

**Nuovi percorsi per la Pedagogia Speciale e Sperimentale  
applicata all'Educazione Motoria e Sportiva**

**New paths for Special and Experimental Pedagogy  
applied to Motor and Sports Education**

a cura di / editor  
Domenico Tafuri

**With the contribution of / Con i contributi di:**

A. Ascione, P. Belfiore, S. Bellantonio, C. Buongiovanni, S. Caglioti, F. Caso, V. Cesarano, D. Colella, P. Cusano, R. Di Fuccio, D. Di Palma, L. Donini, A. Fabiano, F. Finestrone, S. Iannaccone, M. Kovač, B. Leskošek, M. Liparoti, D. Lombardi, G. Madonna, M. C. Maietta, A. M. Mariani, E. Marsico, L. Martiniello, N. Marzullo, C. Maulini, S. Miranda, V. Molisso, D. Monacis, S. Morsanuto, A. R. Pezzella, L. Picci, A. Priore, R. Rosa, F. Scamardella, C. Sorrentino, G. Spadafora, D. Tafuri, F. Tafuri, G. A. Toto, M. Tul, L. Valentino, R. Vegilante, A. Vivona

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

**RIVISTA FONDATA DA:** UMBERTO MARGIOTTAT (Università Ca' Foscari, Venezia)

**DIRETTORE RESPONSABILE:** RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

**DIRETTORE ASSOCIATO:** MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.:** Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università A. Moro di Bari), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Francesco Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano), Paolina Mulè (Università degli Studi di Catania), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Vincenzo Salerno (IUSVE Venezia), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano).

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.:** Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Yrjö Engeström (University of emeritus) (University of Helsinki), Louis H. Falik (ICEPL, Jerusalem), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamaki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki), Sami Pavola, (University of Helsinki), Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Thomas Pilz (University of Koln), Luke Pittaway (University of Ohio), John Polesel (University of Melbourne), Juliana E. Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Antti Rajala (University of Helsinki), Annalisa Sannino (University of Tampere), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Marianne Teräs (Università di Stoccolma), Anna Toivianen (University of Tampere), David Tzuril (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Jarkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS.:** Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Cecilian (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS.:** Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

**COMITATO EDITORIALE:** **Coordinatore:** Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce) • **Collaboratori:** Giancarlo Gola (SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana); Andrea Mattia Marcelli (Università Niccolò Cusano, Roma) • **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna).

**Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)**  
**Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003**  
**FINITO DI STAMPARE GENNAIO 2022**

# Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

# La valutazione dei referee

---

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.


Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

- IX Editoriale / Editor's note**  
 by **Domenico Tafuri**  
 Nuovi percorsi per la Pedagogia Speciale e Sperimentale applicata all'Educazione Motoria e Sportiva / *New paths for Special and Experimental Pedagogy applied to Motor and Sports Education*
- 1 Giusi Antonia Toto**  
 Una revisione sistematica sulle tecnologie digitali sulla scienza dello sport: *Didattica dello Sport / A Systematic Review on Digital Technologies on Sport Science: Didactic of Sport*
- 13 Fabio Scamardella, Pompilio Cusano**  
 Giochi didattici per l'apprendimento / *Teaching games for understanding*
- 19 Francesca Caso, Mattia Caterina Maietta**  
 Potenzialità dell'esercizio fisico nel miglioramento della sintomatologia dell'ADHD / *Potential of Physical exercise in improvement of symptoms of ADHD*
- 35 Patrizia Belfiore**  
 La pedagogia nell'era digitale: il ruolo dei social media nella promozione dell'attività motoria / *Pedagogy in the digital age: the role of social media in promoting physical activity*
- 48 Antonio Ascione**  
 L'attività motoria nella scuola dell'infanzia / *Motor activity in kindergarten*
- 63 Claudia Maulini, Domenico Tafuri**  
 Il gioco del calcio nelle classificazioni sportive. Riflessioni pedagogiche e didattiche / *The game of football in sports classifications. Pedagogical and educational reflections*
- 75 Sergio Miranda, Rosa Vigilante**  
 Stimolare lo sviluppo delle abilità visuo-spaziali attraverso l'uso di applicazioni software per LIM / *Stimulate the development of visual-spatial skills by means of software applications for IWB*
- 91 Lucia Martiniello, Clorinda Sorrentino, Simona Iannaccone, Angelina Vivona**  
 Strategie di inclusione e partecipazione nella formazione universitaria. Indagine sui risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti in Scienze motorie in periodo pandemico / *Inclusion and participation strategies in the University education. Survey on learning outcomes achieved by students in Sports Science in the pandemic period*
- 99 Anna Maria Mariani, Emanuele Marsico, Sarah Caglioti**  
 Confronto tra *exergames* ed esercizio aerobico. Valutazione degli effetti sulle emozioni e le funzioni esecutive / *Comparing exergames and aerobic exercise. Evaluation of the effects on emotions and executive functions*
- 112 Davide Di Palma**  
 Una Proposta Formativa Sperimentale per migliorare il Benessere Scolastico degli Alunni della Scuola Primaria attraverso lo Sport / *An Experimental Formative Proposal to improve the Scholastic Wellbeing of Primary School Students through Sport*
- 125 Raffaele Di Fuccio, Dario Lombardi, Francesca Finestrone**  
 Nuove tecnologie per garantire il benessere fisico: strategie didattiche e motivazionali / *New technologies to guarantee physical well-being: didactic and motivational strategies*
- 136 Natale Marzullo, Francesco Tafuri**  
 Approccio didattico nei disturbi del movimento / *Didactic approach in movement disorders*

