

SAGGI – ESSAYS

CORPO E ALTERITÀ NELLA DISABILITÀ

BODY AND OTHERNESS IN DISABILITY

Rosa Sgambelluri (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria),  
Maria Grazia De Domenico (I.C.S. "Falcomatà-Archi"-Reggio Calabria)\*

Il contributo si propone di richiamare l'attenzione sul tema del corpo nella riflessione pedagogico-speciale. Il Novecento ha notevolmente contribuito alla rivalutazione della corporeità con gli studi sulla psicomotricità (Lapierre, 2001; Le Boulch, 1971; Vayer, 1992), con l'apporto nelle neuroscienze (Cambi, 2011; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), con lo studio delle connessioni cervello-mente-corpo (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006). Alla base vi è l'idea di un essere umano riconosciuto come unità bio-psico-socio-spirituale, in cui il corpo viene considerato come soggetto che crea cognizione nell'interazione con l'ambiente. La dimensione corporea è dunque passata da una fase di stigmatizzazione negativa del corpo del disabile (Zappaterra, 2010), all'affermazione come aspetto ineludibile nello sviluppo del sé e nella formazione dell'identità della persona con disabilità. All'evoluzione del binomio corporeità/disabilità hanno concorso gli studi incentrati sull'*embodied cognition* (Gomez Paloma, 2017; Lakoff & Johnson, 1999; Shapiro, 2010; Varela, Thompson & Rosh, 1991) e su un processo continuo di connessione fra corpo-azione-conoscenza, che ha permesso di abbandonare la visione lineare del corpo, che è perché è in relazione con l'ambiente e con l'altro.

\* Pur essendo l'articolo frutto di una riflessione comune a opera degli autori, si precisa che Rosa Sgambelluri ha curato il paragrafo 3 e 4. Maria Grazia De Domenico ha curato in particolare la stesura dei paragrafi 1 e 2.

The present contribution focuses on the human body from a special-pedagogy perspective. The 20th century witnessed a substantial reconsideration and revalorization of the human body due to psycho-motricity research (Lapierre, 2001; Le Boulch, 1971; Vayer, 1992), to the contributions of neuroscience (Cambi, 2011; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), as well as to the study of brain-mind-body interconnections (Contini et al., 2006). The idea underlying all these investigations is that the human being should be recognized as a bio-psycho-socio-spiritual unit whereby the body is the subject which creates cognition by interacting with the world around. Within the realm of human disabilities, the old idea of a faulty human body (Zappaterra, 2010) has left room for a new conception whereby the human body contributes, in any way whatever, to the development of the self and the shaping of a person's identity. The evolution towards this body-motricity-and-disability approach has been spurred by various studies on *embodied cognition* (Gomez Paloma, 2017; Lakoff & Johnson, 1999; Shapiro, 2010; Varela et al., 1991) and on the continuous connections between body, action and knowledge which have enabled us to abandon the old linear/sequential view of the human body – now, the human body is what it is solely because it constantly relates to the others and the world around.

### 1. Il corpo come luogo biologico e culturale

Studiare la corporeità significa oggi riscattare il ruolo del corpo da una funzione che è stata a lungo vista in una prospettiva prevalentemente biologica e di funzionalità organica, per riconoscergli una serie di qualità che ne ampliano il senso e il significato «da mezzo espressivo primario a strumento complesso e raffinato» (Carboni, 2012, p. 109).

Così, da luogo biologico (*bios*) a luogo in cui si iscrive la cultura umana (*anthropos*), il corpo appare come il risultato di un processo di liberazione ed emancipazione, che vede abbandonare

progressivamente una visione lineare e negare l'esistenza di una sola identità singolare di esso.

Questo processo di emancipazione dal carattere ritenuto a lungo proprio del corpo inteso come "materia", a luogo che contribuisce alla definizione dell'identità del soggetto-individuo-persona, procede su più piani coinvolgendo un insieme di saperi che hanno necessità di dialogare costantemente tra loro, dal momento che il corpo rappresenta da sempre un aspetto centrale della riflessione e della ricerca sia umanistica che scientifica.

