



Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati

Corporeity and inclusion. A research with future specialized teachers

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria – rosa.sgambelluri@unirc.it

Viviana Vinci

Università Mediterranea di Reggio Calabria – viviana.vinci@unirc.it

ABSTRACT

The recognition of the educational value of the motor sciences derives from a long path of overcoming Cartesian dualism between *logos* and *pathos*. The latest orientations of didactic research emphasize the role of corporeality in teaching and learning processes too. It is important that the training courses of future teachers to give value to physical education, intended in its transversality, and not anymore as a separate disciplinary area. This study describes protocol and results of a research carried out in 2019-2020 with exploratory purpose, involving 197 teachers attending the Qualification course for support educational activity for disabled students at Mediterranean University of Reggio Calabria focused on the beliefs of graduate teachers in relation with the Physical Education field. The research provided a survey on representation of teachers about body as inclusive mediator. Results show the need to enhance, in the University qualification training courses, the use of body as *inclusive mediator*, as powerful facilitators that amplify accessibility and participation*.

Il riconoscimento del valore educativo delle scienze motorie deriva da un percorso di lunga durata di superamento del dualismo cartesiano fra *logos* e *pathos*. I più recenti orientamenti di ricerca didattica enfatizzano il ruolo della corporeità anche nei processi di insegnamento e apprendimento. È importante che anche i corsi di formazione dei futuri insegnanti valorizzino l'educazione motoria, non più intesa solo come distinto ambito disciplinare, ma nella sua trasversalità. Si descrivono protocollo ed esiti di una ricerca esplorativa, condotta nell'a.a. 2019-2020 con 197 docenti frequentanti il Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria, avente per oggetto le credenze degli insegnanti specializzandi in relazione all'ambito

* Attribuzione delle parti. Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Rosa Sgambelluri è autrice dei paragrafi 1, 2, 3. Viviana Vinci è autrice del paragrafo 4. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

dell'educazione motoria. La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario incentrato sulle rappresentazioni che i docenti hanno del corpo inteso come mediatore inclusivo. I risultati mostrano il bisogno di valorizzare, nei corsi di formazione universitari specializzanti, l'utilizzo del corpo come mediatore *inclusivo*, potente facilitatore che amplifica l'accessibilità e la partecipazione.

KEYWORDS

Physical Education, Training, Specialization Course, Inclusion, Teachers' Thinking.

Educazione Motoria, Formazione, Sostegno, Inclusione, Pensiero degli Insegnanti.

1. Il riconoscimento del valore educativo delle scienze motorie: un lungo excursus culturale

La corporeità è stata per secoli relegata in condizione di subalternità a fronte della presunta superiorità della "*res cogitans*" sulla "*res extensa*", condizionando la riflessione scientifica nelle scienze umane e con ripercussioni importanti soprattutto in ambito didattico.

Tuttavia, negli ultimi decenni, la legittimazione delle potenzialità didattiche del corpo (Carlomagno, Sibilio, Palumbo, 2014) e la riconsiderazione di un'educazione finalizzata alla promozione dell'integrazione delle diverse dimensioni umane ha portato lentamente alla definizione di nuovi itinerari di ricerca e studi sulla base della pluralità di modelli teorici capaci di orientare ed arricchire l'azione didattica, delineando nuovi orizzonti di conoscenza.

Il passaggio dalla ginnastica all'educazione fisica e dall'educazione motoria al gioco sportivo, dimostra, infatti, la centralità attribuita in questi ultimi decenni alla dimensione corporea nei processi formativi (Sibilio, 2008) ma l'iter evolutivo che ha condotto alla maturazione del valore educativo delle scienze motorie è stato lungo e impervio.

Ne ricostruiamo alcuni passaggi storici chiave.

Con l'avvento dell'Umanesimo e del Rinascimento si assiste ad una rivalutazione dell'uomo nella sua dimensione unitaria di anima e corpo. Dunque, è proprio in questo clima culturale innovativo che si sviluppano nuovi metodi di insegnamento-apprendimento il cui obiettivo è quello di fornire un'educazione globale, non solo basata sullo sviluppo delle capacità cognitive, ma anche sullo sviluppo delle potenzialità motorie¹.

Il tema della corporeità e il suo riconoscimento pedagogico-didattico sono stati oggetto di indagine da parte di diversi studiosi, fra cui Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Steiner, Dalcroze.

1 Uno degli esempi più significativi dell'educazione rinascimentale è la *Casa Giocosa* di Vittorino da Feltre in cui si educa secondo natura e si ha maggiore riguardo per i bisogni specifici dell'infanzia a cominciare dal gioco. L'esperienza educativa della Casa Giocosa mirava allo sviluppo armonico della personalità dello studente attraverso un giusto equilibrio tra esercizio fisico e attività intellettuale.

A Rousseau viene attribuito il merito di aver rintracciato nel gioco un paradigma educativo ed una modalità naturale di scoprire la realtà circostante provando il piacere dell'esplorazione e della conoscenza di sé stesso e del mondo. Gli studi di Pestalozzi e Froebel creano, invece, le premesse per un nuovo orientamento pedagogico che riconosce al corpo e ai sensi i primi strumenti di conoscenza della realtà fenomenica (Froebel, 1967; Pestalozzi, 1974). Finanche Steiner, influenzato dalla filosofia della natura di Goethe, attraverso l'euritmica pedagogica (Steiner, 2006) attribuisce alle discipline del corpo e a quelle della mente pari dignità. Negli stessi anni in cui prende forma il pensiero pedagogico di Steiner, l'euritmica di Dalcroze, nata nell'ambito dell'educazione musicale, considera il corpo e il movimento alla base dei suoi principi educativi (Dalcroze, 2008) e, in linea con la pedagogia montessoriana, fa riferimento ad un apprendimento di *autoeducazione* (Montessori, 1962) e di conoscenza ed esplorazione di sé che punta alla formazione globale della persona.

