede lo sviluppo e lo determina. “È grazie all'intervento dell'altro, di un pari più capace, che si possono risolvere nuovi problemi, affinare le capacità cognitive e accedere a nuove ZSP”. (Ligorio, Cacciamani 2013, p. 67.) Per Vygotskij (1987) le ZSP hanno contemporaneamente una componente soggettiva e una sociale.

La prima è basata sull'imitazione: si impara a essere attivi in certi contesti inizialmente imitando gli adulti e poi diventando gradualmente sempre più autonomi e indipendenti. [...] È anche evidente l'importanza della relazione con un adulto o pari più capace, ed è questo aspetto che costituisce la componente sociale. La modalità con cui si struttura tale relazione è definita scaffolding. Letteralmente “impalcatura”, lo scaffolding è un'azione complessa, composta da diverse fasi (Ligorio, Cacciamani 2013, p. 68).

Durante la prima fase l'insegnante ha il compito di mostrare come si svolge l'azione fornendo un modellamento, segue la fase dell'appropriazione nella quale il bambino sperimenta e si appropria di parti rilevanti dell'azione, ma sempre sotto osservazione dell'adulto. Gradualmente si procede verso la dissolvenza dell'intervento dell'adulto, che lascia sempre più spazi di autonomia. Infine, il novizio sarà in grado di svolgere da solo l'azione e potrà aggiungere qualche elemento di originalità allo stile dell'esperto. In questo modo l'allievo sarà in grado di offrire, a sua volta, scaffolding ad un pari meno esperto.

Vygotskij ritiene la mediazione dell'adulto imprescindibile quando vi sono implicati scopi educativi: il bambino non può essere lasciato da solo a esplorare il mondo. [...] È proprio questa la funzione ampia che Vygotskij assegna alla scuola: fornire strumenti di mediazione adeguati a interpretare e partecipare attivamente al proprio mondo. [...] Per Vygotskij la scuola deve assumersi il compito di offrire strumenti per un'evoluzione culturale, per promuovere occasioni di sviluppo per gli svantaggiati, per cambiare il modo di pensare dei cittadini a favore della coesione sociale, della condivisione, della partecipazione e del supporto reciproco. (Ligorio, Cacciamani, 2013, p. 69).

Nello specifico di quanto enunciato credo di poter trasferire nel percorso di insegnamento dello sci di fondo i seguenti aspetti:

- è possibile realizzare l'azione di *scaffolding* nella pratica dello sci di fondo offrendo un sostegno costante alla motivazione del discente, coinvolgendolo in attività stimolanti e ponendo particolare attenzione alla sua dimensione psicologica. È opportuno fornire i mezzi adeguati ad affrontare e superare le difficoltà soggettive, rappresentate da ansia e paura nell'affrontare tratti di pista in discesa, per esempio.

- Le azioni di *scaffolding* si traducono anche in misure tecnico-didattiche volte a rendere sicuro l'ambiente di apprendimento durante l'attività motoria e igienico-sanitarie, controllando i livelli di affaticamento del discente e l'uso di un vestiario adeguato rispetto all'ambiente montano.
- Nell'insegnamento dello sci di fondo la fase del modellamento gioca un ruolo importante. Il principiante deve avere un modello competente a cui fare riferimento e, attraverso l'osservazione diretta del gesto tecnico, tentare di svolgerlo in modo adeguato correggendo i propri errori.
- L'accompagnamento alla maggiore autonomia possibile nel *problem solving* senso motorio della disciplina, al fine di valorizzare le attitudini soggettive dell'allievo.

2.2.2 Il contributo di Bruner

Un altro caposaldo a cui fare riferimento è Bruner. Il suo pensiero fu condizionato dall'incontro con le opere di Piaget e Vygotskij. La sua riflessione teorica sullo sviluppo cognitivo può essere considerata come un tentativo di integrare i due approcci. Anche Bruner si pone in ottica strutturalista e sostanzialmente condivide l'importanza dello sviluppo, soprattutto intellettuale, per l'apprendimento, il ruolo dell'azione sull'oggetto per la conoscenza, e la sequenza dello sviluppo stesso, segnalando tuttavia l'importanza anche di fattori esterni, facilitanti o ostacolanti, variabili su base culturale (Bruner 1964, Deva 1986). Gli aspetti che desidero enfatizzare del contributo di Bruner sono due. Il primo si riferisce alla sequenza da conoscenza (riferita ai contenuti conoscitivi) a competenza (intesa come capacità, abilità, attitudine, abitudine a servirsi dei contenuti tipici di ogni disciplina, con la potenzialità di acquisirne di nuovi). Il secondo aspetto consiste nel fatto che l'autore evidenzia come l'allievo possa giungere all'apprendimento secondo tre diverse modalità/strategie:

1. l'apprendimento per esperienza diretta (via attiva) in cui il soggetto realizza un apprendimento attraverso un'azione esercitata, direttamente, dal soggetto sulla realtà. Si caratterizza per essere la più precoce, per essere soggetta ad una selettività percettiva e quindi non "oggettiva", ma codificata dall'azione, senso-motoria, esercitata dal soggetto per essere sensibile, se opportuno, a facilitazioni da parte del *care giver* al fine di raggiungere la rappresentazione. L'insegnante è un fattore facilitante, organizzatore esterno della conoscenza, va detto che una competenza raggiunta in modo autonomo dall'allievo può essere preferibile in quanto più stabile e motivante ma in alcune situazioni può richiedere tempi improponibili o non essere raggiunta, da cui la necessità di facilitarla.
2. L'apprendimento mediante modelli (via iconica) cioè attraverso l'osservazione di una dimostrazione da parte di qualcuno o attraverso immagini. Interessante il corollario che questo apprendimento sarebbe facilitato dall'eventuale contrapposizione di soluzioni errate permettendo anche, almeno potenzialmente, di scegliere tra diverse soluzioni.
3. L'apprendimento mediante simboli linguistici (via simbolica) in questo caso all'allievo sono proposte indicazioni verbali che hanno il vantaggio, qualora comprese, di essere rapide, economiche, sganciate dall'aderenza al contesto, relativamente non equivoche. Il linguaggio, inoltre, aumenta la flessibilità nel comunicare un certo fenomeno, una certa indicazione e, essendo organizzato secondo leggi lessico-sintattiche, favorisce l'articolazione della risposta da parte del soggetto. Il limite che evidenzia Bruner sta nel fatto che nessuna informazione nuova può essere trasmessa solo attraverso il linguaggio, ma richiede strutture cognitive sviluppate progressivamente da proposte di tipo attivo e iconico.

Le tre vie di apprendimento appena sintetizzate si susseguono nel processo di sviluppo e nel singolo soggetto e possono essere contemporaneamente

attivate, in “percentuale” variabile a seconda dello stile cognitivo individuale, dello stile della proposta pedagogica, della difficoltà del compito, del contesto. Sembrerebbe che nel percorso di apprendimento usuale nell’infanzia sia preferibile seguire l’ordine di comparsa ontogenetica; nel soggetto più maturo che affronta un argomento nuovo l’approccio può efficacemente essere analogo e sequenziale, ma va considerata anche l’eventuale indicazione a “saltare” i primi passaggi in relazione, prioritariamente, alle caratteristiche dell’allievo.

Si può commentare che le tre vie si sono dimostrate, in diverse occasioni e sperimentazioni, di potenza informativa sovrapponibile (Bruner, 1990). Credo di poter individuare come particolarmente importanti nell’ambito di questa tesi i seguenti temi:

- la consapevolezza del maestro di sci della distinzione tra conoscenza e competenza, ovviamente nella prospettiva di raggiungere la seconda. La sintesi che precede segnala alcune caratteristiche della competenza che possono risultare molto significative nell’insegnamento dello sci, in particolare in soggetti fragili. L’attitudine che si può considerare, dopo verifica opportuna, come una predisposizione fisica e psicologica dell’allievo alla disciplina, senza stigma o esclusione a priori, ma secondo un approccio consapevole, caratterizzato da attese realistiche presso l’allievo, la famiglia e il maestro stesso. L’abitudine è un altro aspetto della competenza, nell’ambito di una disciplina motoria questo suggerisce immediatamente l’indicazione all’allenamento che, se ragionevole e motivato, non va considerato in termini negativi di ripetitività e/o demotivazione.
- Le tre vie proposte rappresentano, a mio parere, il contributo maggiormente spendibile nell’insegnamento/apprendimento dello sci di fondo; la loro chiarezza ne facilita l’implementazione nella pratica quotidiana. Il fatto che siano tre, tra loro integrabili, permette di individualizzare la proposta del maestro in relazione ai punti di forza e di debolezza dell’allievo e in rapporto ai progressi ottenuti. Sempre sul

piano operativo appare rilevante la posizione di Bruner quando sostiene che: “nessuna informazione nuova può essere trasmessa mediante il linguaggio. Se l’informazione che vuol trasmettere colui che parla è fuori dalla competenza di colui che ascolta, questi interpreterà la frase in funzione delle conoscenze già possedute” (Deva 1986, p. 348).

- Le considerazioni circa l’opportunità di evidenziare, dimostrativamente da parte del maestro, anche gli “errori” sembra una proposta originale e da considerare nella pratica.
- Sul piano tecnico, inoltre, si evidenzia un ulteriore elemento di flessibilità a disposizione del maestro; mi riferisco alla possibile scelta tra la proposta della sequenza tipica ontogenetica e una proposta “saltatoria”, derivata dalle risorse specifiche dell’allievo

2.3 IL COMPORTAMENTISMO

Il comportamentismo di Skinner negli anni è andato incontro a molte rivisitazioni e attualmente la forma più frequentemente utilizzata viene definita “ecologica”, in quanto ripropone e contestualizza nella vita quotidiana i principi fondanti dell’approccio stesso. L’asse portante di questo modello è evidenziato nella gestione dell’informazione percettiva (stimolo) al fine di ottenere un’attività conseguente (risposta appresa) variamente declinata a seconda degli autori. Ritengo utile, pertanto, evidenziare le formulazioni più stabilizzate ed utilizzate sia in ambito pedagogico che clinico-psicoterapeutico. In questo modello viene valorizzata la componente cerebrale che, ponendosi tra stimolo e risposta, è strumento e sede dell’apprendimento (anche questo modello, dunque, presenta aspetti che si ritrovano nell’approccio neuro-scientifico).

L’informazione dall’esterno era considerata come condizionante dello sviluppo attraverso un processo in cui, per il ripetersi dello stimolo (fenomeno della cumulazione), si strutturava progressivamente la traccia mnestica, supportata a livello biologico da variazioni biochimiche e morfologiche,

semipermanenti, dei circuiti neuronali attivati, realizzando la conoscenza e l'apprendimento. L'evidenza della forte dipendenza dall'esterno e dai tempi richiesti per la sua realizzazione ha portato alla necessità di distinguere due tipi di apprendimento: quello tipico dell'infanzia e della seconda infanzia e infine dell'adulto (Skinner 1971 e Tolman 1976).

1. L'apprendimento di tipo infantile si caratterizza per una forte aderenza ai principi comportamentali. Esso ha base neurobiologica per cui le aree associative cerebrali sono in continuo confronto con le aree senso percettive (comprese le percezioni di origine muscolo scheletrica). Questo tipo di apprendimento nel piccolo umano si realizza in tempi più estesi rispetto agli altri primati, è lento e faticoso, dipende dalla qualità degli stimoli, ma raggiunge competenze più elevate. Esso corrisponde ad un deciso intervento esterno, ma sempre mediato da variazioni biologiche (ad esempio sinaptiche), sviluppa sistemi neuronali associativi sempre più complessi, efficaci sul piano delle rappresentazioni mentali e indipendenti dagli stimoli, evolvendo verso il tipo di apprendimento successivo.
2. L'apprendimento di tipo adulto si fonda sui principi del precedente, ma si caratterizza per la possibilità di sviluppare e creare nuove conoscenze a partire dalle connessioni fra quelle precedentemente possedute. L'apprendimento diventa progressivamente più efficace, rapido ed economico, tendenzialmente attivo anche una volta esaurito lo stimolo, configurandosi dunque come processo funzionale autonomo cerebrale. Intervengono, inoltre, altre componenti significative: l'intuizione definita come percezione (improvvisa dei rapporti tra conoscenze acquisite), la generalizzazione (intesa come distacco dall'obbligo della presenza fisica dello stimolo e valorizzazione di tracce mnesiche tra loro collegate da un elemento in comune).

L'evoluzione sul piano operativo di quanto sopra necessariamente sintetizzato e semplificato si realizza in due campi: il primo collegato allo studio delle strategie finalizzate all'apprendimento, il secondo all'implementazione dei principi comportamenti nei processi psicoterapeutici. Da rilevare che entrambi gli sviluppi intervengono/convergono tanto in ambito pedagogico, quanto in ambito clinico. Nella realtà si assiste spesso ad una implementazione reciproca per cui l'insegnante usa strategie comportamentali utilizzate dal clinico (implementazione di attività afferenti a *Applied Behavior Analysis* ABA) ed utilizza strategie di area pedagogica (intervento psico-educazionale) (Vio 2015 e Gerace 2018).

Riporto alcuni degli elementi che caratterizzano la presa in cura, tanto in ambito pedagogico quanto in ambito psicoterapico, non per una improponibile inversione dei ruoli, quanto per propugnarne la coerenza nel quotidiano; saranno le caratteristiche personali e professionali, i diversi tempi di esposizione, i contenuti e gli obiettivi a differenziare gli interventi messi in atto.

Ai fini di questa tesi, pur senza entrare nello specifico delle singole tecniche, ritengo opportuno evidenziare:

1. l'importanza attribuita alla gradualità delle proposte necessarie affinché avvengano le modificazioni strutturali neurologiche su cui si fonda il modello comportamentista, fatto che apre all'indicazione a ragionevoli attività ripetitive e/o ridondanti. Il correlato didattico si ritrova nel frazionamento e nell'analisi del compito (*discrete trial teaching, task analysis*).
2. L'indicazione a proporre stimoli secondo un programma non soltanto di durata adeguata, ma i cui elementi siano disposti in una sequenza efficace. A livello pedagogico correlano strategie di *chaining* (proposta di un compito le cui componenti sono "concatenate" in modo che ciascuna faciliti la successiva), di *shaping* (valorizzazione/facilitazione di risposte comportamentali progressivamente più vicine a quella ricercata), di apprendimento senza errori (proposta di un compito

strutturato in modo tale da aumentare la probabilità di raggiungere un risultato positivo che di per sé stesso è già un rinforzo, ma che può essere rinforzato anche dal *care giver*), di utilizzo del *prompt/mand* (aiuto diretto del *care giver* per via verbale, gestuale o per guida fisica / azione del contesto motivante la prestazione desiderata).

3. L'opportunità di evitare l'errore, soprattutto se reiterato, in quanto può essere strutturare memorie neuronali improprie.
4. L'applicazione di contingenze rafforzative in base al risultato a supporto sia dell'apprendimento che della motivazione. Il correlato didattico si ritrova nella valorizzazione del risultato positivo (rinforzo nelle sue numerose forme: materiale/ sociale, immediato/dilazionato, sotto forma di token economy).
5. La facilitazione dell'intuizione nel processo di *problem solving* con lo scopo di acquisire flessibilità e adattamento. A livello didattico questo impegno viene espresso come "imparare ad imparare" obiettivo che vede una co-partecipazione decrescente del maestro. Di fondamentale importanza anche il *modeling* (promozione di un apprendimento attraverso l'osservazione del comportamento di un soggetto che funge da modello), *fading* (riduzione progressiva, da completa ad assente, dell'assistenza fornita dal *care giver*) (Sternberg 2008).

Dall'approccio comportamentista si sono sviluppati quasi tutti gli interventi collocabili nell'ambito della Psicologia dello sport, questo fatto sembra indicare una certa verifica di efficacia di tale approccio che naturalmente condivido, ma che in base ai miei studi ho comunque ritenuto di arricchire con le riflessioni teoriche e pratiche sintetizzate in questo capitolo. Dal comportamentismo credo possibile trasferire nel percorso di insegnamento dello sci di fondo i seguenti aspetti:

- la gradualità nella richiesta delle performance senso-motorie, associata alla facilitazione derivante dalla analisi del compito;

- l'implementazione di tutte o quasi le principali tecniche comportamentistiche come sopra ho sintetizzato;
- l'accompagnamento alla maggiore autonomia possibile nel *problem solving* senso motorio della disciplina, al fine di valorizzare le attitudini soggettive dell'allievo;
- il contenimento della reiterazione dell'errore che porta a strutturare atti motori impropri e difficilmente modificabili.

2.4 IL COSTRUTTIVISMO

Il modello costruttivista enfatizza il ruolo fondamentale di colui che apprende, il quale spontaneamente organizza, rappresenta e conosce la realtà in base ai rapporti e alle esperienze che realizza. Tornano i concetti della non-obiettività della percezione, dell'importanza dell'azione, ma l'accento si sposta sulla soggettività della costruzione di significato e sulla prospettiva adattiva all'ambiente con caratteristiche ricorsive e reticolari. Anche il ruolo di colui che insegna è diverso e si realizza nella funzione di stimolo e indirizzo. In modo piuttosto paradossale Wenger afferma: "l'istruzione non è la causa dell'apprendimento, essa crea un contesto in cui l'apprendimento prende posto come fa in altri contesti (Wenger 2006, p. 266). La dinamica interattiva tra persone, tra l'allievo e l'ambiente appare come il "motore" dell'apprendere. Imparare risulta essere un processo di costruzione consapevole di significato a partire dall'elaborazione soggettiva e sociale di percezioni, credenze, conoscenze ed emozioni.

Rilevante risulta l'affinità tra questo modello e la tematica dell'Epigenetica in quanto anch'essa si rifà al rapporto tra soggetto e ambiente (fisico e sociale) riconoscendone le componenti biologiche. L'Epigenetica si può definire, semplificando, come quel processo che conduce ad una modulazione, acquisita, dell'espressione genica, alla cui base si riconoscono meccanismi molecolari

biochimici condizionati dall'esperienza e dalle relazioni e che determina il profilo funzionale e comportamentale di ogni singolo soggetto.

Sul piano degli apprendimenti accademici si situano in questo ambito i costrutti di:

- apprendimento come costruzione attiva da parte del soggetto;
- apprendimento anche come esito di una collaborazione sociale e di relazioni interpersonali (partecipazione). In questo senso si enfatizza come il soggetto manifesti meglio le sue potenzialità cognitive nello scambio con gli altri, esprimendo la sua “zona prossimale di sviluppo”, ad esempio, in attività di spiegazione ai compagni o di discussione con altri (Vygotskji 1987);
- l'intelligenza interpersonale come capacità di cogliere le motivazioni, i desideri e gli stati mentali degli altri, diventa un prerequisito in questo modello e va considerata come risorsa o deficit per ogni singolo allievo, soprattutto in quelli con fragilità (Gardner 2002, 2005);
- il costrutto di metacognizione (il soggetto realizza un processo di riflessione e controllo sul proprio modo di apprendere) diventa una competenza fondamentale nella prospettiva di sempre maggiori autonomie (Cornoldi 1995);
- modelli mentali, ovvero, teorie di interpretazione della realtà, utili da un punto di vista pragmatico, ma modificabili nel tempo attraverso l'esperienza piuttosto che con la critica. Le “rappresentazioni grafiche” usualmente utilizzate sono i *Frame*, gli *Script* e le Mappe mentali (rappresentazioni delle conoscenze possedute) e concettuali (rappresentazione dei processi e dei temi afferenti a un concetto).

Sul piano dell'insegnamento di una pratica sportiva, da quanto sopra sintetizzato, mi sembra di poter focalizzare i seguenti contributi:

- l'implementazione, più o meno estesa, del ruolo di accompagnamento e facilitazione del maestro, consapevole del fatto che gran parte di quello che gli allievi apprendono lo apprendono da soli (Lodrini 2002);

- l'indicazione, quando possibile, dell'attività metacognitiva soprattutto in relazione all'obiettivo e alle strategie più adatte per raggiungerlo e alla valutazione e rimeditazione di un eventuale insuccesso.

2.5 LA PSICODINAMICA

In questo scritto, con il termine di Psicodinamica si vuole fare riferimento ad un assai vasto gruppo di teorie e interventi tra loro talvolta molto differenti, ma che hanno tutti in comune l'interesse per la vita inconscia del soggetto e le dinamiche emotivo-relazionali che possono agire su di essa. Nell'area psicodinamica si possono dunque collocare pratiche molto variegate; dalle diverse scuole di tipo psicoanalitico fino ad approcci più vicini al cognitivismo (Psicoterapia Razionale Emotiva di Ellis) o al comportamentismo (Psicoterapia Fenomenologica). Dal momento che sarebbe pressoché impossibile una disamina esaustiva dei diversi contributi, ho ritenuto adeguato riportare quelle considerazioni psicodinamiche che mi sembrano più credibili, accessibili e implementabili sul piano pedagogico (che resta evidentemente distinto da quello psicologico o addirittura psicoterapico). Credo, dunque, che ogni docente possa utilmente tenere in considerazione quanto segue:

- l'insegnamento definito come relazione interpersonale di cui viene enfatizzata la dimensione emotiva inconscia, le difese e le indicazioni che ne derivano, tra queste ultime: l'ascolto empatico, l'auto-osservazione, la capacità di cambiamento (Salzberger-Wittenberg 1987);
- dal modello dell'attaccamento infantile, tanto in classe che sulle piste di sci, può essere ripresa la metafora dell'adulto come "base sicura" (Bowlby 1989);
- l'utilizzo della comunicazione verbale diretta esplicita e rassicurante centrata sulle indicazioni tecniche, ma che non esclude la verbalizzazione delle emozioni;

- l'esistenza di legami affettivi ed identificatori nei confronti del maestro di sci quanto del maestro in classe;
- il piacere insito nell'attività motoria peraltro supportato da specifiche attivazioni neurochimiche cerebrali (locus ceruleus) che incrementa il desiderio e la motivazione.

2.6 LA PEDAGOGIA OUTDOOR

La Pedagogia Outdoor può essere definita come un modello e una prassi educativa (Bertolino 2013-2017, Schenetti 2015, D'Ascenzo 2018 e Farné 2018), che si è sviluppata a partire da due concetti tra loro intimamente correlati: il concetto di Intelligenza Naturalistica, più declinato secondo un approccio più di tipo cognitivo e il concetto di Biofilia, più in ottica bio-psicologica e affettiva. L'insegnamento dello sci nordico condivide, in modo evidente, entrambi sia come risorsa e motivazione, sia come contesto e strategie.

