

**La Pedagogia**  
aspetti, temi, questioni

# Il corpo inclusivo

Educazione, espressività e movimento

Carmen Palumbo

Prefazione a cura di  
Elias E. Kourkoutas





**La Pedagogia**  
aspetti, temi, questioni

# Il corpo inclusivo

---

Educazione, espressività e movimento

Carmen Palumbo



Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento  
Copyright © 2018, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2022 2021 2020 2019 2018

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,  
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

#### *Criteria di valutazione*

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* (revisione paritaria) secondo la modalità del 'doppio cieco', nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori.

*Grafica di copertina:*  *curvilinee*

*Progetto grafico:* ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

*Fotocomposizione:*  *curvilinee*

*Stampato presso* Vulcanica S.r.l. – Nola (NA)

*Per conto della* EdiSES S.r.l. – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 9362 158 8

[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)

# Indice

## **1. Alle origini del corpo**

- 1.1 Il corpo ..... 1
- 1.2 Corpo e comunicazione ..... 11
- 1.3 Ripensare il corpo nella prospettiva dell'incorporazione... 18

## **2. Verso una didattica del movimento**

- 2.1 Il corpo e il movimento nella ricerca educativa ..... 33
- 2.2 Le attività motorie nella realtà scolastica italiana ..... 45
- 2.3 Quali prospettive per il futuro dell'Educazione fisica  
nella scuola italiana ..... 54

## **3. Verso nuove forme di educazione alla corporeità inclusiva: la danza-educativa**

- 3.1 La danza-educativa: una didattica centrata sulle  
attività corporeo-espressivo-comunicative ..... 65
- 3.2 La danza-educativa al servizio di una didattica inclusiva.. 83
- 3.3 La prospettiva scolastica italiana ..... 93
- 3.4 Linee guida per la progettazione di attività creativo/  
espressive nella scuola dell'infanzia e nella scuola  
primaria ..... 103
- 3.5 Fare scuola con la danza: esempio di progettazione  
cre-attiva ..... 105
  - 3.5.1 *Sconfiniamoci* ..... 107
  - 3.5.2 *Attività interdisciplinari* ..... 108

**Bibliografia** ..... 127

**Riferimenti normativi** ..... 133

**Schede biografiche** ..... 135

Nel corso del testo, i numeri romani in apice accanto al nome di alcuni autori rimandano alle relative *Schede biografiche* riportate a fine volume.

# Capitolo 1

## Alle origini del corpo

*Chi ha un Corpo capace di molte cose,  
ha una Mente la cui  
massima parte è eterna*  
B. Spinoza

### 1.1 Il corpo

Alla domanda che cosa è il corpo, nonostante nel corso dei secoli filosofi, teorici, scienziati, antropologi e storici abbiano tentato di rispondere, non è stata fornita una risposta adeguata e che soprattutto potesse coniugare il substrato fisiologico con l'esperienza dell'interiorizzazione, esperienza di corpo vissuto.

Se l'enciclopedia Treccani alla voce *còrpo* ci restituisce la definizione di sostantivo derivante dal latino, *còrpus* e cioè corpo, complesso, organismo, da cui deriva il termine generico con cui si indica qualsiasi porzione limitata di materia, la stessa enciclopedia alla voce *corporeità*, ci offre la definizione di sostantivo derivante dal latino medievale *corporeitas*, derivato di *corporeus*, "corporeo", il cui termine indica l'averne un corpo e anche l'essere corpo. Questa polarità è centrale nell'analisi del concetto di corpo elaborata dalla riflessione fenomenologica, la quale mira a sottolineare il carattere di esperienza vissuta proprio della corporeità, la sua capacità di costituirsi come presa di coscienza del nostro essere nel mondo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Enciclopedia Treccani.

Se i poeti mitici greci, come Omero, esaltano le prodezze fisiche, Platone professa una concezione assai classica del corpo, un corpo che è il luogo transitorio dell'esistenza nel mondo di un'anima immortale.

