

SAGGI - ESSAYS

CORPOREITÀ LUDIFORME E APPRENDIMENTO

di Antinea Ambretti, Carmen Palumbo, Pere Lavega, Maurizio Sibilio

Nel presente contributo si affronta il tema della valenza educativa della prasseologia motoria e della corporeità ludiforme nelle sue dimensioni formative.

La ricerca ha previsto un'analisi teorico-argomentativa a carattere descrittivo per consentire una ricognizione delle informazioni circa le origini, le evoluzioni e le caratteristiche della prasseologia motoria e il suo relativo potenziale educativo.

In the contribution approached the educational value of body and creative movement in its formative dimensions it is based on a theoretical and argumentative analysis to describe the origins, evolution and characteristics of the creative movement through the study over the motor praxiology with particular reference to dimension the educational potential of motor action in the didactic context.

1. Introduzione

L'interesse scientifico per la relazione tra corporeità ludiforme e apprendimento è da tempo al centro del confronto teorico, delle azioni e sperimentazioni delle ricerche (Lavega, 2004; Parlebas, 2010) e modellizzazioni di strategie e modalità di intervento in campo educativo (Ferretti, 2008).

La Prasseologia motoria (Parlebas, 2001) o scienza dell'azione motoria porta in questo senso ad una trasformazione della visione

inedita intorno all'area della conoscenza dell'azione motoria. Una delle nozioni di base è il concetto di condotta motoria che si riferisce alla persona come essere unico e singolare che, intervenendo in un gioco di natura motoria, esprime in modo unitario tutte le sue dimensioni: organica, cognitiva, emotiva e relazionale (Parlebas, 2001).

La rassegna della letteratura scientifica sull'uso del gioco e del movimento conferma la complessità didattica della corporeità ludiforme per l'educazione integrale del bambino.

Il piede, la mano, il pollice, la lingua sono strumenti efficaci e naturalmente disponibili fin dalla nascita e in grado di sollecitare un sapere personale, pensiero espressivo, esplorativo, simbolico, affettivo, esperienziale, che prende vita dalla fisicità per elevarsi alla costruzione di forme cognitive superiori complesse (Bruner, 1971; Montessori, 2009; Piaget, 2000; Vygotskij, 1972).

2. La prasseologia motoria: una possibile chiave interpretativa della corporeità ludiforme

Chi si muove giocando o chi si impegna in giochi motori non agisce solo con il corpo, ma lo orienta verso idealità più o meno consapevoli, verso attese più o meno dichiarate, verso direzioni socioculturali più o meno esplicitate, lasciando emergere dai propri atti motori capacità, abilità, competenze in evoluzione progressiva e contestualizzata. L'uso educativo del gioco dimostra che partecipando ad un gioco convergono intelligenze multiple (Gardner, 2002). L'intersezione di diverse aree di conoscenza corrisponde in un certo senso alla nozione sistemica di condotta motoria, che permette di interpretare il significato di ogni esperienza per i suoi protagonisti, cercando di agire intelligentemente nella gestione dello sforzo fisico, nelle decisioni, nella gestione delle emozioni e nella relazione con gli altri partecipanti.

Rispetto al ruolo del corpo giocato, Parlebas (2001) indica che gli interventi dei partecipanti non sono anarchici, poiché sono determinati dalle regole che contengono la logica interna o le pro-

prietà di qualsiasi gioco. Il concetto di logica interna restituisce a ogni gioco una carta d'identità, presentando un modo unico di relazionarsi con i giocatori, lo spazio, il tempo e gli oggetti:

Among them, we can recall the following: biological, because the movement develops organic functions; cognitive, with reference to Piaget (1945) we can easily state that logic, spatial-temporal categories, etc., develop through motor experience; social and communicative, as we usually play in groups, even as little children, so much so that we are somehow “forced” to relate and communicate with others; affective and expressive, since the reason for movement always involve an emotion, something that literally means “move from” and implies the adoption of postures and attitudes which are “expressive”; decisional, as play always forces to take decisions, and sport and motor play strongly emphasise this condition with time constraint in a way which stimulate autonomy, assumption of responsibility, and the intuitive and inferential capability (Ceciliani & Bortolotti, 2013).

In altre parole, le azioni compiute dal corpo durante un gioco farebbero parte di una vera e propria partitura kinesiologica o grammatica (logica interna) attuata dalla combinazione di azioni motorie, che testimoniano il modo in cui i suoi protagonisti intervengono (comportamento motorio) come se stessero interpretando le note di una melodia ludo-motoria (Lurija, 1978).

