

Il gioco: dall'aspetto corporeo-motorio agli apprendimenti e stili di insegnamento pedagogico, educativo e sociale. "Mettersi in gioco" come sfida educativa

Cristiana Simonetti
Università di Foggia

Riassunto:

Il gioco senso-motorio è considerato un movimento ed un'azione atta a mettere in campo il corpo del soggetto al fine di favorire un passaggio dall'aspetto affettivo all'aspetto cognitivo, dall'attività libera a quella strutturata, dalle capacità senso-motorie alla corporeità come accezione più ampia. Attraverso il movimento e il gioco, il bambino scopre il mondo esterno, entra in relazione con se stesso, con gli altri, con l'ambiente, approdando ad una nuova consapevolezza, a nuove abilità, a migliorare stili di vita che divengono corretti, sani e attivi. Considerare il gioco senso-motorio in tale ambito educativo e sociale, significa prendere in esame stili di insegnamento, apprendimento motorio e interazione tra l'insegnamento e l'apprendimento in modalità educativa e formativa. Il "mettersi in gioco", del bambino, dell'adolescente, dell'adulto costituiscono una sfida educativa e sociale alla quale la pedagogia generale e sociale ed il dibattito pedagogico sono tenuti a interrogarsi e a dare risposte come soluzioni in itinere e sempre secondo una programmazione asimmetrica, graduale, rispettosa di età, bisogni e potenzialità, secondo un'ottica di sviluppo del "capitale umano".

Parole chiave: Gioco senso-motorio; Corpo/corporeità; Stili di insegnamento; Apprendimento trasformativo; Human centered.

Abstract:

Sensory-motor play is considered a movement and an action aimed at putting the subject's body into play in order to promote a transition from the affective aspect to the cognitive aspect, from free activity to structured activity, from sensory-motor skills to corporeality as a broader meaning. Through movement and play, the child discovers the outside world, enters into a relationship with himself, with others, with the environment, arriving at a new awareness, new skills, to improve lifestyles that become correct, healthy and active. Considering sensory-motor play in this educational and social context means examining teaching styles, motor learning and interaction between teaching and learning in an educational and formative way. The "getting involved" of the child, the adolescent, the adult constitutes an educational and social challenge to which general and social pedagogy and the pedagogical debate are required to question themselves and give answers as ongoing solutions and always according to an asymmetric, gradual planning, respectful of age, needs and potentials, according to a perspective of development of "human capital".

Keywords:

Sensory-motor play; Body/corporeality; Teaching styles; Transformative learning; Human centered.

1. Il gioco: dagli aspetti senso-motori agli apprendimenti pedagogico-educativi e sociali

Il processo conoscitivo della realtà avviene attraverso un approccio strutturalistico del gioco

che prevede quattro tappe specifiche denominate stadi del ciclo vitale, in base alle età cronologica e psicologica del soggetto (Piaget, 2000).

Il primo stadio “senso-motorio” (dalla nascita ai 2 anni) si suddivide in altre sette fasi: dei riflessi innati (suzione, *rooting*, movimenti oculari e degli arti, riflessi prensili – rappresentano i primi schemi senso-motori del bambino che fungono da base per lo sviluppo cognitivo); delle reazioni circolari primarie (prime coordinazioni tra percezione e movimento – si registra un’evoluzione degli schemi senso-motori di base, che vengono perfezionati e interiorizzati dal bambino, nella ricerca naturale di un adattamento all’ambiente); delle reazioni circolari secondarie (compiere azioni interagendo con l’esterno); della coordinazione e differenziazione mezzi-fine (primi movimenti intenzionali); dello sviluppo dell’intelligenza senso-motoria (reazioni circolari differite); delle reazioni circolari terziarie (fase di esplorazione e interazione attiva e intenzionale); della funzione simbolica (rappresentazione cognitiva).

Il secondo stadio “preoperatorio” (dai 2 ai 7 anni) è suddiviso in: fase pre-concettuale, caratterizzata da una serie di progressi cognitivi che portano all’acquisizione di funzioni complesse e fase del pensiero intuitivo (pre-logico intuitivo).

