

## Il corpo in gioco: verso un modello educativo integrato per lo sviluppo dell'espressività e dell'autodeterminazione

Maria Virginia Marchesano, Lucia Pallonetto, Valeria Minghelli, Carmen Palumbo  
Università di Salerno

---

### Riassunto:

L'articolazione e la complessità delle sfide educative nel XXI secolo comportano la necessità di immaginare un'idea di educazione che sia capace di ricollocare discenti e docenti all'interno di una cornice didattica allargata e multidimensionale, in cui l'attività ludica, il corpo e il movimento non incarnino, in maniera riduttiva, il tempo della pausa ricreativa dalle "cose serie", ma siano riconosciuti come quegli strumenti privilegiati capaci di intercettare richieste e bisogni impliciti e di tessere le trame di competenze e prospettive personalizzate. È importante riconoscere all'interno delle pratiche didattiche, già rinnovate dall'apporto delle tecnologie della conoscenza (Laurillard, 2014; Rivoltella & Rossi, 2017), un contesto esperienziale degli apprendimenti ulteriormente allargato in cui assumono spazio e valore attività di movimento e pratiche corporee in grado di offrire agli studenti possibilità di espressione assolutamente rinnovate. Il presente contributo si prefigge di disegnare un possibile itinerario di ricerca/intervento atto a valorizzare la connessione tra corpo, mente e ambiente con quelle dimensioni di natura motivazionale quali l'autostima, la fiducia, l'assertività, l'empatia e la reciprocità, che sostanziano le esperienze di significatività. Utilizzando il gioco e il movimento espressivo come veicolo e fondamento di comunicazione, conoscenza e relazione con se stesso e l'altro, si intendono delineare i tratti di un'impalcatura metodologica che orienti le consuete pratiche di educazione motoria verso la predisposizione di luoghi e percorsi di apprendimento che sappiano stimolare l'emergere di un investimento motorio autentico per favorire lo sviluppo della creatività, dell'autodeterminazione e del pensiero divergente.

**Parole chiave:** corporeità, gioco, movimento espressivo, autodeterminazione, educazione motoria

### Abstract:

The structure and complexity of the educational challenges in the 21st century imply the need to imagine an idea of education that is able to relocate learners and teachers within a wide and multidimensional didactic framework, in which play, body and movement do not embody, in a reducing way, the time of the recreational break from 'serious things', but are considered those privileged tools able to identify implicit requests and needs and to create personalized skills and perspectives. It is important to recognize within the teaching practices, already renewed by the contribution of knowledge technologies (Laurillard, 2014; Rivoltella & Rossi, 2017), a wider experiential context of learning in which movement activities and bodily practices able to offer students absolutely renewed possibilities of expression take on space and value. The aim of this contribution is to outline a possible research/intervention itinerary aimed at enhancing the connection between body, mind and environment with those dimensions of a motivational nature such as self-esteem, trust, assertiveness, empathy and reciprocity, which give substance to experiences of meaningfulness. Using play and expressive movement as a vehicle and basis of communication, knowledge and relationships with oneself and others, the intention is to outline the features of a methodological framework that directs the usual practices of motor education towards the provision of learning places and paths that are able to stimulate the emergence of an authentic motor investment to foster the development of creativity, self-determination and divergent thinking.