La ludicità corporea è una costruzione sociale che si comporta come una sorta di *specchio* o *vetrina* dei valori sociali promossi dalla società che lo origina (Lavega, 2004) Entrare nel gioco è entrare nella società, in modo che diventi una risorsa socializzante di prima grandezza.

La ludo-corporeità è pertanto espressione di un vero e proprio patrimonio cognitivo, tacitamente definito da un personale copione prassico-motorio originato dall'interconnessione di condizioni anatomo fisiologico strutturali cognitive e socio relazionali che si materializzano e si esprimono attraverso un corredo prassico-motorio funzionale ai processi di apprendimento (Berthoz, 1998).

Quando si gioca un gioco, si mette in atto l'espressione di un'eredità culturale che ci permette di mettere in relazione due realtà intrecciate: il sistema praxiologico (il gioco, la logica interna), con l'attore (che manifesta condotte motorie adattate a quella logica interna).

Quando il bambino gioca con le proprie braccia, con le proprie gambe e con tutto il corpo, si esprime grazie alla propria corporeità ludiforme (Ferretti, 2008) esteriorizzando e arricchendo la propria biografia motoria in modi differenti e in un vasto campo d'azione giungendo progressivamente all'enunciazione, alla rappresentazione ed interiorizzazione di apprendimenti superiori.

L'analisi e lo studio di un movimento ludiforme, riconduce alla necessità di leggere ed interpretare il passaggio dal corpo ludico al ludiforme alla luce della circolare relazione tra azione ludocorporeità e apprendimento richiamando il riferimento alla prasseologia motoria

todas las técnicas corporales, sean las que sean, pueden ser analizadas en términos de conducta motriz, tanto las situaciones desde los juegos del Gavilán y la pelota cazadora como las de lanzamiento de disco, esquí y expresión corporal. Desde esta perspectiva, ya no es el movimiento lo más importante, sino la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, su descodificación motriz etc. [...] cualesquiera que sean la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes (Lavega, 2004, p. 66).

Infatti, la ludomotricità riflette un incontro democratico (per giocare è necessario concordare, accettare le regole) che contiene un patrimonio culturale ed etico (Staccioli, 2010) che a sua volta si mescola con le relazioni, le emozioni, le decisioni e lo sforzo fisico.

Il gioco attiva il corpo ludiforme che è un'esperienza profonda, che si rinnova in ogni azione motoria. I progressi nella neurologia e nelle neuroscienze evidenziano l'importanza della cono-

scenza sensibile, mostrando come *il cervello scrive con il linguaggio del corpo*.

Giocare significa rinnovamento e anche l'impegno profondo di tutte le strutture cerebrali che stanno maturando (Damasio, 2005; LeDoux, 2002) cominciando a dar forma alle capacità di progettazione e di manualità. Se si privasse l'individuo del gioco molte delle potenzialità umane rimarrebbero inaridite. Giocare, quindi, è per il bambino un po' come allenarsi, è come lavorare, per stimolare il suo sistema nervoso e svilupparlo (Ferretti, 2008).

Una riflessione sulla prasseologia motoria in chiave didattico educativa soddisfa pertanto l'esigenza naturale di sperimentare, attraverso codici plurimi e diversificati, la scoperta della conoscenza e la conseguente definizione di nuovi significativi apprendimenti attraverso il riconoscimento tra esperienza attiva, pluri-sensoriale e meccanismi cognitivi, che si identifica nel rapporto tra corpo ludiforme, movimento e apprendimento.

Una nuova lettura delle azioni motorie del gioco nel contesto educativo, non si concentra sulla performance, né sul risultato immediato, ma ha lo scopo di educare profondamente la crescita personale dei partecipanti.