La Biofilia è un termine che riporta "all'affetto" positivo innato dell'essere umano nei confronti degli altri esseri viventi e del contesto naturale, senza il quale gli stessi non avrebbero "un posto dove stare" (Barbiero 2016). Il legame è spontaneo, non esclude la percezione di rischi o pericoli, ma prevale la pulsione a farne comunque parte, anche attraverso l'apprendimento mirato e l'esperienza, al fine di gestire eventuali criticità, piuttosto di evitarle. Questi elementi sono basilari nella *Outdoor Pedagogy* e si ritrovano nella proposta dello sci, in particolare dello sci nordico, per l'immersione nella natura che questo inevitabilmente comporta. La percezione edonica dell'essere in contesto piacevole orientato verso attività gratificanti, divertenti e motivanti promuove un migliore benessere psico-fisico del soggetto in generale, ma appare particolarmente significativa per le persone con difficoltà e/o in età evolutiva.

L'Intelligenza naturalistica classicamente descritta da Gardner in ottica modulare rappresenta la competenza individuale che valorizza, esplicita e porta a realtà appresa ogni attività in ambiente outdoor (Gardner 2002). Definita come la capacità di riconoscere e correlare oggetti ed eventi naturali, di saperne trarre

interessi e gratificazioni a fini adattivi positivi (Kahn 1997); essa supporta dunque, in concreto, attività e partecipazione tanto in pedagogia che nell'apprendimento di una disciplina sportiva. Ai fini di questa tesi mi sembra rilevante evidenziare alcuni temi che coinvolgono l'Intelligenza naturalistica:

- la strutturazione modulare non è più ritenuta rigida, ma è considerata all'interno di un'interazione dinamica con le altre "intelligenze", in particolare, a livello esecutivo, con quella senso motoria-cenestesica e quella visuo-spaziale, mentre, a livello socio-emotivo, correla con l'intelligenza sociale (Caruana 2016 e Pellino 2020).
- Le moderne Neuroscienze hanno, almeno in parte, dimostrato le basi biologiche dei processi, le strutture coinvolte (esse sono soprattutto senso-motorie e di attribuzione di valore affettivo) e ancora l'esistenza di circuiti di rinforzo o di estinzione in base all'esperienza. La dinamica epigenetica, dunque, definisce l'interazione tra geni e ambiente, tra quanto determinato e quanto appreso, per comprendere quale è stata la "costruzione" della realtà del soggetto nel confronto con sé stesso e con gli altri e nel mondo in cui si trova a vivere (Frascarelli 2017 e Paparella 2019).
- La comprensione delle "leggi" che definiscono un certo contesto naturale favorisce processi di autoregolazione emotivo-comportamentale; il soggetto accetta la fatica dell'apprendere non solo perché piacevolmente immerso nella natura, ma anche perché si pone nella prospettiva di una soddisfazione significativa, rinforzante a conclusione del percorso educativo.

Gli aspetti sintetizzati nei punti precedenti si ritrovano e sono valorizzati sia nella Pedagogia Outdoor, sia nella pratica dello sci. Alcune strategie tipiche della Pedagogia Outdoor possono essere implementate nell'insegnamento dello sci nordico, tra queste segnalo:

- la valorizzazione dell'ambiente naturale come facilitatore o meglio come componente di emozioni positive, proveniente da: esperienze senso motorie primarie, da rappresentazioni apprese e da motivazioni derivanti dai risultati ottenuti;
- la proposta di un'attività multisensoriale "immersiva", non solo osservata o narrata, nella quale necessariamente viene superata ogni antitesi tra mente e corpo;
- la consapevolezza della responsabilità pedagogica di colui che insegna in un ambiente relativamente poco protetto ed esposto a possibili rischi di incidente; in questo senso l'approccio è quello di un'educazione alla gestione del pericolo piuttosto che l'inibizione o la fuga dallo stesso;
- la promozione dell'autonomia, che tuttavia non rifugge dall'assolvimento delle eventuali necessità assistenziali di base.

Al termine di questa mia ricognizione, necessariamente parziale data l'estensione della letteratura, ma credo adeguata alle finalità della tesi, penso che siano necessarie tre considerazioni:

1. i modelli proposti dai diversi autori per spiegare il processo di insegnamento/apprendimento hanno tutti, ovviamente, lo stesso obiettivo per cui esistono ampie aree di sovrapposizione: alcuni di questi modelli condividono o anticipano contributi degli altri. In alcune pubblicazioni, peraltro, lo stesso autore viene riferito a modelli diversi. Le scoperte dei correlati neurobiologici sembrano trasversali a tutti i modelli proposti, là dove questi ultimi ne rappresentano l'espressione fenomenologica nell'ambito di una dinamica mente-corpo biunivoca e contestuale;
2. sembra possibile cogliere le maggiori divergenze nell'analisi delle fasi iniziali del processo di insegnamento/apprendimento, dunque in riferimento all'età infantile, ma credo di poter dire anche quando viene

proposto un apprendimento nuovo, con pochi o nulli riferimenti all'interno delle conoscenze del soggetto;

3. l'indicazione per colui che insegna a realizzare nella pratica quotidiana un'integrazione tra i diversi approcci considerandoli non divisibili, ma risorse per intravedere percorsi possibili di azione pedagogica. Non si considera un eclettismo confusionario, ma una progettazione prudente in cui le diverse risorse a disposizione rendono il soggetto più incluso nel suo ambiente.

CAPITOLO 3

QUADRO CLINICO - NOSOGRAFICO

In questo capitolo mi propongo di descrivere, brevemente, le caratteristiche generali del quadro clinico cui afferisce il bambino che ho seguito.

Il profilo di funzionamento e l'evoluzione suggeriscono la presenza di un Disturbo del Neurosviluppo (DNS) (APA 2014). Con questo termine si indicano numerosi quadri clinici: Disturbi dello Spettro Autistico, Disturbo da deficit Attenzione e Iperattività, Disturbo della Coordinazione Motoria, Disturbi della Comunicazione, Disabilità Intellettiva. Essi si caratterizzano, principalmente, per la natura neurobiologica di base, quindi per una componente genetica, per la sensibilità epigenetica, a fattori di rischio ambientali, per la modificabilità nel tempo a seguito di interventi a valenza psico-educativa e pedagogica (Tab.1). I DNS hanno una prevalenza notevole, pari al 8-15% in età evolutiva e si presentano talvolta, con netta evidenza, in comorbilità tra loro, ma in altri casi presentano soltanto alcune manifestazioni funzionali, transitorie o persistenti, in comune (Costantino 2017).

Tab.1 Caratteristiche comuni dei Disturbi del Neurosviluppo (DNS)

- natura neurobiologica con componente genetica (familiarità) e componente acquisita (bio-psico-sociale)
- manifestazioni precoci e persistenti
- evolutività intrinseca, ma coinvolta in una dinamica epigenetica di modificabilità
- assenza di univoche traiettorie eziopatogenetiche per cui si definiscono come “disturbi o condizioni” piuttosto che come “malattie”
- presenza di aspetti emotivo-relazionali secondari al disturbo stesso
- inquadramenti diagnostici dimensionali (cioè per livelli di gravità)
- richiesta di un ampio utilizzo di test e raccolta informazioni (approccio multidisciplinare)
- frequente comorbilità
- frequenza della diagnosi in aumento
- ridotta incidenza degli interventi biomedici, prevalenza attribuita agli interventi psico-educativi

La formulazione diagnostica attuale del bambino segnala, come condizione prevalente, una condizione di comorbilità con la presenza di Disturbo della Coordinazione Motoria (DCM) e di Disturbo da Deficit dell'Attenzione Iperattività (DAI); ma come si vedrà nella seconda parte, presenta aspetti funzionali presenti anche in altri DNS, la cui rilevanza si è modificata nel tempo con lo sviluppo e con gli interventi.

Ricordo che le formulazioni diagnostiche si basano, attualmente, sui riferimenti contenuti in specifici manuali diagnostici, condivisi dai clinici, al fine di uniformare e rendere confrontabili le diagnosi formulate: i più utilizzati risultano il DSM-5 e, in ambito scolastico, l'ICD 10 prevedibilmente sostituito nel 2022 da ICD 11 entrambi sostanzialmente descrittivi e ateoretici (APA

2014, OMS 1993). Molto ricco di potenzialità operative, in ottica dichiaratamente psicodinamica e psicoterapica, è anche il manuale PDM-2 (Lingiardi 2018) cui farò cenno più avanti.

3.1 DISTURBO DELLA COORDINAZIONE MOTORIA-DISPRASSIA-DISPRASSIA VERBALE

Il termine di Disprassia è stato sostituito nel DSM-5 con Disturbo dello sviluppo della Coordinazione ed è stato inquadrato nell'ampio capitolo dei Disturbi del Neurosviluppo (DNS). In pratica sono utilizzati come sinonimi anche Disturbo della Coordinazione motoria o il più antico Sindrome del bambino goffo. Il manuale PDM-2 utilizza pienamente il termine disprassia all'interno di due pattern sintomatologici: quello del Deficit di attenzione e quello della Compromissione nelle performance intellettuali e scolastiche, enfatizzando in tal modo due condizioni di comorbilità di frequente osservate, la seconda presente anche nel bambino osservato. Per mantenere una terminologia coerente con la documentazione cui ho avuto accesso utilizzerò, in questa tesi, prevalentemente il termine Disprassia.

3.1.1 MANIFESTAZIONI CLINICHE

Definita la coordinazione come una abilità complessa, che consente la realizzazione di azioni e gesti utili allo scopo, armonici, efficaci, efficienti ed economici. La condizione disprassica si definisce ricercando quattro criteri fondamentali:

1. l'acquisizione e la realizzazione delle usuali attività motorie risultano nettamente inferiori a quanto atteso per l'età e alle opportunità che l'individuo ha avuto di esercitare tali abilità. Da rilevare che se i parametri legati allo sviluppo presentano una forte caratterizzazione in senso biologico, il fattore opportunità riporta agli aspetti psico-sociali, essendo descritto come la Disprassia, soprattutto a livello di abilità

motorie fini e prevalga in situazioni di svantaggio socioeconomico (Gottschling-Lang 2013, Galli 2014). Sul piano descrittivo le manifestazioni variano con l'età; nella prima infanzia è presente un ritardo dello sviluppo posturo-motorio, con lentezza esecutiva, imprecisione nella manipolazione, assenza dei gesti a valenza comunicativa (gesti rappresentazionali, ad esempio, di saluto e gesti non rappresentazionali, ad esempio, imitazione di posture), difficoltà nell'eseguire sequenze gestuali (ad esempio lavarsi i denti) (Fabbro 2019). Negli anni della scuola dell'Infanzia e della Primaria si evidenziano difficoltà nei giochi motori, nell'uso delle forbici, nelle performance grafo motorie come disegnare, copiare dalla lavagna o scrivere, nelle attività della vita quotidiana come vestirsi o alimentarsi e ancora guidare la bicicletta e partecipare ad attività sportive. Tutte le limitazioni descritte vengono valutate attraverso la somministrazione di numerose prove standardizzate, la cui disamina esula dagli scopi di questa tesi, basterà qui ricordare che esse si focalizzano, di volta in volta, sulle performance grosso motorie e/o fini motorie, sulla coordinazione occhio-mano, sulla grafo-motricità utilizzata a scuola.

2. I deficit motori interferiscono in modo persistente e significativo nella vita quotidiana con limitazioni alla partecipazione in tutti gli ambiti.
3. L'esordio delle manifestazioni avviene nel primo periodo dello sviluppo, ma la formulazione diagnostica avviene solitamente a partire dall'età di 5 anni.
4. Infine, le manifestazioni descritte non possono essere meglio interpretate quali esiti di danno del sistema visivo, di danno neuropatologico o di rare patologie ortopediche (Sindrome da Ipermobilità articolare). Viene esplicitamente considerato che la diagnosi di Disprassia resta possibile anche in caso di disabilità intellettiva solo quando le difficoltà motorie superano quanto può essere riferito alla sola disabilità intellettiva, in

sostanza può essere diagnosticata nelle forme con Disabilità Intellettiva Lieve.

Da notare infine che il disturbo ha un impatto differente a seconda della cultura di appartenenza (valenza attribuita alla attività motoria Vs attività intellettuale e alla comunicazione gestuale), al contesto (ad esempio di campagna o di città) e che la nascita pretermine e/o la sofferenza perinatale lieve costituiscono un fattore di rischio (Fabbro 2019).

Sul piano epidemiologico questo disturbo interessa il 5-6% dei soggetti compresi tra 5 e 11 anni con un rapporto maschi/femmine che va da 2 a 1 a 7 a 1 (APA 2014)

3.1.2 COMORBILITA'

La comorbilità è frequente, nell'infanzia si osserva l'associazione con Disturbo Specifico del Linguaggio, con Disturbo Autistico, con DDAI in circa il 60% dei casi, con Dislessia e Disgrafia 55% dei casi. Inoltre, sono spesso presenti problemi fisici come l'obesità dato lo scarso interesse per l'attività motoria e problemi psichici a tonalità depressiva, inibizione, vissuti di rifiuto e isolamento sociale talvolta associate ad esperienze di bullismo (Poulsen 2007).

Con il termine di Disprassia verbale, ormai obsoleto e sostituito con quello di Disturbo Fonetico-Fonologico, si intende una condizione che sempre appartiene ai DNS, ma viene inserito tra i Disturbi della Comunicazione. Esso si caratterizza per persistente difficoltà nella produzione dei suoni dell'eloquio, che interferisce con l'intelligibilità del parlato (inferiore al 50% a 2 anni) e dunque con la partecipazione sociale e l'apprendimento. Esso si realizza in assenza di problematiche strutturali fono-articolatorie e si differenzia dal Disturbo del Linguaggio per l'assenza di ricorrenza familiare.

3.1.3 EVOLUZIONE

Manifestazioni di Disprassia persistono nel 50-70% dei soggetti fino all'età adolescenziale con possibili importanti ripercussioni sulla vita emotiva, affettiva e professionale

3.1.4 INTERVENTI

Non esistono terapie farmacologiche accreditate, la presa in cura è essenzialmente abilitativa attraverso percorsi di tipo neuropsicomotorio, precoci ma estesi e aggiornati in rapporto all'età e ai desideri del soggetto, mentre in contesto pedagogico l'approccio privilegiato è quello psico-educativo. Gli aspetti emotivi associati pongono indicazione, come per altri DNS, anche alla proposta di attività motivanti e inclusive come quelle di tipo sportivo (Rabbia Piccolo 2007, Barton 2010, Gomez Paloma 2012, Luccherino 2012, Hartman 2015, Bremer 2016, Basso 2019, Botta 2019, Pavone 2020, Manetti 2020).

3.2 DISTURBO DA DEFICIT DELL'ATTENZIONE/ IPERATTIVITÀ - ADHD

Questa condizione, come accennato è compresa tra i DNS e ne condivide le caratteristiche; nelle documentazioni viene prevalentemente utilizzato l'acronimo anglosassone di ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*). In questo testo utilizzerò l'acronimo ADHD.

3.2.1 DIAGNOSI

L'inquadramento diagnostico e la stessa diagnosi di ADHD sono stati oggetto di numerose osservazioni critiche; in particolare sono stati messi in discussione gli strumenti diagnostici (solitamente questionari e osservazione) e la natura biologica del disturbo probabilmente a seguito di eccessi diagnostici e

terapeutici evidenziati negli USA (Diller 2003, Carey 2004, Skabar 2007). Da alcuni sono stati ipotizzati un eccesso di medicalizzazione o una carenza educativa in ambito familiare (Bianchi di Castelbianco 2006, Novara 2017). Queste critiche sono infondate, ma utili in quanto hanno sollecitato i clinici a ulteriormente definire i confini biologici e relazionali della condizione (Marzocchi 2012, Hoogman 2017), a limitare gli eccessi diagnostici (infatti il 45% dei bambini sottoposti a valutazione diagnostica per sospetto ADHD ricevono altre diagnosi o nessuna diagnosi) e ancora a ricercare marker strumentali “oggettivi” a supporto di una diagnosi che, per ora, resta clinico-funzionale (Vio 2015, NICE 2018, Fed.ADHHD 2021).

Nella pratica quotidiana si prende atto che l’ADHD non è una “invenzione” recente o “di moda” (descritto da Seneca nelle Lettere a Lucillo, poi formalizzato in termini nosografici moderni da Still nel 1902), inoltre ne viene ormai definitivamente riconosciuta la realtà clinica (APA 2014, Lingiardi 2018), con una prevalenza intorno al 3-5% in età evolutiva (di cui un quinto si esprimerebbe in forma grave) e, infine, si concorda l’indicazione ad una presa in cura di tipo psico-educativo (Vio 2015, Geraci 2019, Arcangeli 2020, Loe 2020).

Si può dunque definire l’ADHD come un disturbo di natura congenita a genesi multifattoriale (in ottica bio-psico-sociale) che esordisce prima dei 12 anni, solitamente diagnosticato intorno ai 6-7 anni, anche se manifestazioni più precoci sono possibili e vanno prese in cura a prescindere dalla formalizzazione della diagnosi. Esso si manifesta con evidenza di inattenzione, iperattività e impulsività, tra loro variamente combinate, e non adeguate all’età. Esso inoltre risulta persistente nel tempo, pervasivo nei diversi ambiti di vita e invalidante la relazione, la socializzazione e, quasi sempre, anche l’apprendimento.

I modelli di funzionamento neuropsicologico interpretano variamente il funzionamento ADHD: come un disturbo della regolazione cognitivo-emotiva, come un deficit primariamente attentivo, come un deficit delle funzioni

esecutive di autocontrollo e pianificazione, e ancora come un deficit di natura psicomotoria (Barkley 2007, Atanasiano 2020).

Il bambino è incapace di regolare il proprio comportamento in funzione del tempo, degli obiettivi da raggiungere delle richieste dell'ambiente, si associano incapacità di posticipare le gratificazioni, di controllare le emozioni e gli impulsi. Tutto questo influenza negativamente la motivazione ad apprendere, l'orientamento delle risorse cognitive (solitamente adeguate) e la coerenza dei comportamenti (Marzocchi 2011). Le ripetute esperienze di fallimento e di emarginazione associate ad eventuali comorbilità sostengono, con lo sviluppo, significativi rischi di disturbi nella strutturazione di personalità e di Impotenza Appresa.

3.2.2 MANIFESTAZIONI

Nelle tre tabelle che seguono sintetizzo le manifestazioni delle tre aree disfunzionali che caratterizzano l'ADHD, alcune di esse sono comprese nei criteri diagnostici formali altre sono riferibili alla realtà scolastica: dalla combinazione e dall'impatto delle diverse manifestazioni deriva, secondo un approccio dimensionale, cioè, per gravità funzionale, uno "spettro" di funzionamento.

Tab.2 Manifestazioni di Iperattività
<ul style="list-style-type: none">- si alza e gironzola per l'aula- gioca con il materiale sul banco- chiacchiera e disturba l'attività- si sdraia sotto i banchi- fa molto rumore durante i giochi- ha piccoli incidenti di frequente- si sente irrequieto e talvolta lo esplicita

Tab.3 Manifestazioni di Impulsività

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- non rispetta i turni e le regole- tende a fare errori sempre diversi- parla troppo e anticipa la risposta alle domande- interrompe ed è invadente gli spazi e i desideri degli altri- non evita il pericolo- può avere precoci contatti con le forze dell'ordine- non riesce ad essere paziente- si dimostra instabile nelle sue relazioni sociali- rapidamente si annoia |
|---|

Tab.4 Manifestazioni di Disattenzione

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- perde o non porta il materiale necessario- non finisce l'attività proposta- tende a ripetere gli stessi errori- non sembra ascoltare- non considera i particolari- non si segna i compiti e non si organizza- ha la testa tra le nuvole |
|---|

Rispetto a quanto sopra sono opportune alcune ulteriori considerazioni, importanti a livello pedagogico:

- il contesto è in grado di esasperare o di contenere le manifestazioni. In particolare, risulta in grado di arginare il disturbo un contesto strutturato, ricco di novità, con proposte dinamiche e interessanti;
- l'erogazione di rinforzi precoci e frequenti, la richiesta di un ridotto impegno dell'attenzione sostenuta, analogamente, contengono le manifestazioni del disturbo ADHD;
- frequentemente il soggetto con ADHD presenta un deficit di aggancio visivo e di interazione sociale, con associata una Teoria della Mente immatura o assente, e del processamento della mimica facciale a valenza emotiva. Questi aspetti si ritrovano anche nell'autismo e compromettono, se presenti, la partecipazione sociale e la relazione di apprendimento (Ferrario 2020);
- il tono dell'umore è spesso irritabile, con intolleranza alla frustrazione;
- infine, va segnalata una anomala percezione del tempo trascorso, con netto incremento del tempo percepito;
- soltanto nelle forme più severe il bambino con ADHD va incontro a certificazione ai sensi di legge, infatti questo quadro clinico è esplicitamente compreso nella normativa relativa ai Bisogni Educativi Speciali;

3.2.3 COMORBILITA'

La comorbilità è un fattore di aggravamento del quadro clinico e, soprattutto della prognosi, l'intervento psicoeducativo è cruciale per limitarne l'impatto. Le comorbilità più frequentemente segnalate, nell'età della scuola Primaria, sono: Il Disturbo Oppositivo Provocatorio (nel 50%), Disturbo aspecifico dell'apprendimento (80-90%), Disturbo specifico dell'apprendimento (30-42%), Disturbo della Coordinazione Motoria (30-50%), Sindrome di Asperger

(10%), Disturbo depressivo dell'umore (60%), Disturbi pediatrici quali obesità, Emicrania, disturbi del sonno. (Vicari 2017, Vallejo 2019). Non sono inquadrabili come vere e proprie comorbidità ma incidono profondamente sulla qualità di vita le esperienze di rifiuto sociale, la propensione a essere artefici o vittime di bullismo, la tendenza a fraintendere le intenzioni altrui, lo stigma sociale.

3.2.4 EVOLUZIONE

La prognosi è condizionata dal contesto familiare e scolastico e dagli interventi messi in atto ma non è sempre favorevole, le principali linee evolutive sono sintetizzate nella Tab. 5.

