

SPORT E INCLUSIONE: L'ESPERIENZA DEL RUGBY MIXED ABILITY NELLA PROSPETTIVA DELL'EMBODIED COGNITION

SPORT AND INCLUSION: THE EXPERIENCE OF THE RUGBY MIXED ABILITY IN THE EMBODIED COGNITION PERSPECTIVE

Paola Damiani

Università degli Studi di Torino
paola.damiani@unito.it

Domenico Tafuri

DISMEB - Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
domenico.tafuri@uniparthenope.it

Enrico Colzani

Chivasso Rugby Onlus; International Mixed Ability Sports
e.colzani@mixedabilitysports.org

Filippo Gomez Paloma

Università degli Studi di Macerata
filippo.gomezpaloma@unimc.it

Abstract

Lo scopo del presente contributo è quello di evidenziare le prospettive di studio e di ricerca in un campo di confine tra sport, pedagogia e neuroscienze, volte a potenziare i processi inclusivi. L'approccio dell'Embodied Cognition, in particolare, favorisce la messa in relazione delle "Subjective dimensions" (corporee ed emotivo-relazionali) con la dimensione inclusiva. Il setting dello sport Mixed Ability risulta coerente e favorevole alla realizzazione dei processi di apprendimento e partecipazione secondo il modello dell'Embodied Cognition. Viene pertanto presentato un progetto di ricerca per la comprensione e l'applicazione delle attività del Rugby Mixed Ability, secondo la prospettiva pedagogica inclusiva.

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

The Embodied Cognition approach favours, especially, the relationship of "subjective dimensions" (the bodily and emotive-relational ones) with the inclusive dimension. The setting of the sport Mixed Ability is coherent and favourable to the realisation of the processes of learning and participation according to the model of the Embodied Cognition. A research project is therefore presented for the understanding and the application of the Rugby Mixed Ability's activities, according to the pedagogical inclusive perspective.

Keywords

Inclusion; Sport Mixed Ability; Pedagogy; Neuroscience.

Inclusione; Sport Mixed Ability; Pedagogia; Neuroscienze.

Introduzione

Negli ultimi anni, i quadri scientifici e normativi sovranazionali stanno sollecitando la scuola nella realizzazione di principi e orientamenti comuni fondati su valori democratici e inclusivi, finalizzati al co-sviluppo delle persone e della società.

Nel nostro paese, le Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (pubblicate nel 2018) fanno riferimento all'Agenda 2030 dell'Unesco per lo sviluppo sostenibile, per l'assunzione del ruolo strategico di una scuola di qualità che metta al centro i valori dell'inclusione e dell'equità. L'obiettivo numero quattro dell'Agenda, che riguarda direttamente la scuola, viene delineato come una sorta di meta-obiettivo in quanto afferma il ruolo fondamentale di un'istruzione inclusiva e di qualità come leva per lo sviluppo individuale e collettivo e per il conseguimento di tutti gli altri obiettivi. Le Indicazioni nazionali del MIUR precisano che alla scuola italiana, da sempre attivamente impegnata, viene chiesto un impegno supplementare proprio alla luce delle nuove emergenze. «I docenti sono chiamati non a insegnare cose diverse e straordinarie, ma a selezionare le informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, a predisporre percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva» (p. 8).

Uno dei campi disciplinari più stimolati, in un'ottica di attualizzazione e di riposizionamento all'interno dei curricoli scolastici (e, più in generale, dei percorsi formativi e di salute), è quello dell'educazione fisica, motoria e sportiva. L'OMS ha definito un nuovo Piano d'azione globale per promuovere l'attività fisica - *More active people for a healthier world* - indicando linee guida aggiornate, affinché i governi possano attivare politiche efficaci per aumentare l'attività fisica in tutta la popolazione (WHO, 2018).

1. Il corpo e il movimento: un «nuovo» focus per il miglioramento della qualità della scuola inclusiva

In generale, come rilevano Maulini, Migliorati, Isidori (2018), stiamo assistendo ad una propulsione da parte delle politiche ad indirizzare l'educazione fisica scolastica verso un percorso positivo di ripresa (Vicini, 2015).