Dall'attivismo pedagogico derivano, invece, diversi modelli educativi valorizzanti la corporeità e l'apprendimento sensoriale, per scoperta: si pensi a quello di Dewey, di Maria Montessori, di Freinet e di Piaget. Con l'ulteriore contributo dell'epistemologia genetica di Piaget, l'attivismo si sviluppa ulteriormente come teoria pedagogica e viene rappresentata in Italia dal Movimento di Cooperazione Educativa, anche sulla base delle proposte educative di Freinet.

Contrariamente ad una didattica meramente trasmissiva e lontana dalla vita, Dewey (1968) propone, altresì, un modello didattico basato su esperienze concrete, prediligendo un apprendimento collaborativo. La sua pedagogia trova massima espressione non soltanto in tutte quelle attività manipolative utili alla trasferibilità dei saperi, ma anche in tutte quelle forme di gioco-lavoro che, nel rispetto del proprio corpo, possono sostenere il discente nella costruzione di alcune capacità come l'autocontrollo e la socievolezza.

Anche il modello educativo montessoriano è incentrato sull'esperienza del corpo ma, contrariamente a Dewey che dimostra una predilezione per il gioco-lavoro, Maria Montessori riconosce nella scuola una potenziale luogo di apprendimento che attraverso il corpo e il movimento aiuta a promuovere lo sviluppo delle funzioni senso-percettive (Montessori, 1970), consolida e affina gli schemi motori, necessari al controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti.

Secondo Piaget, invece, l'azione motoria rappresenta una modalità costruttivista tipica della persona, capace di scandire i tempi, conoscere i luoghi, stabilire le relazioni possibili secondo le regole e i principi logici che si sviluppano nelle differenti forme e nei diversi canali della cognizione.

Per Le Boulch², il cui pensiero è in linea con quello piagetiano, un apprendimento che non considera la presa di coscienza del soggetto ma che si riduce all'acquisizione passiva di una tecnica, rappresenta un mero addestramento; pertanto, non si tratta di educare il movimento, ma di educare attraverso il movimento (Gamelli, 2011).

Gli studi sulla pluralità delle intelligenze di H. Gardner hanno, invece, riconsiderato completamente la relazione tra corpo, movimento e meccanismi cognitivi, contribuendo a creare una nuova prospettiva educativa delle scienze motorie. La dimensione corporeo-cinestetica di cui parla Gardner (2013) viene tradotta in ambito didattico in una possibile progettazione di metodologie di insegnamento non

2 Il setting di cui parla Le Boulch richiama in maniera esplicita le teorie dello sviluppo di Piaget, secondo cui l'apprendimento è conseguenza di un reciproco processo di adattamento e di azione del soggetto sull'ambiente.

solo spendibili in campo motorio ma anche fortemente significative sul piano cognitivo, espressivo, emotivo e relazionale. La didattica del movimento descritta dall'Autore statunitense supera la visione comportamentista e neo-comportamentista delle attività motorie diffusa proprio nei programmi scolastici vigenti, dando vita in questo modo ad un'innovativa prassi di accesso al sapere.

2. Didattiche "in movimento": nuovi orientamenti

Negli ultimi decenni assistiamo all'affermarsi di un terreno di confronto e di uno spazio di costruzione comune che ha visto coniugare, sul piano educativo, tradizioni scientifiche apparentemente antitetiche (Sibilio, 2017): un nuovo paradigma *bio-educativo* della ricerca didattica (Frauenfelder et al., 2004), fondato sul riconoscimento della relazione fra mente, corpo, ambiente, artefatti e processi di conoscenza (Frauenfelder 2001; Frauenfelder, Santoianni 2002; Gay, Hembrooke 2004; Frauenfelder et al., 2013).

Si tratta di una linea di indagine post-costruttivista (Lesh, Doerr 2003; Rivoltella-Rossi 2012), che indaga le relazioni tra organismo e ambiente e tra corpo e cognizione offerti dall'*embodied cognition* (Morin 1989; Varela et al., 1992; Lakoff, Johnson 1999; Merleau Ponty, 2002; Shapiro, 2010; Gomez Paloma, 2017), che riconosce piena dignità al corpo nei meccanismi di conoscenza. Si assiste, quindi, ad una visione della conoscenza come processo attivo, radicato nel corpo e nella dimensione biologica della persona.

Si afferma, all'interno di questo frame, un nuovo costrutto di ricerca che prende il nome di *corporeità didattica* (Sibilio, 2011; Carlomagno et al., 2014), le quali, in forma non verbale nel processo insegnamento-apprendimento, sono in grado di esprimere intenzionalità, consapevoli o inconsapevoli, che permettono all'insegnante di fronteggiare e controllare la complessità dell'azione didattica. All'interno di questa prospettiva assume un ruolo centrale anche la riflessione sulle "funzionalità corporee", cioè sulle estensioni tecnologiche e sulle potenziali proiezioni del corpo come *protesi* dotate di specifiche proprietà corporee (Vinci, 2016; Sibilio, 2017, p. 52).

