

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE

IN

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE

CONTINUA

**Sport e disabilità: uno sguardo che riscatta.**

**Una ricerca empirica sull'esperienza del Baseball Per Ciechi  
in una squadra rodigina**

Relatore:

Prof. Simone Visentin

Laureanda:

Lisa Mirandola

Matricola n. 2024021

Anno Accademico

2022/2023



*A quella volta che mio padre mi disse: «Nulla merita la resa».*



## Indice

<b>Introduzione</b>	7
<b>Capitolo Primo</b>	
<b><i>Essere DisAbili: passato e presente, due fotografie messe a confronto</i></b>	
<b>1.1.</b> Una breve premessa	11
<b>1.2.</b> Da dove partire?	12
<b>1.3.</b> Un viaggio nel tempo: una cultura che cambia	18
1.3.1. I primi passi: osservare la disabilità con lenti bifocali	19
1.3.2. Dall'integrazione all'inclusione	23
1.3.3. Inclusione? La prospettiva dei <i>Disability Studies</i>	27
1.3.4. Classificazione Internazionale ICF	30
1.3.5. Un <i>focus</i> sull'Approccio delle <i>Capability</i>	35
1.3.6. Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità	38
<b>1.4.</b> Una visione d'insieme: lavorare per il cambiamento	40
<b>Capitolo Secondo</b>	
<b>Sport e disabilità: alla (ri)scoperta dell'<i>atleta-protagonista</i></b>	
<b>2.1.</b> Un cappello introduttivo	49
<b>2.2.</b> Lo sport è vita	51
2.2.1. Il diritto di fare sport	53
2.2.2. La nascita e lo sviluppo dello sport Paralimpico	61
<b>2.3.</b> Scopercchiare la valenza dello sport	64
2.3.1. Educarsi e educare	64
2.3.2. Un punto di vista globale: <i>ben-essere, ben-stare, ben-diventare</i>	70
2.3.3. Ripercorrere l'ICF e il <i>Capability Approach</i>	77
<b>2.4.</b> La pratica sportiva: scena e retroscena	83
2.4.1. Tra me e me	86
2.4.2. Tra me e gli altri	88
<b>2.5.</b> Oltre la disabilità: sport e ( ) inclusione	91

## **Capitolo Terzo**

### **Il “BXC” a Rovigo: un’inedita esperienza sul campo**

<b>3.1.</b> Nota introduttiva _____	93
<b>3.2.</b> La squadra “BXC” di Rovigo _____	94
<b>3.3.</b> I protagonisti coinvolti _____	95
<b>3.4.</b> Obiettivi e finalità di ricerca _____	100
<b>3.5.</b> Comunicare sé stessi: l’intervista come modalità di indagine _____	106
<b>3.6.</b> La raccolta dei dati _____	109
3.6.1. Prima dell’intervista _____	109
3.6.2. Durante l’intervista _____	110
3.6.3. Dopo l’intervista _____	111
<b>3.7.</b> L’analisi dei risultati _____	111
<b>3.8.</b> La presentazione degli <i>atleti-protagonisti</i> _____	113
3.8.1. L’avvio: chi sono io? Tra me e me _____	113
3.8.2. La continuità: chi sono io? Tra me e gli altri _____	122
3.8.3. Un primo tentativo di sintesi _____	130
<b>3.9.</b> La restituzione dei risultati _____	140
<b>Riflessioni conclusive</b> _____	145
<b>Bibliografia</b> _____	149
<b>Ringraziamenti</b> _____	161

## Introduzione

Spesso ci si chiede per quale motivo le persone con disabilità sono costrette a spiccare il volo con le ali legate, perché le loro identità talvolta sono imprigionate in luoghi comuni: “Tanto è *handicappata*”, “Quella persona è *menomata*...”; da un pietismo di fondo: “*Poverina*... chissà come fa!”, “Non vorrei mai essere anche io *costretta* su una *carrozzina*”, “Chissà come ci si sente ad essere *affetti* da questa *malattia*”.

La disabilità, intesa come “mancanza di abilità”, viene ancora percepita come protagonista ingombrante, che schiaccia e nasconde ogni tratto della storia e della personalità di un individuo. Quel muro del rifiuto della diversità, a cui concorrono pregiudizi e stereotipi, impedisce di vedere la disabilità come un qualcosa che attraversa l’intera umanità (Lascioli, 2001), come un evento possibile nel panorama degli accadimenti della vita comune, che riguarda ciascuno di noi (Caldin, Friso, 2016).

