

DANIELE FEDELI
CHI GIOCA IN PORTA?
L'INCLUSIONE COME PERCORSO

La pratica sportiva viene considerata da sempre un momento privilegiato per lo sviluppo globale della personalità individuale, nelle sue differenti dimensioni non solamente fisiche, ma anche cognitive, emotive e sociali¹. A sostegno di quest'idea, sono ormai numerosi gli studi che, partendo dall'ambito delle neuroscienze, mostrano come le attività motorie e sportive incidano anche sulle funzioni cognitive più complesse e sofisticate, come l'inibizione, la flessibilità, la pianificazione, e così via².

Se, da un lato, è crescente il numero di ricerche sull'utilità dello sport soprattutto in età evolutiva, dall'altro lato però si aprono nuovi interrogativi e nuove sfide, legate all'imporsi dell'orizzonte inclusivo nell'ambito delle scienze e delle prassi pedagogiche e psicologiche. Ad esempio, quali opportunità si offrono ai bambini e ragazzi con disabilità di varia natura e altri disturbi del neurosviluppo? Quanto sono preparati i contesti sportivi formali ed informali per accogliere e valorizzare queste differenze? In che misura lo sport riesce ad avere quel livello di flessibilità necessaria per diventare veicolo di inclusione? E quanto invece approcci

1 Cfr. C. H. Hillman, M. B. Pontifex, L. B. Raine, D. M. Castelli, E. E. Hall, A. F. Kramer, *The Effect of Acute Treadmill Walking on Cognitive Control and Academic Achievement in Preadolescent Children*, in "Neuroscience", 2009, 3, pp. 1044-1054.

2 Numerose ricerche condotte nel corso degli anni sono riuscite anche ad individuare le caratteristiche specifiche dell'attività sportiva (in termini ad esempio di intensità, durata, carico sul piano della memoria di lavoro, ecc.) in grado di sollecitare maggiormente le funzioni esecutive emergenti. A tal proposito si possono consultare i seguenti lavori: J. R. Best, *Effects of Physical Activity on Children's Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise*, in "Developmental Review", 2010, 30, 4, pp. 331-551; H. Budde, C. Voelcker-Rehage, S. Pietrabyk-Kendziorra, P. Ribeiro, G. Tidow, *Acute Coordinative Exercise improves Attentional Performance in Adolescents*, in "Neuroscience Letters", 2008, 441, pp. 219-223.

altamente competitivi rischiano di produrre una selezione sempre più precoce tra abili e meno abili? Infine, i vari protagonisti del mondo dello sport (dirigenti, istruttori ed allenatori, giovani atleti e loro genitori) sono disponibili ad un ripensamento di pratiche ormai consolidate, in modo tale da favorire approcci flessibili e maggiormente inclusivi?

1. *La leva calcistica della classe '68*

Spesso, tendiamo a idealizzare il passato, pensato romanticamente come luogo di idealità antiche, contrapposto ad un presente materialista, corrotto, eccetera. Insomma, l'adagio secondo il quale *si stava meglio quando si stava peggio* ricorre in molte occasioni, anche e soprattutto nel mondo dell'educazione, quando ad esempio si invoca la scuola di tempi passati, severa ma giusta, in grado di fornire solide fondamenta didattiche e di inculcare il rispetto per gli altri: una scuola, evidentemente, inesistente, se non nella memoria umana, che tende a trasformare ed edulcorare le tracce mnestiche. In realtà, la scuola odierna, pur nelle sue criticità, ha compiuto molti progressi rispetto al passato in termini di pratiche didattiche innovative e flessibili, di riconoscimento di fragilità e bisogni speciali da accogliere e gestire, eccetera. Resta ancora un gran lavoro da compiere, ma non tanto nel tornare verso un idilliaco passato, quando proprio nel superare alcune pratiche ancora rigide del fare scuola³.

