

## Assessment of motor skills in prospective support teachers for a barrier-free school

### Valutazione delle conoscenze motorie nei futuri insegnanti di sostegno per una scuola senza barriere

---

Rosa Sgambelluri<sup>a</sup>, Alessandra M. Straniero<sup>b</sup>, Antonella Valenti<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Reggio Calabria Mediterranea*, [rosa.sgambelluri@unirc.it](mailto:rosa.sgambelluri@unirc.it)

<sup>b</sup> *Università della Calabria*, [alessandra.straniero@unicl.it](mailto:alessandra.straniero@unicl.it)

<sup>c</sup> *Università della Calabria*, [antonella.valenti@unicl.it](mailto:antonella.valenti@unicl.it)

#### Abstract

---

Starting from an analysis of the perceptual dynamics and the representations that are activated in front of a body with disabilities, and from a necessary crisis of mental schemes that can produce stereotyping, categorization and labeling, the paper reflects on the ways of valorizing the motor skills in an inclusive sense of support teachers in training, traditionally excluded from the *learning assessment*, starting from the activity carried out during the laboratory of Methods and Didactics of Motor Activities organized within the Specialization Course for support activities of the University of Reggio Calabria Mediterranea in the academic year 2018-2019.

Keywords: body; inclusion; disability; motor evaluation; workshop didactics.

#### Sintesi

---

A partire da un'analisi delle dinamiche percettive e delle rappresentazioni che si attivano dinanzi a un corpo con disabilità, e da una necessaria messa in crisi di schemi mentali che possono produrre stereotipizzazioni, categorizzazioni ed etichettature, il presente contributo riflette sulle modalità di valorizzazione delle conoscenze motorie in senso inclusivo degli insegnanti di sostegno in formazione, tradizionalmente escluse dal *learning assessment*, a partire dall'attività svolta durante il laboratorio di Metodi e Didattiche delle Attività Motorie organizzato nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Reggio Calabria Mediterranea nell'a.a. 2018-2019.

Parole chiave: corpo; inclusione; disabilità; valutazione motoria; laboratorio motorio.

---

<sup>1</sup> Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Sgambelluri è autrice dei paragrafi 2, 3, 4, 4.1. e 5. Straniero è autrice del paragrafo 1. Valenti è autrice del paragrafo 7. Il paragrafo 6 è il risultato di una riflessione comune. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del contributo nella sua versione finale.

## 1. Il corpo con disabilità, tra percezione e rappresentazione

La percezione e l'autopercezione del corpo sono fortemente condizionati dallo sguardo esterno, che finisce per essere interiorizzato e assunto come proprio (Dolto, 2001). Sulla scorta del lavoro di Merleau-Ponty (2002), si può parlare di tre corpi, quello biologico, quello vissuto e quello rappresentato. Il corpo vissuto è il nostro strumento di esperienza e ha che fare con la storia affettiva, sociale e relazionale. Il corpo rappresentato, invece, è il corpo guardato, costruito cioè dal nostro e dall'altrui sguardo (Goussot, 2010). La rappresentazione e lo sguardo altrui costituiscono, quindi, un momento fondamentale di costruzione del corpo percepito che dipende, tra l'altro, dalle idee sociali di bellezza, performatività e salute che ciascuna società inevitabilmente produce. Questo è ancora più vero in una società come quella contemporanea, nella quale è richiesta una esposizione del sé, e quindi dei corpi, sulla scena pubblica e mediatica sempre maggiore. Questa ipervisibilità interessa principalmente quei corpi le cui forme sono riconosciute come socialmente legittime, cioè sono conformi ai canoni estetici dominanti in una data epoca e società (D'Errico & Straniero, 2018). In altri casi, in particolare in quelli rappresentati dai corpi con disabilità, si determinano dinamiche di invisibilizzazione, oppure si attiva uno sguardo di tipo specialistico: lo sguardo dell'esperto (del medico, dell'infermiere, del terapeuta) che studia, dello spettatore che si incuriosisce o si impietosisce, che inevitabilmente reifica e stereotipizza l'altro (Casalini, 2017). Questo essere osservati ha delle ripercussioni sull'autopercezione corporea della persona con disabilità, che si sente rifiutata perché *fuori norma*, lontana da quell'idea di perfezione – intesa come aderenza alle norme e alla salute, che diventano, assieme alla giovinezza, qualificazioni positive della condizione umana –, di standard, che guida i saperi della biomedicina (Pizza, 2005; Schianchi, 2012). Tutti quei corpi che si allontanano dalla norma vengono letti come anomalia da correggere o curare (Foucault, 2002). È a partire da questa norma, come evidenzia Davis (2013), che si costruisce la categoria di abilismo e il corpo disabile, in conseguenza di una menomazione fisica, intellettuale, congenita o intervenuta nel corso dell'esistenza di un individuo, viene disabilitato, cioè distinto/discriminato. Il processo di disabilitazione, come emerge in Monceri (2018), può essere descritto in quattro fasi. Vi è innanzitutto la distinzione fra corpi pienamente umani, con forme legittime e in grado di assumere ruoli sociali, e quelli che non posseggono queste caratteristiche e per questo vengono individuati come non-pienamente-umani; tutto ciò produce una partizione fra un *noi* e un *loro*. Il secondo passaggio consiste nella costruzione, da parte di coloro che fanno parte del noi, di una impalcatura giustificativa, in grado di convincere “della bontà delle operazioni di discriminazione effettuate e della loro coerenza rispetto alla visione del mondo presuntivamente condivisa da ‘tutti noi’” (Monceri, 2018, p. 32). Il potere di distinguere/discriminare si manifesta, poi, in un terzo passaggio: per confermare continuamente la correttezza e la bontà della distinzione fra corpi legittimi e corpi non legittimi, esso si riferisce a un corpo concreto dal quale sottrae abilità ritenute irrinunciabili per essere considerato corpo pienamente umano, sia dal punto di vista psico-fisico, sia da quello sociale e relazionale. Questi corpi, quindi, vengono percepiti e rappresentati sotto il segno di ciò che *non* hanno, della mancanza, del deficit, della menomazione. Infine, il quarto passaggio realizza pienamente la disabilitazione: su questi corpi imperfetti, resi dipendenti e inabili, non si può che intervenire con la cura e il contenimento, in luoghi costituiti *ad hoc*. Come scrive Parisi (2016): “Se l'abilità come norma ha istituito la disabilità, è stato il sapere medico a farne un problema individuale, una tragedia personale, che richiede un trattamento. L'ideologia dell'abilismo producendo l'idea di un corpo perfetto, tipico e profondamente umano, proietta contemporaneamente i disabili nel regno di una minoranza imperfetta e inadeguata” (p. 282). Sono i saperi della biomedicina a fare

