
Ricerche ed esperienze
Empirical studies and experiences





Relazioni in gioco. Come favorire benessere e apprendimenti scolastici attraverso esperienze di competizione inclusiva

Games and relationships. Promoting well-being and learning in school through inclusive competitions' experiences

Alessandro Bortolotti

Università di Bologna - alessandro.bortolotti@unibo.it

ABSTRACT

The following paper will explore how Traditional Motor Games relate to the social identity construction of a class amongst students between 14 and 16 years old, in a lower secondary school near Verona (Italy). Following the Erasmus+ Project BRIDGE, during their first two years of school attendance, a class regularly carries out some particular practices: not "classic" sports, but activities with different rules' structures. After each project's Physical Education lesson, firstly teachers conduct a debriefing, then each student-player reports his/her perceptions, filling an individual module. This simple tool is meant to collect issues related to the games' educational values in an active and experiential way, deliberately at the antipodes with respect to an academic approach. The working design hypothesis, with a Motor Praxeology approach framework, can be summarized as follows: a traditional games' practice leads pupils towards original relationships experiences, thus can foster their personal and social development. Results show that these processes are rather fruitful: teachers and students report about a successful change in both class relational climate and supportive interpersonal relationships, and a positive impact on motivations, learning and even school results too.

Il presente articolo analizza come il gioco motorio tradizionale contribuisce alla costruzione dell'identità sociale di una classe, con studenti tra i 14 e i 16 anni, presso una scuola secondaria di primo grado vicino a Verona (Italia). Grazie al progetto Erasmus+ BRIDGE, durante i primi due anni di frequenza scolastica, una classe svolge regolarmente alcune pratiche particolari: non sport "classici" ma attività con differenti regole e strutture. Dopo ogni lezione di Educazione Fisica del progetto, prima gli insegnanti conducono un debriefing, poi ogni studente-giocatore riporta le proprie percezioni, compilando un modulo individuale. Questo semplice strumento ha lo scopo di raccogliere contenuti relativi al valore educativo dei giochi in modo attivo ed esperienziale, volutamente agli antipodi rispetto ad un approccio accademico. L'ipotesi del disegno progettuale, basato sulla cornice della Prasseologia Motoria, può essere riassunta come segue: una pratica ludica tradizionale consente agli alunni di sperimentare relazioni originali, favorendo così il loro sviluppo personale e sociale. I risultati mostrano che questi processi sono piuttosto produttivi: insegnanti e studenti riferiscono circa un cambiamento positivo sia nel clima relazionale di classe che nelle rela-

zioni interpersonali, nonché un influsso positivo su motivazioni, apprendimento e perfino risultati scolastici.

KEYWORDS

Motor Praxeology; Traditional Motor Game; Relational Climate; Bodily Perception; Educational Values.

Prasseologia Motoria; Gioco motorio tradizionale; Clima relazionale; Percezione corporea; Valori educativi.

Introduzione: gioco motorio e sviluppo sociale

Il lavoro qui riportato è stato condotto nell'ambito del *Bridge*¹, progetto di tipo Erasmus+. Essendo già stato descritto in precedenza (Bortolotti, 2018), in questa sede ci si limiterà a delinearne le caratteristiche principali.

Il progetto prevede l'attivazione di un percorso didattico basato sul gioco motorio tradizionale, portato avanti in un istituto scolastico per ciascuno dei seguenti paesi europei: Francia, Spagna, Portogallo, Italia. L'intero lavoro è finalizzato a valutare l'efficacia dell'intervento presso nazionalità e, dunque, culture diverse. La scelta di utilizzare il gioco motorio tradizionale come "fulcro" del progetto discende dalla considerazione che si tratti di un ricco patrimonio di conoscenze, ma non tanto in relazione a dimensioni quali la storia e la lingua del paese che lo ha elaborato, quanto per le sue potenzialità di tipo socio-relazionale. Da questo punto di vista, infatti, la grande varietà di regole dei giochi tradizionali costituisce un notevole valore aggiunto, in quanto presenta una *ludodiversità* e quindi relazioni originali, a volte complesse, e tuttavia simili a quelle della vita quotidiana. In tal modo si possono sperimentare pratiche utili ad acquisire quella flessibilità indispensabile ad affrontare le tipiche sfide della società moderna, caratterizzata da una certa "liquidità" (Baumann, 2000).

