



Barbara De Angelis

Roma Tre University | barbara.deangelis@uniroma3.it

Paola Greganti

Roma Tre University | paola.greganti@uniroma3.it

Andreina Orlando

Roma Tre University | andreina.orlando@uniroma3.it

Maresa Pronti

Risvegli-Maria Fux School, Milan | maresa.pronti@gmail.com

Corporeality, motion and UDL for special education teachers training*

Corporeità, movimento e UDL. Idee per la formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno

Call • Corporeità, educazione, inclusione

ABSTRACT

Taking the current socio-cultural representations of the body as a starting point, the article intends to explore the dimension of body experience as the root of self-expression in a perspective *cura sui*. The phenomenological outline of a pedagogy of being a body that plays a decisive role in the formation of the self is outlined. From such an interpretation of corporeality, it is possible to build an "inclusive culture of plurality" that understands the experience of limitation as a hermeneutic exercise of possibility and that activates the processes of agency and empowerment of the subject. In this view, dance, and in particular Dance-movement according to Maria Fux's method, becomes a strategic pedagogical device for building pathways of training in being a body with a purely inclusive connotation that unfolds toward the conceptual paradigm of Universal Design for Learning. This device can also be used in the training of specialized teachers as a tool that phenomenologically and creatively enhances limits and the plurality of interpersonal and intrapersonal manifestations.

Keywords: inclusion, corporeality, dance, experience of limitation, agency

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Angelis B. et al. (2022). Corporeality, motion and UDL for special education teachers training. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 175-189 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-14>

Corresponding Author: Barbara De Angelis | barbara.deangelis@uniroma3.it

Received: 18/06/2022 | **Accepted:** 21/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-14

* Il presente articolo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che è da attribuire il Paragrafo 1 a Barbara De Angelis, il Paragrafo 2 a Paola Greganti, il Paragrafo 3 a Maresa Pronti, il Paragrafo 4 a Paola Greganti, il Paragrafo 5 ad Andreina Orlando.



1. Le rappresentazioni del corpo e la pedagogia dell'essere corpo tra formazione del sé e cura sui

L'odierno panorama socio-culturale-economico ci pone di fronte ad una necessaria rivisitazione della corporeità perché la complessità che caratterizza il nostro tempo frammenta la rappresentazione e l'esperienza del corpo in visioni e paradigmi molteplici, spesso contraddittori, certamente diversificati. Per un verso la rappresentazione del corpo è esplicitata attraverso la cultura salutista del benessere e per altro verso mercificata e confezionata (Mariani, 2010) dai mass media come mezzo e fine di consumo. Il corpo diventa anche un simulacro tra altri simulacri (Cambi, 2010), un oggetto sganciato da sé eppure investito del potere di essere un sé, una sorta di materia grezza da modellare e perfezionare (Le Breton, 2007), per fini estetici o per arrivare a performance di alto livello, con conseguenti contraddizioni culturali e sociali di un corpo che è adorato e osannato nella sua perfettibilità estetica e performativa, e, al tempo stesso è marginalizzato e stigmatizzato, nella sua fragilità e in quelle caratteristiche propriamente "umane" come la malattia o la disabilità (Schianchi, 2021). La rappresentazione sociale delle limitazioni fisiche, infatti, ha notevolmente contribuito sia a pregiudicare lo sviluppo positivo del sé corporeo, sia a formare il concetto di sé "malato" e di corpo "povero" in una rappresentazione che "inferiorizza" la disabilità (Arbour et al., 2007; Brittain, 2010). Sotto l'egida di questa rappresentazione alimentata da un sistema culturale, economico e sociale di tipo consumista che riduce il corpo a deficit corporeo (Medeghini, 2015), spesso, per via di quel corpo e delle sue funzioni compromesse, la persona con disabilità sembra poco adatta (in-abile, dis-abile, in-valida) a stare al mondo e la sua esistenza risulta ancor più problematica e difficile. In effetti tutti i tipi di disabilità (fisica, intellettuale, psichica, sensoriale) coinvolgono sempre, anzitutto, funzioni e usi del corpo. Per questo si può ben dire che il corpo integro e il corpo menomato esistono, entrambi, da sempre, sono due modi della corporeità, due condizioni dello stare al mondo. E questo perché il corpo non può essere considerato solo un dispositivo cognitivo e motorio-prassico (Gomez Paloma & Damiani, 2015) costitutivo dei processi di Embodied Cognition e Warm Cognition (Caruana & Borghi, 2013; McGaugh, 2015; De Angelis & Greganti, 2022), ma è anche l'aspetto fondamentale che rappresenta l'umano, che definisce la persona nella sua dimensione psico-fisica e ontologica (Calabrò, 2015). Come infatti ci indicano le riflessioni e gli studi in ambito filosofico, psicologico, pedagogico, neuroscientifico, la corporeità è alla radice dell'espressione di sé e della realizzazione dell'esistenza come proprietà culturale della soggettività (Merleau-Ponty, 1945); e in tal senso, l'essere umano è anche il proprio corpo, è "the embodied self" (Fuchs, 2002), una unità psico-fisica o bio-psico-sociale (WHO, 2001), che in quanto tale riesce a "riconoscersi" e intraprendere "relazioni vivificanti" con gli altri, divenendo "soggetto intercorporeo" (Husserl 1931; Merleau Ponty 1945; Gallagher, 1995; Cambi 2010; Mariani 2010; Bellantonio 2015).

Il corpo, dunque, esaltato o denigrato, posto alla ribalta o negato, costretto dentro le contraddizioni del nostro tempo, rischia di non essere riconosciuto nelle sue molteplici complessità (Milani, 2021), e diventa incerto, flessibile, instabile. Un corpo che, per questo, può essere considerato limite, ostacolo, inciampo, difetto, rispetto al corpo in piena salute e performante che richiede molti investimenti economici, di tempo e di attenzione.

Una prospettiva pedagogica promettente per confrontarsi con le contraddizioni che nel nostro tempo avvolgono la corporeità, potrebbe essere quella di ricercare e rifondare ciò che Gamelli (2019) ha definito "il bisogno di essere corpo", qui da noi inteso come la dimensione fenomenologica ed esistenziale che il soggetto ha del proprio corpo e di quello altrui. Una rappresentazione che non si limita alla visione riduttiva del corpo come mero organismo fisico, quello che nella lingua tedesca viene definito *Körper*, ma tende piuttosto a una declinazione della corporeità che riabiliti il *Leib* (Husserl, 1931) ovvero il corpo come vissuto radicato nel reale, come esperienza diretta del proprio corpo e di quello altrui: un corpo che, secondo la prospettiva fenomenologica, è il soggetto e non solamente il suo involucro. Un'ottica, questa, che apre ad un orizzonte nel quale la corporeità oggi sembra essere un vero e proprio "imperativo pedagogico" (Isidori, 2002, p. 11).

Eppure la pratica educativa ha colto sempre timidamente il confronto con l'esperienza complessa della



corporeità, promuovendone una visione abbastanza riduttiva che, come abbiamo già evidenziato, tende a veicolare una rappresentazione del corpo solo in termini di *Körper*, oggetto di osservazione o mero strumento di benessere fisico, piuttosto che di *Leib*, ovvero dimensione corporea che prende forma in quanto esperienza fenomenologica, cioè vissuta e radicata nel reale, come “il corpo-di-un-io-che-si-fa-sé” (Cambi, 2010). Il *Leib*, dunque, è il soggetto, e non può non riguardare la formazione in senso ampio, intesa come formazione del sé, come processo formativo di *cura sui* in cui il soggetto elabora attivamente una “coscienza vissuta” della sua corporeità, affrancando così la rappresentazione del corpo da una visione limitatamente salutista e da una conoscenza reificata. Il corpo diviene, in tal modo, integrato nel sé e nella globalità del soggetto che, nel suo percorso formativo, si fa persona unica e integrale attraverso la ricomposizione della pluralità e molteplicità delle sue manifestazioni e dei suoi processi vissuti.

