

# SAGGI DI PEDAGOGIA DELLO SPORT

A CURA DI

EMANUELE ISIDORI

FRANCESCO TADDEI

RAFAEL RAMOS ECHAZARRETA

QUAPEG

**EMANUELE ISIDORI  
FRANCESCO TADDEI  
RAFAEL RAMOS ECHAZARRETA**

**(A CURA DI)**

**SAGGI DI PEDAGOGIA  
DELLO SPORT**

**QUAPEG**

© Gli autori e i curatori

*Saggi di pedagogia dello sport*

Quaderni del Laboratorio di Pedagogia Generale (Qua.Pe.G),  
Università degli Studi di Roma “Foro Italico”, 2016.

**ISBN: 9788826037707**

**DOI: 10.5281/zenodo.376808**

**Direttore scientifico della collana**

Emanuele Isidori (Università di Roma “Foro Italico”)

**Comitato editoriale**

Claudia Maulini (Università di Roma “Foro Italico”)

Mascia Migliorati (Università di Roma “Foro Italico”)

Rafael Ramos Echazarreta (Università di Roma “Foro Italico”)

Francesco Taddei (Università di Roma “Foro Italico”)

**Comitato scientifico**

Stefano Bastianon (Università di Bergamo)

Mirca Benetton (Università di Padova)

Cristiana Buscarini (Università di Roma “Foro Italico”)

Oscar Chiva Bartoll (Univesità di Valencia)

Pilar Conde Colmenero (Università Cattolica San Antonio di Murcia)

Antonia Cunti (Università di Napoli “Parthenope”)

Maria Gabriella De Santis (Università di Cassino e del Lazio Meridionale)

Alessandra Fazio (Università di Roma “Foro Italico”)

Maria Luisa Iavarone (Università di Napoli “Parthenope”)

Francisco Javier López Frías (Penn State University)

Sonia María Martínez Castro (Università Cattolica San Antonio di Murcia)

Furio Pesci (Università di Roma “Sapienza”)

*I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referee esperti.*

© 2016, Laboratorio di Pedagogia generale  
Università degli Studi di Roma “Foro Italico”  
Piazza L. De Bosis, 15 – 00135, Roma

All rights reserved

Printed in Italy



## Indice

<b>Prefazione</b>	<b>pag</b>	<b>3</b>
SPORT, EDUCAZIONE E DECONSTRUZIONE: VERSO UNA PRASSI PEDAGOGICA Emanuele Isidori	»	7
SPORT PEDAGOGY AS A SCIENCE OF WELL- BEING: FROM HOLISM TO PHENOMENOLOGY Emanuele Isidori	»	22
DEFINIRE L'INDEFINIBILE: UN'ANALISI PEDAGOGICA DEL DOPING NELLO SPORT Emanuele Isidori	»	34
EL PERFIL FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: TEORÍA Y PRÁCTICA Emanuele Isidori, Francesco Taddei, Henry Trejo Alfaro	»	50
PEDAGOGÍA, CIRCO Y DEPORTE: PARA UNA AC- TIVIDAD FÍSICA INCLUSIVA Emanuele Isidori, Claudia Maulini, Francesco Baffa	»	72
STUDENT-ATHLETES, TUTORSHIP AND DUAL CA- REER: A PEDAGOGICAL OVERVIEW Emanuele Isidori	»	81
IL GINNASIO PITAGORICO NELLA PROSPETTIVA DELLA PEDAGOGIA NEOANTICA Emanuele Isidori	»	98
GREEK-ROMAN AGONISTIC PAIDÉIA AND CON- TEMPORARY SPORT: A COMPARATIVE PEDAGOG- ICAL INTERPRETATION Emanuele Isidori, Javier Lopez Frías, Rafael Ramos Echa- zarreta	»	108
DEPORTE, EDUCACIÓN Y NO VIOLENCIA: UNA PERSPECTIVA DE FILOSOFÍA DÉBIL Emanuele Isidori, Claudia Maulini, Rafael Ramos Echaza- rreta	»	117