A partire dalla Legge n.107 del 2015, è stato avviato un potenziamento delle discipline motorie e dello «sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica e allo sport, e alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica» (art. 1 comma 7). Si tratta di orientamenti dettati anche dall'individuazione di nuovi bisogni di salute e di «antiche» criticità culturali e strutturali. Gli esiti dell'indagine mondiale dell'Unesco (2014) segnalavano infatti dei gaps tra le politiche dell'educazione fisica per la scuola e la loro effettiva attuazione evidenziando, in sintonia con i dati dei Paesi europei riportati nel Rapporto Eurydice (Commissione europea Eurydice, 2013), l'inadeguatezza dell'attribuzione oraria nel curricolo, della formazione degli insegnanti, delle infrastrutture e delle attrezzature sportive, delle risorse economiche e la presenza di barriere che non favoriscono l'inclusione degli alunni con disabilità (Maulini, Migliorati, Isidori, *ib.*, p. 136).

Nelle Indicazioni del 2018, il paragrafo «Il corpo e il movimento» rilancia tale priorità mettendo in luce, oltre alle caratteristiche specifiche delle discipline fisiche e sportive, la valenza transdisciplinare - educativa ed evolutiva - dell'investimento su attività sistematiche rivolte allo sviluppo di competenze corporee e motorie.

«Anche l'educazione fisica si caratterizza come altra disciplina di “cerniera” tra gli ambiti scientifico (conoscenza del proprio corpo, del suo funzionamento, fisica del movimento, stili di vita corretti, ecc.), comunicativo ed espressivo, di relazione e di cittadinanza». Attraverso la lettura comparata degli obiettivi delle altre discipline nelle Indicazioni Nazionali 2004, 2007

e 2012, è evidente un utilizzo sempre più incisivo della corporeità, quale medium di apprendimenti trasversali. L'educazione fisica deve considerarsi uno snodo e un raccordo tra i vari ambiti disciplinari; l'esperienza compiuta attraverso il corpo e le attività motorie costituiscono il punto di partenza (attività percettive) e la via di transito (funzioni esecutive e processi di coordinazione motoria) di ogni apprendimento (Colella, 2018).

Le dimensioni formative caratterizzanti, descritte sotto forma di traguardi per lo sviluppo delle competenze, devono essere adeguatamente stimolate e valutate al termine del primo ciclo di istruzione. Si tratta di dimensioni di sviluppo essenziali e trasversali (consapevolezza delle proprie competenze motorie; pratica quotidiana dei valori dello sport; riconoscimento e applicazione su di sé di uno stile di vita sano; rispetto dei criteri base di sicurezza per sé e gli altri; capacità di integrarsi nel gruppo e di impegnarsi..) che, oltre a riguardare la globalità della persona, presentano un potenziale significativo anche dal punto di vista inclusivo, in termini di processi di consapevolezza di sé e dell'altro, partecipazione, *agency* e autodeterminazione, socializzazione e cittadinanza, anche in relazione a dimensioni ancora poco presidiate in ambito scolastico.

In generale, le Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento degli insegnamenti per la scuola secondaria sottolineano il ruolo delle Scienze Motorie e Sportive volto al benessere, alla salute, alla prevenzione e all'inclusione attraverso le attività sportive. Più in particolare, per quanto riguarda l'attività sportiva, il documento sottolinea la promozione del valore del rispetto di regole concordate e condivise e dei valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza (p. 15).

2. Sport, inclusione e neuroscienze: un fecondo campo di studio e lavoro transdisciplinare

Coerentemente con quanto delineato dai documenti istituzionali, anche la letteratura scientifica, negli ultimi anni, ha messo in luce il significativo potenziale di sviluppo di un approccio inclusivo allo sport, in continua espansione (De Anna, 2005, 2006; Coalter, 2005; Federici, 2016; Corazza, Dyer, 2017).

