

# Rugby Mixed Ability e Inclusione. Un'analisi di caso tra Sport, Pedagogia e Neuroscienze

## Rugby Mixed Ability and Inclusion. A case analysis between Sport, Pedagogy and Neuroscience

Paola Damiani

Università degli studi di Torino - [paola.damiani@unito.it](mailto:paola.damiani@unito.it)

Enrico Colzani

Chivasso Rugby Onlus; International Mixed Ability Sports -  
[e.colzani@mixedabilitysports.org](mailto:e.colzani@mixedabilitysports.org)

Filippo Gomez Paloma

Università degli Studi di Salerno - [fgomez@unisa.it](mailto:fgomez@unisa.it)

### ABSTRACT

The purpose of this contribution is to highlight the prospects of study and research in a hybrid and fruitful field border between sport, pedagogy and neuroscience aimed to stimulate inclusive processes.

In this regard, is presented a case study of an experience of mixer ability in Rugby in order to confirm the theorized by the paradigm of the embodied cognition "extended", for which the bodily dimension is put in relation with the inclusive dimension.

Lo scopo del presente contributo è quello di evidenziare le prospettive di studio e di ricerca in un campo, ibrido e fecondo, di confine tra sport, pedagogia e neuroscienze volte a stimolare processi inclusivi.

A tal proposito, viene presentato un case study di un'esperienza di Mixer Ability nello sport del Rugby al fine di confermare quanto teorizzato dal paradigma dell'Embodied Cognition "esteso", per il quale la dimensione corporea viene messa in relazione con la dimensione inclusiva.

### KEYWORDS

Rugby Mixed Ability; Sport; Pedagogy; Neuroscience; Inclusion.

Rugby Mixed Ability; Sport; Pedagogia; Neuroscienza; Inclusione.

- \* Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli Autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: l'introduzione è da attribuirsi a Paola Damiani; il paragrafo n. 1 è da attribuirsi a Enrico Colzani; il paragrafo n. 2 è scrittoda Paola Damiani e Filippo Gomez Paloma e le conclusioni sono di Filippo Gomez Paloma.

## Introduzione<sup>1</sup>

L'approccio inclusivo allo sport ha mostrato negli ultimi anni un potenziale di sviluppo significativo, in continua espansione (Brittain, 2004, 2010; De Anna, 2005, 2006; Coalter, 2005; Federici, 2016; Corazza, Dyer, 2017).

Lo sport integrato inclusivo, che nel mondo sportivo contemporaneo viene identificato con il termine di "Mixed Ability", crea forte impatto nella società poiché non prevede la competizione soltanto tra giocatori con lo stesso livello di abilità, bensì vuole sfidare e abbattere gli stereotipi e le barriere che ancora persistono sulla disabilità, dimostrando che lo sport può essere il mezzo con il quale riaffermare e concretizzare i valori dell'equità e dell'inclusione, attraverso attività sportivo-educative atte a rinforzare e riorientare le aspirazioni individuali e collettive.

Si tratta sostanzialmente di un movimento pionieristico, in forte sviluppo nel mondo sportivo, anche nell'ambito delle grandi federazioni di rugby, tennis e boxe nazionali e sovranazionali, come la Federazione Italiana Rugby e Sport England, solo per citarne alcune.

Viene così superata l'idea di sport completamente ed esclusivamente "protetto e dedicato" dal quale sono banditi competizione e sano agonismo, poiché nello sport Mixed Ability, come già esplicitato, si confrontano sullo stesso campo persone con e senza disabilità.

L'esperienza Mixed Ability nel gioco di squadra, come ad esempio il Rugby Union XV, ha condotto all'identificazione di un modello integrato che da anni mostra la sua efficacia in un circuito internazionale, assunto recentemente a paradigma dalle federazioni inglese, italiana, spagnola e fiamminga. Lo sport viene presentato nel suo potenziale espressivo culturale, psicopedagogico e sociale, in relazione alla disabilità, investendo tanto nelle relazioni significative intersoggettive (vivere-con e non vivere-contro), quanto nella creazione di nuove reti ad esse collegate, fondate sul lavoro volontario e professionale in relazione con gli enti e con le realtà sociali esistenti (sia istituzioni che Associazioni di genitori o di discipline differenti, di gruppi e risorse territoriali disponibili). In questo senso, si lavora per la creazione e la stabilizzazione di eventi sostenibili, fruibili e pienamente accessibili, tali da rendere effettivo l'abbattimento delle barriere alla partecipazione allo sport.