Nel settembre del 2021, ho avuto l’opportunità di entrare in contatto e di conoscere la squadra di Baseball Per Ciechi di Rovigo e, riflettendo, ho elaborato il pensiero che questo sport potesse essere un concreto esempio di riscatto e che questi atleti non sono o, tanto meno, si sentono “persone con disabilità”.

Il desiderio di produrre questo elaborato è nato con l’intento di osservare il “mondo della disabilità” con occhi diversi, mettendosi gli occhiali, focalizzandosi su ciò che lo sport alimenta negli atleti, in quanto persone.

È in questa tensione e in questa sfida che la presente tesi, divisa in tre parti, ha voluto immergersi e far immergere.

Nel primo capitolo si riflette sull’importanza attribuita all’uso delle parole, ragionando su “essere o avere” una *DisAbilità*, attraverso la metafora della fotografia.

Il linguaggio è testimone del modo di rappresentare e concepire la realtà che circonda le persone, veicolando i repertori valoriali di riferimento, ed è in grado di dare forma ai pensieri e alla realtà.

Si è poi proseguito andando, per così dire, a “caccia di parole” al fine di smussare quegli ostacoli che si intromettono nella relazione con l’altro: dai luoghi comuni, agli stereotipi, ai pregiudizi, ai comportamenti discriminatori. Successivamente si è compiuto un “viaggio nel tempo” che ha affrontato l’evoluzione delle diverse rappresentazioni, simboliche e sociali, nei confronti del “diverso”: dall’esclusione e marginalizzazione, all’integrazione, fino a giungere all’inclusione. Si è, poi, espletata una panoramica rispetto alla prospettiva dei *Disability Studies*, del sistema di Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF), del modello teorico del *Capability Approach* e della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità. Infine, con uno sguardo rivolto verso l’innovazione e il miglioramento, si sono descritti i servizi come luoghi di incontro e di scambio, ragionando sulla postura professionale e sulla coprogettazione capacitante (Marchisio, 2019) per dirigersi verso il cambiamento e l’inclusione non come eventi utopici.

Il secondo capitolo sposta l’attenzione verso lo sport per le persone con disabilità, coniando la definizione di “atleta-protagonista”.

Dopo aver affrontato i diversi riferimenti normativi sul diritto di fare sport, si è documentata la nascita e lo sviluppo dello sport Paralimpico come opportunità di crescita “pubblica” per gli atleti. Dentro questi confini, si è riflettuto sulla valenza educativa dello sport e sull’influenza della pratica agonistica su tre possibili dimensioni esistenziali: *essere, stare e diventare*, includendo sullo sfondo il livello individuale e contestuale (Ghedin, 2009). Successivamente, si sono declinati sul versante sportivo alcuni dei presupposti dell’approccio biopsicosociale e del sistema ICF ad esso collegato, e dell’approccio delle *Capability*. Attraverso la metafora scena-retroscena si è, poi, ragionato su ciò che esplicitamente ed implicitamente avviene nella pratica sportiva, individuando due possibili dimensioni, “Tra me e me” e “Tra me e gli altri”, che concorrono a edificare l’identità dell’atleta.

Infine, lo sguardo si è diretto “oltre la disabilità”, attraverso l’intreccio “sport e ( ) inclusione”.



Il terzo capitolo affronta la ricerca empirica svolta.

In questa ultima parte, dopo aver presentato la realtà della squadra di Baseball Per Ciechi rodigina e i nove protagonisti coinvolti, sono stati indicati gli obiettivi e le finalità della ricerca, definita l'intervista come modalità di indagine, chiarite le diverse tappe della fase di raccolta dei dati, analizzati i risultati, presentate le biografie degli atleti e, infine, si è concluso con la restituzione degli esiti entro la cornice del *Capability Approach*.

Lo scopo di questo studio è stato quello di comprendere *se e come*, l'esperienza sportiva si inserisce nel più ampio progetto di vita degli atleti con disabilità, offrendo loro un'opportunità, una possibilità di riscatto nella propria traiettoria di vita, un'occasione per alimentare il personale *capability set*.



### ***Essere DisAbili: passato e presente, due fotografie messe a confronto***

«Penso che talvolta i veri limiti esistano in chi ci guarda».

(Cannavò, 1995)

#### **1.1. Una breve premessa**

Prima di addentrarsi nella lettura, si è ritenuto opportuno precisare la scelta di utilizzare la fotografia come metafora di questo primo capitolo.