- 151 **Dario Colella, Domenico Monacis**  
Il contributo degli Exergames per lo sviluppo delle funzioni esecutive dei bambini con disturbi dello spettro autistico. Revisione sistematica della letteratura / *Exergames for the development of executive function in children with Autism Spectrum Disorders. A systematic review*
- 167 **Lucia Martiniello, Clorinda Sorrentino, Simona Iannaccone, Angelina Vivona**  
Uno studio pilota per identificare strategie educative volte alla promozione della salute nelle donne adulte nell'era del COVID 19 / *A pilot study identifying educational strategies for health promotion in adult women in the COVID-19 era.*
- 175 **Roberta Rosa, Mattia Caterina Maietta**  
*Biodanza SRT: sfide educative in carcere/ Biodanza SRT: educational challenges in prison*
- 189 **Francesca Caso, Lorenzo Donini**  
L'allenamento funzionale come processo pedagogico / *Functional training as a pedagogical process*
- 202 **Marianna Liparoti**  
Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività: l'esercizio fisico come strategia educativa utile a migliorare il funzionamento cognitivo / *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: physical exercise as an educational strategy useful for a better cognitive functioning*
- 209 **Natale Marzullo, Lucia Valentino**  
Educazione alla performance / *Performance education*
- 217 **Miloš Tul, Bojan Leskošek, Marjeta Kovač, Domenico Tafuri, Claudia Maulini**  
Autopercezione delle competenze negli insegnanti di educazione fisica in differenti condizioni lavorative nel Nord-Est italiano / *Self-perception of competences in physical education teachers with different working conditions in North-Eastern Italy*
- 230 **Vittoria Molisso, Domenico Tafuri**  
Lo sport come elemento compensativo ed educativo nei disturbi specifici dell'apprendimento / *Sport as a compensatory and educational element in specific learning disorders*
- 240 **Sergio Bellantonio**  
Sport d'élite e transizioni identitarie. Uno studio qualitativo su un ginnasta di classe mondiale di trampolino elastico / *Sport & Identity Transitions. A Qualitative Study on a World Class Trampoline Gymnast*
- 252 **Claudia Buongiovanni, Angela Rosaria Pezzella**  
Progetto educativo inclusivo: lo spettacolo teatrale motorio / *Inclusive educational project: motor theatrical performance*
- 260 **Natale Marzullo, Giuseppe Madonna**  
Educazione al Movimento Funzionale: lo Swing / *Functional movement education: the Swing*
- 270 **Valentina Cesarano, Lucia Valentino**  
Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: formare gli insegnanti nell'ottica UDL / *Promote school inclusion through physical education: train teachers in the UDL perspective*
- 280 **Luigi Picci, Stefania Morsanuto**  
Sviluppo delle life skills nella disabilità cognitiva adulta attraverso lo sport / *Life skills development in adult cognitive disabilities through sport*
- 298 **Francesca Caso, Francesco Tafuri**  
Lo sport come pratica educativa / *Sport as an educational practice*
- 307 **Giuseppe Spadafora, Alessio Fabiano**  
Scuola inclusiva e corporeità tra reale e virtuale nelle persone con disabilità. Una ipotesi / *Inclusive School and the Body between Real and Virtual in people with Disability. An Hypothesis*
- 314 **Alessandra Priore**  
Significati, vissuti e narrazioni del corpo nella disabilità / *Meanings, experiences and narratives of the body in disability*



Significati, vissuti e narrazioni  
del corpo nella disabilità  
Meanings, experiences and narratives  
of the body in disability