Per quanto riguarda l'ambito sportivo, spesso l'immagine del passato è quella mirabilmente descritta dalle parole di De Gregori nella *Leva calcistica della classe '68*: quei campetti delle periferie cittadine, polverosi e sconnessi, in cui si ritrovavano ragazzi di età e capacità differenti, vestiti nei modi più disparati (da quello con una parvenza di divisa sportiva a quello appena tornato da scuola, ancora con pantaloni di velluto a coste e maglione), con i pali della porta rappresentati dai giubbotti in terra, un pallone e via a giocare lunghissime partite. Incontri che, generalmente, terminavano o per esaurimento dei giocatori, quando pian piano i vari ragazzi dovevano tornare a casa, o per qualche diverbio insanabile rispetto ad un

3 Cfr. G. Stella, *Tutta un'altra scuola*, Giunti, Firenze 2016.

fallo da rigore o ad un pallone tirato in rete più o meno alto rispetto ad una traversa invisibile. Al di là della poesia, legata soprattutto al ricordo nostalgico della propria infanzia e adolescenza, potremmo chiederci se quei contesti fossero più o meno inclusivi rispetto agli attuali, costituiti soprattutto da Associazioni e Società sportive formali, con allenatori preparati, campi più o meno regolamentari, orari di allenamento, e così via.

In quelle esperienze informali e destrutturate erano presenti alcuni aspetti positivi anche da un punto di vista educativo: ad esempio, spesso si trattava di gruppi eterogenei come fasce d'età e di abilità, che favorivano quindi meccanismi di apprendimento per imitazione reciproca; era frequente il ricambio di partecipanti, sollecitando nei ragazzi anche la flessibilità relazionale necessaria per adattarsi a nuovi compagni ed avversari; anche il terreno di gioco, spesso costituito da un prato sconnesso o un parcheggio abbandonato, richiedeva l'esercizio e lo sviluppo di particolari competenze motorie.

In particolare, l'eterogeneità dei gruppi rappresenta da sempre una questione aperta in ambito educativo: l'idea di livellamento per fasce d'età e di abilità, diffusasi gradualmente in tutti i contesti compresa la scuola, ha rappresentato spesso un ostacolo a pratiche realmente inclusive. In altre parole, la convinzione in base alla quale sia più semplice ed efficace educare e istruire bambini che si trovano allo stesso stadio evolutivo ha comportato inevitabilmente l'idea che tutti coloro che si allontanano da questa linea mediana, sia per eccesso che per difetto, si troveranno in difficoltà. Questo ha aperto la strada alla necessità di una differenziazione, che tuttavia si è sviluppata nel tempo lungo due percorsi, uno basato sulla separazione e uno sull'inclusione. Il primo, cioè, ha pensato di risolvere il problema separando il bambino in difficoltà, prevedendo approcci anche altamente specialistici ma scollegati dal resto del gruppo; il secondo, invece, ha affrontato la questione, cercando di introdurre per tutti la differenziazione all'interno della normale attività didattica ed educativa, partendo dall'idea che tale opzione non sia solamente più corretta sul piano dei principi, ma anche più efficace su quello delle prassi⁴. Ovvia-

4 Cfr. A. Canevaro, D. Ianes, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Erickson, Trento 2019.

mente, allora, non è sufficiente l'accostamento tra soggetti eterogenei per età e livello di abilità al fine di promuovere meccanismi di apprendimento imitativo realmente efficaci oppure processi di stimolazione reciproca, ma è necessario un approccio progettuale basato su precise metodologie didattiche⁵, altrimenti si cade in una visione appunto romantica ma irrealistica di esperienze passate, in cui l'eterogeneità non era il risultato di un'intenzionalità educativa riflettuta e progettata. Considerazioni analoghe potrebbero essere condotte anche a livello sportivo, laddove il valore inclusivo dell'eterogeneità non deve essere considerato un dato di partenza ma di arrivo. In altre parole, non è sufficiente a garantire un approccio inclusivo la semplice affermazione secondo la quale *in questa società giocano tutti!* Lasciando poi ad una "naturale autoselezione" la tendenza a rinunciare da parte di quei ragazzi che incontrano maggiori difficoltà.

