



Il maestro del gioco è il gioco, non il maestro. Saggio sulla “logica interna” delle attività ludico-motorie

The master of the game is the game, not the master. An essay about the “internal logic” of playful-motor activities

Alessandro Bortolotti

Università Alma Mater Studiorum, Bologna - alessandro.bortolotti@unibo.it

ABSTRACT

The article seeks to introduce a subject, called Motor Praxeology, which can provide some new ideas to the Physical Education epistemology, and useful for both scientific research and educational programs. Developed along the end of last century by Pierre Parlebas, Parisian professor of Sociology and Physical Education, Motor Praxeology offers interesting analytical tools, in order to facilitate the recognition of what makes both Sports and Motor Games effective and unique experiences, apt for personal and social development, but in different ways. It seems particularly helpful to analyze and classify the structural dimensions of both socio-motoric interactions, and different environmental settings (such as natural and artificial fields). The result devises different “areas”, everyone with its own specific impact on people’s educational experiences. Moreover, an empirical work is presented. Born within an ex-post facto scenario, is based on some fundamental praxeological concepts, and aimed at “discover” the Internal Logic. The latter, based on Universal of Games (Space, Time, Objects, Roles, Relations, Scores) pertain to every practice, for instance Traditional Games and Sports. In a nutshell, achieved results lead to understand Motor Games’ role for cultural purposes.

L’articolo cerca di introdurre un un’epistemologia, la Prasseologia Motoria, capace di fornire alcuni contributi originali al campo del sapere dell’Educazione fisica, in forme utili sia alla ricerca scientifica che per lo sviluppo di programmi educativi. Sviluppata lungo la parte finale del secolo scorso da Pierre Parlebas, professore parigino di Sociologia e Educazione Fisica, la Prasseologia Motoria offre interessanti strumenti d’indagine. Questi ultimi possono infatti facilitare il riconoscimento di ciò che rende gli sport e le pratiche motorie esperienze efficaci e uniche, adatte sia allo sviluppo personale che sociale, ma in diversi modi. Sembra inoltre particolarmente utile classificare le pratiche motorie mediante le dimensioni strutturali delle interazioni sia socio-motorie, sia delle diverse situazioni ambientali quali i setting naturali e artificiali. In conclusione si individuano diverse “aree”, ognuna con il proprio specifico impatto sull’esperienza educativa delle persone. Viene inoltre presentato un lavoro empirico sorto all’interno di uno scenario ex post facto, basato su concetti prasseologici fondamentali, il quale mira a “scoprire” la funzione della Logica interna di giochi tradizionali e sport, fondato sull’ana-

lisi degli Universali ludici (spazio, tempo, oggetti, ruoli, relazioni e punteggi) di entrambi. In breve, i risultati raggiunti portano a comprendere il ruolo delle pratiche motorie a livello culturale.

KEYWORDS

Motor Praxeology; Practical classification; Internal logic; Universal games, Ex-post facto approach.

Prasseologia Motoria, Classificazione pratiche, Logica interna, Universali ludici, Approccio Ex-post facto.