Dal punto di vista pedagogico, come rileva Caldin (2016), l'inclusione può essere meglio descritta come un imperativo etico che non ha bisogno di giustificazione. La sua assunzione come valore e principio organizzativo e strategico conduce ad un cambiamento del sistema sociale, educativo e scolastico esistente, al fine di permettere la partecipazione piena e attiva di tutte le persone, anche di coloro che sono in condizione di disabilità. Secondo il modello biopsicosociale, l'educazione inclusiva ha come compito prioritario l'eliminazione delle barriere e l'introduzione di facilitatori su corpo, mente, ambiente.

Assumendo tale paradigma, il riferimento ad altri modelli e discipline risulta essenziale. Un elemento costitutivo della deontologia pedagogica, secondo Contini (2009), è la tensione a conoscere le persone in formazione secondo prospettive complesse e differenti; la multidisciplinarietà è condizione necessaria nei sistemi di conoscenza contemporanei, senza dimenticare la specificità e l'unicità del ruolo docente. Soltanto uno sguardo plurimo e multiprospettico può consentire al docente-educatore di avvicinarsi alla complessità e alla globalità della persona, nelle diverse fenomenologie derivanti dalle sue interazioni con i contesti. Un modello di inclusione efficace deve contemplare aspetti macro e micro, politici, sociali, organizzativi e personali, di tipo esplicito e di tipo implicito, e le loro interconnessioni.

La ricerca internazionale sulla lotta alla dispersione scolastica e sulla promozione del benessere a scuola sta ridefinendo un quadro multidimensionale in grado di favorire la lettura complessa dei fenomeni in campo e l'attuazione di piani di intervento coerenti. Le ricerche mostrano che gli allievi che vengono considerati diversi perché non riescono a seguire e/o com-

portarsi secondo quello è «normale aspettarsi» sono allievi sono *in risk of drop out*. Viceversa, l'aumento della partecipazione e dello *school well-being* abbassa la percezione di diversità e previene lo *school leaving*. Occorre pertanto organizzare anche «esperienze psicobiologiche positive»: lavorare su esperienze soggettive, su emozioni, su esperienze sensoriali e corporee, su motivazioni e aspirazioni è fondamentale per prevenire l'abbandono, anche se realizzare questo è molto complesso (Moreira, 2017). Si tratta di costruire approcci multidimensionali che contemplino anche le *Subjective Experiences* (emozioni, motivazioni, benessere), le quali intervengono nel determinare il modo in cui esperiamo la realtà (interna ed esterna) e in cui siamo/stiamo nella realtà. Lavorare sulle «*missing dimension*» consente di costruire esperienze psicobiologiche positive (Moreira et al, 2013; Fredricks, Blumend e Paris, 2004; Gomez Paloma e Damiani, 2015, Damiani, 2017). La scarsa considerazione dei processi neurobiologici che rendono conto delle differenze tra i membri di classi sociali diverse costituisce, inoltre, un ostacolo alla comprensione dei fenomeni sociorelazionali e al progresso delle scienze sociali (Kagan, 2013).

In questa direzione, il contributo dalle neuroscienze risulta fondamentale per la comprensione dello sviluppo, dell'apprendimento e delle neurodiversità, nella direzione della promozione del benessere e della qualità di vita. «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» (Fogassi, 2015, p. 75). Il corpo costituisce il mediatore primo ed essenziale di tutti i processi vitali e formativi (Merleau-Ponty, 1945; Husserl, 1950; Gamelli, 2011; Gomez Paloma, 2012; Bellantonio, 2015; Gomez Paloma, Tafuri, 2016). L'input che ne deriva ha aperto, tra gli altri, un fecondo campo di confine tra sport, pedagogia e neuroscienze, le cui implicazioni - a diversi livelli e di natura differente - richiedono studi e ricerche accurati e sistematici, secondo una prospettiva di transdisciplinarietà (Gomez Paloma e Damiani, 2015; Gomez Paloma, Ascione, Tafuri, 2016; Damiani, Ascione, 2017).