Tab.5 Evoluzione prognostica
<ul style="list-style-type: none">- rientro esteso delle manifestazioni, in particolare della iperattività, in circa il 30-50% dei soggetti- manifestazioni persistenti in età adulta nel 15-50%- evoluzione in varie forme di Disturbo di personalità nel 10-15%- evasione dell'obbligo scolastico nel 32-40%- condotte di abuso (alcool, stupefacenti, <i>internet addiction</i>, <i>gaming</i>)

3.2.5 INTERVENTI

Questo argomento coinvolge competenze mediche e psicologiche, quello che ritengo di dover evidenziare è il fatto che in ogni caso l'intervento indicato dalle Linee Guida accreditate deve essere sempre multimodale; termine che vuole indicare la irrinunciabile integrazione dell'approccio psico-educativo, iniziale e prioritario, con ogni altro tipo di intervento (Riccio 2011, Fed. ADHD 2021).

SECONDA PARTE

INTRODUZIONE

Questa seconda parte della tesi riporta, in base alle informazioni fornite dai genitori, la valutazione specifica del bambino. Si presentano poi le sintesi descrittive delle sedute di insegnamento della pratica dello sci di fondo, iniziando ad evidenziare le strategie pedagogiche implementate e i risultati ottenuti che saranno l'oggetto della successiva discussione.

CAPITOLO 4

PROFILO DI FUNZIONAMENTO DEL BAMBINO

Nella prima parte ho descritto il quadro clinico-nosografico in relazione alla diagnosi formulata, focalizzando le manifestazioni tipiche; in questa seconda parte l'approccio non è per sintomi, ma per aree funzionali che vengono attualmente riconosciute nel bambino, ma anche considerando quella che è stata la loro evoluzione (*follow up* a circa 4, 6 e 7 anni) e ipotizzandone l'impatto durante le lezioni di sci.

4.1 AREA MOTORIO-PRASSICA

Lo sviluppo psicomotorio, nei primi tre anni di vita all'osservazione e alla valutazione formale con il test di sviluppo Griffiths Scale-R, è apparso rassicurante anche se emergeva una fragilità in ambito delle performance (coordinazione oculo-manuale, motricità globale, manipolazione immatura) e in ambito personale- sociale (motricità e aggancio visivo, ritardo nei gesti deittici), fatto riportato in letteratura come frequente nei soggetti che svilupperanno successivamente ADHD (Havmoeller 2019).

Intorno all'età di 6 anni persistono difficoltà nelle prassi grosso e fini motorie ma in riduzione rispetto ad osservazioni precedenti, con miglioramento adattivo ad esempio nelle attività di gioco, cura di sé, nell'uso dell'ambiente quali emergono da osservazione informale e dalla somministrazione del questionario ABAS II (*Adaptive Behavior Assessment System*) a genitori e insegnanti (da notare che queste attività sono valutate molto più positive in contesto scolastico)

All'ultima valutazione, intorno ai 7 anni, sono segnalati: impaccio motorio che talvolta lo espone a situazioni spiacevoli rese più evidenti dalla discreta crescita staturale-ponderale. Le prassie motorie correlate all'attività della vita quotidiana (igiene, abbigliamento, alimentazione, uso di semplici strumenti) sono sostanzialmente adeguate all'età e, soprattutto, si realizzano su sua iniziativa. Sono comparsi tic oculari, che si accentuano in condizioni di stress.

4.2 AREA RELAZIONALE E DELLA COMUNICAZIONE

All'interno di quest'area sono state segnalate, all'età di circa 4 anni, le prime difficoltà con l'evidenza di un disturbo del linguaggio espressivo, caratterizzato da produzione di alcuni vocaboli, difficile comprensione di quanto prodotto, saltuaria ecolalia; soltanto l'attività di *pointing* e una intonazione modulata supportavano la comunicazione. Mostra risposte incerte quando viene chiamato, non presenta deficit uditivo. Sul piano relazionale le manifestazioni erano preoccupanti per la presenza di un deficit di aggancio visivo, isolamento e disinteresse rispetto ai coetanei e un'elevata selettività alimentare. Tuttavia, alcune valutazioni indirizzate ad evidenziare la presenza di un disturbo autistico (ADOS e ADI-R) non risultavano indicative in tal senso; si attivava un intervento logopedico e neuro psicomotorio finalizzato a promuovere produzione verbale, intenzionalità comunicativa e disponibilità interattiva.

Intorno all'età di 6 anni si evidenziava: produzione verbale più ampia, comprensibile e maggiore intenzionalità comunicativa: essa tuttavia restava

discrepante, per qualità e quantità rispetto ai compagni. Segnalate, infatti, alterazioni fonetico-fonologiche, fragilità nell'accesso lessicale, nella produzione morfosintattica e nella narrazione. L'andamento clinico e la possibilità di osservare manifestazioni di disprassia bucco-linguo-facciale orientavano verso un inquadramento di Disprassia Verbale. Sul piano della relazione si assisteva ad un notevole progresso: il contatto visivo si era fatto più modulato, efficace, si evidenziava un'ottima intenzionalità comunicativa, un continuo interesse per l'altro e l'interazione era diventata piacevole e reciproca. Il comportamento adattivo al questionario ABAS II veniva valutato, sia dai genitori che dagli insegnanti e adeguato sia al parametro della comunicazione che al parametro della socializzazione.

All'osservazione dei 7 anni si consolida la produzione del linguaggio che è prevalentemente comprensibile ed efficace, pur persistendo difficoltà di pronuncia di alcuni fonemi e di programmazione fonologica di termini complessi. Sono presenti semplici competenze di letto-scrittura anche se in ritardo rispetto ai compagni (riscontro positivo in ambito matematico). Sul piano relazionale, il bambino si dimostra adeguato sia nei confronti dell'adulto sia nei confronti dei coetanei (rapporti amicali). La selettività alimentare è rientrata e il bambino comprende metafore e frasi ironiche, con rientro dei tratti autistici inizialmente evidenziati.

4.3 AREA COGNITIVA

Nel primo periodo di presa in cura non è stato possibile applicare alcun test di livello. Sia al questionario Griffith-R che alle osservazioni informali si evidenziavano una ridotta abilità nel ragionamento pratico-operatorio e una ridotta flessibilità nel *problem solving*.

All'età di circa 6 e poi a 7 anni è stato somministrato il test cognitivo WIPPSI III, ove si rilevava Quoziente Intellettivo (QI) Totale di 109, QI Verbale di 94, QI Performance di 122, e QI di Processamento di 106. Tutti questi parametri erano in significativo miglioramento tra la prima e la seconda valutazione.

Pienamente nella norma i sub test verbali di: informazioni, vocabolario e ragionamento con parole. Lievemente sopra la media il punteggio alle prove di performance (ragionamento per immagini). Si sono presentati nella media i sub test di processamento visivo. In ambito scolastico, si evidenziano ritardi negli apprendimenti accademici formali.

4.4 AREA COMPORTAMENTALE

Alla prima valutazione lo sviluppo del comportamento adattivo risultava problematico per la presenza di manifestazioni afferenti sia allo spettro autistico sia ad un deficit di regolazione. Alle prime sono riferibili: gioco povero e solitario, ritualità, intolleranza alle novità, rigidità alimentare, ipersensibilità ai suoni di elevata intensità, elevato interesse ai dettagli. Alle manifestazioni di disturbo della regolazione sono riferibili: intolleranza alle frustrazioni, mancato rispetto dei turni comportamentali, passaggio frenetico da un gioco all'altro, saltuario autolesionismo.

Intorno ai 6 anni al questionario ABAS II proposto ai genitori e agli insegnanti veniva segnalato un netto progresso nel gioco e nella socializzazione, evidente soprattutto a domicilio, mentre più fragili risultavano le autonomie della vita quotidiana (difficoltà più evidente a domicilio che in ambito scolastico). Nello stesso periodo netto rientro dei tratti autistici. Mentre emergono, in questo periodo, le manifestazioni del deficit attentivo (Fassbender 2009). In ambito scolastico, con sostegno, la sua performance è fortemente condizionata dall'interesse rispetto alle attività proposte; ad un test specifico la competenza attentiva risulta in ambito di fragilità sia rispetto all'accuratezza che alla rapidità. In questo periodo si associano manifestazioni di impulsività e iperattività di livello lieve.

All'osservazione dei 7 anni si confermano tempi di attenzione ridotti per l'età, riduzione dell'iperattività e comunque un comportamento caratterizzato da adeguato adattamento al contesto. Si evidenziano, in particolare, aspetti

emozionali dettati da una forte sensibilità ai rimproveri con conseguente pianto, una richiesta del contatto fisico del *care giver* e ancora una certa inconsapevolezza delle proprie difficoltà.

4.5 PUNTI DI FORZA E CRITICITÀ

Il Profilo Funzionale come sopra sintetizzato suggerisce alcune riflessioni, generali e specifiche, da considerare nella narrazione dell'esperienza oggetto della tesi. È possibile considerare che:

- risulta evidente la presenza di un disturbo del neuro sviluppo variabile nel tempo e nelle aree funzionali in cui si manifesta, in relazione allo sviluppo del soggetto, in assenza di *markers* biomedici patologici e verosimilmente anche in conseguenza degli interventi abilitativi e pedagogici continuativi messi in atto. Questo aspetto è coerente con l'ipotesi neurobiologica, la sensibilità epigenetica e l'elevata variabilità attribuite in generale ai DNS. La dinamica segnalata in questo punto si configura dunque come punto di forza.
- Appare anche evidente una evoluzione positiva con rientro dei tratti autistici, della disregolazione emotiva e progresso generale, ma allo stesso tempo, come tipico dei DNS, la condizione si configura come persistente nel tempo sotto forma prevalente, in rapporto all'età del bambino, dei disturbi del linguaggio espressivo, del deficit attentivo e dalle difficoltà secondarie dell'apprendimento (fattori di debolezza).
- Le competenze cognitive formali, di tipo concettuale e adattivo, costituiscono un'importante risorsa.
- Il quadro è reso più complesso dalle evidenti sovrapposizioni tra le diverse aree utilizzate per la descrizione del funzionamento. Sul piano operativo le aree di fragilità attese sono dunque: la fragilità attentiva, le

difficoltà nella produzione verbale, il disturbo della coordinazione motoria.

- Sul piano della attività pedagogica credo di particolare significato il fatto che, malgrado il bambino abbia ricevuto formale certificazione, egli possa rappresentare un disagio di interesse pedagogico generale relativamente ai numerosi studenti, stimati intorno al 12% della popolazione scolastica, che presentano fragilità analoghe (linguaggio, attenzione, apprendimento scolastico) ma che non raggiungono un livello clinico.

CAPITOLO 5

SCHEDE OSSERVATIVE

INTRODUZIONE

In questo capitolo sono raccolte, integralmente, le schede utilizzate per l'osservazione durante la lezione di sci. Esse hanno tutte lo stesso formato, in parte si rifanno alle aree del profilo di funzionamento e in parte descrivono il contesto e le attività tecniche specifiche che ho proposto e che descrivo sinteticamente. La redazione della scheda è avvenuta a breve distanza di tempo dalla lezione, non è stato, ovviamente, possibile riportare tutti i particolari emersi; ho sinteticamente evidenziato gli aspetti relazionali, pedagogici e tecnici che ho considerato più rilevanti per il mio lavoro di Tesi. Ai sensi delle disposizioni in merito al trattamento dei dati personali per la registrazione, l'utilizzo, la diffusione e la pubblicazione di contenuti fotografici, il soggetto è stato reso non identificabile.

SCHEDA OSSERVATIVA DEL 23/01/2021

1° LEZIONE A SAINT BARTHELEMY – NUS (AO).

Durata: 1 ora.

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** ho evidenziato alcune difficoltà nell'organizzazione della funzione visiva: il contatto interpersonale di sguardo è stato, nei primi momenti, piuttosto sfuggente, inoltre il controllo visivo delle azioni nel grande spazio è risultato incerto. A livello grosso-motorio emerge discreta “goffaggine” generalizzata, con difficoltà di coordinazione iniziale, ad esempio, manifestatesi con ambio (spinta del braccio e

carico/avanzamento sull'arto inferiore omolaterali, mentre dovrebbe esserci un movimento alternato) e difficoltà di equilibrio soprattutto fuori dai binari tracciati in pista. Per quanto riguarda le spinte, il mio allievo ha sperimentato i primi tentativi di caricamento spinta, gli arti inferiori sono stati i principali propulsori con presenza di una forte componente verticale.

- **Relazionale:** forse trattandosi del primo incontro sugli sci, A. ha presentato lievi livelli di ansia, è sembrato piuttosto spaesato e poco propenso a stare da solo con me. Per questo motivo abbiamo deciso di svolgere la prima lezione insieme alla mamma e al fratello più piccolo, per cercare di metterlo maggiormente a suo agio. Dopo una prima fase di imbarazzo, infatti, A. ha iniziato a condividere con me i suoi pensieri, le sue emozioni e i suoi accadimenti personali. La comunicazione è stata abbastanza fluida, si è sempre fatto capire.
- **Cognitiva:** la problematica attentiva è subito emersa, la concentrazione è inferiore all'atteso ed è presente impulsività. Nella comprensione di concetti pertinenti alla vita quotidiana non sono evidenti deficit concettuali, mentre qualche difficoltà relativamente ai processi di ragionamento su determinati aspetti tecnici delle attività proposte.
- **Comportamentale:** il bambino ha presentato un comportamento molto adattato alla situazione. A volte si è ritrovato in situazioni spiacevoli per la sua goffaggine e quando non è riuscito in qualcosa ha presentato alcune reazioni di rabbia e di frustrazione; in generale, tuttavia, ha sempre ascoltato e seguito le mie indicazioni. Mi ha colpito, fin da subito, lo scarso contatto oculare durante l'interazione.

SETTING

- **Meteo:** nuvoloso con la presenza di vento e precipitazioni nevose.
- **Tipo di pista:** buone condizioni, ma non ottimali a causa del tempo.

- **Tipo di neve:** neve abbondante e farinosa.
- **Affollamento:** poca gente dato il maltempo.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** affaticamento precoce, dopo 10 minuti mi ha chiesto di fare una pausa.
- **Presenza/assenza familiari:** durante la lezione sono rimasti con noi anche la mamma e il fratello più piccolo.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

Permettere al bambino di “vivere”, sperimentare la neve e l’ambiente. Ho pensato inizialmente di farlo entrare in contatto con l’ambiente naturale, di descrivere le caratteristiche principali della pratica sportiva e di permettergli di prendere confidenza con le nuove sensazioni fisiche ed emotive di tale attività.

Abbiamo visto insieme l’attrezzatura, con lo scopo di apprendere il modo corretto di mettere/togliere gli sci e impugnare i bastoncini. Gli esercizi proposti hanno appunto la finalità di mettere la persona a proprio agio, in armonia con il corpo e con l’ambiente.

L’allievo ha poi sperimentato le prime sensazioni di scivolamento, iniziando ad acquisire concetti elementari della tecnica per giungere ad una maggiore naturalezza nell’esecuzione dei movimenti.

Ho dato molta importanza alla relazione interpersonale, cercando fin da subito di instaurare un buon rapporto con A., cercando di avvicinarlo in modo positivo e con curiosità alla pratica dello sci di fondo.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Dopo un primo momento di ambientamento, dove A. ha potuto osservare e conoscere l’ambiente circostante e l’attrezzatura, ho deciso di fargli sperimentare subito la sensazione di avere gli sci sotto i piedi. L’allievo, una

volta agganciati gli sci e i bastoncini, senza aspettare ulteriori mie indicazioni, si è spostato autonomamente.

Ho deciso di rimanere per tutta la durata della lezione nel “lancio”, parte iniziale e facile della pista di fondo di Saint Barthélemy, dove c’è un grande pianoro adatto allo svolgimento dei primi esercizi di avvicinamento a tale pratica sportiva. In un primo momento ho ideato un “campo – sci”, con l’inserimento di attrezzi quali cerchi, bastoni, conetti, birilli e una palla di spugna, per lavorare insieme sui primi tentativi di scivolamento, coordinazione ed equilibrio. Il mio intento era quello di farlo divertire e di fargli imparare determinati movimenti giocando. A. rispetto all’inizio della lezione si è dimostrato più sereno e tranquillo, con il passare del tempo aveva sempre più voglia di fare e scoprire nuovi gesti.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

“Nella cassetta degli attrezzi dell’educatore competente, al di là dello specifico contesto in cui si svolge la sua professionalità, trovano posto due strumenti, due saper fare imprescindibili dai quali discende la qualità del suo lavoro: l’osservazione e la progettazione” (Antonietti, Bertolino 2017, p. 117). A partire da questa citazione ho riflettuto e impostato il mio lavoro con A. La scelta delle strategie messe in campo e delle tecniche di insegnamento sono avvenute in base alle caratteristiche fisiche e psichiche del mio allievo, quali emergono da profilo di funzionamento.

In primo luogo, ho attivato un processo di osservazione in quanto “chi vive compiti educativi ha bisogno di assumere l’osservazione come una *chiave di lettura* della sua partecipazione a un contesto” (Canevaro 2006, p. 10). È infatti ritenuto necessario osservare per conoscere il soggetto, per scoprire le sue peculiarità, per tentare di riconoscere e accogliere i suoi bisogni e i suoi desideri. Credo di riassumere in questi termini l’ottica su cui si basa tutta la mia esperienza.

In secondo luogo, ho cercato di far sperimentare al mio allievo i nuovi attrezzi, le sensazioni legate allo scivolamento degli sci sulla neve, spronandolo

a perseverare nell'attività. Il mio intento è stato quello di facilitare il vissuto della relazione tra la sperimentazione, la fiducia in sé, il piacere e la motivazione.

Inoltre, ho ritenuto di guidarlo nei vari esercizi previsti dalla progressione tecnica, cercando di portarlo, poco alla volta, a compiere il movimento corretto. Piuttosto che soffermarmi su lunghe descrizioni delle prassie necessarie, mi sono servita dell'imitazione.

4) Esiti tecnici

I risultati ottenuti nel corso della prima lezione sono stati soddisfacenti e corrispondenti alle mie aspettative. Essendo la prima lezione ho proposto esercizi semplici, per capire il livello del mio allievo e per individualizzare al meglio le lezioni successive. A. ha partecipato con entusiasmo a tutte le attività proposte; si è prestato a svolgere il percorso da me, anticipatamente, costruito per lavorare sui primi concetti tecnici dello sci di fondo: costante doppio appoggio sugli arti inferiori, come principali propulsori, e funzione di equilibratori degli arti superiori come equilibratori.

5) Esiti delle strategie pedagogiche proposte

Le strategie proposte sono risultate efficaci, per riscontrare benefici significativi, però sembrano necessari tempi più lunghi.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia, se presente

A. aveva tanta voglia di fare, giocare e sperimentare: verso il termine della lezione mi ha detto di voler restare ancora.

7) Verbalizzazioni spontanee del bambino (alcuni esempi)

“Mi piace di più fare discesa”.

“tu sei matta”.

“restiamo ancora una mezz'oretta”.

SCHEDA OSSERVATIVA DEL 30/01/2021

2° LEZIONE A SAINT BARTHELEMY – NUS (AO)

Durata: 1 ora

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** A. ha sciato in maniera lenta e abbastanza fluida. Con l'ausilio dei bastoncini è riuscito a stare abbastanza bene in equilibrio, anche se talvolta si è inciampato. Durante questa lezione ho sottoposto il mio allievo a modeste variazioni di terreno, con brevi tratti di salita e di discesa. Ha richiesto il mio aiuto per difficoltà di vario genere, necessitando di un sostegno continuo da parte mia.
- **Relazionale:** durante questo incontro sono stati presenti anche i genitori. La mamma di A. è venuta a sciare con noi, mentre il papà è rimasto a bordo pista a guardare il figlio. A. non ha sostenuto il contatto oculare a lungo, abbassando lo sguardo e orientandolo altrove. Non ha ascoltato sempre le mie indicazioni ed è intervenuto solo se ampiamente stimolato. Quando ha ascoltato il suo corpo era comunque in movimento. Ha accettato il contatto fisico.
- **Cognitiva:** quando viene fortemente motivato, sa prestare maggiore attenzione e riesce a concentrarsi per brevi istanti su quello che sta facendo. La comprensione delle consegne, al momento molto semplici, è adeguata.
- **Comportamentale:** ha partecipato alle attività proposte, chiedendo aiuto quando non riusciva in qualcosa o richiamando la mia attenzione per farmi vedere le sue produzioni. Spesso ha interrotto l'attività per raccontarmi le sue esperienze personali.

SETTING

- **Meteo:** nuvoloso, con la presenza di vento.

- **Tipo di pista:** buone condizioni.
- **Tipo di neve:** neve farinosa e compatta.
- **Affollamento:** poca gente.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** affaticamento precoce.
- **Presenza/assenza familiari:** durante la lezione è rimasta a sciare con me e A. la mamma, mentre il papà è rimasto a bordo pista.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

Il primo obiettivo della giornata è stato quello di insegnare al mio allievo a mettere e a togliere autonomamente gli sci e i bastoni. Ho mostrato tutta la procedura e l'ho lasciato sperimentare, fino a quando non mi ha chiesto espressamente aiuto.

In un secondo momento mi sono concentrata sui primi tentativi di acquisizione dei concetti elementari della tecnica, in particolar modo sul passo elementare, sulla spina di pesce elementare (avanzare camminando con gli sci divaricati di punta in presa di spigolo interno. Le braccia assecondano il movimento in modo coordinato e offrono un appoggio di sicurezza sulla neve) e sullo spazzaneve (scivolare divaricando le code degli sci, tramite azione rotatoria interna degli arti inferiori che sono naturalmente piegati). Ho dato molta importanza a proporre alcuni esercizi per migliorare l'equilibrio e la coordinazione. Abbiamo lavorato sulle cadute e le modalità per rialzarsi autonomamente.

Un altro aspetto importante è stato quello di instaurare fin sa subito un clima positivo e di fiducia, spiegando ogni passaggio della lezione, utilizzando indicazioni mirate e puntuali e motivandolo circa le attività da svolgere.

Durante questo incontro ci siamo spostati dal “lancio” della pista di Saint Barthélemy, percorrendo 1.2 km e soffermandoci ad ogni variazione di pendenza del terreno.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Dopo un primo momento introduttivo alla lezione, in cui ho presentato a A. il programma dettagliato di quello che avremmo fatto, abbiamo percorso il nostro solito giro del “lancio” per riscaldarci. Dopodiché è seguito un momento più teorico di spiegazione, quando ho mostrato al mio allievo i principali gesti tecnici che ci sarebbero serviti per compiere il nostro giro da 1.2 Km. A. si è posto in ascolto e ha cercato di imitare ogni mio movimento.