Nel framework di riferimento si incontrano altresì i recenti contributi didattici delle neuroscienze³ che considerano il corpo come parte integrante dell'apprendimento (Gomez Paloma, 2017) in quanto è proprio nel corpo che esiste un'attività interrotta di scambio, elaborazione ed immagazzinamento di informazioni. Gli studi neuroscientifici rivisitano le teorie e le metodologie che supportano il lavoro didattico dei docenti e aprono nuovi scenari di riflessione e di studio nei quali l'educazione non è più un processo intellettualistico solerte, ma rappresenta la capacità di mettere in atto quell'interazione tra mente, corporeità ed emozioni. «Come confermano le evidenze neuroscientifiche il corpo e le sue potenzialità di movimento e di azione non possono essere considerati come elementi passivi all'interno dei processi cognitivi; in particolare, gli studi più recenti indicano che la conoscenza concettuale è mappata nel nostro sistema senso-motorio» (Sibilio, 2017, p. 54).

3 La scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006) ha comportato dei cambiamenti sul piano della comprensione dei processi mentali e ha reso possibile una nuova concezione del sistema motorio. Si tratta, infatti, di neuroni che hanno funzioni sia sensoriali che motorie e che fanno pensare, se riferite all'uomo, ad un rapporto più diretto tra attività motoria e processi mentali come il pensiero e il linguaggio.

Un costrutto scientifico che mette fortemente in risalto le potenzialità didattiche della corporeità, valorizzando gli input provenienti dalle ricerche nel campo delle neuroscienze cognitive alla teorizzazione didattica, è quello di *Neurodidattica* (Rivoltella, 2012), con cui corpo e movimento sono riconosciuti come acceleratori dei processi di apprendimento umano (Sibilio, 2005). In tale prospettiva, Rivoltella si interroga su quali possano essere gli elementi di supporto della ricerca neuroscientifica all'intervento educativo e su come lo studio del cervello possa essere utile per la soluzione dei problemi insiti nei processi di insegnamento-apprendimento. Viene così ribadita l'importanza transdisciplinare delle neuroscienze per la didattica, accogliendo i suggerimenti forniti da alcune scoperte neuroscientifiche alla ricerca sulle pratiche didattiche: lo studio dell'apprendimento, del rapporto fra movimento del corpo e potenziamento della memoria, della capacità del cervello di generare nuovi neuroni (anche in età anziana) e di modificare le proprie connessioni, del ruolo dell'esperienza e delle emozioni sulla cognizione ecc.

Come evidenzia Frith, «il mio corpo è un oggetto del mondo fisico. A differenza che con gli altri oggetti, però, io ho una relazione speciale con il mio corpo. In particolare il mio cervello è parte del mio corpo. I neuroni sensoriali entrano direttamente nel mio cervello provenendo dalle varie parti del mio corpo. I neuroni motori compiono il percorso opposto: dal mio cervello a tutti i miei muscoli [...]. Io ho il controllo immediato di ciò che il mio corpo fa e non ho bisogno di fare congetture circa lo stato in cui esso si trova. Ho un accesso più o meno diretto a ciascuna parte del mio corpo ogni qualvolta ne ho bisogno» (Frith, 2007, p. 77).

Questo conferma il fatto che la teoria dei marcatori somatici (Damasio, 1995) è sicuramente un punto di forza del paradigma neurodidattico, dove «la valenza del corpo è ampiamente riconosciuta e consente di rappresentare quel veicolo emotivo che offre valore e senso alle azioni che compiamo, attivando processi attenzionali che si nutrono proprio grazie a questi stati somatici. Questi stessi valori che, grazie alle emozioni, vanno attribuiti alle azioni ed ai pensieri delineano come oggi sia importante inquadrare la capacità previsionale e la categorizzazione come processi legati direttamente al corpo e non isolati [...] ad esso» (Gomez Paloma, 2012 p.138).

Le teorie dell'azione e l'enattivismo (Varela et al., 1991; Maturana, Varela 1987, 2012; Davis et al., 2000; Doidge 2007; Proulx 2008; Rossi, 2011) portano a considerare i processi di apprendimento come trasformazioni sistemiche che modellano e strutturano il nostro mondo. La cognizione non è l'effetto, il risultato di un'azione deterministica, ma un processo complesso che co-evolve grazie alle interazioni del sistema: è una "azione incarnata" derivante dalla stretta interazione fra azione e conoscenza. La scuola viene definita come *eterotopia* in cui si concretizza l'azione didattica, uno «spazio-tempo in cui lo studente sperimenta pratiche di libertà» (Rossi, 2011, p. 13). In tale contesto – e, più specificamente, nel contesto classe – vi è un accoppiamento strutturale tra docenti e studenti che fa co-evolvere e modificare non solo i reciproci saperi, ma anche le loro strutture interne, le loro organizzazioni globali. L'approccio enattivo «induce a ritenere che il sistema sensorio-motorio del percipiente sia l'elemento condizionante della realtà circostante; esso determinerebbe – quindi – le modalità con cui il soggetto agisce, condizionato dagli eventi ambientali e condizionanti la realtà che lo circonda» (Sibilio, 2017, p. 58). Il corpo diventa in questo modo il mezzo attraverso il quale è possibile descrivere il mondo, per cui tutte quelle informazioni provenienti dal sistema senso-motorio rappresentano gli elementi che danno significato al dominio astratto del pensiero. L'approccio enattivo applicato alla didattica (Rossi, 2011) attribuisce valore alla struttura senso-motoria del corpo, di conseguenza, lavorando

attraverso il corpo, si possono creare le condizioni per un processo didattico che anticipa le conseguenze dell'agire.