Introduzione

Le attività ludico-motorie possono costituire un campo di studi capace di percorrere trasversalmente la dimensione dello sviluppo identitario a livello sia personale, sia comunitario. Le differenti proposte dovrebbero infatti essere considerate come *tecniche del corpo* (Mauss, 1936) particolarmente incisive a livello formativo in quanto, mediante processi di *incorporazione* (Csordas, 2003) consentono di strutturare veri e propri *habitus* (Bourdieu, 1980), ovvero abitudini socialmente definite in modo talmente profondo e diffuso da far apparire come naturali dei processi prodotti in realtà dalla cultura. Al fine di cogliere il ruolo di quello che è stato anche definito come *gioco profondo* di una data società (Geertz, 1987), è sufficiente pensare a proposte quali, solo per citare le principali, la psicomotricità tipica della prima infanzia, i giochi sportivi di tipo tradizionale e/o “amatoriale” del tempo libero, lo Sport istituzionalizzato, ma anche l’espressione corporea e la danza. Sebbene la rilevanza di tali pratiche nella cultura moderna sia fuori discussione, appare a mio avviso difficile individuare studi che rilevino i contributi che esse sono in grado di fornire nei processi di cittadinanza attiva. Quelle che attualmente vengono definite *Scienze motorie*, del resto, si basano su sostegni scientifici radicati nell’Educazione Fisica di tipo tecnicistico, la quale pertanto fatica ad intercettare il contributo dei processi corporei intrinseci alle attività, nella costruzione delle relazioni umane e sociali. Per superare tali limiti farò riferimento alla *Prasseologia Motoria* (d’ora in poi PM) (Parlebas, 1999; Bortolotti, 2016), campo del sapere dove le pratiche motorie sono da concepire come espressioni di soggettività che si spongono in relazione a diversi contesti; analizzare tali situazioni significa dunque riuscire ad aprire uno squarcio sulla comprensione del loro valore in chiave socio-culturale.

1. Come e perché classificare le pratiche motorie

La PM ha sviluppato principi e strumenti capaci di evidenziare come e perché le diverse attività motorie non risultino affatto esperienze neutre a livello socio-relazionale, bensì proposte che rispecchiano e riproducono in modo puntuale forme e valori culturali, contribuendo alla formazione dei cittadini in modo tanto profondo quanto (perlopiù) implicito. Da questo punto di vista risultano due gli strumenti teorici fondamentali, e precisamente la classificazione delle *Situazioni*

motorie e l'analisi della *Logica interna* delle singole attività. La prima descrive le caratteristiche relazionali delle pratiche rispetto al sé, agli altri e all'ambiente fisico, mentre la seconda le analizza in modo "oggettivabile" mediante parametri precisi detti *Universali ludici* (Bortolotti, 2019), pur nella consapevolezza che le categorie utilizzate sono a loro volta espressione di un determinato sapere, dunque non validi in assoluto. A ogni modo, s'intende così facilitare l'effettuazione di confronti precisi fra progetti (e processi) diversi, nonché valutare la coerenza tra finalità dichiarate e obiettivi concretamente portati avanti per ciascuno di essi.

La PM propone concetti finalizzati ad evidenziare le peculiarità del campo del sapere di cui si occupa, quello delle pratiche intese come tecniche del corpo, ovvero del modo in cui tradizionalmente una cultura trasmette determinate modalità di cura ai propri membri (Mauss, 1936), sottolineandone soprattutto l'interrelazione tra i diversi aspetti relazionali, sociali, educativi e pratici. In definitiva, mediante le diverse attività motorie di gioco, esercizio o Sport, s'accompagna il soggetto ad esprimere la propria personalità, ma ovviamente in relazione ad un dato "ambiente", pertanto questo diventa una forma per accompagnare la persona ad acquisire le norme del proprio mondo. In altre parole, entrare in gioco significa entrare in società. Per tale motivo appare indispensabile definire le diverse condizioni contestuali, dal momento che è sulla base di queste ultime che si vivono le esperienze. Per la PM, i tratti fondamentali delle situazioni risultano in sintesi: il sé, gli altri (intesi come compagni e/o avversari), infine l'*ambiente fisico* che può essere a sua volta definito lungo un continuum a due estremi: da un lato i luoghi perfettamente conosciuti e standardizzati, dall'altra parte quelli del tutto ignoti e dunque imprevedibili.