Il terzo stadio “operatorio-concreto” (dai 7 agli 11 anni) è caratterizzato dalla seriazione, classificazione, distinzione degli oggetti e si configura con il possesso di schemi d’azione interiorizzati reversibili. Il pensiero sviluppato in questa fase è di tipo induttivo (dal particolare al generale).

Il quarto stadio “operatorio-formale” (dagli 11 anni all’adolescenza) segna lo stadio finale dello sviluppo cognitivo ed è caratterizzato dalla logica, dal ragionamento, dai giochi di linguaggio, dallo sviluppo del pensiero, dalla prima definizione della personalità del soggetto, che si completerà durante l’adolescenza, in cui si definiranno le abilità cognitive e si svilupperanno la capacità del giudizio, la relatività dei punti di vista, le operazioni sui simboli e l’attività di misurazione (Piaget, 2000).

Piaget identifica tre forme di interpretazione del gioco senso-motorio: il gioco di esercizio, come fase senso-motoria che compare nei primi 18 mesi di vita, nella quale il bambino assimila gli schemi motori di base; il gioco simbolico che si manifesta dopo i 2 anni di vita del bambino nel quale ed attraverso il quale egli sperimenta modalità di manipolazione e di costruzione delle prime associazioni di idee e di oggetti, ai quali fornisce un particolare significato simbolico; i giochi di regole, come esecuzione di esercizi e di varie attività ludiche

con finalità e regole da rispettare.

Il gioco simbolico determina l'imitazione della vita adulta, di ciò che fa la mamma o il papà o la maestra. Questo tipo di gioco permette al bambino di "provare", sperimentare la vita, di immedesimarsi, di ripercorrere fatti, eventi, azioni, di cominciare a strutturare il pensiero astratto, di rielaborare paure e ansie, stati emotivi o frustrazioni prendendone le distanze e rimettendo ordine nelle azioni, seguendo le proprie abilità e capacità. La capacità di simbolizzazione permette, infatti, al bambino di utilizzare gli oggetti secondo le proprie finalità e le proprie attitudini. Allo stesso modo sono compiute le azioni, i ruoli, lo spazio e il tempo, fino ad arrivare a materializzare dal nulla gli oggetti, i personaggi e gli eventi (Huizinga, 2002). Il gioco del "far finta" implica quindi l'uso di oggetti di varia natura, la capacità di animarli, la drammatizzazione di azioni, la capacità di trasformare cose e identità, il saper muovere diversi ruoli, l'utilizzo di temi e di svariati registri comunicativi (linguaggi verbale/non verbale/para verbale), in contesti formali, non formali ed informali.

I giochi di regole, che si manifestano dopo i 4 anni di età, considerano l'importanza del gioco secondo l'acquisizione di norme sociali e di rispetto di sé, dell'altro e dell'ambiente, superando individualismo ed egocentrismo infantile. Ne sono un esempio i giochi di ruolo, nei quali il bambino sperimenta nuovi ruoli, giocando a immedesimarsi in altre situazioni e in nuovi contesti fisici e psicologici di appartenenza: finzione, realtà, creatività, gioco e divertimento in un tutto integrato di regole e rispetto dei diversi ruoli da interpretare.

Con tali giochi, che mettono "in azione" gli aspetti senso-motori, il bambino svilupperà l'imitazione, la ripetitività e il rinforzo dei movimenti, attraverso i quali conosce il mondo e crea una forma di comunicazione, di esperienza emotiva, di azione creativa e trasformativa della realtà (Verrastro, 2008; Groos, 1981).

Nella funzione simbolica e di assunzione di ruolo, il gioco permette di attuare processi identificatori e distanziatori che costituiscono una modalità che consente al soggetto di immaginare sé stesso come se fosse un altro, fornendo diverse prospettive di senso e di significato, avvicinandolo a diversi ruoli e contesti immaginari come scenari nuovi e creativi. Tutte le forme di gioco e di ruolo si originano dal mondo sociale e di relazione e quindi tutti i processi di assunzione di ruolo e di prospettiva sono di natura sociale, anche quando il bambino gioca da solo (Baumgartner, 2002).