L'orizzonte investigativo della ricerca didattico educativa si allarga, per cui, come suggerito da Meinel (1999), i presupposti dell'azione motoria si riflettono nella capacità funzionale *maturità funzionale* degli organi di controllo del movimento di recepire, elaborare e trasmettere informazioni provenienti dall'ambiente sviluppando la propria funzionalità in relazione alla tipologia di esperienze diversificate, la cui qualità dipende dai presupposti morfologici e funzionali esistenti nell'organismo e nei suoi sistemi di organi corredati da informazioni di ritorno. In questo senso, l'ascolto e l'osservazione del proprio corpo giocherebbero un fondamentale ruolo di orientamento, controllo e selezione nell'esecuzione dei movimenti, consentendo l'accrescimento delle particolarità specifiche dello sviluppo di apprendimento motorio dei bambini fin dalla prima infanzia. «Lo sviluppo di funzioni cognitive superiori responsabili dei processi apprenditivi sarebbe favorito dalla interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e

simbolizzare» (Bruner, Oliver & Greenfield, 1968, p. 320) che si struttura e infittisce quotidianamente nei rapporti interpersonali e con l'ambiente circostante, contribuendo ad arricchire il *repertorio cognitivo* (Gardner, 1993).

Grazie alla continua interazione tra il patrimonio biologico e esperienziale il bambino acquisisce

molte forme nuove di conoscenza, maturandole a volte in virtù delle quotidiane interazioni che avvengono nella cultura e a volte in virtù dell'esplicito programma perseguito dalle istituzioni educative (Gardner, 1993, p. 63).

3. Corporeità ludiforme e apprendimento: suggerimenti operativi

La dimensione ludica del corpo come possibile strumento e attore nelle varie forme di gioco-apprendimento, è rappresentativo di un ampio spazio investigativo multidisciplinare che abbraccia e riflette l'intersecazione tra ambiti disciplinari complessi dando vita ad una necessaria rivisitazione in campo scolastico di itinerari alternativi rispetto ad una nuova visione della corporeità ludiforme.

Da una rapida disamina dei documenti scolastici ministeriali italiani è possibile ripercorrere le tappe di una corporeità in movimento che gradualmente ha acquisito una adeguata dignità nell'ambito delle proposte curriculari dedicate ai vari segmenti scolastici, assumendo la propria configurazione soltanto di recente. L'invito proveniente dai vari approcci teorici riconducibili a settori scientifico-disciplinari differenti è stato accolto dalla scuola italiana in parte, continuando a far intravedere, talvolta, una rigidità didattico-operativa da parte dei docenti di vari ordini e gradi di scuola rispetto alla relazione tra la corporeità ludiforme e l'apprendimento.

A livello internazionale, la prasseologia motoria da cui la corporeità ludiforme trae linfa vitale ha introdotto nelle indagini su campo la necessità di ipotizzare ricerche a carattere ludiforme

senza per questo snaturarle dalla rigorosità scientifica prevista dai protocolli di ricerca (Ferretti, 2008).

Significativa del resto è la presenza di riferimenti scientifici che si collocano a metà strada tra l'interesse didattico-educativo e quello anatomico funzionale (Ferretti, 2008; Meinel, 1999; Parlebas, 2001; Staccioli, 1987).

I giochi non sono tutti uguali ed il modo con cui si gioca con la propria corporeità può indicare tensioni, aspettative, idealità (relazionali, personali, culturali) estremamente diverse e fra loro contrastanti. Sperimentare certe forme ludiche, piuttosto che altre, provoca effetti sulla persona, sul contesto, sulla stessa costruzione del senso di sé e del proprio posto nella società. Per questo, la valorizzazione di un forte legame fra ludo-corporeità e apprendimento richiama inevitabilmente il riferimento alle attività ed i contesti ludomotori più adatti per l'educazione odierna. Sarebbe riduttivo ipotizzare di consentire di giocare avallando forme e modalità differenti senza creare uno spazio investigativo di ampio respiro didattico.

Alla scuola, pertanto, secondo l'invito gardneriano, spetta il compito, fin dalle prime fasi della scolarizzazione, di offrire variegate opportunità esperienziali dal momento che «quanto più ricca sarà l'esperienza dell'individuo, tanto più abbondante sarà il materiale di cui lui potrà disporre» (Vygotskij, 1972, p. 29).

La necessità di dotare, sin dalla prima infanzia, i bambini di «questi pacchetti di informazioni, di concetti, di pratiche» (Gardner, 1983, p. 19) sottende una necessaria rivisitazione, da parte della scuola, del proprio *modus operandi* volto a rendere gli alunni sempre più suscettibili di consapevole esame critico.

Ciascun bambino, infatti, verso la fine della fase prescolare mostra una personale capacità di affrontare problemi e difficoltà utilizzando modelli di apprendimento originati *in occasione dei suoi tentativi di appropriarsi di un'abilità nuova* ad opera della ricorrente necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze (Miur, 2012).