Con il paradigma della semplicità di Berthoz, si approda invece ad una nuova interpretazione della relazione tra corpo e cognizione, dove «pensare significherebbe [...] attivare tutta una serie di meccanismi corporei che consentono di inhibire, selezionare, immaginare, collegare, proiettare sul mondo le proprie ipotesi, le proprie intenzioni e i propri schemi interpretativi, prevedere e anticipare le conseguenze dell'azione, comparando e confrontando i dati delle esperienze passate con le azioni in corso» (Sibilio, 2017, p.60). In questo modo, il corpo in atto (Berthoz, 2011) come presupposto per la costruzione della conoscenza permette di creare nuovi ed interessanti scenari didattici che prevedono il riconoscimento di un approccio cognitivo del *senso del movimento* (Berthoz, 1998).

Il movimento e l'azione assumono, quindi, un valore formativo, in quanto inducono ad una riconsiderazione delle pratiche didattiche stabilendo come principio l'atto possibile intenzionale (Berthoz, 2011).

In sintesi. Si fa riferimento oggi ad una *didattica del movimento* (Sibilio, D'Elia, 2015; Moro, Alimisis, Iocchi, 2019; Tinning, 2009) che permette all'allievo di agire rispetto a situazioni problematiche, dove il corpo rappresenta una modalità alternativa capace di interagire percettivamente con il mondo, non solo attraverso i sensi, ma anche attraverso l'aspetto cinestesico (Sibilio, 2005).

3. L'educazione fisica a scuola: orientamenti normativi

L'importanza attribuita alle attività motorie e fisico-sportive ed il riconoscimento delle potenzialità del corpo e del movimento, hanno trovato spazi e riconoscimenti anche nel sistema legislativo italiano (Sibilio, 2008).

Per moltissimo tempo, tuttavia, i programmi di insegnamento e l'organizzazione dei curricula scolastici hanno testimoniato una visione riduzionista della corporeità e del suo rapporto con la relazione educativa, che ha relegato il corpo e il movimento in una dimensione passiva dell'azione didattica. Occorre che ci sia, come afferma Gamelli, una curvatura più ampia sul motorio, indirizzata alla complessità dei saperi che ruotano intorno al concetto di corporeità, coniugando la dimensione psico-fisiologica di tendenza prestazionale a quella pedagogico-filosofica con caratteri educativi (Gamelli, 2006).

Già nelle *Nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione* del 2007, dove viene rafforzata l'importanza delle attività motorio-sportive, si propone un ripensamento dell'esperienza del "fare scuola" realizzabile attraverso il riconoscimento della centralità della persona come essere unico ed irripetibile.

Nelle Indicazioni, corpo, movimento e sport «promuovono la conoscenza di sé, dell'ambiente e delle proprie possibilità di movimento. Contribuiscono, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché della necessità di prendersi cura della propria persona e del proprio benessere» (Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione, 2007). Le Indicazioni promosse dal Ministro Fioroni suggeriscono, altresì, di progettare percorsi motori in forma di laboratorio che, coerenti con i modelli pedagogici realizzati, possano «favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa» (*Ibidem*).

Più tardi, le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e

del Primo Ciclo di Istruzione del 2012 chiariranno meglio che *«le attività motorie e sportive forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L'educazione fisica è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive. Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace. La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza arricchendolo di stimoli sempre nuovi. L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile»* (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012).

Con la Legge 107/2015 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (detta "Buona Scuola") si fa riferimento al potenziamento delle discipline motorie rivolto a tutti i livelli di scuola, che deve essere declinato secondo i bisogni delle diverse età degli allievi e che prevede *«lo sviluppo di comportamenti ispirati ad uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica, e allo sport, e attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica»* (Legge 13 luglio 2015, n.107).

Nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari per il Curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione del 2018, si ribadisce fortemente, invece, la validità di quanto stabilito già nelle Indicazioni Nazionali del 2012, con l'obiettivo di rafforzare conoscenze e competenze inerenti la sostenibilità ambientale, la cittadinanza, la coesione sociale, la convivenza civile e il confronto interculturale. Con le Indicazioni Nazionali del 2018, l'educazione fisica è vista come l'altra disciplina di "cerniera" tra gli ambiti scientifico (conoscenza del proprio corpo, del suo funzionamento, fisica del movimento), comunicativo ed espressivo, di relazione e di cittadinanza, insistendo sugli aspetti di consapevolezza del proprio corpo, sociali, culturali e affettivi.

L'educazione fisica assume quindi una valenza educativa promuovendo il valore del rispetto delle regole concordate e condivise ed i valori etici che sono alla base della convivenza civile.

Il valore sociale dell'educazione fisica e dello sport è stato ribadito anche nel Rapporto Eurydice (2013) *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*, il quale - esaminando su larga scala le strategie, i curricula, i metodi di valutazione e l'organizzazione riguardanti l'educazione fisica e le attività motorie - ribadisce la centralità dell'educazione fisica in ambiti che travalicano quello strettamente sportivo, come la buona salute, il sano sviluppo della persona e l'inclusione sociale: *«La partecipazione a molte attività fisiche consente di conoscere e comprendere a fondo principi e concetti come "regole del gioco", fair play e rispetto, consapevolezza tattica e corporea, e di sviluppare la consapevolezza sociale legata all'interazione personale e all'impegno di squadra caratteristici di molti sport»* (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 7).