Il processo formativo e trasformativo che attraversa, riconosce e costruisce il corpo in quanto *Leib*, permette alla persona di diventare agente responsabile della costruzione del proprio sé e promuove la partecipazione attiva del soggetto che impara ad abitare la sua pluralità integrandola nel sé. Pensare il corpo alla luce del paradigma della *cura sui* significa viverlo in tutte le sue potenzialità, ma soprattutto significa inserirlo in quell’“ermeneutica dell’io a cui ci ha richiamato Foucault e che costituisce, oggi, una frontiera avanzata (forse la più avanzata) della pedagogia, con la sua radicale vocazione a dar corpo a un uomo più integrale possibile, capace di emancipare se stesso e di farsi *faber* della propria identità, interiore e sociale. Allora, proprio a partire dal corpo la tecnica della *cura sui* può entrare nelle pratiche del soggetto, nelle sue pratiche-di-vita” (Cambi, 2010, p. 75).

Questa possibilità di *essere corpo*, che disegna la soggettività come corporeità vissuta (Iori, 2002) e il corpo come portatore di sapere in relazione al suo essere al mondo e al fare esperienza, comporta un rovesciamento radicale nella relazione educativa. Da questa rinnovata visione della corporeità può prendere forma una rinnovata rappresentazione della relazione educativa, una relazione “intercorporea”, sollecitata dalla presenza corporea dell’altro, e in tal modo capace di trasformare il progetto e l’azione formativi in un processo di riconoscimento reciproco volto ad un percorso di crescita comune (Canevaro & Malaguti, 2014) nel quale la formazione dell’identità necessita di un corpo agito nella relazione con un altro da sé. Verso tale prospettiva diventa fondamentale vivere l’azione educativa come intreccio di linguaggi, non solo verbali, e costruire un contesto formativo che sia di tipo laboratoriale nel senso puro definito da De Bartolomeis (1983): nelle storie individuali si differenziano gli effetti, ogni soggetto in formazione è un centro di iniziativa, i laboratori sono un terreno favorevole a sviluppare capacità creative, gusto della scoperta, naturalezza non spontanea ma costruita con idee, con prove e riprove, con mobilità fisica, con una cultura problematica, mista di ansia e di piacere dinanzi alle difficoltà. Di fatto, qualunque situazione formativa è tale se presenta tutte insieme o incrociate in vari modi, alcune dimensioni fondamentali dell’esperienza (spaziale, temporale, corporea, simbolica, funzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa): tutte essenziali, come ha affermato Riccardo Massa, per definire il dispositivo di elaborazione dell’esperienza formativa. È solo a partire dalla conoscibilità empirica del dispositivo e delle sue invarianze strutturali, ma anche per via fenomenologico-osservativa, che si può elaborare una teoria dell’azione e della progettazione (Massa, 1997, p. 39).

La pedagogia *dell’essere corpo* come formazione di sé e *cura sui* è possibile, infatti, solo attraverso l’esperienza, l’azione, il vissuto del soggetto, e diventa “riflessione nell’azione” sulla propria identità, agita dinamicamente nei movimenti del vissuto. Il corpo vissuto, in quanto *Leib*, si riconosce mutevole e polisemico, senza una pura funzione strumentale determinata e conoscibile in modo totale e definitivo. È prassi, è esperienziale e in questa rappresentazione viene interpretato come plurale e coinvolto imprescindibilmente nell’esperienza del limite e della possibilità.

2. La pedagogia dell’essere corpo e la cultura inclusiva

La rappresentazione del corpo in quanto *Leib* permette di riconoscere il valore della realtà contestuale, storica, contingente, e ciò riabilita la legittimità alla differenza, alla unicità, all’originalità dei soggetti e dei



corpi, anche di quelli apparentemente più “limitanti”, fino a giungere al riconoscimento della pluralità delle differenze di tutti e di ciascuno. Nel paradigma pedagogico fenomenologico, i corpi (così come i linguaggi, i saperi, i soggetti) si fanno plurali, storici, unici, non standardizzabili, sia dal punto di vista intrapersonale che da quello interpersonale. In tale prospettiva si inserisce ampiamente quel processo complesso e continuo che è l’inclusione (Dovigo, 2014), quella cultura inclusiva della pluralità che non solo accetta e considera la diversità, ma promuove e valorizza la pluralità dei corpi, dei soggetti, dei linguaggi, degli stili, dei saperi, delle intelligenze, proprio perché “affrontare il tema delle differenze significa imparare a usare il plurale” (Booth & Ainscow, 2011, p.10). Un approccio alle persone e alle differenze che può essere valorizzato proprio a partire da una pedagogia del corpo esplorata e sperimentata nelle sue molteplici potenzialità.

La rappresentazione fenomenologica e formativa dell’essere corpo può essere inserita nella più ampia prospettiva della costruzione di una cultura inclusiva diffusa nell’ecosistema educativo (Canevaro, 2013), innanzitutto in relazione alla rappresentazione del corpo considerato come parte integrante del soggetto e del suo percorso di formazione, e non mero oggetto da osservare nelle sue disfunzionalità. La tendenza diffusa nei contesti educativi e scolastici ad una visione prevalentemente bio-medica e meccanicista del corpo e dei suoi deficit, ed alla conseguente rappresentazione del soggetto circoscritto alla sua diagnosi e al suo *Körper*, può essere problematizzata attraverso la riscoperta pedagogica e inclusiva del corpo proprio e altrui, in qualità di sé-corpo. Ciò permetterebbe di valorizzare sia la relazione educativa in quanto spazio tra i corpi dove “si costruisce il valore e la dignità del corpo nelle molteplici difformità e diversità” (Milani 2021, p. 39), sia la dimensione reale-esperienziale della didattica attraverso cui le pratiche possono arricchire e ottimizzare le descrizioni diagnostiche. La riduzione del corpo a *Körper* sostiene quella immagine ampiamente diffusa inferiorizzante e riduttiva della disabilità come deficit, ostacolo oggettivo che impedisce di agire e vivere pienamente senza un intervento di tipo assistenziale; una visione strettamente legata alla rappresentazione del limite come barriera invalicabile. Eppure il corpo è un condizionamento che se da una parte può essere percepito come ostacolo invalidante da superare, dall’altra, in una visione fenomenologica ed ermeneutica ed anche squisitamente pedagogica, può diventare il vincolo, il contesto, la contingenza da abitare e che, in quanto tale, permette di progettare la novità nello scarto tra il già dato e il possibile. Secondo la prospettiva ermeneutica, infatti, l’essere-gettati (*Geworfenheit*), l’essere storicizzati, ovvero l’essere caratterizzati da un limite storico-culturale, ed anche corporeo e fisico, sono elementi strettamente legati alla possibilità di progettare qualcosa di nuovo e proiettarsi verso le opportunità future (Gadamer, 1960). Perciò se “il corpo come struttura, come aspetto, come risorsa e come limite, assume i caratteri di condizione, di presenza e scambio con il mondo” (Gori, 2010, p. 19), è possibile pensare che il limite e il condizionamento, il “già dato”, diventino il presupposto della facoltà di progettare il nuovo. In tal senso ogni corpo può essere considerato un limite che sostanzia il possibile progetto educativo, con ampi risvolti inclusivi: un percorso di riappropriazione della corporeità come vincolo ricco di eventualità, innanzitutto passando da una desacralizzazione dell’individuo, e del corpo, che si vorrebbero perfetti, immortali, autosufficienti (Gardou, 2006), volta a riabilitare l’imperfetto, lo storico, le differenze, le fragilità che caratterizzano ognuno di noi in quanto persona.