Il progetto è articolato in due fasi principali: la prima, preparatoria, in cui durante due anni scolastici ogni istituto coinvolto porta avanti le medesime attività di gioco e le successive rielaborazioni dei vissuti; nella seconda, invece, i gruppi di studenti e insegnanti s'incontrano presso il Festival Internazionale del Gioco Tradizionale *Tocati* di Verona² per giocare assieme e scambiarsi direttamente impressioni, informazioni, dati e così via.

1. L'articolazione del progetto BRIDGE presso l'Istituto italiano

A causa di diversi motivi di ordine etico, pratico ed epistemologico, l'analisi qui presentata s'incentra unicamente sul percorso svolto presso l'Istituto italiano³. In ogni caso, benché raccolte in forme estremamente differenziate, le evidenze empiriche dei vari Paesi danno risultati che vanno nella medesima direzione⁴.

Nella scuola italiana, al termine di ogni lezione pratica viene consegnata ad ogni studente una scheda autovalutativa riguardante l'attività appena svolta, con lo scopo di ottenere feedback personali riguardanti i principali aspetti dello sviluppo stimolati dalla pratica ludica, nella fattispecie: motorio, cognitivo, emotivo e relazionale. Sia nella preparazione dei giochi che dopo il loro svolgimento, in vista della compilazione delle schede, si svolge un Focus Group di classe in cui compagni, compagne e insegnanti possono confrontarsi tra loro e discutere dei

1 Si veda: <https://erasmusbridge2016.wixsite.com/erasmusbridge/project-identity>

2 Per ulteriori informazioni: <https://tocati.it/>

3 Ci tengo a citare e ringraziare le Prof.sse Lucia Allari e Paola Sonetti, nonché le ragazze e ragazzi della classe a indirizzo Scienze Umane dell'istituto superiore Calabrese-Levi di San Piero in Cariano (Verona) che hanno partecipato al progetto con grande passione e impegno negli AS 2016/17 e 2017/18.

4 Al fine di non pesare troppo sul già gravoso lavoro degli insegnanti, si era deciso che questi ultimi potessero raccogliere le informazioni nel modo a loro più congeniale. Si sono dunque utilizzate interviste, schede, pagine di diario e osservazioni esterne. Va da sé che queste non sono confrontabili in modo rigoroso, dunque anche per questo il presente articolo si riferisce solo al percorso svolto nella scuola italiana aderente al progetto.

valori soggiacenti le scelte di gioco, allo scopo di facilitare la comprensione in relazione a natura e forma delle informazioni richieste, infine anche al senso complessivo del percorso. In conclusione si sono raccolte le schede di ciascun studente per ogni gioco svolto, in modo da ottenere un quadro completo rispetto all'impatto dei giochi tradizionali sulla convivenza sociale. Essendo stati 9 i giochi e 24 gli alunni frequentanti la classe (23 nel secondo anno a causa di una bocciatura), le schede raccolte sarebbero dovute ammontare a circa 210, divenute poi 181 a causa di assenze e altre cause di ordine pratico.

Prima di presentare le elaborazioni riguardanti il percorso svolto dalla scuola italiana, occorre tuttavia approfondire i motivi che hanno portato ad elaborare la scheda, nonché a scegliere determinati giochi a scapito di altri. A questo proposito faccio riferimento alla Prasseologia Motoria (d'ora in poi PM; Parlebas, 1999), approccio epistemologico di scienze motorie non del tutto nuovo, ma quasi pressoché sconosciuto nel nostro Paese. Tale orientamento ritiene che la persona che svolge una pratica corporea non sia da considerare tanto come un organismo dotato di controllo intelligente, in quanto questa definizione non sarebbe altro che una riproposizione del dualismo di cartesiana memoria sotto mentite spoglie. Secondo la PM, invece, le pratiche motorie permettono l'espressione globale della personalità, pertanto l'Educazione fisica sarebbe da definire in termini di *Scienza delle condotte motorie della decisione* (Parlebas, 1997, p. 90).