Il gioco senso-motorio avviene attraverso il passaggio da un piano esclusivamente percettivo-

motorio, di gesti e di abilità motorie, a un piano rappresentativo-intellettuale-affettivo, capace di realizzare una costruzione di gioco di tipo astrattivo-rappresentativa (Sibilio, 2008). Il gioco rappresenta tutte le sfere del “sapere motorio”, dalle abilità motorie a quelle psico-motorie e socio-affettive.

Le fasi del gioco senso-motorio portano al rispetto delle regole, considerando i giochi di regole come adattivi: attraverso essi, il bambino apprende competizione, negoziazione, persuasione, conflitto, compromesso tra pari, rispetto di regole e di ruoli (Piaget, 2000). Il gioco, infatti, offre lo sviluppo di capacità e di “*problem solving*”, di adattabilità alle varie situazioni e soprattutto sviluppo di abilità di comunicazione e di conoscenza del mondo esterno e dell’ambiente (Bruner, 2001). Il gioco senso-motorio sviluppa capacità spazio-temporali, lasciando diventare il gioco e l’arte del giocare “un’attività seria nella quale i bambini si immergono perdendosi” (Winnicott, 2006). Lo spazio-tempo utilizzato dal gioco viene considerato come “un’area che non può essere facilmente tralasciata e che non ammette intrusioni e confusioni” (Vygotskij, 2011). Il gioco senso-motorio risulta diventare una esigenza della mente, un’attività irrinunciabile per il bambino, attività vitale e globale, attiva e coinvolgente: “il bambino entra naturalmente nel gioco come se entrasse in un mondo parallelo” (Winnicott, 2006). L’attività ludica senso-motoria rappresenta un bisogno primario per il bambino, impulsivo, immediato, naturale, dove tutto è possibile ed è piacevole (*enjoyment*). Ma il gioco è anche, al tempo stesso, un compito, un esercizio sulle capacità e sulle abilità motorie come bisogno secondario, che va educato per raggiungere un bisogno di autorealizzazione, di autonomia e di consapevolezza nel rispetto di regole, di ruoli e di pieno sviluppo della socializzazione e del benessere personale e sociale (Bateson, 1996).

Il gioco è, pertanto, considerato innanzitutto come espressione spontanea dell’attività mentale, che si manifesta in una serie di comportamenti innati e “piacevolmente” coinvolgenti, come capacità di giocare e di “giocosità” (Beebe & Lachmann, 2003).

L’attività ludica è, inoltre, un’esigenza della mente che segue un processo di insegnamento-apprendimento, attraverso un apprendimento significativo e trasformativo.

Il gioco sviluppa e mette in atto nella scuola l’apprendimento e gli apprendimenti trasformativi, secondo la teoria dell’“apprendimento trasformativo” di Mezirow (1978). Egli intende partire da un dilemma disorientante, ovvero da un evento imprevisto, per poi giungere alla costruzione e comprensione di nuovi ruoli e di una nuova realtà. Mezirow ha articolato il

processo di apprendimento e di trasformazione personale e sociale attraverso 10 fasi: dilemma disorientante; autoesame; valutazione critica; scoperta di un vissuto comune agli altri; esplorazione di opzioni che prospettano nuovi ruoli; pianificazione; acquisizione di conoscenze e competenze nuove; sperimentazione di nuovi ruoli; familiarizzazione di nuovi ruoli; reintegrazione della propria vita sulla base di condizioni e realtà della nuova prospettiva acquisita mediante il nuovo apprendimento assunto (Mezirow, 2016).

I processi della memoria, dell'attenzione, della motivazione e delle emozioni, costituiscono un cervello che apprende, tra le conoscenze, le esperienze, il gioco nelle sue varie accezioni e caratteristiche, le tecnologie, i bisogni, le opportunità e le potenzialità di ciascuno, in base al modellamento e plasticità cerebrale e neuronale, oltre che sociale ed educativa di un apprendimento trasformativo, come processo continuo e permanente che parte da schemi preesistenti e da un "dilemma disorientante", verso una prospettiva trasformativa, formativa ed educativa, imparando a pensare come un adulto (Rivoltella, 2011; Mezirow, 2016).