2. Facciamo le squadre

Tornando al campo di periferia di un tempo, un momento fondamentale era rappresentato dalla formazione delle squadre, che normalmente veniva demandata ai due ragazzi considerati più bravi. A turno, ognuno sceglieva gli altri componenti della propria squadra, in base chiaramente a due criteri: uno più implicito, basato sulle simpatie personali; l'altro più esplicito, fondato invece sulla competenza calcistica dei singoli. Gli ultimi scelti, i ragazzini considerati meno abili, venivano quasi sempre dirottati a ricoprire il ruolo da portiere. Perché? In primo luogo, perché i bravi avevano voglia di essere protagonisti, realizzando quello che è l'obiettivo per eccellenza del gioco, ossia fare goal; quindi, inevitabilmente, il ruolo più lontano da quell'obiettivo veniva lasciato a chi, privo di particolari abilità, non poteva rivendicare altro. In secondo luogo, perché c'era l'idea implicita che, se non avessi saputo usare bene i piedi, almeno avresti potuto metterti in mezzo alla porta e cercare di opposti con tutto il corpo ai tiri avversari. Comunque la si guardasse, il ruolo da portiere quasi sempre era quello del banco posi-

5 Cfr. L. D'Alonzo, A. Monauni, *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*, Scholè, Brescia 2021.

zionato in una zona periferica dell'aula⁶, così l'allievo è fisicamente in classe, ma alla fine partecipa poco al gioco del gruppo, non è il protagonista principale. E se, le cose non procedono bene, lo si può sempre utilizzare come capro espiatorio. *Abbiamo perso per la papera del portiere*, del resto corrisponde alla famigerata espressione – ancora troppo spesso pronunciata in ambito scolastico – *La presenza dell'allievo problematico rallenta il programma di tutta la classe*.

Il momento della formazione delle squadre pone un interrogativo basilare: quali sono le abilità che reputiamo importanti in un compagno di classe? Sono abilità che servono per raggiungere l'obiettivo o per stare bene insieme? Tutti hanno delle abilità, alcuni ne hanno più di altri o qualcuno può essere considerato totalmente inadeguato a un'attività⁷? E ancora, in che misura queste abilità sono considerate una dotazione innata e quando invece possono essere potenziate grazie ad interventi educativi mirati? Tutti questi interrogativi chiamano in causa un altro termine molto

6 Il portiere è stato, ed è tutt'ora, oggetto di racconti e saggi che riflettono proprio sulla complessità e contraddittorietà del ruolo, per cui si è giocatore a pieno titolo di una squadra e al contempo solo in mezzo ai pali. Particolarmente interessanti, a tal proposito, le letture di F. Bagattini, *Portieri eroi di sventura* (Ultra, Roma 2018) e G. Dispensieri, *Faccio il portiere perché non ho voglia di correre* (pubblicazione indipendente, 2020), nel cui incipit si legge testualmente: “Questo libro nasce prima di tutto da una necessità: dare importanza a chi non ne ha mai avuta abbastanza”. In una recente conversazione, l'amico e collega Giovanni Messina (Coordinatore Regionale FVG del Settore Giovanile e Scolastico della FIGC) evidenziava come già l'indicazione abituale dei moduli di gioco (4-4-2, 4-5-1, 4-3-1-2, ecc.) non consideri il portiere, come se non fosse un componente della squadra.

7 In ambito scolastico ancora circola l'espressione: *il ragazzo si impegna ma non è portato per la materia*. Si tratta di un assunto estremamente pericoloso sia sul piano metodologico che operativo: in primo luogo, infatti, è difficile pensare a misure che ci consentano di risalire con affidabilità a sicurezza ad una predisposizione innata per determinate discipline (se non attraverso lo stesso rendimento dell'allievo nelle prove scolastiche, che però diventa al contempo il risultato del “non essere portati” e lo strumento di misura dello stesso, creandosi così un cortocircuito logico). In secondo luogo, però, anche sul piano pratico convincersi che un allievo non è portato per una determinata disciplina può facilmente indurre meccanismi di deresponsabilizzazione da parte dell'adulto, innescando la ben conosciuta *self fulfilling prophecy* (si veda la voce enciclopedica, a cura di L. Jussim, in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier 2001).

rilevante ed al contempo scivoloso in campo sportivo, quello di “talento”: esiste veramente? Come possiamo concettualizzarlo? È innato o può essere coltivato? E, infine, esiste un talento o differenti tipi di talento?⁸