THE PERCEPTION OF BODY VALUES IN LAT- VIAN SPORT SCIENCE STUDENTS: A PEDA- GOGICAL INTERPRETATION Emanuele Isidori, Agita Abele, Francesco Taddei, Claudia Maulini	»	127
EDUCAZIONE E ATTIVITÀ FISICA PER UN INVECCHIAMENTO DI SUCCESSO Antonia Cunti, Sergio Bellantonio	»	136
SPORT, IDENTITÀ E GRUPPO DEI PARI IN ADOLESCENZA Antonia Cunti	»	156
EDUCARE LA CORPOREITÀ ATTRAVERSO LO SPORT DI SQUADRA Antonia Cunti	»	173
L'APPRENDIMENTO IN CONTESTI SOCIALI. IL VALORE DEL GRUPPO E DEL GRUPPO SPORTIVO Antonia Cunti	»	197
RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SULLA DIMENSIONE DEL CORPO IN EDUCAZIONE Alessandra Priore	»	211
DIDATTICA DELLE SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE Carmela Belgianni, Alessandra Priore	»	220

## *Prefazione*

La pedagogia come scienza ha cominciato ad occuparsi dello sport come oggetto educativo in tempi recenti, almeno dagli anni Sessanta del secolo scorso.

## **DIDATTICA DELLE SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE<sup>4</sup>**

Carmela Belgianni, Alessandra Priore

### **1. L'insegnamento delle Scienze Motorie e Sportive**

Nonostante ricerche di settore dimostrino che l'insegnamento delle Scienze Motorie e Sportive apra la mente a una serie di abilità intellettive che possono direttamente o indirettamente coinvolgere anche altre abilità cognitive (Cunti, 2015), esso assume ancora oggi un ruolo "marginale" presso le istituzioni scolastiche.

Le Scienze Motorie e Sportive, nella scuola italiana, hanno sempre avuto un ruolo complementare rispetto alle altre discipline, dovuto, principalmente, ad una concezione frammentata della persona, per cui, tutto ciò che aveva a che fare con il corpo è sempre stato considerato di secondaria importanza; la spiegazione di tale modo di intendere la didattica delle Scienze Motorie e Sportive riguarda lo sbilanciamento rispetto alla sua impianto pratico e alla sua funzione socializzante e ricreativa. Questo modo di intendere la disciplina l'ha privata di uno sguardo più ampio che consentisse di valorizzarla in tutta la sua potenzialità (Vicini, 2011). La scuola continua a impegnarsi con maggiore forza su discipline ancora di fatto considerate più importanti nel senso comune a discapito di quelle che continuano ad essere pensate come discipline minori, come nel caso delle Scienze Motorie e Sportive. Accade che esse vengano svolte "quando si può", "quando non si è indietro sul programma" (ovviamente il programma delle altre discipline) e non sempre vengono proposte con regolarità rispettando l'orario previsto a livello normativo; accade, inoltre, che vengano proposte agli alunni non come discipline curriculari su cui si ha il diritto-dovere di prepararsi e di formarsi, ma come un "premio".

Al contrario, nei contesti della formazione diviene una necessità assumere un approccio olistico rispetto alla persona ed avere

---

<sup>4</sup> Il paragrafo 1 è da attribuire a Carmela Belgianni, mentre il paragrafo 2 ad Alessandra Priore.

consapevolezza del ruolo assunto dal corpo e dal movimento nei processi formativi, nonché del loro rapporto con la mente, ormai non più subalterno (Bellantonio, 2016).

La scuola, luogo d'apprendimento privilegiato, sembra non aver ancor assimilato pienamente tale concezione (Cunti, 2016) continuando ad offrire "una rappresentazione della conoscenza del mondo caratterizzata dalla frammentazione e dalla divisione: divisione del corpo dalla mente, della ragione dall'emozione, della conoscenza dall'esperienza dei sensi" (Gamelli, 2001, p. 114). A tal proposito Carl Rogers (1983) dice:

"Deploro la maniera in cui, fin dai suoi primissimi anni, l'educazione determina nel bambino una scissione: la mente può andare a scuola, mentre il corpo ha il permesso tutt'al più di accompagnarla; i sentimenti e le emozioni, poi, possono vivere liberamente ed espressivamente solo all'esterno della scuola [...] Dovrebbe esserci un posto in cui l'intera persona possa imparare, dove idee e sentimenti siano fusi tra loro. Ho dedicato molte energie a questo problema di far coincidere l'apprendimento cognitivo con l'apprendimento affettivo ed esperienziale, che nell'educazione odierna è così svalutato. [...] Mi sembra ovvio che ci sia bisogno di un cambiamento, che sfiora quasi la rivoluzione, nella formazione dei nostri insegnanti".