**Keywords:** corporeality, play, expressive movement, self-determination, motor education

---

## 1. Introduzione

La ricerca educativa, nell'accogliere le fragilità e le complessità della visione transculturale e multidimensionale della società contemporanea, è chiamata a esercitare, con resilienza e perseveranza, la capacità di orientare decisioni e a intercettare processi pratiche metodologiche di tipo virtuoso onde indagare gli approcci più utili affinché i processi di apprendimento-insegnamento possano lasciare tracce di efficacia nel restituire al soggetto in formazione la buona percezione delle proprie possibilità di azione autonoma e di risoluzione di problemi. In vista delle finalità formative auspiccate per l'allievo di ogni ordine e grado, che si estendono sempre più in maniera multidimensionale e olistica intorno all'impellenza di coltivare quelle *soft e life skills* (Patera,2019) utili a renderlo un cittadino attivo, partecipe e consapevole all'interno del contesto sociale, sembra indispensabile l'innescare di una accurata riflessione di senso sulla funzione assunta dalla comunità educante, all'interno del tessuto socioeducativo. Appare consolidato, ormai, che il compito precipuo dell'educatore non risieda nell'insegnare "cose diverse e straordinarie"(Miur, 2018), ma nello stimolare la predisposizione di luoghi e percorsi di apprendimento in grado di educare e nutrire un tipo di cittadinanza attiva, affinché le nuove conoscenze e consapevolezze acquisite possano alimentare in maniera circolare e obliqua (Kay,2011) abilità e competenze di tipo culturale, metacognitivo, metodologico e sociale. L'approdo di tali valutazioni coinciderebbe con la creazione di un *setting* d'aula fisico ed emotivo (Damiani & Gomez Paloma,2019) all'interno del quale "[...] l'esperienza didattica si configura come spazio di azione interindividuale in cui si intrecciano le variabili intraindividuali" (Sibilio, 2016, p. 19) anche all'interno di dimensioni corporeo-esperienziali (Minghelli, 2023), che favoriscono la comprensione diretta del senso delle azioni, delle emozioni e delle sensazioni altrui (Gallese et al., 2012). In accordo coi recenti approdi della letteratura neuroscientifica, l'esperienza corporea potrà contribuire a una comprensione incarnata, attiva ed efficace dei contenuti dell'apprendimento (Gomez Paloma, 2020). Alla luce di queste consapevolezze, sembra indispensabile indagare e riposizionare le riflessioni attorno al tema dei processi di apprendimento-insegnamento, per ripensare l'implementazione di strategie didattiche e favorire la condivisione di esperienze in grado di

sostenere l'incorporazione dei saperi in maniera attiva, costruttiva e collaborativa, nonché intenzionale, contestuale emetacognitiva (Minghelli, 2023). In questa ottica costruttivista, la conoscenza è orientata *all'azione e dall'azione* e fonda i propri principi costitutivi sulla consapevolezza olistica della complessità dei processi (Palumbo et al., 2024). Si tratta di assumere, dunque, una nuova postura epistemologica che si configuri come un intervento dalle molteplici connotazioni di qualità e potenzialità positive in grado di promuovere un'azione formativa finalizzata, innanzitutto, alla prevenzione educativa. La presa in carico di tale orientamento favorisce la definizione di un progetto di rafforzamento dell'intelligenza emotiva e della piacevolezza dell'apprendere e dell'*imparare a imparare* (D.22/2007, n.139) che possa responsabilmente emancipare l'allievo dal dovere estrinseco di studiare in vista della valutazione e suscitare, invece, un'intrinseca volontà di migliorarsi e costruirsi per sentirsi parte attiva dei processi di civile convivenza democratica. Favorire questo processo vuol dire, dunque, affrancare realmente, i processi di apprendimento-insegnamento da meccanismi di trasmissione del sapere di tipo piramidale e verticale e favorire, invece, la possibilità di lasciare che l'allievo si collochi attivamente al centro del proprio progetto di vita e riesca a recuperare, nella scuola e nella sua azione, un senso e un significato personale (Vettorel, 2006).