Per Platone, infatti, la salute ed il pieno sviluppo fisico sono delle virtù nella misura in cui sono al servizio dello sviluppo e dell'attualizzazione dei valori morali ed intellettuali. L'anima, puramente immateriale, appartiene alla totalità metafisica e la reintegra allorché il corpo perisce. Questo è alle dipendenze dell'anima e, secondo il mito del carro alato, delle sue tre virtù principali: temperanza, coraggio e giustizia.

Una concezione, quella di Platone, in cui è l'anima a identificarsi con l'uomo, mentre il corpo diviene uno strumento, un oggetto, mosso dall'anima stessa o, peggio ancora, un involucro in cui l'anima è contenuta. Certamente la prospettiva di Platone tiene conto dell'influenza della "tradizione orfico-pitagorica, per la quale l'anima preesiste al corpo, anzi è da esso imprigionata nella vita terrena"<sup>2</sup> (Berti, 2007).

È così che Platone delinea le fondamenta per una successiva riflessione che dovrà investigare sia sulla intrinseca costituzione dell'uomo, quanto sulla effettiva possibilità di un itinerario antropologico che sorga con la negazione del corpo. L'influsso della ascesi platonica, riesaminata dal Neo-platonismo e corretta dal Cristianesimo, tornerà ripetutamente nella storia della filosofia, particolarmente negli indirizzi di tipo spiritualista (Melchiorre, 1988).<sup>3</sup>

Aristotele, più razionalista di Platone, interpreta l'uomo come forma (l'anima) in cui si attua una certa quantità di materia (il corpo).

---

<sup>2</sup> Berti, E. (2007). *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Bari: Laterza, p. 141.

<sup>3</sup> Melchiorre, V. (1988). *Il corpo*. Brescia: La Scuola, p. 49.

Cartesio pone le basi di tutta la scienza moderna e se Galileo detronizza l'uomo dal centro dell'universo, con l'affermazione che la Terra ruota attorno al Sole, Cartesio asserisce l'esistenza dell'essere umano attraverso il suo *cogito*. La totalità del reale si organizza secondo due sostanze diverse:

- la sfera intelligibile, intellettuale e spirituale: la sostanza pensata;
- la sfera della natura e delle cose materiali, organizzata secondo i principi e le regole della geometria: la sostanza estesa.

Unico tra tutti gli esseri della creazione, l'uomo realizza l'articolazione delle due sostanze, che riunisce in sé sotto la forma dell'anima (che appartiene alla sostanza pensata) e del corpo (che appartiene alla sostanza estesa).

Benché io abbia un corpo che mi é strettissimamente congiunto, tuttavia, poiché, da un lato, ho una chiara e distinta idea di me stesso in quanto sono solamente una cosa che pensa, e non estesa, e, da un altro lato, ho una chiara e distinta idea del corpo in quanto è solamente una cosa estesa, e che non pensa, é certo che io, cioè il mio spirito, o la mia anima, per la quale sono ciò che sono, è cosa interamente e veramente distinta dal mio corpo, e che può essere o esistere senza di lui (Cartesio).<sup>4</sup>

È così che Cartesio lascia in eredità una nuova visione della costituzione dell'uomo stesso dalla quale scaturirà anche il problema di determinare il rapporto fra queste due sostanze, nel tentativo di trovare una soluzione che permetta di conciliare l'anima con il corpo. Problema che già Cartesio si era posto rendendosi conto delle conseguenze del suo pensiero filosofico.

---

<sup>4</sup> Cartesio, R. (1975). *Discorso sul metodo. Meditazioni metafisiche con le obiezioni e risposte*, trad. it. Bari: Laterza, p. 179.