In base a queste considerazioni introduttive, che liberano la corporeità dalla marginalizzazione delle sue funzioni e lo pongono alla base dell'espressione di sé e della realizzazione dell'esistenza, si riducono decisamente quelle opposizioni tra interiorità ed exteriorità, tra spirito e materia, poste a fondamento delle relazioni naturali, culturali, individuali e sociali con il corpo stesso.

Pertanto, assumerlo come organismo naturale e al tempo stesso come costruito culturale, guardando cioè non solo al corpo che si ha ma anche al corpo che si è, limita quella dicotomia mente-corpo tipica del pensiero occidentale, reo di aver in qualche modo considerato il corpo come contraltare di uno spirito perfetto<sup>1</sup>, sebbene questa visione risulti ormai superata dalla filosofia della corporeità, in cui l'uscita dal dualismo si fonda sul fatto che la relazione corpo-mondo non è contrappositiva ma di reciproca inclusione (Merleau-Ponty, 1945).

Molte sono oggi le posizioni che sottolineano gli aspetti della cognizione legati al corpo e all'interazione tra questo e l'ambiente, definendo in misura sempre crescente il contributo della corporeità e dell'ambiente nei processi mentali.

<sup>1</sup> Una lettura in negativo della corporeità che viene concettualizzata nella dicotomia cartesiana, da cui è emersa una serie di stereotipi sulla dimensione corporea, destinati a influenzare la cultura e, attraverso di essa, l'educazione occidentale. Sull'argomento, cfr. Gomez Paloma F., Raiola G., & Tafuri D. (2015).

Gli stimoli derivanti dalle ricerche in ambito neuroscientifico a una rinnovata visione della dimensione corporea, in particolare, sono notevoli.

Il punto di vista delle neuroscienze ha, infatti, ulteriormente avvalorato l'integrazione della natura duale del corpo secondo una prospettiva unificatrice. In tal senso, alcune ricerche hanno ad esempio dimostrato che si apprende anche attraverso il corpo e il movimento, evidenziando come i processi corporei condizionino i processi cognitivi. Poiché per comprendere un'azione osservata si utilizzano le stesse connessioni senso-motorie che si utilizzano per eseguire e controllare i movimenti, secondo i ricercatori è fondato applicare il termine "cognitivo" a tutti gli aspetti del sistema corporeo coinvolti nei processi di ragionamento (Gallesse, 2007).

L'esperienza umana non è, quindi, concepibile al di fuori dell'interazione corpo-mente, nel senso che non esiste apprendimento che non trovi nel corpo il proprio momento costitutivo a prescindere dal fatto che se ne parli in termini dualistici o di unità (Bellantonio, 2017).

Da qui la necessità di uno spostamento in direzione di una cultura dell'*embodiment* (Lakoff & Johnson, 1999; Morin, 1989; Sibilio 2011; Varela, Thompson & Rosch, 1991), ovvero di una teoria in cui la mente è "incarnata" perché, attraverso il sistema senso-motorio, è in comunicazione con il mondo esterno e secondo la quale i fattori corporei sono appunto una parte imprescindibile di tutti i processi mentali e cognitivi.

Su questa rivoluzione, messa in atto dalle scoperte scientifiche di matrice neurobiologica, si innesta un quadro teorico nel quale «la corporeità è il precursore bio/neuro/psico/socio-logico che prepara e accoglie la nascita del nostro sistema di elaborazione concettuale» (Carboni, 2013, p. 58).

A partire da tali premesse, se i processi cognitivi sono in un certo senso *embodied*, ossia "incarnati", nel senso che sono strettamente influenzati dalle strutture corporee così come dal ruolo svolto dall'ambiente esterno in cui il soggetto è immerso (Bateson, 1979/1984), allora anche i processi educativo-didattici non

possono non tener conto del ruolo assunto dal corpo in ogni relazione educativa e processo di conoscenza, inteso come processo radicato nella corporeità (Bellantonio, 2015).

La natura duale del corpo può essere infatti compresa attraverso lo studio e l'applicazione della stessa nei contesti educativi per capire come cervello e corpo collaborino nel processo di apprendimento.