in modo che il corpo con disabilità venga visto come bisognoso di aiuto, cure, in grado di suscitare pietà poiché vulnerabile e fragile, dipendente. Le pratiche attraverso le quali gli individui fanno esperienza del proprio corpo – e quindi del mondo circostante – hanno sempre una derivazione culturale. Esse rientrano in quei modi in cui gli individui si servono dei propri corpi; si tratta delle *tecniche del corpo* di cui parla Mauss (1965), che sono culturalmente determinate e sono il risultato di una processualità che va dalla somatizzazione alla produzione di forme culturali da parte del corpo stesso. Mary Douglas (1979) parla di un corpo sociale che determina il modo attraverso cui si pensa e si percepisce il corpo fisico: “L’esperienza fisica del corpo, che è sempre condizionata dalle categorie sociali attraverso cui si realizza, sostiene una visione particolare della società: esiste un continuo scambio di significati tra i due tipi di esperienza corporale, ed ognuna rinforza le categorie dell’altra” (p. 99). Ecco che le costruzioni culturali del corpo servono a rinforzare le visioni della società e dei rapporti sociali. In una società della performance che vede abilità, autonomia, controllo, indipendenza come valori positivi e capisaldi della normalità, e, nell’ottica del patologico, la dis-abilità, come mancanza, deficit, malattia (Canguilhem, 1998), il corpo viene categorizzato in maniera dicotomica: *normodotati* e *disabili*. Il corpo con disabilità nella storia occidentale è stato rappresentato in diversi modi: come corpo mostruoso, corpo da eliminare, escludere e segregare, come corpo da recuperare ed educare, come corpo malato e pericoloso, come corpo infantile, anche quando è adulto, da curare e assistere, un corpo che richiede protezione (Schianchi, 2012). Sebbene nella comunicazione *mainstream* si assista sempre di più all’esposizione di certi corpi tradizionalmente associati alla diversità e all’alterità – basti pensare, per esempio, ai corpi protesici degli atleti e delle atlete, della modella in concorso all’edizione del 2018 di Miss Italia, ai protagonisti di diverse serie tv e film, alle modelle *curvy* – e a “un’attenuazione della problematizzazione inerente alla presenza delle diversità nella società e, di conseguenza, una inibizione del portato sovversivo dell’alterità nel palinsesto sociale” (Bocci & Domenici, 2019, p. 419), in realtà il processo di normalizzazione fa sì “che non sia la società a mutare i propri paradigmi di riferimento (abilismo, performatività, produttività, etc.) ma siano i soggetti altri (devianti, difformi, inconsueti, inattesi) a essere assoggettati al costrutto di normalità, in modo da apparire infine anche loro normali, in quanto normalizzati” (ibidem). In questo quadro teorico appena abbozzato, che abbraccia i meccanismi di costruzione sociale dei corpi, si inserisce la proposta presentata in questo contributo. L’ampia letteratura nazionale e internazionale sull’attività motoria e sportiva come fattori fondamentali di inclusione, anche scolastica, testimonia oramai da tempo che lavorare sulla formazione universitaria degli insegnanti in questo ambito può costituire un valore importante (Bertagna, 2005; Block & Rizzo, 1995; Block & Vogler, 1994; de Anna, 2009; Goodwin & Watkinson, 2000; Lienert, Sherrill, & Myers, 2001; Moliterni, 2018; Mura, 2011; Place & Hodge, 2001). L’educazione fisica inclusiva è un diritto umano fondamentale (UN, 2007, art. 30, ratificata in Italia con la L. n. 18/2009), al quale devono poter avere accesso tutte le persone, con e senza disabilità. In ambito scolastico, uno dei fattori più importanti è l’atteggiamento degli insegnanti di educazione fisica verso l’insegnamento delle attività motorie rivolto agli studenti con disabilità complesse (Block & Rizzo, 1995; Jeong & Block, 2011; Sherrill, 1993); è essenziale che questi affrontino l’inclusione con atteggiamenti positivi (e con preparazione accademica) (Sharma, 2012). Per realizzare ciò, è importante che i percorsi di formazione universitaria rivolta ai futuri insegnanti (specializzati e non) prestino attenzione all’analisi delle dinamiche di inclusione/esclusione che si attivano sui corpi, e sulla messa in crisi di schemi mentali che possono produrre stereotipizzazioni, categorizzazioni ed etichettature. Senza questo lavoro preliminare, si corre il rischio di riprodurre idee e schemi di azione che non perseguono

l'inclusione e che non sono in grado di progettare attività in grado di stimolare la partecipazione di tutti gli studenti.

## **2. Il laboratorio motorio per la formazione dei futuri insegnanti specializzati sulle attività di sostegno**

Nonostante i diversi approcci filosofici e psico-pedagogici del ventunesimo secolo abbiano evidenziato, ormai da tempo, l'interrelazione fra persona, emozioni e apprendimento (Boncinelli, 2000; Damasio, 1995; Frauenfelder & Santoianni, 2002; Gardner, 2002; Goleman, 1996; Le Doux, 2003; Merleau-Ponty, 2002; Siegel, 2001), solo negli ultimi decenni è stata pienamente riconosciuta una epistemologia della corporeità (D'Alessio, 2016), soprattutto grazie al contributo delle ricerche in ambito neuroscientifico (Gallese & Goldman, 1998; Rivoltella, 2014; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006) che hanno valorizzato le possibili relazioni tra corpo, movimento e cognizione. Il corpo è oggi ritenuto un vero motore di supporto alla didattica, "un ambiente di apprendimento nel quale è possibile seguire un itinerario complesso dove si possono aprire spazi del sapere, del saper fare e del saper essere attraverso una didattica partecipata" (Sibilio & Gomez Paloma, 2004, p. 39). L'educazione attraverso il corpo rappresenta, quindi, un'opportunità per conoscere mediante l'azione, il funzionamento di una modalità di apprendimento che sostiene l'alunno con disabilità, facilitandolo, altresì, nei percorsi didattici: in questo modo il corpo è visto come il soggetto dell'apprendimento umano. Tuttavia, i percorsi didattici universitari non possono non ispirarsi alla valorizzazione dello studente con disabilità e allo sviluppo delle sue funzioni vicarianti. Nello specifico, il laboratorio motorio deve essere visto come una modalità didattica alternativa a quella tradizionale utilizzata dal docente per consentire l'accesso alle diverse forme intellettive (Gardner, 2002) che possono esprimersi in abilità diverse della persona (Sibilio & Gomez Paloma, 2004). Questa considerazione scientifico-culturale sulla dimensione corporea nei processi di apprendimento, non può certo prescindere da una nuova formazione universitaria dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno. La professionalità docente (Felisatti & Serbati, 2014; Perla, 2016) e il suo bagaglio di conoscenze e competenze rappresentano il vero prerequisito per una auspicabile evoluzione culturale che affermi fortemente il principio dell'inclusione, non solo come diritto della persona ma anche e soprattutto come valore fondante della comunità scolastica. Nella formazione dei futuri insegnanti specializzati sul sostegno, la dimensione motoria è sempre stata considerata un pilastro metodologico-operativo che ha subito nel tempo l'influenza positiva di un nuovo approccio alla ricerca didattica sulle scienze motorie, di carattere plurale e interdisciplinare (Sibilio & Gomez Paloma, 2004). Le esperienze didattiche di laboratorio, come indicato negli attuali provvedimenti legislativi (MIUR, 2019) rappresentano un importante momento di sintesi e di integrazione delle conoscenze acquisite durante gli insegnamenti disciplinari, nella prospettiva di una razionalità finalistica che diventa progettualità educativo-didattica da sperimentare all'interno della classe dove è anche inserito l'alunno con disabilità<sup>2</sup>. Tuttavia, le azioni che rendono significative le attività di laboratorio, consentono allo