La natura m'insegna anche, per mezzo di queste sensazioni di dolore, di fame, di sete, ecc., che io non sono solamente alloggiato nel mio corpo, come un pilota nel suo battello, ma che gli sono strettissimamente congiunto, e talmente confuso e mescolato da comporre come un sol tutto (Cartesio).<sup>5</sup>

Da Cartesio in poi, tutta l'età moderna e contemporanea sarà contrassegnata dallo sforzo proteso a ridefinire il rapporto tra anima e corpo che, solo con l'avvento della fenomenologia, vedrà il ricostituirsi della persona nella sua completa unità. Infatti, se da un lato Malebranche proseguirà sulla linea tracciata dalle tesi cartesiane, avvalorando una dualità assoluta di carattere sostanziale, d'altro canto Spinoza e Leibniz smorzeranno tale dualità definendola non sostanziale. Da qui in poi numerosi saranno i vari tentativi di risoluzione del dualismo che si indirizzeranno da una parte a favore dello spirito (Berkeley, Fichte, Hegel, Schopenhauer, Bergson) e dall'altra a favore del corpo (Hobbes, La Mettrie, D'Holbach, Feuerbach, Nietzsche).

Per Bergson<sup>1</sup> il cervello imprime al corpo quei movimenti e quegli atteggiamenti che rappresentano ciò che lo spirito pensa e, dunque, diventa necessario considerare il movimento umano e il corpo come un aspetto fondamentale della costituzione del soggetto (Bergson, 2002).

Bergson individua due ambiti diversi della realtà, uno costituito da oggetti materiali esterni che si collocano nello spazio, l'altro esterno che si colloca nel tempo. Nel testo *Materia e memoria*<sup>6</sup> si pone il problema del rapporto tra i due mondi: al di là del pensiero idealista e materialista egli individua una realtà intermedia, tra il non-esistere autonomamente e l'esistere come realtà materiale, che identifica come immagine. Tale

---

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> Pessina, A. (2009), (a cura di), Bergson, H. *Materia e memoria. Saggio sulla relazione tra il corpo e lo spirito*. Bari: Laterza.

## Capitolo 2

# Verso una didattica del movimento

*La natura dell'anima non vive  
se non ha un corpo*

Lucrezio

### 2.1 Il corpo e il movimento nella ricerca educativa

Provare a sperimentare altri linguaggi oltre a quello della parola rappresenta una delle chiavi di volta del processo di conoscenza nel momento in cui si sperimentano *più sensi*, perché l'educazione attraverso i sensi si accompagna alla capacità di transitare attraverso linguaggi diversi.

Educare alla corporeità esprime, dunque, la necessità di pensare il corpo di ogni singola persona come l'espressione visibile dell'Essere che c'è in ognuno di noi, dei suoi sentimenti, delle sue emozioni, della sua biografia.

*Il mio corpo è più del mio corpo. Io non ho un corpo, io sono un corpo* affermava il filosofo francese Emmanuel Mounier (1905-1950) ed è a partire da questa affermazione che si manifesta per i professionisti dell'educazione la necessità di *educare a partire dal corpo*.

Partendo dal corpo il bambino costruisce il primo nucleo dell'immagine di sé e contemporaneamente incomincia ad aprirsi al mondo. L'impulso alla creatività passa per l'approvazione della propria impronta grafica, cromatica, plastica, sonora. Attraverso la molteplicità dei linguaggi offerti dalle esperienze laboratoriali (tattili-manipolativi; corporeo-sonoro-musicali; grafico-pittorici; poetico-narrativi), il bambino

viene esortato ad utilizzare tutti i canali espressivi per ampliare le proprie possibilità, affinando la capacità di trasporre e fare interagire diversi linguaggi.

Bruner<sup>XVI</sup> sottolinea come lo stesso sviluppo dell'intelligenza appoggi le proprie radici sulla dimensione senso-motoria, dando luogo alla prima forma di rappresentazione conoscitiva del mondo: quella attiva. Egli mette in risalto, ancora, il ruolo dell'integrazione tra il pensiero analitico e quello intuitivo, espressi sul piano metaforico nei termini, rispettivamente, di *mano destra* e *mano sinistra*.