Sul versante pedagogico-didattico, dove spesso il ruolo assunto dal corpo è stato scarsamente valorizzato, è invece oggi possibile sostenere che la dimensione corporea non può e non deve essere esclusa dai processi educativi, dunque anche didattici, visto che la relazione con l'altro è sempre condizionata dall'agire corporeo (Massa, 1983). Il corpo è perché è in relazione con l'ambiente e con l'altro da sé: i soggetti entrano in contatto tra di loro proprio attraverso il corpo, che costituisce il nostro radicamento nel mondo. Per questa ragione, l'educazione si compie essenzialmente attraverso la corporeità ed è anche attraverso di essa che le stesse prospettive culturali si tramandano (Bellantonio, 2017).

## 2. Il ruolo della corporeità nella Pedagogia speciale

Gli spunti provenienti dalle ricerche nel campo delle neuroscienze, che hanno definito la cognizione come un processo dipendente dalla dimensione della corporeità, hanno fatto emergere una cultura del corpo quale aspetto fondamentale anche nei contesti di insegnamento e apprendimento, sebbene non siano mancati in passato esperienze che hanno evidenziato l'importanza del corpo e delle sue azioni negli ambienti didattici<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Già l'attivismo pedagogico, ad esempio, aveva dato rilievo alla dimensione pratica del processo di apprendimento attraverso il *learning by doing*, ossia dell'imparare facendo, enfatizzando percorsi di formazione formale fondati sulle attività laboratoriali.

Oggi che corporeo e non corporeo non possono più essere considerate parti distinte e indipendenti l'una dall'altra e che numerosi studi hanno dimostrato come il corpo sia importantissimo nella formazione e nello sviluppo dei processi mentali, la corporeità costituisce il dato immediato da cui partire per definire l'umano, pensato nella sua dimensione sia psico-fisica che ontologica (Calabrò, 2013).

Muovendo dal nuovo paradigma dell'*Embodied Cognitive Science* (ECS, ovvero Scienza della cognizione “incarnata”), secondo il quale la modalità con cui agiamo dipende da ciò che percepiamo e dalla relazione del nostro corpo con l'ambiente esterno, possiamo dunque intendere il corpo come una risorsa aggiuntiva per la risoluzione di compiti, in modo che il soggetto non disponga della propria come unico strumento di conoscenza (Gomez Paloma, Raiola & Tafuri, 2015). Basti pensare alle diverse modalità con cui l'uomo comunica, una delle prime e più immediate funzioni della vita, utilizzando tanto il linguaggio verbale, che è categorizzato nell'aspetto “mentale”, quanto quello non verbale, che utilizza il corpo per esprimersi e farsi comprendere dal mondo.

La nostra dimensione senso-motoria è quindi la via d'accesso verso la capacità di pensare, ragionare e agire secondo la concezione di *embodiment*, nella quale viene posto l'accento sull'interazione corpo-ambiente (Mariani, 2010).

Queste teorie a supporto della nuova visione della corporeità, ormai riconosciuta come dispositivo cognitivo, si intrecciano con il quadro teorico alla base della ricerca educativa e didattica, sostenuta dall'approccio bio-educativo fondato sull'idea di un essere umano riconosciuto come unità fisica e psichica, a cui l'indissolubilità fra corpo e pensiero conferisce carattere di irripetibilità.

Includendo dimensioni intellettive, corporee, affettive e relazionali della persona, in un approccio che è appunto plurale e interdisciplinare, la didattica si serve dunque della corporeità, riconoscendo alla relazione tra corpo e cognizione la funzione di esprimere, attraverso l'utilizzo di dimensioni alternative non verbali, modalità vicarianti rispetto a ciò che è deficitario, in grado di

fare fronte alla complessità nei processi di insegnamento-apprendimento (Sibilio, 2012).

Di recente, l'elaborazione concettuale relativa al corpo è andata sempre più affermandosi anche nella riflessione pedagogico-speciale. L'emergere del corporeo nella disabilità è passato attraverso una fase di stigmatizzazione negativa del corpo del disabile, per approdare alla sua centralità come aspetto ineludibile nello sviluppo del sé e nella formazione dell'identità.