Questo, sinteticamente, è il quadro in cui rientrano le attività sportive delle realtà sociali permeate dal modello Mixed Ability inserite all'interno di diversi contesti che, usando modalità "adulte" e competenze diffuse di lavoro (Simpli-can, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015), entrano in una rete di innovatività e di appartenenze nella quale l'azione mossa nella pratica quotidiana è inserita sullo sfondo della facilitazione e della pianificazione del progetto di vita individuale.

La progettualità Mixed Ability persegue l'inclusione nella direzione del benessere e della felicità delle persone attraverso l'espressione della propria azione e dei potenziali, nella garanzia dell'equità nella partecipazione, ossia nella co-educazione.

Essa costituisce anche una potente leva per attivare processi di riconoscimento sociale che vadano oltre l'offesa, l'indifferenza e l'emarginazione, oltre la diagnosi esperita come qualità superinvestita dal soggetto stesso, tanto da identifi-

1 Responsabile ed educatore è il co-autore dell'articolo, Enrico Colzani.

carsi con essa. Potremmo spingerci ad affermare che tale progettualità contribuisca ad attivare una sorta di sfida alla diagnosi, verso l'evoluzione della diagnosi stessa (Canevaro, 2016). Il concetto di integrazione e di inclusione delle persone con disabilità nella realtà delle persone con sviluppo "tipico" viene ad assumere nello sport un suo nuovo significato, quello dell'appartenenza e della coevoluzione, oltre il sentimento "quasi fisiologico" della protezione unilaterale dalle difficoltà o della sottrazione del soggetto alla pratica e alle inevitabili sfide e sconfitte.

Essere parte di una progettualità Mixed Ability significa immediatamente essere vincolati all'appartenenza a una comunità, a una co-appartenenza di vincoli soggettivi (tutti ne siamo portatori), intesi come difficoltà che si incontrano lungo il percorso, lavorando sui quali si perviene alla liberazione nel gesto sportivo, in un contesto di regole condivise.

Così lo sport diventa davvero metafora dell'inclusione e dell'educazione; realizza i principi delle "Scuole Nuove" deweyane, in quanto focalizza l'attenzione sulle effettive capacità degli allievi, tentando di svilupparne le potenzialità, e promuove un sapere legato all'esperienza. Più nel dettaglio, l'esperienza sportiva promuove un'immissione in una trama di significanti vivi e potenti, con una progettualità a forte impatto emotivo e relazionale, in cui il confronto con i propri limiti avviene in un alveo di regole non adattate, con minimi aggiustamenti per soddisfare i bisogni individuali dei partecipanti, e culmina con l'imparare a sentire e a pensare che "l'altro mi sente e mi pensa".

La promozione del diritto alla partecipazione non rimane a livello di dichiarazione di principi, ma permea continuamente e con costanza la vita di tutti coloro che ne sono interessati, senza escludere, segregare o far calare dall'alto qualche diritto.

L'esperienza sportiva si incarna in un'esperienza emotivo-relazionale e socio-culturale nella quale si generano pensieri (dal livello non - verbale e protoverbale a quello simbolico), narrative e contesti culturali e valoriali a livello individuale e collettivo. Tutti i ragazzi sono stimolati nello sviluppo della propria agency, della responsabilità personale, in un'ottica di empowerment che promuove il sentimento di stima e di fiducia in sé e negli altri (Castelfranchi, 2002) e il gruppo e il contesto sportivo si fanno risorsa concreta (Correale, 1999; Saraceno, 1990).

Si delineano in tal modo prospettive di studio e di ricerca in un campo ibrido e fecondo di confine tra sport, pedagogia e neuroscienze (Gomez Paloma, Tafuri, 2016), sulle quali "vale la pena" di continuare a riflettere e sperimentare.