---

<sup>2</sup> Il 26 novembre del 2019 è stata pubblicata dal MIUR una nota che reca come oggetto la formazione dei docenti per le attività di sostegno a.s. 2019/2020 che ribadisce l'importanza dell'inclusione degli studenti con disabilità esplicito anche nella nostra Costituzione italiana (articoli 33 e 34). La nota specifica che è fondamentale la professionalità di tutti i docenti nel processo educativo ed è altresì, importante una formazione adeguata sugli obiettivi, sui metodi e sulle didattiche dell'inclusione.

studente di sviluppare pratiche pedagogico-didattiche e riflessive che caratterizzano l'agire professionale. In questo modo, il laboratorio motorio diventa il luogo del fare (Sibilio, 2002) dove si edificano iter educativo-didattici, si acquisiscono competenze specifiche ed il ruolo del docente è agito e pensato sulle pratiche e sulle azioni (Rossi, 2011; Zanniello, 2008) e non sull'approccio cattedratico della pura trasmissione di conoscenze. Durante un'attività laboratoriale lo studente diventa il protagonista attivo e riflessivo dell'esperienza pratica e il docente è il facilitatore che permette lo sviluppo di specifiche competenze personali e professionali che faranno parte del bagaglio culturale del futuro insegnante di sostegno. La realizzazione di project work, che conclude l'esperienza laboratoriale, consiste nell'attuazione di un'attività progettuale costruita insieme; in questo modo, il laboratorio motorio, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento di ciascuno studente, permetterà di operare una valutazione ed un'auto-valutazione meta-cognitiva delle conoscenze maturate.

### **3. Obiettivi**

L'indagine esplorativo-descrittiva, in linea anche con il quadro teorico di riferimento, si è posta i seguenti obiettivi:

1. far acquisire agli studenti, attraverso la realizzazione di project work specifiche conoscenze motorie come: abilità manuali, orientamento destra- sinistra e capacità visuo-motorie;
2. favorire attraverso l'acquisizione delle conoscenze motorie l'evolversi dei processi inclusivi.

### **4. Metodologia**

Il laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie si è svolto presso l'Università degli Studi di Reggio Calabria Mediterranea nell'arco temporale di tre mesi, da dicembre 2019 a febbraio 2020, per un totale di ottanta ore, ha coinvolto 197 studenti: 28 studenti futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia, 60 studenti futuri docenti di sostegno della scuola primaria, 60 studenti futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di primo grado, 49 studenti futuri insegnanti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado, e ha visto la realizzazione di project work su specifiche tematiche assegnate dal docente.

L'attività laboratoriale specifica ha rappresentato una prima sperimentazione in ambito universitario sulle conoscenze motorie (abilità manuali, orientamento destra-sinistra e capacità visuo-motorie) dei futuri docenti di sostegno e ha previsto la realizzazione di project work su specifiche consegne assegnate dal docente. Parallelamente all'attività progettuale degli studenti, il docente ha messo in atto un processo valutativo sulle attività svolte in cooperative learning attraverso l'utilizzo di una rubrica di valutazione (Manis, C., Teacher-Written Eduware LLC, 2012) (Figura 1) e in una terza ed ultima fase è stata condotta un'indagine esplorativa attraverso l'utilizzo di una griglia osservativa (Check List del *Movement Assessment Battery for Children*) (Henderson & Sugden, 1992) (Figura 2) che ha consentito al docente di valutare il comportamento degli studenti durante la realizzazione dei project work.

	4	3	2	1
Contributo alla conoscenza	Condivide costantemente e attivamente conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato	Condivide conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato	Condivide informazioni con il gruppo con occasionali sollecitazioni	Condivide informazioni con il gruppo solo quando invitato a farlo
Lavoro e condivisione con gli altri	Aiuta il gruppo a identificare i cambiamenti richiesti e incoraggia le azioni del gruppo che favoriscono il cambiamento; svolge il lavoro assegnato senza essere sollecitato	Partecipa volentieri ai cambiamenti necessari; di solito svolge il lavoro assegnato e raramente ha bisogno di essere sollecitato	Partecipa ai cambiamenti richiesti con occasionali sollecitazioni; ha spesso bisogno di essere sollecitato a svolgere il lavoro assegnato	Partecipa ai cambiamenti richiesti quando viene sollecitato e incoraggiato; spesso si appoggia agli altri per svolgere il lavoro
Contributo al raggiungimento di obiettivi	Lavora costantemente e attivamente per gli obiettivi del gruppo; svolge volentieri il proprio ruolo all'interno del gruppo	Lavora per gli obiettivi del gruppo senza sollecitazioni; accetta e svolge il proprio ruolo individuale all'interno del gruppo	Lavora per gli obiettivi del gruppo con occasionali sollecitazioni	Lavora per gli obiettivi del gruppo solo quando invitato a farlo
Considerazione degli altri	Mostra sensibilità per i sentimenti e per i bisogni formativi degli altri; valorizza la conoscenza, le opinioni e le capacità di tutti i membri del gruppo	Mostra ed esprime sensibilità per i sentimenti degli altri; incoraggia la partecipazione degli altri	Mostra sensibilità per i sentimenti degli altri	Ha bisogno di essere sollecitato a prestare attenzione ai sentimenti degli altri

Figura 1. Rubrica di valutazione per l'apprendimento cooperativo. Adattata da Manis, C., Teacher-Written Eduware LLC, 2012, pp. 2 - 3.

<b>Comportamenti correlati all'attività</b>	
<b>Movement Assessment Battery for Children</b>	
V.1	È irrequieto
V.2	È passivo
V.3	È timido
V.4	È teso
V.5	È impulsivo
V.6	È distratto
V.7	È disorganizzato
V.8	Sopravaluta la sua abilità
V.9	Sottovaluta la sua abilità
V.10	È frustrato
V.11	Si rifiuta ad eseguire un compito
V.12	Non risponde ai feedback

Figura 2. Griglia osservativa correlata all'attività. Sezione n. 5 della checklist, Movement Assessment Battery for Children. Da Henderson & Sugden, 1992.

#### 4.1. I test di valutazione

La scelta di determinati test motori di valutazione nasce dalla consapevolezza che per formare futuri docenti competenti sulle conoscenze motorie sia necessario un buon lavoro che coinvolga tutti gli stakeholder della formazione, quindi, anche l'università.