In un'interessante studio di Caruana e Borghi (2016), vengono analizzati gli elementi di affinità e di discontinuità tra le prospettive pedagogiche costruttiviste e i recenti contributi delle neuroscienze, con particolare riferimento al paradigma dell' Embodied Cognition, per la comprensione dei processi di apprendimento e dello sviluppo della mente in generale. Tra i primi, la pedagogia costruttivista e le neuroscienze condividono la decostruzione delle idee e dei concetti locazionisti semplici per la spiegazione dei processi mentali centrali coinvolti nell'apprendimento, come le emozioni; tra i secondi, di particolare rilevanza l'inversione di direzione e di ordine che tale sviluppo segue, avanzata dalle neuroscienze. L'Embodied Cognition, infatti, identifica lo sviluppo della mente nel corpo in direzione ascendente, a partire dai vincoli sensorimotori e visceromotori che conformano e implementano i processi "nobili" (cognitivi, linguistici o decisionali), mentre il costruzionismo e le prospettive socioculturali affermano la direzione inversa, discendente: dallo sviluppo del linguaggio e dalle stimolazioni culturali e cognitive si strutturano i processi fisiologici di base. Secondo la prospettiva delle neuroscienze, azioni e relazioni sociali non vengono mediate dal pensiero concettuale, almeno in prima istanza. Abbiamo un meccanismo per cui «sentiamo» le emozioni degli altri direttamente, le viviamo come se fossero nostre. La stessa popolazione neuronale che si attiva per le nostre emozioni, si attiva per le emozioni degli altri (Rizzolatti, 2015, Il Sole 24 ore). Occorre pertanto ricentrare il focus sulla direzione e sulle gerarchie da considerare per comprendere, descrivere e per intervenire - stimolando e potenziando - le funzioni mentali globali (mente-corpo-ambiente), alla luce delle evidenze scientifiche.

Un ulteriore ambito di indagine deriva dalla consapevolezza del meccanismo di rispecchiamento nella relazione insegnante-allievo. Il *sistema mirror* costituisce un modello che consente di spiegare diversi livelli di funzionamento (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006, Galloni, 2009) e la possibilità di comprendere la dinamica educativa relazionale profonda offre un'occasione formativa per tutti i soggetti coinvolti. Viene messa in luce la dimensione interrelata di cognizione e sentimento nel processo complesso del conoscere e del sentire realizzato attraverso la funzio-

ne della comprensione che coinvolge mente e corpo, azione e pensiero, soggettività e alterità.

Dal punto di vista pedagogico, emerge il tema della capacità etica e deontologica di conoscere l'altro come comprensione, intesa come capacità di sentire – in modo profondo e globale - la relazione con sé e con l'altro da sé (lo studente e/o il docente), attraverso un atteggiamento autentico di impegno (esserci nella relazione) finalizzato allo sviluppo e al potenziamento di entrambi.

Il setting sportivo consente di tenere insieme e valorizzare queste dimensioni interrelate profonde, secondo la *prospettiva ascendente*, le quali rappresentano ancora spesso dimensioni misconosciute o non sufficientemente considerate all'interno dei setting formativi “tradizionali” (aula).

«L'esperienza sportiva si incarna in un'esperienza emotivo-relazionale e socioculturale nella quale si generano percezioni e pensieri (dal livello non - verbale e protoverbale a quello simbolico), narrative e contesti culturali e valoriali. 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)» (Damiani, Colzani, Gomez Paloma, 2018, p. 197).

3. L'esperienza del *Rugby Mixed Ability* a scuola: piste di lavoro, studio e ricerca

L'esperienza dello sport integrato inclusivo, denominata «Mixed Ability», è stata concepita come una sfida alle barriere che ancora persistono sulla disabilità, sulla base della consapevolezza che lo sport può essere il mezzo con il quale riaffermare e concretizzare i valori dell'equità e dell'inclusione attraverso attività atte a rinforzare e riorientare le aspirazioni individuali e collettive. Si tratta di un movimento in forte sviluppo nel mondo sportivo, anche nell'ambito delle grandi federazioni di rugby, tennis e boxe nazionali e sovranazionali, come, ad esempio, la Federazione Italiana Rugby e Sport England. 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 si confrontano sullo stesso campo persone con e senza disabilità. 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 e nella co-educazione. Essa costituisce anche una potente leva per attivare processi di riconoscimento sociale oltre la diagnosi esperita come qualità super-investita dal soggetto stesso, tanto da identificarsi 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) (Damiani, Colzani, Gomez Paloma, 2018, p. 197).