## 1. La storia di E.

E. è un bambino che sin dalla nascita ha presentato molti problemi. A sette anni è stato segnalato alla Neuropsichiatria Infantile la quale ha certificato una condizione di disabilità intellettiva media e un disturbo della condotta in soggetto con microcefalia. E. viveva in un mondo tutto suo: le sue fantasmagorie di personaggi di fantasia (tracce di cartoon, di carte da gioco) nelle relazioni tra pari creavano situazioni di disagio; per lo più rifiutava la realtà e agiva fughe. La psicologa di riferimento della famiglia aveva rinunciato al caso, perché a suo dire il lavoro di riflessione era totalmente fuori dalla sua portata e il bambino agiva "solo per terrorizzarla". Madre e padre erano molto preoccupati per la tenuta dei tentativi educativi messi in atto in famiglia e per la relazione con il fratello minore. Anche la relazione con il cibo era disturbata: E. manifestava comportamenti fa-

melici e reagiva violentemente se messo di fronte a frustrazioni; presentava anche difficoltà di comportamento riferibili a problemi di socializzazione, aggressività eterodiretta e disturbi della percezione e dell'autocontrollo.

All'ingresso nella scuola Primaria si mostrava come un bambino vivace ma totalmente incapace di apprendimenti scolastici; le insegnanti erano in forte crisi nel far fronte ai suoi problemi. Il bambino, seguito anche in orario extrascolastico da un educatore, non aveva relazioni amicali autentiche, ma molto asimmetriche, caratterizzate da legami di dipendenza che tendeva a stabilire con coloro che rappresentavano i suoi "modelli vincenti". E. pareva non rendersi conto di nulla, vivendo come sospeso tra "chiusure e fughe".

Nel 2010, durante il primo anno di scuola secondaria di I grado, sentiti i genitori e i professionisti della Neuropsichiatria, è stato proposto al ragazzino di partecipare agli allenamenti di Rugby Mixed Ability, condotti dal Chivasso Rugby Onlus con altri quindici coetanei. E. ha iniziato a frequentare l'attività regolarmente, una volta alla settimana, con i pari. Il responsabile del progetto Mixed Ability, che è anche il suo allenatore, lo accompagna nel tragitto da casa agli allenamenti e trascorre con lui circa 4 o 5 ore a settimana. In concomitanza, si presenta un *role crossover* (cfr. Farber, 1959) con il fratello più piccolo che uguaglia e sorpassa le sue competenze cognitive e sociali.

Il contesto sportivo educativo è di forte impatto per E. e permea anche la vita fuori dal campo: la funzione di sostegno alle cognizioni sociali, e in parallelo ai processi evolutivi - cognitivi emotivi e motori - che nel rugby prendevano corpo nella relazione con i compagni, viene sollecitata. La sua condotta sul campo gli viene restituita attraverso la mediazione della pratica regolata e controllata di gioco, anche utilizzando il suo ruolo di peer tutoring. La base della relazione educativa con lui è sempre fortemente asimmetrica: l'allenatore è un *educatore*, termine che connota una sfera esperienziale per lui abituale - avendo da sempre contatti con figure professionali - ma è soprattutto "mister". La relazione educativa si riconfigura rendendosi più concreta e reale, in quanto mediata dal contatto fisico del rugby.

Si avvia un processo di costruzione di trame di memorie e di contenuti esperienziali di senso, attraverso l'elaborazione delle proposte riguardanti "qualche cosa di sé", sotto forma di tracce di consapevolezza e riflessioni sul proprio comportamento, anche se con gli altri (i suoi genitori e gli insegnanti) non verbalizza nulla e non mostra cenni di evoluzione. Durante tutto il primo anno di rugby, l'atteggiamento di sfida e di fuga si verifica anche sul campo. I genitori tengono il ruolo e gli impongono la pratica, che successivamente accoglierà volentieri.

In quel periodo individua un compagno pari età che per caratteristiche rappresenta un suo ideale (agilità, forza, capacità, sfrontatezza) e che è dotato di una buona capacità relazionale. Per la prima volta seguirà le regole del gioco ("avanza e passa indietro il pallone a chi ti sostiene"), farà il suo primo "passaggio" al compagno preferito, accetterà di cadere perché crede in lui.