Una siffatta esperienza del limite consente l’attivazione e il riconoscimento della propria e altrui agentività, sia dal punto di vista individuale che collettivo, così come viene delineata nella visione inclusiva del Capability Approach (Nussbaum & Sen, 1993; Ghedin, 2010; Terzi, 2015). All’interno di questa cornice viene valorizzato il ruolo della persona quale agente che può fare e può essere a partire dalla libera scelta di mezzi e risorse personali, sociali, economiche a sua disposizione. La persona che rappresenta la propria e l’altrui corporeità come vincolo ricolmo di possibilità da costruire, attiva un processo formativo e inclusivo di dispiegamento della facoltà di scelta (agency) e di sviluppo del benessere (Sen, 1993) in una prospettiva di empowerment nel quale il soggetto si attiva per trasformare la realtà in funzione di una migliore qualità della vita. L’empowerment si delinea perciò non come una condizione passiva nella quale il soggetto fragile riceve il potere per concessione del soggetto forte, piuttosto riguarda la conquista da parte di un soggetto attivo della consapevolezza della propria condizione, qualunque essa sia, della esplicitazione dei cambiamenti desiderati e della azione pratica sul contesto e grazie al contesto, per costruire le



possibilità adatte a perseguire gli obiettivi scelti (Greganti et al., *in stampa*). Lo stesso movimento corporeo rivela la dinamica dell'agency in quanto è un *fare* e un *agire* dinamico all'interno dell'ambiente grazie al quale il soggetto diviene un protagonista attivo e responsabile, così come prospettato anche nell'impianto dell'ICF che non si limita all'individuazione dei deficit nel soggetto, bensì osserva e valorizza le sue modalità di funzionamento per orientare ciascuno alla maturazione della propria identità grazie alla partecipazione attiva ai contesti di vita e alla promozione di facilitatori della partecipazione adatti ai bisogni e alle situazioni contestuali specifiche.

Dunque, l'esperienza corporea del limite rappresentato, vissuto e agito come possibilità, e insieme il movimento corporeo stesso, permettono di attivare un processo formativo globale, integrato e integrale, di *cura sui* che riguarda direttamente l'agentività e l'empowerment del soggetto. Un percorso formativo dell'*essere corpo* pedagogicamente inclusivo, che agisce con e grazie al proprio limite, configurato come una dimensione che facilita l'emergere di aspetti vicarianti e creativi (Berthoz & Ferraresi, 2015) proprio perché, attraverso la ristrutturazione e la ricomposizione di elementi dati e preesistenti, vengono prodotti l'originale e il nuovo, rendendo realizzabile, anche per la persona con bisogni educativi speciali, la possibilità di affrontare nuove sfide e compensare le carenze attingendo alle proprie risorse in modo divergente (Aiello, 2016).

La riscoperta del corpo plurale e inserito nel percorso della *cura sui* e della formazione del sé, come abbiamo avuto modo di vedere, ci spinge ad affermare che l'educazione alla corporeità debba essere riconsiderata e rifondata nei contesti scolastici ed educativi con l'obiettivo di svilupparla nelle sue diverse forme: la psicomotricità, la danza, lo yoga, i metodi di consapevolezza corporea come pure le tecniche corporee proprie di altre culture, le pratiche di rilassamento e di utilizzo della voce, il teatro, le differenti discipline sportive, nonché i molteplici metodi di cura e le tecnologie formative artistiche a mediazione corporea (Gamelli, 2019). Forme di esperienza ed "alfabetizzazione" corporee che rendono conto della complessità vitale dell'*essere corpo* che è contemporaneamente strumento di comunicazione, processo conoscitivo, tessuto identitario, biografia, soggetto, oggetto, limite, strumento organicamente funzionale ed espressivo.

Riteniamo utile a tal fine la progettazione di laboratori artistico-espressivi nei contesti scolastici e formativi, tra cui la danza, in particolare, può sicuramente costituire un ambito privilegiato ai fini di un coinvolgimento globale del soggetto in formazione e dell'attivazione di un processo di integrazione del sé che lo vede protagonista attivo. Attraverso il movimento danzato, infatti, viene valorizzato il legame complesso tra corpo, movimento, emozione e cognizione che contribuisce al raggiungimento di traguardi importanti in relazione alla conquista dell'autonomia, alla costruzione dell'identità personale ed all'acquisizione delle competenze per ogni persona e in particolare per le persone con bisogni educativi speciali (Martin, 2007). La danza offre l'occasione per esplorare ed esprimere il sé, l'identità personale, nella sua globalità, in quanto non coinvolge solo la dimensione fisica e meccanica, ma anche quelle emotiva, affettiva, espressiva e, quindi, sociale e comunicativa; un'esperienza, quindi, connotabile come creativa, immaginativa, corporea, espressiva, comunicativa, estetica e relazionale. La danza permette di narrare la propria storia e la propria identità attraverso il corpo, in un percorso formativo autobiografico rivolto a tutti e, in particolare, a coloro che, come ci ricorda Merleau-Ponty, nella malattia, nella disabilità, nel dolore, spesso vivono intensamente il rapporto con gli eventi del corpo che si fanno "gli eventi del giorno" (Merleau-Ponty, 1945) ineludibili e ingombranti. In tal senso la danza può diventare un dispositivo formativo di significazione narrativa del corpo-sé integrato con il corpo-oggetto delle diagnosi, delle cure, degli interventi terapeutici. Il movimento danzato, perciò, è una forma di arte ed anche una forma di *sophia* e un importante strumento di conoscenza di sé, di espressione della propria interiorità e di comunicazione con gli altri (Montanari, 2020). La danza e le pratiche di espressività corporea ci sembrano un dispositivo attualmente importante per promuovere quello che in questo contributo abbiamo fin qui delineato non solo come un percorso formativo di "alfabetizzazione" all'*essere corpo*, ma anche come un insieme di esperienze ricche di risvolti fruttuosi per incentivare una cultura inclusiva fondata sulla pluralità, la partecipazione, l'agentività, la rappresentazione del limite e del vincolo come possibilità. A tal fine sarebbe ovviamente utile proporre laboratori di formazione all'*essere corpo* nella didattica universitaria dei corsi di Scienze della



Formazione Primaria, Scienze Pedagogiche e Scienze dell'Educazione¹, e dei Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno beneficiando anche dell'apporto di diverse figure professionali, in modo tale che gli studenti, futuri professionisti dell'educazione, abbiano la possibilità di sperimentare molteplici linguaggi e di lavorare alla formazione integrata del sé. In questa direzione si propone la Danza-movimento di Maria Fux come strumento formativo rivolto agli insegnanti e agli educatori in formazione: si tratta di una metodologia coreutica che si caratterizza anche come un efficace dispositivo inclusivo (De Angelis, 2021) attraverso il quale la pluralità dei corpi in azione viene armonizzata in un percorso espressivo collettivo dove il soggetto fa una esperienza concreta del limite come possibilità.

3. La Danza-movimento di Maria Fux come pratica formativa

Negli ultimi decenni del Novecento, Gardner (1983) sottolineava l'esigenza di superare la radicale disgiunzione tra le attività della mente e quelle del corpo affermando che "nella nostra tradizione culturale recente c'è stata una disgiunzione radicale fra le attività del ragionamento, da un lato, e le attività della parte manifestamente fisica della nostra natura, qual è compendiata dal nostro corpo, dall'altro. Questo divorzio tra mentale e fisico si è associato non di rado all'idea che ciò che facciamo col nostro corpo sia un po' meno privilegiato, meno speciale, delle routine di soluzioni di problemi che eseguiamo principalmente attraverso l'uso del linguaggio, della logica o di qualche altro sistema simbolico relativamente astratto" (Gardner, 1983, p. 228).