Le pratiche corporee favorirebbero lo sviluppo del soggetto in quanto permettono di sperimentare relazioni significative tra sé e il mondo, ma in forme che i termini *movimento* o *azione* appaiono inadeguati a descrivere. *Condotta* rende meglio l'idea dei processi soggiacenti perché l'espressione autentica del soggetto non può essere considerato un semplice comportamento; *decisione* in quanto dietro ad ogni singola mossa c'è sempre una scelta personale, dunque un investimento di senso. Per rimarcare ulteriormente tali posizioni, utilizzando il termine *sema* (segno), l'attività motoria viene definita dalla PM come *Semiomotricità*. Viene così rinforzata la dimensione espressivo-comunicativa delle pratiche corporee, anche allo scopo di andare oltre i concetti di corpo meccanico, energetico o informativo, rispettivamente collegati a concezioni che lo ridurrebbero ad una macchina anatomica, fisiologica o neuro-informatica. La prospettiva semiomotoria tenta invece di dotare le Scienze motorie di teorie e strumenti efficaci a descrivere i processi pertinenti le pratiche dal punto di vista comunicativo, quindi delle relazioni col mondo ed in chiave sistemica (Dugas, 2011).

Adottando tale prospettiva, ogni gioco motorio può essere considerato una sorta di "contratto sociale" che, mediante determinate regole, incide nello sviluppo globale della persona (Bortolotti, 2016). A livello biologico, ad esempio, rinforza le funzioni respiratoria, cardio-circolare, muscolare; sul piano cognitivo, fare esperienze di varie condizioni spazio-temporali facilita la strutturazione di concetti quali traiettoria, velocità, relazioni topologiche (alto e basso, davanti e dietro, ecc.); rispetto ai rapporti sociali, si può ad esempio sperimentare cosa significa pensare come un gruppo-squadra; la dimensione emotiva si accende negli avvincenti scambi d'opposizione o alleanza. Emergono soprattutto gli aspetti affettivi, emotivi e relazionali, che per la loro capacità di motivare ed appassionare costituiscono in definitiva la struttura portante delle condotte motorie (Lagardera e Lavega, 2011).

Tenendo presenti tali dimensioni, al termine di ogni attività si è ritenuto utile far compilare ai giocatori-studenti una semplice scheda (tabella. n. 1) nella quale circostanziare i propri vissuti e sensazioni. Questo ha consentito di confrontare facilmente i riscontri ottenuti nelle diverse proposte.

Dimensione:	Fisica (Cosa ho fatto o visto fare di notevole: azioni di corsa, passaggi...)	Cognitiva (cosa ho capito rispetto a ruoli, strategie, tattiche...)	Emotiva (le mie emozioni)	Socio-relazionale (emozioni e sensazioni in relazione a compagni e compagne)
Nome Studente				
1 A.				

Tabella n. 1 – Scheda raccolta dati nel dopo gioco

2. La “competizione inclusiva” dei giochi tradizionali

Analizzando la *logica interna* delle pratiche corporee (Parlebas, 1999, p. 216), appare evidente come queste siano caratterizzate da strutture molto diverse, le quali possono essere descritte sulla scorta di parametri chiamati *Universali ludici* (spazio, tempo, oggetti, relazioni, regole, punteggi). In sintesi, ciascuna struttura ludica è il risultato di una specifica configurazione degli universali. Nel progetto Bridge sono state utilizzate diverse strutture o categorie ludiche, volendo fornire esperienze ricche dal punto di vista relazionale; in ogni caso è stata posta una particolare attenzione alla scelta di tali opportunità, puntando in particolare a esperienze di *competizione inclusiva*. In breve, per il progetto sono state scelte diverse tipologie di gioco: a *squadre*, a *rotazione* e *paradossali*. Tuttavia, all’interno di queste “famiglie”, ogni gioco presentava a sua volta una sottostruttura diversa dagli altri, sempre al fine di dare opportunità esperienziali diversificate⁵.