L'affermarsi di nuove traiettorie di ricerca didattica valorizzanti il nesso fra corporeità e conoscenza e la valorizzazione, anche da un punto di vista normativo,

dell'educazione fisica a scuola, incidono ovviamente anche sulla professionalità docente e sul modo di interpretare la formazione degli insegnanti. Di seguito si descrive un'indagine esplorativa sull'educazione motoria e sulla valenza inclusiva del corpo, che ha coinvolto 197 insegnanti frequentanti il Corso di Formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria.

4. Educazione motoria e inclusione: l'indagine esplorativa con i futuri insegnanti specializzati

All'interno di un framework teorico che enfatizza il ruolo delle credenze nello sviluppo del "pensiero dell'insegnante" ed è interessato a illuminare le componenti implicite del sapere dell'insegnante (Tochon, 2000; Clark, Peterson, 1986; Wittrock, 1986; Nespor, 1987; Perla, 2008; 2009; 2010), è stata avviata, nell'a.a. 2019-2020 presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, un'indagine volta ad esplorare l'universo di credenze degli insegnanti specializzandi in attività di sostegno in relazione all'ambito dell'educazione motoria e alla corporeità come dimensione essenziale nella scuola inclusiva.

L'indagine esplorativa ha coinvolto 197 docenti frequentanti, durante l'a.a. 2019-2020, il Corso di Formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria.

Diverse le *domande di ricerca* che hanno sotteso la costruzione del questionario: gli insegnanti svolgono attività di educazione motoria a scuola? Che tipo di pratiche didattiche hanno messo in atto i docenti utilizzando il corpo come mediatore inclusivo? Quali credenze implicite hanno maturato i docenti relativamente al concetto di "corpo in movimento"? Quali rappresentazioni hanno i docenti relativamente alle condizioni per valorizzare l'educazione motoria a scuola? Che tipo di rappresentazioni hanno i docenti relativamente all'attività motoria per persone con disabilità? Quanto si ritengono competenti i docenti frequentanti corsi di sostegno nell'integrare le attività motorie nel proprio insegnamento disciplinare? Quali strumenti sono ritenuti dai docenti più funzionali a valutare l'educazione motoria?

La ricerca ha visto la somministrazione di un questionario⁴ predisposto utilizzando un modulo di *Google Forms*, servizio molto agevole che consente agli utenti di creare questionari online e in cui le risposte ricevute vengono registrate in un file di Google Sheets esportabile in Excel.

L'analisi dei dati è stata poi condotta per mezzo del software SPSS Statistics 23.

Al questionario – somministrato al termine del corso di specializzazione per il sostegno (febbraio 2020), all'intera popolazione dei docenti frequentanti il corso (197 persone) – hanno risposto 136 docenti, con un tasso di risposta del 69% (il 27,9% di Scuola secondaria di I grado; il 27,9% di Scuola primaria; il 24,3% di Scuola secondaria di II grado; il 19,9% di Scuola dell'Infanzia).

La popolazione dei docenti specializzandi rispondenti al questionario è com-

4 Il questionario rientra all'interno di un'indagine più ampia (Vinci, *in press*), di cui la focalizzazione sull'educazione motoria rappresenta solo una parte. Lo strumento è stato strutturato in diverse sezioni: anagrafica, didattica inclusiva e disabilità sensoriali, educazione motoria, tecnologie per l'inclusione, professionalizzazione dell'insegnante specializzato. In questo contributo si restituiranno gli esiti relativi soltanto alla sezione "Educazione motoria", composta da 15 domande.

posta da persone di sesso prevalentemente femminile (il 95,6%, il 4,4% di sesso maschile), con un'età media di 39 anni, con esperienza pregressa di insegnamento (74,3%; la media degli anni di insegnamento è 7,8).

Per quanto riguarda il *titolo di studio* dei rispondenti, il 42,6% ha conseguito una laurea magistrale, il 18,4% una laurea quinquennale, il 17,6% un diploma di scuola secondaria di II grado, il 12,5% un Master post-lauream, il 5,1% una laurea triennale, il 3,7% un dottorato di ricerca. Per quanto attiene la *disciplina insegnata*, non emergono dati fra loro aggregabili significativamente, in quanto comprendono insegnamenti assai diversi. Fra i rispondenti, il 12,5% ha svolto ruoli di coordinamento o funzione strumentale nella scuola.

La domanda di apertura è volta a comprendere se gli insegnanti hanno mai utilizzato il corpo come mediatore inclusivo. Ben il 64,7% dei rispondenti risponde negativamente, ed è già un primo dato che fa riflettere, in quanto testimonia la distanza della dimensione corporea dalle pratiche didattiche inclusive dei docenti. Il 35,3% che ha risposto affermativamente, invece, ha specificato nella domanda successiva (aperta) le modalità di tale utilizzo: molte risposte hanno fatto esplicito riferimento alla comunicazione non verbale, alla mimica e alla gestualità, ai giochi motori, all'espressione di emozioni, ad attività di gruppo.