Tuttavia lungo il XX secolo l'attenzione al movimento danzato e allo studio dell'aspetto comunicativo-espressivo della corporeità, è stato sostenuto da famose ballerine e coreografe come Marta Graham, con l'intento di recuperare, accanto alle funzioni espressiva ed estetica, il significato originario che la danza aveva fin dagli albori dell'umanità, quando rappresentava una forma di linguaggio, prima che di arte (Sachs, 1933). La celebre artista, nota a livello internazionale, poneva così le basi della danza moderna valorizzando l'aspetto comunicativo-espressivo come elemento costitutivo della stretta relazione tra mente e corpo.

Maria Fux, nata a Buenos Aires nel 1922 e considerata una delle più rappresentative figure della danza e della Danzaterapia a livello internazionale, seguendo la lezione della danzatrice statunitense e a partire dalla propria esperienza artistica, ha evidenziato la pluralità di forme e i parametri che caratterizzano il movimento e la danza ed ha elaborato una metodologia semplice e alla portata di tutti che conferma il ruolo educativo della danza stessa come strumento di crescita e di formazione personale. La danza e il movimento danzato si delineano ben presto nel metodo Fux come vere e proprie esperienze che integrano corpo e psiche nella loro pluralità di forme, linguaggi, manifestazioni: i parametri che li caratterizzano sono la corporeità, la creatività, l'emotività, la relazione con sé e con gli altri, lo spazio, il tempo. Nella danza educativa e terapeutica questi "materiali d'uso" vengono impiegati, sia come confini all'interno dei quali poter provare a costruire creativamente qualcosa di nuovo, sia come efficaci strumenti didattici di sviluppo e di apprendimento.

Dai percorsi e dalle pratiche prospettati e sperimentati da Maria Fux emerge come la danza possa rivestire un ruolo educativo in quanto strumento di promozione dello sviluppo equilibrato ed integrale di ogni persona. Attraverso gli iter educativi e i suggerimenti finalizzati al miglioramento del sé nei suoi aspetti plurali, fisico-motorio, sensoriale, cognitivo, emotivo, relazionale, espressivo (Assandri, 2013), la danza basata sul metodo Fux fornisce un contributo significativo alla concettualizzazione e alla rappre-

1 In tal senso è molto interessante l'iniziativa che da circa venti anni è stata attivata dal Professor Ivano Gamelli di istituire un insegnamento denominato "Pedagogia del corpo" presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e rivolto agli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della formazione primaria, con l'obiettivo esplicito che la pedagogia del corpo venga sperimentata, introiettata e non solo studiata.



sentazione della disabilità, in particolare, per quanto riguarda il valore del limite², usato come possibile elemento di inclusione piuttosto che pensato come ostacolo (De Angelis, 2021). Di fatto l'esperienza dei laboratori secondo il metodo Fux evidenzia come "attraverso il movimento si producano cambiamenti che non sono solo fisici ma che coinvolgono attivamente il corpo interiore, molte volte isolato, ignorato, segnato da paure" (Fux & Bensignor, 2005). In questo processo anche persone con fragilità o gravi difficoltà possono trovare la loro peculiare modalità espressiva, attraverso il movimento secondo quello che il loro corpo suggerisce. I limiti e le possibilità dell'impegno dei danzatori, infatti, secondo Maria Fux, non sono mai univoci, definitivamente dati, bensì sono un intreccio di elementi, per questo su di essi non c'è una soluzione assoluta da perseguire, un programma o un protocollo, bensì un'azione educativa da scegliere attingendo anche e innanzitutto ai saperi corporei e creativi per esplorarne l'espressività e le possibilità imprevedute e personalizzate.

L'attenta valutazione delle prospettive offerte dai laboratori di Danza-movimento, incentrati sul tema del limite e sulla sua rappresentazione e percepiti come apertura a nuove possibilità di scelte personali e come rinforzo della condizione di empowerment individuale e del gruppo, ha prodotto il convincimento di sperimentarne la loro efficacia didattico-inclusiva (De Angelis, 2021) anche all'interno del corso di Specializzazione per l'Insegnamento sul Sostegno - VI ciclo, svolto presso l'Università degli Studi Roma Tre. La ricerca-azione sulle potenzialità formative e sulle implicazioni inclusive della *Coreosofia*³, intesa secondo il metodo di Maria Fux, ha coinvolto più di 300 corsisti durante l'attività didattica dell'insegnamento di Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe.

Il progetto e la proposta pratica, articolati in fasi danzate con la musica e in fasi di concentrazione senza musica, hanno permesso ad ogni corsista di cimentarsi in una esperienza espressiva attraverso la quale poter conoscere e riconoscere il proprio limite per confrontarsi con esso, muovendosi in ascolto delle personali potenzialità. In breve, ai corsisti è stato proposto di bendarsi gli occhi con un foulard adoperato come oggetto simbolico rappresentativo di un proprio limite personale. La musica, al contempo, ha rappresentato il sostegno a cui affidarsi e attraverso cui muoversi portando con sé la benda del proprio limite. Dopo una fase di movimento danzato con gli occhi bendati, la conduttrice danzaterapista ha proposto ai partecipanti di togliere la benda e tenerla in mano cercando di danzare mantenendo gli occhi chiusi al fine di provare a conoscere il proprio limite e a confrontarsi con esso. Il passaggio successivo è stato quello di aprire gli occhi, guardare la stoffa tra le mani, il proprio limite trasformato e riconfigurato, e continuare a danzare liberamente con esso sulle note della musica prima individualmente e in seguito assieme agli altri, ognuno portando il proprio limite in mano e con il proprio movimento creativo. Importante ai fini del previsto proseguimento del progetto si è rivelato il momento finale di riflessione e verbalizzazione durante il quale i partecipanti hanno raccontato l'esperienza vissuta concentrandone il senso in una frase composta con le parole che il proprio corpo avrebbe utilizzato se avesse potuto parlare e provando a dare conto delle implicazioni pedagogiche ed inclusive dell'esperienza di Danza-movimento svolta. Attualmente sono in via di elaborazione i dati raccolti attraverso un questionario, somministrato ai corsisti e concepito come pilot assessment: le proposte, le attività laboratoriali e le esperienze espressive, nelle quali ognuno ha potuto fare esperienza del proprio limite ed esplorarne le molteplici potenzialità attraverso il movimento danzato, confluiranno nel report finale del progetto insieme agli altri dati raccolti ed elaborati con il questionario, con l'intento di suggerire una particolare attenzione all'uso di tecniche legate alla corporeità nell'azione educativa inclusiva. Non è superfluo infatti ricordare che le potenzialità pedagogiche della danza, della musica e del movimento danzato costituiscono l'occasione e la possibilità per poter

2 Come già osservato in precedenza, il contesto e la disabilità possono costituire limiti che condizionano le possibilità di sviluppo e di autorealizzazione di ogni individuo, ma possono anche suggerire e denotare opportunità inedite.

3 *Coreosofia* è un termine greco che designa lo stratificato crogiuolo di conoscenze teoriche e pratiche che riguardano la danza ed è stato utilizzato per la prima volta dal teorico del movimento Rudolf Laban (Laban, 1966) e dal coreografo Aurelio Milloss che hanno proposto come l'arte coreutica non si riduca al semplice movimento meccanico del corpo, bensì sia una vera e propria forma di conoscenza e di pensiero (Milloss, 2002).



esplorare risorse e vissuti spesso inespressi, risultando efficaci quali vettori di apprendimenti e di benessere psicofisico di ogni soggetto in formazione.