2. Una Classificazione delle pratiche motorie

La classificazione individua dunque diverse situazioni basilari, attraverso le quali è possibile contraddistinguere le caratteristiche fondamentali di ogni pratica corporea. Tale ripartizione consente all'Educazione Fisica di connettersi e persino fondarsi con altre scienze, ma ad "armi pari". Nella fattispecie, sul piano *comunicativo*, concernente le relazioni tra il sé e gli altri, s'individuano quattro possibili situazioni:

- 1 *psicomotoria*: soggetto in solitaria, che quindi non comunica con altri individui;
- 2 *sociomotricità cooperativa*: costituita da comunicazioni solidali in gruppo;
- 3 *sociomotricità oppositiva*: duello individuale, ovvero puramente "contro-comunicativo";
- 4 *socio motricità mista cooperativa e oppositiva*: duello tra squadre che permette di vivere sia relazioni cooperative coi compagni, sia contro-comunicazioni nei confronti di avversari.

Considerando inoltre lo spazio fisico di svolgimento dell'attività, le combinazioni si moltiplicano. Risultano infatti esperienze completamente diverse l'operare in ambienti a *informazione completa* (standard e senza incertezze, di solito al chiuso di una palestra), o a *informazione incompleta* (sostanzialmente all'aperto, in luoghi sconosciuti e indefiniti). Nel primo caso si può infatti lavorare sugli automatismi, nel secondo occorre al contrario operare mediante continui aggiustamenti per adattarsi alle situazioni. Facendo dunque riferimento alle quattro situazioni socio motorie e alle due condizioni ambientali limite, le possibili situazioni possono divenire otto, come sintetizzato nello schema che riporta a mo'

d'esempi alcune pratiche sportive ordinate secondo la classificazione proposta (figura n. 1).

	Ambiente standard	Ambiente sconosciuto
Psicomotricità	Lanci dell'atletica, Ginnastica artistica, Golf	Sci alpino, Surf, Vela, Arrampicata in solitaria
Sociomotricità cooperativa	Pattinaggio misto, Doppio di Canoa e Kayak	Vela, Arrampicata ed Escursionismo in gruppo
Sociomotricità oppositiva	Lotta, Judo, Boxe, Tennis, Squash, Corse di fondo	Sci di fondo, Cross e Ciclocross
Sociomotricità mista	Sport di squadra (Calcio, Basket...), Tennis doppio	Regate di vela, Sci parallelo, Ciclismo a squadre

Figura n. 1 – Classificazione delle Pratiche motorie in situazioni definite, con alcuni esempi (elaborato da Parlebas, 1999, p. 54)

Appare di grande interesse sottolineare come le attività in ambiente esterno, chiamate di Outdoor Education in ambito anglosassone, siano alle nostre latitudini e in ambito formale scarsamente considerate nonché poco diffuse. Nei venticinque programmi di Educazione Motoria di scuole primarie e medie italiane (Loiero & Spinosi, 2012), si nota che il modello "vincente" appare di gran lunga quello tecnico-sportivo, il quale suggerisce pratiche tendenzialmente standardizzate, competitive e che richiedono gesti complessi. Lungi dal costituire un caso, tale tendenza fornisce indicazioni precise. Come manifestazioni delle comunità che le sviluppano, le pratiche motorie danno un contributo incisivo a livello formativo, per cui apparirebbe semplicistico non ritenerli dispositivi fondatori di processi culturali.

Occorre infine ribadire che la classificazione delle pratiche motorie suggerita dalla PM risulta un sistema formalmente adeguato ad una suddivisione univoca e pertinente il campo d'applicazione. In altre parole, dato che le diverse attività sono ripartite in classi equivalenti disgiunte, la ripartizione appare inequivocabile e priva d'ambiguità; la pertinenza fa invece riferimento ai criteri utilizzati per comporre le classi, peculiari alle attività stesse. Tutto ciò evita all'Educazione Fisica di dover far ricorso solo a dispositivi di classificazione provenienti da altre scienze.