I giochi a squadre prevedono di solito un duello tra due gruppi con lo stesso numero di componenti, i quali si affrontano per raggiungere un medesimo obiettivo. I tre giochi proposti sono stati *Lippa*, *Barre* e *Beto*. Il primo è stato scelto perché caratteristico del Festival Tocati, quindi occorre che gli studenti lo conoscessero per giocarlo nel torneo finale di tale manifestazione, mentre gli altri due presentano peculiari strutture asimmetriche, le quali garantiscono una sorta di “gioco nel gioco”.

I giochi a rotazione proposti (*Anfore*, *Buche* e *Uomini, giganti e nani*), danno a tutti la possibilità di svolgere gli stessi ruoli, ovviamente a turno, quindi di entrare letteralmente nei panni dei compagni, in modo che ciascuno riesca a sperimentare empaticamente il vissuto altrui. In questo si discostano molto dalla rigidità dello sport istituzionalizzato, in cui è difficile cambiare ruolo.

Particolarmente interessante appare infine il gioco paradossale, del tutto assente a livello istituzionale. Quest’ultimo è definito: *Gioco sportivo le cui regole determinano interazioni motorie cariche d’ambiguità e d’ambivalenza, che provocano effetti contraddittori e irrazionali*” (Parlebas, 1997, p. 82).

La sua caratteristica fondamentale sta appunto nel creare relazioni ambivalenti tra i giocatori, ovvero alleanze e opposizioni mutabili nell’arco di pochissimo tempo all’interno della stessa partita. Siccome tale pratica è inammissibile per lo Sport istituzionale, tali pratiche sono sostanzialmente sconosciute per la maggior parte delle persone, nonostante le notevoli qualità formative (Bortolotti, 2013).

5 Per motivi di spazio non è possibile approfondire la presentazione dei giochi, per chi fosse interessato rimando a: Bortolotti et al. (2013) e al sito del progetto Bridge (in nota 1).

Il gioco motorio al quale siamo abituati, lo Sport, invita a interpretare le relazioni in termini esclusivi: o si vince o si perde, situazione ben sintetizzata dal detto *“vinca il più forte”*. Si è talmente abituati a questa situazione che a volte, inserendo delle varianti, si trasforma la struttura tradizionale in sportiva: è il caso della designazione di un *“vincitore”* in un gioco di acchiappino, che in realtà non lo prevede perché a struttura infinita. All'opposto il gioco tradizionale è spesso ambiguo, ma proprio in questo sta la sua forza: esso infatti permette ai giocatori di rientrare in gioco, cambiare ruolo, squadra e così via, cioè di vivere esperienze in cui è più importante il processo del risultato finale, per cui appare motivante in sé e rende piuttosto relative le singole esperienze di vittoria o sconfitta. Per questo la competizione dei giochi tradizionali è detta inclusiva. Del resto, non può essere un caso che molti di questi abbiano resistito al passare dei secoli, risultando veri e propri *“fossili viventi”*⁶.