Il contesto Mixed Ability ha favorito un primo cambiamento del suo modo di intendere il gioco: da individuale a collettivo, contestualmente alla crescita della consapevolezza e della fiducia in sé. E. percepisce il contesto gruppale; il lavoro sull'esecuzione del gesto motorio si accompagna alla riflessione sui temi della scuola, del rapporto con gli altri, sui suoi innamoramenti *violenti*. Lui comincia a rendersi conto di acquisire delle competenze che altri non hanno e il mister gli lascia credere che il rugby sia una scuola di vita (sacrificio, fatica, dedizione, costruzione di una meta comune, divertimento e sfida); nel gesto dello sport educativo lui libera le sue pulsioni.

Inizia così il lungo percorso di verbalizzazione delle emozioni, di scambio comunicativo evoluto, parallelamente allo sviluppo della relazione educativa nel contenitore sportivo Mixed Ability. Diventa possibile comprendere meglio la sua fisicità; le sue paure emergono eruttive sul campo, ma vengono segnalate da lui in qualche modo e rimandate a livello empatico. Le emozioni si “sentono” e può così imparare a gestire le fasi conflittuali, non anticipando, ma accompagnandolo in un percorso di riflessione comunicata e mediata dal corpo, sdrammatizzando, gestendo empaticamente le emozioni in presenza di un conflitto (attraverso meccanismi di “de-escalation”), spingendosi, se necessario, al confronto con lui dal punto di vista fisico, sia secondo le regole del rugby (si placca) sia sperimentando la possibilità di un confronto fisico “adeguato”, che “ci sta”, in opposizione a quello “pericoloso” o conflittuale, fuori dal campo. In questo scambio relazionale drammatico o drammaturgico, lui accetta il ruolo dell’allenatore e implicitamente accetta di vivere l’asimmetria della relazione educativa, stabilendo uno spazio consentito, un contesto di regole.

Il contenitore Mixed Ability prende forma anche nell’esperienza di E., si spiana in una possibilità concreta di giocare ai primi mondiali Mixed Ability (Bradford, 2015), che vengono organizzati in parallelo ai mondiali di rugby in Inghilterra. Inizia il percorso di assertività, di verifica delle sue applicazioni, di inserimento in un gruppo di adulti e di facilitatori che integrano e includono; il confronto con la sua disabilità viene mediato dalla presenza di un fine comune, quello del gioco, senza distinzioni a priori tra *normodotati* e *disabili*. In tutto questo riteniamo consista l’innovatività del modello e di questo troviamo un profondo riscontro in E., da sempre sordo alla verità sulla propria disabilità.

Ai mondiali di rugby Mixed Ability ci sono più di 600 atleti, persone disabili e non, insieme, e si gioca a rugby esattamente come i campioni del mondo. E. è il più giovane del gruppo e in quel contesto si confronta con gli altri in un’esperienza di evidenza sportiva e di “verità” (Husserl, 1936). Lui, che continua a parlare a considerare “quelli” disabili come totalmente inesistenti ai suoi occhi, vede giocare le altre squadre Mixed Ability, sente di poter dare il suo apporto, al di là di ogni distinzione e classificazione, e la cosa lo tranquillizza. Lentamente acquisisce consapevolezza dei propri limiti, anche se non accetta ancora una riflessione o un rispecchiamento sulla propria disabilità.

Nel 2016 accetta la proposta di svolgere un corso da allenatore della federazione italiana rugby, ottenendo un brevetto. Viene impegnato in un lavoro di tutoraggio con i più piccoli e contestualmente vengono portati avanti regolarmente i suoi allenamenti con la *Seniores* dei mondiali; le sue capacità continuano ad evolvere anche sul piano cognitivo e culturale. Ha imparato a prendere appunti dettagliati (non lo aveva mai fatto); questo potrebbe significare che l’applicazione delle regole astratte di gioco hanno favorito l’accesso a una *metariflessione* sul gioco, potenziando lo sviluppo di abilità come attenzione, pianificazione, autoregolazione. Inizia così a compiere scelte autonomamente, superando anche la difficoltà di mostrarsi responsabile di sé (come allenatore e come studente) e accetta di proseguire gli studi oltre il terzo anno.

Nel corso dell’anno successivo, decide di allenarsi anche con una squadra pari età di atleti senza disabilità, il Rivoli Rugby. Affronta perciò in blocco tutte le dinamiche sportive e relazionali del caso e tutto avviene in parallelo alla sua partecipazione piena in un ambiente Mixed Ability.