3. La logica interna delle attività ludico-motorie

Per cogliere il valore di un'attività ludico-motoria appare indispensabile indagarne la sua logica interna (Barbut, 1967, p. 863). A tal fine è utile analizzarla tramite *Universali ludici*, così detti in quanto appaiono dimensioni presenti nelle espressioni ludiche in ogni cultura, epoca o territorio. Essi definiscono gli elementi supposti come principali del gioco, ovvero: *tempi, spazi, oggetti, ruoli, relazioni e punteggi* (Staccioli, 2008). Intesi come connotati distintivi dell'attività, compongono una sorta di *Carta d'identità* del gioco. Passandoli in rassegna, sarà facile accorgersi di come siano in grado di fornire indicazioni preziose nel ridefinire il senso culturale delle pratiche.

Tempi – È il primo aspetto da tenere in considerazione, in quanto il giocare è strettamente legato alla durata dell'attività, tant'è vero che quest'ultima si può svolgere solo se c'è un sufficiente "contenitore temporale" esterno; per quanto riguarda le caratteristiche interne, invece, i punti limite sono costituiti da una parte dal lasciar sviluppare le pratiche a piacimento dei giocatori, dall'altra nel definirne rigidamente la scansione. Nel primo caso è più facile approfondire i processi, nel secondo si tende invece a sottolineare il raggiungimento di un determinato risultato.

Spazi – L'uso del luogo è estremamente indicativo rispetto al tipo di proposta, nonché del rapporto con gli ambienti da parte di una società; del resto, appare intuitivo come far agire in una zona standardizzata si pone agli antipodi rispetto al farlo in un'area colma d'imprevisti. Significativi sono anche gli spazi "interni" all'attività, quindi il modo di percepire le proprie area, campo, ecc. Al di là del loro senso, appare comunque utile poter sperimentare spazi e quindi esperienze relazionali, cognitive e fisiche profondamente rivelatori delle società e culture d'appartenenza.

Oggetti – Gli attrezzi stimolano specifiche attività, si pensi ad esempio all'uso di palle piuttosto che di altri oggetti volanti (frisbee, dischi, palline e così via) oppure di supporti come tavole da surf, snowboard, biciclette, moto, auto, ecc. Gli arnesi tradizionali forniscono condizioni e stimolano raffigurazioni molto differenti rispetto a quelli moderni, il che induce a riflettere sulle connessioni tra sviluppo tecnico e pratiche corporee: non v'è dubbio che esista un parallelismo tra tecnologia, movimento umano, sviluppo di competenze e valori socioculturali. Per molti versi appare dunque inutile rimpiangere le attività dei tempi che furono, occorre piuttosto saperle riformularle in modo consapevole, equilibrato e adeguato all'epoca contemporanea.

Ruolo – Il termine non si riferisce tanto al compito tecnico sportivo, come solitamente accade quando viene utilizzato nel campo delle scienze motorie, quanto alle opportunità d'azione che il giocatore può legittimamente svolgere o meno in base alle regole. In sintesi, esso viene determinato mediante le possibilità di movimento e i limiti di chi si trova in determinate condizioni, ricalcando *sub specie ludi* la suddivisione di funzioni e compiti lavorativi.

Relazioni – I giochi mostrano un ampio e ricco spettro di rapporti umani: si va dalla loro assenza (nelle prove letteralmente individuali), a quelle solo cooperative con compagni, oppostive tra individui (uno contro uno) o gruppi (tanti contro tanti, che permettono l'esperienza contemporanea di alleanza con compagni e duello con avversari). Le relazioni possono essere sia di tipo fisso, quindi non cambiare mai nel corso della partita o gioco, oppure variabile. Nello sport non si cambia praticamente mai, mentre nei giochi tradizionali invece sì, dunque è anche per questo che possono diventare importanti risorse formative.

Punteggi – Dal momento che appare socialmente utile ottenere successo, si tende a premiare chi guadagna un vantaggio rispetto allo scopo prefissato, che può essere costituito da un passaggio al compagno o da un'azione d'opposizione (riuscita) ai danni di un avversario. Ma non dimentichiamo che ci sono pure giochi che non prevedono punteggio alcuno, in particolare quelli tradizionali, psicomotori e di espressione corporea. Tale aspetto, tutt'altro che neutro, indirizza fortemente comportamenti sociali e quindi assunzioni di valori auspicati, benché con format diversi a seconda delle persone a cui s'indirizzano (giovani, anziani, disabili, atleti e così via).