Nelle recenti Indicazioni ministeriali del 2012 si chiarisce, pertanto, che spetta ai docenti, già a partire dalla scuola dell'infanzia,

sia promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, che curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita (Miur, 2012).

Fin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini, per valorizzare simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente (Miur, 2012).

Ne deriva una necessaria rivisitazione di scelte didattiche più significative e la ricerca di strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra i diversi campi d'esperienza e alla loro possibile aggregazione, per rafforzare, così, trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento, nonché, strutturare percorsi educativi plurimi e diversificati mettendo in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendere con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale.

Nell'itinerario scolastico riferito al segmento 3-6 anni un ruolo strategico viene affidato all'esperienza diretta, al procedere per tentativi ed errori, che permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare apprendimenti.

La scuola dell'infanzia riconosce questa pluralità di elementi che creano tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno, creare la disponibilità nei bambini a fidarsi e ad essere accompagnati nell'avventura della conoscenza (Miur, 2012).

Il passaggio dal *corpo ludico al ludiforme*

è da intendersi come evoluzione da un corpo che gioca ad una corporeità che è essa stessa strumento di gioco in tutte le sue parti che colloca il bambino sul naturale sentiero – intitolato al ludico – di accesso alle conoscenze: cioè a dire, un apprendimento che si conquista conte-

stualmente con le mani, col corpo, con l'osservazione e l'azione diretta sugli oggetti del suo ambiente di vita (Frabboni, 1999, p. 38).

Ne consegue, che la nozione di competenze motorie è direttamente associata all'abilità del bambino di condurre condotte motorie plurime e variegate, riconducibili al proprio personale bagaglio motorio ed esperienziale, perché «Il gioco non si contrappone mai alla conoscenza; esso costituisce, infatti, uno dei mezzi più importanti della vita e, nello stesso tempo, per apprendere certi tipi del comportamento umano» (Lotman, 1987, p. 7).

Il bambino che si muove dà conto del suo essere intero, fa trasparire dai suoi atti motori capacità, competenze, ma anche valori, idealità, preferenze e modelli sociali di relazione e di prospettiva.

Osservando un bambino che gioca si possono fare delle riflessioni oggettive: velocità di azione, coordinazione nella corsa, capacità di lancio e ricezione di oggetti, numero di volte che tocca la palla, numero di volte che è stato colpito ecc. ma anche riflessioni soggettive e più complesse relative all'affettività, alla percezione, alla comunicazione, alla presa di decisioni e alle strategie. Potrà sembrare strano o artificiale notare una terminologia complessa in questo lavoro che parla di una disciplina pratica, definire è però già in parte agire (Ferretti, 2008, p. 13).

L'osservazione esterna (comportamento motorio) (Parlebas, 2001) insieme all'osservazione interna (significato interno, visione fenomenologica) dà origine al concetto sistemico di condotta motrice. La condotta motoria consente di integrare in modo sinergico le strutture vitali della persona che gioca, mentre è intelligente chi impara ad agire e a significare.

Progettare percorsi ludici che si distanziano dagli stereotipi della cultura globalizzata risulta essere un modo per entrare in un mondo ludico poco frequentato che può allargare le vedute, di bambini e verso nuovi orizzonti educativi.

Per questo motivo è necessario disporre di una classificazione scientifica che permetta di identificare diversi tipi di esperienze ludomotorie. La prasseologia motoria propone una classificazione

sistemica che origina otto classi maggiori di equivalenza dalla combinazione binaria (presenza o assenza) di due criteri: interazione motoria con i coetanei o avversari e relazione di incertezza informativa con lo spazio (Parlebas, 2001). Si stabiliscono quattro domini di azione motoria: psicomotoria (senza interazione motoria, un gioco di birilli o con una trottola); cooperazione (interazione positiva con i coetanei, come i giochi di danza); opposizione (interazione motoria con gli avversari, come la caccia e i giochi di cattura); cooperazione-opposizione (interazione con compagni e avversari, come molti giochi di palla in cui due o più squadre si affrontano l'un l'altra). Inoltre, questi domini possono essere divisi in due se si svolgono in uno spazio stabile (senza incertezza informativa, come una partita di palla in un campo multisport) o instabile (portatore di eventi imprevisti, come i giochi di orientamento in natura). Per la pedagogia della condotta motoria, i domini dell'azione motoria diventano un autentico talismano, sia per programmare sessioni di educazione fisica, sia per indagare gli effetti di qualsiasi gioco sul comportamento motorio dei suoi protagonisti (Lavega, 2004).