Questi i test spiegati agli studenti per la realizzazione del project work:

1. il test *Movement Assessment Battery for Children* è una batteria di test formata da un test di performance e una checklist che misura abilità manuali, di equilibrio e con la palla. Il test di performance comprende 32 prove organizzate in gruppi di 8 tipologie di compiti per ciascuna fascia di età. Le tipologie di compito sono: destrezza manuale, abilità con la palla, equilibrio statico, equilibrio dinamico. La check list, invece, consiste di 48 item relativi al comportamento del soggetto, divisi in 4 sezioni (soggetto/ambiente stabile, soggetto in movimento/ambiente stabile, soggetto stazionario/ambiente che cambia, soggetto in movimento/ambiente che cambia), ciascuna delle quali considera la performance del soggetto in situazione progressivamente più complesse. Inoltre, include una sezione di altri 12 item relativa a problemi comportamentali correlati alle difficoltà motorie;
2. il *Development Test of Visual-Motor Integration* (Beery, 1982) valuta il modo in cui si integrano le abilità visive e motorie. Richiede al soggetto di copiare una sequenza evolutiva di forme geometriche che possono essere somministrate sia a gruppi che individualmente. Il test dispone di una forma breve composta da 18 item per i bambini dai 3 ai 7 anni e di una forma completa con 27 item per gruppi di età superiore ai 7 anni. A queste due forme base si aggiungono due test supplementari il *Test supplementare di percezione visiva* (18-27 item) a seconda dell'età ed il *Test supplementare di coordinazione motoria* (Beery, 1997);
3. il test Piaget-Head (Galifret-Granjon, 1960) misura, invece, l'orientamento destra-sinistra. Le prove tratte dal test di *Piaget* sono tre:
  - prova 1. Riconoscimento destra-sinistra su di sé;
  - prova 2. Riconoscimento destra-sinistra su di un altro situato di fronte;
  - prova 3. Riconoscimento della posizione relativa di 3 oggetti (calamaio, chiavi, orologio).
4. il test di Head (Galifret-Granjon, 1960) (mano-occhio-orecchio) consta, invece, di tre prove:
  - prova 1. Imitazione del movimento dell'osservatore faccia a faccia;
  - prova 2. Esecuzione di movimenti su ordine orale;
  - prova 3. Riproduzione dei movimenti di una figura schematica.

#### 5. Risultati

Da una prima analisi dei project work esaminati emerge che:

- il 55% dei futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia ha fortemente acquisito conoscenze sulle abilità manuali; il 25% ha assimilato il concetto di orientamento destra-sinistra; il 20% ha acquisito le capacità visuo-motorie; il restante 5%, invece, non ha acquisito conoscenze motorie (Figura 3);
- il 50% dei futuri docenti di sostegno della scuola primaria ha acquisito conoscenze sulle abilità manuali; il 25% ha assimilato il concetto di orientamento destra-

sinistra; il 25% ha appreso cosa si intende per integrazione di capacità visive e motorie (Figura 4);

- il 50% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di primo grado ha acquisito conoscenze sulle abilità manuali; il 20% ha acquisito il concetto di orientamento destra-sinistra; il 20% ha acquisito le capacità visuo-motorie; il restante 10% invece, non ha acquisito conoscenze motorie (Figura 5);
- il 45% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado ha acquisito conoscenze sulle abilità manuali; il 35% ha acquisito il concetto di orientamento destra-sinistra; il 20% ha acquisito le capacità visuo-motorie; solo il 5% non ha acquisito conoscenze motorie (Figura 6).

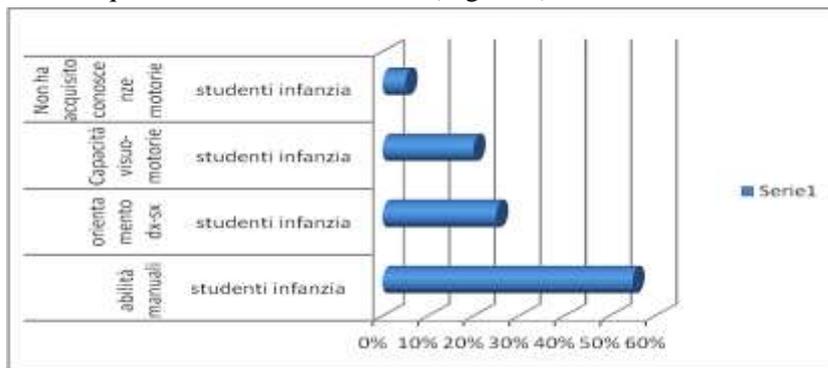


Figura 3. Conoscenze motorie dei futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia.

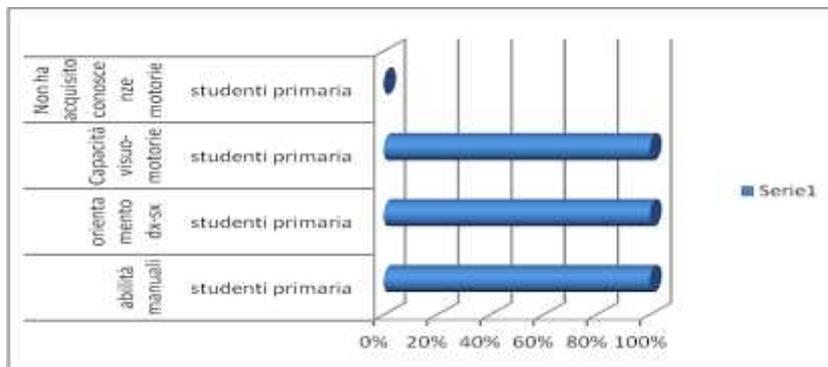


Figura 4. Conoscenze motorie dei futuri docenti di sostegno della scuola primaria.

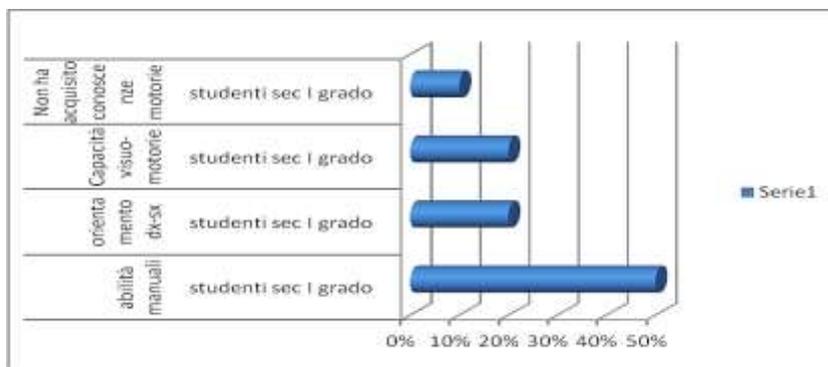


Figura 5. Conoscenze motorie dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di primo grado.