La percezione della realtà è peculiare e ogni particolare sguardo sul mondo è in grado di generare differenti visioni e narrazioni. Sebbene la fotografia sia una riproduzione autentica del reale, il modo in cui ciascun individuo la osserva dà vita ad una diversa e personale interpretazione e versione dell'immagine. In questo senso: così come il fotografo istantaneamente inquadra, attraverso il mirino, una porzione del mondo, l'elaborato inquadrerà l'immagine della disabilità confrontando distinte fotografie – in bianco e nero e a colori – volte a racchiudere i diversi orientamenti culturali e sociali che si sono succeduti nel corso del tempo, e che hanno influenzato ipotesi di lettura e direzioni operative di lavoro.

Consapevoli del paradosso semantico che emerge se si considera il prefisso *dis-*, che impone a ciò che lo segue una relazione sottrattiva (Santi, Caldin, 2009), l'intento sarà, dunque, quello di guardare alla disabilità in prospettiva positiva, tenendo conto dell'evoluzione delle diverse rappresentazioni simboliche e sociali presenti nella nostra cultura. L'auspicio, invece, sarà quello di osservare la disabilità in un'ottica di cambiamento, reciprocità e inclusione; lasciandosi accompagnare dalla tensione ottimistica di rimuovere tutti quei possibili ostacoli che si interpongono tra la condizione stessa e la persona, che rischia di passare sempre più in secondo piano, rispetto all'emergere di altri aspetti quali imperfezioni e assenze (Colleoni, 2006). Consci che quando si è dinanzi a fenomeni di carattere socioculturale non è sempre possibile stabilire con certezza separazioni nette tra orientamenti

diversi, si procederà – per esigenze di chiarezza espositiva – a descrivere i tratti salienti delle diverse fotografie in successione cronologica, separandole l’una dall’altra.

## 1.2. Da dove partire?

Quando si decide di scattare una fotografia, la scelta dell’istante da immortalare è in grado di incidere direttamente sull’osservatore stesso; metaforicamente, la stessa valenza può essere associata al linguaggio, in grado di orientare i destinatari. Le parole sono testimoni del nostro modo di rappresentare e concepire la realtà che ci circonda; esse, infatti, veicolano il nostro repertorio valoriale di riferimento e sono in grado di dare forma al pensiero e alla realtà. Possono fungere sia da ponti, sia da muri.

La scelta del titolo del capitolo stesso – “*Essere DisAbili*” – vuol essere una piccola provocazione, ma anche uno stimolo per soffermarsi sull’importanza attribuita all’uso delle parole.

Se, ad esempio, fossero state scelte altre parole, come: “*Essere persone con DisAbilità*” oppure “*Avere una DisAbilità*”, la percezione del significato sarebbe stata differente? A titolo esemplificativo: dire che Marco è *DisAbile* oppure che Marco Verdi è una *persona con DisAbilità* o, ancora, che Marco Verdi *ha una DisAbilità*, sarebbe affermare la stessa cosa?

Ci troviamo dinanzi ad un dilemma classico che ha dato luogo a moltissime meditazioni: “*Essere o avere*” (Cannaò, Moretti, 2009).

Se, allora, ci soffermiamo sull’unica parola: “*DisAbilità*” – che rimane, per così dire, una costante nei diversi interrogativi – è possibile aprire un’ulteriore pista di riflessione.

Un po’ per come la parola è stata volutamente riportata e un po’ perché, se la si ripete lentamente è evidente, è possibile osservare come sia composta da due parti: “*Dis*” e “*Abilità*”. A tal proposito, se diamo uno sguardo al dizionario, possiamo scoprire come “*Dis-*” sia un prefisso che, molto spesso, viene utilizzato per rovesciare il senso buono o positivo della parola a cui si

riferisce conferendole, quindi, un significato peggiorativo; può, pertanto, indicare: alterazione, malformazione, difettoso funzionamento, anomalia. “*Abilità*”, invece, è un termine che ha a che fare con la “capacità di” eseguire un compito o un’azione, capacità intesa come descrizione di un’abilità, in continuità con il modello ICF, che verrà affrontato nei prossimi paragrafi. Pertanto, colta sotto questa prospettiva, la parola *DisAbilità* si tradurrebbe in: mancanza di capacità.

Ritornando a Marco Verdi: davvero, quindi, nel dire che è *DisAbile* – riprendendo la provocazione del titolo – siamo certi di non avere la presunzione di definire a priori e imprescindibilmente la sua identità?

Giungendo al dunque, non è solamente una questione di stile espressivo.

Affermare che una *persona ha* o è *con* una disabilità – e non che è *DisAbile* – significa percepire la condizione stessa come un attributo che caratterizza solo in parte l’individuo e la sua vita, non totalmente; significa sottolineare il valore dato all’essere umano – indipendentemente dalla presenza di una menomazione; significa non considerare la persona passiva o vittima; significa non generalizzare le sue difficoltà.