Appare evidente che un progetto educativo che si traduca in una proposta didattica fondata sui principi della ludo-motricità, che si esprime in svariate forme, si presta naturalmente a rispondere alle esigenze formative nella scuola.

Le attività ludiformi a carattere corporeo-chinestesico, in questo senso, accolgono a pieno questa sfida formativa, ponendosi come una efficace modalità educativa e didattica per sperimentare didatticamente nella scuola itinerari flessibili alternativi e complementari all'insegnamento tradizionale.

In ambiente scolastico-educativo, l'esperienza corporea nelle sue dimensioni ludico-motorie aiuta la costruzione dell'immagine individuale della persona e favorisce una coscienza attraverso un dinamismo interdipendente tra l'individuo e l'ambiente in cui vive.

Il ministero nel 2012 aveva richiamato l'attenzione dei docenti italiani sull'importanza delle attività di gioco, mettendone in risalto le caratteristiche socio-educative che lo contraddistinguono

dalle altre metodologie d'insegnamento come momento di relazione, in cui si creano le condizioni di un percorso esperienziale, cognitivo e ludico.

Per chi lavora nella scuola, conoscere un gioco è anche saperlo insegnare al momento opportuno, predisponendo le condizioni più idonee per la sua riuscita.

Ogni attività di gioco, lungi dall'essere considerata un momento unicamente ricreativo, è un momento di sperimentazione e di esperienza sia per i docenti che per i discenti.

Per i docenti rappresenta l'opportunità di scoprire i lati oscuri della personalità dei propri alunni, per i discenti è il momento delle espressioni, delle emozioni e dell'apprendimento.

Appare evidente che la corporeità ludiforme, attenga «al dominio intellettuale, sociale e comunicativo, mostrando, ancora una volta, l'elemento multifattoriale della didattica delle attività motorie» (Casolo, 2011, p. 102).

Per il bambino, il corpo come primo elemento di gioco, è il centro di riferimento, a partire dal quale, può orientarsi, sperimentare e formalizzare lo spazio e il tempo, elaborare e scambiare simboli (Gaiffi, 1987).

Si tratta di sollecitare numerose forme espressive della ludicità corporea, che richiedono l'accostamento alla corporeità in modo nuovo, fenomenologico, coinvolgendo attivamente e dinamicamente le dimensioni affettiva, cognitiva e sociale della persona.

La scuola deve, allora, essere in grado di presentare la corporeità ludica, non come fine a sé stessa,

ma in modo tale che l'allievo si renda conto che egli non ha solo una mente che deve essere educata, ma anche un corpo che, insieme alla mente, costituisce la sua intera personalità. Ogni qualvolta l'uomo pensa, si muove, agisce, reagisce, lo fa nella sua unità psicofisica ed è appunto a tale livello unitario che esso va accettato, osservato, indagato e compreso (Gaiffi, 1987, p.34).

Una proposta didattica fondata sui principi della corporeità ludiforme si presta naturalmente a mettere in discussione i model-

li culturali dominanti per rispondere alle esigenze di integrazione di abilità e competenze plurime (Bauman, 2005).

L'acquisizione delle competenze motorie, così come definito dal Miur, nella parte riferita ai traguardi al termine di ciascun segmento scolastico, rappresenta un ambito complesso, che si arricchisce di inclinazioni personali, padronanze, permettendo il conseguimento di risultati in grado di favorire versatilità nelle azioni e adattamento all'ambiente.

Si impone, dunque, un necessario ripensamento della prassi educativa, attraverso la strutturazione di percorsi che possano ritrovare nel corpo e nel movimento e nelle sue forme ludiche validi strumenti di accesso alla conoscenza, terreni fertili per gli apprendimenti e le relazioni umane, contesti ideali per l'espressione e la comunicazione dei propri stati emotivi e per la strutturazione di relazioni empatiche.

È necessario proporre un tocco copernicano, mettendo il bambino al centro dell'attenzione del processo educativo. L'educazione profonda è un'educazione alla condotta motoria, un'educazione della personalità in un approccio sistemico e unitario, dove sforzo fisico, emozione, decisione e relazione sono piani diversi della stessa realtà.