La domanda successiva, sempre aperta, è finalizzata a comprendere le associazioni con l'espressione "corpo in movimento". Le risposte sono state analizzate sotto forma di Word list, basata sul calcolo del numero di co-occorrenze; di seguito si riportano solo le parole con un numero di co-occorrenze superiore a 5: *libertà* (30), *comunicazione* (25), *espressione* (19), *conoscenza* (13), *benessere* (12), *equilibrio* (12), *apprendimento* (11), *gioco* (11), *sport* (11), *autonomia* (10), *coordinazione* (9), *salute* (8), *movimento* (7), *armonia* (6), *azione* (6), *espressività* (6), *spazio* (6), *consapevolezza* (5), *danza* (5). Come si evince dalla Word list, le associazioni sono riconducibili a diverse aree: una legata a dimensioni identitarie, emancipative, di crescita (*libertà*, *espressione*, *autonomia*, *consapevolezza*, *espressività*); una legata specificatamente all'ambito del sapere (*conoscenza*, *apprendimento*, *comunicazione*), una, ancora, al concetto di salute (*benessere*, *equilibrio*, *salute*, *armonia*), un'altra a dimensioni ludiche e fisico-performative (*gioco*, *sport*, *coordinazione*, *movimento*, *azione*, *danza*). Le rappresentazioni dei docenti sono dunque molto ricche semanticamente ed eterogenee.

La domanda successiva è tesa a comprendere se, più in generale, gli insegnanti realizzano attività di educazione motoria a scuola. I dati emergenti appaiono, diciamo così, "sconfortanti", in linea con la domanda di apertura sull'utilizzo del corpo come mediatore inclusivo: ben il 39,7% ha risposto "mai", il 25% "qualche volta", il 16,2% "raramente", il 14% "spesso", il 5,1% "sempre". Il quadro che ne deriva è evidente: l'educazione motoria ha un ruolo assai marginale nelle pratiche di insegnamento dichiarate dai docenti, nonostante la densità di rappresentazioni legate al concetto di corpo in movimento. Probabilmente se ne intuisce il valore, ma senza saperle introdurre nelle pratiche di insegnamento.

Seguono due domande di esplicitazione delle motivazioni (*Se no, perché? Se sì, come?*). Le motivazioni che gli insegnanti adducono per giustificare il non praticare l'educazione motoria a livello scolastico, sono le più diverse: il non avere le competenze, il non aver avuto ancora la possibilità, il non avere spazi idonei, l'assenza di prescrittività ad essa legata ("il contesto lavorativo non me lo richiede"); moltissime risposte mostrano il ritenere alcune discipline distanti dall'ambito motorio o pensare che l'attività motoria riguardi solo l'insegnante di educazione motoria ("Per le discipline che insegno non ho mai pensato di avvalermi del corpo", "Non sono insegnante di educazione motoria e non mi occupo di recite scolastiche di solito", "Non sono mai stata insegnante di educazione", "Non è la mia disciplina",

“Le mie discipline di insegnamento non prevedono tali attività”, “Non sono della materia. C’è troppo poco tempo”, “Non rientra tra i miei compiti”). Questo dato è di assoluto interesse, in quanto mostra una massiccia rappresentazione, da parte degli insegnanti, dell’educazione motoria come disciplina a sé stante e, conseguentemente, una sottovalutazione delle ampie ricadute che l’utilizzo del corpo come mediatore potrebbe avere, trasversalmente, anche in altre discipline. Si tralascia, in tal modo, la dimensione sensoriale dell’apprendere che è, in primis, corporeità.

Le risposte alla domanda *Se sì, come?*, invece, mostrano una varietà di pratiche riconducibili essenzialmente ai giochi e alle attività all’aperto. Dall’analisi delle risposte, si evince anche una certa differenziazione a seconda del grado scolastico: la valorizzazione del corpo avviene maggiormente nei primi gradi scolastici (infanzia e primaria), mentre molte risposte sul mancato utilizzo del corpo sono riconducibili al gruppo di insegnanti di scuola secondaria di II grado. Anche questo dato fa riflettere, in quanto sembra sintomatico di come, con la maggiore specializzazione disciplinare tipica della scuola secondaria, diminuisca probabilmente l’attenzione verso l’educazione motoria (e/o il tempo disponibile per praticarla) e le attività ludiche ad essa connesse. Fra le strategie didattiche ritenute maggiormente in grado di valorizzare l’educazione motoria, emerge in primis l’*outdoor education* /attività all’aperto (83,8%), seguito dal *role play* (55,9%), dal laboratorio (43,4%) e, con percentuali di risposta più basse, dal *cooperative learning* (27,2%), dal *coding*/pensiero computazionale (25%), dal *peer-tutoring* (17,6%), dal *project work* (8,1%), dal *problem based learning* (3,7%). Le risposte alla domanda successiva – *Per valorizzare l’educazione motoria a scuola, occorre ...* – vede i rispondenti dividersi quasi equamente in un due gruppi: il 44,9% dichiara “affiancare agli insegnanti degli esperti di educazione fisica”, il 45,6% risponde “integrare specifiche attività nel curriculum scolastico” (solo il 9,6% risponde “incrementare le attività extra-scolastiche”). Se dunque, per un verso, una buona parte degli insegnanti ritiene che l’educazione motoria possa essere valorizzata attraverso l’integrazione curricolare, l’altra parte sostiene che sia necessario affiancare agli insegnanti degli esperti, rimarcando la percezione di una mancata competenza in questo ambito e/o l’inadeguatezza del ruolo dell’insegnante rispetto allo scopo. Rispetto alle discipline ritenute più funzionali a valorizzare l’educazione motoria a livello scolastico, le risposte convergono quasi unanimemente verso la “musica” (75,7%), seguita - con percentuali assai più basse - da “arte e immagine” (10,3%), “matematica” (8,8%), “tecnologia” (2,9%), “lingue straniere” (1,5%), “italiano” (0,7%).