---

Alessandra Priore

Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria – [alessandra.priore@unirc.it](mailto:alessandra.priore@unirc.it)

---

**ABSTRACT**

Attention to the body dimension has assumed significant scientific value in the context of theoretical reflection and educational practices aimed at people with disabilities, having now recognized the role it plays in the structuring of existence. The educational purpose that is emerging is clearly that of providing the tools to search for a personal sense of the body that goes beyond any form of objectivity, offering a way to feel at home in and with one's body. Preserving the individuality of the body refers not so much to a way of interpreting it as an objective fact or space, but rather as a space of life, a psychological place made up of experiences, feelings and relationships. In this framework, education to corporeality can be understood as a form of familiarization with the body, its limitations, its potentialities and its “words”, and also an exercise in the management of those transformations of the body that can introducing important changes in the relationship between the different parts of the Self and with others. This challenge can only be achieved through the narrative device and by developing learning experiences that take shape starting from the autobiographies of the body. The narrative, in supporting the individual in the difficult task of appropriating his own body and referring them to his own identity under construction, is configured as a key educational space in the field of disability.

L'attenzione alla dimensione corporea ha assunto un rilevante valore scientifico nell'ambito della riflessione teorica e delle pratiche educative rivolte alle persone con disabilità, essendo stato ormai riconosciuto il ruolo che essa svolge nella strutturazione dell'esistenza. La finalità educativa che viene a delinearsi è chiaramente quella di fornire gli strumenti per ricercare un personale senso del corporeo che vada oltre ogni forma di oggettività, offrendo un modo per sentirsi a casa nel e col proprio corpo. Il custodire l'individualità del corpo rimanda non tanto ad un modo di interpretarlo come fatto o spazio oggettivo, ma piuttosto come spazio di vita, luogo psicologico fatto di esperienze, vissuti e relazioni. In tale cornice di senso, l'educazione alla corporeità può essere intesa come una forma di familiarizzazione con il corpo, le sue limitazioni, le sue potenzialità e le sue “parole”, ed anche un esercizio nella gestione di quelle trasformazioni del corpo che possono in-

troddurre importanti cambiamenti nella relazione tra le diverse parti del Sé e con gli altri. Tale sfida non può che realizzarsi mediante il dispositivo narrativo e sviluppando esperienze di apprendimento che prendono forma proprio a partire dalle autobiografie del corpo. La narrazione, nel sostenere l'individuo nel difficile compito di appropriarsi del proprio corpo e di riferirli alla propria identità in costruzione, si configura come spazio di educabilità chiave nell'ambito della disabilità.

#### KEYWORDS

Disability; corporeality; identity; narrative; learning.  
Disabilità; corporeità; identità; narrazione; apprendimento.

### 1. È il corpo a dire la verità

Quando ci si accosta al discorso pedagogico speciale, è impossibile ignorare il dibattito scientifico sul corpo e sulla corporeità, in particolare sulla costruzione soggettiva e sociale dei significati attorno al corpo sano e al corpo malato. La dialettica tra corpo sano/malato ha storicamente definito ad esempio l'appartenenza al bello o al brutto, alla potenzialità o alla mancanza, alla partecipazione o all'isolamento/emarginazione, alla mobilità o all'immobilità vedendo avvicinarsi molteplici modelli di corpo e sue interpretazioni non sempre lineari. Tali modelli sono per lo più da considerarsi espressione di una volontà di disciplinare e di conformare che si realizza concretamente mediante i modi in cui "la società influenza il corpo, sia attraverso la definizione medica e giuridica sia per mezzo delle condizioni dell'esistenza dello stesso, dando delle regole per le quali ciascuno di noi possa considerarsi sano o malato, vivo o morto e per ognuna di queste circostanze definisce specifici interventi e attribuzioni di status sociali" (Fornari, 2004, p. 83). La sfida ambivalente cui il corpo è sottoposto nelle culture occidentali è legata al disvelamento/occultamento della *verità*, che consisterebbe nella sua duplice natura di essere allo stesso tempo "come questo ma anche quello", come "luogo e non-luogo del discorso", come "veicolo nel mondo [ed] ostacolo da superare per essere al mondo" (Galimberti, 1987, p. III). Tale prospettiva sui corpi delinea una precisa finalità educativa, fornire gli strumenti per ricercare un personale senso del corporeo che vada oltre ogni forma di oggettività, offrendo un modo per sentirsi a casa nel e col proprio corpo (Priore, 2016). Il custodire l'individualità del corpo, come diversamente potremmo dirlo, rimanda non tanto ad un modo di interpretare il corpo come fatto o spazio oggettivo, ma piuttosto come spazio di vita, luogo psicologico fatto di esperienze, vissuti e relazioni, connotato soggettivamente sul piano rappresentazionale e per questo possibile orizzonte di senso interpretativo-conoscitivo (Cunti, 2015; Gamelli, 2001; Malpeli, 2007; Mannucci, 2003).