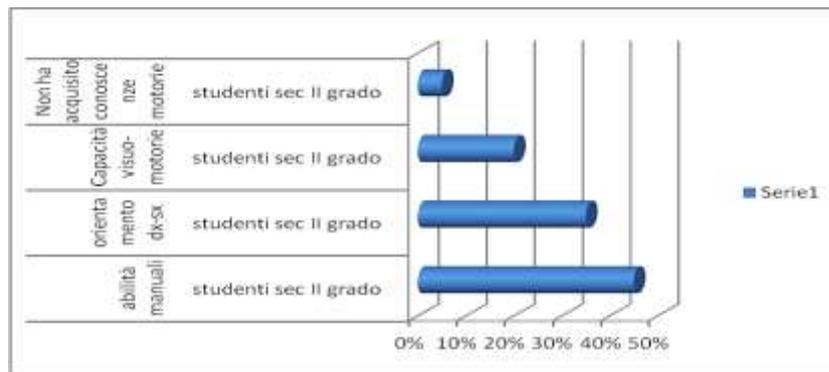


Figura 6. Conoscenze motorie dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado.

Dall'analisi in itinere dei project work, attraverso l'utilizzo in ambito universitario della rubrica di valutazione (Figura 1), per la valutazione del *cooperative learning* è stato evidenziato quanto segue.

- Contributo alla conoscenza. Il 60% dei futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia "condivide costantemente e attivamente conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato"; il 25% "condivide conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato"; il 15% "condivide informazioni con il gruppo con occasionali sollecitazioni". Il 50% dei futuri docenti di sostegno della scuola primaria "condivide costantemente e attivamente conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato"; il 30% "condivide conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato"; il 15% "condivide informazioni con il gruppo con occasionali sollecitazioni"; il 5% "condivide informazioni con il gruppo solo quando invitato a farlo". Anche per i futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di primo grado il 50% "condivide costantemente e attivamente conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato"; il 35% condivide conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato"; il 15% "condivide informazioni con il gruppo con occasionali sollecitazioni". Il 60% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado "condivide costantemente e attivamente conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato"; il 30% condivide conoscenza, opinioni e capacità senza essere sollecitato"; il 10% "condivide informazioni con il gruppo con occasionali sollecitazioni" (Figura 7).
- Lavoro e condivisione con gli altri. L'80% dei futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia "aiuta il gruppo a identificare i cambiamenti richiesti e incoraggia le azioni del gruppo che favoriscono il cambiamento; svolge il lavoro assegnato senza essere sollecitato"; il 15% "partecipa volentieri ai cambiamenti necessari; di solito svolge il lavoro assegnato e raramente ha bisogno di essere sollecitato"; il 5% "partecipa ai cambiamenti richiesti con occasionali sollecitazioni; ha spesso bisogno di essere sollecitato a svolgere il lavoro assegnato". Il 75% dei futuri docenti di sostegno della scuola primaria "aiuta il gruppo a identificare i cambiamenti richiesti e incoraggia le azioni del gruppo che favoriscono il cambiamento; svolge il lavoro assegnato senza essere sollecitato"; il 15% "partecipa volentieri ai cambiamenti necessari; di solito svolge il lavoro assegnato e raramente ha bisogno di essere sollecitato"; il 5% "partecipa ai cambiamenti richiesti con occasionali sollecitazioni; ha spesso bisogno di essere

sollecitato a svolgere il lavoro assegnato”; il 5% “partecipa ai cambiamenti richiesti quando viene sollecitato e incoraggiato; spesso si appoggia agli altri per svolgere il lavoro”. Il 70% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di primo grado “aiuta il gruppo a identificare i cambiamenti richiesti e incoraggia le azioni del gruppo che favoriscono il cambiamento; svolge il lavoro assegnato senza essere sollecitato”; il 15% “partecipa volentieri ai cambiamenti necessari; di solito svolge il lavoro assegnato e raramente ha bisogno di essere sollecitato”; il 5% “partecipa ai cambiamenti richiesti con occasionali sollecitazioni; ha spesso bisogno di essere sollecitato a svolgere il lavoro assegnato”; il 10% “partecipa ai cambiamenti richiesti quando viene sollecitato e incoraggiato; spesso si appoggia agli altri per svolgere il lavoro”. Il 60% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di primo grado “aiuta il gruppo a identificare i cambiamenti richiesti e incoraggia le azioni del gruppo che favoriscono il cambiamento; svolge il lavoro assegnato senza essere sollecitato”; il 15% “partecipa volentieri ai cambiamenti necessari; di solito svolge il lavoro assegnato e raramente ha bisogno di essere sollecitato”; il 15% “partecipa ai cambiamenti richiesti con occasionali sollecitazioni; ha spesso bisogno di essere sollecitato a svolgere il lavoro assegnato”; il 10% “partecipa ai cambiamenti richiesti quando viene sollecitato e incoraggiato; spesso si appoggia agli altri per svolgere il lavoro”(Figura 8).

- Contributo al raggiungimento di obiettivi. L’80% dei futuri docenti di sostegno della scuola dell’infanzia “lavora costantemente e attivamente per gli obiettivi del gruppo; svolge volentieri il proprio ruolo all’interno del gruppo”; il 15% “lavora per gli obiettivi del gruppo senza sollecitazioni; accetta e svolge il proprio ruolo individuale all’interno del gruppo”; il 5% “lavora per gli obiettivi del gruppo con occasionali sollecitazioni”. Il 75% dei futuri docenti di sostegno della scuola primaria “lavora costantemente e attivamente per gli obiettivi del gruppo; svolge volentieri il proprio ruolo all’interno del gruppo”; il 15% “lavora per gli obiettivi del gruppo senza sollecitazioni; accetta e svolge il proprio ruolo individuale all’interno del gruppo”; il 10% “lavora per gli obiettivi del gruppo con occasionali sollecitazioni”. Il 65% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di primo grado “lavora costantemente e attivamente per gli obiettivi del gruppo; svolge volentieri il proprio ruolo all’interno del gruppo”; il 25% “lavora per gli obiettivi del gruppo senza sollecitazioni; accetta e svolge il proprio ruolo individuale all’interno del gruppo”; il 10% “lavora per gli obiettivi del gruppo con occasionali sollecitazioni”. Il 75% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado “lavora costantemente e attivamente per gli obiettivi del gruppo; svolge volentieri il proprio ruolo all’interno del gruppo”; il 20% “lavora per gli obiettivi del gruppo senza sollecitazioni; accetta e svolge il proprio ruolo individuale all’interno del gruppo”; il 5% “lavora per gli obiettivi del gruppo con occasionali sollecitazioni” (Figura 9).
- Considerazione degli altri. L’80% dei futuri docenti di sostegno della scuola dell’infanzia “mostra sensibilità per i sentimenti e per i bisogni formativi degli altri; valorizza la conoscenza, le opinioni e le capacità di tutti i membri del gruppo”; il 15% “mostra ed esprime sensibilità per i sentimenti degli altri; incoraggia la partecipazione degli altri”; il 5% “mostra sensibilità per i sentimenti degli altri”. Il 60% dei futuri docenti di sostegno della scuola primaria “mostra sensibilità per i sentimenti e per i bisogni formativi degli altri; valorizza la conoscenza, le opinioni e le capacità di tutti i membri del gruppo”; il 25% “mostra ed esprime sensibilità per i sentimenti degli altri; incoraggia la partecipazione degli altri”; il 10% “mostra

