

# Introduzione: la competenza acquatica

di Roberto Randetti

Perché parlare di competenza acquatica e del suo relativo sviluppo invece che affrontare solo l'argomento dell'insegnamento del nuoto seppur spaziando nei vari campi scientifici?

Questo è un libro di testo universitario che ha come obiettivo il fornire agli studenti di Scienze motorie i corretti riferimenti e le conoscenze per renderli professionisti<sup>1</sup> nel campo acquatico. Per raggiungere questo ambizioso traguardo è necessario analizzare con cura tutto quello che fa parte dell'attività acquatica per sostenere e guidare una pratica corretta, attuale e supportata da riferimenti scientifici validi e consoni ad ottenere la completa autonomia in acqua.

Dall'insegnamento del nuoto allo sviluppo della competenza acquatica: un salto di paradigma che permette di allargare i nostri orizzonti: cosa significa saper nuotare, quali sono gli obiettivi fondamentali della nostra attività, su quali principi e leggi scientifiche si basa?

*Nihil sub sole novum*<sup>2</sup>: naturalmente i contenuti di questo lavoro sono un assemblaggio e una riorganizzazione di concetti, attività, metodi e informazioni scientifiche note fin dagli anni Sessanta del secolo scorso e che molti autori e professionisti (sia italiani sia stranieri) del settore hanno affrontato nelle varie decadi (per esempio Sinclair, Henry, Counsilman, Maiello, Catteau, Garoff, Salvadori, Andolfi, Parigiani, Visintin, L. e G.F. Saini, Bovi, Langendorfer, Bruya, Martinetti, Invernizzi, R. Del Bianco, Scurati, Bolognani e molti altri).

Il riportare i vari argomenti attorno allo sviluppo di una competenza acquatica nasce anche dalla necessità di essere al passo con i tempi poiché il concetto di "competenza" rientra ormai in molti campi: dall'educazione all'attività lavorativa, dalle varie professioni all'ambito motorio dove negli ultimi anni si è avuto uno sviluppo esponenziale di studi e pratiche operative che culminano nell'insegnamento per competenze e, nella fattispecie, della competenza motoria.

Ma cosa è la "competenza"? Quale è la genesi e la storia di questo termine? Perché è importante? E cosa è la "competenza motoria" e di conseguenza la "competenza acquatica"?

---

<sup>1</sup> "Chi lavora con particolare competenza e bravura" – *Dizionario di Italiano*, Sabatini e Coletti.

<sup>2</sup> "Non c'è niente di nuovo sotto il sole" – *Ecclesiaste (Qohelet)*, 1, 9.

Affrontare per primo questo argomento dà la possibilità di inquadrare meglio gli altri che diventano così funzionali allo sviluppo e alla crescita culturale, scientifica e operativa dei futuri e attuali professionisti dell'attività acquatica.

## 1. *Significato generale di competenza*

Da molti anni si parla di *competenze* e questo termine è ormai in uso in svariati campi: lavoro, istruzione, sport.

Proprio per questo è impegnativo dare una definizione univoca di *competenza* poiché esistono varie definizioni a seconda del campo preso in considerazione<sup>3</sup>.

Anche a livello internazionale ogni nazione ha la sua definizione e il significato della parola *competence* e/o *competency*, molto usata nella lingua inglese, è simile al nostro<sup>4</sup>.

Le definizioni riportate nelle note si riferiscono in maniera generica alla *competenza* e, a seconda del campo a cui ci si riferisce, ci sono stati molti adattamenti del significato.

Quello che interessa a noi è il campo dell'insegnamento/apprendimento di una disciplina sportiva e delle relative scienze ad esso collegato<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Competenza s. f. [dal lat. tardo *competentia*, der. di *competĕre* "competere"] (Treccani.it Vocabolario): a. quanto, per cultura o esperienza, permette di parlare, discutere, esprimere giudizi su determinati argomenti, con la prep. in o assol.: avere c. in una materia] ≈ capacità, esperienza (di, in), perizia, preparazione, labilità. b. [quanto rientra nel campo di una determinata disciplina, con la prep. di: questo esula dalle c. della matematica] ≈ ambito, dominio, pertinenza, sfera.

Competente [com-pe-tèn-te] agg. (pl.-ti) (Dizionario online tratto da *Grande Dizionario Italiano* di Gabrielli Aldo - Hoepli) 1. Che ha particolare cognizione, capacità, esperienza in una determinata attività, in un campo particolare: è c. in filosofia, in letteratura moderna, in costruzioni navali; nel suo lavoro è molto c.; non è c. a valutare la qualità di un testo scientifico; 2. lett. Conveniente, adeguato, proporzionato: una cornice c.; una mancia c. Luogo competente, opportuno; 3. dir. Che ha l'idoneità, la qualità, l'autorità di compiere una determinata azione: autorità c.; organo c.; il pretore è c. solo per cause minori; fu giudicato davanti al tribunale c.

<sup>4</sup> *American Heritage Dictionary*: com•pe•tence (kôm'pī-təns) n.: 1. The state or quality of being adequately or well qualified; ability. See synonyms at ability. 2. The ability to do something well or efficiently. 3. A specific range of skill, knowledge, or ability. 4. A specific ability or skill.

*Fowler's Modern English Usage*: competence, competency. 1. Fowler (1926) remarked that "neither has any sense in which the other cannot be used", and noted that the first form is gaining ground. This assertion remains generally valid, and in the meantime competence has won out in the currency battle over competency. Competency has a stronger role as a countable noun in the sense 'a competent skill or feature', and is found in the plural, especially in American English: Here they...write a monthly action plan and determine what skills and competencies will be required to achieve their goals – "Apply Magazine", 2002. 2. Competence was given a special meaning in language learning by Noam Chomsky in 1962: competence for him means what a speaker of a language knows implicitly, as distinct from performance, which is what the same person actually uses in language production.

<sup>5</sup> *Dictionary of Sports Science & Medicine*: Competence: 1. Capacity to perform or teach a skill. See technical competency. 2. A basic psychological need to be able to succeed at optimally challenging tasks and achieve a desired outcome. See also self-determination theory. Technical competency: An individual's knowledge and expertise in the specific group task and its processes, that is, knowledge

## 2. Significato specifico di competenza

Attualmente il dibattito sul concetto di competenza è ancora acceso, la sua definizione è ancora in via di elaborazione e ha subito negli anni diverse ridefinizioni e, d'altra parte, una definizione precisa del concetto di competenza è assai ardua da stabilire, in quanto questa nozione presenta molte sfaccettature, ed il termine racchiude diversi significati, secondo il contesto e la cultura in cui viene utilizzata.

È necessario quindi avere alcuni punti di riferimento fissi che ci possano condurre all'interno del viaggio che stiamo compiendo.