3. Raccolta e discussione dei dati

Al fine di mostrare i rapporti tra le tipologie ludiche e gli aspetti sociorelazionali si sono studiati i vissuti riportati nelle schede, a partire da emozioni e relazioni - tenendo comunque presente che queste ultime sono dipendenti da azioni e strategie, a loro volta funzionali alle strutture di gioco. Per poter quantificare le definizioni riportate nelle 181 schede raccolte dai 24 studenti e studentesse dopo ogni attività di gioco (9 in totale), le risposte sono state categorizzate (dunque interpretate) in modo da restare fedeli alle sensazioni descritte. Prendendo quindi in considerazione le varie parole chiave di ognuno e per ciascun gioco, si è cercato di dividere i feedback di emozioni e relazioni in due macroaree, ai quali sono state date le etichette di *“positiva”* e *“negativa”*. Al di là del fatto che nella vita quotidiana si riduca spesso la complessità in modo da maneggiarla meglio, per cui si fa riferimento a *“pensieri positivi”* piuttosto che *“negativi”*, riteniamo tuttavia che le emozioni in quanto tali, essendo di per sé risposte adeguate al contesto da parte di un soggetto che tiene conto della propria situazione (Plutchik, 1995) non andrebbero definite così in termini assoluti ma solo relativi - a meno che non subentrino problematiche quali patologie. In breve, non si è inteso certo classificare le risposte in merito al loro valore, quanto rendere comprensibile il vissuto dei giocatori rispetto alle situazioni ludiche proposte e, seppur con una manovra riduzionistica, sintetizzare e quindi comunicare in modo efficace gli effetti complessivi del progetto.

Si è dunque ritenuto adeguato *“forzare”* la categorizzazione, al fine di rendere chiare ed omogenee le risposte date da ragazze e ragazzi che, non va dimenticato, erano adolescenti (e ciò ha richiesto un lavoro interpretativo su alcune asserzioni espresse nel gergo giovanile). Nel versante *“positivo”* si sono pertanto inseriti i termini: *divertimento, spirito di squadra, felicità, voglia di partecipare*, mentre si sono considerati *“negativi”*: *agitazione, ansia, fatica, fastidio, noia*. La tabella n. 2 riporta un esempio di schede rielaborate al fine di procedere con l'analisi⁷.

6 Si veda al proposito il quadro del pittore fiammingo Pieter Bruegel il Vecchio *Gioco di bambini*, opera del 1560 che descrive circa 80 giochi e 250 giocatori.

7 Per quanto riguarda l'analisi dei dati ringrazio lo studente dell'Università di Bologna Alessandro Ferroni, che ha svolto un minuzioso ed eccellente lavoro di tipo interpretativo, di decodifica e rielaborazione.

Nome	Azioni	Strategie	Emozioni	Relazioni
B.	Scatti veloci	Continuo movimento	Competitività	Collaborazione
M.	Velocità, scatti	Puntare un avversario preciso	Spirito di partecipazione	Collaborazione attenzione
P.	Corsa	Prendere più avversari possibili all'inizio	Divertimento	Liberare gli altri

Tabella. 2 - Esempio di rielaborazione delle schede individuali

Data questa categorizzazione, sono state create delle tabelle con 4 categorie di emozioni: 1) Positive; 2) Negative; 3) Entrambe; 4) Nessuna.

Lo stesso procedimento è stato impostato per le relazioni, per cui termini quali *collaborazione, unione, cooperazione, alleanza, complicità* da un lato, e *competizione, vendetta, rivalità, assenza di unione* dall'altro, sono stati suddivisi in una ripartizione parallela alla precedente, ovvero di: 1) collaborazione; 2) opposizione; 3) mista; 4) assente.

Dopo aver inserito i dati di ogni studente in una tabella Excel, si è proceduto alla creazione di grafici sia per ogni gioco che generali, i quali dimostrano una relazione singolare tra emozioni e relazioni, mostrando uno scarto sensibile e inaspettato tra le diverse indicazioni. Per motivi di spazio ci limiteremo a presentare i grafici nelle figure n. 1 e 2, i quali descrivono i dati complessivi di emozioni e relazioni in percentuale, che tuttavia risultano in grado di sintetizzare una situazione emblematica degli effetti prodotti dal progetto.