Il rilancio paradigmatico che la corporeità ha vissuto nell'era moderna e postmoderna ha determinato un maggiore interesse verso la funzione da essa svolta nella strutturazione dell'esistenza tanto da intenderla come un dispositivo pedagogico ineludibile di ogni processo formativo (Mariani, 2004); ancor di più l'atten-



zione al corporeo ha assunto un rilevante valore scientifico nell'ambito della riflessione teorica e delle pratiche educative rivolte alle persone con disabilità<sup>1</sup>.

Il dialogo con il proprio corpo, che ha inizio con l'inizio della vita, chiede – in modo particolare nel caso delle persone con disabilità – di essere continuamente integrato e di sostenere le differenze e i cambiamenti, tra i quali si evidenzia una possibile alterazione dell'universo relazionale. La gestione della precarietà e mutevolezza del corpo, che pervade in modo normativo l'esistenza di tutti, diviene più critica quando si tratta di fare i conti con un'eccezionalità che rende l'individuo diverso dagli altri ponendolo di fronte alla necessità di affrontare la problematicità di un rapporto speciale con se stesso, con gli altri e con il contesto. La valorizzazione della propria immagine e il cambiamento consapevole vengono così a delinearsi come aspetti cruciali del processo identitario nella disabilità, una sfida evolutiva costante tesa all'accettazione del "corpo malato" e dei suoi limiti. Il tema del cambiamento si configura nelle circostanze descritte come capacità di trasformare se stessi e divenire attivi nel complesso rapporto tra possibilità e progetto. Utile ai fini del discorso può risultare la riflessione antropologica sulla disabilità proposta da Murphy<sup>2</sup> che traccia, da una prospettiva emica, il racconto del progressivo straniamento del corpo di chi diviene disabile, dell'assunzione del ruolo di malato e del rispetto delle regole della malattia. A proposito della gestione del cambiamento a cui si accennava prima, Murphy (2017, p. 13) sostiene che le persone con disabilità affrontano quattro principali trasformazioni che sono relative ad una riduzione dell'autostima, all'invasione del pensiero del deficit fisico, alla rabbia esistenziale (accompagnata da senso di colpa e vergogna) e "all'acquisizione di una nuova, totale e indesiderabile identità". Ed è proprio la questione identitaria a divenire depositaria di maggiori criticità, ponendo la persona con disabilità in una condizione che Murphy definisce "liminale"; si tratta di una forma di sospensione e indefinitzza identitaria poiché

non sono né malati né sani, né morti né pienamente vivi, né fuori dalla società né pienamente partecipi. Sono esseri umani, ma i loro corpi sono deformati o malfunzionanti, lasciando nel dubbio la loro piena umanità (Murphy, 2017, p. 15).

Il peso dell'identità corporea sull'identità personale è un fatto riconosciuto, in quanto il corpo è probabilmente il primo ed unico punto di riferimento concreto dell'individuo, unica sicurezza di continuità dell'esistenza, struttura permanente dell'essere (Sartre, 1965), centro di progressioni o arresti e fissazioni identitarie. È il corpo a dire la verità su se stesso, è sempre presente ed è il punto di partenza per ogni conoscenza, come direbbe Sacks (1997). Non è possibile essere senza il proprio corpo perché esso è il mezzo attraverso il quale ognuno si

1 Per un approfondimento si vedano tra gli altri Gomez Paloma, F., Tafuri, D. & Raiola, G. (2015). La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 158–169; Mannucci, A. (2003). *Comunicare con la mente e il corpo. Un messaggio educativo dai diversamente-abili*. Pisa: Edizioni del Cerro; Murdaca, A. (2008). *Complessità della persona e disabilità*. Pisa: Del Cerro; Sibilio, M., Di Gennaro, D.C. & Zollo, I. (2017). L'agire corporeo. In F. Bochicchio & P.C. Rivoltella (Eds.), *L'agire organizzativo. Manuali per i professionisti della formazione* (pp. 217–233). Brescia: La Scuola; Zappaterra, T. (2010). La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo. *Humana.Mente*, 14, 147–154.