Questi punti di riferimento sono:

Quattro definizioni generali: 1. "L'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per svolgere un compito" (Pellerey, 1983); 2. "La qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali" (Quaglino, 1990); 3. "Nella competenza, insieme ad un sapere cosa (contenuto del compito), è presente un sapere come (strategia di fronteggiamento), che ha la proprietà di essere trasferibile su compiti diversi" (ISFOL - Méta, 1997); 4. La competenza è una caratteristica intrinseca di un individuo che conduce a una prestazione (*performance*) efficace o superiore alla media (Lyle - Signe Spencer, 1995).

Due definizioni istituzionali:

OCSE DeSeCo - Definizione e selezione delle competenze (*fonte*: A. Cenerini - Associazione Docenti Italiani): 1. "...La competenza è la capacità di rispondere ad esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito". 2. Ogni competenza comporta dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni e altri fattori sociali e comportamentali. 3. Le competenze si acquisiscono e si sviluppano in contesti educativi formali (scuola), non

---

of the skills, strategies, and tactics of a sport, and its rules and regulations. Technical competency is a managerial competency that a coach or other leader requires to be successful. Basic psychological needs: Human needs that are central to the self-determination theory. They include the needs for competence (the need to be able to succeed at optimally challenging tasks and achieve a desired outcome), autonomy (the need to have a sense of choice and being the initiator of an action), and relatedness (the need to establish mutual respect and reliance with others). According to the theory, these needs are innate and universal, and must be satisfied for people to develop and function in healthy or optimal ways. Self-Determination Theory (SDT): A theory of motivation concerned with the development and functioning of personality within social contexts, including sport. The theory focuses on the degree to which human behaviors are made by personal choice. It assumes that people are active organisms with innate tendencies toward psychological growth and development, and that they strive to master challenges and to integrate experiences into a coherent sense of self. According to the theory, these innate tendencies do not operate automatically, but depend on the extent to which the social context provides basic psychological needs. If the social environment satisfies the needs, a person will function effectively and develop in a healthy way, but to the extent the needs are thwarted, a person will function sub-optimally and will show evidence of ill-being. Self-determination theory incorporates four other theories: cognitive evaluation theory, organismic integration theory, causality orientations theory and basic needs theory.

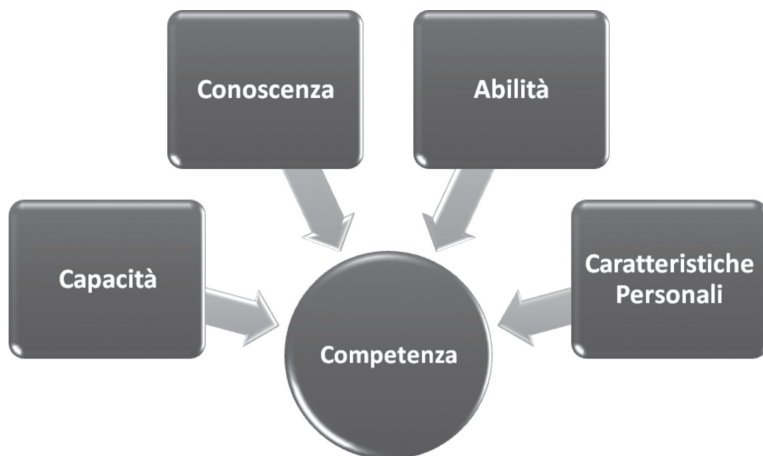
formali (famiglia, luogo di lavoro, media, organizzazioni culturali e associative) e informali (vita sociale nel suo complesso).

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006, riproposta nel Documento tecnico connesso al Regolamento sull'adempimento dell'obbligo di Istruzione - Decreto 22 agosto 2007 e Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 del Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli: Le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Quattro definizioni in campo pedagogico:

1. Mobilitazione di un insieme articolato di risorse (saperi, saper fare, saper essere) allo scopo di risolvere una situazione significativa, a livello disciplinare, appartenente ad una famiglia data di situazioni problematiche.
2. La competenza è data dalle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono ad un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti a lui significativi.
3. La definizione di competenza è afferente a tre dimensioni fondamentali: la prima è di natura cognitiva (comprensione e organizzazione dei concetti coinvolti), la seconda è di natura operativa (abilità che la caratterizzano); la terza è affettiva (convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, valori).
4. Utilizzazione delle conoscenze acquisite per eseguire compiti e/o risolvere situazioni problematiche e/o produrre nuovi oggetti, applicazione concreta di una o più conoscenze anche in contesti organizzati.

Riassumendo a grandi linee possiamo dire che per competenza si intende *una caratteristica intrinseca di un individuo collegata ad una prestazione efficace o eccellente relativamente ad una mansione affidatagli e che è misurabile sulla base di criteri prestabiliti.*



In generale il termine competenza indica la capacità degli individui di combinare, in modo autonomo, tacitamente o esplicitamente e in un contesto particolare, i diversi elementi delle conoscenze e delle abilità che possiedono.

## 2.1. I diversi elementi della competenza

Le competenze possono essere analizzate attraverso la scomposizione in dimensioni singole e specifiche:

Le *conoscenze* rappresentano il sapere di un individuo, il sistema di contenuti, informazioni e concetti acquisiti nelle esperienze quotidiane, di studio e professionali.

Le *capacità* consistono nel saper fare, nel mettere in pratica i vari saperi. Si tratta di abilità manuali o concettuali che si traducono in comportamenti operativi e sono correlate a prestazioni concrete. Si distingue tra: *capacità professionali specifiche*, strettamente legate ai contenuti specialistici di un lavoro o di un'attività (capacità di programmare software informatici) correlati alla posizione di lavoro; *capacità trasversali*, di natura più generica e flessibile, connesse anche alle risorse personali di un soggetto, utilizzabili in compiti e attività differenti (per esempio la capacità di organizzare), non solamente correlati alla posizione ricoperta.

Le *abilità* sono la capacità di svolgere una particolare forma di attività raggiungendo obiettivi previsti e commisurati alla stessa.

Gli *atteggiamenti* rappresentano una variabile "stabile" per la valutazione positiva o negativa che determina il grado di predisposizione, da parte dell'individuo, a reagire in modo costante nei confronti di determinate situazioni.

La *motivazione* spinge gli individui all'azione: essere motivati verso ciò che si fa aumenta l'impegno, l'attenzione, la concentrazione, rinforzando l'efficacia dei comportamenti lavorativi.

È possibile individuare alcune caratteristiche fondamentali comunemente attribuite alla definizione di competenza:

*Dinamicità*: le competenze non sono statiche, ma si sviluppano e si apprendono continuamente attraverso le esperienze personali e professionali dell'individuo.

*Multidimensionalità*: la competenza è riconducibile ad un insieme articolato di singoli fattori.

*Carattere sistemico*: le competenze racchiudono il patrimonio complessivo di risorse e qualità dell'individuo attraverso l'integrazione, e non la mera somma, delle singole dimensioni.

*Contingenza*: le competenze si concretizzano in comportamenti efficaci e funzionali, e solo attraverso i comportamenti divengono osservabili; esse si manifestano, quindi, nell'interazione tra un soggetto e uno specifico contesto.