Come ricorda Tarchini (2006), le parole possiedono un «valore educativo» e l’utilizzo di linguaggi meno sfumati, più connotanti e semplificanti, rendono più difficili processi di riconoscimento, identificazione e relazione con le persone, oltre che ipostatizzare tali processi entro precise categorie. Le stesse parole hanno anche una «risonanza» nelle persone e concorrono a far sì che ci si senta conosciuti e riconosciuti. Pertanto, se da un lato si pone il tema di un linguaggio che apre alla scoperta e alla percezione delle risorse, dall’altro è fondamentale non negare limiti e problemi, poiché «È anche dal riconoscimento e dal confronto con il limite che individualmente e socialmente si costruiscono le opportunità» (Tarchini, 2006, p. 53).

A tal proposito, i modelli concettuali di tipo inclusivo ci invitano in primo luogo a utilizzare il nome e il cognome della persona, evitando altre sottolineature ed evidenziazioni; nel caso in cui sia necessario mettere in luce

alcuni aspetti dell'individuo e non se ne possa far a meno, la sollecitazione è quella di «[...] dare attenzione [...], all'essere umano *in primis*, aggiungendo, se necessario, l'attributo che si desidera considerare» (Santilli, Di Maggio, Ginevra, 2019, p. 126). La sfida, dunque, è nell'assumere il limite e, allo stesso tempo, dare il giusto valore alla persona «[...] accogliere il limite e riconoscere le possibilità e le abilità» (Tarchini, 2006, p. 53).

Le parole hanno un ruolo importante nel veicolare pregiudizi e stereotipi. Occorre, quindi, incoraggiare un uso consapevole del linguaggio, affinché si possano smussare quegli ostacoli che si intromettono nella relazione con l'altro. L'esortazione, pertanto, è quella di non pensare alla disabilità stessa come regina, come protagonista ingombrante, che schiaccia e nasconde ogni tratto della storia e della personalità di un individuo.

Come ricorda Marchisio (2019): l'intera esistenza è sostenuta da processi di conseguimento di capacità e, a tal proposito, non è raccomandabile – oltre che essere ipertrofico – pensare ad un essere umano che “manchi di capacità”.

Pertanto, Marco Verdi potrebbe essere una persona che, ad esempio, in un determinato contesto e per svariati motivi, possiede difficoltà nello svolgere una determinata attività, ma questo non significa che lui manchi di abilità in altri ambiti a noi ignoti. La persona possiede un'irriducibile specificità dentro ogni specifico contesto d'azione.

Il verbo essere – utilizzato per descrivere – in realtà, è solo un piccolo tassello che va a costruire l'immagine della persona con disabilità e, nel suo complesso, la visione della diversità veicolata da luoghi comuni. Fenomeni psicosociali quali pregiudizi, stereotipi e comportamenti discriminatori – perché è a questi che si afferrisce – costituiscono delle vere e proprie barriere, talvolta insormontabili all'inclusione e all'apprezzamento della diversità (Voci, 2019). Tali barriere, hanno una natura prettamente psicologica, ma possono comunque portare a isolare e a tenere distante chi viene percepito come estraneo da sé.

Il muro del rifiuto della diversità, a cui concorrono pregiudizi e stereotipi, impedisce di vedere la disabilità come un qualcosa che attraversa l'intera umanità (Lascioli, 2001). Ancora oggi, come ricorda Soresi (2016), sono altre e diverse le espressioni che fanno coincidere l'essere umano con gli attributi che lo caratterizzano – ad esempio: individuo che “soffre di”, “è affetto da”, “è portatore di” – e che, quindi, implicano il convincimento che “il luogo della disabilità” sia la persona che, quasi automaticamente, verrebbe ritenuta “malata”, “sofferente” e “vittima”. Di nuovo, nomi e aggettivi quali: persona “handicappata”, “invalida”, “paraplegica”, “disabile”, “menomata”, “svantaggiata”, non fanno altro che alimentare visioni superficiali o, peggio ancora, atteggiamenti di rifiuto e pietismo. In altri termini, si tratta di etichette ed espressioni obsolete e offensive che continuano ad influenzare negativamente la «rappresentazione sociale» di persone e gruppi e a diffondere immagini stigmatizzanti e visioni distorte (Santilli, Di Maggio, Ginevra, 2019). Sebbene ciascuno di noi possiede una propria rappresentazione della disabilità – che ne influenzerà il modo di rapportarsi ad essa, condizionando i comportamenti, il modo di percepirsi della persona in difficoltà e i suoi destini – è bene rammentare che: non ha senso riferirsi agli individui utilizzando etichette, poiché tutte le persone cercano di fare del loro meglio (Paolini, 2009). La disabilità è un'esperienza personale *inattesa*, che rende chi la sperimenta *inatteso* socialmente (Lepri, 2011).