In riferimento alla valenza innovativa, sociale e inclusiva, dell'esperienza sportiva Mixed Ability, e alla coerenza del suo setting con i quadri scientifici sopra esplicitati, è stato elaborato un progetto di studio e di ricerca di carattere pedagogico, finalizzato alla descrizione e comprensione delle dinamiche evolutive ed educative caratterizzanti la relazione tra gli atleti con disabilità e il contesto di gioco e all'implementazione dei potenziali di sviluppo - a livello individuale e collettivo - in ottica inclusiva, con particolare riferimento alle applicazioni e alle ricadute a livello scolastico. Il modello concettuale di riferimento è di tipo biopsicosociale, fondato sull'antropologia dell'ICF, in linea con il paradigma delle competenze, della qualità di vita e dell'inclusione, con un'attenzione specifica all'approccio dell'Embodied Cognitive Science.

Il progetto, realizzato in collaborazione tra una Società Sportiva della provincia di Torino (Chivasso Rugby Onlus) e l'Ufficio Scolastico Regionale e supervisionato scientificamente dagli autori del presente contributo, è stato articolato in due fasi: osservazione e studio delle dinamiche e degli impatti dell'attività del Rugby Mixed Ability già in atto presso la società sportiva (aa.ss. 2017-19); progettazione e realizzazione di un percorso laboratoriale per la conoscenza e la pratica delle attività sportive *mixed ability* presso alcuni Istituti Comprensivi della provincia

di Torino (a.s. 2018-20).

La prima fase di ricerca è stata finalizzata allo “studio di casi”, attraverso la raccolta delle narrazioni dei protagonisti (educatore-allenatore e atleti con disabilità), per l’identificazione delle dimensioni e delle caratteristiche emergenti sul campo. La seconda fase si colloca in continuità con percorsi laboratoriali (CTS, Circostrizione 3°, Torino, “Star Bene a scuola”, laboratori promossi dal MIUR) e attività (associazioni sportive; Enti locali; famiglie) già presenti sul territorio e vede la realizzazione di laboratori integrati sportivo-scolastici destinati alle classi della scuola secondaria di I grado (con allievi con disabilità intellettiva), nell’ambito dei quali sono previste attività di Rugby Mixed Ability sul campo e momenti di riflessione e restituzione in aula, con tutti gli allievi.

Il laboratorio “sport-scuola” non viene pensato come ambito di stretta competenza del docente di educazione fisica, e men che meno del docente di sostegno, ma, coerentemente con le premesse culturali e scientifiche, rientra a pieno titolo nel progetto di formazione globale di tutti gli studenti, coinvolgendo il processo generale di apprendimento e partecipazione e quindi tutti gli ambiti disciplinari e i contesti di apprendimento, per tutti gli studenti. L’orizzonte esteso dall’esperienza laboratoriale per la persona con disabilità, integrata in un processo personale attivo, è considerata a livello del funzionamento e dello sviluppo globale e si pone nelle strette interconnessioni tra cognizione, corpo, relazioni e emozioni.

3.1 L’impianto progettuale

Lo studio e la sperimentazione di un’esperienza sportiva Mixed Ability e di una sua applicazione presso la scuola delinea una triplice finalità di ordine generale:

1. per la vita degli allievi con disabilità o altri BES, e delle persone adulte con disabilità che praticano lo sport, in quanto vengono favorite l’elaborazione e la realizzazione dei propri progetti di vita nella direzione del miglioramento della qualità di vita;
2. per la ricerca pedagogica ed educativa, in ottica transdisciplinare (con particolare riferimento ai rapporti tra pedagogia e neuroscienze e all’emergente campo dell’*Educational Embodied Cognitive Science* (Damiani, Gomez Paloma, 2018)
3. per il miglioramento della qualità dell’inclusione scolastica e sociale.