C'è bisogno di riconoscere alla motricità, alla corporeità e all'attività motoria il loro valore profondo e connaturato con l'essere umano. Ecco perché è fondamentale che la didattica si avvantaggi di attività e metodologie che possano potenziare i processi di apprendimento e il piacere della scoperta e che, quindi, utilizzi il movimento, la cooperazione, l'apprendimento attraverso il corpo e le forme dell'espressività come dimensioni ineludibili dell'esperienza scolastica (Collacchioni, 2016).

Inoltre, assume una notevole rilevanza il discorso che riguarda il movimento e il corpo del docente, oltre che degli allievi; ci si riferisce alla sua capacità di utilizzare il proprio corpo come medium di una comunicazione didattica efficace, nella quale tutte le dimensioni che contribuiscono a definire l'identità professionale sono messe in gioco, compresa quella corporea. Il corpo docente, invece, è stato a lungo trascurato probabilmente a causa di una

tradizionale impostazione che ha concepito il lavoro educativo come un lavoro puramente teorico, ovvero della mente docente (Priore, 2015). Gli aspetti decritti non sono da considerarsi trascurabili anche, e soprattutto, ai fini dell'efficacia dell'insegnamento. Ancora oggi, nonostante i numerosi progressi fatti in questa direzione, occorre porsi quest'ultimo come obiettivo da raggiungere, principalmente nei termini di un problema di formazione dei docenti. La finalità, perseguibile tramite l'attivazione di una riflessione a carattere "meta-motorio", è fare in modo che la scuola diventi il luogo del riconoscimento consapevole dei corpi nel processo formativo. Allora al sapere, saper fare e saper essere del docente si aggiunge il "sapersi muovere" nella relazione educativa, riconoscere l'importanza dei messaggi comunicativi che passano attraverso i corpi ed utilizzarli efficacemente. A tal proposito è auspicabile un lavoro riflessivo che sostenga l'insegnante ad agire consapevolmente la relazione educativa tenendo conto dei linguaggi strettamente connessi al suo sapere disciplinare e di cui si fa portatore, nonché delle modalità attraverso le quali vengono veicolati e influenzano il proprio stile di insegnamento (Ibidem).

L'interesse per il tema dell'efficacia nell'ambito dell'insegnamento ha prodotto importanti risultati; le prime ricerche sulla valutazione dei processi di insegnamento risalgono agli anni Venti, ma divengono solo a partire dagli anni Quaranta mirate al miglioramento dell'azione professionale. In quegli anni furono ideati sistemi e strumenti preposti all'osservazione, alla classificazione, alla descrizione, alla quantificazione e all'interpretazione dei comportamenti messi in atto, nel contesto classe, dai diversi attori coinvolti.

A tal proposito, è interessante conoscere e approfondire il modello proposto da Mitzel (1960), il quale identifica quattro gruppi di variabili che vanno ad incidere sull'efficacia dell'insegnamento: variabili di contesto, tra i quali ci sono i tratti degli studenti, le caratteristiche del gruppo classe e dell'intera comunità scolastica; variabili predittive, riferibili a caratteristiche personali dell'insegnante, alla sua formazione professionale; variabili di processo, inerenti i comportamenti degli allievi e del docente; e, infine, variabili di prodotto, intese come esiti del processo di insegnamento-apprendimento a breve e lungo termine.

In linea generale sono venuti a prefigurarsi i tratti di un insegnante efficace, ovvero di un professionista che non si esaurisce nel tempo ma, al contrario, chiamato a ridefinirsi continuamente, ad affinare le sue competenze e a sperimentare itinerari metodologici sempre nuovi. In sintesi, essere “efficace” nel processo di insegnamento-apprendimento vuol dire possedere competenze didattiche e metodologiche, padroneggiare i saperi della propria disciplina, ma innanzitutto saper essere in relazione.