A tal proposito, il tema dell'identità delle persone con disabilità rimane attuale e di grande emergenza. Come suggeriscono Caldin e Scollo (2018), troppo spesso, l'immagine di coloro che vivono in una situazione di vulnerabilità è punteggiata da una rappresentazione sofferente, infantilizzata e perennemente bisognosa. Si nega, così, l'identità plurale, «[...] eludendo la sua storia personale, i suoi vissuti, le sue emozioni, i ruoli che potrebbe giocare e la si riduce ad una *mono-identità*, quella del “bisogno”, [...] del disabile» (p. 52). Inoltre, non viene attribuita loro quell'identità competente – la cui competenza

dipende da sguardi e contesti valorizzanti – progettando situazioni opportune e non per “handicappati”.

La tendenza ad etichettare gli individui, sulla base di uno o più elementi, può suscitare emozioni negative che, a loro volta, favorirebbero comportamenti aggressivi o di distanza sociale, riducendo le possibilità di convivenza e di vicinanza sociale (Magyar-Moe, Owens, Conoley, 2015). Inoltre, esiste un rapporto diretto tra come le persone con disabilità vengono rappresentate e i comportamenti che gli altri adottano nei loro confronti: tra immagine che si possiede dell'altro e costruzione dell'identità da parte dell'altro (Lepri, 2011).

Proprio in questo senso, non possiamo dimenticare che «[...] anche le nostre parole e le nostre azioni, quelle con le quali *incontriamo* persone che vivono situazioni difficili o di deficit, manifestano la rappresentazione mentale che abbiamo di loro e ci conducono ad essere, noi stessi (e, talvolta, malgrado noi), *costruttori* della loro identità» (Caldin, Scollo, 2018, p. 53).

Per di più, anche l'espressione “diversamente abili” riferita alle persone con disabilità appare scorretta e stigmatizzante poiché, ancora, rimanda ad un qualcosa di socialmente atteso, ad una normalità socialmente accettata. Tutti gli individui, di fatto, sono diversamente abili al variare dei compiti: tutti, infatti, sono riunibili all'interno della cosiddetta distribuzione gaussiana – o *curva degli errori* – e qualsiasi gruppo, a prescindere dal tratto o dalla dimensione considerata, manifesta variabilità interindividuali (Di Maggio, Soresi e Nota, 2015).

Come ricorda Tarchini (2006), nell'accostarsi alla diversità anche i nostri orientamenti sono sottoposti a sollecitazioni. Ci si muove, quindi, tra la logica della scoperta delle abilità nella persona con disabilità e la logica della pre-classificazione, che tende ad incasellare la persona in una sua pre-definizione, rischiando di «[...] limitare il pensiero e l'immaginazione sul cosa fare, di definire a priori possibilità e non possibilità, limitando anche un approccio più creativo e costruttivo, riportandoci anche a illusioni di controllo sulla complessità delle persone e della realtà» (Tarchini, 2006, p. 53).



Occorre trovare un equilibrio parziale tra categorizzazioni generali ed esigenze di riconoscimento.

Il mondo della disabilità non è scontato e urge di un percorso di ascolto, comprensione e avvicinamento. In questo senso, la disabilità «[...] è l'esserci delle differenze come quotidianità, nel corpo, nel desiderio, nell'emozione, nella convivenza, nella fragilità dell'immaginare, nelle alterità dei contesti» (Fornasa, 2006). L'invito è, quindi, quello di: pensare di più, tramite uno sforzo di riflessione maggiore, per pensare *altrimenti*, cioè sviluppare nuove modalità di pensiero (Lascioli, 2001).

In conclusione, è necessario «[...] non generalizzare le valutazioni (non esistono persone disabili, ma persone che, eventualmente, nel produrre specifiche prestazioni, risultano meno pronte, efficienti e autonome di altre a causa di altrettante specifiche menomazioni), a utilizzare con parsimonia il termine «disabilità» e a non ricorrere più a quello di «handicap» a causa della sua inutilità a livello di programmazione dei trattamenti e dell'integrazione e delle sue connotazioni esclusivamente negative e peggiorative» (Soresi, 2007, pp. 23-24). La disabilità non costituisce né un destino, né un'identità: la persona, prima di essere disabile, semplicemente esiste (Friso, Ciani, 2020).