## **2. Approcci ludico espressivi: le potenzialità dell'autoorganizzazione**

In questo scenario, sembrerebbe opportuno accogliere, tra le strategie educative, declinabili nel contesto scolastico, le potenzialità della dimensione corporea che, attraverso un approccio ludico, consentirebbe allo studente di posizionarsi al centro dei processi di apprendimento-insegnamento e, al docente, di sintonizzarsi, in maniera sincronica e diacronica, intervenendo in maniera incisiva e perentoria sugli aspetti del 'sapere', del 'saper fare' e del 'saper essere' (Ajello & Torti, 2019). Integrare le potenzialità del gioco all'interno della progettazione didattica consentirebbe di spostare l'asse del dialogo educativo dall'interazione verticale docente-allievo, all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente e studente-docente. In tal senso si potrebbe recuperare tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, sovente trascurato negli approcci tradizionali (Rutka, 2006, p. 172) e che, se debitamente implementato, riconoscerebbe alla scuola la sua funzione di agenzia educativa per autonomia. Immaginare un approccio didattico che coinvolga il corpo in attività espressive e

creative principalmente orientate all'autoorganizzazione non implica una perdita del ruolo registico del docente all'interno del contesto classe e del gruppo di lavoro (Minghelli, 2024), ma richiede la capacità di operare un "passo di lato" (Digennaro, 2019). Un passo che non inficia l'equilibrio della guida, ma che, tenendo conto che nel gioco il bambino si comporta "come se fosse un palmo più alto di se stesso" (Vygotskji,1979), consente all'educatore di affiancarsi e di accompagnare lo studente verso la sua zona di sviluppo prossimo (Mecacci, 2022, cit. in Borgogni e Giraldo, 2023, p. 182). L'insegnante, proponendo attività educative che ricorrono al gioco fornisce, al tempo stesso, materiali e strumenti tradizionali e nuovi, stimolando l'esercizio di tutti i domini dell'intelligenza e di quei meccanismi motivanti e sfidanti che facilitano e favoriscono l'apprendimento significativo. Il docente educa, altresì, all'acquisizione di comportamenti sociali mirati alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all'autoconoscenza reciproche, oltre a creare le condizioni perché il gruppo classe si percepisca come un gruppo di lavoro cooperativo, unito da una interdipendenza positiva orientata al raggiungimento di un obiettivo comune (Johnson et al., 1996). Tuttavia, per promuovere una *trasposizione* (Chevallard, 1985) consapevole, responsabile ed efficace nel contesto reale di tali sollecitazioni teoriche occorre individuare strumenti formativi utilmente declinabili nelle ore scolastiche che siano in grado di rendere le attività di movimento maggiormente accessibili, attraverso una progettazione obliqua, sostenibile e non lineare delle attività (Borgogni & Giraldo, 2023), così da favorire una esperienza equa e democratica degli apprendimenti tutti. Appare evidente quanto l'attività motorio sportiva che, per antonomasia, coinvolge trasversalmente tutti i domini della vita della persona, da quello cognitivo a quello personale e interpersonale, possa contribuire significativamente non solo a uno sviluppo omeostatico e integrato della persona, ma anche e soprattutto ad affrontare in maniera proattiva i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana (WHO, 2020; Marchetti et al., 2016). Se si concorda con l'assunto per cui l'educazione fisica si caratterizza come disciplina cerniera tra gli ambiti scientifico (conoscenza del proprio corpo, del suo funzionamento, fisica del movimento, stili di vita corretti, ecc.), comunicativo ed espressivo, di relazione e di cittadinanza (Miur, 2018), l'apprendimento dei paradigmi della democrazia e della civile convivenza potranno dirsi esperiti, esplorati ed incorporati all'interno di esercizi di ascolto dei *luoghi del corpo*. L'idea è quella di pensare a una prudente rivisitazione delle attuali metodologie dell'Educazione motoria, che attraverso un approccio ludico educativo, si declini