Un importante elemento su cui riflettere riguarda il “come insegnare” e richiama posizioni che, come quella di Baldacci (2005), evidenziano la necessità di riconoscere le peculiarità di ciascuno allievo e rispettare la sua individualità. Tale aspetto non risulta disgiunto dal valore che la dimensione emotiva assume in tale dinamica, non fosse solo per il fatto che riguarda tutti gli attori della relazione educativa. L’insegnante dovrebbe conoscere bene colui che apprende e le modalità attraverso le quali avviene l’apprendimento che, come noto, è frutto di processi cognitivi ma soprattutto affettivi e relazionali; ma, allo stesso tempo, essere consapevole del proprio vissuto emotivo e del modo in cui quest’ultimo agisce nella pratica educativa. Un docente efficace dovrebbe, quindi, conoscere il mondo affettivo dei ragazzi, esser disponibile all’ascolto, saper entrare in relazione con esso, dovrebbe curare la comunicazione non solo come trasmissione di saperi ma anche e soprattutto come relazione affettiva, e costruire un clima di classe positivo e sereno (Blandino, Granieri, 2002). Inoltre, si richiede agli insegnanti la capacità di creare contesti favorevoli e stimolanti, affinché gli studenti siano motivati e si percepiscano come soggetti responsabili dei propri apprendimenti e, in parte, di quelli dei propri compagni; nello specifico ci si riferisce alla capacità di saper animare coinvolgendo e sollecitando i soggetti a socializzare e a esprimersi anche in forma ludica.

Infine, l’essere in grado di costituire un riferimento adulto e di sostenere lo sperimentarsi degli studenti come adulti a loro volta costituiscono aspetti ineliminabili dall’essere insegnante.

Rogers (1969) evidenzia che lo studente non assorbe passivamente cioè che il docente insegna, ma che il vero motore dell’apprendimento è rappresentato dal coinvolgimento personale e dalla partecipazione attiva. La declinazione di tale assunto è

riducibile alla finalità di sostenere l'allievo nel processo di progettazione esistenziale e realizzazione personale, di guidarlo nella scoperta dei saperi sul mondo e su di sé.

## **2. Dimensioni chiave della formazione del docente di Scienze Motorie e Sportive**

La scuola è un contesto complesso, il ruolo del docente si va trasformando di giorno in giorno e non può più essere confinato alla sola attività didattica: occorre che il docente diventi protagonista attivo e metta in campo conoscenze e competenze trasversali, del tutto nuove, relative alla capacità di utilizzare forme e metodologie che siano in grado di interessare realmente gli alunni e di motivarli ad apprendere (Fabbri & Melacarne, 2015).

La scuola di oggi ha, dunque, l'onere di ridare valore ai processi di apprendimento-insegnamento, rendendoli più attuali, al passo con i tempi e con i cambiamenti sociali in atto. Tutto questo richiede una ridefinizione critica della professionalità docente. I processi di cambiamento riguardano innanzitutto la pratica professionale: gli insegnanti operano in un'estrema varietà di situazioni mutevoli e ciò ha comportato la crescente richiesta di nuove competenze: alle tradizionali competenze di tipo culturale e didattico (che comunque rimangono al centro della professionalità) si sono aggiunte competenze psico-pedagogiche, metodologiche, organizzative, relazionali, comunicative e riflessive. In quest'ottica si rende necessaria, quindi, una formazione per i docenti che continui lungo tutto il percorso lavorativo al fine di acquisire non solo le competenze di base utili all'insegnamento ma per arricchire costantemente il bagaglio di conoscenze (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008).

Decisiva appare, dunque, la capacità da parte del docente di migliorare la propria pratica professionale (Cunti, 2014) attraverso un approccio riflessivo, che gli consenta di rimettere in gioco tutte le sue risorse cognitive ed emotive, di riflettere sulle pratiche e di ridare valore alla sua professione. L'insegnante non può che essere un professionista che "si muove nell'orizzonte della riflessività" ed è in grado di cogliere le specificità del discente e "di metterlo in

condizioni di farsi ‘soggetto’ permanente della cura di sé” (Damiano, 2007, pp. 130-131).

La professionalità dei docenti, e nello specifico degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive, non si esaurisce nella conoscenza della disciplina, ma richiede il possesso di competenze specifiche, che contraddistinguono tale professione. L’insegnamento non può essere considerato semplicemente un processo di trasmissione dei saperi e per questo necessita di essere inquadrato in un più ampio processo di insegnamento-apprendimento nel quale le componenti del pensare, del sentire e dell’agire interagiscono in maniera complessa nella relazione insegnante-allievo. Andrebbe curato l’esercizio del coinvolgimento, della motivazione, della discussione, e specialmente della riflessività, quale capacità di saper pensare se stessi nelle diverse sfaccettature che ci rappresentano.