sensibilità per i sentimenti degli altri”; il 5% “ha bisogno di essere sollecitato a prestare attenzione ai sentimenti degli altri”. Il 75% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di primo grado “mostra sensibilità per i sentimenti e per i bisogni formativi degli altri; valorizza la conoscenza, le opinioni e le capacità di tutti i membri del gruppo”; il 15% “mostra ed esprime sensibilità per i sentimenti degli altri; incoraggia la partecipazione degli altri”; il 10% “mostra sensibilità per i sentimenti degli altri”. L’80% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado “mostra sensibilità per i sentimenti e per i bisogni formativi degli altri; valorizza la conoscenza, le opinioni e le capacità di tutti i membri del gruppo”; il 10% “mostra ed esprime sensibilità per i sentimenti degli altri; incoraggia la partecipazione degli altri”; il 10% “mostra sensibilità per i sentimenti degli altri” (Figura 10).

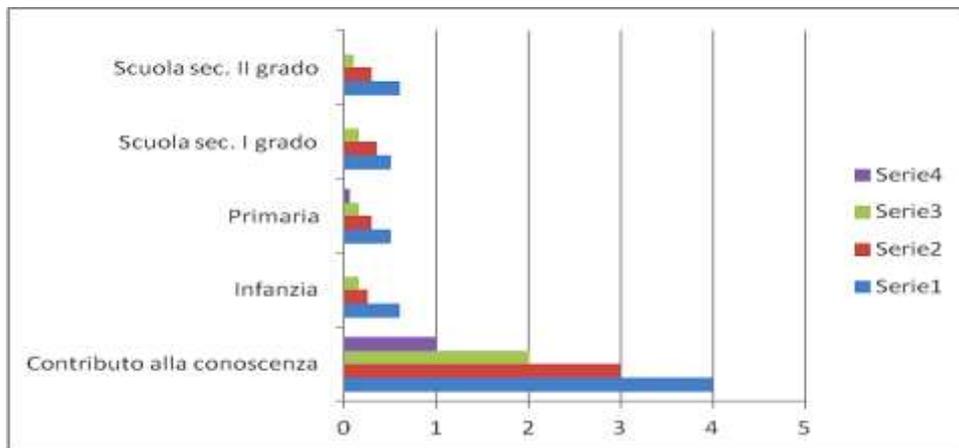


Figura 7. Contributo alla conoscenza.

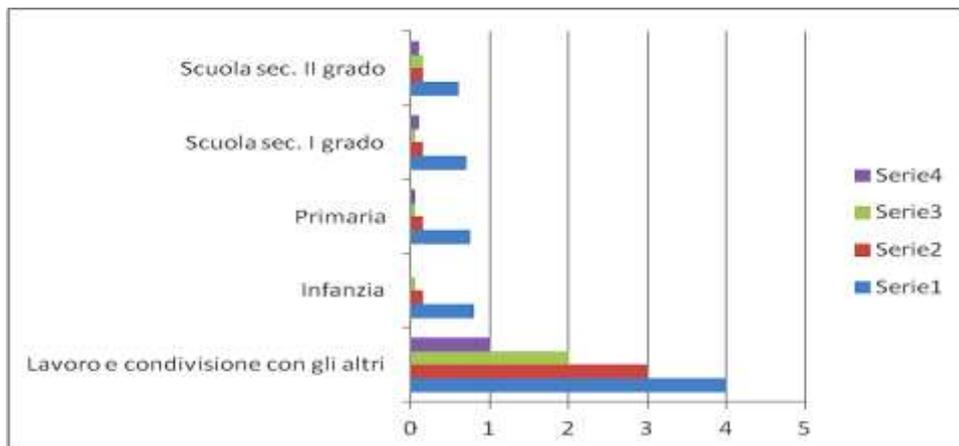


Figura 8. Lavoro e condivisione con gli altri.

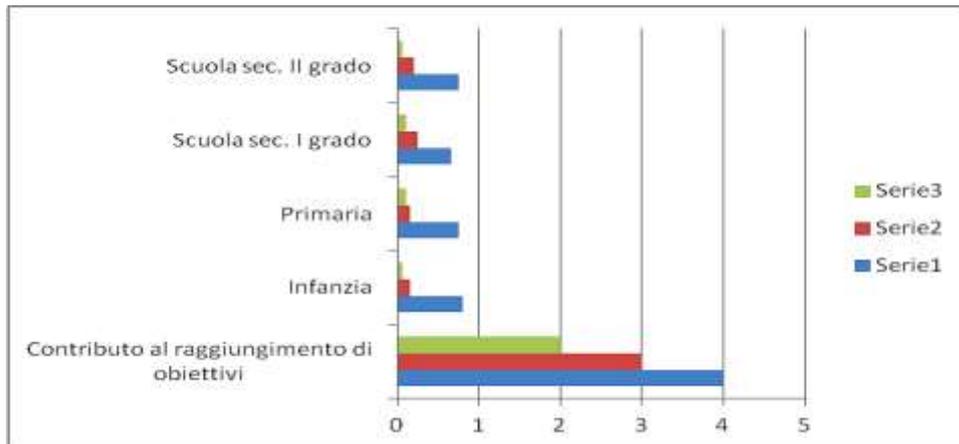


Figura 9. Contributo al raggiungimento di obiettivi.

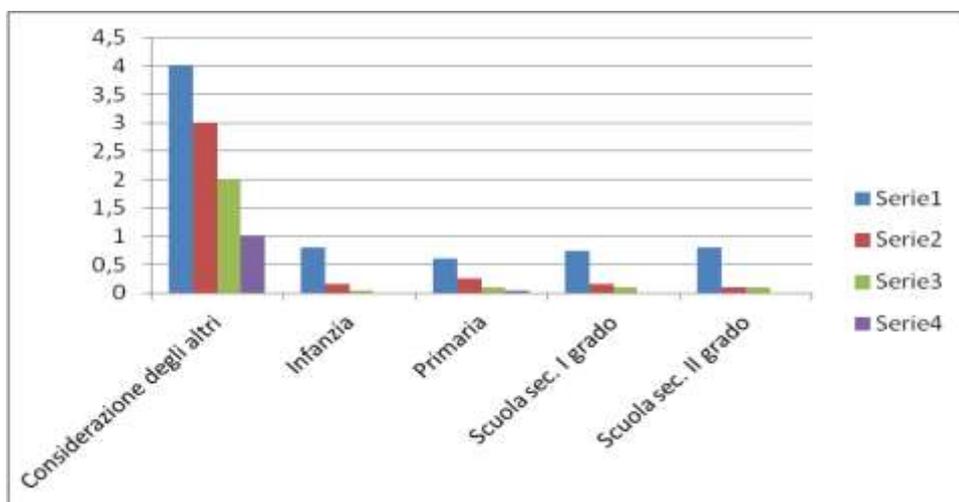


Figura 10. Considerazione degli altri.