La metafora della mano destra e della mano sinistra rappresenta non solo l'integrazione fra pensiero analitico e pensiero intuitivo, ma l'integrazione di tutto l'essere dell'uomo, che comprende la dimensione fisica del fare, quella poetica fantastica del mito, e quella intellettuale della scienza (Naccari, 2003).<sup>1</sup>

La sfera della creatività, se da un lato permette l'integrazione dinamica delle popolarità presenti, dall'altro rappresenta una dimensione trasversale che integra entrambi gli emisferi e tutte le dimensioni della persona.

L'integrazione dei linguaggi espressivi diventa particolarmente significativa nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, difatti, le stesse indicazioni ministeriali relative alla suddivisione in campi di esperienza mettono in risalto ancora una volta la necessità di interventi che puntino al coinvolgimento di tutti i canali sensoriali ed espressivi.

I campi di esperienza stabiliti sono *il sé e l'altro; il corpo e il movimento; linguaggi, creatività, espressione; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo*.

---

<sup>1</sup> Naccari, A. (2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*. Perugia: Morlacchi, p. 231.

## 2.2 Le attività motorie nella realtà scolastica italiana

Con nota del 26 novembre, il MIUR diffonde il Decreto Ministeriale con il quale sono state emanate in via definitiva le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, che entrano in vigore dall'a.s. 2012/2013. In sintesi, il nuovo documento mette in evidenza:

- un chiaro riferimento alle competenze chiave europee;
- un ritorno alle discipline a sfavore delle aree o degli assi, cosa che, nell'ambito delle attività motorie, riporta alla comparsa della disciplina *Educazione fisica* dalla primaria alla secondaria e del *Corpo e movimento all'infanzia*;
- le competenze motorie accorpate sono 4 e non c'è la suddivisione in abilità e conoscenze, mentre ci sono i traguardi che corrispondono agli standard di apprendimento;
- c'è il profilo d'uscita in cui è chiaro il riferimento alle competenze motorie.

Con l'approvazione definitiva delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*<sup>25</sup>, che vanno ad aggiungersi a quelle del secondo ciclo, si completa così il percorso ministeriale di definizione del curricolo dai 3 ai 19 anni, che dovrebbe garantire un *Curricolo verticale delle competenze motorie*.

In linea con quanto dichiarato negli Orientamenti del 1991, le successive *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nella scuola dell'infanzia*, rafforzano la rivalutazione della corporeità nei processi di apprendimento. La dimensione motoria rappresenta l'elemento originario sul quale si edificano i processi cognitivi:<sup>26</sup> è quanto viene di-

---

<sup>25</sup> Regolamento 16 novembre 2012, nota 26 novembre 2012, prot. n. 7734. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

<sup>26</sup> Sibilio, M. (2008). *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen, p. 155.

chiarato nelle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia*<sup>27</sup> dove viene anche sottolineata, in modo esplicito, la significatività sul piano cognitivo e comunicativo della corporeità e della motricità.

Si tratta di una rivalutazione della dimensione corporea che scorge la sua premessa nella “*riformulazione*”<sup>28</sup> dell'idea di corpo recepito come medium di conoscenza e comunicazione con se stessi, con gli altri, con l'ambiente.

Nelle *Raccomandazioni* sono dichiarati anche i Traguardi di sviluppo da raggiungere alla conclusione della scuola dell'infanzia che si indirizzano verso

lo sviluppo delle capacità senso-percettive, delle capacità coordinative ed infine verso la progressiva acquisizione della padronanza del proprio comportamento tattico nell'interazione motoria con l'altro e con l'ambiente, vale a dire nella capacità di progettare ed attuare efficaci strategie motorie e di intuire-anticipare quelle degli altri, aggiustando le proprie, nel corso di attività motorie individuali e comuni.<sup>29</sup>

*Il campo di esperienza - Il corpo in movimento*<sup>30</sup> rappresenta nelle *Indicazioni* il contesto operativo e formativo entro cui si riepiloga la didattica, luogo di affermazione dello sviluppo di sistemi simbolici e quadri concettuali.

Nelle *Indicazioni* affiorano chiare le istanze bruneriane sul carattere costruttivo e collaborativo del pensiero e sull'influenza delle sollecitazioni provenienti dall'ambiente circostan-

---

<sup>27</sup> *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia* (2004).