*Flessibilità*: nonostante la natura contingente, vi sono competenze trasversali che non riguardano in modo esclusivo i contenuti specifici di un dato compito, ma consistono in modi di agire e strategie generali, trasferibili a situazioni diverse.

La definizione di competenza è strettamente legata alla definizione di apprendimento, e ne condivide il carattere di complessità e dinamicità: in effetti se l'apprendimento può essere definito come un processo di trasformazione delle conoscenze e dei comportamenti, la competenza può essere considerata come capacità di mettersi in relazione attiva rispetto ad una situazione complessa e potenzialmente in continua evoluzione. Quindi l'apprendimento produce competenza, ma quest'ultima ha bisogno di un costante apprendimento.

Se approfondiamo gli elementi che compongono la competenza possiamo utilizzare uno schema riassuntivo semplice:

*Un'abilità (skill)* può essere definita come la capacità di risolvere un problema, scegliendo una soluzione fra diverse opzioni disponibili e riuscendo a compiere la scelta operata, il tutto sintetizzando le conoscenze acquisite e le esperienze maturate.

*Le conoscenze* costituiscono la cassetta degli attrezzi con cui affrontare le situazioni problematiche, ricordando che le moderne cassette contengono non solo gli attrezzi, ma anche i supporti e le istruzioni per utilizzarli al meglio.

*I comportamenti-atteggiamenti* rientrano nelle competenze perché la risoluzione delle situazioni problematiche dipende anche da elementi quali la motivazione, la disponibilità personale al rischio, la cooperazione.

*L'esperienza* costituisce sempre il punto di partenza e d'arrivo, cioè innesca l'apprendimento e l'attivazione della competenza e ne costituisce l'esito finale, fornendo elementi di conoscenza e raccogliendo/inducendo una serie di comportamenti. Esperienza è, perciò, un "saper fare".

In questo distillato di definizioni vale anche la pena riportare un altro dei punti chiave del documento istitutivo dell'IFTS<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> IFTS – Istruzione e Formazione Tecnica Superiore – Canale per la specializzazione tecnica superiore dei giovani che integra le risorse di scuola, formazione professionale, università e mondo del lavoro. "Concezione e attuazione di nuovi sistemi per promuovere l'integrazione fra formazione d'aula e formazione sul lavoro in accordo fra sistema della formazione di ogni canale e mondo della produzione, nonché valorizzazione e certificazione delle esperienze di apprendimento sul lavoro, inclusi *stages*, formazione-lavoro, percorsi di alternanza scuola-lavoro, formazione sul lavoro (*training-on-the job*), corsi aziendali e più in generale delle competenze acquisite in esperienze di lavoro precedenti, parallele o successive all'istruzione formale".

#### *Approfondimento*

In un articolo che presenta i risultati di una ricerca condotta per conto dell'ISFOL sulla certificazione delle competenze in impresa, Assunta Viteritti (1998) analizza le interviste realizzate ai responsabili delle risorse umane di 20 grandi imprese e presenta i punti di condivisione degli intervistati sul tema della ricerca. Ecco come l'autrice commenta il primo punto di condivisione: "Un primo motivo di comune e generale condivisione è dato dal significato attribuito al termine competenza. Questa viene definita solo a partire da un contesto: è sapere in azione, o, come la definisce uno degli intervistati, un verbo più un'azione. La competenza è un sapere pratico, è il patrimonio di cognizioni ed azioni che circolano in impresa. Non è un sapere completamente pre-definibile e descrivibile ma si struttura a partire dalle rappresentazioni che gli attori, individuali e organizzativi, sono in grado di generare.

### 3. *Un po' di storia (del concetto di competenza)*

Il concetto di competenza si può far risalire a 3.000 anni fa quando in Cina vennero organizzate sessioni di esami scritti per coloro che intendevano intraprendere una professione governativa, sostituendo così la pratica della raccomandazione effettuata dai superiori (Hoge - Tondora - Marrelli, 2005).

Nel Medioevo fu introdotto l'apprendistato: gli apprendisti dovevano imparare le abilità lavorando con un "maestro", quando raggiungevano gli standard lavorativi richiesti dalle Corporazioni ricevevano "Certificazioni" relative al livello di competenza raggiunta (Horton, 2000).

Con l'avvento della Rivoluzione industriale si ebbero notevoli mutamenti socio-economici soprattutto in settori come l'agricoltura, la manifattura, la produzione ed i trasporti. In questo periodo prese avvio lo studio del lavoro e delle attività svolte in tali settori, e delle abilità necessarie per portare a termine i compiti affidati (Horton, 2000).

Verso la fine del 1800 e l'inizio del 1900 negli Stati Uniti prese piede l'idea di *Social Efficiency*. Frederick Winslow Taylor (considerato il padre del Management scientifico) divenne una figura importante nello sviluppo del pensiero e della pratica del Management.

Taylor (1911) propose una maggiore diversificazione del lavoro, con attività sempre più semplificate, un'estensione del controllo manageriale su tutti gli elementi del posto di lavoro e un controllo dei costi sulla base di tempi e metodi sistematicamente rilevati. Tutti questi elementi sono associati alla nascita del concetto di competenza.

Il concetto di competenza continuò a svilupparsi nel campo del Management con un'attenzione particolare a lavoro e selezione di personale (Hoge - Tondora - Marrelli, 2005).

Negli anni Trenta, negli Stati Uniti, l'amministrazione Roosevelt promosse l'analisi funzionale delle varie attività lavorative; il risultato fu un dizionario di funzioni che identificava conoscenza e abilità necessarie alle differenti occupazioni (Horton, 2000).

Negli anni Quaranta e Cinquanta i ricercatori cominciarono ad identificare e analizzare sistematicamente vari fattori della prestazione lavorativa (Flanagan, 1954; Fleishman, 1953).

Agli inizi degli anni Sessanta molti psicologi si concentrarono sulle variabili individuali che avrebbero potuto effettivamente predire la prestazione lavorativa (Shippmann et al., 2000).

Nel 1978 il Governo degli Stati Uniti pubblicò la Guida *Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures*.

---

La competenza è come una potenzialità agita in stretta connessione con il contesto nel quale è inserita e mai indipendentemente da esso. La competenza si attiva in situazioni di incertezza, di rottura, è competenza negativa (Lanzara, 1993) che si innesta tra le intenzioni e i risultati dell'azione; è un programma di azione in relazione alle interpretazioni degli attori". L. Cecconi - G. Asquini – CNOS-FAP/Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione e Aggiornamento Professionale.



Tali linee guida dichiarano chiaramente che la selezione del personale deve essere basata su qualifiche relative ai compiti da svolgere che risultano dall'analisi dei comportamenti lavorativi e dai risultati desiderati per tali compiti (Equal Employment Opportunity Commission, Civil Service Commission, Department of Labor and Department of Justice, 1978; Hoge - Tondora - Marrelli, 2005; Shippmann et al., 2000).