Un approccio inclusivo necessariamente deve partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle diversità e dalla differenziazione didattica⁹, che si fonda anche sulla considerazione delle differenti forme di intelligenza e sui diversi stili di apprendimento. Ad esempio, già con la teoria triarchica dell’intelligenza formulata nel corso degli anni Novanta da Robert Sternberg¹⁰ si supera una visione monolitica delle abilità intellettive, in vista di una loro articolazione su componenti differenti (nel caso specifico, riconoscendo un’intelligenza analitica, creativa e pratica). Nella stessa direzione si collocano anche i contributi di Gardner¹¹, che nel tempo riconosce una pluralità di intelligenze, tra cui anche una forma corporea e cinestesica. Le differenze ovviamente possono essere non solamente di tipo qualitativo, ma anche nel ritmo di sviluppo delle differenti funzioni cognitive, emotive e comportamentali, come avviene ad esempio nel caso dei Disturbi del Neurosviluppo, nei quali si registrano tappe evolutive raggiunte in tempi più lunghi o in maniera parziale rispetto ai soggetti a sviluppo tipico¹².

8 Per un’interessante disamina sul concetto di “talento”, si possono leggere le considerazioni svolte da Luca Grion nel suo *Lessico del runner consapevole* pubblicato su “La Repubblica dei runner”; disponibile *on line* all’indirizzo: https://www.repubblica.it/sport/running/storie/2017/02/06/news/talento_tenacia_corsa-157708745/.

9 Per un approfondimento teorico e metodologico di questi aspetti, si rimanda a L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017; L. D’Alonzo, *La differenziazione didattica per l’inclusione*, Erickson, Trento 2017; A. Mura, *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, FrancoAngeli, Milano 2016.

10 Cfr. R. J. Sternberg, *The triarchic theory of intelligence*, in D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, P. L. Harrison (a cura di), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, The Guilford Press, New York 1997, pp. 92-104.

11 Cfr. H. Gardner, *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Book, New York 1999.

12 Cfr. D. Fedeli, C. Vio, *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell’infanzia*, Carocci, Roma 2021.

3. *Superare le barriere*

Un approccio inclusivo implica il riconoscimento di queste differenze: come *punto di partenza*, in modo tale da poter predisporre gli adattamenti e gli interventi educativi specifici per rispondere alle esigenze di ciascuno. Come *obiettivo*, facendo in modo che ogni allievo trovi nell'esperienza sportiva (informale o formale, individuale o collettiva, ecc.) un momento di crescita personale¹³.

È questa la filosofia alla base dell'*Universal Design for Learning*¹⁴, in virtù della quale le differenze non sarebbero un ostacolo da superare, ma l'opportunità per promuovere una maggiore flessibilità e ricchezza nel percorso di apprendimento. Anche in ambito sportivo¹⁵, allora, un approccio inclusivo deve partire dalle differenze come occasione per arricchire le attività proposte ai bambini e ai ragazzi, lavorando sui tre network fondamentali dell'approccio UDL¹⁶.

In primo luogo, il *network affettivo*, ossia il perché svolgere una determinata attività. In questo caso, allora, è fondamentale lavorare sugli aspetti motivazionali del bambino o del ragazzo, al fine soprattutto di rinforzare la sua persistenza nello sforzo¹⁷.

In secondo luogo, il *network rappresentazionale*, ossia il “cosa” viene insegnato, puntando soprattutto sulla pluralità dei canali (uditivo, visivo, cinestesico, eccetera).

13 Questa crescita può verificarsi in ambiti diversi: ad esempio, nei termini di una maggiore destrezza e capacità tecnica, oppure relativamente all'aumento dell'autostima o ancora rispetto ad un più generale stato di benessere emotivo e sociale. In questo senso, cioè, possiamo valorizzare differenti valenze educative e formative dell'attività sportiva.

14 Cfr. T. E. Hall, A. Meyer, D. H. Rose, *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*, Guilford, New York 2012.

15 Cfr. L. J. Lieberman, M. Grenier, A. Brian, K. Arndt, *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*, Human Kinetics, Champaign 2020.

16 CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.*, 2018; disponibile all'indirizzo: <http://udlguidelines.cast.org>.