Il gioco senso-motorio educa e sviluppa potenzialità, abilità e *life/soft skills* verso la costruzione di una persona autonoma, responsabile, consapevole dei propri ruoli e dei propri limiti: educa a pensare e a proiettarsi verso il futuro e l'adultità. L'essere adulto porta con sé tre caratteristiche (Regalia, Marta, 2011): generatività (generare idee, prospettive, motivazioni, progettualità); prendersi cura (del sé, dell'altro e dell'ambiente); saper socializzare (comunicazione empatica e motivazionale). Attività ludica come approccio al gioco senso-motorio e agli apprendimenti trasformativi e innovativi, in un ambiente decondizionato e decondizionante, secondo sistemi di appartenenza e di relazione del soggetto con l'ambiente: microsistema (contesto vicino alla persona); mesosistema (contesto in cui la persona è coinvolta in maniera diretta e attiva); esosistema (contesto in cui la persona non è coinvolta in maniera attiva, ma indirettamente conosce tale ambiente); macrosistema (contesto più ampio e distale rispetto alla persona); cronosistema come contesto dello spazio e del tempo che comprende tutti gli altri sistemi di appartenenza dello sviluppo umano, secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 2002). La prospettiva dello sviluppo umano è indirizzata e finalizzata alle "capacitazioni" come dimensione pedagogica ed educativa di un incontro tra sostenibilità ambientale e "capabilities": la prospettiva dell'attività umana come approccio alle capacità e come sfida educativa, a partire dal gioco. Progettare, quindi, attività ludiche ed educative, secondo uno sviluppo umano ed ambientale, rispettoso di

capacità, bisogni e relazioni prossimali e distali (Bronfenbrenner, 2002) che gestiscano le connessioni e gli approcci individuali e sociali del soggetto “giocosso”.

2. Il gioco: dalle *life* e *soft skills* allo sviluppo del capitale umano

Quali conoscenze, abilità, competenze sono da considerare per caratterizzare il gioco come strumento educativo-formativo?

Vanno prese in esame e considerate le abilità per la vita (*life skills*) che l’OMS (1994) ha suddiviso in tre aree: cognitiva, emotiva e relazionale.

Giova ricordare, infatti, che il gioco, nelle sue varie modalità organizzative, contribuisce in modo determinante allo sviluppo di ciascuna e di tutte le *life skills*. Attraverso il gioco in contesti formali, informali e non formali, sono coinvolte le tre aree relative alle abilità per la vita distinte e raggruppate secondo: area cognitiva (*problem solving, decision making, pensiero critico, pensiero creativo*); area emotiva (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress); area relazionale (empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci).

Le *skills* per l’innovazione – secondo il Global Report 2014 – possono essere raggruppate in tre categorie generali.

- Le *skills* basate sul soggetto, che rappresentano la sua conoscenza ed il suo *know how* in un particolare campo;
- Il pensiero e la creatività incluso le abilità di alto livello e gli “abiti mentali” creativi e cognitivi: competenze che includono l’immaginazione e la curiosità;
- Le *skills* comportamentali e sociali, la *self confidence*, l’attitudine alla *leadership* ed al *management*, la capacità di collaborazione e di persuasione (*soft skills*).

Secondo il Global Report, la ricerca empirica sulle *skills* per l’innovazione mostra come possa l’educazione avere un impatto positivo sullo sviluppo di alcune *skills* sociali ed emozionali come l’empatia, il pensiero strategico, e quindi dimensioni chiave della comunicazione.

Il gioco, pertanto, chiama in causa *skills* (*life* e *soft*) che conducono l’attività ludica a divenire mezzo e strumento educativo e di socializzazione, prendendo in considerazione capacità, *capabilities*, capacità, come processi di sviluppo del “capitale umano” (Alessandrini, 2016). Il *capability approach* (Alessandrini, 2019) offre un dispositivo

teorico rigoroso per comprendere come ridefinire l'idea di capitale umano. Il gioco, dunque, considera le “capacità in azione” del soggetto che vengono valorizzate come “capitale umano e non per profitto” (Nussbaum, 2011), esponendo la “visione” dello sviluppo umano secondo una valenza che va al di là di un approccio meramente centrato sul PIL.