Sempre negli Stati Uniti, nel 1994, il Congresso creò il National Skill Standards Board (NSSB), che diventò nel 2003 il National Skill Standards Board Institute (NSSBI) per sviluppare un sistema nazionale volontario di abilità standard, valutazioni e certificazioni che consentisse il miglioramento dell'abilità degli Stati Uniti nel competere efficacemente nell'economia globale (Horton, 2000; *National Skill Standards Act*, 1994).

Naturalmente il campo dell'educazione ha come riferimento la psicologia e le relative teorie e i vari autori e all'inizio del Novecento era ancora dominante, in psicologia, l'introspezionismo che risaliva a W. Wundt ed a E. Titchener.

Era un orientamento decisamente soggettivistico, che assumeva come oggetto di studio la coscienza e come metodo di indagine l'introspezione. Ad esso reagisce il comportamentismo (o behaviorismo, dall'inglese *behavior*, comportamento), sorto nel contesto della cultura nordamericana, che propone un approccio di tipo strettamente oggettivo.

J.B. Watson interpreta il comportamento come un insieme di prestazioni determinate da forme rigide di condizionamento ambientale, secondo il nesso stimolo-risposta (S-R). Anche gli studi successivi, come quelli sull'apprendimento di E.R. Pavlov, pur discostandosi da alcune tesi di Watson (ad esempio mitigandone il meccanicismo e riconoscendo l'importanza dei processi nervosi centrali) si mantengono sulla stessa linea, che privilegia il condizionamento dell'ambiente sull'organismo animale ed umano.

Negli anni Dieci e Venti del secolo scorso, negli Stati Uniti, erano due gli approcci principali, e divergenti, alla progettazione di curriculum:

1. *Approccio comportamentale (behavioristic) o funzionale*, rappresentato da John Franklin Bobbitt, che riconosceva le differenze individuali e cercava di "...educare l'individuo secondo le sue capacità..." (1912, p. 269). I curriculum erano progettati in funzione di specifiche abilità o funzioni identificate con precisione.

2. *Approccio umanistico*, rappresentato da John Dewey (Kliebart, 1995; Neumann, 1979). I curriculum erano basati su una combinazione di cultura, personalità e cittadinanza (Neumann, 1979).

La formazione basata sulla competenza (*competency-based education*) fu il risultato dell'approccio comportamentale e iniziò dalla formazione degli insegnanti (Hoffmann, 1999; Neumann, 1979; Tuxworth, 1989). Questo particolare tipo di formazione degli insegnanti fu introdotto durante la Prima guerra mondiale quando



gli educatori furono chiamati ad addestrare abili tecnici e operai specializzati per diventare istruttori di operai inesperti che lavoravano nel settore militare (Neumann, 1979). Charles Allen divenne un famoso educatore professionale che nel 1919 integrò il lavoro di Taylor sull'efficienza e la relativa analisi del lavoro nella formazione.

L'apprendimento è concepito anch'esso come una forma di adattamento all'ambiente e precisamente come un mutamento del comportamento indotto dall'esperienza (Rossi, 2006).

A questa visione dell'apprendimento corrisponde una rappresentazione della competenza come comportamento osservabile e misurabile. Diventa così una procedura rigida, funzionale a compiti circoscritti definiti a partire dalle attività richieste e non dalla creatività del soggetto.

“Competente” è chi sa fare qualcosa eseguendo con precisione le operazioni prescritte ed applicando puntualmente le istruzioni. Le competenze, in tal modo, sono difficilmente distinguibili da standard prefissati ed in termini rigorosamente comportamentistici possono essere definite “comportamenti standard”.

La rigida visione comportamentistica è stata criticata soprattutto per il riduttivismo (rifiuto a considerare i processi cognitivi complessi, senza ridurli a meccanismi elementari) e per la tendenza ad applicare all'uomo i risultati sperimentali ottenuti sugli animali. Queste critiche segnano il passaggio al cognitivismo.

Sorto attorno agli anni Sessanta, il cognitivismo non costituisce un sistema unitario e coerente e preferisce, ad una teoria di carattere generale, l'elaborazione di modelli relativi a problemi particolari.

Le competenze non sono più da intendersi come un saper fare rigido e pre-costituito dagli ambiti operativi, ma come un patrimonio flessibile del soggetto acquisito e sviluppato attraverso esperienze le più diverse, occasionali ed intenzionali e che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività. Le competenze vengono concepite come regole interiorizzate, in qualche modo astratte, che hanno una *capacità generativa*<sup>7</sup> (Guasti, 2002), sono cioè in grado di produrre prestazioni sempre diverse e migliori.

Negli Stati Uniti la formazione degli insegnanti basata sulle competenze portò alla riforma dei curriculum tra la metà e la fine degli anni Sessanta. Nel 1968 lo U.S. Office of Education finanziò 10 studi per lo sviluppo di modelli di programmi di formazione per la preparazione di insegnanti di scuola elementare. Tutti questi studi erano focalizzati sulle competenze dell'insegnante e inglobavano sistemi di pianificazione e monitoraggio (Johnson Jr., 1984; Tuxworth, 1989). La conseguenza di ciò fu la creazione di sistemi di accreditamento per

---

<sup>7</sup> Come sostiene Guasti, la competenza conseguita con l'apprendimento e la formazione, può essere intesa come un “insieme di regole interiorizzate, in qualche modo astratte, che hanno una capacità generativa, virtualmente infinita o comunque assai ampia, nei confronti dei comportamenti, delle conoscenze, delle tecniche, delle relazioni e di ulteriori competenze” (in Rossi, 2006, p. 10).

gli insegnanti con standard minimi di prestazione e livelli minimi di competenza (Horton, 2000).

Le elaborazioni più mature del cognitivismo si hanno con l'adozione delle teorie (più esattamente di alcuni elementi delle teorie) di Chomsky e di Piaget (cit. in Rossi, 2006). Dal primo accoglie l'idea del potere generativo delle competenze e dal secondo l'impianto costruttivistico e la distinzione tra assimilazione e accomodamento. Con Chomsky e la sua distinzione fra *competence* e *performance*, la competenza è un sistema di regole linguistiche, interiorizzato dal locutore, mediante il quale si possono formare e comprendere un numero infinito di enunciati, mentre la *performance* è l'esecuzione o realizzazione della competenza negli atti locutori, subordinata a diversi condizionamenti individuali e sociali (conoscenze, memoria, emotività, esperienze, ambiente socio-culturale).