17 Una delle problematiche più frequenti che si notano nei bambini è la ridotta capacità di persistere nello sforzo, soprattutto in situazioni frustranti o prolungate nel tempo. Spesso, proprio questo può diventare un obiettivo educativo prioritario, ossia abituare il soggetto a sopportare gradualmente degli intervalli di fatica crescente, in modo tale da aumentare di conseguenza anche la propria autoefficacia e la competenza tecnica.

In terzo luogo, il *network espressivo*, relativo invece alla possibilità di manifestare le proprie abilità in modi differenti e con canali diversi.

Adottando un linguaggio ICF¹⁸, possiamo affermare anche che l'obiettivo è quello di riconoscere e rimuovere le barriere che impediscono all'individuo di realizzare il proprio personale percorso di crescita in ambito non solo scolastico, ma anche sociale, sportivo, eccetera¹⁹.

A questo proposito, anche in ambito sportivo, si possono prevedere una serie di adattamenti a più livelli²⁰: *strutturale* (con attenzione cioè a tutte le possibili barriere fisiche presenti negli ambienti); *organizzativo* (relativo cioè al modo in cui viene gestita l'attività motoria e sportiva, anche nel rapporto con la famiglia); *educativo* (specificamente rivolto cioè alle micro-dinamiche di insegnamento tra istruttore e giovane atleta). Tuttavia, è opportuno ricordare che le barriere non sono solamente quelle di tipo fisico ed architettonico (come potrebbe essere l'assenza di scivoli adeguati per accedere alla palestra o viceversa la presenza di varchi troppo stretti per chi si muove sulla carrozzina), ma sono anche di tipo sociale e psicologico, relative al tipo di relazioni che si creano tra le persone, agli atteggiamenti mentali ed ai pregiudizi spesso inconsapevoli e così via. Ad esempio, in ambito scolastico, talvolta si registra ancora il pregiudizio – già evocato in precedenza – per cui la presenza di un bambino o un ragazzo con disabilità possa determinare un rallentamento nel percorso di apprendimento del gruppo classe, che altrimenti potrebbe procedere a ritmo spedito. Una convinzione di questo tipo rappresenta spesso una barriera molto rilevante, ignorando quanto,

18 Cfr. K. Purdue, *Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education*, in "Contemporary Issues in Early Childhood", 2009, 10(2), pp. 133-143.

19 Cfr. D. Ianes, S. Cramerotti, *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento 2011.

20 Negli ultimi anni, sono comparsi diversi studi in letteratura internazionale sugli adattamenti dell'attività motoria e sportiva rivolta a bambini e ragazzi con problemi di autoregolazione. Si veda, ad esempio: S. D. A Hupp, D. Reitman, *Improving Sports Skills and Sportsmanship in Children Diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*, in "Child & Family Behavior Therapy, 1999, 21 (3), pp. 35-51; oppure B. C. O'Connor, G. A. Fabiano, D. A. Waschbusch, P. J. Belin, E. M. Gnagy, W. E. Pelham, A. R. Greiner, J. N. Roemmich, *Effects of a Summer Treatment Program on Functional Sports Outcomes in Young Children with ADHD*, in "Journal of Abnormal and Child Psychology", 2014, 42, pp. 1005-1017.

invece, la presenza di quell'allievo favorirà un percorso di apprendimento molto più flessibile e consapevole in tutto il gruppo: tanto lui quanto gli insegnanti ed i compagni, infatti, dovranno provare a veicolare i medesimi contenuti con modalità differenti, con ritmi diversi, tramite canali sensoriali plurimi, in modo tale da rispondere ai bisogni speciali del singolo. Proprio questo lavoro, allora, promuoverà un apprendimento più profondo, più ricco e più articolato.

Parlando di bisogni speciali, è anche opportuna un'ulteriore breve riflessione. Il tema dell'inclusione in ambito sportivo si è prevalentemente rivolto a condizioni di disabilità sensoriale e/o motoria, con un grande lavoro nel corso degli anni in termini anche di sensibilizzazione dell'opinione pubblica²¹. Al contempo, però, soprattutto quando consideriamo le fasce d'età più giovani, sarebbe importante ricordare tutte quelle condizioni talvolta definite come "disabilità invisibili", tra cui i disturbi del neurosviluppo (ad esempio, lo spettro autistico oppure il disturbo da deficit di attenzione / iperattività), che non presentano evidenti segni esteriori di disabilità, ma comunque lamentano importanti deficit a livello autoregolativo, che possono incidere in modo rilevante sulla partecipazione ad attività motorie e sportive²².