La riflessione deve accompagnare tutto il percorso di insegnamento e si configura come perno cruciale del processo mediante il quale gli insegnanti, specie quelli in formazione, sono in grado di migliorare le loro pratiche (Schön, 1993). Diversi autori hanno, infatti, sostenuto che la capacità di essere riflessivi è essenziale per la gestione critica della natura complessa dei contesti scolastici (Cunti, Priore, 2014; Fabbri, 2007; Larrivee, 2010; Zeichner, Liston, 1996) e che l’efficacia dell’insegnamento sia fortemente legata ad una continua ricerca, osservazione e ridefinizione delle pratiche (Clark, 1995; Mortari, 2009).

Specificando opportunamente le fasi della riflessione nell’ambito dell’insegnamento, Van Manen (1977) descrive sostanzialmente tre passaggi riflessivi: il primo si limita ad analizzare gli effetti delle strategie utilizzate; il secondo è relativo alle ipotesi su cui poggia una specifica pratica in aula, prendendo in esame anche le sue conseguenze; il terzo è diretto alla messa in discussione della dimensione morale ed etica delle decisioni assunte che interessano la situazione della classe.

Promuovere l’acquisizione di competenze riflessive nell’ambito della formazione dei docenti si traduce in termini di efficacia della didattica, poiché apre innanzitutto ad un rapporto critico con le pratiche e ad una ridefinizione delle teorie personali sull’insegnamento e sull’apprendimento (Nuzzaci, 2011).

Storicamente John Dewey (1933) è riconosciuto come uno dei principali fautori della “riflessione” in campo pedagogico e il suo lavoro ha rappresentato un punto fermo per gli studi successivi sulla professionalità docente. Come scrive Luigina Mortari (2003, p. 154)

“il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l’atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell’oggetto cui si dirige”.

Mortari individua due livelli di riflessione: una *reflective action*, che è attività mentale con la quale il soggetto esamina l’azione mentre la compie o quando è ormai terminata; un pensare i pensieri, che interessa le attività mentali attivate per comprendere il pensiero, ossia una riflessione sul modo di pensare.

L’insegnamento come processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le proprie strategie, metodologie e approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni e i punti di vista, attuando un circolo virtuoso di controllo, valutazione e sviluppo della propria esperienza (Pollard, 2014). Un insegnante riflessivo è colui che riflette sulle proprie pratiche in classe e non si limita agli aspetti tecnici della sua professione, ma cerca di comprendere il significato e il senso delle proprie azioni e delle situazioni didattiche nella loro complessità, in uno sforzo di continuo miglioramento.

Il primo passo di una didattica ispirata a questa consapevolezza è proprio quello di considerare gli studenti come attori e protagonisti principali dell’esperienza dell’apprendere. La formazione della professionalità richiama, quindi, la coltivazione di competenze specifiche che si connettono al saper coinvolgere gli studenti e negoziare con loro i contenuti e valutazione (Fedeli, Grion, Frison, 2016). Le dimensioni descritte si configurano come valori cardine di un sistema di istruzione-formazione che ha come finalità il successo formativo, inteso come chiave d’accesso alla società della conoscenza e al *lifelong learning* (Ellerani, 2013).

In quest’ottica, l’insegnante di Scienze Motorie e Sportive può divenire per gli studenti motore di *empowerment* personale e sociale.

Il termine *empowerment* si riferisce ad un costrutto complesso che riguarda un insieme di conoscenze, competenze e modalità relazionali finalizzate ad assumere pienamente responsabilità, capacità di *decision-making*, capacità strategie di utilizzo delle risorse esistenti (Putton, 1999). Dal punto di vista semantico, il termine *empowerment* deriva dal verbo “*to empower*” e significa favorire l’acquisizione di potere, rendere in grado di, prendere nelle proprie mani e dare un orientamento alla propria vita. È un termine che indica sia un processo, ossia il percorso per diventare forti, competenti, autoefficaci, sia il risultato cui tendere. Questa definizione aiuta ad individuare gli elementi necessari per mettere in movimento un processo attivo e creativo, in cui gli studenti siano visti come possibili protagonisti. L’insegnamento dovrebbe essere orientato ad attivare il senso di *empowerment* di ogni singolo allievo al fine di renderlo parte attiva all’interno di una comunità competente. Infatti, secondo Bandura (1996) aumentare l’*empowerment* di un individuo, in questo caso degli allievi, significa aumentarne la percezione di forza, di potenza, di competenza ma, soprattutto, di autostima e di autoefficacia.