Gli obiettivi specifici sono di tipo educativo - “tecnico” (conoscere e applicare i fondamentali tattico-strategici del Rugby Mixed Ability; conoscere e migliorare l’ approccio globale al gioco sul campo) e di tipo educativo – evolutivo (favorire lo sviluppo globale della persona; migliorare le competenze corporee e motorie, emotivo-motivazionali, cognitive: attenzione, pianificazione, comprensione, comunicazione; favorire la consapevolezza del proprio “funzionamento” nei contesti formali e non formali: contesto sportivo; famiglia; scuola). Un obiettivo di ricerca prioritario, coerente con il framework dell’Embodied Cognition, sarà quello di cogliere le interconnessioni tra dimensioni differenti del funzionamento degli studenti (aspetti cognitivi legati all’apprendimento e alla partecipazione, aspetti motori, emotivi, sociorelazionali).

Nella fase di monitoraggio e verifica sono oggetto di valutazione, attraverso un dispositivo integrato di tipo qualitativo e un approccio mixed methods, dimensioni di tipo micro (esiti e cambiamenti in relazione agli obiettivi specifici delineati) e di tipo macro (processi e cambiamenti relativi alle finalità generali).

4. Primi risultati, considerazioni e prospettive

Mentre le esperienze di Rugby della società sportiva piemontese continuano ad espandersi, anche attraverso accordi e partecipazioni con diverse Società in altri Paesi, la prima fase della sperimentazione si è conclusa con la redazione di documenti di tipo narrativo, che hanno raccontato l’esperienza di tre atleti con differenti abilità. I dati raccolti, oltre a illustrare alcune

dimensioni e le dinamiche di tipo educativo ed evolutivo attivate durante la pratica sportiva, mostrano la loro efficacia in termini di sviluppo e potenziamento delle competenze personali e dell'inclusione (costruzione e potenziamento della relazione di fiducia con l'allenatore e con i compagni, sviluppo delle capacità emotivo-relazionali, di consapevolezza, metacognizione e autoregolazione...). 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 inattese negli atleti con disabilità. Coerentemente con quanto rilevato in letteratura, l'osservazione dei movimenti dell'allenatore e dei compagni di gioco ha stimolato l'apprendimento di nuove capacità motorie e di schemi di gioco sportivi e il potenziamento di abilità cognitive e metacognitive come l'attenzione, la pianificazione e l'autoregolazione. 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).

Anche la dimensione relazionale emotivo-corporea-sportiva tra gli atleti e il mister-educatore e con gli altri atleti è risultata essere una dimensione centrale nella dinamica sportiva e apprenditiva. Come riferito dal Mister, la relazione con i ragazzi 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 (Damiani, Colzani, Gomez Paloma, 2018).

Riteniamo quindi che l'esperienza sportiva integrata rappresenti un contesto valido per la messa in campo delle dimensioni "subjectives e missing" sopra illustrate, le quali costituiscono condizione essenziale per apprendimento e inclusione, anche se le fenomenologie, gli impatti e i potenziali di intervento andrebbero ulteriormente indagati, attraverso dispositivi osservativi e valutativi adeguati e sistematici.