Ho introdotto lo spazzaneve facendo leva sulla distribuzione del carico su entrambi gli sci, l’apertura delle code, la presa di spigolo e la pressione del piede in funzione del pendio e della velocità. Si sono presentate numerose difficoltà, A. ha manifestato paura e ha accettato di proseguire solo con il mio sostegno. È stata utilizzata la posizione del “sidecar” (scivolare in coppia, con l’allievo di fianco al maestro; il bambino impugna un bastoncino trasversale, sostenuto dal maestro).

Ho successivamente introdotto la spina di pesce elementare, per affrontare un tratto di pista in leggera salita. A. ha manifestato difficoltà di coordinazione, inciampando e cadendo spesso. Non è riuscito a trovare la giusta inclinazione dello sci, la giusta presa di spigolo, scivolando all’indietro. Per evitare un ulteriore calo di motivazione, ho preferito fermarmi e svolgere svariati esercizi di avvicinamento a tale gesto.

La lezione si è conclusa con un gioco finale, per mostrare all’allievo che lo sci di fondo non è solo fatica, sudore e sacrificio, ma è anche passione e divertimento.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

Mi sono rifatta all’importanza di distinguere tra *Physical Literacy* (PL) e attività fisica come è sottolineata da Whitehead, cercando di riferirmi alla definizione di PL come “motivazione, fiducia, competenza fisica, conoscenza e

comprensione per valutare ed impegnarsi in modo responsabile nelle attività fisiche per la vita, in relazione alle capacità di ogni individuo.” (Colella 2018, p. 35).

A partire da questa posizione, l’approccio didattico utilizzato in tutte le mie lezioni di sci con A. è stato indirizzato a insegnargli le abilità tecniche necessarie a spostarsi autonomamente su tratti di pista facili, a spronarlo e a farlo sentire capace. Facendo riferimento alle teorie dell’apprendimento, ho deciso di utilizzare la strategia dell’imitazione, dell’intuizione, delle prove ed errori, per sbloccare determinati tipi di movimenti, a seconda delle attività proposte.

4) Esiti tecnici

L’allievo, a livello delle capacità motorie, ha mostrato segni di difficoltà di coordinazione e di equilibrio; sono dunque necessari ulteriori esercizi propedeutici al miglioramento di tali abilità. A. ha provato paura in discesa, è caduto parecchie volte e non riusciva ad alzarsi, voleva togliersi gli sci e continuare senza. Durante il percorso si è fermato parecchie volte, e si è “incantato” a giocare con le racchette e la neve. Ho colto questo momento di pausa per scrivere il suo nome sulla neve ed è stato molto contento, ha voluto una foto.

5) Esiti delle strategie pedagogiche proposte

Le strategie proposte sono risultate abbastanza efficaci, per riscontrare progressi significativi, però, sono necessari tempi più lunghi. Ho sbagliato a fargli fare subito la discesa, lui si sentiva pronto ed è stato molto coraggioso, ma dovevo capire che non era ancora in grado di affrontarla. Con questo mio errore di valutazione ho apportato in lui un modesto calo di motivazione.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia, se presente

I genitori sono stati molto contenti nel vedere il figlio percorrere tratti di pista con terreno variabile. A. era contento, parlava, cantava, chiamava i genitori per mostrare i suoi successi e questo ha fatto sicuramente piacere a tutti. L’allievo

era divertito e quando ho scritto il suo nome sulla neve con la racchetta mi ha detto “wow maestra, grazie! Mi piace” e ha voluto fare una foto ricordo.

7) Verbalizzazioni spontanee (alcuni esempi)

“Mi piace il fondo, ma preferisco sempre fare discesa”.

SCHEMA OSSERVATIVA DEL 06/02/2021

3° LEZIONE A SAINT BARTHELEMY – NUS (AO).

Durata: 1 ora.

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** confermate difficoltà di coordinazione e di equilibrio. L'allievo spesso si è inciampato ed è caduto, con controllo non ottimale, in particolare dello sci destro. Ho deciso di focalizzare questa lezione su specifici esercizi per migliorare le abilità tecniche. Ha richiesto aiuto per difficoltà di vario genere. Il contatto oculare visivo è stato limitato.
- **Relazionale:** durante questo terzo incontro è stato presente solo A. Il bambino all'inizio è stato un po' titubante, ma ha accettato il rapporto individualizzato e, una volta salutati i genitori, mi ha seguito in pista. Ha dialogato con me contento, raccontandomi quello che ha fatto a scuola con la sua classe e menzionando più volte due suoi amici. Ha ascoltato le mie indicazioni dimostrandosi curioso e chiedendo spiegazioni.
- **Cognitiva:** A. Ha prestato attenzione alle mie spiegazioni e si è concentrato durante gli esercizi, sebbene la prestazione attentiva sia stata di breve durata. È stato importante variare continuamente gli stimoli e le proposte didattiche per motivarlo.
- **Comportamentale:** il bambino ha presentato un comportamento sostanzialmente adattato alla situazione. In assenza dei genitori mi ha sempre ascoltato e mi è sembrato a suo agio, tranne quel primo momento iniziale di "titubanza". Spesso ha interrotto l'attività per raccontarmi sue esperienze personali.

SETTING

- **Meteo:** nuvoloso, giornata della sabbia del deserto, a tratti presenza di nebbia.
- **Tipo di pista:** buone condizioni, ma non ottimali a causa del tempo.
- **Tipo di neve:** neve trasformata, ghiacciata. Non è stato facile sciare e stare in equilibrio fuori dalle tracce.
- **Affollamento:** poca gente dato il maltempo.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** questa volta abbiamo fatto più esercizi e sciato di meno. Tra un esercizio e l'altro ci sono stati momenti di pausa e l'affaticamento è stato più tardivo rispetto alle due lezioni precedenti.
- **Presenza/assenza familiari:** i genitori sono rimasti al foyer, sono stata sola con l'allievo.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

Durante i precedenti incontri mi sono accorta che A. aveva paura della velocità, un timore dettato dalla ridotta sensibilità dei piedi e dal poco controllo degli sci. Dunque, ho deciso di lavorare sull'equilibrio, proponendo svariati esercizi con e senza attrezzatura. L'obiettivo è stato quello di scoprire/percepire, gradualmente, le sensazioni legate allo scivolamento, di acquisire sensibilità (propriocettiva) sul lavoro dei piedi e di introdurre così lo spazzaneve per governare la velocità. Ritengo infatti che solo le percezioni sperimentate in prima persona possano favorire lo sviluppo dell'equilibrio, degli automatismi e dei riflessi necessari per rispondere in modo efficace ai cambiamenti del contesto.

Un secondo obiettivo che mi sono prefissata è stato quello di farlo divertire giocando, di aiutarlo a trovare piacere nel partecipare alle attività proposte, di

promuovere in lui il desiderio di apprendere le abilità tecniche “affascinanti” e di farlo avvicinare sempre più al mondo dello sci di fondo.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Prima di iniziare la lezione, ho verificato che A. avesse messo nel modo corretto sci e bastoni. Lui è riuscito a mettere gli sci autonomamente, ha avuto invece bisogno di aiuto per le manopole.

Sono seguite le indicazioni mirate e puntuali sul programma della lezione e qualche giro del lancio per riscaldamento.

La scelta appropriata del terreno è stata fondamentale e ha condizionato il lavoro prefissato. Ci siamo spostati in un tratto di pista in discesa, poco affollato e con la presenza di un binario continuo. Ho proposto al mio allievo di togliere i bastoncini e di fare il passo del “cagnolino” (Fig. 2). Si tratta di posizionarsi con le ginocchia sugli sci e le mani sulle punte, per lasciarsi guidare dai binari in discesa. Questa posizione consente di scivolare “accovacciati”, abbassando il proprio baricentro e sfruttando la velocità senza avere il timore di cadere. A. si è divertito molto, l’ha voluto ripetere parecchie volte. In un secondo momento ho proposto “l’aeroplano”, che consiste nello scivolare nella traccia, sfruttando la velocità, fino in piano con le ginocchia leggermente flesse e le braccia tese in fuori – basso.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

Una strategia pedagogica utilizzata nel corso di tutte le 10 lezioni è stata l’osservazione: l’osservazione dell’allievo da parte del maestro, ma anche viceversa. Relativamente a questo aspetto mi sono rifatto a Mascolo quando afferma che “per avere una giusta rappresentazione, i principianti devono avere un modello “Competente” da osservare e dal quale apprendere. Lo stile di apprendimento più indicato in questa fase, perciò, è quello del modellamento” (Mascolo, 2008, p. 5). Attraverso l’osservazione il bambino può notare i particolari, capire quali sono le sotto abilità che vengono richieste, correggere i propri errori e svolgere il gesto tecnico nella maniera più corretta possibile. Ho

inoltre, coerentemente, esplicitato la mia disponibilità a rispondere alle eventuali domande relative alla tecnica.

Ho poi facilitato un approccio secondo il metodo induttivo in quanto promuove l'esplorazione e la ricerca di gesti, movimenti, tecniche e strategie, attraverso domande poste dal maestro quali "prova ad affrontare questo tratto di discesa accovacciato sugli sci. Come ti sei sentito?". In questo modo si favorisce un confronto, uno scambio di opinioni, invitando sempre l'allievo a sperimentare.

4) Esiti tecnici

L'allievo rispetto alla lezione precedente ha mostrato una riduzione dei segni di difficoltà di equilibrio. A. è stato più sciolto e sicuro, ha ricercato la velocità e non voleva più smettere di sciare. Il bambino ha partecipato con entusiasmo a tutte le attività proposte e si è inventato anche diverse posizioni da assumere in discesa (Fig. 2).



Figura 2

Foto di Elisa Arlian, 2021

5) Esiti delle strategie pedagogiche proposte

Le strategie e gli esercizi proposti sono risultati efficaci. Il metodo induttivo ha contribuito alla possibilità di variare le attività, proponendo esercizi sempre giocosi e piacevoli. A. si è sempre sentito coinvolto, mi ha fatto delle osservazioni circa gli esercizi, mi ha fatto delle proposte alternative di gioco ed ha espresso le sue sensazioni.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia, se presente

I genitori si sono dimostrati contenti nel vedere il figlio così coinvolto e divertito dalle attività, a fine lezione mi hanno ringraziata. Per quanto riguarda il bambino, non voleva più smettere di sciare, né lasciare la pista. Il bilancio è stato positivo rispetto alla lezione precedente.

7) Verbalizzazioni spontanee del bambino (alcuni esempi)

“sono tutto bagnato e ho freddo ma è troppo divertente”

“potevi farmelo fare prima il cagnolino”

“facciamo la candela?”

SCHEMA OSSERVATIVA DEL 13/02/2021

4° LEZIONE A SAINT BARTHELEMY – NUS (AO).

Durata: 1 ora.

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** ho continuato il lavoro della lezione precedente sull'equilibrio e ho proposto esercizi sulla coordinazione. I movimenti sono risultati piuttosto meccanici e rigidi, ed è stato necessario supportare la capacità di accoppiamento e combinazione tra i movimenti stessi (disprassia). Lavorando sulla coordinazione sono migliorate anche le prime esperienze nella tecnica della spinta.
- **Relazionale:** durante questo quarto incontro è stato presente solo A. Questa volta non appena mi ha visto mi è venuto incontro per salutarmi. Data la situazione di emergenza sanitaria, ho pensato di inventarmi con lui un saluto che non comprendesse troppo il contatto fisico. Ha iniziato a parlarmi dei suoi accadimenti giornalieri a scuola ed ha avuto subito voglia di mettere gli sci per iniziare la lezione. Per tutta la durata dell'incontro abbiamo riso e scherzato: mi ha ascoltato costantemente, seguito le mie indicazioni e rispettato le regole.
- **Cognitiva:** A. ha prestato attenzione alle mie spiegazioni e si è concentrato durante gli esercizi, le capacità attentive sono risultate comunque limitate. È stato importante variare continuamente le proposte didattiche per stimolarlo e motivarlo. Le manifestazioni di memoria procedurale e dichiarativa sono fragili, talvolta fuori contesto.
- **Comportamentale:** Ha partecipato attivamente alle attività proposte, è stato attento per brevi istanti, riuscendo a concentrarsi quando il compito lo interessava e lo gratificava. Ho ritenuto prioritario coinvolgere

l'allievo, cogliendo e rispettando sempre le sue esigenze. A. si è dimostrato molto positivo; quando non è riuscito in qualche attività ha chiesto subito aiuto e manifestato alcune reazioni di rabbia e di frustrazione.

SETTING

- **Meteo:** molto nuvoloso, a tratti presenza di nebbia fitta.
- **Tipo di pista:** condizioni buone.
- **Tipo di neve:** umida a causa del meteo.
- **Affollamento:** pochissima gente sulla pista.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** questa volta ho proposto più esercizi e A. si è stancato quasi subito. Forse arrivava già stanco dalla settimana a scuola.
- **Presenza/assenza familiari:** i genitori lo hanno solo accompagnato, ma non sono venuti a sciare con noi.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

Ho deciso di continuare il lavoro sull'equilibrio riprendendo gli esercizi della lezione precedente e proponendone altri (monopattino). Questa volta il mio intento è stato quello di portare A. ad avere maggiore fiducia negli sci e nelle sue capacità, iniziando a padroneggiare la velocità. Ogni sciatore, infatti, dovrebbe essere in grado di mantenere un controllo sulla velocità in relazione alla pendenza del terreno, alla presenza delle persone, alle condizioni della neve e alla visibilità. Ho introdotto gli elementi basilici della tecnica del mezzo spazzaneve e dello spazzaneve.

Un secondo obiettivo è stato, come sempre, quello di favorire un clima relazionale positivo in grado di stimolarlo ad apprendere giocando.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Dopo un primo momento di introduzione alla lezione, in cui ho presentato a A. il programma dettagliato di quello che avremmo fatto, abbiamo ripetuto il nostro solito giro del “lancio” per riscaldarci. Questa volta l’allievo ha insistito nel farne uno in più. Dopodiché, insieme, abbiamo visto il percorso che avevo precedentemente predisposto e attrezzato per lavorare sull’equilibrio e sulla coordinazione. Ho previsto spazi di lavoro flessibili, adattabili alle diverse attività o alle esigenze del mio allievo. Il percorso prevedeva: uno slalom iniziale, due giri intorno ai cerchi, la “scala” alzando uno sci alla volta per non toccare i bastoni posti a terra e il canestro con la palla indossando gli sci.

Nella seconda parte della lezione abbiamo ripreso il mezzo spazzaneve e lo spazzaneve, il primo per imparare a controllare la velocità nei binari e il secondo fuori dalla traccia. Non è stato semplice e immediato per A., così ho deciso di concentrarmi solo su un gesto, in particolare sul mezzo spazzaneve: in pratica si è trattato di portare lo sci fuori e dentro il binario in scivolamento, aumentando e diminuendo l’apertura della coda fuori dalla traccia per frenare.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

In questa quarta lezione ho introdotto concetti ed esercizi più complicati, dunque mi sono servita di strategie di apprendimento facilitato. Rifacendomi ad un approccio euristico ho rispettato le esigenze del soggetto, i suoi bisogni e i suoi tempi.

Ho incoraggiato e gratificato ogni suo successo, evidenziando i progressi. Ho sottolineato più gli sforzi compiuti che gli errori commessi. Non ho mai aspettato che il gesto sia stato perfetto per rinforzarlo positivamente, ma ho sottolineato i progressi e l’impegno, in una prospettiva di miglioramento.

Sul piano operativo ho utilizzato sempre la strategia del “modeling”, a mio avviso molto efficace, in cui, appunto, l’allievo osserva la persona che esegue il gesto da apprendere.

4) Esiti tecnici

L'allievo ha eseguito il percorso in modo corretto, l'unico momento di difficoltà è stato alla "scala", quando senza l'aiuto dei bastoncini doveva sollevare lo sci e riposizionarlo dopo il bastone posto sulla neve. Ha chiesto più volte il mio aiuto.

A. ha partecipato con entusiasmo a tutte le attività proposte, si è dimostrato disponibile a svolgere il percorso costruito per lavorare sull'equilibrio e sulla coordinazione: costante doppio appoggio, utilizzo degli arti superiori come equilibratori con e senza bastoncini, la spinta delle gambe resta poco efficace.

5) Esiti delle strategie pedagogiche proposte

Le strategie e gli esercizi proposti sono risultati, a mio parere, molto efficaci. Per riscontrare benefici significativi sullo spazzaneve però sono necessari tempi più lunghi.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia, se presente

Molto contento ed entusiasta di sciare da solo con me. Aveva voglia di fare e provare, ma era parecchio stanco.

7) Verbalizzazioni spontanee del bambino (alcuni esempi)

"non mi fai mai respirare".

"te sei matta".

SCHEMA OSSERVATIVA DEL 16/02/2021

5° LEZIONE A FLASSIN – SAINT OYEN (AO).

Durata: 1 ora.

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** alla quinta lezione, per esigenze organizzative, abbiamo cambiato la sede e siamo andati alla pista di Flassin. Saint Oyen è un posto ideale per la presenza di un ampio terreno piuttosto pianeggiante. A. si è sentito molto a suo agio con gli sci. Considerato il conteso favorevole e la disponibilità del bambino ho deciso di concentrarmi sul passo elementare, per cercare di correggere la sua errata coordinazione tra arto superiore e spinta/scivolamento dell'arto inferiore omolaterale (ambio).
- **Relazionale:** smentendo le mie aspettative A. è stato molto contento di sciare in un posto nuovo. Appena è arrivato mi ha detto che non vedeva l'ora di mettere gli sci poiché molti suoi compagni ci erano già stati e gliene avevano parlato bene. Ha salutato frettolosamente i genitori, ha preso l'attrezzatura e si è avviato, senza aspettarmi, in pista. Ha messo gli sci autonomamente, ma ha avuto qualche problema con le manopole. Dato che si è trattato di un punto noleggio diverso dai precedenti, le manopole erano differenti, più complicate e il mio allievo si è un po' arrabbiato. Non voleva più usarle e ha gettato via i bastoni. Dopo questo intoppo iniziale, tutta la lezione si è fortunatamente in un clima positivo.
- **Cognitiva:** A. è stato molto distratto dalle altre persone che sciavano, soprattutto dagli altri bambini dello sci club locale. Ogni tanto si è fermato e si seduto nella neve, iniziando a giocare con i bastoncini. Ho dunque dovuto richiamare più volte la sua attenzione. Gli apprendimenti precedenti sono stati richiamati abbastanza agevolmente e la memoria

dichiarativa appare più efficace, almeno sugli argomenti tecnici della pratica dello sci.

- **Comportamentale:** si è agitato un po' all'inizio della lezione, quando non riusciva a mettere le manopole e ha gettato via i bastoncini. Quando l'ho ripreso si è discretamente risentito, ma poi ho cercato di recuperare cambiando discorso e proponendogli di fare un "bel giro" dell'ampio piano a nostra disposizione, senza utilizzare i bastoncini. In seguito, con l'attrezzatura completa, abbiamo fatto un giro di 2 km ed è stato molto contento.

SETTING

- **Meteo:** bel tempo, soleggiato. Molto caldo per essere febbraio.
- **Tipo di pista:** condizioni buone, ma non ottimali a causa del caldo.
- **Tipo di neve:** neve molle per le alte temperature.
- **Affollamento:** elevato affollamento per le vacanze di carnevale.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** abbiamo fatto un giro lungo di 2 km con numerose pause. Alla fine, era piuttosto stanco e mi ha detto "tu sei matta".
- **Presenza/assenza familiari:** i genitori lo hanno solo accompagnato, ma poi è rimasto da solo a sciare con me.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

Ho approfittato della "facilità" della pista per farlo sciare, senza sovraccaricarlo con troppe informazioni. L'obiettivo della lezione è stato quello di praticare e consolidare quanto sperimentato nelle lezioni precedenti.

Ho cercato di mantenere sempre la sua motivazione alta, di stimolarla e di rispettarla. Ho sempre evidenziato i suoi progressi e utilizzato un linguaggio positivo.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Prima di iniziare la lezione ho verificato che A. avesse messo correttamente l'attrezzatura da sci. Per quanto riguarda gli sci, è riuscito a metterli autonomamente, per i bastoncini ci sono stati alcuni problemi. Le manopole erano diverse rispetto a quelle usate le volte precedenti ed una era pure inserita al contrario. Per A. era troppo difficile (disprassia) e ha richiesto il mio aiuto. Come sopra accennato questa banale situazione lo ha turbato e destabilizzato in modo eccessivo, ma sono riuscita comunque a ristabilire un rapporto sereno e collaborativo, tutto sommato, abbastanza agevolmente.

Dopo poco abbiamo iniziato a sciare lentamente per il riscaldamento muscolare di prassi, nel mentre ho spiegato al mio allievo quello che avremmo fatto insieme durante la nostra ora di lezione.

Ho proposto di compiere un giro da 2 km (pista blu, facile) durante il quale mi sono soffermata a lavorare sulla coordinazione del passo elementare e sull'introduzione della spina di pesce, tutto ciò continuando ad avanzare nel nostro percorso.

Nell'unica discesa che abbiamo affrontato, A. ha provato a fare lo spazzaneve, riuscendoci. A fine lezione mi ha chiesto di fare di nuovo il cagnolino.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

L'osservazione sistematica è stata utilizzata durante tutti gli incontri, analogamente, soprattutto durante le soste, ho favorito la percezione di come lo sci di fondo permetta una "immersione" nell'ambiente naturale, condividendo le emozioni suscitate dalle diverse componenti del paesaggio che ci circondava. Insieme abbiamo osservato gli alberi innevati, abbiamo ascoltato il silenzio rotto solo dal rumore degli sci e dal respiro e riflettuto sulla fortuna di poter stare, insieme, all'aria aperta.

4) Esiti tecnici

I risultati ottenuti sono stati abbastanza soddisfacenti. A. è riuscito a svolgere il passo elementare in modo corretto, non più in ambio. Ho riscontrato qualche difficoltà nella spina di pesce elementare, infatti l'allievo non riusciva a divaricare lo sci di punta in presa di spigolo interno, scivolando all'indietro. Ha avuto bisogno del mio sostegno per affrontare il tratto di leggera salita. Per quanto riguarda lo spazzaneve a fine lezione è riuscito a farlo, affrontando una leggera discesa senza cadere.

5) Esiti strategie pedagogiche proposte

Il progresso tecnico e relazionale mi sembra conseguire ad attività e strategie efficaci; l'attenzione all'aspetto naturalistico, introdotta oggi, è stata poi presente in tutti gli altri incontri.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia se presente

A. è stato molto contento quando è riuscito a fare lo spazzaneve e terminare la discesa senza cadere. La prima cosa che ha fatto, appena arrivato a fine discesa, è stata quella di togliere i bastoncini e "buttarsi" nella neve. Ha preso una palla di neve e me l'ha lanciata addosso per giocare.