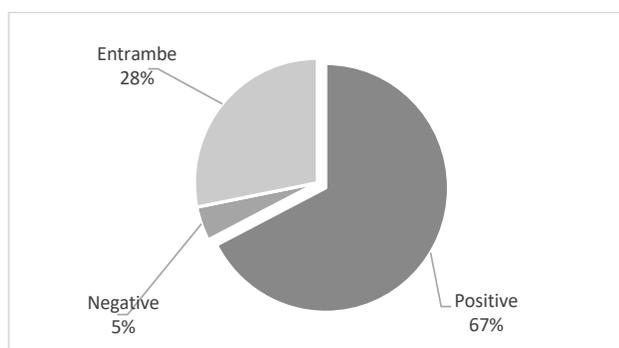
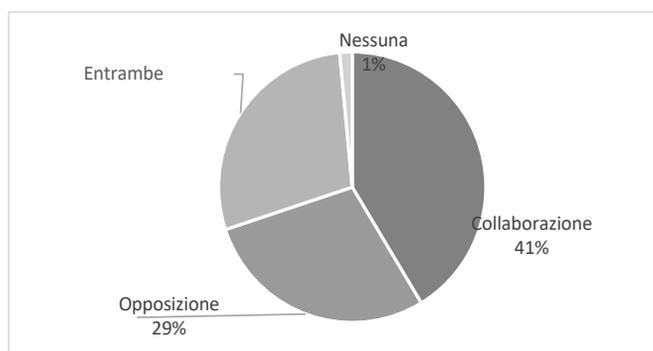


Figure 1 e 2: Relazioni e Emozioni complessive vissute nei giochi tradizionali del progetto Bridge

Il risultato probabilmente più importante del lavoro, dicevamo, si può scorgere proprio nello scarto del rapporto tra emozioni ed aspetti socio-relazionali dei vissuti in generale. Le relazioni d'opposizione pura sono il 29%, le cooperative il 42%, quelle miste ancora il 29%. Pur riscontrando una decisa presenza di sensazioni d'opposizione, il 58% tra pure e miste, le emozioni percepite sono comunque per il 67% interamente positive e per il 28% miste, quindi puramente negative solo nel restante 5%. Possiamo anche notare come la voce "nessuna emozione" sia totalmente assente, mentre l'assenza di relazioni si attesta ad un risicato 1 %.

Del resto il termine emozione deriva propria da *ex moveo*, mi muovo da, a significare che c'è una fortissima relazione tra emozioni e movimento. Ancora meglio quando tutto ciò viene vissuto in modo inclusivo, ovvero sentendosi parte di un gruppo che condivide un percorso anche affrontandosi ma sempre nel rispetto dell'avversario e soprattutto senza designare per forza un vincitore "a tutti i costi". In altre parole, benché le proposte abbiano fatto vivere numerose relazioni di opposizione, le percezioni negative sono risultate tutto sommato molto relative, come confermato anche dai Focus Group. Le "parole d'ordine" emerse dagli studenti sono apparse infatti coinvolgimento e condivisione, e un aspetto molto importante era che ogni giocatore potesse entrare all'interno delle dinamiche ludiche non solo senza preoccuparsi di chi sarebbe stato il vincitore, anzi sapendo che il fine ultimo era il giocare, il poter divertirsi pur in presenza di frustrazioni, ma sentendosi comunque coinvolto e con la sensazione che non ci fosse nulla di ineluttabile e definitivo. In ultima analisi, l'esperienza ludica più inclusiva e soddisfacente per tutti appare quella del "giocare per giocare" tipica dei giochi tradizionali (Ferretti, 2016).

Conclusioni

Sulla base dei dati raccolti si può dunque asserire che le relazioni d'opposizione non generano automaticamente emozioni negative, e ciò probabilmente conferma come la differenza di tipologie relazionali messe in atto dai giochi tradizionali ingenerino una competizione perlopiù inclusiva. Il percorso progettato, insomma, dimostra come la relazione oppositiva nella competizione non elicit automaticamente emozioni del tutto negative, bensì permetta di confrontarsi e quindi in ultima analisi conoscersi, un processo fondamentale a permettere la crescita autentica delle comunità. Questo è stato peraltro confermato dai partecipanti stessi, sia dalle insegnanti che da studenti e studentesse. Si è inoltre registrato un grande miglioramento del clima relazionale, della conoscenza interpersonale e perfino dei risultati scolastici,