4. Alcuni esiti dell'indagine esplorativa

La ricerca-azione, è stata indirizzata ad analizzare e valutare alcuni suggerimenti che la pedagogia dell'*essere corpo*, implementata attraverso l'esperienza creativa e percettiva di Danza-movimento, può fornire al potenziamento del percorso formativo degli insegnanti specializzati. L'intento dell'indagine, svolta con una connotazione prettamente esplorativa all'interno del VI ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno presso l'Università degli Studi Roma Tre, è stato quello di rilevare gli atteggiamenti e i bisogni emergenti dei corsisti inerenti il movimento e le sue implicazioni pedagogiche e inclusive. I risultati potranno poi fornire indicazioni utili per implementare e avviare un'azione formativa sistematica di tipo laboratoriale finalizzata a:

- diffondere tra i futuri insegnanti specializzati una cultura del corpo e del movimento a cominciare dalla propria percezione corporea;
- fornire loro le conoscenze e gli strumenti di base per utilizzare gli strumenti didattici e strategici appropriati al potenziamento della competenza corporea e di movimento;
- guidare alla consapevolezza corporea e alle sue implicazioni educative, soprattutto riguardo il saper essere e il saper fare propri del professionista riflessivo e la progettazione della relazione educativa;
- contribuire alla diffusione della cultura inclusiva nell'ecosistema scolastico a partire dalla complessità e variabilità dei funzionamenti umani (Bocci et al., 2022).

Entrando nel merito degli strumenti di cui ci si è avvalsi per la ricerca-azione pilota, questi si articolano in una lezione frontale sui principi della pedagogia dell'*essere corpo*, in una conseguente esperienza coreutica laboratoriale, entrambe svolte a distanza, e in un questionario semi-strutturato somministrato ai corsisti in entrata e in uscita prima e dopo la partecipazione all'esperienza pratica.

Il campione coinvolto nella lezione laboratoriale e che ha risposto al questionario è composto da 311 corsisti frequentanti le attività didattiche dell'insegnamento di Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe. I partecipanti hanno una età media di 38 anni, il 98% sono insegnanti in servizio, il 30% nella scuola Secondaria di II grado, il 29% nella Secondaria di I grado, un altro 29% nella Primaria e il 12% nella Scuola dell'Infanzia.

I dati della ricerca sono ancora in fase di elaborazione e finora sono stati analizzati i dati del questionario semi-strutturato che riguardano:

- la diffusione tra i corsisti di esperienze formative pregresse di educazione alla corporeità e al movimento espressivo;
- la consapevolezza della valenza pedagogica e inclusiva del movimento;
- gli atteggiamenti e le idee implicite attinenti al movimento espressivo.

Per quanto riguarda le esperienze di formazione inerenti il movimento espressivo, il 64% dei partecipanti ha affermato di non averne avute, mentre il 34% risponde positivamente: tali esperienze riguardano prevalentemente lo sport (30%) e la danza (30%), in modo più ridotto il teatro (24%) e in via residuale le artiterapie (5%), e solo l'11% delle risposte affermative fa riferimento ad esperienze di movimento espressivo nella propria formazione scolastica.

Per quanto riguarda la valenza pedagogica e inclusiva del movimento l'84% dei corsisti (Fig.1) si esprime in modo positivo, e, a seguito dell'esperienza laboratoriale, tale opinione si consolida e si amplia per il 99% (Fig.2).



Il movimento può essere considerato uno strumento pedagogico e inclusivo?

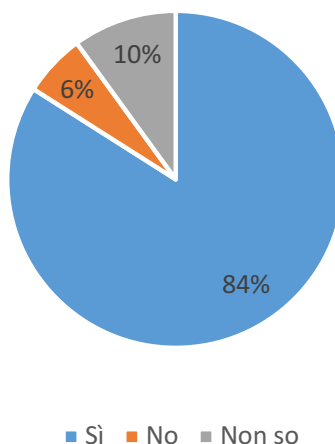


Figura 1 - Item in entrata sulla valenza pedagogica e inclusiva del movimento

Il movimento può essere considerato uno strumento pedagogico e inclusivo?

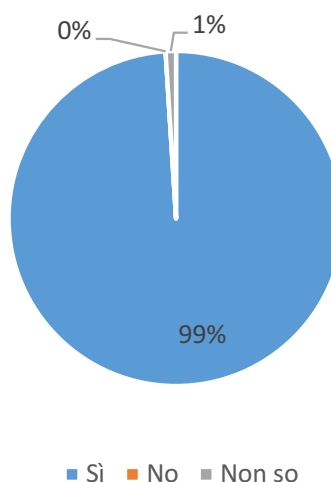


Figura 2 - Item in uscita sulla valenza pedagogica e inclusiva del movimento

Tuttavia, benchè prima e dopo l'esperienza di Danza-movimento svolta, seppur breve e sporadica, i corsisti abbiano restituito una opinione favorevole diffusa sulla portata educativa del movimento, si è ritenuto necessario indagare in modo più specifico quali atteggiamenti e concezioni sono sottese a tale affermazione. In tal senso è stato utile approntare una prima ricognizione delle domande aperte rivolte agli insegnanti in formazione in cui si è chiesto, prima e dopo la partecipazione all'esperienza laboratoriale, di definire il movimento adoperando tre parole chiave. L'elaborazione delle risposte è stata condotta attraverso una analisi qualitativa del lessico utilizzato che è stato codificato in una categorizzazione *post hoc* con parole-chiave in grado di rappresentare le principali categorie di contenuto e gli atteggiamenti e le



concezioni ad esso sottese. Alcuni esempi di categorizzazione che finora sono stati presi in considerazione sono:

- *espressione*, per indicare quelle definizioni del movimento considerato come una forma di espressività artistica con una funzione estetica e creativa;
- *benessere*, per indicare le definizioni che considerano il movimento come esperienza di benessere fisico o legata ad una sensazione di armonia;
- *comunicazione*, per indicare le definizioni che considerano il movimento come uno strumento del linguaggio non verbale con una funzione prettamente comunicativa.

Dall'esame del lessico scelto per formulare le risposte prima della pratica laboratoriale, emerge che nel 47% dei casi il movimento viene considerato una forma di *comunicazione e linguaggio*, nel 40% un *canale espressivo* legato all'arte, nel 28% un'espressione di *libertà*, nel 15% una esperienza legata al *benessere e all'armonia*, nel 10% una manifestazione *perceptiva e corporea*, nell'8% una condizione di *fluidità e agilità* (Fig. 3).