Quando è arrivato dai genitori ha immediatamente raccontato i suoi successi e ha spiegato, usando le mie parole, i gesti tecnici appresi

7) Verbalizzazioni spontanee del bambino (alcuni esempi)

"tu sei proprio matta".

"non mi fai mai riposare".

"non mi piace lo spazzaneve".

SCHEMA OSSERVATIVA DEL 17/02/2021

6° LEZIONE A SAINT BARTHELEMY – NUS (AO).

Durata: 1 ora.

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** ho riproposto al mio allievo la pista da 1.2 km, percorsa nella seconda lezione. Grazie alle basse temperature la neve era fredda e compatta. Per A. è stato più facile sciare. Egli ha sciato in maniera abbastanza fluida, ha preferito stare fuori dalle tracce, sentendosi più sicuro. Rispetto alle volte precedenti ha sciato con la coordinazione corretta, non più in ambio. Non ha utilizzato molto i bastoni, gli arti inferiori sono stati i principali propulsori. Quando spinge abbassa troppo la schiena (Fig. 4).
- **Relazionale:** A. è arrivato un po' agitato all'incontro perché questa volta c'erano anche la mamma e il fratello più piccolo a sciare con noi. Quando mi ha visto è corso verso di me tutto sorridente, impaziente di iniziare. Durante la lezione non sempre mi ha ascoltato, voleva far vedere alla mamma quanto imparato e voleva cercare di riproporlo al fratello più piccolo. Più volte mi sono fermata ad aiutare il fratello e la mamma per cui A., indispettito, andava più avanti senza aspettare. Ho avuto un po' di difficoltà a coinvolgere il mio allievo nelle attività e a ottenere la sua attenzione.
- **Cognitiva:** le fragili capacità attentive si sono rese più manifeste, con difficoltà di concentrazione a seguito della presenza della mamma e del fratello più piccolo. La decodifica cognitiva delle mie indicazioni tecniche ne ha risentito

- **Comportamentale:** il bambino ha mostrato un comportamento piuttosto irrequieto durante questa sesta lezione. Si è agitato quando mi sono fermata per dare suggerimenti e ad aiutare la mamma e il fratello; A. si è offeso e se ne è andato. Ho provato a recuperare la situazione proponendo attività divertenti ma ha messo il “brancio” e non voleva più fare niente. Quando siamo ripartiti non è riuscito ad affrontare le discese, si è scoraggiato e mi ha detto di volersene andarsene.

SETTING

- **Meteo:** tempo variabile, sole e nuvole.
- **Tipo di pista:** buone condizioni.
- **Tipo di neve:** fredda e compatta.
- **Affollamento:** tanta gente per le vacanze di carnevale.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** i tempi in questa lezione sono stati molto estesi e discontinui, abbiamo fatto molte pause. Per la prima volta non si è lamentato della fatica.
- **Presenza/assenza familiari:** la mamma e il fratello piccolo hanno sciato con noi.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

L’obiettivo generale è stato quello di consolidare i movimenti elementari che gli consentissero di spostarsi, con sufficiente sicurezza, in pista, superando anche lievi dislivelli. Nello specifico mi sono concentrata sul mezzo spazzaneve, lo spazzaneve e la spina di pesce.

Ho lavorato con il mio allievo sull'equilibrio, sia durante l'esecuzione del movimento (equilibrio dinamico), sia restando in posizione durante lo scivolamento (equilibrio-statico-dinamico).

Ho insistito sulla coordinazione, l'obiettivo è stato quello di aiutare A. a sviluppare le combinazioni corrette di movimenti simultanei e degli automatismi.

Come sempre l'approccio comprendeva l'obiettivo di farlo divertire giocando, di fargli percepire il piacere nel partecipare alle attività proposte, di favorire il desiderio di apprendere le abilità tecniche "affascinanti" per fargli amare lo sport dello sci di fondo.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Prima di iniziare la lezione ho verificato che A. avesse messo correttamente l'attrezzatura di sci. Per quanto riguarda gli sci è riuscito a metterli autonomamente, mentre per i bastoncini è servito un leggero aiuto.

Ho fornito al bambino le indicazioni mirate e puntuali sul programma della lezione, dopodiché abbiamo fatto qualche giro del lancio della pista, per riscaldamento. La mamma e il fratello sono rimasti con noi.

In seguito, ho proposto a A. di togliere uno sci e di disporre il piede inclinato, come se dovesse fare la spina di pesce per affrontare una salita. Questo esercizio mi ha consentito di lavorare sulla sensibilità del piede e della caviglia, per fargli sentire la sensazione che avrebbe dovuto avere, in seguito, con entrambi gli sci. Siamo così andati in leggera salita e abbiamo provato a ripetere il gesto.

Nella seconda parte della lezione, ho lavorato sul mezzo spazzaneve e sullo spazzaneve. A. ha avuto difficoltà nel capire lo spazzaneve e si è subito scoraggiato. Abbiamo affrontato un breve tratto di pista in "sidecar" e poi ho provato tenendogli le punte degli sci. Non era molto a suo agio, non riusciva e non voleva farlo vedere a sua mamma e a suo fratello, così non ho insistito e abbiamo chiuso la lezione facendo l'esercizio del "cagnolino" che ama tanto.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

Nel corso delle lezioni ho continuato ad osservare A. e ho avuto modo di tarare il mio insegnamento rispetto ai suoi bisogni e alle sue abilità. A. predilige la strategia basata sull'imitazione, impara meglio cercando di riprodurre i miei gesti, piuttosto che soffermarsi su spiegazioni teoriche.

Ho usato la strategia didattica del *Learning by doing*, letteralmente “imparare facendo”, che persegue l'apprendimento attraverso l'azione, attraverso l'operare in concreto. In questo modo A. avrebbe preso consapevolezza del perché sia necessario conoscere qualcosa e come una certa conoscenza possa essere utilizzata.

Ho usato il feedback mimico e verbale, dando informazioni al mio allievo circa la sua esecuzione. Ho prestato molta attenzione a motivare l'allievo, incitandolo e incoraggiandolo nell'esecuzione dei movimenti. La correzione, quando necessaria, è stata proposta sia durante che dopo l'esecuzione dei diversi movimenti.

Infine, ho utilizzato la tecnica del Fading, riducendo progressivamente gli aiuti fisici e i suggerimenti verbali, un approccio che il bambino ha ben tollerato.

4) Esiti tecnici

A. durante questa lezione ha mostrato maggiori difficoltà di equilibrio in discesa. Forse a causa dell'agitazione, non è riuscito a mantenere la posizione dello spazzaneve in scivolamento.

Per quanto riguarda la spina di pesce, l'allievo non ha avuto eccessive difficoltà, resta però da lavorare sui carichi e sulle spinte delle gambe.



Figura 3

Foto di Elisa Arlian, 2021



Figura 4

Foto di Elisa Arlian, 2021

5) Esiti strategie pedagogiche proposte

La collaborazione mostrata dall'allievo relativamente alle attività già sperimentate e la tolleranza rispetto ad una riduzione progressiva degli aiuti, sembrano confermare l'utilità delle strategie attivate.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia, se presente

Il bambino è apparso, tuttavia, poco soddisfatto dei risultati ottenuti durante la lezione, forse agitato per la presenza della mamma e del fratello minore.

7) Verbalizzazioni spontanee del bambino (alcuni esempi)

“Non ho più voglia”

“voglio andare a casa”

“sono arrabbiato”

SCHEMA OSSERVATIVA DEL 20/02/2021

7° LEZIONE A SAINT BARTHELEMY – NUS (AO).

Durata: 1 ora.

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** ho continuato il lavoro della lezione precedente sull'equilibrio e sulla coordinazione, ho proposto esercizi mirati a sviluppare tali abilità e una sciata finale per cercare di consolidare quanto appreso. A. avanza in maniera fluida, cercando di far scivolare gli sci sulla neve al posto di alzarli come faceva prima e coordinando il movimento delle braccia e delle gambe
- **Relazionale:** durante questa lezione è stato presente anche il papà del mio allievo. Il bambino è stato molto contento di poter mostrare quanto imparato. Lui ha spiegato i vari movimenti visti insieme e preteso di farli fare anche al papà, chiedendo sempre un mio parere sull'esattezza

dell'esposizione. Ha richiamato la mia attenzione per raccontarmi i suoi accadimenti personali. In discesa è riuscito a non cadere, a differenza del papà che è caduto, e ciò lo ha reso molto orgoglioso e soddisfatto delle sue abilità.

- **Cognitiva:** capacità di concentrazione piuttosto limitate, delle volte si è fermato ed ha iniziato a giocare con la neve.
- **Comportamentale:** rispetto alla lezione precedente, A. è stato decisamente più tranquillo e a suo agio. Mi ha detto di essere dispiaciuto di essersi comportato "male" durante la lezione precedente, elencandomi i motivi di tale atteggiamento. A. ha partecipato attivamente e con entusiasmo alle attività proposte e mi ha chiesto espressamente di continuare a sciare verso la fine della lezione.

SETTING

- **Meteo:** tempo sereno, soleggiato, temperature intorno ai 7 gradi.
- **Tipo di pista:** buone condizioni.
- **Tipo di neve:** neve farinosa, in alcuni punti un po' molle per le alte temperature alte.
- **Affollamento:** tanta gente.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** A. si è prestato a svolgere tutti gli esercizi e il giro finale di 1 km senza lamentare stanchezza. Come per ogni lezione, ho previsto momenti di "pausa" per farlo rifiatare (chiacchiere, giochi, ecc.).
- **Presenza/assenza familiari:** il papà del mio allievo è venuto a sciare per la prima volta con noi.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

L'obiettivo di questa settimana lezione è stato quello di lavorare sull'equilibrio, sulla coordinazione e sulla spinta. Sono tre elementi essenziali per apprendere correttamente le basi dello sci di fondo. Tutto ciò è stato proposto mediante esercizi propedeutici a sviluppare tali abilità, finendo col compiere un giro da 1 km per assimilare quanto appreso.

L'altro obiettivo sempre presente è stato quello di favorire un clima positivo e di stimolarlo ad apprendere divertendosi.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Come al solito, prima di iniziare la lezione, ho verificato che A. avesse messo correttamente l'attrezzatura da sci. Questa volta è riuscito a mettersi autonomamente sia gli sci che i bastoncini.

Ho fornito al mio allievo le indicazioni mirate e puntuali sul programma della lezione, dopodiché abbiamo fatto due giri di riscaldamento del piano iniziale. Abbiamo aspettato anche il papà che è venuto a sciare con noi.

Ho proposto al mio allievo il gioco "1,2,3 stella" proponendo una variante. Seppur a velocità ridotte ogni volta che doveva fermarsi lo doveva fare mediante lo spazzaneve. Ho deciso di utilizzare quest'attività per incentivarlo maggiormente a trovare la sensibilità sui piedi e capire quanto divaricare le code degli sci per fermarsi.

Abbiamo affrontato un pezzo di pista in discesa e, improvvisamente, ha colto il meccanismo corretto ed è riuscito a non cadere. Era talmente contento che ha voluto aspettare il papà per farglielo vedere.

Ho lavorato con A. anche sulla spina di pesce, per fargli capire la giusta presa di spigolo dello sci, ho fatto in modo che seguisse e mettesse i suoi sci nelle mie tracce, ricercando la giusta inclinazione. Gliel'ho fatto fare prima senza sci, poi con uno sci e i bastoni, infine con l'attrezzatura completa.

A fine lezione, per capire meglio il concetto di caricamento-spinta della gamba, ho proposto al mio allievo di fare il “monopattino”. Si tratta di togliere uno sci ed entrambi i bastoni. Lo sci viene fatto scorrere nella traccia mentre il piede “libero” spinge a fianco. Questo esercizio serve per far lavorare correttamente la gamba.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

Ho usato la strategia didattica del Learning by doing, letteralmente “imparare facendo”, che persegue l’apprendimento attraverso il fare e l’operare. Il soggetto prende consapevolezza del perché è necessario conoscere qualcosa e come una certa conoscenza possa essere utilizzata.

Ho usato il feedback, dando informazioni al mio allievo circa la sua esecuzione. Ho prestato molta attenzione a motivare l’allievo, incitandolo e incoraggiandolo nell’esecuzione dei movimenti. La correzione è avvenuta durante e dopo l’esecuzione.

Per la prima volta ho provato ad utilizzare l’ausilio del cellulare. Per far capire al mio allievo determinati errori, ho pensato di filmarlo per poi fargli vedere la sua sciata. In questo modo ha preso consapevolezza di alcuni suoi movimenti errati e ha provato a correggerli. Ci abbiamo riflettuto insieme provando a capire dov’era l’errore (*Learning by thinking*).

4) Esiti tecnici

L’allievo non ha presentato grosse difficoltà di equilibrio e ha mostrato una discreta padronanza degli sci. In discesa ha incominciato a controllare la direzione, modellando e curando l’apertura delle code degli sci e la spinta dei piedi (Fig. 5).

L’allievo, nell’esecuzione dei passi, ha mantenuto il carico distribuito su entrambi gli sci, con ripartizioni diverse, ma comunque senza un passaggio completo da uno sci all’altro (doppio appoggio).



Figura 5

Foto di Elisa Arlian, 2021

5) Esiti strategie pedagogiche proposte

Strategie pedagogiche efficaci.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia, se presente

Ho visto poche volte A. così contento di sciare. Era soddisfatto di essere riuscito a fare lo spazzaneve ed esprimeva la sua gioia cantando e agitando le braccia. Ha mostrato più e più volte il suo successo al papà. Era ancora più contento quando a termine della discesa lui non è caduto mentre il papà sì. Il papà era molto emozionato, faceva foto e video al figlio, non si aspettava che A. fosse già così bravo sugli sci.

7) Verbalizzazioni spontanee del bambino (alcuni esempi)

“Maestra sono al settimo cielo”.

“Maestraaa ce l’ho fatta”.

“Guarda quanto sono bravo”.

“Non ci posso credere”.

SCHEMA OSSERVATIVA DEL 03/03/2021

8° LEZIONE A FLASSIN – SAINT OYEN (AO).

Durata: 1 ora.

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** la pista era ghiacciata ed era molto difficile sciare. Considerate le difficoltà motorie di A. siamo riusciti ad individuare una parte del percorso non danneggiato dalle alte temperature e che era appena stato fresato dal gatto delle nevi. A. è stato molto disponibile e, nonostante le difficoltà incontrate, ha dimostrato di essere in grado di superare tratti di pista “complicati” con sufficiente sicurezza. Ha imparato a piegare bene le ginocchia, per ricercare la centralità sugli sci e avere un maggiore equilibrio.
- **Relazionale:** durante questo incontro è stata presente anche la mamma del bambino e lui è stato contento di far vedere i suoi progressi, ha dimostrato i passi appresi e ha spiegato quello che stava facendo. A. ha inoltre richiesto alla mamma di provare anche lei, correggendola al bisogno. Si è mostrato sicuro e capace, felice di sciare nonostante la difficoltà. Vedendo la mamma titubante ed impaurita, il mio allievo è parso ancora più motivato a dimostrare le capacità acquisite. Il bimbo, inoltre, mi ha chiamato spesso, per nome, per chiedermi qualcosa inerente allo sci o semplicemente per raccontarmi qualche suo accadimento personale.
- **Cognitiva:** in questo incontro A. ha mostrato buone capacità di attenzione, è stato concentrato nello spiegare alla mamma i vari passi e a far vedere i suoi miglioramenti. L’eloquio è sempre stato sostanzialmente comprensibile e rispondente alle esigenze comunicazionali presenti nella situazione.

- **Comportamentale:** è arrivato alla lezione con atteggiamento positivo e ben disposto a sciare e a stare con me. Ha avuto molta fretta di prendere gli sci e di iniziare la lezione. Quando si sono presentati tratti di pista di ghiaccio vivo, spesso è partito senza ascoltarmi e aspettarmi, rischiando di cadere e farsi male. Non ha ascoltato neanche la mamma. Dopo diversi richiami è caduto, si è spaventato e da quel momento mi è sempre rimasto vicino. Tra un esercizio e l'altro si è sdraiato per terra per giocare con la neve e/o mangiarla.

SETTING

- **Meteo:** tempo variabile, temperatura piuttosto alta.
- **Tipo di pista:** pessime condizioni, presenza di ghiaccio vivo.
- **Tipo di neve:** ghiaccio vivo.
- **Affollamento:** ridottissima frequenza per via delle condizioni della pista.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** affaticamento precoce, dettato anche dalle difficoltà della pista.
- **Presenza/assenza familiari:** la mamma di A. è rimasta a sciare con noi.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

Mi sono proposta di continuare il lavoro sulla coordinazione, sull'equilibrio e sulla spinta della tecnica classica. Ho dovuto rivalutare le mie attività a causa delle condizioni della pista che mettevano in discussione la possibilità stessa di fare lezione. La neve era ghiacciata con tratti di ghiaccio vivo e non eravamo neanche tanto sicuri di poter sciare: individuata un'unica zona accessibile di 800m e ho deciso di rimanere lì, realizzandovi un breve percorso.

Nonostante il contesto non favorevole è stato possibile mantenere un clima positivo e a continuare a sciare per tutto il tempo previsto.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Come al solito, prima di iniziare la lezione, ho verificato che A. avesse indossato correttamente l'attrezzatura da sci. È riuscito a mettersi autonomamente sia gli sci che i bastoncini.

Prima di procedere con il nostro solito giro di riscaldamento, ho spiegato a A. e alla mamma la difficoltà della pista dovuta dalla presenza del ghiaccio e ho illustrato il programma della lezione. A. era tranquillo, non sembrava particolarmente turbato, mentre ho dovuto rassicurare la mamma che aveva paura di cadere e farsi male.

Abbiamo raggiunto il tratto di pista da me individuato per svolgere l'ora di lezione e ho proposto inizialmente esercizi per stimolare la spinta corretta della gamba. In leggera salita abbiamo fatto il monopattino (avanzamento con appoggio solo da un lato) con e senza bastoni, per enfatizzare maggiormente l'azione di carico e spinta della gamba senza sci. Ho proposto di salire, all'interno dei binari tracciati, senza l'ausilio dei bastoncini o impugnandoli alle estremità.

Successivamente ho proposto esercizi di equilibrio. A. ha voluto fare di nuovo il cagnolino e l'aeroplano e ha obbligato anche la mamma a farlo (Fig. 6). Gli esercizi proposti sono stati: scivolare in leggera discesa con un solo sci, con le mani sui fianchi, con le mani sugli attacchi degli sci con successivo ritorno in posizione eretta. A. è scivolato facendo ondeggiare le braccia ed effettuando leggeri piegamenti ed estensioni. Verso la fine della lezione A. ha fatto più volte la discesa frenando a spazzaneve.

Anche se l'avevamo già visto nelle lezioni precedenti, abbiamo di nuovo lavorato su come rialzarsi dopo le cadute, per poterlo fare autonomamente in caso di bisogno e per insegnarlo anche alla mamma.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

Ho utilizzato la strategia del “modeling”, a mio avviso molto efficace, in cui l’allievo osserva la persona che esegue il gesto che lui dovrà apprendere, peraltro assai vicina all’apprendimento per via iconica.

Ho incoraggiato e gratificato ogni suo successo, evidenziando i progressi. Ho sottolineato più gli sforzi compiuti che gli errori commessi. Non ho mai aspettato che il gesto fosse perfetto per rinforzarlo positivamente.

Ho usato il feedback, dando informazioni al mio allievo circa la sua esecuzione. Ho prestato molta attenzione a motivare l’allievo, incitandolo e incoraggiandolo nell’esecuzione dei movimenti. La correzione è avvenuta durante l’esecuzione e dopo l’esecuzione.

Come sempre ho cercato di potenziare una sua riflessione/collaborazione, in ottica metacognitiva, favorendo l’esplorazione e la ricerca di gesti, movimenti, tecniche e strategie attraverso domande del tipo “quali esercizi possiamo fare per lavorare sull’equilibrio? E cosa faresti per migliorare la spinta delle gambe?”. In questo modo, valorizzando il contributo dell’allievo, se ne facilita lo scambio comunicativo e di opinioni, se ne stimola la motivazione e il desiderio di sperimentarsi e di “mettersi in gioco”.

Secondo la tecnica del Fading sono andata a “sfumare i suggerimenti” per far giungere il mio allievo ad una maggiore autonomia e consapevolezza del proprio corpo e delle proprie abilità.

4) Esiti tecnici

I risultati ottenuti sono stati molto soddisfacenti. Non ha mostrato particolari difficoltà di equilibrio e di coordinazione, è anche riuscito a fare lo spazzaneve. C’è ancora da lavorare sull’intensità di spinta della gamba, infatti A. tende ancora a “trascinare” gli sci. il bambino si è dimostrato entusiasta per essere riuscito a sciare in una pista in condizioni sfavorevoli.



Figura 6

Foto di Elisa Arlian, 2021

5) Esiti strategie pedagogiche proposte

Le strategie proposte sono state efficaci ed hanno incentivato il mio allievo ad apprendere sperimentando e giocando. L'approccio ludico, ancora una volta, si è dimostrato la chiave per un buon successo formativo.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia, se presente

La mamma del mio allievo era molto contenta nel vedere il figlio felice e a suo agio sugli sci. Mi ha confidato che non credeva che A. potesse imparare a sciare così rapidamente. Anche lui era contento di sciare con la mamma e di farsi vedere capace.

7) Verbalizzazioni spontanee del bambino (alcuni esempi)

“Annalisa”.

“Guarda come sto in equilibrio sul ghiaccio”.

SCHEMA OSSERVATIVA DEL 13/03/2021

9° LEZIONE A SAINT BARTHÉLEMY - NUS(AO).

Durata: 1 ora.