Il Novecento, in particolare, ha fornito un grande tributo alla rivalutazione del corpo, soprattutto con il nascere di un approccio scientifico allo studio delle diverse tipologie di disabilità (Zappaterra, 2010). Si pensi, ad esempio, al contributo di Maria Montessori e della sua pedagogia, in cui il metodo di fondo era incentrato sulla stimolazione senso-motoria, sul toccare e manipolare le lettere per far apprendere a leggere e scrivere anche bambini con ritardo mentale (Montessori, 1909).

Nell'evoluzione che il binomio corporeità/disabilità ha attraversato nel corso dello stesso secolo, risulta anche fondamentale l'apporto di Adriano Milani Comparetti, fratello del più famoso Don Milani e figura di eccellenza nel campo dello studio delle paralisi cerebrali infantili, una tipologia di disabilità che più di ogni altra colpisce il corpo compromettendone il movimento. Lo studioso, medico e pedagogista, conia l'espressione "riabilitazione sociale" per riferirsi agli aspetti positivi del movimento svolto anche al di fuori dell'ambito medico, in ogni sfera della vita della persona disabile (Milani Comparetti, 1982), che avrà una ricaduta anche sulla strutturazione più generale della sua personalità, in un approccio globale alla persona che ha reso Milani Comparetti un precursore di riflessioni relative all'inclusione della disabilità (Zappaterra, 2010).

È in questo allargamento dell'orizzonte di prospettiva degli studi della Pedagogia speciale che possiamo oggi indagare la valenza educativa e sociale che, ad esempio, lo sport riveste per le persone con disabilità e la valenza formativa della dimensione corporea in generale, quella che ha come funzione determinante

la produzione di significati e attraverso cui l'uomo determina il senso di tutto ciò che lo circonda (Mariani, 2010).

A partire dal corpo, dunque, si avvia il processo di costruzione identitario della persona con disabilità, in quanto l'immagine interna alla psiche del soggetto si alimenta di una percezione del sé che passa attraverso una dimensione corporea non più oggetto di stigmatizzazione negativa bensì aspetto imprescindibile nella formazione dell'identità nonché nei processi formativi e relazionali.

La didattica inclusiva deve quindi far fronte alla dimensione corporea, che offre a tutti gli individui la possibilità di esprimersi liberamente a partire dai concetti di unicità e singolarità.

### *3. Una rinnovata configurazione della dimensione corporea: l'embodiment nella prospettiva inclusiva*

Conseguire l'inclusione scolastica richiede numerose sfide: dalla necessità di mettere in campo competenze e strategie efficaci per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni, alla creazione di un clima relazionale accogliente e un senso di appartenenza alla scuola e alla classe.

Di conseguenza, l'educazione inclusiva si traduce nel perseguimento della qualità dei processi di insegnamento e apprendimento e nel ricorrente impegno contro ogni forma di differenza. Questo significa porre lo sguardo su prospettive di azione nuove, considerando l'introduzione di metodi didattici flessibili, rivolti a tutti gli studenti.

Da un punto di vista operativo lo *Universal Design for Learning* (CAST, 2011; 2018) si colloca a pieno titolo nei principi dell'educazione inclusiva soprattutto per ciò che concerne l'integrazione di strategie didattiche specifiche in un'ottica di *speciale normalità* (Ianes, 2006) e per la realizzazione di ambienti di apprendimento universali, dove gli alunni con funzionamenti *straordinari* (Murawski & Scott, 2021), si sentono accolti alla pari di qualsiasi altro alunno.



Esso rappresenta uno degli approcci didattici più promettenti, soprattutto per la capillarità degli interventi che propone: la sua implementazione si realizza «attraverso azioni sistemiche ed ecologiche, che coinvolgono molteplici livelli e attori, e che sono guidate da chiari principi e obiettivi» (Murawski & Scott, 2021, p. 12).

Nell'ottica di una didattica inclusiva, l'applicazione dello *Universal Design for Learning* comporta, dunque, la costruzione di metodologie di lavoro capaci di verificare percorsi educativi innovativi tesi alla valorizzazione delle differenze, e i principi su cui si fonda invitano a ripensare l'accessibilità dei contesti, sollecitando l'implementazione di nuove modalità didattiche.