in pratiche esperienziali di movimento-espressivo (Pallonetto, 2023), anatomia esperienziale (Olsen & Tolja, 1994), ideokinesi (Bernard, Stricker & Steinmuller, 2021), e comprensione del gesto (Marchesano, 2023). Sin dal principio, il bambino tessesse azioni costruttive attraverso attività di movimento e di esplorazione che, fin dalle forme più semplici e arcaiche (Ammaniti & Ferrari, 2020) si manifestano come sperimentazioni ludiche del mondo attraverso le quali il gioco educa per se stesso (Yogman et al., 2018), in quanto stimola e promuove le facoltà e le funzioni generali e specifiche del divenire adulti (Henderson & Atencio, 2017). Nello spazio e nel tempo del gioco si colloca un mondo sociale specchio di quello reale, all'interno del quale, grazie alla possibilità di modificare regole, *status* e ruoli, si ha l'opportunità di scomporre e ricomporre il mosaico della propria vita sociale e individuale, in infinite combinazioni possibili che aprono nuovi punti di vista sul reale (Digennaro, 2019). Se l'obiettivo educativo che ci si propone coincide col bisogno di mediare tra i vincoli istituzionali della scuola e gli interessi e i bisogni degli allievi, un approccio di tipo ludico che metta al centro dei processi il corpo e l'esperienza corporea, può considerarsi il mezzo che "insegna facendo" ad assumere decisioni in maniera critica, a conoscere e a gestire il proprio patrimonio emotivo e quello dell'altro, a sperimentare ruoli e punti di vista al fine di sviluppare la competenza di negoziare nella ricerca di compromessi (Mead, 1966; Winnicott, 1971; Gray, 2015).

### **3. L'Educazione motoria attraverso la pedagogia della scoperta**

Nell'ultimo decennio i documenti programmatici della scuola di ogni ordine e grado restituiscono alle pratiche dell'Educazione Motoria (L.234/2021) e dell'Educazione Fisica (MIUR, 2012) uno spazio valoriale in fieri, che riconosce loro la responsabilità della trasposizione di idee, valori e modi di agire attraverso gli strumenti del corpo, del movimento e dello sport. Contemporaneamente, la letteratura scientifica di riferimento ribadisce come il movimento, l'educazione al movimento e l'educazione attraverso il movimento, si costituiscano come quella eccellente opportunità di riunificare l'essere umano in una dimensione circolare e osmotica di corpo e mente, attraverso un approccio globale alla dimensione corporea e alle sue valenze comunicative e relazionali, che consente alla persona di maturare e formarsi in piena autonomia e stima di sé.

In tal senso, una proposta flessibile di pratiche di Educazione motoria e di Educazione fisica, che attinge dai costrutti del movimento libero ed espressivo e dal gioco, permetterebbe agli

studenti di strutturare consapevolmente il loro mondo interiore e di acquisire competenze strumentali per la gestione della vita reale, attraverso una pedagogia della scoperta (Borgogni & Giraldo, 2023) che sappia mettere in azione non solo la dimensione fisica del corpo, il corpo cosale, che abita in un mondo fisico insieme a tutti gli altri corpi (*korper*), ma anche quella dimensione psichica del corpo vivo (*leib*) che si muove con l'essere umano ed è un corpo che sente e patisce (Costa, 2016).

Anche coerentemente con la letteratura più recente in materia di apprendimento motorio (Schmidt & Wrisberg, 2000), che suggerisce l'opportunità di integrare all'interno di un approccio prescrittivo di matrice cognitivista, le potenzialità di un approccio euristico di stampo ecologico, è indispensabile riconoscere l'assoluta importanza rivestita dai processi di interazione e coevoluzione individuo/ambiente, in cui il primo abbia la possibilità di auto organizzarsi in funzione delle informazioni direttamente percepite dall'ambiente (Colella, 2016; Minghelli & Coppola, 2022). Questa proposta argomentativa richiama la possibilità di ricorrere a uno stile di insegnamento delle attività motorie che prevede la valorizzazione della variabilità nelle esperienze di movimento, il ruolo attivo dell'allievo e la scoperta guidata, l'autovalutazione dell'apprendimento e la risoluzione dei problemi (Colella, 2016). Tra le finalità di questo approccio si colloca, altresì, la dimensione della prevenzione educativa, ovvero l'assunzione di un'attitudine formativa centrata sulla relazione tonico-emotiva di tipo trasformativo, al fine di rafforzare le dimensioni della relazione personale, interpersonale e intrapersonale attraverso l'attivazione di processi comportamentali che emancipano le ore dedicate al movimento, al gioco e allo sport da obiettivi meramente prestativi e competitivi. Il nucleo centrale della proposta riguarda la possibilità di utilizzare il corpo e le sue manifestazioni cinestetiche come veicolo di espressione, autoespressione, relazione con se stesso e con l'altro per favorire, in un contemporaneo coinvolgimento delle dimensioni fisiche, cognitive e sociali, l'individuazione progressiva di obiettivi che si co-definiscono nella continua interazione con l'ambiente, in attività di movimento guidate dall'interesse e dal piacere, ovvero da principi di intenzionalità (Anochin, Bernstein, Sokolov, 1973).