Un insegnamento che ha tra i suoi obiettivi l’*empowerment* degli studenti si prefigura in una progettazione che vede l’insegnante e lo studente come co-protagonisti attivi in comune campo d’azione, un *power*, cioè “un potere attivato insieme” e finalizzato a potenziare le occasioni di azioni e pratiche concrete per tutti (Rossi Doria, 2002). L’insegnante che mette in atto una didattica orientata all’*empowerment* si prende cura degli allievi che gli sono affidati, sostenendoli, guidandoli, stimolandoli e accompagnandoli nel percorso di crescita e autorealizzazione (Massa, 2004; Morin, 2015). Il termine *power* sta, dunque, ad indicare anche un “poter essere con l’altro”, un potere in cui circolano valenze positive, in quanto improntate alla progettualità, alla solidarietà, alla crescita, all’emancipazione di tutti. Il focus è, dunque, sull’ “essere in relazione”. Con il diventare consapevoli delle proprie qualità e dei propri limiti, si agisce sulla qualità della vita, modificandola e migliorandola. Si costruisce un percorso di crescita personale, centrato sull’apprendimento consapevole di nuove capacità, che vanno a sommarsi e ad integrarsi a quelle di cui si è già in possesso. In questo percorso gli studenti imparano a relazionarsi, a comunicare,

ad accettare e valorizzare le diversità, ad affrontare e risolvere problemi e conflitti, ad appropriarsi delle indispensabili competenze culturali. L'obiettivo finale è diventare più consapevoli di se stessi, delle proprie capacità, dei propri bisogni e, soprattutto, riconoscere le potenzialità, responsabilizzare, aumentare la percezione di sentirsi capaci di controllare la propria esistenza, essere in grado di individuare diverse alternative tra cui optare.

La mutevolezza della società si traduce, quindi, nella necessità che ciascun docente costruisca e modifichi la propria identità professionale. Si fa riferimento all'idea dell'insegnante come un professionista riflessivo, flessibile e motivato, che collochi la sua azione didattica all'interno di un progetto, nel quale si pone al fianco dell'allievo in maniera dinamica.

### **Bibliografia**

- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bellantonio S. (2016). *Embodiment e Pedagogia: lo sport come dispositivo di educazione corporea*. In A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellantonio S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.
- Blandino G., Granieri B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola – Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Castoldi M. (2002). *L'efficacia dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Clark C.M. (1995). *Thoughtful teaching*. New York: Teachers College
- Collacchioni L. (2016). *Corpo, emozioni e cognizione nell'attività motoria e sportiva*. In A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2016). *Mente, Corpo, Ambiente: prospettive pedagogiche per la formazione di corporeità sistemiche*, in A. Cunti (a cura

- di), *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità, Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2015) (a cura di). *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., Priore A. (2014). “Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento e aperture formative”, in *Educational Reflective Practices*, 4, 1, pp. 82-100.
- Dewey J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Ellerani P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L. (2007). *L'insegnante riflessivo*, in C. Scaglioso (a cura di). *Per una paideia del terzo millennio. Volume 3 Proposte operative per vecchi e nuovi attori*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri L. & Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L., Striano M. & Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli M., Grion V. & Frison D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: PensaMultimedia.
- Gamelli I. (2001). *Pedagogia del corpo: educare oltre le parole*. Roma: Meltemi.
- Larrivee B. (2010). *What we know and don't know about teacher reflection*, in E. G. Pultorak, *The purposed, practices and professionalism of teacher reflectivity: Insights for Twenty-First-Century Teachers and Students* (pp. 137-162). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Massa R. (2004). *Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita*, in A. Rezzara (a cura di). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa* (pp. 173-193). Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 2014).

- Mortari L. (2009). *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci A. (2011). "Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento", in *Studium educationis*, 12(3), pp. 9-26.
- Pollard A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.
- Priore A. (2016). *Le emozioni prendono corpo. La riflessività emotiva nei contesti educativi*, in A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Priore A. (2015). *Movimento e apprendimento*. In A. Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Putton, A. (1999), *Empowerment e scuola*. Roma: Carrocci.
- Rogers C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rossi Doria M. (2002). *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli: L'ancora del mediterraneo.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Van Manen J. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical", in *Curriculum Inquiry*, VI, 3, pp. 205-208.
- Vicini M. (2011). *Il diario di Scienze motorie e sportive*. Milano: Archimede.
- Zeichner K.M., Liston P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.