4. Conclusioni

Il tema della relazione tra corporeità ludiforme e apprendimento si pone ancora oggi in termini problematici, tali da richiedere un supplemento di approfondimento e di riflessione critica.

Fare giochi diversi dal solito, usando il corpo come protagonista e strumento di gioco, porta inevitabilmente a pensare che il proprio modo di vivere è uno degli infiniti modi possibili di agire e di pensare. La conoscenza di altri modelli ludici, rispetto a quelli dominanti, pone la scuola di fronte alla ricerca di strade possibili per programmare itinerari educativi divergenti in grado di assecondare le esigenze formative dei tempi correnti (Lavega, 2008).

Proporre giochi che offrono ai bambini un modo diverso di stare insieme, di confrontarsi con l'altro e di utilizzare oggetti ludici non standardizzati, sta alla base di un percorso ludico ed educativo centrato sul far vivere esperienze inusuali.

In campo educativo troppe volte la distanza tra gli orientamenti internazionali, le indicazioni scolastico-normative correnti, le acquisizioni della ricerca e la concretezza delle pratiche interroga le ragioni fondanti dell'agire educativo per l'infanzia.

Nella corporeità ludo-motoria si riflettono plurime fisionomie: quella anatomo-funzionale e quella cognitiva in primis, che si coniugano nel gioco divenendo sintesi e parte di una specifica categoria ludica offrendo, a chi si occupa di infanzia e di gioco-apprendimento, un'ottica didattico-educativa che affronta una sfida interessante e complessa.

I suggerimenti provenienti dalla prasseologia motoria potrebbero rappresentare una chiave interpretativa nel campo delle scienze motorie, aprendo spunti di riflessioni interessanti dal punto di vista didattico, soprattutto quando fanno riferimento all'interpretazione della grammatica delle attività motorie soprattutto di tipo corporeo-ludiforme.

Bibliografia

- Bauman Z. (2005). *Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità*. Milano: Anicia.
- Berthoz A. (1998). *Il Senso del movimento*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Bruner J.S. (1971). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Bruner J.S. (1999). *Il Gioco. Gioco e realtà sociale*. Roma: Armando.
- Bruner J.S. (2006). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J., Oliver R.R., & Greenfield P.M. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Cassolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.

- Ceciliani A., & Bortolotti A. (2013). Outdoor Motor Play: Analysis, Speculative, Research Paths. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(3), 65-86.
- Damasio A. (2005). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adhelfi Edizioni.
- Emine K. (2011). *Teoria del movimento*. Roma: Società stampa sportiva.
- Ferretti E. (2008). *Giochi sociomotori*. Bellinzona: Centro didattico cantonale.
- Frabboni F. (1999). Un'infanzia in sella al gioco per cavalcare conoscenza e fantasia. In AA.VV., *Perchè giocare? Il diritto al gioco come diritto allo studio*. S. Prospero: C.P.E.
- Gardner H. (1993). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2002). *Forme mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Lagardera F., & Lavega P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: UdL-INEFC-Lleida. Col·lecció motriu núm. 1
- Lagardera F., & Lavega P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 18, 79-102.
- Lapierre A., & Aucouturier B. (1973). *Les contrastes*. Parigi. In M. Santoro, *Elementi di linguistica e di psico-motricità* (p. 193). Napoli: Il Girasole).
- Lavega P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. In F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 157-180). Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Le Doux J. (2002). *Il Sé Sináptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Roma: Raffaello Cortina Editore.
- Lotman J.H. (1986). *Tesi sull'Arte come sistema secondario di modellizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lurija A.R. (1978). *Problemi fondamentali di neurolinguistica*. Roma: Armando.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Montessori M. (2009). *Educare alla libertà*. Milano: Oscar Mondadori.
- Parlebas P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas P. (2010). Articulations of Motor Praxiology with the Critical-Emancipatory Approach. *Movimiento Porto Alegre*, 16(1), 131-148.
- Parlebas P. (2011). *Léxico de Praxiología Motriz juegos, deporte y sociedad*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

- Piaget J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* (trad. it. a cura di Elena Zamorani). Torino: Einaudi.
- Staccioli G. (1987). Se si gioca bisogna saper giocare. *Bambini*, 1, 58-62.
- Staccioli G. (2010). Corpo ludico e speranze paradossali. *Humana.Mente*, 14, 155-160.
- Vygotskij L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.