Spesso, laddove soprattutto mancano istruttori ed allenatori specificamente preparati su queste tematiche, c'è il rischio che questi disturbi del neurosviluppo vengano disconosciuti, imputando le difficoltà comportamentali non a cause di tipo neurobiologico, bensì a mancanza di volontà, scarsa educazione, eccetera. Chiaramente, queste attribuzioni hanno come effetto solamente quello di irrigidire i rapporti e aumentare il rischio di abbandono dell'attività sportiva da parte del bambino o del ragazzo. Anche questa assenza di conoscenza, allora, rappresenta una barriera, che possiamo affrontare e superare solamente con azioni di sensibilizzazione e formazione diffusa e mirata a tutte quelle figure con compiti educativi (quindi non solamente insegnanti, ma anche educatori, istruttori, allenatori, eccetera).

21 Si pensi agli eventi *Special Olympics* ed ai Giochi paralimpici ed alla loro rilevanza nel promuovere a livello sociale una profonda riflessione sul tema delle disabilità.

22 Per un'analisi maggiormente dettagliata delle difficoltà sperimentate da bambini e ragazzi con ADHD nella pratica sportiva si rimanda a D. Fedeli, *ADHD e sport "open skills": criticità e prospettive di lavoro*, in "Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo", 2016, 1 (3), pp. 84-98.

4. E allora chi gioca in porta?

Torniamo infine al nostro campetto di periferia e chiediamoci allora chi va in porta. Quello meno bravo? Ma meno bravo a fare cosa? Se volessi entrare in un ambito tecnico, che non mi compete, potrei affermare che quel ruolo così periferico, quel banco messo in un angolino dell'aula, è cambiato molto nel corso degli anni ed è in realtà oggi il centro del gioco: ed ecco allora che il portiere è colui che ha visione del gioco, che sa guidare i compagni, che imposta l'azione e via dicendo²³. In questo modo, però, si rischia di ricadere nello stesso meccanismo, per cui aumentiamo il livello di specifiche competenze richieste e in porta va chi è bravo. Ma di nuovo, bravo a fare cosa? E chi non è bravo? E chi non è bravo in quel modo? E chi non si sente bravo e magari lo è davvero? E chi non si pone proprio il problema di essere o non essere bravo?

E allora, chi gioca in porta? Quello alto e grosso, così occupa tutto lo spazio; quello un po' pazzo, che sa buttarsi senza paura; quello più timido, che se ne sta per i fatti suoi; quello che ha i riflessi pronti; quello che conforta i compagni che sbagliano; quello che urla più di tutti; quello che "anche mio padre faceva il portiere"; quello che non ha voglia di correre; quello che usa bene i piedi per rilanciare il pallone; quello che ha senso della posizione; quello che "boh, dai vado io, tanto per me è uguale"; quello che ha la pazienza di stare in porta senza toccare mai palla; quello che pensa di essere un fenomeno tra i pali; quello che è davvero un fenomeno ma non lo scoprirà mai; quello che pensa di non aver alcun talento e allora "tanto vale che vada in porta io"; quello che "ma perché, devo avere un motivo per andare in porta?"...

Il problema non è chi gioca in porta. Il problema è come si rialza il portiere dopo l'ultimo gol preso e come lo aiutano a rialzarsi i compagni intorno a lui²⁴. Quindi, chi va in porta?

23 Esistono interessanti libri per non addetti ai lavori sul cambiamento del ruolo del portiere, come ad esempio J. Wilson, *Il portiere. Vite di numeri 1*, I libri ISBN/guidemoizzi, Milano 2013.

24 A proposito di goal subiti, si suggerisce la lettura del bel volume di Darwin Pastorin, *L'ultima parata di Moacyr Barbosa* (Mondadori, Milano 2005), che può rappresentare anche lo stimolo per una riflessione approfondita sull'errore.