L'attività ludica consiste nell'approccio alla ricognizione delle condizioni e delle capacità/abilità per lo sviluppo umano, nell'esigenza del superamento di un approccio teso al mero utilitarismo razionalistico. Il *capability approach* (approccio alle capacità) chiama in causa l'intreccio tra due motivazioni interne al dibattito pedagogico: il tema dell'educabilità umana e il tema dello sviluppo e della crescita come autorealizzazione del sé. L'approccio considera ogni persona come un fine (Nussbaum, 2012), utilizzando come mezzi il gioco, le diverse attività ludiche, lo sport, l'attività motoria.

Promuovere capacità significa promuovere sfere di libertà, ovvero “libertà sostanziali” (Sen, 2000), capacità interne come tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, capacità di percezione e di movimento, acquisite grazie all'interazione con l'ambiente. Le capacità esterne, sono la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti (Nussbaum, 2002).

Le capacità esterne e interne alla persona vengono suddivise in dieci classi: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza; vivere in relazione con il mondo della natura; gioco; controllo del proprio ambiente (Nussbaum, 2002). Il gioco è, pertanto, considerato una delle dieci capacità vitali del soggetto, che apre alla socializzazione, alla comunicazione, alla relazione con il mondo.

In educazione fisica, quindi, le proposte didattiche organizzate in diverse modalità e contesti, finalizzate a promuovere apprendimenti e sviluppare capacità, richiedono una comunicazione efficace tra l'insegnante ed il gruppo-classe, per attuare la mediazione didattica. Il gioco, mediante l'educazione fisica, attraverso numerose e varie attività, offre un contributo significativo per lo sviluppo dell'area motoria, cognitiva, emotiva e sociale della persona e delle reciproche relazioni, per acquisire abitudini permanenti all'attività motoria quotidiana (Bailey, 2006). Il gioco, attraverso un processo di insegnamento-apprendimento, svolge un passaggio importante che porta all'autonomia e all'autorealizzazione. Si passa, pertanto, da stili di riproduzione a stili di produzione. Il

modello degli stili d'insegnamento (*Spectrum Teaching Styles*) proposto da Mosston & Ashworth (2008), costituisce un attuale ed importante riferimento metodologico per affrontare la complessità della competenza motoria e del gioco, studiando le interazioni tra l'insegnante ed il gruppo-classe, il grado di responsabilità e le decisioni didattiche (Colella, 2011).

Secondo tale quadro concettuale Mosston & Ashworth (2008), attraverso la definizione degli stili d'insegnamento, presentano il passaggio da una didattica in cui l'insegnante esprime il massimo grado di responsabilità e decisioni nella scelta delle attività e delle modalità esecutive ed organizzative, ad un approccio in cui, al contrario, decisioni e scelte coinvolgono l'allievo in primo piano ed in maniera attiva, partecipata e responsabile. Anche il gioco possiede contenuti, azioni e finalità che vanno trasmessi ed "insegnati" attraverso stili di apprendimento ed educativi di riproduzione ed produzione (Mosston & Ashworth, 2008; Goldberger et al., 2012). In particolare, gli stili d'insegnamento con e mediante il gioco, comprendono e delineano i contesti in cui gli allievi possono riprodurre (imitando o ripetendo) e produrre (scoprendo, rielaborando e creando) abilità motorie e conoscenze, fino a raggiungere autonomia, responsabilità, autoconsapevolezza.

Le relazioni tra insegnante ed allievi e la scelta di utilizzare e variare gli stili d'insegnamento, suddivisi in stili di riproduzione e di produzione (Mosston & Ashworth, 2008; Colella, 2016), assumono particolari significati per i processi di apprendimento e per le caratteristiche e gli obiettivi dell'attività ludica stessa. Il gioco come relazione tra insegnamento-apprendimento, evidenzia come le differenti modalità organizzative della didattica contribuiscano allo sviluppo di un clima motivazionale orientato sulla competenza e sulla prestazione, con differenti ruoli dell'allievo e del gruppo (Modello TARGET - Ames, 1992; Bortoli & Robazza, 2007). Il modello TARGET considera l'acronimo dei vocaboli inglesi: *Task* (compito); *Authority* (presa di decisione); *Recognition* (riconoscimento); *Grouping* (organizzazione in gruppi); *Evaluation* (valutazione); *Time* (spazio-tempo). Dall'analisi di tali elementi derivano indicazioni didattiche mirate a favorire un clima orientato alla competenza, all'empatia, alla motivazione: dal gioco al gioco-sport.