2 L'antropologo culturale Robert Murphy racconta da una prospettiva interazionista la progressione della sua condizione di disabilità. Il suo lavoro autobiografico si focalizza sulla relazionalità sociale e mostra i difficili cambiamenti identitari di chi diviene disabile. A tal proposito si veda Murphy, R.F. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson.

espone a se stesso e le sue condizioni, ad esempio di disabilità, mostrano con chiarezza il nesso tra esso e la verità dell'essere umano. Tali assunzioni si pongono alla base del grande interesse scientifico<sup>3</sup> per il legame tra i costrutti di identità e disabilità e stimolano riflessioni e pratiche volte ad affrontare lo stato di disagio che si può vivere rispetto al proprio corpo e alla fatica di sostenere il peso di emozioni ambivalenti ed ostacolanti la costruzione di una relazione positiva con se stessi. L'esperienza soggettiva del corpo e il modo in cui esso appare a noi stessi può comportare senso di inadeguatezza e sentimenti negativi verso di sé che hanno a che fare con il corpo oggettivo, ma che si alimentano soprattutto delle aspettative, dei desideri e delle emozioni che su di esso riponiamo (Schilder, 1935, p. 35). Tali aspetti, che riguardano il modo in cui impariamo ad amare o odiare il nostro corpo, e quindi noi stessi, hanno forti connotazioni sociali poiché si strutturano a partire dall'interazioni con gli altri significativi e da quello che ci restituiscono rispetto al nostro corpo mediante forme di rispecchiamento. Ne consegue come suggerito da Sartre (1965, p. 359) che il corpo "che io non conosco da me solo [...] è situato nel mondo, quale è per altri. Il mio corpo quale è per me non mi si rivela nel mondo"; ossia che se il corpo indica le proprie possibilità nel mondo, queste ultime sono filtrate dallo sguardo dell'altro. Il corpo, in tale prospettiva, si presenta come un'entità che non può essere conosciuta se non tramite la conoscenza che gli altri ci offrono di esso, allo stesso tempo si ha bisogno del proprio corpo come strumento per conoscere il corpo dell'altro. In tale processo si realizza la "natura-per-noi" del corpo secondo Sartre (1965, p. 379). Sono dunque le persone che incontriamo, le cose/oggetti che utilizziamo e le esperienze che facciamo a indicarci il corpo. Ne deriva che l'intelligenza corporea si costruisce su base culturale e si alimenta grazie a quelle esperienze significative, soprattutto di incontro da corpi, che tracciano la storia individuale divenendo causa prima di modi di essere in relazione con se stessi e con gli altri. Il riferimento all'incontro empatico tra corpi quello che si vuole dire è che il rapporto con il proprio corpo non si costruisce in un vuoto sociale, ma al contrario dipende dal modo in cui l'individuo-corpo è entrato in relazione con altri individui-corpi, dai contesti di vita e dai modelli di cura. Dall'interpretazione che Boella (2006) offre delle relazioni di tipo empatico, appunto come di incontri tra corpi, è possibile ricavare la radice dell'esperienza positiva con il corpo, ossia il sentire che i corpi si assomigliano e l'attribuire all'altro di qualcosa che è proprio; nel rafforzare il concetto potremmo dire che "la relazione con l'altro da sé, allora, è sempre mediata dall'agire corporeo. I soggetti entrano in contatto tra loro attraverso il corpo e le sue azioni" (Cunti, 2016, p. 26). La rilevanza educativa del discorso sul corpo riguarda, in definitiva, i modi attraverso i quali apprendiamo ad utilizzare uno specifico linguaggio del corpo, ad attribuirgli senso e significato e impiegarlo nella relazione con l'altro.

3 Per un approfondimento si vedano tra gli altri Caldin, R. & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, XIX, 3, 49-59; Mura, A. & Zurru, A.L. (2013) (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli; Friso, V. (2017). *Disabilita, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerrini e Associati; Bocci, F. & Straniero, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrE-Press.