Dall'osservazione del comportamento assunto dagli studenti durante lo svolgimento dell'attività pratica in ambito universitario emerge che:

- il 5% dei docenti della scuola dell'infanzia è irrequieto (V.1) mentre il 10% è disorganizzato (V.7);
- il 25% dei docenti della scuola primaria è irrequieto (V.1); il 10% è passivo (V.2); il 5% è distratto (V.6); il 10% è disorganizzato (V.7);
- il 15% dei docenti della scuola secondaria di primo grado è irrequieto (V.1); il 10% è passivo (V.2); il 10% è distratto (V.6); il 5% si rifiuta di eseguire un compito (V.11);
- il 10% dei docenti della scuola secondaria di secondo grado è irrequieto (V.1); il 5% è passivo (V.2); il 15% è distratto (V.6); il 5% si rifiuta di eseguire un compito (V.11) (Figura 11).

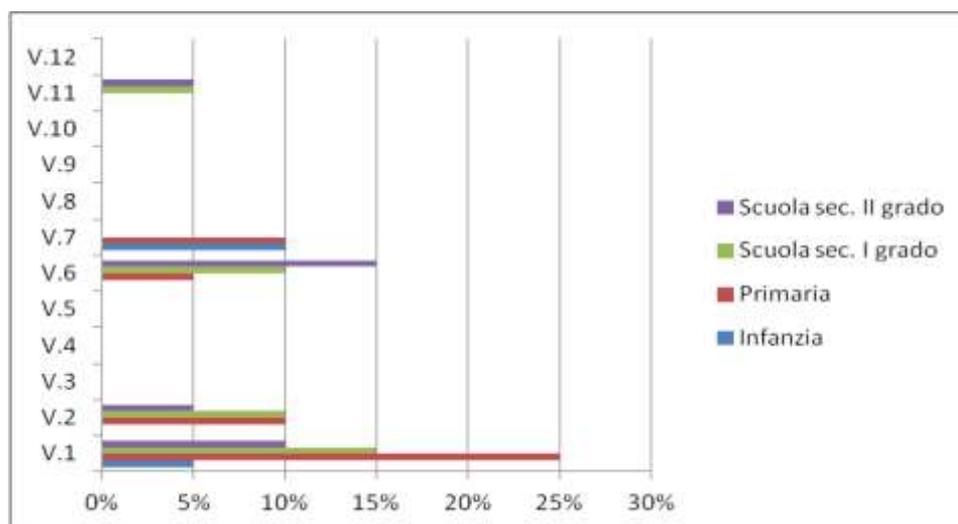


Figura 11. Osservazione del comportamento assunto dagli studenti durante la progettazione e la realizzazione del project work.

## 6. Discussione

I risultati che emergono dall'analisi dei project work sulle conoscenze motorie in ambito accademico sono molto confortanti. Per quanto riguarda gli studenti, futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia, solo una minoranza (il 5%) non ha acquisito conoscenze motorie. Anche il 10% degli studenti, futuri docenti della scuola secondaria di primo grado non ha acquisito conoscenze motorie, così come solo il 5% degli studenti, futuri docenti della scuola secondaria di secondo grado non ha acquisito conoscenze motorie. Tutti gli studenti, invece, futuri docenti della scuola primaria, hanno acquisito conoscenze motorie. Dai risultati ottenuti dalla rubrica valutativa sul lavoro di gruppo (cooperative learning) si evidenzia, invece, che:

1. solo una minoranza di studenti “condivide informazioni con il gruppo con occasionali sollecitazioni” (indicatore n. 1 – contributo alla conoscenza): questo indica infatti, che nel gruppo vige comunque una condivisione di conoscenze e opinioni;
2. relativamente all'indicatore n. 2 “lavoro e condivisione con gli altri” i dati sono molto rassicuranti: questo dimostra che c'è tra gli studenti un atteggiamento di condivisione delle opinioni, di partecipazione ai cambiamenti e di incoraggiamento di azioni;
3. altrettanto confortanti sono i dati che emergono dall' indicatore n. 3 “contributo al raggiungimento di obiettivi”: gli studenti lavorano in modo costante e attivo alla vita di gruppo, svolgendo e accettando volentieri il proprio ruolo al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati;
4. anche in merito all'indicatore n. 4 “Considerazione degli altri” i dati sono incoraggianti: gli studenti mostrano sensibilità per i bisogni ed i sentimenti altrui.

Infine, l'osservazione dei comportamenti degli studenti durante le attività pratiche dimostra, anche se in minoranza, che: gli studenti sono irrequieti (soprattutto dopo la consegna da parte del docente), disorganizzati (in modo particolare durante la prima fase che è stata di progettazione), passivi (quando la consegna in un primo momento non è

apparsa chiara a tutti) e distratti (soprattutto nell'ultima ora, probabilmente perché stanchi). Complessivamente i risultati dell'indagine condotta in ambito universitario, durante il laboratorio di Metodi e Didattiche delle Attività motorie, evidenziano che la presentazione di test di valutazione motoria in un primo momento e la realizzazione di un project work in un secondo momento, offrono comunque la possibilità agli studenti, di acquisire specifiche conoscenze motorie. I dati rilevati orientano sostanzialmente verso un'idea nuova di laboratorio motorio, che vede nella corporeità, lo sfondo integratore, e nell'utilizzo di un modello integrato di valutazione, la realizzazione di interessanti scenari didattici e protocolli valutativo-inclusivi. Alla luce di tali considerazioni è altresì, importante sottolineare che il favorire l'acquisizione, in ambito accademico, di specifiche conoscenze motorie negli studenti, futuri docenti di sostegno, può senza dubbio accrescere l'evolversi di processi inclusivi che facciano leva sulle straordinarie potenzialità didattiche della corporeità.