Ricapitolando, la *logica interna* di un gioco è costituita dai tratti caratteristici che le sono propri, i quali tendono a riproporre in forma ludica condizioni (tempi, spazi, relazioni, ecc.) tipici di una certa società. Non tutti i giochi che si traman-

dano nel tempo e si diffondono in diverse aree, tuttavia, sono in grado di svolgere questo ruolo, cioè assolvere alla funzione di rispecchiare la collettività che li ha elaborati. Ma nel momento in cui viene individuato tale fenomeno, ci si trova di fronte a forme di *gioco profondo*, col quale Geertz (1973) designa appunto dispositivi ludici conformi a pratiche e simboli tipici di un determinato patrimonio di conoscenze. Da questo punto di vista, al giorno d'oggi non c'è dubbio che il gioco profondo sia rappresentato dallo Sport, che per questo motivo gode di enormi consenso e popolarità. Ciò tuttavia non significa che possa costituire un modello formativo adatto ad ogni fascia d'età ed ambito formativo. Come egregiamente sottolineato da Ferretti (2016), essendo solo uno strumento, lo Sport non andrebbe considerato efficace in assoluto, bensì al fine di sviluppare processi prestativi in persone con particolari talenti. Se s'intende favorire le relazioni umane, conviene allora adottare proposte sicuramente più efficaci.

4. Giochi ed emozioni: un percorso educativo presso la scuola primaria

Al fine di esaminare un'applicazione pratica dei diversi concetti finora esposti, riprendo uno studio empirico elaborato grazie ad una "semplice" osservazione avanzata da una maestra di scuola primaria, secondo la quale *"In palestra durante il gioco di tipo sportivo generalmente non sono in grado di gestire i miei allievi. Col gioco dei Quattro Cantoni invece cambia tutto perché riescono a giocare bene assieme"*. Adottando dunque un approccio ex-post facto (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) si è deciso di verificare praticamente in una scuola primaria l'ipotesi secondo la quale il gioco motorio tradizionale favorisca le relazioni in misura maggiore rispetto a quello sportivo (Bortolotti, 2017).

Al fine di sviluppare le azioni didattiche e di ricerca ci si avvale dello *Studio di caso intensivo esplicativo*, un tipo di disegno adeguato a valutare gli effetti di un intervento formativo in contesti scolastici (Trincherò, 2004). In sintesi, il lavoro sul campo viene portato avanti da una laureanda in Scienze motorie, la quale conduce attività programmate ad hoc per svolgere i confronti tra pratiche con diverse logiche interne. L'intervento, inserito nel Progetto d'Istituto e durato un quadrimestre, si svolge presso una piccola scuola primaria in provincia di Bologna, frequentata da 60 bambini. Si effettuano quattro moduli diversi, ciascuno della durata di un mese circa e a cadenza settimanale; le proposte sono di: Espressione corporea, Psicomotricità, Gioco motorio tradizionale e Gocosport. Tuttavia, date le finalità del presente lavoro, si riportano solo i risultati delle ultime due attività. Si svolgono anche Focus Group con bambini e insegnanti sia all'inizio sia alla fine di ciascun modulo, al fine di sostenere il percorso empirico e l'indagine.