In riferimento a quanto fin qui discusso, ci si chiede: *che potenzialità inclusive dovrebbe avere il corpo e di quali strategie didattiche bisognerebbe tener conto, per poter stimolare e implementare gli apprendimenti di tutti e di ciascuno?*

Sarebbe confacente individuare le giuste modalità didattiche, veicolate dalla partecipazione, dall'azione dei corpi che entrano in relazione, al fine di sostenere originali opportunità di valorizzazione delle differenze dei processi di apprendimento.

L'*embodiment* posto in correlazione con lo *Universal Design for Learning*, riconosce maggiore dignità metodologica al processo didattico, offrendo agli insegnanti un'occasione di confronto reale e pratico, in una prospettiva di continuità e di inclusione.

«L'ambiente educativo embodied è [...] *equo ed inclusivo* [...] perché consentendo a tutti di agire spontaneamente nell'ambito delle proprie competenze, riduce al minimo le difficoltà, potenzia le capacità ed evidenzia, arricchendosene, le differenze» (Palumbo, Minghelli & Pallonetto, 2020, p. 87).

In questo modo, l'approccio *embodiment*, individuando nel corpo il presupposto fondamentale per la vita sociale di ciascuna persona, potrebbe rappresentare una chiave interpretativa interessante per comprendere e affrontare l'unicità di ciascuno studente.

Di conseguenza, una proposta inclusiva basata sui principi della corporeità potrebbe consentire la realizzazione di nuovi scenari didattici, grazie soprattutto a tutte quelle caratteristiche di

sperimentazione, creatività e flessibilità che sottendono allo sviluppo bio-psico-sociale<sup>3</sup> del corpo stesso.

È altresì evidente che l'*embodiment* «sviluppa la direzione del proprio sé e dell'altro diverso da sé, e questo ci consente di accogliere ciascuna persona, ricordando che con il corpo e attraverso il corpo si possono mettere in atto nuove forme di personalizzazione didattica» (Sgambelluri & Ambretti, 2022, p. 333).

#### 4. Conclusioni

Ricordando che la scuola italiana presenta già esperienze consolidate sull'inclusione, ci si chiede, tuttavia, in che modo applicare nei contesti didattici quanto sostenuto fino ad ora, a proposito delle potenzialità inclusive del corpo, secondo la logica della progettazione universale e in linea con l'idea dell'essere umano pensato come unità bio-psico-sociale.

Certamente l'apertura alle nuove teorie delle neuroscienze e dei meccanismi neurobiologici della nostra mente sta ridefinendo anche i principi della didattica. Le nuove teorie a supporto della rinnovata visione della corporeità, possono infatti oggi intrecciarsi con il quadro teorico alla base dell'inclusione.

L'attuale funzione attribuita dall'approccio neuroscientifico al corpo, ormai universalmente riconosciuto come strumento cognitivo, consente ai docenti della scuola di tradurre empiricamente il processo educativo creando nuovi protocolli di didattica personalizzata, intendendo sempre più l'inclusione come un modo di pensare e di agire le relazioni (Fornasa & Medeghini, 2011),

<sup>3</sup> Il modello bio-psico-sociale pone la persona malata al centro di un ampio sistema influenzato da molteplici variabili. L'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) è un modello bio-psico-sociale che considera la molteplicità delle interazioni tra le persone e il loro contesto di vita. Esso supera il campo della pedagogia speciale aprendosi a una riflessione più ampia che coglie l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento umano.

un'organizzazione del contesto e della metodologia orientati alla realizzazione di dinamiche relazionali.

A questo punto, la visione unitaria e antropologica del modello bio-psico-sociale, che considera la molteplicità delle interazioni tra la persona e il suo contesto di vita, acquisisce spessore scientifico grazie a quanto sperimentato secondo il paradigma neuroscientifico emerso con sempre più forza soprattutto nelle ultime due decadi.

La stessa didattica dell'inclusione, in grado di valorizzare le differenze del funzionamento apprenditivo di tutti gli studenti, con o senza Bisogni Educativi Speciali, può appunto essere fondata su alcuni principi cardine dell'*Embodied Cognitive Science*, offrendo così nuove metodologie didattiche legate al concetto di persona nella sua totalità, quindi nel pieno rispetto delle singole potenzialità degli studenti, e orientate a un obiettivo incentrato sull'essere e non solo sul sapere (Damiani, 2014).