## 2. Il corpo come oggetto narrativo nei contesti formativi

Nel discorso pedagogico che si intende affrontare il concetto di forma, da intendersi qui nella sua doppia accezione di forma del corpo e forma-azione, sono strettamente legati e sebbene nella disabilità la “forma” del corpo faccia pensare erroneamente ad una improduttività, essa invece contribuisce fortemente alla costruzione formativa dell’individuo. Se si assume che il corpo è condizione permanente della possibilità di ogni individuo, il gioco di luci e ombre, tra possibilità e impossibilità, è un aspetto centrale nel discorso sulla disabilità e può assumere un rilevante valore educativo nella misura in cui esso venga inquadrato nella prospettiva dell’integrazione e, quindi, nell’ambito della complessità e della problematicità dell’esistenza dell’individuo. Solo a partire da questo è possibile ripartire con nuove domande di senso e leggere la diversità in chiave formativo-emancipativa. La ricerca pedagogica identifica il corpo come una irrinunciabile cornice di senso nei processi formativi e si focalizza proprio sul ruolo che esso può svolgere alla luce di una consapevolezza rispetto al valore delle interpretazioni, delle percezioni e delle valutazioni che su di esso vengono a costituirsi nei contesti educativi. Il ruolo del corpo analizzato da una prospettiva fenomenologica<sup>4</sup> ha sostenuto una rivisitazione della corporeità proponendo un’ampia e articolata ermeneutica del sé che conduce ad assegnare al corpo il potenziale trasformativo dell’esperienza esistenziale (Cunti, 2016) e permette di individuare una precisa direzione alla pratica educativa, ossia essere orientata ad un lavoro sulla soggettività che tenga in primo piano l’esperienza emotiva ed affettiva che emerge dal corpo. Se la conoscenza del mondo ha origine nel corpo e dal suo rapporto con l’ambiente non è possibile prescindere dalle rappresentazioni complesse e personali di tale esperienza. I linguaggi e le relazioni del corpo sono da considerarsi strumenti ineludibile per l’acquisizione dei saperi su di sé e sul mondo rappresentando le dimensioni principali delle sue potenzialità. Le informazioni che dal corpo giungono, dunque, lungi dall’essere considerate meri dati corporei, assumono la valenza di conoscenze su se stessi fortemente connotate dal punto di vista emotivo e simbolico. Quello che si intende affermare è che i corpi parlano innanzitutto un linguaggio emotivo e soggettivo, il più delle volte indicibile o difficile da comprendere e comunicare a se stessi; allo stesso tempo sono proprio i modi di essere del corpo a rivelare con chiarezza, nella relazione con l’altro, stati emotivi, aperture e chiusure comunicative che possono diventare una chiave di volta educativa. Si pensi alla tristezza che un corpo ripiegato, silente e abbattuto può esprimere, o alla paura di un corpo tremolante o in fuga; immagini inconfutabili queste ultime che fortificano l’idea che certamente mediante la relazione educativa certi linguaggi possono essere più chiaramente decifrati ed accolti. In tale cornice di senso, l’educazione alla corporeità può essere intesa come una forma di familiarizzazione con il corpo, le sue limitazioni, le sue potenzialità e le sue “parole”, ed anche un esercizio nella gestione di quelle trasformazioni del corpo che possono introdurre importanti cambiamenti nella relazione tra le diverse parti del Sé e con gli altri. Tale sfida non può che realizzarsi su un piano narrativo (Gambacorti-Passerini & Zannini, 2015; Trisciuzzi, Zappaterra & Bichi, 2006) ed è tesa ad un compito fondamentale, ovvero quello di permettere alla persona con disabilità di affrontare la difficoltà di appropriarsi del proprio corpo e dei suoi

4 Se si intende approfondire la prospettiva fenomenologica sul corpo si veda tra gli altri Galanti Grollo, S. (2021). *L’alterità della carne: il tema del corpo nel pensiero di Paul Ricoeur*. Macerata: Quodlibet.

messaggi e provare a riferirli alla propria identità in costruzione. Farsi carico di questa responsabilità è dovere dei processi formativi formali che sempre più spazio dovrebbero dedicare a quelle azioni volte a permettere ai corpi di trovare un modo per parlare consapevolmente di se stessi e costruire le proprie memorie identitarie (Milella, 2020). Sono gli stessi studi di settore a porre in primo piano l'efficacia dell'approccio narrativo nella disabilità (Trisciuzzi, Zappaterra & Bichi, 2006; Zappaterra, 2010) e ad invitare a mettere al centro proprio la riflessione sull'espressione della sofferenza legata ad un mancato riconoscimento del corpo come parte di sé. È facile che il corpo divenga un nemico per chi vive la disabilità come condizione e che produca un dolore profondo ad esempio quando è massima, come nel periodo adolescenziale, la necessità di esibirlo per essere approvati. Il presupposto che muove la proposta narrativa riguarda, perciò, la natura stessa della narrazione di sé che è sempre anche narrazione del corpo, come ci insegnano Merleau-Ponty (1945) quando afferma che *noi siamo il nostro corpo* e Sacks (1997, p. 413) nel dire che "il mio corpo è per me lo strumento che io sono". L'inscindibile nesso che tiene insieme corpo e narrazione è l'intreccio tra il mondo fisico e il mondo interiore, tra ciò che è corpo e ciò che è parola

non esiste un pensiero al di fuori della parola che lo esprime, perché, solo abitando il mondo della parola, il pensiero può risvegliarsi e farsi parola. Allo stesso modo non esiste un uomo al di fuori del suo corpo, perché il suo corpo è lui stesso nella realizzazione della sua esistenza. Se non si accetta la totalità di questa presenza e la sua ambivalenza, è impossibile accedere alla comprensione della realtà umana e all'ordine dei suoi progetti (Galimberti, 1987, p. 4).