Piaget (fra gli autori affini al cognitivismo, valorizzato soprattutto negli ultimi decenni) propone, invece, l'idea di "schema operativo" come struttura o modello di una classe di azioni e comportamenti e dimostra che il variare delle situazioni e il sopravvenire di nuove esperienze modifica gli schemi stessi, aumentando il potere produttivo di azioni e comportamenti. Questa modificazione, a seconda della novità e della forza delle situazioni e delle nuove esperienze, può limitarsi ad una semplice assimilazione del nuovo o determinare una vera e propria trasformazione dello schema per accomodamento (o ristrutturazione). La competenza, nel contesto cognitivista, è assai vicina allo schema piagetiano, determinando un rafforzamento della sua dimensione flessibile, la sua capacità di produrre prestazioni sempre più ricche e sempre diverse (Rossi, 2006).

Dalla metà degli anni Novanta l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) è stata molto attiva per ciò che riguarda il campo delle *Competenze*.

Nel 1997, i Paesi membri dell'OCSE hanno lanciato il Programma per la Valutazione Internazionale dello Studente (PISA), con l'obiettivo di monitorare in quale misura gli studenti vicini a completare la propria istruzione obbligatoria avessero acquisito le conoscenze e le capacità essenziali ai fini di una piena partecipazione alla società.

L'ulteriore progetto sviluppato dall'OCSE è il *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo) (Salganik, 2001, p. 18) centrato sull'identificazione delle "competenze per la vita" per ogni essere umano, cioè le competenze "necessarie ad ogni individuo per condurre una vita responsabile e di successo".

Uno degli ultimi progetti OCSE sulle competenze è il PIAAC (2010-2013) (*Programme for International Assessment of Adult Competences*) che va oltre il concetto tradizionale di *literacy* per adattarlo alle abilità richieste nell'era dell'informazione.

#### 4. La competenza motoria

Prima di analizzare il concetto di *competenza motoria* è necessario ripercorrere la storia del concetto di *competenza*, a livello europeo, in ambito educativo e di apprendimento.

L'Unione europea inizia ad occuparsi di competenze negli anni Novanta: il punto di partenza può essere individuato nel *Libro Bianco Delors: Crescita, competitività, occupazione*<sup>8</sup>. In esso si afferma la necessità dell'apprendimento come processo che dura per tutto l'arco della vita.

Nel 1995 viene pubblicato un nuovo Libro Bianco: il *Libro Bianco Cresson-Flynn* che lancia il concetto di "società conoscitiva" in cui il concetto di conoscenza è dipendente dall'idea di informazione e di tecnologia dell'informazione<sup>9</sup>.

Durante il *Consiglio europeo straordinario del 23 e 24 marzo 2000* l'Unione europea si prefigge un obiettivo strategico per il nuovo decennio: "...diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi posti di lavoro e una maggiore coesione sociale attraverso: il miglioramento della qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione; la possibilità per tutti di accedere all'istruzione e alla formazione".

Il passo successivo, sviluppato dall'Unione europea, fu il *Processo di Copenhagen*, con la relativa dichiarazione del 29 e 30 novembre 2002, che si propone di migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattiva dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IFP) attraverso una maggiore cooperazione a livello europeo. Il processo si basa su priorità stabilite reciprocamente che sono riesaminate ogni due anni.

Alla Dichiarazione di Copenhagen fanno seguito:

- il *Comunicato di Maastricht del 14 dicembre 2004* sulle future priorità della cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale;
- il *Comunicato di Helsinki del 5 dicembre 2006* sulla cooperazione europea rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale, che valuta il processo di Copenhagen, rivedendo le sue priorità e strategie;
- il *Comunicato di Bordeaux del 26 novembre 2008* sulla cooperazione europea rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale;
- il *Comunicato di Bruges del 7 dicembre 2010* su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020.

L'evoluzione di tali dichiarazioni è la *Comunicazione della Commissione, del 3 marzo 2010, intitolata "Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva"*.

---

<sup>8</sup> Commission of the European Communities (1993).

<sup>9</sup> "La mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare l'avvento della società dell'informazione hanno aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Ma nello stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro".

Il concetto di *competenza motoria* quindi è la logica conseguenza dell'introduzione del termine *competenza* nei Documenti ministeriali, durante il passaggio dai Programmi alle Indicazioni nazionali.

Anche nell'insegnamento dell'Educazione fisica si fa strada il termine di *Competenza motoria* consolidando e oggettivando così un'azione educativa e una progettualità che considera la persona nella sua globalità ed un insegnamento personalizzato.

Da quel momento il termine *Competenza motoria* è stato (e lo è tuttora) al centro di un ampio dibattito soprattutto per distinguerlo da *Capacità motorie* e *Abilità motorie* e la programmazione del curriculum di attività motorie si evolve e prende in considerazione alcune macro aree del processo didattico-educativo<sup>10</sup>.

Secondo Colella (2001)<sup>11</sup>: "...una competenza motoria esprime l'integrazione di conoscenze (i saperi che sono alla base dell'esecuzione di un compito), abilità motorie (i saper fare) e i comportamenti (saper essere) sulla base delle capacità personali".

E Marisa Vicini (2010) afferma che: "...esistono, invece, Anna, Pietro, Giuditta e Rachele, persone che in situazioni diverse, nel nostro caso nell'ambito della motricità, manifestano competenza nel fare (sportivo), nell'agire (motorio), nell'essere (corporeo) in un certo modo, non in astratto ma per risolvere un problema, affrontare una situazione, realizzare un prodotto ben preciso. Il soggetto delle competenze non è la disciplina ma la persona, che si dimostra competente nell'agire (operatività) per più volte in una serie di contesti diversi (trasversalità) dimostrandosi capace di scegliere in libertà e autonomia, consapevole delle sue scelte (meta cognizione)"<sup>12</sup>.

Le Associazioni CAPDI (Confederazione delle Associazioni Provinciali dei Diplomatici Isef e dei laureati in scienze motorie) e LSM (Laureati Scienze Motorie) hanno elaborato una definizione di competenza motoria: "La competenza motoria indica la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in ambito ludico, espressivo, sportivo, del benessere e del tempo libero, e sono espresse in termini di responsabilità, autonomia e consapevolezza".

#### 4.1. Definizioni di competenza motoria

Gli individui che sono competenti dal punto di vista motorio hanno più probabilità di avere capacità, conoscenze e attitudini per essere fisicamente attivi in un'ampia gamma di attività.

---

<sup>10</sup> Gallaue - Cleland (2003, pp. 10-90): "...apprendere a muoversi è la finalità maggiormente condivisa in ambito scolastico: include l'apprendimento di abilità motorie e mimico gestuali, conoscenze riguardanti le attività svolte (per esempio: relazioni tra compiti svolti e capacità motorie coinvolte, attrezzi utilizzati, regolamenti, spazi, modalità per essere fisicamente attivi), in funzione delle competenze motorie; lo sviluppo delle capacità percettive, coordinative e condizionali, secondo i personali livelli di sviluppo..."

<sup>11</sup> Colella (2001).

<sup>12</sup> Vicini (2010).