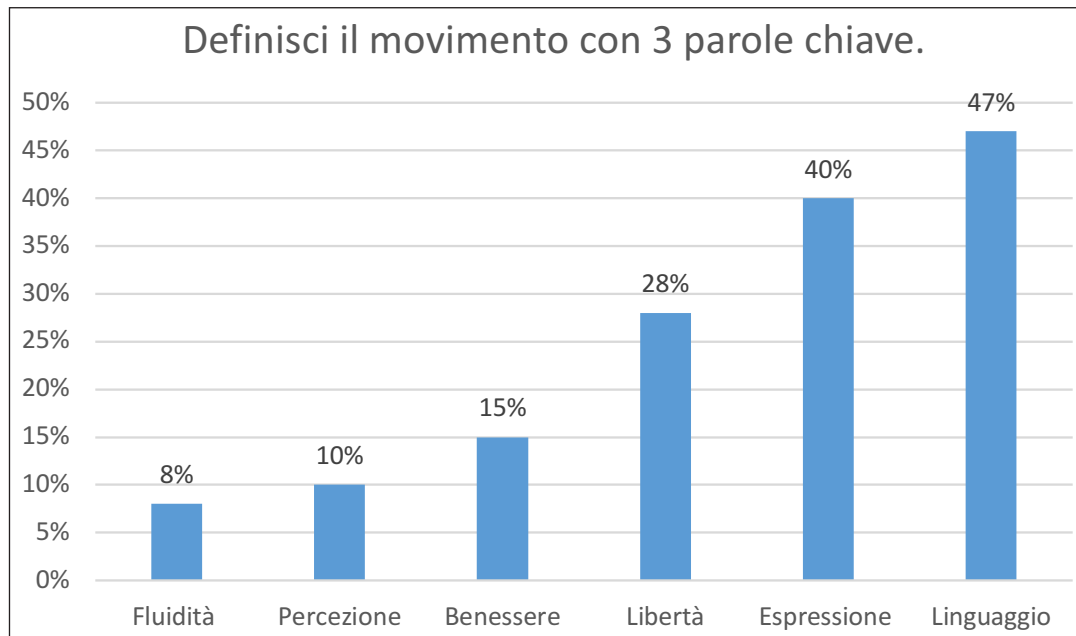


Figura 3 - Analisi ex ante delle tre parole chiave

Sembra dunque ribadito che gli insegnanti non mettono l'accento sulla dimensione prettamente perceptiva dell'esperienza corporea del movimento, né sulla dimensione del benessere, ma tendono a sublimare l'esperienza del corpo dando risalto soprattutto alla sua valenza simbolica che riguarda il linguaggio o l'espressione artistica. A tale proposito è interessante osservare come dopo l'esperienza pratica di Danza-movimento le definizioni diventano più complesse e tendenti a sottolineare gli aspetti propriamente formativi della loro esperienza corporea (Fig. 4). Infatti, dal lessico utilizzato dopo l'esperienza laboratoriale, si rileva una limitata esplicitazione dei riferimenti al *benessere* (12%) e rimane pressoché invariata l'importanza attribuita alla manifestazione di *libertà* (27%) così come alla *percezione* (7%) e alla *fluidità* (8%); contestualmente diminuisce l'attenzione per le dimensioni comunicativa ed espressiva, precedentemente ritenute preminenti, che si attestano intorno al 20%, ed emergono invece nuovi aspetti non esplicitati prima dell'esperienza vera e propria: la dimensione *emotiva* legata soprattutto ad un sentimento di serenità e pace (al 22%), l'aspetto del *cambiamento* (11%), quello della *consapevolezza* (11%) e quello dell'*esperienza vitale* (11%).

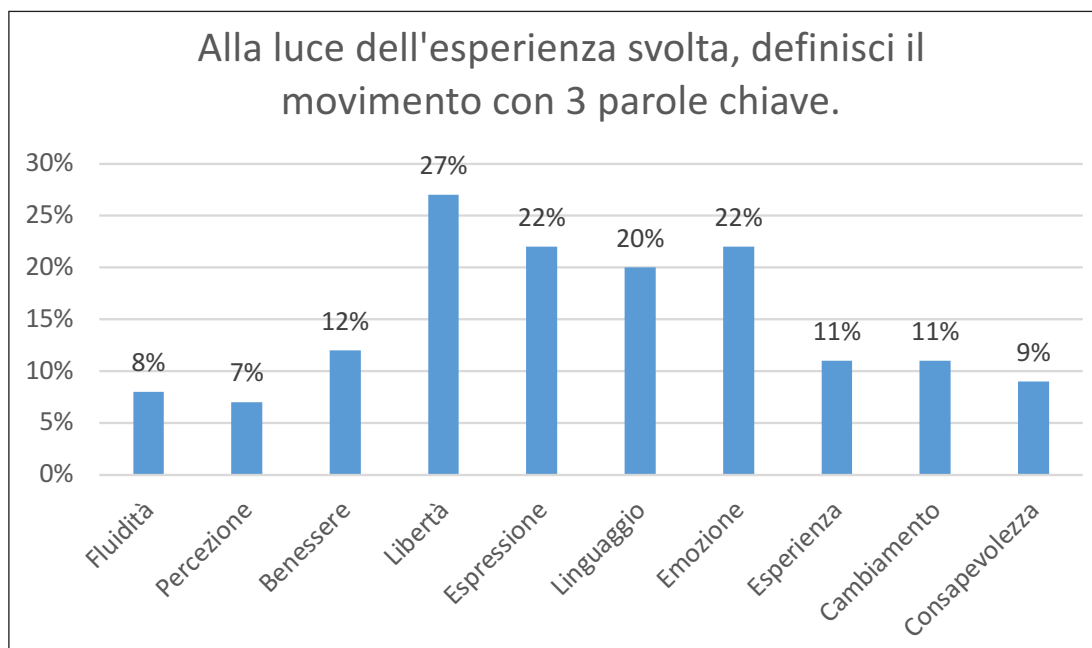


Figura 4 - Analisi ex post delle tre parole chiave

Sembra dunque possibile che la pratica coreutica abbia fornito agli insegnanti l'opportunità di ampliare la complessità delle proprie concezioni del movimento e della corporeità, soprattutto con riferimento alla presa di coscienza di quanto esse siano implicate con la dimensione emotiva e con il processo formativo di cambiamento esperienziale che porta ogni individuo ad una maggiore consapevolezza di sé. Tali conclusioni iniziano ad emergere anche dall'analisi delle riflessioni scritte dai corsisti a conclusione del laboratorio, nelle quali hanno espresso le proprie considerazioni sulle implicazioni educative e inclusive dell'esperienza svolta. La maggioranza delle risposte finora analizzate riguarda: l'esplicitazione degli aspetti emotivi (*Adesso penso di sentirmi più sensibile; Sono stato aiutato a riflettere sul collegamento fra movimento ed emozione*); il riferimento al coinvolgimento, alla partecipazione attiva, nonché ad una rinnovata consapevolezza del proprio corpo (*Sono diventato consapevole del mio respiro e del mio movimento; Ho avuto una più piena consapevolezza della mia corporeità e di quella degli altri; Ho prestato maggiore attenzione alla connessione con me stesso, con l'altro, con il mondo*) legate all'interiorità e all'elaborazione personale profonda e alla tessitura di percorsi formativi di cambiamento (*Per me si sono aperte nuove prospettive sulla risorse e potenzialità conoscitive e trasformative dell'essere umano; È aumentata la mia consapevolezza della grande potenzialità che il nostro corpo può avere per comprendere l'accettazione di noi stessi, dei nostri limiti per farne una forza, per promuovere un cambiamento interiore; Movimento inteso come cambiamento e quindi sviluppo, crescita, trasformazione dello studente durante il percorso didattico-educativo*); e, soprattutto, una concezione ampia del limite (*La potenza della fragilità; Il limite-cambiamento, il limite costruttivo; L'esperienza fatta, una sorta di metafora, che ci incoraggia sottolineando come i nostri limiti non sono un ostacolo, ma se li si comprende, se li si accetta, possono essere il punto di partenza del viaggio che ci accingiamo a compiere; Ho assunto una prospettiva diversa, per vedere il limite per quello che è, riconoscendolo, e renderlo malleabile*). Nei commenti dei corsisti si delinea anche una presa di coscienza del corpo e del movimento come strumenti utili a costruire una relazione educativa autentica (*Ho iniziato a considerare la musica e le arti in generale come una via non solo utile, ma talvolta necessaria, per entrare in sintonia con l'alunno; Sono diventato consapevole del movimento come strumento didattico che aiuta con spontaneità e semplicità alla conoscenza dell'altro; È uno spunto non solo per progettare attività ma anche per imparare di più su me stessa e sviluppare consapevolezza sui messaggi che veicolo con il mio corpo nello spazio; L'esperienza teorico-pratica mi ha convinto che attraverso la condivisione di momenti creativi e contemplativi sia possibile conoscere aspetti dell'altro al-*



trimenti difficili da cogliere mediante il solo canale verbale), e appare una nuova consapevolezza riguardo al ruolo dell'insegnante specializzato e alla sua competenza inclusiva (*Questa esperienza mi ha permesso di toccare con mano quanta responsabilità abbiamo nei confronti del lavoro che andremo a svolgere. Quanto sia importante mettersi in gioco e creare un clima empatico che ci permetta di sviluppare una relazione che cura; Questo tipo di laboratorio destruttura e rende neutri per accogliere la diversità e favorire una condizione mentale propensa all'apprendimento; È possibile raggiungere tutti gli alunni incondizionatamente anche attraverso un linguaggio non verbale; Ho sperimentato il senso concreto del limite, la nascita del tendere al cambiamento e al benessere, e ho vissuto l'esperienza dal punto di vista di chi riceve un sostegno e lo accoglie per iniziare una trasformazione di se stesso*).