#### **4. Dalla cornice epistemologica alla declinazione delle pratiche**

Recuperando le suggestioni di matrice psicomotoria (Nicolodi, 2015), che riconoscono nell'investimento motorio emergente dal gioco spontaneo uno strumento eccellente per

l'individuazione delle competenze emergenti (Gison et al., 2012), e della semiomotricità, che valorizza la funzione comunicativa delle pratiche motorio espressive (Stella et al., 2022), si intende intercettare nella dimensione ludica sottesa alle esperienze di movimento, uno strumento straordinario di promozione di interventi virtuosi di Educazione motoria.

Nel tentativo di individuare principi epistemologici e strumenti di declinazione caratteristici dell'approccio che siano in grado di promuovere un coinvolgimento significativo dello studente, in cui ciascuno possa sentirsi protagonista della costruzione del proprio processo evolutivo (Borgogni & Agosti, 2022), si delinea quale elemento imprescindibile il tema della cura di sé e delle proprie emozioni (Cambi, 2015). In tal censo, la consapevolezza emotiva e la familiarità con i canali della comunicazione non verbale, la cui congruenza con la comunicazione verbale sostiene e rafforza la credibilità del messaggio, rappresentano competenze centrali da “consegnare” allo studente.

Si tratta di utilizzare delle pratiche esecutive del gesto che siano in grado di configurarsi come un dispositivo multisemiotico, capace di riconoscere e sfruttare i molteplici atti enunciativi della comunicazione: il linguaggio verbale e il movimento che lo accompagna, la gestualità mimica del volto e l'atteggiamento posturale, la prossemica, intesa come organizzazione dell'architettura vitale degli spazi, il grafismo del disegno e della pittura, il suono come estensione e prolungamento del corpo (Gamelli, 2011).

L'implementazione di tali pratiche offrirebbe un'opportunità di ampliamento delle possibilità espressive, esplorative, creative e produttive della persona (Colella, 2019). Sposando le idee riconducibili alla declinazione della didattica in chiave fenomenologica e neurobiologica, e promuovendo l'acquisizione di una più efficace consapevolezza psicofisiologica (Franceschini, 2018), questo approccio assume e fa sua una visione olistica della persona, considerandola nella sua pienezza e nella molteplicità delle dinamiche relazionali che la riguardano. Alla luce di queste riflessioni, l'investimento motorio emergente da attività motorio-espressive di esplorazione, interazione, conoscenza, propriocezione, espressione e relazione, inquadrato in una cornice ludica, si costituisce come un elemento prezioso per lo stesso docente che, a partire dall'osservazione delle caratteristiche peculiari in termini di qualità dei movimenti, intensità, durata, funzionalità, è posto nella condizione di individuare efficaci punti di partenza di una progettazione meglio collocata nella zona di sviluppo prossimo di ciascun bambino.