Le domande successive sono state formulate per comprendere – attraverso una scala di accordo – alcune rappresentazioni implicite relative all’educazione motoria:

Secondo Lei, da 1 (per nulla) a 10 (del tutto), quanto l’educazione motoria:	GIUDIZIO MEDIO	Dev. St.
Può aumentare la possibilità di accesso alle informazioni	7,38	1,83
Può supportare il processo di autonomia	8,79	1,28
Può aumentare il divario fra persone con abilità diverse	5,51	3
Può svolgere una funzione vicariante di sensi compromessi	7,72	1,88
Può sviluppare l’apprendimento per scoperta diretta	8,62	1,54
Può aiutare ad avere coscienza del proprio corpo nello spazio	9,14	1,21
Rappresenta una perdita di tempo rispetto allo studio di altre discipline più importanti	2,20	2,36

Tab. 1 – L’educazione motoria: rappresentazioni implicite

Come si evince dalla tabella, il giudizio medio più alto riguarda l'item 6 - "Può aiutare ad avere coscienza del proprio corpo nello spazio", seguito dall'item 2 - "Può supportare il processo di autonomia" e dall'item 5 - "Può sviluppare l'apprendimento per scoperta diretta". Di un certo interesse e meritevoli di ulteriori approfondimenti le risposte relative all'item 3 - "Può aumentare il divario fra persone con abilità diverse", che vedono la popolazione dei rispondenti dividersi in rappresentazioni antitetiche (come si evince anche dall'alta deviazione standard): per un verso, i giudizi più bassi possono essere interpretati come una rappresentazione *inclusiva* dell'educazione motoria, per altro verso, paradossalmente, chi ha attribuito un alto punteggio ha considerato la stessa come una "barriera" alla partecipazione, in quanto in grado di "aumentare il divario fra persone con abilità diverse".

Da 1 (minimo accordo) a 10 (massimo accordo), esprima il Suo grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni sull'educazione motoria nella scuola:	GIUDIZIO MEDIO (scala 1-10)	Dev. St.
Consiste nell'acquisizione di tecniche specifiche che coinvolgono il corpo	7,41	2,04
Riguarda principalmente le dimensioni espressive emotive e relazionali	7,38	1,94
È parte integrante dell'apprendimento	8,68	1,45
È strettamente legata allo sviluppo del linguaggio	6,95	2,34
È strettamente legata allo sviluppo del pensiero	7,43	2,03
Contribuisce alla consapevolezza della propria identità	8,75	1,42
È strettamente legata alla cura della propria persona e del proprio benessere	8,13	1,98
Promuove il valore del rispetto di regole	9,09	1,34

Tab. 2 – L'educazione motoria nella scuola: rappresentazioni implicite

Per quanto riguarda il "senso" attribuito dai docenti rispondenti all'educazione motoria nella scuola, spicca su tutte le risposte l'ultimo item, ossia "Promuove il valore del rispetto di regole", seguito dagli item 6 "Contribuisce alla consapevolezza della propria identità" e 3, "È parte integrante dell'apprendimento".

Sembra, dunque, che i docenti riconoscano – almeno a un livello dichiarato – il valore fortemente educativo dell'educazione motoria, pur non praticandola: questo dato meriterebbe di essere approfondito, soprattutto per comprendere se fra le cause ostative vi sono anche la percezione di una mancata competenza, da parte del docente, e quindi un bisogno di formazione in tale direzione.

La domanda successiva ci ha permesso di comprendere che tipo di rappresentazione hanno i docenti specializzandi dell'attività motoria delle persone con disabilità: ben il 73,5 la considera una pratica riabilitativa. Anche questo dato è importante, perché suggerisce una rappresentazione dell'attività motoria delle persone con disabilità come una pratica riabilitativa, più che educativa: ciò spiegherebbe, forse, anche la difficoltà di utilizzare il corpo come mediatore inclusivo e la rappresentazione controversa relativa al divario fra persone con abilità diverse.

Fra i temi associati maggiormente all'educazione motoria compaiono, confermando la ricchezza delle rappresentazioni dei docenti: psicomotricità (79,4%),

stile di vita sano (68,4%), emozioni e affetti (55,1%), alimentazione (27,9%), riabilitazione (26,5%), sport agonistico (11,8%).

La penultima domanda è incentrata sulla percezione della propria competenza nell'integrare l'educazione motoria nel proprio insegnamento: il giudizio medio è 6,24 (Dev. St. 2,32), ossia non molto alto, a conferma di quanto evidenziato circa la probabile difficoltà di utilizzo del corpo come mediatore inclusivo.

Da ultimo, la domanda sugli strumenti per valutare l'educazione motoria vede una percentuale alta di risposte per l'item "osservazione" (53,7%), seguiti da "test" (23,5%), "griglie di valutazione" (16,2%), "rubriche" (3,7%) e "video" (2,9%). I docenti rispondenti sembrano quindi privilegiare l'utilizzo di strumenti di valutazione meno strutturati, quali l'osservazione, piuttosto che test, griglie e rubriche (in controtendenza rispetto alla letteratura, che invece enfatizza un gran numero di strumenti strutturati – test, soprattutto – per la valutazione delle competenze motorie (*Movement Assessment Battery for Children*, Henderson, Sugden, 1984; *VMI Developmental. Test of Visual-Motor Integration*, Beery, Buktenica, 1997; *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency -BOT-2*, Bruininks, 2005).