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** ho riproposto a A. di fare il giro della pista effettuato durante la 7° lezione. Si tratta di un percorso facile (pista blu), ma abbastanza tecnico, in 1 km abbiamo discese da affrontare nei binari, curve in discesa e salite brevi con un dislivello moderato. Il mio allievo ha dimostrato di aver acquisito i concetti elementari della tecnica per spostarsi con sufficiente sicurezza in piste facili.
- **Relazionale:** durante questa penultima lezione erano presenti anche i genitori di A. e il fratello più piccolo. Il rapporto si consolida in senso positivo; quando mi ha visto è corso verso di me sorridente e impaziente di iniziare. Nel corso dell'ora si è girato spesso a vedere i familiari, ma non per aspettarli. Mi ha ascoltato e ha svolto con entusiasmo tutti gli esercizi. Mi ha raccontato delle sue esperienze a scuola, per la prima volta mi ha chiesto anche informazioni sulla mia vita personale.
- **Cognitiva:** la concentrazione e l'attenzione sono risultate fragili, verosimilmente per la presenza di molte persone e della famiglia. Risulta evidente che quando è presente il fratello più piccolo, A. ha più difficoltà a stare attento.
- **Comportamentale:** il partecipante ha mostrato un comportamento adattato alla situazione, ho riscontrato lievi livelli di agitazione quando il fratello minore voleva seguirci e fare le stesse cose di A. Abbiamo ovviato a questa situazione cambiando lato della pista, in modo da poter svolgere gli esercizi con maggiore tranquillità. Per il resto della lezione

mi ha comunque ascoltata e ha partecipato attivamente a qualsiasi mia iniziativa, proponendome anche delle sue.

SETTING

- **Meteo:** tempo soleggiato.
- **Tipo di pista:** ottime condizioni.
- **Tipo di neve:** fredda e compatta.
- **Affollamento:** c'era molta gente, ma non è stato particolarmente rilevante per la riuscita della nostra lezione.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** abbiamo fatto numerose pause tra un esercizio e l'altro, così A. ha potuto rifiatare e riposare, l'affaticamento è stato tardivo, forse anche come esito di un certo allenamento.
- **Presenza/assenza familiari:** nella prima parte della lezione abbiamo sciato con i genitori e il fratello più piccolo. Quando mi sono resa conto che stava diventando controproducente per il mio allievo, ho deciso di cambiare pista e di dedicarmi esclusivamente a lui.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

L'obiettivo di questa nona lezione è stato quello di lavorare sui passi principali della tecnica classica dello sci di fondo, insistendo sempre sull'equilibrio, sulla coordinazione e sulla spinta. In particolar modo abbiamo ripassato insieme il passo elementare, la spinta elementare, la spina di pesce elementare, lo spazzaneve e la scaletta, tutto ciò effettuando il giro da 1 km e fermandoci ogni volta che vi era una variazione di terreno. Alla fine, abbiamo ideato insieme un percorso nel piano, per poter coinvolgere anche la sua famiglia.

Il divertimento e la fiducia reciproci hanno, ancora una volta, un clima positivo tale da ulteriormente avvicinare il bambino alla pratica dello sci di fondo.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Come da prassi, prima di iniziare la lezione, ho verificato che A. avesse messo correttamente l'attrezzatura di sci. È ormai consolidata la competenza a mettersi autonomamente sia gli sci che i bastoncini. Il bambino, inoltre, ha cercato di mostrarsi capace e di aiutare anche il fratello più piccolo.

Prima di procedere con il nostro solito giro di riscaldamento, ho spiegato al mio allievo, ai genitori e ad A. il programma dell'ora di lezione. A. era piuttosto agitato, non riusciva a stare fermo e si "punzecchiava" con il fratello.

Ci siamo avviati verso il tratto di pista scelto per il corso e abbiamo subito affrontato un tratto di discesa. A. è riuscito a fare lo spazzaneve autonomamente ed è caduto solo quando si è girato per cercare il resto della famiglia. Si è allora scoraggiato perché desiderava dimostrare di saper affrontare la discesa, senza cadere, e non voleva più rialzarsi. Ho quindi proposto di finire la discesa facendo il cagnolino per cercare di "tirarlo su di morale" con un gioco che ama tanto.

In leggera salita abbiamo fatto il monopattino con e senza bastoni, per enfatizzare maggiormente l'azione di carico e spinta della gamba senza sci. Gli altri esercizi proposti sono stati: scivolare in leggera discesa con un solo sci, con le mani sui fianchi, con le mani sugli attacchi degli sci con successivo ritorno in posizione eretta. Alla fine della lezione abbiamo costruito insieme un percorso con birilli, conetti, bastoni, cerchi e con la palla come attività ludica e defaticante.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

Ho ripreso la strategia del *Modeling*, che credo sia molto efficace, nella quale, come già accennato, l'allievo osserva la persona che esegue il gesto da apprendere. Ho incoraggiato e gratificato ogni suo successo, evidenziando i progressi. Ho sottolineato più gli sforzi compiuti che gli errori commessi, senza

attendere che il gesto fosse tecnicamente perfetto prima di rinforzarlo positivamente.

Ho proposto anche la verbalizzazione di *feedback* e sostenuto un auto-feed back. La correzione e l'incoraggiamento hanno accompagnato l'intera sequenza motoria. Ho infine ripreso le strategie di Fading, di riflessione condivisa circa le difficoltà affrontate e i modi per affrontarle nell'agire concreto.

4) Esiti tecnici

I risultati ottenuti sono stati molto soddisfacenti, sono state consolidate le prestazioni di equilibrio e di coordinazione. Persiste qualche difficoltà nella fase di spinta delle gambe. A. tende sempre a “trascinare” gli sci. Allego due foto a supporto dei risultati ottenuti durante questa lezione.



Figura 7

Foto di Elisa Arlian, 2021



Figura 8

Foto di Elisa Arlian, 2021

5) Strategie pedagogiche proposte

La scelta di usare le stesse strategie pedagogiche degli incontri precedenti è avvenuta in particolar modo per due motivi. In primo luogo, le avevo ritenute efficaci per il mio allievo e in secondo luogo, in considerazione del fatto che implementare altre e diverse strategie pedagogiche, avrebbe rischiato di creare confusione dal momento in cui erano programmate solo dieci lezioni.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia, se presente

A. è stato soddisfatto delle sue capacità e di poterle dimostrare, più riusciva in qualcosa più voleva continuare a farlo. I genitori allo stesso tempo si sono emozionati nel vedere il figlio così spensierato e a suo agio sugli sci.

7) Verbalizzazioni spontanee del bambino (alcuni esempi)

“non posso scendere nei binari se c'è mio fratello”.

“quanto dobbiamo aspettare?”.

“uffa!”.

“guarda maestra, riesco!!”.

SCHEMA OSSERVATIVA DEL 14/03/2021

10° LEZIONE A SAINT BARTHÉLEMY - NUS(AO).

Durata: 1 ora.

OSSERVAZIONE NELLE SEGUENTI AREE

- **Motorio/prassica:** per quest'ultima lezione ho proposto a A. di fare un giro più lungo, di 4 km, per concludere con una bella sciata il nostro percorso. Ora riesce a percorrere con maggior sicurezza e con più controllo tratti di pista facili, ma con dislivelli moderati. Certe volte i movimenti sono ancora "meccanici" e rigidi, mancano di armonia, ritmo e fluidità.
- **Relazionale:** A. è stato molto contento di poter sciare un'ultima volta insieme e si dichiara parecchio dispiaciuto di aver già terminato le 10 lezioni. Mi ha chiesto se ci saremmo potuti vedere ancora e mi ha invitato a casa sua per farmi vedere i suoi giochi. Appena è arrivato, mi ha salutata, si è messo gli sci e mi ha detto di voler partire subito per fare il giro dei 4 km. Per tutta la durata della lezione ha parlato, raccontandomi degli amici, della maestra a scuola, dei cartoni che guardava a casa e cantava. Non è rimasto in silenzio nemmeno un istante.
- **Cognitiva:** i processi di pensiero funzionali al rapporto con me, all'elaborazione delle informazioni tecniche e la loro memorizzazione (a questo punto solo in ottica di consolidamento) si sono confermati efficaci, anche il comportamento adattivo è stato adeguato. L'attenzione resta fragile, si è fermato spesso a giocare con la neve e ad osservare la gente.
- **Comportamentale:** A. era pieno di vivacità, felice di fare questo giro insieme a me. Mi ha sempre ascoltato e ha sempre rispettato le regole.

Spesso si è fermato per raccontarmi le sue esperienze personali o per riposare.

SETTING

- **Meteo:** sereno, modeste velature.
- **Tipo di pista:** ottime condizioni.
- **Tipo di neve:** farinosa.
- **Affollamento:** c'era tanta gente.
- **Durata, affaticamento (precoce / tardivo):** affaticamento precoce nonostante le numerose pause.
- **Presenza/assenza familiari:** presenti i genitori e il fratello per sciare, ma non sono rimasti con noi, salvo un breve momento a conclusione della lezione.

INSEGNAMENTO

1) Obiettivi della lezione

Dato che si è trattato dell'ultima lezione, ho preferito non focalizzarmi su un obiettivo tecnico in particolare, ma piuttosto sul lasciare un ricordo positivo del nostro percorso sugli sci. Sapevo che a A. avrebbe fatto piacere provare il giro dei 4 km e così ho proposto di farlo. Credo che una delle competenze più importanti di un maestro di sci e, a questo punto, anche per un maestro in generale, sia quella legata alla sfera relazionale. L'ho evidenziato in tutte le schede precedenti ed essa comprende la stima che nasce dalla competenza disciplinare, ma anche la fiducia che nasce dall'empatia e dalle emozioni: a questo punto credo che l'obiettivo fondamentale per me sia stato quello di trasmettere al mio allievo la mia passione per lo sci di fondo, passione che certamente richiede l'acquisizione di competenze attraverso un percorso di

apprendimento, ma che si rende viva all'interno della relazione emotiva. Spero di esserci riuscita e spero che A. vorrà continuare a praticare lo sci di fondo in futuro.

2) Attività tecniche progressivamente proposte

Come da prassi, prima di iniziare la lezione, ho verificato che A. avesse messo correttamente gli sci e i bastoncini.

Ho spiegato al mio allievo il programma dell'ora di lezione e siamo partiti per fare il giro dei 4 km.

Abbiamo concluso la lezione creando un piccolo percorso nella zona di lancio della pista di Saint Barthélemy utilizzando corde, bastoni, cerchi, conetti, birilli e una palla. Abbiamo giocato insieme ai genitori e al fratello, A. ha voluto sfidarli per vedere chi riusciva a fare il giro nel minor tempo possibile.

3) Strategie pedagogiche messe in campo

Durante il giro dei 4 km ho usato la strategia del feedback, dando un rimando verbale al mio allievo circa l'esecuzione dei movimenti. Ho prestato molta attenzione a motivarlo e ad incitarlo, incoraggiandolo a continuare. Ho deciso, ancora una volta, di utilizzare il gioco come strategia di apprendimento. Come afferma Roger Caillois (2014) nel suo libro "I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine", "ogni gioco potenzia, affina, qualche facoltà fisica o intellettuale. Attraverso il divertimento e la perseveranza, rendono facile ciò che all'inizio appariva difficile o stressante" (p. 12). A partire da questo assunto, durante le 10 lezioni, abbiamo svolto varie attività ludiche finalizzate certo all'apprendimento di diverse abilità motorie, ma anche al divertimento e al benessere. Tutti i giochi proposti sono stati progettati in base ai desideri e ai bisogni del bambino.

4) Esiti tecnici

Come è possibile evincere dai risultati ottenuti, l'intervento implementato è risultato efficace. La suddivisione delle lezioni in fasi, l'introduzione dei gesti tecnici da apprendere volta per volta, le attività differenti proposte hanno permesso di descrivere il significato di ogni singola strategia utilizzata. A. ha

acquisito i concetti elementari della tecnica classica, è giunto ad una maggiore naturalezza nell'esecuzione dei movimenti e affronta con più sicurezza piste facili con dislivelli moderati. Rispetto alle prime lezioni il miglioramento della coordinazione, degli schemi motori, e dell'equilibrio fanno da cornice ad un bilancio positivo di riuscita. Non è da meno l'aspetto della relazione interpersonale, favorita dall'ambiente naturale dove si è svolto il corso. Lo sci, inoltre, ha favorito un insieme di opportunità emozionali che costruiscono, attraverso l'impegno e le difficoltà, il successo personale realistico, l'autostima e il senso di autoefficacia. Riporto di seguito due foto che documentano l'ultima lezione di sci di fondo che abbiamo svolto insieme.



Figura 9

Foto di Elisa Arlian, 2021



Figura 10

Foto di Elisa Arlian, 2021

5) Esiti delle strategie pedagogiche proposte

Come ho considerato nella scheda osservativa precedente, ho confermato le strategie pedagogiche che sono risultate finora molto efficaci.

6) Soddisfazione percepita da parte del bambino e della famiglia, se presente

I genitori di A. sono stati molto contenti nel vedere i progressi del figlio, non si “aspettavano che imparasse così tanto in poco tempo”. Mi hanno ringraziata e mi hanno espresso la loro volontà sia di continuare a rimanere in contatto con me sia di programmare di nuovo un corso di sci per l’anno venturo.

Anche il bambino è stato contento e allo stesso tempo dispiaciuto, ma l’ho rassicurato sul fatto che non si sarebbe “sbarazzato” tanto facilmente di me.

7) Verbalizzazioni spontanee del bambino (alcuni esempi)

“grazie per tutto maestra”

“mi sono divertito un sacco”

“sei un po' matta, ma mi piaci”

“quando torniamo a sciare, voglio andare ancora più in là”

CAPITOLO 6

TESTIMONIANZE

Lo scopo di questo breve lavoro di indagine è stato quello di esaminare le opinioni degli attori coinvolti, direttamente e/o indirettamente, nell'esperienza di insegnamento dello sci di fondo rivolta a A. La raccolta di informazioni sui pensieri dei soggetti implicati è avvenuta tramite interviste con le insegnanti di scuola e con i genitori, lasciando spazio alla libera esposizione in merito ai vari argomenti esaminati. Si è trattato di un'intervista semi-strutturata, sono stati prefissati il tema e le domande da porre a seconda delle persone coinvolte e delle circostanze. L'approccio semi-strutturato ha il vantaggio di immergersi nei contesti e tra gli attori (Patton, 2002), senza dover classificare e ordinare, ma semplicemente con l'obiettivo di cogliere i significati e le prospettive delle persone interessate.

L'intervista è uno strumento molto utilizzato in ambito educativo e può essere definita come “uno scambio verbale tra due o più persone, nel quale uno o più esperti (gli intervistatori) cercano, ponendo domande più o meno prefissate, di raccogliere informazioni su dati personali, comportamenti, opinioni e atteggiamenti di uno o più soggetti (gli intervistati) su un particolare tema” (Trincherò 2002, p. 234). Le caratteristiche fondamentali che rendono l'intervista differente da ogni altra comunicazione sono essenzialmente due: in primo luogo, la non casualità, in quanto si fa riferimento ad una relazione cercata e voluta; in secondo luogo, l'asimmetria, dovuta dal fatto che l'intervistatore ricerca informazioni che solamente l'altra persona possiede. Per fare in modo che tali informazioni vengano fornite bisogna creare e stabilire un clima positivo e di fiducia (Ciucci 2012).

Al fine di poter disporre di un quadro d'insieme delle opinioni espresse, ho deciso di sintetizzare le interviste e di riprenderle poi nella discussione.

6.1 LE INSEGNANTI

Lo scopo di intervistare le insegnanti è nato dall'esigenza di conoscere in che forma esse siano state coinvolte e in che modo abbiano percepito il percorso di sci del bambino. Le insegnanti rese partecipi sono state tre e si sono espresse in maniera diversificata: una si è dimostrata particolarmente entusiasta del progetto, le altre due non si sono dimostrate molto interessate.

La prima maestra ha colto nella mia proposta di insegnamento dello sci di fondo un'opportunità per il bambino, sostenendo che potesse essere “una bella boccata d'aria” in un periodo già difficile a causa del COVID-19. L'indicazione è ora più stringente e l'insegnante mi ha ripetutamente segnalato l'importanza di trascorrere più tempo possibile all'aperto, anche durante la stagione più fredda. Al contrario di molte opinioni comuni, lei sostiene che la vita all'aperto, con le dovute precauzioni, possa essere una protezione valida contro le malattie infettive rispetto ai luoghi chiusi e affollati. Oltre ai vantaggi sul piano della salute, l'insegnante evidenzia anche i benefici sullo sviluppo cognitivo ed emotivo. Seppur breve, l'esperienza dello sci di fondo ha apportato percepibili lievi miglioramenti di alcune abilità motorie, in particolare della coordinazione e dell'equilibrio. Durante le lezioni di sci il bambino ha avuto modo di “scaricare le tensioni” e di “stancarsi” fisicamente, così da assicurarsi un sano e lungo riposo. Infatti, al contrario di quanto da lei stessa atteso, il bambino si è dimostrato, in classe, sereno e tranquillo e non ha presentato particolari livelli di ansia o di preoccupazione.

Al rientro a scuola, il bambino ci teneva sempre a raccontare alla classe la sua esperienza. Narrava con fervore i suoi miglioramenti e le attività che gli proponevo, e si diceva contento di stare con me e vedere gente nuova. Il suggerimento che la maestra mi ha dato è stato quello che sarebbe stato interessante lavorare in gruppo con qualche suo coetaneo, per osservare le dinamiche interpersonali e per rendere le lezioni ancora più coinvolgenti e divertenti. Ho accolto con piacere questo appunto, ma purtroppo, date la circostanza pandemica, non è stato possibile lavorare in collettiva.

Le altre due insegnanti hanno ritenuto l'attività dello sci vantaggiosa per il bambino, ma non si sono espresse troppo al riguardo e le risposte date alle mie domande per cui sono rimaste più sul generico. Ci tenevano a precisare che il fatto di essere inseriti in un contesto naturale piacevole, orientato verso attività divertenti e motivanti, potesse promuovere un migliore benessere psico-fisico nel soggetto in generale, fatto ritenuto particolarmente significativo per le persone con difficoltà. Oltre a questo, le maestre hanno ritenuto che gli stessi obiettivi si sarebbero potuti raggiungere anche in palestra o attraverso altre esperienze di educazione motoria, senza dover necessariamente praticare l'attività dello sci di fondo. Mi hanno confermato come il bambino raccontasse spesso la sua esperienza ai compagni e come si dimostrasse molto felice di imparare qualcosa di nuovo.

Non hanno evidenziato particolari miglioramenti in ambito scolastico, considerando l'esperienza troppo breve per produrre variazioni significative.

6.2 I GENITORI

Gli scambi, con almeno un genitore, si sono realizzati durante tutti gli incontri come riportato nelle schede di osservazione.

L'intervista conclusiva ai genitori di A. è avvenuta con la contemporanea presenza di entrambi. Mi sono proposta di rivedere le motivazioni che li hanno spinti a partecipare al progetto, le loro sensazioni nel vedere il figlio coinvolto nella pratica dello sci di fondo e le impressioni che il bambino riportava circa l'esperienza in famiglia, con tutte le emozioni annesse.

I genitori hanno deciso di far partecipare al corso di sci il loro bambino per diversi motivi. In primo luogo, hanno sostenuto che potesse essere un'ottima opportunità per lui e un buon momento di "svago" dalla realtà scolastica. In secondo luogo, hanno apprezzato il carattere individuale di questa disciplina considerandolo un aspetto positivo. Mi hanno, infatti, segnalato la sua difficoltà negli sport di squadra, dettata dai suoi movimenti "goffi" e dalla poca interazione con i compagni. Si sono, dunque, dimostrati consapevoli delle sue

attitudini, delle sue insicurezze e hanno pensato che potessero orientarlo verso una pratica sportiva prevalentemente individuale.

I genitori hanno ribadito, più volte, la loro preoccupazione circa il rischio di vedere il figlio emarginato a causa della troppa timidezza e insicurezza, della fatica ad esporsi e infine a causa delle sue difficoltà motorie. Ipotizzando che “chi è più timido rischia di non riuscire a venire fuori e a non integrarsi nella squadra”. Inoltre, il carattere individuale dello sci di fondo poteva rappresentare una buona occasione per A. di affrontare una nuova esperienza da solo, sviluppando una serie di autonomie e imparando ad adattarsi a nuove situazioni o a nuove esigenze esterne indipendenti da lui. In terzo luogo, essi hanno apprezzato la possibilità di praticare uno sport all’aria aperta, a contatto con la natura, soprattutto in un periodo difficile come questo a causa del COVID-19 e di tutte le limitazioni e restrizioni annesse. Hanno ritenuto che questa iniziativa potesse “fare bene alla salute” e favorire anche il “benessere psicologico” del bambino, migliorando l’umore. Durante le lezioni A. “dava tutto quello che aveva”, si stancava e quando saliva in macchina, nel tragitto verso casa, si addormentava contento. I genitori lo vedevano gioioso e appagato, nonostante le difficoltà nello sciare, ed erano felici per lui perché, all’inizio di questa esperienza, avevano paura che si approcciasse in modo negativo allo sci. Mi hanno ringraziato per essermi presa cura di lui, per averlo aiutato, per essere stata paziente e, in conclusione, “una brava maestra”.

I genitori hanno apprezzato il fatto di aver potuto fare qualcosa di diverso in famiglia, cogliendo nelle lezioni di sci un’occasione per condividere un’esperienza così bella. Inoltre, si sono accorti di quanto A. ci tenesse a farsi vedere capace nell’eseguire degli esercizi che i genitori e il fratello più piccolo non riuscivano a compiere. Questo aspetto lo rendeva fiero e orgoglioso dei suoi progressi, aumentando la sua autostima e motivandolo a continuare nel percorso, nonostante la fatica fisica e le difficoltà motorie.

A. ha già manifestato ai genitori il desiderio di ripetere con me l’esperienza dello sci di fondo il prossimo anno.

I genitori mi hanno suggerito di organizzare una o due lezioni prevedendo la presenza di qualche “amico stretto” di A., per rendere il tutto ancora più coinvolgente ed entusiasmante.

CAPITOLO 7

DISCUSSIONE

INTRODUZIONE

La discussione si sviluppa a partire da una riflessione sulla dinamica relazionale, sul contesto, sui modelli pedagogici che ho ritenuto di utilizzare in considerazione delle specifiche tecniche di insegnamento/apprendimento di una attività ludico-motoria a valenza sportiva. Intervengono in questo percorso anche alcuni aspetti generali dell'esperienza scolastica e, naturalmente, l'implementazione del profilo funzionale del bambino descritto dai clinici. L'esposizione necessariamente si articola per punti distinti ma è evidente che nella pratica quotidiana i diversi aspetti si sovrappongono, integrano e talvolta confondono.

Assunto che ogni situazione è unica e irripetibile in quanto si realizza con la partecipazione di protagonisti (allievo, insegnante, genitori) con esclusive vicende personali e si svolge in contesti diversi: credo possibile, in base all'esperienza che ho cercato di descrivere, proporre in discussione le considerazioni che seguono.