L'elaborazione dei dati fin qui svolta ci restituisce una concezione del movimento che i corsisti hanno specificato e complessificato a seguito dell'esperienza teorica sul valore della corporeità unita all'esperienza pratica di *coreosofia*. In particolare si constata la tendenza ad una diversa definizione della corporeità e del movimento espressivo presi in considerazione nel loro stretto legame con l'interiorità, il coinvolgimento emotivo e la profondità del sentire. Inoltre sembra che il potenziamento della sensibilità personale, come forma di conoscenza del sé-corpo in particolare riguardo alla concezione del limite, faccia affiorare una maggiore consapevolezza rispetto alle funzioni e al ruolo attribuiti all'insegnante specializzato insieme alle implicazioni che la dimensione corporea può offrire alla costruzione di una relazione educativa autentica ed efficace.

5. Corporeità, benessere e UDL: idee per la formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno

La pedagogia dell'*essere corpo*, la consapevolezza corporea come formazione del sé e *cura sui* inserita in un'ottica inclusiva come finora evidenziato, rappresentano una prospettiva promettente come parte integrante del bagaglio formativo ed esistenziale del professionista riflessivo, degli insegnanti di ogni ordine e grado, nonché di tutti i professionisti dell'educazione, e, soprattutto, degli insegnanti specializzati per il sostegno, in quanto "promotori della cultura inclusiva" intesa come cultura, e pedagogia *della pluralità*, più che della diversità. Formare insegnanti capaci di cogliere la pluralità del proprio corpo e dei corpi, di integrarla, di valorizzarla, di tematizzarla, di abitarla e anche di problematizzarla, pronti a sviluppare la "competenza ad esserci", cioè quella "capacità del soggetto di stare nella relazione a partire da sé, un sé che è sempre inevitabilmente un sé corporeo" (Manuzzi, 2009, p. 19), è il punto di convergenza di questo contributo e si inserisce nello scenario di una possibile revisione dei contenuti, degli insegnamenti, dei laboratori e del tirocinio del Corso di Specializzazione per il Sostegno (Bocci et al., 2022; Bocci & De Angelis, *in stampa*).

Pertanto se l'avvio della nostra riflessione ha avuto origine dalla necessità di considerare e tendere verso una pedagogia inclusiva *dell'essere corpo* e verso un relativo progetto formativo, possiamo individuare il punto di approdo nel tentativo di offrire un contributo circa la possibilità di dischiudere uno sguardo universalmente inclusivo sul modo di essere e di abitare il mondo nel reale riconoscimento delle peculiarità distintive di tutti e di ognuno così come viene suggerito dal paradigma concettuale che informa le pratiche dello Universal Design for Learning (UDL). In una pedagogia orientata a tenere *l'anthropos* come proprio focus, l'uomo viene valorizzato come singolo e contemporaneamente come portatore di un'umanità universale (Cambi, 2006). Il principio di uguaglianza umana, identificato da Martha Nussbaum come il "cuore della nostra idea di società" dove "tutti gli esseri umani hanno pari valore", valore "insito o intrinseco" che "non dipende dal rapporto con gli altri perché è paritario" in quanto "tutti gli esseri umani sono degni di uguale rispetto o considerazione, semplicemente in virtù della loro umanità" (Nussbaum, 2016, p. 149), è la colonna portante di qualsiasi intervento operato in nome del principio di inclusione. In virtù di tali presupposti, la prospettiva inclusiva secondo cui ogni vita umana, nella sua fragilità e vulnerabilità, è bisognosa di sostegno in ogni momento del suo divenire, deve necessariamente coltivare il costruito della cura volto al benessere fisico, mentale e sociale (WHO, 2001) nel tentativo di scoprire le



ricchezze e potenzialità di ogni singola persona, a prescindere dalla condizione in cui si trova, è portatrice.

D'altra parte è oltremodo riduttivo occuparsi di benessere psicofisico nei contesti scolastici e formativi e più in generale nella società, senza mettere a fuoco l'esigenza di una piena conoscenza e valorizzazione delle peculiari inclinazioni e capacità di ogni soggetto che ne fa parte. Tale valorizzazione, nell'enfatizzare l'"esserci" nella sua unicità e l'"essere" nella sua universalità (Mura, 2016), tende a smascherare l'inefficienza delle soluzioni standardizzate valide per tutti, nel tentativo di accrescere le potenzialità di ogni individuo con uno sguardo rivolto all'arricchimento che tale prospettiva può fornire non solo al singolo, in termini di benessere e senso di autoefficacia, ma anche alla società nel suo complesso.

Tuttavia tale condizione di benessere non può essere realizzata pienamente senza la conoscenza, l'esperienza e la consapevolezza della dimensione corporea, poiché il benessere è uno stato fisiologico, una dinamica che si esprime nel corpo e grazie al corpo (Gariglio & Lysek, 2007). Come già sottolineato più volte, praticare l'alfabetizzazione corporea e assumere un atteggiamento accogliente verso tutto ciò che percepiamo come limite, in ogni situazione e circostanza, significa maturare quello che Lucio Cottini (2017) definisce come sguardo inclusivo, capace di reale stima e rispetto delle diversità e rivolto a valorizzare le capacità, le potenzialità e le risorse per assicurare prospettive di inalienabile e imprescindibile libertà a ognuno e garantire il riconoscimento della dignità a tutti. Interessante, a tal proposito, anche in una prospettiva di riconfigurazione della rappresentazione della disabilità (ICF, Modello Sociale, Capability Approach), è la proposta dell'UDL che sposta l'attenzione dall'assistere gli individui al fine di permettere loro di adattarsi o "emendarsi" per superare le proprie disabilità e i limiti personali, ponendo invece agli insegnanti la questione di come i limiti contestuali rendono *disabili* gli studenti (CAST, 2018). Secondo tale approccio, che tende a ristrutturare la didattica pensandola fin dall'inizio *for all* (Story, Mueller & Mace, 1998) e non con adattamenti a posteriori, l'inclusione può attuarsi come processo capace di riorganizzare il contesto formativo e il curriculum scolastico, in un'ottica universale per tutti e per ciascuno focalizzata sul contesto e in particolar modo su una progettazione curricolare attenta alla pluralità, alle caratteristiche, alle potenzialità e ai bisogni educativi di ciascuno.

L'approccio dell'Universal Design for Learning sembra attualmente il modello più adeguato per attuare un cambiamento di visione – del quale le/gli insegnanti (a partire da quelle/i specializzate/i ma non solo) devono essere vettore – mediante il riconoscimento delle particolarità individuali, a prescindere dalle condizioni personali, e per realizzare una reale valorizzazione dell'unicità e originalità di tutte le capacità connaturate ad ogni essere umano attraverso "l'uso di metodologie didattiche impiegabili, efficaci e sostenibili, capaci di rispettare e valorizzare tali diversità" (Calvani, 2019, p.8). L'UDL, puntando al soddisfacimento dei bisogni di ogni soggetto in formazione e alla valorizzazione dei differenti stili di apprendimento (Duff, 2004; Dunn et al., 2002; Cassidy, 2004), pone in dialogo "i principi base dell'istruzione per tutti con una concreta pluralità di codici e risorse" (Pavone, 2020, p. 9). Si tratta di favorire negli studenti gli apprendimenti attraverso l'attivazione di strategie metacognitive e, al contempo, di competenze pratiche e flessibili anche attraverso lo sviluppo e il potenziamento del ruolo della corporeità e di pratiche esperienziali e laboratoriali rivolte alla consapevolezza corporea e alla conoscenza dei limiti e dei punti di forza di cui ogni essere umano fa esperienza.