Nel condurre queste riflessioni, è doveroso ricordare che la disabilità è, a tutti gli effetti, un evento “possibile” nel panorama degli accadimenti della vita (Caldin, Friso, 2016) e la probabilità di poter vivere episodi, pericoli e difficoltà potrebbe riguardare ciascuno di noi. Per questo motivo, l'assunzione di atteggiamenti maggiormente positivi nei confronti delle difficoltà risulterà vantaggiosa anche per coloro che attualmente sono privi di menomazioni.

Di seguito, verranno introdotte le molteplici immagini dei “diversi” nella storia, dove per “diversi” s'intendono coloro che sono considerati come “differenti”, “dissimili”. Un termine che deriva dal latino *divertere* e che significa: “scostarsi da, allontanarsi”, allontanamento rispetto a qualcosa, ma anche da *diversus*, che devia dal modello, dalla norma accettata come generale (Gecchele, 2019).

Il tentativo è duplice e vuol essere: sia quello di prestare particolare attenzione all'uso del linguaggio di riferimento – frutto degli orientamenti presenti nelle diverse epoche storiche – sia quello di riflettere sulle molteplici percezioni nei confronti delle persone con disabilità.

### **1.3. Un viaggio nel tempo: una cultura che cambia**

È un assunto oramai acclarato quello di affermare che per comprendere il presente e costruire il futuro è necessario conoscere il passato.

Ancor prima di riflettere sulla prospettiva assunta dai *Disability Studies* e sui differenti modelli di disabilità, che di fatto sono maggiormente conosciuti – quello medico, quello sociale, quello biopsicosociale dell'ICF, quello delle *capability* di Sen e quello che pone al centro questioni che interessano il tema dei Diritti Umani e, nello specifico, la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità – occorre portare in primo piano l'immagine dei “diversi” nella storia. La storia della disabilità è «[...] una storia di silenzi e di assenze, una storia scritta da altri e questa scrittura ha in sé i segni del tempo, della società, della cultura e delle interpretazioni legate ai testi» (Medeghini, Valtellina, 2006, p. 16). Come ricorda Colleoni (2006), «Parlare oggi di disabilità, intesa come fenomeno individuale e sociale, significa pertanto discutere e approfondire cose diverse da quelle che sarebbero state al centro dell'attenzione anni fa. Non sono le persone a essere cambiate, così come non sono cambiate le cosiddette persone «normali»: le sindromi, le limitazioni, le forme di sofferenza, la necessità di aiuto persistono, così come permangono energie, competenze, possibilità» (Colleoni, 2006, p. 13).

E, allora, cos'è cambiato o sta cambiando?

Il modo di dar senso e valore a queste condizioni e alle relazioni che caratterizzano la loro esistenza. Per questo motivo, si è deciso di percorrere un “viaggio nel tempo”, volto ad attribuire senso alla differenza; consapevoli che, nell'affrontare storicamente queste tematiche, i concetti vanno contestualizzati e non generalizzati.

Sebbene ogni riflessione sia, di fatto, la proiezione del presente sul passato, la raccomandazione rimane quella di non applicare a realtà remote le nostre attuali percezioni e di non usare impropriamente quelle categorie mentali attuali applicate in un contesto diverso, poiché «Tutte le nostre idee sull'uomo, che costituiscono i mezzi di cui ci serviamo quando proviamo a comprendere il passato, si collegano a una certa filosofia dell'uomo e della società, la quale può variare nel corso del tempo» (Marrou, 1954, p. 155).

### **1.3.1. I primi passi: osservare la disabilità con lenti bifocali**

*Tutti uguali, tutti diversi*: uno slogan e un orientamento valoriale che lentamente si sta disseminando nella società odierna e che appare un punto di arrivo e, allo stesso tempo, di partenza da lungo tempo perseguito (Gecchele, 2019). Siamo uguali pur nella diversità, intesa come una delle caratteristiche costitutive di ogni società. Sebbene oggi sia ritenuta da molti una ricchezza è bene precisare che, per sua natura, la diversità appare un elemento destabilizzante, in grado ancora di suscitare timori e paure, tra le tante quella di realizzare che una diversità potrebbe coinvolgerci in prima persona e riguardare proprio noi (Nota, Mascia, Pievani, 2019).

L'esclusione, la marginalizzazione e la discriminazione nei confronti di chi è ritenuto "diverso" da una norma di riferimento, possono dipendere da numerosi fattori di natura fisica, economica o culturale. Sovente, tali fattori, concorrono a dar vita ad una serie di barriere che separano individui appartenenti a gruppi diversi (Voci, 2019).