7.1 RAPPORTO CON IL BAMBINO

Considerare l'attività di insegnamento/apprendimento come un fatto a valenza relazionale emotiva, nello stesso tempo inconscia e consapevole, reciproca anche se asimmetrica è un aspetto ormai consolidato del sapere pedagogico; in tal senso convergono contributi autorevoli in ottica psicodinamica (Salzberger-Wittemberg 1987) e in ottica filosofico-pedagogica come quelli di Rogers o di Romanini (Bobbio 2012). L'esperienza narrata in questa tesi, con i limiti di una riflessione su di un singolo intervento, credo evidenzi quanto sopra comprese le azioni specifiche e la dimensione empirica trasferite sul campo e che la stessa possa indirizzare la mia attività di insegnante e di maestra di sci.

In questo contesto, facendo riferimento alle osservazioni in corso di lezione di sci e alle verbalizzazioni del mio allievo, propongo in discussione quanto segue:

- Durante i diversi incontri il bambino ha espresso una serie di emozioni, esplicitandole verbalmente o attraverso il suo comportamento:
 - l'ansia iniziale si è manifestata con una certa inibizione, inattesa stante il profilo iniziale caratterizzato da iperattività. La conoscenza reciproca, l'approccio empatico e la verbalizzazione/condivisione delle emozioni hanno progressivamente risolto questo aspetto che non ha poi ostacolato gli apprendimenti;
 - alcune attività tecniche hanno avuto effetti sugli aspetti emotivi: la tecnica del “side-car” è stata efficace nel contenere l'ansia, la “tecnica del cagnolino” ha dato uno spazio alla dimensione ludica e regressiva, la “tecnica dell'areoplano” ha forse attivato una percezione di velocità, libertà e piacere;
 - l'acquisizione progressiva di autonomie esecutive e di competenze adattive ha favorito un generale incremento dell'autostima, in termini realistici;
 - la rabbia, il rifiuto del compito a seguito delle frustrazioni inevitabili nel processo di apprendimento, sono stati elementi presenti in maniera alternante-recidivante, coerentemente con quanto segnalato a livello clinico nel profilo di funzionamento. Gli scambi su temi emozionali si sono fatti più ricchi durante il corso, con maggiore tolleranza nelle difficoltà ed evidenza di una “capacità di chiedere scusa” spontanea da parte del bambino quando consapevole di un suo comportamento disfunzionale. In questo senso confermo l'assenza di velleità “psicoterapeutiche” del mio intervento; la proposta di soluzioni tecniche, l'incoraggiamento e la reale possibilità di rimediare sono forse

state utili a mantenere una relazione positiva durante e alla conclusione del corso;

- La felicità e il dispiacere, espressi dal bambino alla fine del nostro percorso sono forse sentimenti reciproci, credo “fisiologica” e ambivalente espressione del “lutto” che appartiene al crescere e al passare del tempo.
- Le verbalizzazioni spontanee del bambino che ho riportato nelle schede di osservazione, sono quelle che mi hanno colpita e/o che mi sono ricordata: una interpretazione delle stesse richiede una professionalità psicologica, come insegnante ritengo comunque possibile riflettere su quattro temi emersi:
 - l’approccio resistente e oppositivo iniziale (“mi piace di più fare discesa”, “preferisco la discesa”, “non mi piace fare lo spazzaneve”): quasi un tentativo di volersi differenziare ma allo stesso tempo di valutare il mio grado di tolleranza e di disponibilità, che ovviamente ho cercato di confermare nei fatti. Atteggiamento che coglie e utilizza quando mi fa richieste in momenti di difficoltà (“potevi farmelo fare prima il cagnolino”);
 - il vissuto circa il mio modo di pormi (“tu sei matta” per tre volte, “non mi fai respirare”, “non mi fai riposare”), in una occasione mi chiama come la sua insegnante: ancora forse come a difendersi dalla relazione o almeno a governarla secondo modalità note e pertanto rassicuranti;
 - lo sviluppo di una relazione positiva (“sono tutto bagnato e ho freddo ma è troppo divertente”, “maestra sono al settimo cielo”, “maestra ce l’ho fatta”, “guarda come sono bravo”, “maestra riesco!!”) genera un momento di reciproca soddisfazione;
 - l’ultima seduta non è, ovviamente, come le altre (“grazie per tutto maestra”, “mi sono divertito un sacco”, “sei un po’ matta ma mi

piaci”, “quando torniamo a sciare voglio andare ancora più in là”); si riconoscono gli elementi nati da un rapporto dotato di senso e regole, ma allo stesso tempo empatico e ludico e ancora l’ipotesi di un futuro comune.

- Una relazione, reale, coinvolge per definizione almeno due protagonisti, a questo punto, senza improvvisare interpretazioni psicologiche, propongo alcune riflessioni a riguardo di come ho vissuto l’esperienza:
 - penso di avere sofferto il deficit di aggancio visivo (come accennato nella parte clinica presente non solo nell’autismo ma frequente anche nelle persone con ADHD). Avrei dovuto prevederlo ma, di fatto, devo ammettere, senza maschera come proposto da Rogers, che lavorare con un bambino con questa caratteristica risulta assai impegnativo e stressante. Sicuramente più impegnativo che gestire iperattività e impulsività, poco interferenti nel rapporto individualizzato;
 - le verbalizzazioni iniziali del bambino hanno richiesto, da parte mia, reazioni emotive negative attraverso una interpretazione del senso comunicativo in esse contenuto. D’altra parte, mi sono resa conto che non tutto è interpretabile (pena grossolani interventi controproducenti) e quindi l’opportunità di accettare incondizionatamente, in ottica rogersiana, alcune manifestazioni, ad esempio quando A. In un momento di disagio ha mangiato la neve e rifiutato l’attività (Soana 2012);
 - è stato poi necessario accettare e gestire, psicologicamente e operativamente, alcuni miei “errori” tecnici, come quando ho proposto intempestivamente una discesa troppo ripida. Oppure alcuni miei pregiudizi come quando “contrariamente alle mie aspettative” (e come riportato nel profilo funzionale), A. ha accettato volentieri novità, anche importanti;

- dopo le prime lezioni è intervenuta una richiesta del bambino avente per argomento la mia vita personale, questo è probabilmente un buon segno circa la qualità della relazione, ma certamente impegna l'adulto sul piano emotivo. Analogo appare il coinvolgimento che riconosco nel mio desiderio di “lasciare un buon ricordo” e nell'affermazione/rassicurazione, forse per entrambi, che A. “non si sarebbe facilmente sbarazzato di me”;
- la revisione degli obiettivi tecnici a seguito delle variazioni ambientali ha infine richiesto una nuova programmazione della didattica, tutto sommato, agevole a livello pratico;
- un senso di soddisfazione professionale rappresenta un ultimo sentimento, vissuto a posteriori, forse narcisistico ma spero prevalentemente realistico, cui ha contribuito il tempo di riflessione che, con tutti i suoi limiti, ha comunque richiesto la stesura di questa stessa tesi.

7. 2 RAPPORTO CON LA FAMIGLIA

Il rapporto con la famiglia rappresenta una componente generale, sempre presente, nell'attività pedagogica; essa risulta assai rilevante, ma assume ancora maggiore importanza quando l'allievo si trova in condizioni di fragilità o di disabilità. Dalle schede di osservazione e dal colloquio conclusivo con i genitori credo di poter rilevare quanto segue:

- La consapevolezza e l'accettazione da parte dei genitori delle difficoltà del bambino. In Letteratura, per i genitori, la consapevolezza viene definita come la conoscenza del funzionamento psico-fisico del figlio da cui deriva la capacità di mettere in atto gli approcci psico-educativi più idonei; per accettazione si intende il superamento, elaborazione in termini psicodinamici, del lutto che nasce nel confronto inconscio tra figlio reale e figlio immaginato/ideale (Oppenheim 2013). Nel caso del

mio allievo i genitori hanno presente le difficoltà di interazione sociale e di impaccio motorio che derivano dal suo profilo di funzionamento, ne tengono conto nella scelta dell'attività sportiva da proporre, ma allo stesso tempo, con sano ottimismo ipotizzano un futuro coinvolgimento di qualche "amico stretto". Questo approccio familiare appare coerente e convergente con quello pedagogico che ho cercato di mettere in atto rifacendomi all'importante contributo della Romanini (Montuschi 2012); scelta che penso sia stata utile per la riuscita dell'attività di insegnamento/apprendimento.

- La presenza dei famigliari durante le lezioni presenta, a mio parere, aspetti positivi e negativi. Tra i primi ricordo come la presenza attiva della madre abbia permesso a A. di condividere con lei emozioni positive. Tra gli aspetti più problematici ricordo l'iperattività, l'ipereccitabilità, l'aspetto competitivo e l'intolleranza alle frustrazioni che si rendevano evidenti in presenza del fratello minore. Credo dunque necessario un impegno del maestro a bilanciare questi aspetti positivi e aspetti negativi, con una posizione che tiene conto e privilegia come, almeno nel nostro caso, la presenza dei genitori abbia favorito una percezione realisticamente più positiva del bambino e, di riflesso, della mia figura. Il rapporto con i genitori è fondamentale, come noto, in ambito scolastico; una prassi che valorizzando, equamente, le loro diverse competenze non è certamente di facile esercizio, richiede attenzione, sensibilità e programmazione ma credo che sarebbe utile all'intera classe e al rapporto insegnante-genitori.
- Correlato con il punto precedente appare il mio vissuto personale. Credo che sia importante che un rimando realisticamente positivo della famiglia (la "brava maestra" ad esempio) non possa che fare piacere, migliorare l'autostima e la motivazione di qualsiasi tipo di insegnante.

7.3 LE IMPRESSIONI DELLE INSEGNANTI DI CLASSE

Questo paragrafo si riferisce ancora agli aspetti generali del percorso scolastico, utilizza le testimonianze raccolte di cui riconosco la ridotta valenza numerica ma allo stesso tempo credo utili per una breve riflessione. Non si intende certo proporre un approccio giudicante e vanno considerati, come in tutte le equipe docenti, anche i rapporti interpersonali, l'empatia, l'impatto degli impegni e dei valori soggettivi. Propongo comunque le seguenti considerazioni:

- L'attenzione per le esperienze extrascolastiche non sembra prevalente presso i docenti nel senso che il bambino riporta il suo vissuto e che lo stesso è valorizzato solo da una docente. La stessa ne ipotizza i benefici fisici ("una boccata d'aria") e psicologici proponendo ipotesi per recuperare sugli aspetti di socializzazione. Segnala inoltre lievi miglioramenti sul piano prassico-motorio; senza che questo, ovviamente, mi possa permettere di attribuire alla mia attività alcuna velleità terapeutica.
- Il contatto con la natura e il suo effetto rilassante era riconosciuto da tutte le insegnanti nell'ottica di una attenzione specifica per le persone con fragilità. In generale, tuttavia, l'aspetto educativo della pratica sportiva è sembrato sottovalutato, a conferma di quanto frequentemente asserito (Vezzali 2021).

7.4 IL CONTESTO AMBIENTALE

Anche questo paragrafo si riferisce agli aspetti generali del percorso di insegnamento e apprendimento e utilizza quanto riportato nelle schede di osservazione. Sono possibili alcune considerazioni:

- Viene generalmente accettato come il contatto con l'ambiente naturale abbia effetti positivi sul benessere psicofisico del soggetto; in questo senso si pongono, ad esempio, la *Attention Restoration Theory* che sostiene l'azione di rigenerazione dell'attenzione in contesto naturale e

la *Stress Recovery Theory* che assume come l'esposizione alla natura possa ridurre lo stress psicofisiologico (Kaplan 2010). Il modello pedagogico più rilevante è poi quello della *Outdoor Pedagogy* i cui effetti positivi sono ampiamente dimostrati (Bertolino 2013) ritengo tuttavia ragionevole segnalare come il contesto scolastico tradizionale, pur non esente da rischi, sia percepibile come "più sicuro" soprattutto quando come nel caso di A. sono presenti elementi oggettivi come il ghiaccio o la velocità. Gli aspetti positivi e quelli più critici possono convivere e portare ad un vissuto positivo attraverso un intervento pedagogico rassicurante, prudente ed esperto.

- Le condizioni meteorologiche sono state buone 5 volte su 10, mentre le condizioni della pista sono state buone 7 volte su 10; questi semplici dati introducono esigenze di natura adattiva di performance sul piano motorio, di trasferimento e generalizzazione sul piano pedagogico, che impegnano ogni tipo di allievo e ancor di più i soggetti con difficoltà come quelle di A.
- L'affollamento della pista è stato modesto 8 volte su 10, questo fattore ha probabilmente facilitato l'attività e il contatto diretto con i familiari quando presenti. In altre occasioni questo fattore ha probabilmente creato "confusione" e distrazione nel mio allievo, dal momento che si fermava e osservava le altre persone. A. attratto dagli altri bambini, specialmente da quelli dello sci club, e dalle attività che svolgevano. Mi ha fatto capire più volte che, nonostante stesse bene con me, avrebbe gradito fare una lezione collettiva con altri bambini.
- Le caratteristiche ambientali hanno favorito anche il passaggio di alcune informazioni, come quando, in data 23/01/21, c'è stato il fenomeno di trasporto di polvere del deserto. Incredulo per le particolari condizioni atmosferiche, ho colto l'occasione per raccontare al bambino l'origine sahariana della sabbia rossa presente sulla neve.

7. 5 LINGUAGGIO e COMUNICAZIONE

Questo paragrafo si riferisce al profilo di funzionamento del bambino, con i suoi punti di forza e i suoi punti di debolezza agenti nel processo di apprendimento/insegnamento. L'allievo che ho seguito presenta a livello clinico un quadro di Disprassia Verbale, in realtà essa non appare, nelle attività della vita quotidiana e durante la lezione di sci, così invalidante come risulta dalle valutazioni testologiche. Questo dato rende la mia esperienza con A. trasferibile a diverse condizioni di fragilità verbale presenti in ambito scolastico, in particolare bambini immigrati, soggetti con linguaggio povero-concreto da svantaggio socioculturale, soggetti bilingue o sordi segnanti. Durante il breve corso il bambino ha esercitato il linguaggio a livello espressivo per esplicitare bisogni, desideri ed emozioni, il mio impegno come insegnante è stato quello dell'ascolto senza pregiudizio (Soana 2012). La comprensione delle consegne è stata agevole e progressivamente si è arricchita del lessico tipico della pratica dello sci. A favore di questa evoluzione positiva credo, in termini operativi, di segnalare come utili: il rinforzo rappresentato sia dalla "presa in considerazione" di quanto verbalizzato, sia dall'implementazione estesa della nostra comunicazione mimico-gestuale

7. 6 COMPETENZE COGNITIVE

Le competenze cognitive attribuite all'allievo sono ritenute adeguate e si sono rivelate una risorsa preziosa per l'apprendimento. Alcune manifestazioni correlabili all'intelligenza senso-motoria (Gardner 1999) sono resi più fragili per la Disprassia Motoria e dal sovrappeso. Sia relativamente agli aspetti concettuali che agli aspetti esecutivi ritengo possibile considerare:

- La conferma della modificabilità per adattamento e, soprattutto, per motivazione intrinseca (approccio ludico) della performance cognitiva, come dimostrato dal progressivo miglioramento nella elaborazione delle informazioni tecniche specifiche.

- L'utilità della valorizzazione sistematica della capacità del bambino sia in modo esplicito-verbale che implicito-comportamentale

7.7 COMPETENZE MOTORIE

Le performances motorie si pongono in un'area di fragilità funzionale (disprassia, impaccio, sovrappeso). Le manifestazioni di questa problematica sono state evidenti ma non hanno impedito un'evoluzione soddisfacente, a proposito si può considerare:

- Le attività tecniche, cioè relative alla pratica dello sci di fondo, sono state ostacolate dal disturbo della coordinazione, della programmazione (ambio), dell'equilibrio con conseguenze sulla fluidità del movimento, sulla dissociazione tra arto superiore e spinta arto inferiore, sulla velocità esecutiva, sulla capacità di adattamento al terreno. Un lavoro specifico ha permesso comunque positivi progressi con miglioramento delle attività grosso motorie (coordinazione ed equilibrio) a partire dalla quinta lezione e delle attività tecniche (spinta, scivolamento) a partire dalla settima. Questa esperienza non vuole proporsi in termini riabilitativi, al contrario si pone in ottica ludica e di partecipazione ma, proprio in quest'ottica, i progressi registrati sono positivi e funzionali alla motivazione e all'autostima. Persistono manifestazioni altalenanti di rigidità e impaccio, ma sono stati acquisiti i concetti e le prassi di base dello sci di fondo essi vanno consolidati e potranno svilupparsi nel tempo.
- Una attenzione particolare è stata dedicata alla gestione delle cadute per le conseguenze psicologiche e fisiche che esse possono comportare. Le attività proposte non erano pericolose e dunque sul piano fisico non ci sono stati particolari problemi. Sul piano psicologico la reattività del bambino è stata gestita in due modi:

- attraverso l'aiuto diretto e l'esempio concreto all'interno di un rapporto "a due" tranquillo e riservato. Opzione utile e necessaria in quanto la presenza dei famigliari ad eventuali cadute peggiorava il comportamento e induceva demotivazione;
 - affermando come la caduta sia "normale" all'inizio, rimediabile in quanto senza conseguenze ma, soprattutto, enfatizzando come le cadute siano diventate sempre meno frequenti durante il corso e comunque si associate all'acquisizione di una tecnica per rialzarsi in autonomia.
- La progressione tecnica è stata quella usuale dello sci di fondo, finalizzata al raggiungimento dei concetti elementari della tecnica, per giungere ad una maggiore naturalezza nell'esecuzione dei movimenti e affrontare piste semplici (pendenze, condizioni della neve, tracciato), con dislivelli moderati. Sono stati implementati gesti specifici per l'acquisizione degli aspetti base della:
 - Tecnica classica con il passo elementare, la spinta elementare, la spina di pesce elementare e il passo laterale (scaletta). Ogni passo è stato accompagnato da esercizi propedeutici a sviluppare le abilità di coordinazione, spinta e equilibrio, come avanzare tenendo per mano l'allievo, tenendo i due bastoncini alle estremità, uscire e entrare dai binari senza uno sci (monopattino) o con entrambi.
 - Tecnica di discesa con la scivolata elementare, lo spazzaneve e il mezzo spazzaneve. Con opportuni esercizi A. ha scoperto gradualmente le sensazioni legate allo scivolamento acquisendo sensibilità (propriocettiva) sul lavoro dei piedi. Con esercizi ludici come "1, 2, 3 stella" il bambino ha potuto capire il gesto tecnico dello spazzaneve e capire quanto divaricare le code degli sci per fermarsi. In entrambi i casi ho utilizzato strategie di

apprendimento facilitato, cercando di dare indicazioni mirate e puntuali, rispettando i suoi tempi e stimolando la motivazione.

7. 8 STRATEGIE PEDAGOGICHE

Riporto in questo paragrafo le strategie pedagogiche che ho avuto la possibilità e la capacità di mettere in atto; in questo senso non propongo l'utilizzo di tutte le strategie pedagogiche ipoteticamente a disposizione del docente, ma quelle che ho ritenuto di utilizzare tenuto conto delle mie conoscenze, del profilo di funzionamento con i suoi punti di forza e di debolezza, della breve durata del corso e del contesto. Ho inoltre cercato di privilegiare strategie esplicitamente o implicitamente tra loro compatibili e convergenti, nel tentativo di valorizzare la molteplicità dei saperi afferenti alla pedagogia ma anche di evitare una "divaricazione" al suo interno (Bobbio 2012, pag. 20). Mi sembra utile ordinare la mia esposizione come segue

- Il profilo funzionale si caratterizza per alcune fragilità che non possono non essere considerate in ambito pedagogico, ho messo dunque in campo alcune strategie, anche di competenza pedagogica, a contenimento di specifiche manifestazioni, riporto alcuni esempi:
 - l'inattenzione è stata contenuta attraverso la valorizzazione degli interessi/scelte/esigenze, attraverso la riduzione dei distrattori o ancora la verifica della comprensione delle indicazioni mirate e puntuali, chiare e semplici che venivano date;
 - l'impulsività è stata arginata attraverso l'anticipazione delle attività previste e l'introduzione di ritualità, ma anche facilitando una funzione di tutor di A. nei confronti di un familiare;
 - l'iperattività ha trovato argine in un impegno motorio non lieve e non monotono che tuttavia non ha escluso gioco, divertimento e pause;

- la fragilità comunicativa è stata contenuta attraverso la progressiva, reciproca e soddisfacente partecipazione nella conversazione;
 - la problematica della coordinazione motoria è stata contenuta attraverso la proposta di una progressione (competenze tecniche specifiche oggetto di apprendimento progressivo) adattata e individualizzata, con impegno di mediazione tra risultati soddisfacenti/motivanti e frustrazioni/fatiche accettabili.
- l'osservazione dell'intera attività proposta, dai gesti alla relazione, è stata per quanto possibile sistematica e intersecandosi con le competenze tecniche da insegnare ha condizionato la progettazione delle singole lezioni, fatta salva una flessibilità di risposta a variabili contestuali (meteo, presenza/assenza famigliari).
 - L'aiuto, in senso pedagogico, è stato sistematico, facilitato e organizzato dalla capacità del bambino di richiederlo, ma non ha mai saturato il suo bisogno, nel senso che ha lasciato tempo e spazio per la maggiore autonomia possibile e per la possibilità di raggiungere un successo/piacere magari parziale ma autenticamente suo.
 - L'osservazione del maestro e la sua imitazione sono un classico nell'apprendimento di pratiche motorie (Mascolo 2008), fasi di avvicinamento si riconoscono nella valorizzazione dell'intuizione dell'allievo, del pensiero induttivo e nella prassi per tentativi ed errori. Quest'ultima, secondo quanto sostenuto dalle neuroscienze, non dovrebbe comprendere una eccessiva reiterazione dell'errore perché così come il movimento corretto attiva circuiti neurali efficaci, un movimento fallimentare/scorretto oltre agli effetti psicologici di disagio tende a stabilizzare circuiti neurali inefficaci.
 - L'approccio ludico (Caillois 2014, Manetti 2020) è probabilmente quello che, anche in base al mio temperamento, ho ritenuto di privilegiare dal

momento che lo ritengo, in considerazione dell'età e del funzionamento del bambino, l'approccio più praticabile al fine di coinvolgerlo e comunicargli la mia passione per lo sci di fondo.