Una delle prime definizioni scritte di competenza motoria è stata fornita da Morrison (come citato in Wall - Murray, 1994, p. 5)<sup>13</sup>: "...Per essere competenti dal punto di vista motorio, l'individuo dovrebbe essere creativo, fantasioso e 'pulito' nel movimento espressivo, competente ed efficiente nel movimento utilitaristico, e originale, versatile e abile nel movimento oggettivo. Il corpo è il mezzo con cui idee e scopi vengono espressi e, pertanto, esso deve diventare sensibile e agile".

Recentemente, Margaret Whitehead è stata accreditata come uno dei massimi esperti in competenza motoria.

Originariamente, Whitehead (2001) ha definito una persona competente dal punto di vista motorio quando: si muove con compostezza, economia e fiducia in un'ampia varietà di situazioni fisicamente impegnative; è perspicace nella "lettura" di tutti gli aspetti dell'ambiente fisico, anticipando esigenze o possibilità di movimento e rispondendo in modo appropriato agli stimoli con intelligenza e immaginazione.

Tuttavia Whitehead (2007) ha recentemente aggiornato e ampliato la sua definizione: la competenza motoria può essere descritta come l'abilità e la motivazione di capitalizzare il nostro potenziale di movimento per dare un contributo significativo alla qualità della vita.

Come esseri umani noi tutti manifestiamo questo potenziale, tuttavia l'espressione specifica sarà particolare della cultura in cui viviamo e delle capacità di movimento di cui ci siamo dotati.

Un individuo competente dal punto di vista motorio ha un ben definito senso di sé come facente parte del mondo. Questo, insieme con un'articolata interazione con l'ambiente, genera un'autostima positiva e una buona fiducia in se stessi.

La sensibilità e la consapevolezza delle proprie capacità conduce ad un'armoniosa espressione di sé attraverso la comunicazione non verbale e l'interazione perspicace ed empatica con gli altri.

Inoltre l'individuo ha la capacità di identificare ed articolare le qualità essenziali che influenzano l'efficacia della propria prestazione motoria e ha una comprensione dei principi di salute, rispettando gli aspetti fondamentali come esercizio fisico, sonno e nutrizione.

La definizione aggiornata di Whitehead tiene conto delle recenti critiche sull'esclusione dei contesti sociali e culturali del movimento dalla sua definizione iniziale (Wright - Burrows, 2006). La nuova definizione ora include concetti come motivazione, qualità della vita, immaginazione e autostima.

In sintesi, sembrerebbe che la definizione di competenza motoria abbia chiuso il cerchio. La definizione iniziale proposta da Morrison nel 1969 ha adottato una prospettiva più olistica riconoscendo che *gli individui competenti dal punto di vista motorio non solo si muovono in maniera efficiente, ma anche in modo*

---

<sup>13</sup> Wall - Murray (1994).

*creativo, competente e con entusiasmo*. La definizione aggiornata di Whitehead ha adottato questa prospettiva ampliandola ulteriormente per includere elementi di responsabilità sociale.

Penny e Chandler (2000) hanno riconosciuto che tali persone competenti dal punto di vista motorio non svolgono attività nell'isolamento del loro ambiente sociale. *Invece hanno conoscenza, abilità e attitudini per condurre stili di vita sani sia per se stessi sia per aiutare gli altri ad acquisire queste competenze.*

Nel luglio del 2013 Margaret Whitehead ha ulteriormente rivisto la definizione di competenza motoria, segno che il concetto sta assumendo sempre più importanza in tutto il mondo<sup>14</sup>.

La AAHPERD (American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance) ha recentemente revisionato i *National Standards for K-12 Physical Education* e l'introduzione cita:

“L'obiettivo dell'Educazione fisica è quello di sviluppare individui fisicamente educati che hanno conoscenze, competenze e fiducia in se stessi per apprezzare e praticare attività fisica salutare lungo tutta la loro vita.

Per perseguire una vita di attività fisica salutare, un individuo fisicamente educato<sup>15</sup>:

Ha appreso le abilità necessarie per partecipare a molteplici generi di attività fisica.

Conosce le implicazioni e i benefici della partecipazione all'attività fisica.

Svolge regolarmente attività fisica.

Ha un buon livello di forma fisica.

Riconosce i valori dell'attività fisica e il relativo contributo ad uno stile di vita salutare.

*Standard #1.* L'individuo fisicamente educato dimostra competenze motorie in molteplici attività fisiche.

*Standard #2.* L'individuo fisicamente educato applica la conoscenza di concetti, principi, strategie e tattiche relative al movimento e alla prestazione.

*Standard #3.* L'individuo fisicamente educato acquisisce e conserva un livello di forma fisica che gli garantisce un miglioramento della salute.

*Standard #4.* L'individuo fisicamente educato manifesta un comportamento personale e sociale responsabile e rispettoso di sé e degli altri.

*Standard #5.* L'individuo fisicamente educato riconosce nell'attività fisica il valore di salute, di divertimento, di sfida, di auto-espressione e di interazione sociale”.

## 5. La competenza acquatica

Si parla molto di abilità motoria in acqua, di abilità nel nuotare, di confidenza acquatica ma è ancora raro trovare il termine *competenza acquatica* o *competenza motoria in ambiente acquatico*.

<sup>14</sup> Whitehead (ed., 2010).

<sup>15</sup> Adattato da: NASPE (2004); Mandigo et al. (2012, pp. 27-30).

Un gruppo di ricercatori dell'Università di Liegi<sup>16</sup> indica come molti autori hanno considerato l'abilità motoria in acqua nelle loro pubblicazioni.

Alcuni esempi:

Hoog e coll. (1983) in Australia, hanno sottolineato che il saper nuotare è descritto generalmente come “eseguire uno stile riconoscibile e respirare in maniera tale da percorrere una distanza ragionevole” (p. 12).

Catteau e coll. (1968) considerano altri fattori e propongono che l'essere abili nel nuoto corrisponde alla capacità di risolvere problemi in tutte le circostanze, sia qualitativamente sia quantitativamente, tramite il migliore utilizzo, in ambiente acquatico, di equilibrio, respirazione e propulsione.

Questo concetto è condiviso da Gal (1993): “alla fine della scuola secondaria, l'essere capaci di nuotare può essere sintetizzato come l'essere in grado di creare differenti forme di equilibrio e di gestire il loro collegamento con la propulsione del proprio il corpo a basso costo energetico: (1) per lungo tempo o a maggiore distanza, senza stanchezza, preferibilmente a crawl (300 o 400); (2) il più velocemente possibile, su distanze variabili; (3) in modalità diverse, adattando varie modalità di movimento e utilizzando diversi spazi motori (in superficie o sott'acqua)” (p. 18).

Schmitt (1990) ha accennato al risvolto efficace della pratica: “essere capaci di nuotare non è non solo essere capaci di muoversi ma anche di essere capaci di affrontare e gestire le varie situazioni date dall'ambiente acquatico. Saper nuotare è avere autonomia in acqua che, tradotto in altri termini, è la capacità di salvare se stesso, salvare gli altri e di utilizzare l'ambiente per il tempo libero e per praticare sport acquatici” (p. 17).