## 7. Conclusioni

I dati emersi dall'indagine condotta in ambito universitario sottolineano, però, che solo il 20% dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado ha acquisito capacità visuo-motorie e il 5% di essi non ha acquisito alcuna conoscenza di tipo motorio. Ciò farebbe emergere la necessità di potenziare e/o intensificare le attività laboratoriali come quelle fin qui proposte nei percorsi di formazione universitaria sulle attività di sostegno didattico per gli studenti con disabilità, affinché i futuri docenti di sostegno arrivino a maturare una visione del corpo non normativa, punto fondamentale dal quale partire per riconoscere che la corporeità e l'attività motoria a essa collegata ricoprono una dimensione educativa importante. Come è stato evidenziato all'inizio di questo contributo, infatti, l'educazione alla corporeità non può prescindere dall'analisi delle modalità attraverso cui il corpo con disabilità viene percepito e rappresentato, sia da parte dell'allievo che da parte dell'insegnante. Oltre alle pratiche didattiche tradizionali legate all'educazione fisica, lo sguardo deve essere necessariamente rivolto anche alle dinamiche di esclusione e alla condizione di emarginazione che spesso vivono gli studenti con disabilità durante l'educazione fisica esperita a scuola. Progettare interventi didattici inclusivi nell'ambito dell'educazione motoria significa oramai prendere le distanze da tutte quelle pratiche ancora organizzate secondo un'epistemologia del deficit, la quale definisce le differenze come prodotto di una condizione deficitaria concentrata esclusivamente sull'individuo. Gli interventi organizzati secondo questa logica vedono una assoluta coincidenza e sovrapposizione fra disabilità e deficit, secondo una concezione abilista e normativa del corpo. L'ottica inclusiva, invece, spezza questa coincidenza, fa proprio il concetto di disabilità affermato dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, che colloca il deficit all'interno di processi disabilitanti prodotti dai contesti. La Convenzione, inoltre, indica che a dover essere problematizzata non è la persona con disabilità, ciò che può o non può fare, ma l'istituzione, la scuola in questo caso, i suoi ostacoli strutturali, sociali, ambientali, agendo su di essi, in modo che tutti gli studenti siano accolti. Seguendo l'impostazione fornita dalla Convenzione, non sono le persone a dover essere incluse, ma i processi, gli spazi, gli interventi, i tempi, le modalità devono essere progettati in maniera inclusiva (Medeghini, Vadalà, Fornasa, & Nuzzo, 2013; Valenti, 2019). In questo senso, una linea di sviluppo futura nell'ambito della formazione universitaria per gli insegnanti, e il relativo sviluppo di strumenti di valutazione, dovrebbe focalizzarsi sul superamento dell'ideale del corpo *perfetto*, per realizzare una scuola in linea con le pratiche inclusive e con il modello dell'Universal Design for Learning (UDL).

L'UDL, infatti, mira a costruire percorsi educativi e formativi immediatamente fruibili da tutti, nella convinzione che non si debbano sviluppare interventi personalizzati per venire incontro alle esigenze *speciali*, ma si debba intervenire fin dall'inizio con progetti pensati per tutti, accessibili, flessibili e adattabili alle capacità di ciascuno studente. Formare futuri docenti di sostegno competenti richiede tuttavia la predisposizione di un contesto adatto e la costruzione di percorsi didattici fruibili da tutti che consentano nello specifico, non solo l'apprendimento di conoscenze motorie ma soprattutto un modo nuovo di interpretarle e combinarle, innovando e migliorando in questo modo la qualità della formazione universitaria.

### Riferimenti bibliografici

- Beery, K. (1982). *Revised administration, scoring, and teaching manual for the Developmental Test of Visual-Motor Integration*. Chicago: Follett.
- Beery, K. (1997). *The Beery-Buktecnica Developmental Test of Visual-Motor Integration: VMI with Supplemental Developmental Tests of Visual Perception and Motor Coordination: Administration, Scoring and Teaching Manual*. Parsippany, NJ: Modern Curriculum Press.
- Bertagna, G. (Ed.). (2005). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive*. Milano: FrancoAngeli.
- Block, M. E., & Rizzo, T. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *The Journal of the Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80–87.
- Block, M. E., & Vogler, E. W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 40–44.
- Bocci, F., & Dominici, V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriale contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 419–429.
- Boncinelli, E. (2000). *Il cervello, la mente e l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano: Mondadori.
- Canguilhem, G. (1998). *Il normale e il patologico. Norme sociali e comportamenti patologici nella storia della medicina*. Torino: Einaudi.
- Casalini, B. (Ed.). (2017). *Il peso del corpo e la bilancia della giustizia*. Roma: IF Press.
- D'Alessio, C. (2016). Epistemologia della corporeità ed educazione allo sport e al movimento: un approccio storico, critico, euristico. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 123–137.
- D'Errico, L., & Straniero, A. M. (Eds.). (2018). *Il visibile e l'invisibile. Studi sull'esponibilità dei corpi femminili*. Roma: Aracne.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Davis, L. (2013). Introduction: Normality, Power, and Culture. In L. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 1-14). New York, NY: Routledge.

- de Anna, L. (Ed.). (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teoria e prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dolto, F. (2001). *L'immagine inconscia del corpo. Come il bambino costruisce la propria immagine corporea*. Milano: Bompiani.
- Douglas, M. (1979). *I simboli naturali. Sistema cosmologico e struttura sociale*. Torino: Einaudi.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 137–153.
- Foucault, M. (2002). *Gli anormali. Corso al College de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Galifret-Granjon N. (1960). Batterie Piaget-Head: test d'orientation droite-gauche. In R. Zazzo (Ed.), *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant* (fasc. 1, pp. 24-56). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Science*, 2(12), 515–534.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144–160.
- Goussot, A. (2010). Educare all'incontro: disabilità, sessualità, corpo e affettività. Per un approccio esistenziale e fenomenologico. In F. Lolli, S. Pepegna, & F. Sacconi (Eds.), *Disabilità intellettiva e sessualità* (pp. 36-49). Milano: FrancoAngeli.
- Henderson S.E., Sugden, D.A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Jeong, M., & Block, M. E. (2011). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 239–246.
- Legge 3 marzo 2009, n. 18. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2009-03-14&task=dettaglio&numgu=61&redaz=009G0027&tmstp=1237200828355> (ver. 23.03.2020).
- Le Doux, J. (2003). *Il cervello emotivo*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.

- Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: a cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(1), 1–17.
- Manis, C. (2012). Teachen-Written Eduware LLC. Florida (USA).
- Mauss, M. (1965). *Teoria generale della magia e altri saggi*. Torino: Einaudi.
- Medeghini, R., Vadalà, G., Fornasa, W., & Nuzzo, A. (2013). *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*. Trento: Erickson.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- MIUR (2019). Nota, prot. 39533. "Periodo di formazione e prova per docenti neo-assunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'A.S. 2019-20". Moliterni, P., & Magnanini, A. (2018). *Lo sport educativo per una società inclusiva. Tra esperienze, problematiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Monceri, F. (2018). Disabilità e potere. Presupposti, implicazioni, strategie. In D. Goodeley (Ed.), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 27-43). Trento: Erickson.
- Mura, A. (2011). Attività motoria e sportiva integrata: Un traguardo possibile. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 10(4), 323–330.
- Parisi, I. (2016). Disabilità e nuove forme di rappresentazione del corpo protesico. *Comunicazioni sociali*, 2, 281–291.
- Perla, L. (Ed.). (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pizza, G. (2005). *Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo*. Roma: Carocci.
- Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389–404.
- Rivoltella, P. C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva: complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Sharma, U. (2012). Changing Pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53–66.
- Sherrill, C. (1993). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (4<sup>th</sup> ed.). Dubuque, IA: W.C. Brown & Benchmark.

- Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso formativo. Itinerari laboratoriali per la formazione degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M., & Gomez Paloma, F. (2004). *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*. Napoli: Ellissi.
- Siegel, D. J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- UN. Department of Economic and Social Affairs Disability. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)* <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (ver. 23.03.2020).
- Valenti, A. (2019). *I servizi d'ateneo in un'Università inclusiva*. Trento: Erickson.
- Zanniello, G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.