<sup>28</sup> Frabboni F., Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza: Bari, p. 163.

<sup>29</sup> *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia* (2004).

<sup>30</sup> *Ivi*.

## Capitolo 3

# Verso nuove forme di educazione alla corporeità inclusiva: la danza-educativa

*La mente è ciò che il corpo fa*  
Vasudevi Reddy

### 3.1 La danza-educativa: una didattica centrata sulle attività corporeo-espressivo-comunicative

Numerosi studi (Werner, 2001)<sup>1</sup>, hanno messo in evidenza ulteriori vantaggi nell'uso del movimento come strumento didattico, rivelando, per esempio, che l'integrazione della danza nell'approccio matematico ha aumentato significativamente le attitudini positive verso la matematica negli allievi. Uno studio di Grant (1985)<sup>2</sup> sull'uso di approcci cinestesici per insegnare ai bambini a rischio ha rilevato anche i numerosi benefici dell'incorporamento del movimento per scopi educativi ed, in particolare, Grant ha usato approcci cinestesici con allievi di prima elementare per insegnare a leggere e scrivere, abilità che dipendono fortemente dalle capacità

---

<sup>1</sup> Werner, L. (2001). *Changing student attitudes toward math: Using dance to teach math*. Minneapolis, MN: The Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota (ERIC Document Reproduction Service No. ED482650).

<sup>2</sup> Grant, M. (1985). "A kinesthetic approach to teaching: Building a foundation for learning", in *Journal of Learning Disabilities*, 18(8), pp. 455-462.

motorie e dall'uso del linguaggio gestuale oltre che da quello uditivo e visivo.

Grant ha asserito che non solo l'approccio cinestesico si rivela più efficace, ma anche molto più accattivante e motivante per gli allievi.

I risultati della sua ricerca hanno evidenziato che gli allievi del gruppo sperimentale hanno incontrato o superato gli allievi del gruppo di controllo in tutte e cinque le aree testate e Grant ha attribuito il miglioramento del gruppo sperimentale all'approccio cinestesico.

Quando l'energia creativa è allineata con gli obiettivi di apprendimento essa diviene dirompente e può rendere un apprendimento più creativo, ma soprattutto può sostenere gli apprendimenti in modo efficace quando si è in presenza di bambini che manifestano comportamenti oppositivi, iperattivi o semplicemente irrequieti e che hanno difficoltà a restare fermi nei loro posti.

Secondo i quattro approcci dei concetti psicomotori (Seewald, 1993)<sup>3</sup>, che implicano sempre la connessione tra la sensazione psicologica e l'attività motoria, il movimento può essere spiegato come:

- una procedura funzionale – in questa prospettiva, nella danza, si lavora per migliorare equilibrio, tensione, sforzo dinamico, ecc.;
- un processo di auto-attivazione – nella danza si pone l'accento sull'esplorazione dell'espressione interna, sulla ricerca della propria identità, e sul miglioramento della coscienza del proprio corpo;
- un compimento/raggiungimento di strutture – nella danza la combinazione della percezione e del movimento permettono le variazioni del modello di movimento acquisito,

---

<sup>3</sup> Seewald, J. (1993). "Entwicklungen in der Psychomotorik", in *Praxis der Psychomotorik*, 18 (4), pp. 188-193.

essa porta alla varietà e alla flessibilità del comportamento sensore-motorio;

- un medium per la relazione tra l'individuo e l'ambiente – nella danza c'è la possibilità di espressione individuale di eventi sconvolgenti. Soffermandoci sul concetto di creatività dal punto di vista terapeutico possiamo prendere in prestito una definizione di Bean (1994)<sup>4</sup> secondo cui

Creativity is the process across which an individual may express his/her original nature through his body or another media providing a deep sensation of fulfillment.