È solo per mezzo della progettazione di esperienze espressivo-narrative che pongono al centro il corpo (Gamelli, 2012) che si può perseguire la finalità di una ricerca di sé che sia autentica e a tuttotondo. Si tratta di un modo di intendere i processi di apprendimento in senso globale ed intrecciato e di rispondere a bisogni formativi speciali che riguardano l'acquisizione della capacità di interagire con una realtà personale critica e complessa.

Volendo declinare il discorso su un piano pratico ed applicativo si potrebbe proporre di applicare il dispositivo narrativo adottando un sguardo temporale, che si proietta sul corpo con l'intento di slargare la visione su di sé dal passato al futuro. È il corpo stesso ad agevolare tale passaggio formativo, essendo esso il principio stesso della permanenza dell'individuo nel tempo. Se, infatti, nell'analisi riflessiva sul corpo si impiega la categoria interpretativa della temporalità il punto dirimente è che il corpo pur essendo passato in quanto simbolo concreto di una nascita originaria (Sartre, 1965), si fa allo stesso tempo costantemente futuro nella dimensione di possibilità che in esso è inscritta, ossia nella realizzazione contingente ed ininterrotta della condizione di nascita. Si rende evidente che la conoscenza del corpo è sempre retrospettiva e che la narrazione, essendo intrinsecamente caratterizzata temporalmente, può svolgere una funzione formativa chiave nel processo di costruzione identitaria quando permette alla riflessione critica sul corpo di farsi progetto e volgersi anche al futuro. Si tratta di comprendere che il nesso tra la costruzione dell'identità personale e il corpo può essere rintracciata nella configurazione temporale che la narrazione può offrire; il valore del tempo è sottolineato da Caldin e Scollo (2018, p. 52) quando in merito alla disabilità affermano che "l'identità come percezione e senso del sé continuativi, attraverso il tempo [...] può configurarsi come una costruzione della memoria". Di grande interesse risultano, pertanto, quelle attività formative che prendono in

considerazione il corpo come “oggetto narrativo” e che intendono, come afferma Cambi (2010, p. 24) “valorizzare la mente nel corpo, quindi una mente anche capace di dialogare col corpo, con le sue emozioni, passioni, affetti, con le sue spinte all’agire, al comunicare, al socializzare”.

Nella valorizzazione, nella cura e nel riconoscimento autentico del corpo è rintracciabile l’identità di una Pedagogia del corpo e della corporeità declinata come spazio educativo finalizzato all’intreccio tra corpi e biografie, tra gesti e parole. La condizione ermeneutica del corpo, se valorizzata in termini di cura educativa, rintracciata nell’esperienza integrale del corpo e dei vissuti, può avere un importante peso nella disabilità; laddove la dimensione corporea viene al contrario ritenuta inessenziale può risultarne compromesso il lavoro sull’identità, soggetto in questo ultimo caso ad una forma di riduzione della complessità della persona. Si pensi a quanto il corpo del disabile sia nei contesti di formazione formale ancora troppo sottovalutato o al massimo oggetto di una timida esplorazione; la scuola, luogo d’apprendimento privilegiato, sembra non aver ancor assimilato pienamente tale concezione continuando ad offrire una rappresentazione della conoscenza ancora troppo caratterizzata dalla frammentazione e dalla divisione. La prospettiva della disciplina dei corpi ha poggiato la sua struttura fondante proprio sull’idea che la mente potesse funzionare bene solo quando non fosse distratta dal corpo e dai suoi movimenti, conducendo ad una marginalizzazione del corporeo che ha impoverito le qualità complesse dell’apprendere (Bellantonio, 2015; Cunti, 2016; Gamelli, 2012). Ma se si considera che l’apprendimento è sinonimo di cambiamento e che quest’ultimo non può che essere intriso di azioni e movimenti, ne consegue che l’impegno che emerge è quello di rendere i luoghi della formazione dei laboratori che agiscono con e per i corpi dando spazio a quei linguaggi multipli che rendono autentica la comunicazione umana. Affinché il corpo e i movimenti trovino lo spazio che meritano nei diversi contesti educativi è necessario pensare a specifiche pratiche finalizzate alla scoperta del loro ruolo educativo e quello della narrazione è identificabile sicuramente come uno spazio di educabilità chiave nell’ambito della disabilità, ossia quello di rendere il corpo narrante e sviluppare esperienze di apprendimento che prendono forma a partire dalle narrazioni del corpo.