Occorre comunque sottolineare un aspetto sostanziale dell'intero discorso, ovvero che la "chiave di volta" delle attività motorie va individuato negli aspetti emotivi, i quali risultano fondamentali a livello decisionale (Damasio, 1995). Non a caso, secondo la PM (Parlebas, 1997, p. 14), infatti, l'Educazione Fisica costituirebbe una *Pedagogia delle condotte motorie della decisione*. L'intervento didattico rileva quindi gli effetti di ciascuna proposta soprattutto a livello emotivo, pertanto al termine di ogni modulo si chiede ai bambini di compilare una scheda (Baumgartner Sonderegger, & Sauer, 2016) in cui segnare le emozioni principali provate durante l'attività che suggella ogni modulo. Ciò permette di fare dei confronti precisi attorno ai processi suscitati dalle singole attività. Nella figura n. 2 e n. 3 sono riportati i grafici delle rilevazioni del Gocosport e del Gioco Tradizionale.

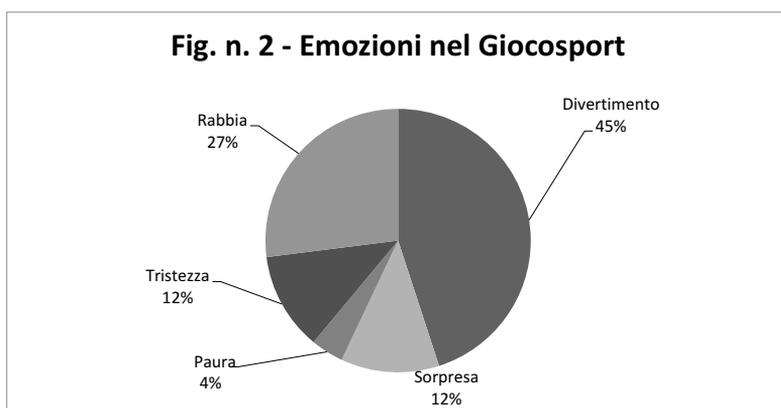
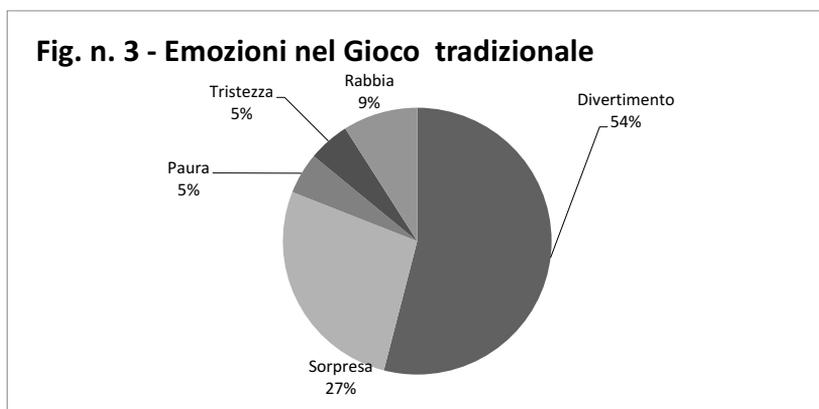


Figura n. 2 e 3 – Grafici relativi alle emozioni riportate dai bambini della scuola primaria nelle pratiche di Giosport e Gioco tradizionale



Sommando divertimento e sorpresa, è facile constatare che con l'81% contro il 57%, quindi con una differenza del 24% (che in pratica corrisponde ad un bambino su 4), il Gioco tradizionale appare più piacevole del Giosport. Quest'ultimo fa invece registrare il triplo di rabbia e tristezza (rispettivamente il 27% e il 12%), rispetto al primo (con il 9% e il 5%). Tenendo inoltre presenti i risultati qualitativi dei Focus Group e delle osservazioni degli insegnanti, si può ulteriormente ribadire che il gioco tradizionale appaia più gestibile e inclusivo rispetto al Giosport, come ipotizzato.

Conclusioni

Il gioco motorio appare una rappresentazione della società, sarebbe pertanto importante potersi dotare di una chiave di lettura in grado di comprendere, definire e individuare origine e nello stesso tempo originalità culturali delle pratiche corporee. Quest'ultimo è il senso degli studi suggeriti dalla PM, una disciplina che intende indagare il gioco motorio non solo per finalità estrinseche quali capire il

funzionamento dell'intelligenza o lo sviluppo psichico (senz'altro importanti, ma non del tutto pertinenti alla materia stessa), ma soprattutto allo scopo di comprendere i peculiari processi e valori messi letteralmente in moto.