Dall'analisi dei dati possiamo avanzare alcune riflessioni finali.

I risultati dell'indagine evidenziano il bisogno dei docenti specializzandi di una formazione più specifica nell'ambito dell'educazione motoria, in particolare nella sua finalità inclusiva. Il giudizio medio sull'auto-valutazione della propria competenza si è infatti attestato su valori di poco superiori alla sufficienza, a testimonianza del fatto che i docenti, pur riconoscendo l'importanza dell'educazione motoria nella formazione integrale della persona, si dichiarano poco competenti e, soprattutto, dichiarano di non mettere in pratica azioni riguardanti il motorio nel proprio insegnamento. In conclusione: si avverte la necessità, nei corsi di formazione universitari specializzanti, di enfatizzare le esperienze di educazione motoria e l'utilizzo del corpo come possibile facilitatore in grado di amplificare l'accessibilità e la partecipazione (Perla, 2013; Booth, Ainscow, 2002).

Riferimenti bibliografici

- Beery, K.E., Buktenica, N. (1997). *VMI Developmental. Test of Visual-Motor Integration*. Firenze: Giunti - Organizzazioni Speciali.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. McGraw-Hill Companies.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Wide Bay Resource Centre.
- Bruininks, R.H., Bruininks, B.D (2005). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOT-2)*. Australia/New Zealand: Pearson.
- Carlomagno, N., Sibilio, M., Palumbo, C. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 129-143.
- Clark, C.M., Peterson, P.L. (1986). *Teachers' Thought Processes*. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., 255-296). New York: Macmillan.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Dalcroze, É.J., Di Segni-Jaffé, L. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Torino: EDT.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Davis, B., Sumara, D., Luce-Kapler, R. (2000). *Engaging Minds: Learning and Teaching in a Complex World*. Mahwah: Lawren Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1968). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. New York: Penguin Group.
- Frauenfelder, E. (2001). *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E., Rivoltella, P.C., Rossi, P.G., Sibilio, M. (2013). Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism. A new paradigm?. *Education Sciences & Society*, 4(1), 11-25.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E., Santoianni F., Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Frith, C. (2007). *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale* (trad. it. 2009). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Froebel, F. (1967). *L'educazione dell'uomo e altri scritti* (trad. it. di A. Saloni). Firenze: Carrocci.
- Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*. Roma: Meltemi.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gay, G., Hembrooke, H. (2004). *Activity-centered Design: An Ecological Approach to Designing Smart Tools and Usable Systems*. Cambridge: MIT Press.
- Gomez Paloma, F. (2012). *La Neuro didattica prende corpo*. In M., Sibilio (Ed.). *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari* (pp. 135-140). Lecce: Pensa.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. Nova Science Publishers, Incorporated.
- Henderson, S.E., Sugden, D.A. (1984). *Movement Assessment Battery for Children*. Firenze: Giunti - Organizzazioni speciali.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied. Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lesh, R., Doerr, H. (2003). *Beyond Constructivism*. London: LEA.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding* (rev. edition). Boston: Shambhala.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (2012). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Holland: Reidel Publishing Company.
- Merleau Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Montessori, M. (1962). *L'Autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *La mente del bambino: mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Moro, M., Alimisis D., Nespors, L. (2019). *Educational Robotics in the Context of the Maker Movement*. Switzerland AG: Springer.
- Nespors, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Perla, L. (2008). L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, 7(10), 249-267.
- Perla, L. (2009). L'implicito malessere ex cathedra. *Quaderni di didattica della scrittura*, 10.
- Perla, L. (2010a). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2010b). *Le credenze professionali dei docenti: esplicitazione ed analisi*. In C., Laneve (Ed.). *Ci sono dei posti vuoti in classe*. Bari: Centro Pedagogico Meridionale.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pestalozzi, E. (1974). *Popolo, lavoro, educazione* (trad. it. di E. Becchi). Firenze: La Nuova Italia.
- Proulx, J. (2008). Some differences between Maturana and Varela's theory of cognition and constructivism. *Complicity. An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 11-26.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- 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.
- Rossi, P.G., Rivoltella, P.C. (Eds.) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Shapiro, L. (2010). *Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Guida editore.
- Sibilio, M. (2008). *Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e codici pedagogici*. Lecce: Pensa.
- Sibilio, M. (2011). *Ricerca corporeamente in ambito educativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sibilio, M. (2017). *Corpo e cognizione nella didattica*. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 51-69). Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M., D'Elia, F. (2015). *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Steiner, R. (2006). *Euritmia. Una presentazione*. Milano: Antroposofica.
- Tinning, R. (2009). *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*. Oxon-RN: Routledge.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Varela, F.J., Thompson E.T., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MA: MIT Press.
- Vinci, V. (2016). *Nuove traiettorie di ricerca didattica, atti routinari di insegnamento e dispositivi vicarianti*. In M., Sibilio (Ed.). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola-Morcelliana.
- Wittrock, M.C. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., 255-296). New York: Macmillan.

Riferimenti normativi

- Legge 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- MIUR (2007). *Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*.