Il coinvolgimento della dimensione corporea nella formazione dell’identità, inquadrata in una cornice ecologica con e sul corpo (Cambi, 2010), rappresenta un’istanza educativa che non può più essere elusa nei contesti formativi e la pratica narrativa potrebbe essere quella più adatta a rendere visibile il corpo ad esprimere la ricchezza dei suoi linguaggi. Ci pare, in definitiva, che proprio il corpo e le sue narrazioni ci abbiano condotto ad evidenziare gli aspetti più meramente educativi del discorso: la strada è quella dell’umanizzazione del corpo e dell’attribuzione ad esso di un valore e di una verità di senso.

## Riferimenti Bibliografici

- Bellantonio, S. (2015). Il corpo a scuola: prospettive educative e didattiche. In M. Iavarone & F. Lo Presti, *Apprendere la didattica* (pp. 139-150). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. & Straniero, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrE-Press.
- Boella, L. (2006). *Sentire l’altro. Conoscere e praticare l’empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Caldin, R. & Scollo, S. (2018). Inclusion e lavoro, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 3, 49-59.
- Cambi, F. (2010). Corpo multiplo e formazione postmoderna: una frontiera della “cura sui”.

- In A. Cunti (Ed.), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo* (pp. 21-27). Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2015) (Ed.). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2016). Mente, Corpo, Ambiente: prospettive pedagogiche per la formazione di corporeità sistemiche. In A. Cunti (Ed.), *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità, Educazione* (pp. 17-29). Milano: FrancoAngeli.
- Friso, V. (2017). *Disabilita, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerrini e Associati.
- Fornari, F. (2004). Eneántios dròmos: il corpo, le passioni e l'ambivalenza dell'agire. In F. D'Andrea (Ed.), *Il corpo a più dimensioni: identità, consumo, comunicazione* (pp. 55-88). Milano: FrancoAngeli.
- Galanti Grollo, S. (2021). *L'alterità della carne: il tema del corpo nel pensiero di Paul Ricoeur*. Macerata: Quodlibet.
- Galimberti, U. (1987). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gambacorti-Passerini, B. & Zannini, L. (2015). Narrazione e corpo. In A. Cunti (Ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
- Gamelli, I. (2012). (Ed.). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Gomez Paloma, F., Tafuri, D. & Raiola, G. (2015). La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 158-169.
- Malpeli, G. (2007). Lavorare con il corpo. In S. Kanizsa (Ed.), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento* (pp. 45-56). Milano: Mondadori.
- Mannucci, A. (2003). *Comunicare con la mente e il corpo. Un messaggio educativo dai diversamente-abili*. Pisa: Del Cerro.
- Mariani, A. (2004) (Ed.). *Corpo e modernità. Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Milella, M. (2020). Corporeità: parole e significati formativi. *Studium Educationis*, 3, 6-18.
- Molisso, V. & Di Palma, D. (2017). Espressività corporea: tra comunicazione ed emozione. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 3, 77-83.
- Mura, A. & Zurru, A.L. (2013) (eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Murdaca, A. (2008). *Complessità della persona e disabilità*. Pisa: Del Cerro.
- Murphy, R.F. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson.
- Priore, A. (2016). Le emozioni prendono corpo. La riflessività emotiva nei contesti educativi. In A. Cunti (Ed.), *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità, Educazione* (pp. 157-168). Milano: FrancoAngeli.
- Sacks, O. (1997). *L'isola dei senza colore*. Milano: Adelphi.
- Sartre, J-P. (1965). *L'essere e il nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*. Milano: Il Saggiatore.
- Schilder, P. (1935). *The image and appearance of the human body: studies in the constructive energies of the psyche*. London: K. Paul, Trench, Trubner & co. Ltd.
- Sibilio, M., Di Gennaro, D.C. & Zollo, I. (2017). L'agire corporeo. In F. Bochicchio, & P.C. Rivoltella (Eds.), *L'agire organizzativo. Manuali per i professionisti della formazione* (pp. 217-233). Brescia: La Scuola.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T. & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.
- Zappaterra, T. (2010). La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo. *Humana.Mente*, 14, 147-154.