- L'apprendimento per via attiva è stata una strategia importante (Bruner 1990) secondo l'ottica del "*learning by doing*" ma fortemente implementato con il "*learning by thinking*" e più in generale con l'approccio metacognitivo attraverso il colloquio con l'allievo, la facilitazione dell'automonitoraggio, del *feedback*, l'invito alla sperimentazione e alla flessibilità.
- Il contributo comportamentista è stato parimenti importante, ma ho sempre curato di renderlo il più ecologico e relazionale possibile. Sono dunque state proposte strategie classiche di rinforzo (sempre sociale o quando possibile prodotto dal successo o piacere soggettivo), di *modeling*, di *fading* funzionali alla progressione, di analisi funzionale utile per ridurre la probabilità del ripetersi di comportamenti problematici.

CONCLUSIONE

L'insegnamento ai bambini con fragilità si configura come un impegno sempre più frequente per il docente, sia per l'incremento dell'incidenza di queste condizioni, sia nella prospettiva di una revisione della figura dell'insegnante di sostegno. Le condizioni di fragilità, in particolare cognitive e attentive, non sono generalmente certificate ai sensi della Legge 104/92 ma sono frequenti. Questa tesi sintetizza una singola esperienza e non pretende di raggiungere conclusioni definitive e generalizzabili, ma a questo tipo di riflessione, nell'ottica della analisi qualitativa, viene attribuito un valore nel senso di indicatore e stimolo per ricerche più estese e prolungate (Dri 2016); nel mio caso anche al fine di una revisione, condivisa e ragionata, di quanto mi è stato proposto nel corso del mio percorso formativo come insegnante e come maestra di sci.

Credo sia ormai un'idea consolidata che l'attenzione, ai soggetti con difficoltà, favorisca maggiori consapevolezze e competenze spendibili nell'attività di insegnamento, la mia tesi si pone come un tentativo di verificare e apprendere sul campo; da un lato l'utilità di riconoscere le strategie psico-pedagogiche implementate nell'insegnamento dello sci, (contenendo eccessi "riabilitativi" o prestazionali), e d'altro lato di arricchire l'attività scolastica, pubblica, di potenzialità motivanti in senso ludico-sportivo e di equità nelle offerte di salute.

Quanto sopra si potrebbe realizzare riprendendo due proposte, non nuove ma ancora inascoltate, che sono:

- l'introduzione di argomenti e conoscenze di natura pedagogica all'interno del corso di formazione per maestri di sci (figura significativa sul territorio valdostano);
- l'estensione e la strutturazione della pratica sportiva nella scuola, anche espressione della consapevolezza della valenza culturale della stessa nei diversi territori.

Non si possono negare alcune criticità che si riconoscono anche nella esperienza che ho narrato. Tra queste segnalo:

- L'attenzione da porre alle scelte circa il livello di socializzazione da preservare nell'attività sportiva all'interno della didattica; talvolta la presenza di compagni facilita in altri casi ostacola l'attività, analogo discorso vale per una eventuale tonalità competitiva (Manetti 2020).
- La necessità di accettare e analizzare quanto segnalato dai clinici nel profilo di funzionamento, a prescindere dall'eventuale, mera etichetta diagnostica. Sono necessarie competenze di decodifica delle informazioni pervenute e la disponibilità culturale ad accettarle ma ritengo altrettanto importante un atteggiamento di "verifica", nel contesto scolastico quotidiano da parte dell'insegnante, non alla ricerca ossessiva di dannose smentite reciproche, ma piuttosto alla individuazione di risorse e collaborazioni.
- L'acquisizione procedurale e convinta da parte dei docenti della profonda compenetrazione tra realtà psichica e realtà somatica, con riverberi positivi o negativi reciproci, al fine di porre attenzione ad entrambe a livello di proposta e progettazione. Appartengono a questo punto anche un lavoro sulle attese accademiche implicite del docente stesso e l'approccio creativo nella proposta didattica (Stucke 2014).
- La necessità di un'azione di sensibilizzazione dei genitori al fine di modulare le loro attese quando esclusivamente accademiche o pretenziosamente competitivo-sportive.

Concludo dicendo che, contrariamente a quanto si potrebbe pensare (e a quanto avvenuto in passato), l'insegnamento/apprendimento intellettuale e sportivo non sono poi così in antitesi come sembrerebbe. Essi si focalizzano su aspetti come: al chiuso- all'aperto, da seduti- in movimento, attraverso le parole- attraverso i gesti, con la mente- con il corpo. Le relazioni e le prassi, in realtà, sono le stesse, il processo è uno solo e i saperi psico-pedagogici e tecnico-

sportivi possono, forse devono, convergere al fine di favorire lo sviluppo globale del bambino.

BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association (APA) (2014). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Antonietti, M. e Bertolino, F. (a cura di). (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Bergamo: Edizioni Junior.

Arcangeli D. (2020). *ADHD guida rapida per insegnanti*. Trento: Erickson.

Athanasidou A, et al. (2020). *Early motor signs of attention-deficit hyperactivity disorder: a systematic review Eur Child Adolesc Psychiatry*. Jul; 29:903-916.

Barbiero, G. Berto, R. (2016). *Introduzione alla biofilia. La relazione con la natura tra genetica e psicologia*. Roma: Carocci.

Barkley, RA. Benton, C. (2007). *Figli irrequieti*. Roma: Armando

Barton, J. Pretty, J. (2010). *What is the best dose of nature and green exercise for improving mental health? A multi-study analysis. Environmental Science and Thecnology*. Oct. 44: 3947-3955

Basso, A. Tosetti, A. Cornaglia Ferraris, P. (2019). *Adventure Therapy: ragazzi autistici a bordo di un veliero*. Trento: Erickson. AUTISMO 17,1:119-129.

Beilin, H. (1971). *The development of physical concepts. In T. Mischel (Ed.), Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press. Pp. 88-89

Bertolino, F. Morgandi, T. (2013). *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agriasili, agrinidi, agrigite. In T. Grange Sergi (a cura di). Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: Ets.

- Bertolino, F. Guerra, M. Schenetti, M. Antonietti, M. (2017). *Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future*. In Bondioli, A. Savio, D. (a cura di). Crescere bambini. Bergamo: Junior
- Bianchi di Castelbianco F. (2007). *Attenzione Dottori Hanno Diagnosticato*. Babel 34
- Bobbio, A. (2012). Introduzione in A. Bobbio (a cura di): *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto*. Teorie, azioni, esperienze. Roma: Armando
- Borney, A. Martinengo, L. Michelini, L. Giardini, G. (2010). *Metodologia dell'insegnamento alle persone con disabilità*. Aosta: AVMS
- Botta, C. Lumachi, S. Solari, S. Spinelli, S. (2019). *We play football*. AUTISMO 17,2:272-278
- Bowlby, J. (1989). *Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina
- Bremer, E. et al. (2016). *Efficacia di un intervento sulle abilità motorie di base per bambini con Disturbo dello spettro autistico: uno studio pilota*. *Autismo e disturbi dello sviluppo*. 14,2:137-163.
- Bruner, J.S. (1990). *Psicologia della conoscenza*. Roma: Armando
- Caillois, R. (2014). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bologna: Bompiani.
- Camanni, E. (2020). *Il grande Libro del Ghiaccio*. Roma: Editori Laterza.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Edizioni Erickson.
- Carey, W. (2004). *ADHD, la sindrome da deficit di attenzione con iperattività: gli interrogativi non risolti*. *Quaderni acp* 11, 6:236-241

- Caruana, F. Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino
- Ciucci, F. (2012). *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*. Milano: Franco Angeli.
- Colella, D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. *Ri-orientare l'educazione fisica a scuola*. Formazione e insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino
- Costantino, A. (2017). *Epidemiologia dei disturbi del neurosviluppo*. Parma 19-21 Aprile
- CO.SCU.MA (a cura di). (1991) *Sci italiano. Testo ufficiale per l'insegnamento dello sci alpino*. Italia: Federazione italiana sport invernali
- D'Ascenzo, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS
- Deva, F. (1986). *L'apprendimento nell'educazione contemporanea*. Torino: Tirrenia Stampatori
- Dri, P. (2016). *La lettura critica dell'articolo scientifico*. Milano: Zadig
- Diller, I. (2003). *ADHD realtà o "mito americano?"* Quaderni acp 10,3:24-25
- Farné, R. Bortolotti, A. Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fabbro, F. (2019). *I disturbi evolutivi della coordinazione motoria. Manuale di neuropsichiatria infantile. Una prospettiva psicoeducativa*. Roma: Carocci.
- Fassbender, C. et al. (2009). *A lack of default network suppression is linked to increased distractibility in ADHD*. Brain Res 1,1273:114-128

Faverzani, A. (2001). *Sci di fondo: La storia, le tecniche, i materiali, le piste*. Cesena: Erika Slr Editrice.

Federazione Mondiale ADHD. (2021). *Dichiarazione di Consensus 208 conclusioni sul disturbo basate sull'evidenza*.

Ferrario, I. (2020). *What are the effects of social skills training on children with attention-deficit/hyperactivity disorder? A Cochrane review summary with commentary*. *Dev Med Child Neurol*.

F.I.S.I., CoSCuMa, STF & A.M.S.I. (2011). *Sci di fondo. Didattica ufficiale italiana*. Cornedo Vicentino (Vicenza): editore

Frascarelli, M. (2017). *Riabilitazione equestre e autismo in età evolutiva*. Trento: Erickson

Galli, J. Micheletti, S. Fazzi, E. (2014). *Disturbo dello sviluppo della coordinazione: riflessione sui nuovi sistemi di classificazione*. *Gior. Neuropsych Età Evol* 34:115-125

Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Roma: R. Cortona.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21 Century*. New York: Basic Books.

Gargioli, C. (a cura di). (1883) *Il viaggio settentrionale*. Bologna: Zanichelli.

Gelmi, G. (2015/2016). *Potenziamento dell'offerta turistico-sportiva del comprensorio sciistico del Monte Pora su base ecocompatibile* [Tesi di Laurea Facoltà di Scienze Agrarie e Alimentari, Corso di Laurea in Valorizzazione e Tutela dell'Ambiente e del Territorio Montano], relatore prof. Gregorini, G.

Gerace, MA. (a cura di). (2019). *I Disturbi del Neurosviluppo. Descrizione trattamenti e indicazioni per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

- Gomez Paloma, F. Sgambelluri, R. (2012). *La disabilità tra didattica e sport*. Napoli: Simone.
- Gottschling-Lang, A. et al. (2013). *Associations of motor developmental risk with the socioeconomic status of preschool children of North-Eastern Germany*. *Child Development Research*. Art. id. 790524
- Havmoeller, S.R. et al. (2019). *The early motor development in children diagnosed with ADHD: A systematic review*. *ADHD Atten Deficit Hyperact Disord*. 11:233-240.
- Hoogman, M. (2017). *Large imaging study confirms brain differences in ADHD*. Public Releases Lancet. 15-Feb-2017
- Kahn, OHJ. (1997). *Developmental psychology and the biophilia hypothesis: children's affiliation with nature*. *Developmental Review* 17,1:1-61.
- Kaplan, S. Berman, M.G. (2010). *Directed Attention as a Common Resource for Executive Functioning and Self-Regulation*. *Perspectives on Psychological Science*. 5 (1): 43–57.
- Kobold, M. (2002). *Sci da manuale*. Firenze: Giunti Demetra.
- Ligorio, B. e Cacciamani, S. (2013). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Lingiardi, V. McWilliams, N. (2018). *Manuale diagnostico Psicodinamico PDM-2*. Milano: Raffaello Cortina
- Lodrini, T. (2002). *Didattica costruttivista e ipermedia*. Milano: Franco Angeli.
- Loe, I.M. et al. (2020). *Diagnosis, evaluation and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder*. *JAMA Pediatrics*, published online August 10.

Luccherino, L. Pezzica, S. (2012). *Sport e ADHD: un Campus Estivo residenziale per adolescenti con Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività*. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza* 79:467-478.

Manetti, S. (2020). *I bambini e l'attività fisica*. *Quaderni acp* 27,5:206.

Marel, R. (1984). *Impariamo lo sci da fondo*. Ponte Sesto di Rozzano (Milano): Il Catello.

Marzocchi, G.M. (2011). *La presa in carico di bambini con ADHD e DSA: Costruzione della rete tra clinici, genitori, insegnanti*. Trento: Erickson.

Marzocchi, G.M. Bacchetta, I. (2012). *Quali sono le cause dell'ADHD? Il contributo delle neuroscienze*. *Psicologia clinica dello sviluppo*. 4:309-334.

Montuschi, F. (2012). *La Pedagogia di Maria Teresa Romanini*. Costruirsi persona in A. Bobbio (a cura di): *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teorie, azioni, esperienze*. Roma: Armando.

Novara, D. (2017). *Non è colpa dei bambini. Perché la scuola sta rinunciando a educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare*. Milano: Rizzoli.

NICE. (2018). *Attention Deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management. Guidelines*. Published March 2018.

OMS. (1993). *ICD 10 Classificazione Internazionale delle Malattie*.

Oppenheim, A. Oppenheim, D. (Marzo 2013). *L'attaccamento nell'autismo*. Pisa: Workshop Fondaz. Stella Maris Calambrone.

Paparella, N. (2019). *Lectio Magistralis. Settimana della Pedagogia. Educazione e Diritti nel trentennale della dichiarazione ONU*. Aosta 19 Novembre 2019

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Pavone, C. et al. (2020). *Un approccio multicomponente per aumentare l'attività motoria di un ragazzo con autismo e obesità*. *Autismo e disturbi dello sviluppo* 18,2:157-183.

Pellino, A. (2020). *Le basi educative per lo sviluppo neuromotorio*. *Quaderni acp* :167-168.

Piaget, J. (1971). *Sviluppo cognitivo dei fanciulli*. In Karplus R. Thier HD.: *Rinnovamento della educazione scientifica elementare*. Bologna: Zanichelli.

Piaget, J. (1968). *Lo strutturalismo*. Milano: Il Saggiatore.

Piaget, J. Inhelder, B. (2001). *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.

Poulsen, A.A. et al. (2007). *Boys with developmental coordination disorder: Loneliness and team sport participation*. *Am. Occup. Ther.* 61:451-462.

Quinti, G. (A cura di). (2013). *Storia del pensiero pedagogico*. Giugliano (Napoli): Edizioni Giuridiche Simone. (1° edizione 2008)

Rabbia Piccolo, G. Salomone, A. Bionaz, M. Peano, L. Voltolin, G. (2007). *Aspetti riabilitativi del volteggio*. (a cura di) L. Bal Filoramo: *Disabilità e sport*. Torino: Celid.

Ravaglioni, F. (1994). *Fisionomia dell'istruzione attuale*. Roma: Armando Editore

Riccio, R. (2011). *Trattamento educativo del deficit di attenzione/iperattività*. *Medico e Bambino* 1: 27-32.

Salzberger-Wittemberg, I. Henry-Polacco, G. Osborne, E. (1987). *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*. Napoli: Liguori Napoli.

Schenetti, M. Salvaterra, I. Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco*. Trento: Erickson

Scurati, C. e Caimi, L. (1996). *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, in DEVA, F (a cura di), *Jean Piaget - l'uomo costruttivo*. Milano: Vita e Pensiero. (1° edizione 1977)

Skabar, A. (2007). *ADHD, genitori, insegnanti, operatori: splendori e miserie di un ménage à trois*. *Medico e Bambino*. 26:128-131.

Skinner, B.F. (1971). *Scienza e comportamento*. Milano: Franco Angeli.

Soana, V. (2012). *Carl Rogers: accettare, ascoltare, comprendere. I cardini della relazione educativa*. in A. Bobbio (a cura di): *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teorie, azioni, esperienze*. Roma: Armando.

Stucke, U. (2014). *Allenare la concentrazione. Giochi e attività per la prima e seconda classe della scuola primaria*. Trento: Erickson.

Tolman, F.C. (1976). *L'uomo psicologico selezione dei saggi dell'autore Cornoldi C.* (a cura di). Milano: Franco Angeli.

Trincherò. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Trova, C. (2012). *Sci di fondo sulle alpi occidentali. Neve, borghi e antiche leggende tra Piemonte e Valle d'Aosta*. Torino: Edizioni del Capricorno.

Vallejo, M. (2019). *Clinical and Neuropsychological Predictors of Methylphenidate Response*. *Clin. Pract Epidemiol Ment Health*. 15: 160-171.

Vezzali, V. (2021). *Intervento in audizione alla Commissione Cultura del Senato della Repubblica Italiana*. 5 Maggio 2021

Vicari, S. Caselli, M.C. (a cura di). (2017). *Neuropsicologia dell'età evolutiva*. Bologna: Il Mulino.

Vio, C. Toso, C. Spagnoletti, M.S. (2015). *L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo*. Roma: Carocci Faber.

Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Wenger, E. Lave, J. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.

SITOGRAFIA

Acme, M.(intervistatore) e Fauner, S. (intervistato). (2012). *Sci di fondo, uno sport a basso impatto*, consultabile su “Very important planet”.

Sito: <http://www.greenews.info/rubriche/sci-di-fondo-un-sport-a-basso-impatto-intervista-a-silvio-fauner-20121123/>

(ultima consultazione in data 06/05/2021).

ADHD EUROPE. (2020).

Sito: www.adhdeurope.eu

(ultima consultazione in data 23/05/2021).

A.I.D.A.I. Associazione italiana Disturbi Attenzione e Iperattività (2020).

Sito: www.aidaiassociazione.com

(ultima consultazione in data 19/05/2021).

A.I.F.A ONLUS Associazione italiana Famiglie ADHD (2021).

Sito: www.aifaonlus.it

(ultima consultazione in data 30/05/2021).

A.M.S.I LOMBARDIA. *Il Maestro*, consultabile su “Associazione Maestri Sci Italiani Regione Lombardia”.

Sito: <https://amsi-lombardia.com/il-maestro-about/>

(ultima consultazione in data 10/05/2021).

Martello, Faganello, Lucchiari, Bellini e Zinato. (2009). *Piano neve. Procedura di valutazione ambientale strategica*.

Sito: https://repository.regione.veneto.it/UCI/Piano%20Neve/MOB_adozione%20piano%20neve_All.E.pdf

(ultima consultazione in data 10/05/2021).

Mascolo, G. (2008). *Metodi e Motivi di uno sport accessibile: Tecniche e tecnologie*.

Sito:<http://www.gmascolo.net/docpubb/Lezione%2024%20Aprile%202008.pdf>

(ultima consultazione 22/05/2021).

Pisetta, Nicola. *Olo Magno. L'ultimo Cattolico di Svezia che portò gli Sci in Italia*, «vanillamagazine», consultabile su “Vanilla Magazine”.

Sito:<https://www.vanillamagazine.it/olao-magno-l-ultimo-cattolico-di-svezia-che-porto-gli-sci-in-italia-1/>

(ultima consultazione in data 06/05/2021).

IMMAGINI

<https://invenzionesci.wordpress.com/le-origini/> → sciatore Rodoy

RINGRAZIAMENTI

Eccomi giunta alla fine di questa tesi e di questi cinque anni di Università, nei quali credo di essere maturata come persona e come professionista in quella che è la mia grande passione, l'insegnamento. A conclusione di questo lavoro di Tesi, non possono di certo mancare i ringraziamenti verso quelle persone che mi sono state vicine in questo periodo, che mi hanno supportato e sopportato, e senza le quali probabilmente non sarei qui oggi.

Un sentito grazie va al mio relatore, Giovanni Voltolin, per la sua infinita disponibilità e tempestività ad ogni mia richiesta. Mi ha sempre incoraggiata e aiutata, mi ha dato l'opportunità, nonostante le difficoltà, di arrivare dove sono adesso e per questo lo ringrazio profondamente. Si è dimostrato un supporto essenziale e questo non è un aspetto poi così scontato.

Un infinito grazie alla mia famiglia, il mio punto di riferimento, che mi è sempre stata accanto e che non mi ha mai fatto mancare il suo sostegno.

Cara mamma, non potrò mai ringraziarti abbastanza per tutto quello che fai per me. Grazie per avermi sempre sostenuta, per aver insistito quando volevo mollare, per aver sempre creduto in me e per avermi spronata ad andare avanti e a non arrendermi mai. Grazie anche per avermi sempre coccolata. La mia tesi senza il tuo aiuto e la tua pazienza non si sarebbe scritta.

Caro papà, grazie per avermi sempre incoraggiata ad affrontare le piccole/grandi sfide della vita e per avermi insegnato che solamente con costanza e determinazione si possono raggiungere i propri obiettivi e realizzare i propri sogni. Esattamente come ci insegna il nostro sport, è quando il "gioco" si fa duro che bisogna stringere i denti, guardare avanti e non mollare!

Cara sorellina sei sempre pronta ad ascoltarmi e a consolarmi. Un ringraziamento particolare va a te, per non avermi mai abbandonata e per esserti sempre fatta in quattro per aiutarmi e farmi sentire amata. Grazie per aver sinceramente gioito con me dei miei successi e per avermi tenuto la mano e consolata dopo le piccole sconfitte. Mi hai

sempre spronata a continuare e non hai mai dubitato di me, neppure quando ero io la prima a non credere nelle mie capacità.

Grazie ai miei nonni per l'amore che mi hanno sempre saputo dare e per l'appoggio che non mi hanno mai fatto mancare. Grazie per essere sempre stati orgogliosi di me e per avermi incentivata a studiare. So che stavate aspettando da tempo questo momento e ora che la Tesi è finita, sì che sarò più libera di giocare a carte con voi. Preparatevi!

Un altro grande grazie va a Giulia, ad un'amica sincera e leale, alla mia migliore compagna di avventure. Se ora sono qui è anche grazie a te, che hai sempre creduto in me e che mi hai sempre spronata a dare il massimo. Grazie per esserci sempre stata, per avermi sopportata e apprezzata per quella che sono, con i miei pregi e i miei difetti. Grazie per tutto l'aiuto che mi hai dato, senza di te questo percorso non sarebbe mai stato lo stesso.

Grazie anche a tutte le persone che mi sono state accanto e che hanno avuto un peso determinante nel conseguimento di questo risultato, punto di arrivo e contemporaneamente punto di partenza della mia vita.

Grazie con il cuore, perché senza di voi non sarei mai arrivata in fondo a questo lungo cammino, il vostro contributo è stato prezioso. Vi voglio bene!

Infine, dedico questa tesi a me stessa, ai miei sacrifici e alla mia testardaggine che mi hanno permesso di arrivare fino a qui.