Altresì, il corpo, significativo e informativo (Borgogni, 2016), vissuto e agente, diventa soggetto e oggetto del processo di conoscenza e crescita e si costituisce quale veicolo e fondamento di condotte altruistiche, laddove consente di esercitare, ad esempio, la "capacità di rispecchiamento" in alcuni giochi di coppia (*mirror me*). L'esercizio dello specchio tra due o più soggetti, che richiede all'allievo di concentrarsi sull'osservazione, l'imitazione e la sincronia, esercita, tra l'altro, la capacità di mettersi nei panni dell'altro. In questo senso l'espressione *formazione della persona e del cittadino* (MIUR, 2018) presente nei documenti programmatici della scuola di ogni ordine e grado, rimanda proprio all'acquisizione di competenze che, in maniera sincronica e diacronica, nei differenti contesti sociali in cui emergeranno le esperienze di vita, saranno utili per affrontare la complessa e affascinante sfida del crescere. L'approccio ludico, declinato all'interno di pratiche motorio-espressive, si costituisce come uno strumento di promozione di una più consapevole costruzione del sé e di una più efficace e significativa relazione con l'altro da sé, assumendo i connotati di un vero e proprio compito di realtà in cui favorire processi di partecipazione attiva autentici, riferendosi, con la locuzione "partecipazione attiva" alle dimensioni individuali e sociali richiamate nei termini di "attività" e "partecipazione" nella prospettiva bio-psico-sociale.

Variando la componente ludica nelle forme di volta in volta più consone e adeguate al contesto classe, questa metodologia operativa è suscettibile di essere declinata e calibrata in funzione dell'utenza, ossia in relazione all'età, al bisogno educativo specifico, in termini sia individuali che collettivi.

Sottesa alle attività proposte si situa l'intenzione di promuovere nelle attività di movimento, un uso critico degli organi e delle funzioni sensoriali, con lo scopo di settare i processi di apprendimento/insegnamento sulla possibilità di imparare ad ascoltare se stessi dall'interno e a prestare attenzione all'emersione delle sensazioni del corpo, osservandone consapevolmente il loro sviluppo e divenendo coscienti delle trasformazioni che queste possono produrre. All'interno di un setting così concepito, l'educatore assumerebbe un ruolo distribuito nei differenti momenti della pratica: da quello di un regista e progettista (Laurillard, 2014) delle esperienze di movimento proprio della fase di progettazione, a quello di facilitatore delle esperienze di movimento e degli apprendimenti ad esse correlati proprio del momento esecutivo, fino a quello di un responsabile mediatore dei processi riflessivi collocati in termini temporali e metodologici al termine delle esperienze. In linea con i recenti approdi

della neuro pedagogia e delle neuroscienze, il docente avrà come obiettivo quello di veicolare all'interno delle pratiche di movimento espressivo, il rafforzamento dell'identità individuale degli studenti, al fine di consegnare alla scuola, anche nelle ore successive alla pratica, uno spirito di partecipazione rinnovato, orientato a principi di condivisione autentica con i compagni di classe.

## 5. Conclusioni

Le sollecitazioni presenti nei documenti programmatici dell'UE, del Consiglio d'Europa, dell'ONU, nelle Indicazioni 2012 e nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari 2018 e nonché la riforma del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione (L.107/2015) invitano, da tempo, a un significativo potenziamento delle discipline motorie in ambito scolastico (L.234/2021). L'incalzante evoluzione normativa e l'altrettanto mutevole letteratura scientifica in materia di apprendimento motorio, sembrerebbero indurre il contesto scolastico nazionale a una serrata e inevitabile attività di ripensamento, aggiornamento e trasformazione. A questo scopo l'auspicio è di sperimentare e valutare attivamente le nuove indicazioni che invitano la comunità educante a individuare percorsi educativi rinnovati e piste metodologiche innovative al fine di garantire una formazione garante dei valori della responsabilità, della solidarietà e della cittadinanza attiva e sostenibile. Se l'attività ludico-motoria può essere interpretata e immaginata come una metafora, l'esercizio della disciplina contribuisce in modo sostanziale a strutturare dinamicamente la personalità. Questa visione conferisce all'educazione motoria e all'educazione fisica più in generale il delicato compito di insegnare la vita "sul campo". L'esperienza di attività motorio-espressive orientate da un approccio di tipo ludico mira a mobilitare l'immenso repertorio di emozioni e di atteggiamenti utili a fronteggiare le complessità del divenire adulti in maniera critica e consapevole. La presente proposta si prefigge di promuovere una formazione motorio-espressiva, che favorisca lo sviluppo e l'affinamento delle capacità di propriocezione dello studente, contribuendo a migliorarne la percezione di autoefficacia (Bandura,1997). L'ipotesi è che si possa, in tal modo, provare a incidere, altresì, positivamente sulle possibilità espressive e comunicative, intervenendo in maniera indiretta, eppure sostanziale, sulle dinamiche emotivo-relazionali sottese ai processi di apprendimento sollecitando, in esperienze di movimento significative, condotte in un clima