## 2. Considerazioni e prospettive

Come già esplicitato, l'esperienza dello sport Mixed Ability, al di là dell'indubbio vantaggio per l'avanzamento della cultura e delle pratiche inclusive e soprattutto per la qualità di vita dei bambini e dei ragazzi con difficoltà e disabilità che lo praticano, offre l'occasione per riflettere sugli impatti e sulle contaminazioni secondo differenti prospettive disciplinari.

In effetti, come evidenzia Fogassi (2015), "nelle ultime tre decadi la ricerca neuroscientifica ha gettato le basi per comprendere a fondo il modo in cui il cervello elabora e controlla le rappresentazioni di movimenti e azioni, portando anche ad un superamento della dicotomia classica tra processi percettivi, cognitivi e motori" (p. 75) e delineando un fecondo spazio di confine tra sport, pedagogia e neuroscienze.

Coerentemente con il nostro ambito di interesse, tale spazio transdisciplinare viene significativamente sollecitato dalla storia di E., in particolare per quanto concerne il modello dell'Embodied Cognitive Science (ECS) "esteso" nella direzione di una curvatura verso l'inclusione (Gomez Paloma, Damiani, 2015; Damiani, 2017).

Secondo il nostro approccio, infatti, interventi educativi e didattici inclusivi attuali ed efficaci, fondati sullo sviluppo delle potenzialità del singolo e sulla valorizzazione "effettiva" delle differenze di funzionamento di tutti, risultano coerenti con alcuni principi cardine dell'Embodied Cognition. Si tratta di un campo nuovo, per molti versi ancora inesplorato e non indenne da rischi di tipo epistemologico e operativo; tuttavia, riteniamo importante attingere da situazioni concrete e vissute in prima persona, come quella sopra riportata, per avviare e valorizzare virtuosi processi di riflessione e apprendimento dall'esperienza anche in questo ambito. Possiamo quindi enucleare alcune prime considerazioni secondo la duplice prospettiva inclusiva ed embodied.

Per quanto riguarda la prima prospettiva, la messa in luce da parte dell'allenatore-educatore della natura inclusiva dell'esperienza di Mixed Ability nella direzione del benessere e della felicità dei ragazzi, risulta di particolare pregnanza e merita alcune riflessioni. Pare infatti importate chiarire che "la promozione dell'espressione della propria partecipazione in un'ottica di equità" risulta coerente con un'idea di felicità che non si riduce ad una visione utilitarista basata soltanto sulla felicità (happiness), misurata come differenza tra i piaceri e le pene (secondo l'accezione di Bentham), ma si allinea all'ottica capacitazionale di Sen, il quale cerca di definire il benessere in senso oggettivo e di tutelare le libertà individuali (Sugden, Chambers, 2006). Come argomentato dallo stesso Sen<sup>2</sup>, le valutazioni della propria felicità sono generalmente sensibili agli effetti dell'adattamento, in quanto le persone si adattano a circostanze anche molto sfavorevoli, pur di sopravvivere. Tuttavia, la capacità di adattamento delle persone può portare a trarre conclusioni, anche di politiche sociali ed economiche, sbagliate.

Tale ragionamento vale particolarmente per le persone fragili con forte situazione di svantaggio, anche intellettuale. Per quanto riguarda E., l'esperienza relazionale con il mister e con i pari e il contesto sportivo di gioco e apprendimento – entrambi nuovi e sfidanti – hanno consentito lo sviluppo di capacità inatte-

2 "La differenza fra benessere e felicità individuale", intervista di L. Bruni ad Amartya Sen, in "Città Nuova", n. 3, 2013, Roma

se; la ricerca neuroscientifica ha dimostrato che il sistema dei neuroni specchio si attiva anche durante l'imitazione di azioni nuove (Buccino et al., 2004) e recenti studi indicano che le capacità plastiche del sistema motorio possono essere stimolate dall'osservazione delle azioni (Sugden, Chambers, 2006; Sugden, Henderson, 2007).

L'approccio capacitazionale al benessere e alla felicità pone attenzione alla potenziale influenza che alcuni fattori come il contesto sociale e relazionale possono avere sulle preferenze; tali fattori possono infatti portare ad adattarsi alle circostanze sfavorevoli in cui una persona si trova a vivere. Viene così messa in luce l'insufficienza del bagaglio informativo che alcune persone recano con sé e la conseguente necessità di ampliare le opportunità di crescita e sviluppo.