A livello internazionale, per trovare qualcosa di simile al termine *competenza acquatica* bisogna risalire al 1882 quando, per la prima volta, viene introdotto il termine *Watermanship* che ha due significati<sup>17</sup>: 1. The business or skill of a waterman; 2. Skill in swimming and propelling oneself through the water.

Probabilmente tale termine si riferisce alle abilità complessive di cui dovevano essere dotati i *Waterman* (barcaioli, o meglio, traghettatori in possesso di regolare licenza per trasportare persone e relativi bagagli da una sponda all'altra del Tamigi) e i *Lightermen* (barcaioli in possesso di regolare licenza per poter trasportare merci da una sponda all'altra del Tamigi) di Londra.

Questo termine è ancora in uso non solo in campo militare ma anche nelle attività subacquee<sup>18</sup>.

Per quanto riguarda l'attività militare, è interessante notare che nel 1944 è stato distribuito ai militari americani un manuale (*FM 21-22 Watermanship*, 25 aprile 1944) dove venivano affrontati vari argomenti (per esempio galleggiamento, modalità di spostamenti in acqua, come tuffarsi da navi in difficoltà).

---

<sup>16</sup> Cloes et al. (2003).

<sup>17</sup> *Watermanship* (n.d.). *Definitions.net*. Retrieved from <http://www.definitions.net/definition/watermanship>.

<sup>18</sup> Per esempio: International Association of Dive Rescue Specialists – Watermanship Test.



Attualmente il concetto di *Watermanship* è ancora molto usato nel campo dell'insegnamento del nuoto: Thomas (1990) dà un'idea generale di quello che dovrebbe essere la padronanza dell'ambiente acquatico e lo definisce come "...la capacità di sentirsi a proprio agio in acqua, di diventare una cosa unica con l'acqua..." (p. 1).

Molti autori specializzati nel nuoto condividono l'opinione che la chiave importante nell'apprendimento del nuoto corrisponda all'ambientamento che permette al principiante di acquisire le basi per l'apprendimento futuro degli stili convenzionali.

Hogg e coll. (1983) sottolineano che la familiarità e la confidenza con l'acqua sono fattori importanti per il successo dei programmi di nuoto.

Dubois e coll. (1984) e Brassem (1993) hanno proposto indicatori dei livelli di ambientamento (per esempio lo studente deve essere in grado di saltare in acqua profonda, rimanere sott'acqua con gli occhi aperti, saper soffiare attraverso il naso e/o la bocca quando ha la faccia immersa, saper effettuare scivolamenti sia proni sia supini).

Facendo riferimento alla *Literacy* in ambito internazionale vengono utilizzati termini quali:

- *Swimming Literacy*<sup>19</sup>;
- *Water Physical Literacy* inserita spesso all'interno di *Physical Literacy*;
- *Aquatic Literacy* (usato pochissimo perché ambiguo e può essere confuso con definizioni relative alle Scienze Ambientali, Gestione dell'Acqua);
- *Water Competence*.

Nella letteratura anglosassone il termine *Water Competence* appare nel 1995 ad opera di Stephen Langendorfer e Lawrence Bruya<sup>20</sup>, nel loro libro *Aquatic Readiness. Developing Water Competence in Young Children* e la loro definizione è: "...La competenza acquatica, tradizionalmente chiamata *Watermanship*, è la competenza riguardo una grande varietà di: abilità acquatiche; conoscenze che sottintendono alla partecipazione; principi che provengono da numerosi campi e discipline.

Un modello basato sulla competenza acquatica riconosce che esiste molto di più nel termine 'nuotare' che non nei singoli termini come, per esempio, insegnamento del nuoto, nuoto agonistico, nuoto ricreativo. Il modello dell'attività acquatica basato sulla competenza acquatica utilizzato in unione con la *Readiness acquatica* sottintende partecipazione e buoni risultati in molte aree dell'attività acquatica..."<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Paul Sadler in <http://www.paulsadlerswimland.com/About-Us/Swimming-Literacy.aspx> e Canadian Sport for Life in <http://www.canadiansportforlife.ca/find-quality-sport-programs/swimming>.

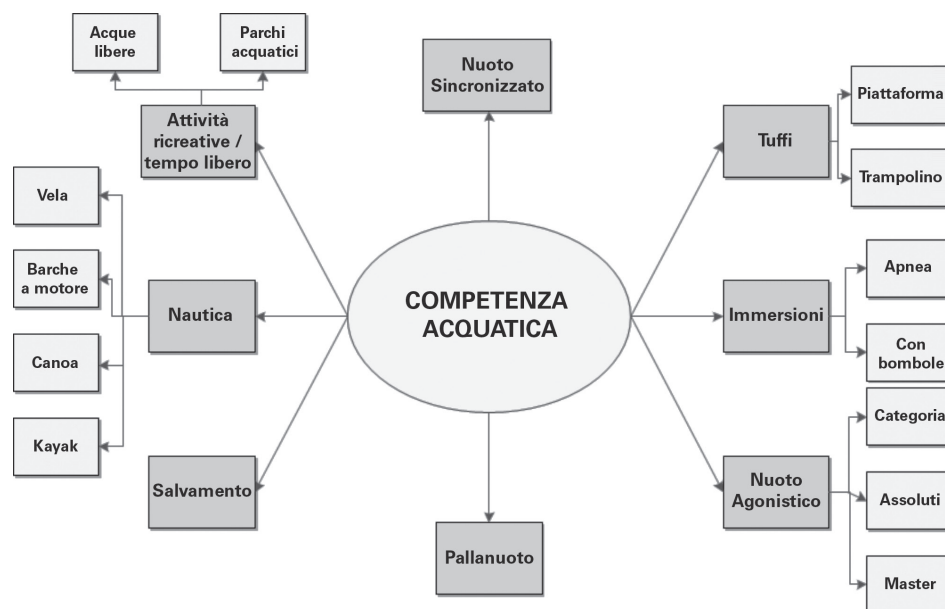
<sup>20</sup> Langendorfer - Bruya (1995).

<sup>21</sup> *Ibi*, p. 2.

È interessante notare che questi autori introducono un nuovo termine: *Aquatic Readiness (Readiness acquatica)*.

Il termine *Readiness* significa essere preparato, essere pronto a, disponibilità<sup>22</sup> e si potrebbe tradurre *Aquatic Readiness* in “pronto per l’attività acquatica, in possesso delle basi dell’attività acquatica” ma si preferisce mantenere il termine anglosassone in quanto più semplice.

La definizione di *Readiness acquatica* secondo Langhendorfer e Bruya è: “...essa include schemi motori acquatici di base, comportamenti base e conoscenza/comprendimento che precedono l’acquisizione di abilità acquatiche evolute come gli stili tradizionali (locomozione avanzata) e la sicurezza in acqua...”<sup>23</sup>.



Fonte: adattato da Langendorfer - Bruya (1995).