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

Riferimenti Bibliografici

- Bellantonio, S. (2015). *Embodiment e Pedagogia: lo sport come dispositivo di educazione corporea*, in Cunti A. (a cura di) *Sfide dei corpi*, Milano: Franco Angeli.
- Buccino, G., Lui, F., Canessa, N., Patteri, I., Lagravinese, G., Benuzzi, F., Porro, C.A., Rizzolatti, G. (2004). *Neural circuits involved in the recognition of actions performed by noncon-specifics: an fMRI study*. J. Cogn Neurosci. (Vol. 16, pp. 114-126).
- 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: 42.
- 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, pp. 75-94).
- Caldin, R. (2016). *Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti*, in A.M. Favorini, *Conoscenza formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*, Milano: FrancoAngeli (pp. 106-128).
- 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. Gruppi Appartamento: progetti ed esperienze nuove*. Torino: Anankè edizioni.
- 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 (Vol. 5 N. 2).
- Correale, A. (1999). *Il lavoro di équipe*. In Berti Ceroni G., Correale A. (a cura di), *Psicoanalisi e psichiatria*. Milano: Raffaello Cortina
- Contini, M.G. (2009). *Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni*. Ricerche di Pedagogia e Didattica, 4, 2 - Filosofia dell'educazione.
- Damiani, P. (2017). *Embodied Cognition as Inclusive Approach for Special Educational Needs*, in Gomez Paloma, F. (a cura di), (2017), *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*; New York: Nova Science Publishers.
- Damiani, P., Ascione, A. (2017). *Body, movement and educational robotics for students with Special Educational Needs*, *Giornale italiano della ricerca educativa*, N. 18. Lecce: Pensa Multimedia,
- Damiani, P., Colzani, E., Gomez Paloma, F. (2018). *Rugby Mixed Ability e Inclusione. Un'analisi di caso tra Sport, Pedagogia e Neuroscienze*, *Formazione & Insegnamento*, Lecce: Pensa multimedia (Vol. 16 – N.1 pp 195-203)
- Damiani, P., Gomez Paloma, F. (2018). *Educational ECS Un approccio "embodied cognitive" per le scuole*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Anna, L. (2005). *Progettare e promuovere Attività Motorie e Sportive Integrate nella formazione di persone con disabilità*, *L'integrazione scolastica e sociale*, Trento: Erickson, 4/1, 39-45.
- De Anna, L. (2006). *Disabili in movimento, L'integrazione scolastica e sociale*, Trento: Erickson, 5/3, 215- 245.
- Farber, B., (1959). *Effects of a several mentally retarded child on family integration*, *Monographs of the Society for Research*. Child Development, (Vol, 24, n.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; LED*.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P. C., Paris, H. A., (2004). *The concept of school engagement has attracted increasing attention School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. *Review of Educational Research* Spring 2004, Vol. 74, No. 1, pp. 59-109
- Gallese, V., Lakoff, G. (2005). *The brain's concepts: The role of sensory-motor system in conceptual Knowledge*. *Cognitive Neuropsychology* (Vol. 21, n.0).
- Galloni, G. (2009). *Basi motorie dell'empatia cognitiva?* *Teorie & Modelli*, n.s., (XIV, 1, pp. 134-147).
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Glenberg, A.M., Witt, J.K., Metcalfe, J. (2013). *From the Revolution to Embodiment: 25 Years of Cognitive Psychology*. *Perspectives on Psychological Science* (Vol. 8, n. 5, 573-585).
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F. (a cura di), (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*; New York: Nova Science Publishers, Incorporated.
- 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., Tafuri, D. (2016). *The body in didactics*. Napoli: Idelson Gnocchi.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., Tafuri, D. (2016). *Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica, Formazione & Insegnamento*, (Vol. 14 N. 1 – Supplemento)
- Husserl, E. (1950). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. L'Aia: Nijhoff .
- Kagan J. (2013). *Le tre culture*. Milano: Feltrinelli Editore.

- Maulini, C., Migliorati, M., Isidori, E (2018). *La valorizzazione dell'educazione fisica, motoria e sportiva nella scuola italiana: il caso degli "Stati Generali dello Sport di Cremona. Formazione & Insegnamento* (Vol. 16-n. 1 Supplemento).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris (trad. it.: Fenomenologia della percezione, Milano: Il Saggiatore).
- Moreira, P. A. S., Dias, P., Vaz, F. M., & Vaz, J. M. (2013). *Predictors of academic performance and school engagement: Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches*. *Learning and Individual Differences*, 24(2), pp. 117-125.
- 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.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- 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.
- 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.
- Vicini, M. (2015). *Le scienze motorie e Sportive nel Mondo e in Europa*. *Nuova Secondaria Ricerca, Speciale Scienze Motorie e Sportive*, 9, 43-78.