La visione critica dei concetti di felicità e di benessere, come esplicitato da Sen e Nussbaum (2010), aiuta a condurre riflessioni e pratiche nella direzione di un'autentica autodeterminazione, della capacitazione e di un'etica dell'inclusione, mitigando i rischi di microesclusioni o falsa inclusione che ancora continuano a verificarsi anche nei contesti educativi del nostro paese.

Riteniamo quindi che l'esperienza sportiva integrata rappresenti un contesto valido per la messa in campo di tali dinamiche, anche se le fenomenologie, gli impatti e i potenziali di intervento andrebbero meglio indagati, attraverso dispositivi osservativi e valutativi adeguati.

Un ulteriore elemento di riflessione, nella direzione dell'ECS, riguarda il significato evolutivo ed educativo della dimensione relazionale emotivo-corporea-sportiva tra E. e il suo mister-educatore e tra E. e gli altri atleti. Come riferito dallo stesso mister, la relazione con il ragazzo si realizza primariamente attraverso l'uso dei corpi. La costruzione della mente e dei contenuti mentali si connota come un'esperienza relazionale che genera tracce di memorie e di pensiero, a partire da quelle implicite, emotive e somatiche. Viene infatti rilevato che i processi di mentalizzazione trovano spazio espressivo quasi esclusivamente nelle relazioni, durante il gioco sportivo; qui i contenuti mentali e culturali si collocano a livello di esperienza *non formulata* (Stern, 2007), implicita e pre-simbolica, un livello che genera un processo evolutivo profondo, spesso inaccessibile nelle altre esperienze educative "tradizionali."

Nell'ambito di tale dinamica educativa particolare, l'allenatore deve essere capace di co-evolvere con E. attraverso un processo relazionale immersivo e incarnato sintonico, ma non simmetrico, che diventa cognitivo (il mister sente le emozioni del ragazzo e le capisce), metacognitivo (E. riflette sui suoi comportamenti e il mister riconosce questa competenza) e culturale (E. impara le regole del rugby stimulate dal mister). Di particolare rilevanza anche la relazione tra il ragazzo, il mister e i pari; la triade ragazzo-allenatore-gruppo complessifica la dinamica e amplifica le opportunità evolutive e di socializzazione di tutti i soggetti in relazione. Anche in riferimento alla situazione specifica di E., la clinica e la ricerca in campo psichiatrico e psicologico hanno da tempo evidenziato come la funzione ecologica del gruppo rappresenti una condizione fondamentale per promuovere la salute mentale (Bion, 1961; Correale, 1999), a diversi livelli e in diversi contesti.

Le neuroscienze hanno successivamente dimostrato che il sistema motorio è fondamentale per la vita e per la comprensione del mondo (Gallese, Lakoff, 2005; Fogassi, 2015). Secondo il modello dell'ECS, il sistema motorio e le Funzioni Esecutive (attenzione, memoria, pianificazione...), il linguaggio e le emozioni sono interrelati e connessi con aspetti di cognizione e di metacognizione, caratterizzanti le abilità e le competenze di livello superiore (scolastiche e culturali). La cognizione esiste per guidare l'azione; percepiamo per agire e ciò che percepia-

mo dipende da come intendiamo agire (Glenberg, Witt e Metcalfe, 2013). Quando un certo processo cognitivo cambia notevolmente per influenza corporea, e giustificato ritenere che questo processo dipenda dal corpo; non per la sua mera esistenza, ma per avere le caratteristiche che ha (Uithol e Gallese, 2015) (Gomez Paloma, Damiani, 2015).

Entro tale framework, quindi, si evidenzia la necessità di progettare e potenziare percorsi di sviluppo e apprendimento scolastico, pur se minimi, valorizzando l'esperienza extrascolastica sportiva. Al contempo, pare utile riconoscere e utilizzare meccanismi embodied anche in ambito scolastico, attraverso l'imitazione e la percezione-comprensione delle emozioni e dei pensieri.