disteso e accogliente, la possibilità di sperimentare la propria intenzionalità, le potenzialità, per favorire una maturazione non solo somato-sensoriale, ma anche emotiva e psicosociale.

### **Bibliografia**

Ajello, A. M. & Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola democratica*, 10(1), 63-82.

Ammaniti, M., Ferrari, P. F. (2020). *Il corpo non dimentica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Anochin P.K., Bernstein N.A, Sokolov E.N. (1973). *Neurofisiologia e cibernetica*. Roma: Ubaldi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bernard A., Stricker U., Steinmuller W., (2021), *Ideokinesi*, Epsilon, Roma.

Borgogni, A. & Giraldo M. (2023). L'attività motoria inclusiva. Traiettorie progettuali e didattiche per la disabilità. *Disabilità e inclusione. Studi pedagogici e interdisciplinari*, Roma: Studium.

Borgogni, A. & Agosti V. (2022). Per una ecologia del movimento: prospettive sostenibili nella formazione degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive. *Pedagogia Oggi*, 20(1), pp. 126-133.

Borgogni, A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie, *Formazione & insegnamento*, 14(1 Suppl.), 119-132.

Cambi, F. (2015). *La forza delle emozioni. Per la cura di sé*. Pisa: Pacini.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Colella, D., (2019). Competenze motorie e stili d'insegnamento in educazione fisica, *CQIIA Rivista*, 3.

Colella, D. (2019). Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie, *Processi e Relazioni*, *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3s: 73-88.

Colella, D. (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione & insegnamento*, 14(1 Suppl.), 25-34.

Costa, V. (2016). *Husserl*. Carocci Editore

Damiani, P. & Gomez Paloma, F. (2019). Migliorare l'inclusione attraverso l'ICF e l'educazione fisica: elementi di attualità nella sperimentazione EduFiBES. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 6, 365-383.

Digennaro, S. (2019). Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bam-bine, *Formazione & insegnamento*, 17(3 Suppl.), 97-108.

Franceschini, T. (2018). Consapevolezza psicofisiologica per la relazione didattica: esperienze laboratoriali con insegnanti. *Educational reflective practices: 2*, 2018, 170-200.

Gallese, V., Ferri, F. & Sinigaglia, C. (2012). Corpo, Azione e Coscienza Corporea di Sè: Una Prospettiva Neurofenomenologica. [www.personaedanno.it/attachments/article/40064/gallese\\_ferri\\_sinigaglia.pdf](http://www.personaedanno.it/attachments/article/40064/gallese_ferri_sinigaglia.pdf). Access in: 5 aprile 2013.

Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Milano: Meltemi Editore.

Gison G., Bonifacio A. & Minghelli E. (2012). *Autismo e psicomotricità*. Trento: Erickson.

Gomez Paloma F. & Damiani, P. (2020). “Dimensioni-ponte” tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 91-110.

Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Milano: Einaudi.

Henderson, T.Z & Atencio, D.J. (2007). Integration of play, learning, and experience: what museums afford young visitors. *Early Child Educ J*;35(3):245–251.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.

Kay, J. (2011). *Il pensiero obliquo. Perché gli obiettivi si perseguono meglio per via indiretta*. Torino: Codice Edizioni.