Lo sviluppo della *Readiness acquatica* influenza la sfera cognitiva, sociale/affettiva e motoria/fisica/materiale, cioè l’intero campo del completo sviluppo umano.

Il termine natatorio italiano che più si adatta a quello anglosassone è sicuramente *Acquaticità* e nello svolgimento della parte pratica l’*Ambientamento*.

E come ha scritto Walter Bolognani (2010): “...Ambientamento è un processo teso a familiarizzare con un mezzo a noi estraneo e della durata illimitata...”<sup>24</sup>; questa parte dell’insegnamento/apprendimento del nuoto è certamente la più importante e quella a cui bisogna dedicare una cura estrema.

<sup>22</sup> <http://it.dicios.com/enit/readiness>.

<sup>23</sup> Langendorfer - Bruya (1995, p. 3).

<sup>24</sup> Bolognani (2010).

Sulla base di ciò che è stato analizzato nelle pagine precedenti ecco una sintesi, una rielaborazione e un assemblaggio dei vari concetti e delle varie definizioni.

## 6. Conclusioni

La competenza acquatica si rileva quando un soggetto, di fronte a un problema *acquatico*, mobilita il proprio repertorio di abilità e conoscenza, sceglie quella più adeguata alle situazioni e la usa in modo integrato e personale per risolvere il *problema*.

Nell'attività acquatica (intesa in senso lato sia come attività di tempo libero che attività applicata a discipline sportive acquatiche), l'individuo si trova a risolvere spesso problemi ai quali deve dare una risposta il più rapida possibile. Maggiore è la sua capacità di recepire dall'ambiente il maggior numero possibile di informazioni (capacità senso-percettive), maggiore sarà la capacità di dare risposte efficaci: in poche parole, sarà competente.

Semplificando la definizione si può affermare che:

*La competenza acquatica è l'abilità dell'individuo a risolvere in maniera efficace ed efficiente qualsiasi situazione o problema possa capitare in acqua.*

A questo proposito un interessante studio norvegese<sup>25</sup> sulle cause di annegamento pone l'accento sull'insegnamento del nuoto evidenziando, tra l'altro, come dalla fine degli anni Sessanta ci sia stato un incremento esponenziale della commercializzazione dell'insegnamento del nuoto con la conseguente enfattizzazione di ciò che è richiesto dai genitori (i clienti che pagano) degli allievi.

Lo studio inizia con un'affermazione e una domanda: "Tutti noi sappiamo cosa significa nuotare o essere capaci di nuotare. Ma è vero?".

Questo studio si sviluppa partendo dall'analisi degli incidenti per annegamento: analisi dei rapporti effettuati dalle forze dell'ordine, interviste ai sopravvissuti, osservazioni su episodi simulati.

Considerando tali elementi i ricercatori hanno verificato che ci sono diversi elementi chiave che appaiono costantemente:

Non ho realizzato il pericolo. La situazione sembrava sicura.  
Non conoscevo nulla sugli effetti della risacca o della corrente (ad esempio).  
Caduta dall'alto e atterraggio impacciato.  
Perdita di respiro, violenta espirazione nell'impatto con l'acqua.  
Immersione profonda e difficoltà a riconquistare la superficie.  
Incapacità di raggiungere un punto sicuro.  
Incapacità di nuotare e cambiare stile.

---

<sup>25</sup> Stallman - Junge - Blixt (2008).

Impossibilità di nuotare fra le onde.  
Incapacità di vedere dove si andava.  
Stancarsi rapidamente, impossibilità di continuare a nuotare.  
Incapacità di fermarsi, riposare, galleggiare.  
Acqua fredda, vestiti pesanti.

Queste scarse abilità, o addirittura mancanti, questi atteggiamenti o conoscenze parziali sono ritenuti elementi causali nel far precipitare gli eventi. Non ci vuole molta immaginazione per tradurre queste investigazioni negli elementi concreti che richiedono attenzione nell'educazione acquatica.

Lo studio in oggetto termina con queste conclusioni:

“In troppi casi alle persone (bambini soprattutto) non viene insegnato ciò che è necessario per affrontare un'immersione inaspettata.

La grande varietà del 'cosa' insegniamo, è la prova che non siamo ancora arrivati al nostro obiettivo.

Il nuotare è visto troppo spesso solo come una questione di movimenti corretti ma è molto di più.

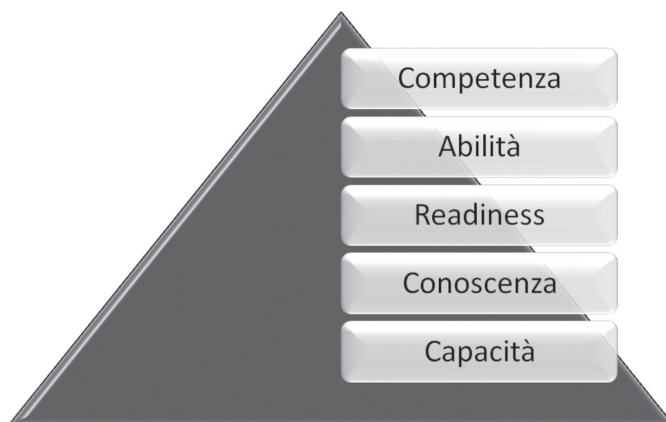
Il concetto di competenza acquatica o *Watermanship* è rilevante oggi come non mai.

In molti casi l'abilità nel nuoto non è sufficiente per la sopravvivenza, vedi per esempio la tragedia dello tsunami in Giappone, in molti altri casi l'annegamento era evitabile.

L'analisi delle cause di annegamento non è finito e certamente si svilupperà in futuro.

E come questo si traduce in ciò che le persone dovrebbero imparare può anche richiedere ulteriori studi e regolamentazioni future.

La vera sfida è quella di promuovere questo modo di intendere l'insegnamento del nuoto tra gli istruttori di nuoto e le organizzazioni che rappresentano. Crediamo che non esista attualmente una definizione universale della capacità di nuotare.



In questo studio abbiamo presentato una definizione. Dopo tutto, le persone sono persone e l'acqua è acqua.

Crediamo fermamente che l'abilità nel nuoto sia solo una parte della 'sicurezza in acqua' e che conoscenze e attitudini debbano far parte di qualsiasi programma completo.

Il nuoto è un'arte. Insegnare a nuotare è un'arte. Ma è anche una scienza.

Imparare a nuotare può essere facile, ma quando, per qualsiasi motivo, le persone non hanno accesso continuo all'acqua, possiamo intervenire e implementare notevoli miglioramenti sui nostri programmi di formazione alla 'sicurezza in acqua'”<sup>26</sup>.

Per noi che lavoriamo nel campo dell'educazione acquatica l'attività che svolgiamo non è solo un mero insegnamento del nuoto ma un'attività complessa che può aiutare i nostri allievi a scegliere fra gli innumerevoli sport acquatici e/o attività acquatiche.

---

<sup>26</sup> *Ibidem*.