Alla luce dell'itinerario proposto da Gecchele (2019), è possibile riflettere su come il "problema del diverso" sia stato affrontato in tutte le culture e in tutti i tempi, con modelli d'integrazione o di esclusione molto eterogenei tra loro, giustificati da altrettante differenti motivazioni, contestualizzate in un dato spazio geografico e periodo storico. Per questo motivo, come suggerisce il titolo del paragrafo stesso, occorre osservare la realtà con occhiali dalle lenti bifocali, al fine di scuotere la nostra sensibilità nel mettere a fuoco la

percezione della disabilità in un determinato contesto, diverso da quello a noi vicino.

Inizialmente, come ci ricorda Ghedin (2009), la preoccupazione maggiore non era certo quella di promuovere il *ben-essere* delle persone con disabilità.

Entrando nel merito, in relazione alle pratiche connesse alla disabilità, si individuano cinque regimi: dell'eliminazione, dell'abbandono, della segregazione, dell'assistenza e della discriminazione (Ravaud, Stiker, 2000; Guerini, 2020). Tali regimi, che sono espressione di una certa modalità di pensiero e di azione, «[...] hanno avuto come effetto la diffusione di una cultura segregante nei confronti dei *disabili*, poiché rappresentativi – secondo l'immaginario collettivo – di un'alterità perturbante la norma. Non a caso, alla loro base vi è la stigmatizzazione dei corpi disabili, che [...] il più delle volte comporta la limitazione dello sviluppo identitario della persona coinvolta» (Guerini, 2020, p. 38).

Nel corso del tempo, infatti, i percepiti – per qualsiasi motivo – come “diversi” hanno subito, normalmente, un'emarginazione, una separazione dal corpo sociale. Andando più indietro nella storia, basti solo accennare che sopprimere i bambini nati con disabilità era ritenuto un comportamento ragionevole – lo ricordano alcuni filosofi del passato «Quanto all'esposizione e all'allevamento dei piccoli nati sia legge di non allevare nessun bimbo deforme» affermava Aristotele (Laurenti, 1993, p. 258). «Le persone con difetti fisici le lasceranno morire, e i concittadini stessi sopprimeranno gli individui perversi e inguaribili»; «Essi porteranno i figli degli uomini valorosi all'ovile delle nutrici, che abiteranno in quartieri speciali della città; invece, i figli dei vili e quelli degli altri che siano nati con qualche menomazione, saranno tenuti nascosti, come si conviene, in un luogo separato e invisibile» ribadiva Platone (Lozza, 1990, p. 253). Seneca, invece, riteneva un comportamento dettato dalla ragione quello di sopprimere i “nati mostruosi” e affogare i figli nati “deboli” e “deformi”. Se i “diversi” non erano uccisi, potevano essere portati fuori dai villaggi e dalle città per essere nascosti e

abbandonati. Anche nella Bibbia, almeno per l'Antico Testamento, è possibile notare una messa ai margini: la disabilità si traduceva simbolicamente in male, peccato, colpa, tradimento dell'uomo nei confronti di Dio.

A tal proposito, la Chiesa avvalorava l'idea che la nascita di un bambino "storpio" o "menomato" fosse imputabile a qualche colpa dei genitori e interpretabile come segno della riprovazione divina che marchiava la famiglia, per questo motivo erano frequenti i casi di abbandono e infanticidio.

Tra Sei e Settecento, si comincia ad intravedere un atteggiamento più razionale dinanzi alle varie questioni sociali e «Si assiste a una sorta di tendenza classificatrice, per il bisogno di comprendere il mondo, attribuendo definizioni, etichettando le cose, gli individui e gli eventi, dando luogo a serie coerenti» (Gecchele, 2019, p. 27). Sebbene vi sia stato uno sviluppo delle scienze – si pensi all'introduzione del metodo scientifico di Galileo Galilei – le conoscenze scientifiche sull'uomo si dimostravano ancora scarse e quelle mediche agli esordi. Molti pregiudizi continuavano a condizionare l'attività di ricerca e la scienza dava certezza che le "eccezioni" e le "difformità" non erano altro che mostruosità, causate da qualche evento o agente in grado di incidere sullo sviluppo dell'embrione. Aumentava, così, un interesse riguardo alla *teratologia* – la cosiddetta scienza delle anomalie – e si riprendevano classificazioni tradizionali delle possibili "difformità".

Nel corso del Settecento, si inizia ad escludere che gli individui "anomali" siano appartenenti a specie mostruose e si crede nella trasmissione ereditaria della disabilità: è la donna ad essere indicata come responsabile della nascita di "deformi", "deficienti", "anormali", durante il delicato momento del concepimento o durante la gestazione, opinione generalmente condivisa ancora per tutto il secolo dei Lumi.