Un punto rilevante evidenziato dal presente lavoro è il seguente: la differenza sostanziale tra proposte non sta tanto nella competizione, la quale è presente in entrambe, quanto nelle esperienze sviluppate in relazione alle costellazioni degli Universali ludici di proposte differenti. Il Giocosport propone spazi, tempi e oggetti standard, ruoli e relazioni prestabiliti dallo schema del duello, un punteggio che mette in risalto il risultato finale e che spesso viene associato alla finalità stessa del gioco. Nel gioco tradizionale si utilizzano invece strumenti di uso quotidiano o naturali (sassolini, palline di carta...), non si è obbligati a tenere i punteggi, i luoghi sono adattabili così come i tempi, ruoli e relazioni appaiono elastici ed intercambiabili. Tutto ciò ha portato a coniare il concetto di *Competizione inclusiva*, un dispositivo molto diverso dalla *Competizione esclusiva* che caratterizza il Giocosport (Bortolotti, 2013). La logica interna di queste forme ludiche, dunque, è simile solo in apparenza, in quanto uno riproduce il modello della dominazione sintetizzato dal noto detto: *Vinca il più forte*, mentre l'altro presenta situazioni maggiormente inclusive, senza dubbio più adeguate ad un contesto educativo come la scuola primaria.

Le pratiche corporee, attraverso una messa in gioco corporea che elicitazioni e relazioni intense, favoriscono l'instaurarsi di "habitus" e risultano in definitiva una potente scuola di socializzazione (Bourdieu, 1980). Un educatore non può dunque non essere consapevole del fatto che si entra in società prendendo confidenza con codici, norme, usi e costumi della propria cultura attraverso il gioco.

Riferimenti Bibliografici

- Barbut, M. (1967). *Jeux et mathématique. Jeux qui ne sont pas de hasard*. In: Caillois, R. (ed.) *Jeux et sports*. Encyclopedie de la Pleiade, 836-864. Paris: Gallimard.
- Baumgartner J., Sonderegger A., & Sauer J. (2016). *Don't ask questions - using pictorial scales for the evaluation of usability and user experience*. Prague: Book of Abstract HFES.
- Bortolotti, A. (2019). Cosa può un corpo che gioca? Analisi sui fondamentali dell'attività ludico motoria, *Infanzia*, 1, 8-12.
- Bortolotti, A. (2017). *Emozioni in gioco. Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica*. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione. L. Ghirotto (a cura di). Dipartimento di Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, 319-328.
- Bortolotti, A. (2016). La Prasseologia motoria: per un rinnovamento epistemologico dell'attività motoria e sportiva, *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), 75-83.
- Bortolotti, A. (2013). *Corpo e condotte motorie*. In: A. Bortolotti, A. Di Pietro, E. Ferretti, P. Parlebas, G. Staccioli (a cura di). *Relazioni in gioco. Trentatré giochi della tradizione internazionale* (pp. 57-70). Faenza: Kaleidos.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit. Tr. It. *Il senso pratico*, Armando, Roma 2003.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. London-New York: Routledge.
- Csordas, T.J. (2003). Incorporazione e fenomenologia culturale, *Antropologia*, 3, 19-42.
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Ferretti, E. (2016). *Educazione in gioco. Giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la Prasseologia motoria*. Bellinzona: Casagrande.

- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books. Tr. It. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: il Mulino Bologna.
- Loiero S., Spinosi, M. (2012). *Fare scuola con le indicazioni*. Firenze, Napoli: Giunti, Tecnodid.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps, *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4; tr. it. (2017). *Le tecniche del corpo*. Pisa: ETS.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capitello.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de Praxologie Motrice*. Paris: INSEP.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