La realizzazione dell'inclusione avviene, infatti, in tutti i contesti di vita: l'insegnante che si occupa dell'educazione dello studente riconosce la necessità di riportare le realtà di vita quotidiana all'interno dell'aula e lo può fare solo se ammette che la corporeità prende parte al processo di apprendimento (Gomez Paloma et al., 2015). Dunque «il primo passo da fare è smontare questa sovrastruttura culturale e ripartire dall'idea che si può apprendere sorridendo, giocando e manifestando felicità e che la miglior didattica inclusiva è quella che consente di apprendere partendo dal cuore» (Gomez Paloma et al., 2015, p. 167).

### Bibliografia

- Bateson G. (1984). *Mind and Nature, a Necessary Unity*. New York: Dutton. (I edizione 1979).
- Bellantonio S. (2017). Il corpo come mediatore didattico. Tra cosa si insegna e come si apprende. *Italian journal of Health education, Sports and Inclusive Didactis*, 1(4), 72-80.

- Bellantonio S. (2015). Il corpo a scuola: prospettive educative e didattiche. In M.L. Iavarone & F. Lo Presti, *Apprendere la didattica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Calabrò D. (2013). Disiecta membra: From the proper to the improper body, *Knowledge Cultures Journal*, 1(6), 18-33.
- Cambi F. (2011). Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto?. *Studi sulla formazione*, 14(1), 19-25.
- Carboni M. (2012). *Le tracce del corpo, i riflessi dello sguardo. Pratiche e gesti dell'aiuto educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Carboni M. (2013). Sulle "tracce" della corporeità nella pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno I, n. 1, 49-64.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (trad. it. a cura di G. Savia e P. Mulè, 2015). <https://www.istitutocomprensivovillasor.edu.it/GLI/UDL-Linee%20guida%20Versione%202.0%20ITA.pdf> [01/10/2022].
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org/> [01/10/2022].
- Contini M., Fabbri M., & Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damiani P. (2014). Come si giustifica il rapporto BES/competenze (Indicazioni Nazionali 2012)? In F. Gomez Paloma e D. Ianes (a cura di), *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*. Trento: Erickson.
- Fornasa W., & Medeghini R. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallese V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, 53(1), 197-208.
- Gomez Paloma F., Raiola G., & Tafuri D. (2015). La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 158-169.
- Gomez Paloma F. (2017). Embodied Cognition as Integrative Background Between Neuroscience and Education Science. In F. Gomez Paloma (a cura di), *Embodied Cognition. Theories and Applications In Education Science* (pp. 7-30). New York: Nova Publisher.
- Ianes D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

- Lakoff G., & Johnson M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lapierre A. (2001). *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*. Roma: Armando Editore.
- Le Boulch J. (1975). *Verso una scienza del movimento umano*, Roma: Armando Editore (I edizione 1971).
- Mariani A. (2010). La corporeità: Il contributo delle scienze umane. *Humana.Mente Journal of Philosophy*, 14, V-VIII.
- Massa R. (1983). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Milani Comparetti A. (1982). La riabilitazione del bambino handicappato nella medicina della salute. *Prospettive in pediatria*, 12, 301-304.
- Montessori M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Bretschneider.
- Morin E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Murawski W.W., & Scott K.L. (2021). *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Palumbo C., Minghelli V., & Pallonetto C. (2020). "L'intelligenza non siede solo nei banchi!". Il gioco senso-motorio nella prospettiva Embodied Centred e i Bisogni Educativi Speciali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 77-90.
- Rizzolatti G., & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sgambelluri R., & Ambretti A. (2022). La dimensione educativa del corpo: prospettive inclusive e prasseologia. *Nuova Secondaria Ricerca*, (7), 324-337.
- Shapiro L. (2010). *Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Sibilio M. (2011). *Ricercare corporeamente in ambito educativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sibilio M. (2012). Corpo e cognizione nella didattica. In P.G. Rossi & P.C. Rivoltella, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, 329-347.
- Varela F.J., Thompson E.T., & Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Vayer P. (1992). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando Editore.
- WHO (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva: OMS Press.

WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organization.

Zappaterra T. (2010). La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo, *Humana.Mente*, 14, 147-154.