Valorizzare capacità, *skills*, comunicazione, empatia e motivazione attraverso il gioco e il gioco-sport, porta inevitabilmente i contesti formali, non formali ed informali a considerare

la comunità e le persone in essa coinvolte come un “potenziale umano” ed una “*humanitas*” intesa come “*munus*” (non come un avere e come un ricevere, ma come un debito da donare in maniera imprescindibile). Il soggetto “capace” di giocare entra a far parte della comunità e della *humanitas*, svuotato dalla propria soggettività egoistica ed egocentrica, in vista di un bene più grande del pianeta e della comunità, che muove dall’“io” verso il “noi”, per una rinnovata idea di comunità tra regole sociali e libertà individuale (Acone, 2004). Il gioco diviene così rispetto di regole, di ruoli, di comunità e di libertà come responsabilità e autonomia. Solo una comunità fondata sulla dignità della persona e sul “*munus*” come dono interpersonale può costruire valori di con-divisione e di democrazia ed indirizzare la persona verso la promozione di un ben-Essere “*human centered*”.

L’attività ludica viene così considerata un valore educativo per la persona e per la comunità, verso un benessere personale e sociale e verso un “presente futuro” di prospettiva formativa ed educativa.

L’idea di futuro e di “modernità solida”, sul quale il dibattito pedagogico-scientifico si incentra, verte allo sviluppo delle potenzialità e delle capacità umane di ogni singolo soggetto, a partire dal gioco, verso obiettivi più ampi, ma sempre centrati sull’umano e sull’umanizzazione, secondo un processo di *lifelong education* e di *life wide learning*.

“L’uomo è più vicino a se stesso quando raggiunge la serietà e l’autoconsapevolezza di un bambino intento nel gioco” (Eraclito).

Bibliografia

Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.

Alessandrini, G. (2016). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.

Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.

Ames, C. (1992). *Achievement goals and the classroom motivational climate*. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, 327-348. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health: 76*, 397-401.

Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno “gioca!”*. Milano: Raffaello Cortina.

Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.

Beebe, B., Lachmann, F.M. (2003). *Infant Research e trattamento degli adulti. Un modello sistemico-diadico delle interazioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Bortoli, L., Robazza, C. (2007). Il clima motivazionale in educazione fisica. *Educazione Fisica e Sport nella Scuola: 1, 207/208*, 41-53.

Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Colella, D. (2011). Competenze motorie e stili di insegnamento in educazione fisica. *Formazione, Lavoro, Persona: 3*, 85-93.

Colella, D. (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione&Insegnamento: 1, 14*, 25-34.

Global Report (2014). *Education for All Global Monitoring Report 2014: Teaching and learning. Achieving quality for all*. Parigi: UNESCO.

Goldberg, M., Ashworth, S., Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospectives. *Quest: 64*, 268-282.

Groos, K. (1981). *Il gioco degli animali: gioco e istinto*. In Bruner, J., Jolly, A., Sylva, K. (Eds.). *Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Roma: Armando.

Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.

Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (First Online Edition). San Francisco: Merrill Publishing Company Columbus.

Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.

Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

OMS (1994). Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.

Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.

Regalia, C., Marta, E. (2011). *Identità in relazione. Le sfide odierne dell'essere adulto*. Milano: McGraw-Hill Education.

Rivoltella, P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.

Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Sibilio, M. (2008). *Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e codici pedagogici*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Verrastro, V. (2008). *Psicologia dello sviluppo dei processi comunicativi*. Milano: Franco Angeli.

Vygotskij, L.S. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Oxford: University Press.

Winnicott, D.W. (2006). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.