Rimane da chiedersi come sia possibile che percorsi di questo tipo incidano così tanto nello sviluppo, facilitando addirittura l'apprendimento scolastico. In accordo con l'approccio detto *Umanesimo del corpo* (Bernard, 1976, p. 13), ritengo si possa richiamare innanzitutto il concetto secondo il quale l'esperienza corporea costituisce un elemento basilare della cultura moderna, come confermato dall'*Ecosofia* (Naess, 1989), per cui azione e pensiero sono dimensioni unite e fortemente connesse all'ambiente, e la *Praktognosia* (Merleau-Ponty, 1945), che sottolinea l'importanza della relazione corporea e percettiva tra soggetto e contesto. In altre parole, i percorsi di *incorporazione* (Csordas, 1999) permettono d'introyettare conoscenze e modelli culturali, iniziando individui e gruppi alle norme più profonde della propria società.

Nel caso qui descritto, i modelli riguardano la gestione delle relazioni nel gioco competitivo. In definitiva appare scorretto affermare che sport e gioco tradizionale propongano esperienze equivalenti, dal momento che il primo risulta di tipo esclusivo e "aristocratico", cioè fa emergere i migliori, mentre il secondo, pur presentando relazioni di opposizione e alleanza, concede quasi a tutti di percepire un certo successo. Questa notevole differenza non è da ascrivere al ruolo dell'insegnante ma alla struttura dei giochi stessi: in particolare quelli tradizionali permettono a tutti di vivere l'attività competitiva in maniera poco angosciante, in quanto non induce né rafforza il bisogno di ottenere la vittoria a tutti i costi. Con questo non s'intende condannare lo Sport, che rimane comunque un'espressione interessante e di grande attrattiva, ma solo tentare di aprire i percorsi scolastici anche ad altri modelli oltre a quello del duello tra individui e/o squadre. D'altronde è risaputo che per lo sviluppo del cittadino sia indispensabile svolgere esperienze diverse, pertanto nell'insegnamento di Educazione fisica scolastica appare utile proporre sia percorsi sportivi, sia di Gioco motorio tradizionale, possibilmente legati al contesto socioculturale in cui sorge l'Istituto, in modo da rafforzare i legami col territorio e, quindi, l'ambito formale con quelli informale e non-formale.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*, Bari-Roma: Laterza.
- Bernard, M. (1976). *Le corps*. Paris: J.P. Delarge.
- Bortolotti, A. (2018). Il progetto Bridge. Costruire ponti tra i popoli attraverso il gioco sportivo tradizionale, *Formazione & insegnamento XVI* (1), 125-133.
- Bortolotti A. (2013). Il "trio maledetto": aspetti e potenzialità del gioco motorio paradossale, *Infanzia*, 3, p. 35-38.
- Bortolotti, A., Di Pietro, A., Ferretti, E., Parlebas, P., Staccioli G. (2013). *Relazioni in gioco, Trentatré giochi della tradizione internazionale*. Faenza: Kaleidos.
- Bortolotti, A. (2016), La Prasseologia motoria: per un rinnovamento epistemologico dell'attività motoria e sportiva, *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), 75-83.
- Csordas, T. J. (1999). *Embodiment and cultural phenomenology*. In G. Weiss & H. E Haber (Eds.), *Embodiment: The intersection of nature and culture* (pp. 143-162). New York: Routledge.
- Dugas, E. (2011). *L'homme systémique*. Nancy: Presses Universitaire.
- Ferretti, E. (2016). *Educazione in gioco. Giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la prasseologia motoria*. Bellinzona: Casagrande.
- Lagardera, L., Lavega, P. (2011). Educacion Fisica, conductas motrices y emociones, *Ethologie et Praxeologie*, 16, 23-43.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Naess, A. (1989). *Ecology: community and lifestyle*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capitello.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice*. Paris: INSEP.
- Plutchik, R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Torino: Bollati Boringhieri.