In realtà, si potrebbe affermare che l'essere umano diventa creativo nel momento in cui non riesce a trovare una soluzione appropriata ad un problema, con le modalità che utilizza abitualmente e, soprattutto, quando è fortemente interessato a risolvere il problema (Kast, 1994).<sup>5</sup>

L'etimologia del termine *creare* può essere ricondotta sia alla *capacità di sviluppare qualcosa di nuovo*, di fare o produrre dal nulla, oppure dare origine e vita *a qualcosa* e questo implica una dualità di questa attività creativa.

Volgendo un rapido sguardo alle caratteristiche del nostro sistema nervoso centrale ed in particolare alla specificità di ruoli e funzioni degli emisferi cerebrali, potremmo estrapolare informazioni utili sulle caratteristiche comportamentali degli allievi in rapporto all'emisfero cerebrale dominante.

Gli allievi il cui emisfero che esprime nell'azione la funzione prevalente è il sinistro sono in genere quelli che rientrano nella categoria dei pensatori, cioè coloro che elaborano le informazioni in pezzi, molto sintonizzati sul linguaggio, sulle sequenze, sui passi, sui dettagli e sulle analisi. Questi sono i

---

<sup>4</sup> Bean, R. (1994). *Kreative Kinder*. Hamburg: Rororo, p. 15.

<sup>5</sup> Kast, V. (1994). *Der schöpferische Sprung* (6. Auflage). München: Dt. Taschenbuch Verlag, p. 24.

più inclini nell'utilizzo dei segnali verbali, dei processi matematici e musicali e dell'approccio a situazioni e informazioni in modo lineare.

Di contro, gli allievi il cui emisfero che esprime nell'azione la funzione dominante è il destro sono quelli che di solito elaborano le informazioni in maniera globale e non in parti e in pezzi; molto sintonizzati su immagini, ritmo, schemi, emozioni e colori. Questi sono i più inclini ad usare la visualizzazione, ad essere spontanei, intuitivi, cinestesici e tattili (Hannaford, 1997<sup>6</sup>; Sousa, 2006<sup>7</sup>).

Partendo dall'assunto che entrambi gli emisferi del cervello reagiscono e processano gli stimoli, pur comportandosi in modi diversi e specifici, questo non significa che i lati agiscano in maniera completamente slegata l'uno dall'altro (Sousa, 2006<sup>8</sup>) e di conseguenza, se entrambi i lati del cervello sono stimolati e operano insieme, questo non solo può migliorare l'apprendimento, ma può anche promuovere trasferimento di informazioni e connessioni affinché il pensiero critico e l'elaborazione siano incoraggiati.

Nel suo testo *A Whole New Mind: Why Right Brainers Will Rule the Future*, Daniel Pink sostiene che dal momento che l'economia è sempre più globalizzata sta aumentando la necessità di promuovere la creatività, perché ci stiamo allontanando dall'era dell'informazione, centrata sull'utilizzo delle informazioni e ci stiamo avvicinando all'era concettuale centrata sul ruolo del creatore e dell'empathizer.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Hannaford, C. (1997). *The dominance factor: How knowing your dominant eye, ear, brain, hand & foot can improve your learning*. Arlington, Va: Great Ocean Publishers, p. 19.

<sup>7</sup> Sousa, D. A. (2006). *How the brain learns*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press, p. 167.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 169.

<sup>9</sup> Pink, D. H. (2006). *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future*. 1st Riverhead Books pbk. New York: Riverhead Books, E-book, p. 48.

## 3.2 La danza-educativa al servizio di una didattica inclusiva

C'è un luogo speciale, nella vita di un bambino con disabilità, nel quale, sopra a ogni altro, egli deve trovare la migliore e più completa applicazione: si tratta del contesto educativo, inteso come inclusivo [...] È, infatti, nella scuola che il bambino disabile incontra naturalmente i suoi coetanei, ed è insieme a loro che impara, applica le nuove conoscenze, verifica le sue competenze e le sue proprie idee intorno ad esse e valida le ipotesi [...] È nella scuola che ha la migliore e più naturale occasione per giocare con gli altri, e attraverso il gioco crescere e svilupparsi, nell'interazione fra i limiti e le possibilità posti da ciascun protagonista e dalle occasioni offerte dall'ambiente.<sup>20</sup>