In conclusione, nell'ottica della percezione del corpo come veicolo di libertà, di uguaglianza, di identità, rendere curricolari, secondo una progettazione universale, interventi che solitamente si propongono in luoghi separati – terapeutici o speciali – nonché valorizzare la valenza educativa e inclusiva della corporeità nella formazione dei docenti e una potenziale didattica dell'*essere corpo*, possono contribuire a favorire lo sviluppo di competenze globali mediante un approccio olistico integrato, sistemico, universale e multidisciplinare, in grado di garantire la partecipazione e il coinvolgimento di ogni persona con un ruolo di protagonista del proprio processo di crescita e di sviluppo, piuttosto che rimanere confinata nella veste di semplice ricevente passivo delle azioni adoperate a suo beneficio.



Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2016). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (ed.), *Significati educativi della vicarianza. Traiettorie non lineari della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Arbour K.P., Latimer A.E., Martin Ginis K.A. & Jung M.E. (2007). Moving beyond the stigma. The impression formation benefit of exercise for individuals with a physical disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 144-145.
- Assandri A. (2013). *La danza che cura. Danzaterapia fra passato e presente*. Cuneo: Araba Fenice.
- Bellantonio S. (2015). Embodiment e Pedagogia: lo sport come dispositivo di educazione corporea. In A. Cunti (a cura di). *Sfide dei corpi*. Milano: Franco Angeli.
- Berthoz A. & Ferraresi S. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Bocci F., De Angelis B., Greganti P., Guerini, I., & Orlando A. (2022). Formazione degli insegnanti in ottica inclusiva. Esiti di un'indagine esplorativa con un focus sulla scuola dell'infanzia. *Bambini*, Aprile 4/2022, 48-54.
- Bocci F. & De Angelis B. (in stampa). *Idee per la formazione iniziale delle/degli insegnanti specializzate/i per il sostegno. Esiti di una ricerca esplorativa su Universal Design for Learning e Teacher Agency*. Atti del Convegno nazionale SIPED "La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte", Università degli Studi Roma Tre, 27-29 gennaio 2022.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brittain I. (2010). The role of schools in constructing self-perceptions of sport and physical education in relation to people with disabilities. *Sport, Education and Society*, 9(1), 75-94.
- Calabrò D. (2013). Disiecta membra: From the proper to the improper body. *Knowledge Cultures Journal*, 1, 6, 18-33.
- Calvani A. (2019). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cambi F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé. *Humana Mente*, Issue 14, 67-77.
- Canevaro A. & Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione. Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, 97-107.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Caruana F. & Borghi A.M. (2013). Embodied Cognition. Una nuova psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 40, 1, 23-48.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles. An Overview of Theories, Models, and Measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.2* <http://udlguidelines.cast.org> [ultima consultazione 24/03/2022].
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Angelis B. & Greganti P. (2022). Risorse strategiche per la didattica inclusiva nell'insegnamento dello strumento musicale: l'importanza della dimensione emotiva. In A. L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*, Milano: Franco Angeli.
- De Angelis B. (2021). Maria Fux: una vita per la danzaterapia. In R. Leproni (ed.), *Women on Women. De-gendering perspectives*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis F. (1983). *Produrre a scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow M. & F. Dovigo. *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies. *Journal of Accounting Educational*, 22(1), 29-52.
- Dunn, R., Beaudry, J.S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Ferrari P.F., Rozzi S. (2012). Neuronmi specchio, azione e relazione. Il cervello che agisce come fondamenta della mente sociale. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, 136, 1, 13-38.
- Fuchs T. (2002). The Challenge of Neuroscience: Psychiatry and Phenomenology today. *Psychopathology*, 35/2022, 319-326.
- Fux M. & Bensingor B. (2005). *Cos'è la danzaterapia?* Pisa: Del Cerro.
- Gadamer H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Trad. it. *Verità e metodo*. Milano: Bompiani, 1983.



- Gallagher S. (1995). Body schema and intentionality. In J. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (eds.), *The Body and the Self*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Gamelli I. (2019). Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo per la formazione dell'educatore. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 3, 4, 27-34.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (Tr.it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli, 1987).
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Trento: Erickson.
- Gariglio D., & Lysek D. (2007). *Creatività benessere. Movimenti creativi in analisi*. Roma: Armando.
- Ghedini E. (2010). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Gomez Paloma F. & Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell' Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gori M. (2010). *Actiologia*. Roma: Aracne.
- Greganti P., Orlando A. & De Angelis B. (in stampa). *Narrating Oneself To Be(Come) Oneself: Narrative Paths To Combat Gender Inequalities*. Atti del Convegno Internazionale "Storytelling Revisited: Gender and Health", Università Central de Catalunya, 24 novembre 2021.
- Husserl E. (1931). *Cartesianische Meditationen*. Tad it. *Meditazioni cartesiane*. Milano: Bompiani, 1960.
- Iori V. (2002). Dal corpo-cosa al corpo-progetto. In L. Balduzzi (a cura di). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Milano: La Nuova Italia.
- Isidori E. (2002). *Pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Laban R. (1966). *Choreuticus*. London: MacDonald & Evans.
- Le Breton D. (2007). *Antropologia del corpo e modernità*. Milano: Giuffrè.
- Manuzzi P. (2009). *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*. Pisa: ETS.
- Mariani A. (2010). La corporeità. Il contributo delle scienze umane. *Humana.Mente Quarterly Journal of Philosophy*, 14, V-VIII.
- Martin J.J. (2007). Physical activity behaviors and physical self-concept of individuals with physical disabilities. *Journal of Human Movement Studies*, 52, 37-48.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- McGaugh J. (2015). Consolidating memories. *Annual Review of Psychology*, LXVI, 1-24.
- Medeghini R. (ed.) (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (Trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano, 2003).
- Milani L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19 (1), 35-41.
- Miloss A. (2002). *Coreosofia. Scritti sulla danza*. Venezia: Leo S. Olschki.
- Montanari M. (2020). *Contesti scolastici e sociali in prospettiva inclusiva*. Roma: Aracne.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M. & Sen A.K. (eds.) (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Nussbaum M. (2016). Giustizia sociale e dignità umana. Dignità del generare ai tempi della fecondazione assistita. In L. Grion (ed.), *Cose o persone? Sull'essere figli al tempo dell'eterologa*. Trieste: Meudon.
- Pavone M. (2020). Azione didattica e processi di inclusione. In M.A. Galanti & M. Pavone (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- Sachs C. (1933). *Eine Weltgeschichte des Tanzes*. Berlin: Reimer (Tr. it. *Storia della danza*, Il Saggiatore, Milano, 2016).
- Schianchi M. (2021). *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*. Roma: Carocci.
- Sen A. K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum e A.K. Sen (a cura di). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Story M. F., Mueller J. L. & Mace R. L. (1998). *The universal design file. Designing for people of all ages and abilities*. Washington: Educational Resources Information Center.
- Terzi L. (2015). L'Approccio della Capacità (Capability Approach) applicato alla disabilità e ai BES. In D. Ianes & A. Canevaro (eds.), *Orizzonte Inclusione. Idee e Temi da Vent'anni di Convegni*. Trento: Erickson.
- WHO, World Health Organization (2001). *International Classification Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.