Marchesano, M.V., (2023). *Laboratorio coreutico. Strategie didattiche per la Fisiodanza nei licei coreutici*. Benevento: Kinetes.

Marchetti, R., Bellotti, P. & Pesce, C. (2016). *Insegnare la vita con il movimento e con lo sport*. Perugia: Calzetti Mariucci.

Mead, G.H. (1966). *Mente, sé e società*. Milano: Giunti.

Minghelli, V. (2023). *Corporeità e inclusione. Scenari normativi, bisogni formativi e prospettive di ricerca*. PEDAGOGIE E DIDATTICHE IN MOVIMENTO, Lecce: Pensa Multimedia.

Minghelli, V. (2024). *La corporeità alla scuola dell'infanzia. Il potenziale educativo, inclusivo e trasformativo del gioco spontaneo*. Napoli: Edises.

Minghelli, V. & Coppola, S. (2023). From observation to educational design: the video modeling in the training of physical education teachers. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 7(1).

Nicolodi, G. (2015). *L'educazione psicomotoria nell'infanzia: lo sguardo come presenza: principi, obiettivi e metodologia*. Milano: Erickson.

Olsen, A., & Tolja, J. (1994). *Anatomia esperienziale: trentuno lezioni pratiche: alla scoperta del nostro corpo attraverso l'esperienza che ne facciamo*. Milano: Red.

Pallonetto, L. (2023). *Prasseologia del movimento danzato pratiche didattiche corporee inclusive*. Apprendere e Progettare Supporti Didattici. Roma: Anicia.

Palumbo, C., Pallonetto, L., Minghelli, V., Marchesano, M. V. & Perrone, R. (2024). Azione educativa e didattica inclusiva: tra pedagogia della corporeità e educazione motoria. *ISSN 1828-4582-Anno XLI*, 318.

Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 10(1), 195-208.

Rivoltella P.C.(2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Rossi P.G. (a cura di), Brescia: La Scuola.

Rutka, S. (2006). *Metodologia cooperativa per classe CAD*. Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.

Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. (2000). *Apprendimento motorio e prestazione*. Roma: Società stampa sportiva.

Sibilio, M. (2016). *Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche*. In M. Sibilio (a cura di), *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione e insegnamento*, Brescia: La Scuola.

Stella, D., Pallonetto, L., Palumbo, C., & Benvenuto, G. (2022). Corporeal education: motor praxeology and the art of movement as an educational tool. *Research on Education and Media*, 14(2), 50-56.

Vettorel, P. (2006). *Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze*

*individuali in classe*. In Caon F. (a cura di), *Insegnare Italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.

Vygotskij L. S., (2023). *La mente umana*. a cura di L. Mecacci, Feltrinelli, Milano 2022 in Borgogni, A., Giraldo, M. *L'attività motoria inclusiva. Traiettorie progettuali e didattiche per la disabilità*. Disabilità e inclusione. Studi pedagogici e interdisciplinari.

Vygotskij L.S. (1979) *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*. tr. it. in *Riforma della scuola*.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Londra: Penguin Books.

Yogman M, Garner A, Hutchinson J, et al (2018). Aap Committee On Psychosocial Aspects Of Child And Family Health, Aap Council On Communications And Media. *The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*. *Pediatrics*. 2018;142(3):e20182058.

### **Riferimenti normativi**

Decreto 22 agosto 2007, n. 139 Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. (GU Serie Generale n.202 del 31-08-2007)

Legge 30 dicembre 2021, n. 234 Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024. (21G00256) (GU Serie Generale n.310 del 31-12-2021 - Suppl. Ordinario n. 49)

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2015. Legge 13 luglio 2015, n. 107: Disposizioni per il diritto e la qualità del sistema integrato di istruzione e formazione, nonché delega al Governo per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2018. *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni 2012 della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Roma.

World Health Organization (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases - Approaches for schools*. Geneva: WHO.