Il *Piano per la formazione dei docenti per il triennio 2016-2019*<sup>21</sup> alla voce **Inclusione e disabilità** sottolinea che una delle caratteristiche distintive della scuola italiana è, appunto, l'attenzione all'inclusione e che, per poter esprimere l'inclusione come sistema quotidiano di gestione delle classi, la formazione deve essere rivolta sia agli insegnanti specializzati nel sostegno che a tutti gli insegnanti curricolari.

Nel testo del documento le Indicazioni e le Linee Guida rammentano che

la diversità pone all'azione didattica ed educativa una grande sfida: essere capaci di fronteggiarla, disponendo di adeguate competenze nelle strategie didattiche inclusive, risponde non solo ai bisogni degli alunni disabili o con Disturbi Specifici di Apprendimento, con altre difficoltà o disturbi evolu-

---

<sup>20</sup> Besio, S. (2009). *Gioco e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*. Milano: Unicopli Edizioni.

<sup>21</sup> DM 797 del 19 ottobre 2016. *Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019*.

tivi e con svantaggio sociale e culturale, ma innalza la qualità dell'apprendimento di tutti gli alunni.

A tale scopo, dunque, l'obiettivo dovrà essere quello di rivedere la progettazione curricolare come flessibile e aperta a differenti abilità, attenta all'accrescimento di competenze complementari sviluppate che concorrono al percorso educativo personalizzato degli studenti.

La scuola rappresenta uno dei luoghi in cui, più frequentemente e più agevolmente, è possibile realizzare, ai fini di un concreto processo di integrazione sociale, i presupposti per poter intraprendere con gli alunni diversamente abili attività ludico-motorie e creativo-espressive ed è nella scuola, più che in altri spazi educativi e attraverso le molteplici occasioni che la pratica motoria e sportiva può offrire, che le persone diversamente abili possono sperimentare la piena realizzazione delle individuali possibilità, al di là di ogni catalogazione legata alle dimensioni deficitarie.

Essa, di conseguenza, rappresenta il luogo di educazione per eccellenza che governa i processi di crescita, dall'infanzia alla piena adolescenza, ai diversi livelli, dall'educazione motoria all'educazione fisica (secondo le definizioni dei programmi e delle linee guida ministeriali), e può rappresentare un vero traino verso le pratiche sportive, inserendo le prassi motorie nello stile di vita di ogni alunno, diversamente abile o meno. Un'adeguata attività motorio-sportiva basata sulle regole della danza-educativa può diventare per il disabile un eccezionale mezzo che l'educatore, dotato di opportune competenze, può utilizzare per accrescere globalmente la personalità dell'allievo andando a influenzare il suo sviluppo fisico, mentale e socio-affettivo.

Ciò che è importante evidenziare è che le attività laboratoriali di danza-educativa non puntano ad eliminare il motivo del disagio, ma mirano a sollecitare l'uso del corpo, del





## La Pedagogia

aspetti, temi, questioni

Collana diretta da  
Riccardo **Pagano**

# Il corpo inclusivo

Corpo e movimento si configurano come un "tramite" privilegiato di molteplici linguaggi e codici espressivi e si sviluppano su uno scenario comune che è la comunicazione nel suo significato più ampio: dall'espressione corporea alla danza, alla musica, alle svariate forme artistiche, all'uso della creatività.

Il testo pone l'attenzione sull'efficacia di un'azione didattico-formativa personalizzata che voglia evidenziare al massimo il **valore della corporeità e del movimento**, inducendo un ripensamento delle prassi didattiche che devono essere orientate verso un **recupero della dimensione motoria** all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento, perché il corpo rappresenta il dispositivo principale attraverso il quale si realizzano esperienze, si sviluppano apprendimenti e si produce conoscenza.



[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)



ISBN 978-88-9362-158-8



€ 12,00 9 788893 621588