## Conclusioni

In conclusione, l'esperienza con il rugby Mixer Ability pare confermare quanto teorizzato dal paradigma dell'Embodied Cognition "esteso", per il quale la dimensione corporea viene messa in relazione con la dimensione inclusiva (Gomez Paloma, Damiani, 2015; Damiani, 2017): la corporeità consente di osservare e registrare l'autenticità della persona (corporeità emanatrice di informazioni autentiche) e per i bambini questo aspetto è più potente; inoltre, la corporeità consente di mediare la significatività della concettualizzazione apprenditiva, in quanto "catalizzatore ed amplificatore" di esperienze di sviluppo e apprendimento significative (Gomez Paloma, Damiani, lanes, 2014).

## Riferimenti Bibliografici

- Bion W.R. (1961). *Experiences in groups and other papers*. London: Tavistock Publications.
- Burns J.H. (2005). *Happiness and Utility: Jeremy Bentham's Equation*. Cambridge University Press.
- Brittain I. (2004). Perceptions of Disability and their Impact upon Involvement in Sport for People with Disabilities at all Levels. *Journal of Sport and Social Issues*, 28: 429.
- 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.
- Buccino G., Vogot S., Ritzl A., Fink G.R., Zilles K., Freund A.J., & Rizzolatti G. (2004). Neural circuit underlying imitation of hand actions. An event related fMRI study. *Neuron*, 42, 323-334.
- Canevaro A. (2016). Atti del convegno *Come fare inclusione? Proposte, idee, progetti*. Arona (NO), Novembre, 2016.
- Castelfranchi C. (2002). Fare, avere, essere: riabilitazione e restituzione dei poteri, e cambiamenti della mente. In *Gruppi Appartamento: progetti ed esperienze nuove*. Torino: Anankè.
- Coalter F. (2005). The Social Benefits of Sport. An Overview to Inform the Community Planning Process. *Sport Scotland Research Report* no. 98.
- Corazza, M. –Dyer, J. (2017). A New Model for Inclusive Sports? An Evaluation of Participants' Experiences of Mixed Ability Rugby, *Cogitatio, Social Inclusion*, 5, 2.
- Damiani P. (2017). Embodied Cognition as Inclusive Approach for Special Educational Needs, in *Embodied Cognition in Physical Activity and Sport Science*, Cap. 7.
- De Anna L. (2005). Progettare e promuovere Attività Motorie e Sportive Integrate nella formazione di persone con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4/1, 39-45.
- De Anna L. (2006). Disabili in movimento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 5/3, 215- 245.
- Farber, B. (1959). Effects of a several mentally retarded child on family integration. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 24, 71.
- Federici A. (2016). Atti Seminario *EPALE Itinerari educativi nello sport!*, Urbino 21 marzo



- 2016, <https://ec.europa.eu/epale/nb/node/20284>
- Fogassi L. (2015). Proprietà cognitive del sistema motorio nella corteccia cerebrale. In Bonalli M., Stefanini L., Antonietti A., *La bussola della mente funzionale. Dal corpo intelligente al sé operativo*. Milano: LED.
- Gallese V., Lakoff G. (2005). The brain's concepts: The role of sensory-motor system in conceptual Knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 21, 0.
- Glenberg A.M., Witt J.K. e Metcalfe J. (2013). From the Revolution to Embodiment: 25 Years of Cognitive Psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 5, 573-585.
- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F. (a cura di), (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. New York, NY: Nova Science Publishers, Incorporated.
- Gomez Paloma F., Tafuri D. (2016). *The body in didactics*. Napoli: Idelson Gnocchi.
- 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.
- Gomez Paloma F., Damiani P., Ianes, D. (2014). ICF, BES e didattica per competenze. La ricerca EDUFIBES. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 3. Trento: Erickson.
- Husserl, E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Phänomenologie* (1936; trad. it 1975). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.10.008.
- Stern D.B. (2007). *L'esperienza non formulata. Dalla dissociazione all'immaginazione in psicoanalisi*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Sugden D.A., Chambers M.E. (2006). Stability and change in children with developmental coordination disorder. *Child: Care, Health and Development*.
- Sugden D.A., Henderson S.E. (2007). *Ecological Intervention for children with movement difficulties*. London: Harcourt Assessment.
- Uithol S. e Gallese V. (2015). The role of the body in social cognition. *WIREs Cognitive Science*. DOI: 10.1002/wcs.1357.