All'inizio dell'età moderna, alcuni istituti aperti dall'amministrazione civile e religiosa, offrivano ricoveri ai bisognosi: tutti coloro che deviavano dal modello della "normalità" ricevevano una risposta di carattere reclusivo e segregativo, al fine di disciplinare la collettività. Alla base, vi erano motivi di

ordine religioso, morale ma anche economico e di tutela dell'ordine pubblico – siamo nel periodo del cosiddetto “Grande Internamento”, iniziato a Parigi nel 1656 con la fondazione dell'*Hôpital Général*.

Si iniziava, così, ad occuparsi dei “diversi” attraverso lo sviluppo di proposte specifiche, sostenute da interventi educativi e assistenziali, e cominciavano ad essere accolte una serie di iniziative, sintomo di una mentalità che si stava modificando, a tal punto da rendere inaccettabili le condizioni in cui versavano i luoghi di chiusura.

Con la Rivoluzione Francese la situazione era molto cambiata, «Ormai negli edifici di internamento vi era la presenza di medici che dirigevano quelle istituzioni ormai come luoghi di cura più che di reclusione» (Gecchele, 2019, p. 36).

Giungiamo, allora, alla metà del 1800 e nello specifico al 1846.

Nel 1846 un medico francese, Édouard Séguin, pubblicò un volume sugli “idioti”, termine da lui utilizzato – come ricorda Canevaro (2006) – perché in voga in quell'epoca e non in senso ingiurioso. Il vocabolo, infatti, richiamava l'etimologia greca e quindi il senso di unicità dell'individuo, pur mancando di alcuni elementi che, chiameremmo oggi, di reciprocità. Séguin criticava il non rispetto dei popoli che si consideravano civili poiché “normalizzavano” tutti con uno stesso stampo sopprimendo la diversità, intesa come «[...] capacità di emergere, di distinguersi, di essere “diversi”» (Gecchele, 2019, p. 39). «Accusava i medici di realizzare sempre lo stesso ritratto [...] non capendo che ciascuno ha una sua originalità e una sua storia» (Canevaro, 2006, p. 6).

È a Séguin che si deve la guida della prima scuola per bambini con disabilità e il merito di aver completato, utilizzando le parole di Montessori (2000), «un vero sistema educativo per fanciulli deficienti» (p. 23). A tal proposito, lui stesso «[...] promosse la visione progressista che i bambini con disabilità potessero essere appropriatamente educati e quindi assumere il loro giusto ruolo nella società» (Ghedin, 2009, p. 15).

Nonostante ciò, molte istituzioni continuavano a rimanere isolate geograficamente e, specie negli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, il sovraffollamento, la segregazione e l'abbandono continuavano a caratterizzare molte di queste istituzioni. In seguito, iniziarono a nascere una serie di politiche che integravano le persone con disabilità nella società: sforzi, che culminarono nelle spinte contemporanee per le chiusure delle istituzioni. Ricordiamo, a titolo esemplificativo, la legge Basaglia n. 180/1978.

Negli anni a seguire, poi, questo ambito è stato contrassegnato dalla deistituzionalizzazione e dall'inclusione nella società (Ghedin, 2009).

Dagli anni Settanta in poi, la grande svolta dei servizi per le persone con disabilità potrebbe essere sommariamente sintetizzata come «apertura al territorio»; infatti, «Dalla presa in carico totalizzante degli istituti e delle strutture speciali (solo per handicappati) o dalla delega esclusiva alla famiglia, si è passati all'idea che i portatori di handicap debbano essere «integrati» nel proprio territorio, idea divenuta poi quasi luogo comune» (Plebani, 2006, p. 38).

### **1.3.2. Dall'integrazione all'inclusione**

Dal mondo greco antico, sino alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, si è potuto notare come la distanza, non solo cronologica, tra punti di vista così diversi, abbia fatto maturare una certa sensibilità sociale nel modo di rapportarsi alla condizione di disabilità.

Di seguito, verrà proposta una sintetica riflessione critica sui processi di integrazione e inclusione, al fine di evidenziarne la polisemia di significati e di valorizzare la specificità degli ambiti a cui si riferiscono.

In Italia, il cammino verso l'inclusione è stato graduale e contrassegnato da percorsi spesso complicati e di difficile realizzazione, ma senza dubbio decisi nel legittimare la piena approvazione contro ogni forma di emarginazione ed esclusione delle persone "diverse", lottando per il riconoscimento dei loro fondamentali diritti (Gaspari, 2011).

Il tema della disabilità si colloca, dunque, in una prospettiva che intreccia elementi sociali, culturali, politico-istituzionali con l'esperienza di chi vive la disabilità. A tal proposito, «[...] il modo in cui la società tratta il disabile non è indipendente dal modo in cui definisce appartenenze e cittadinanze, costruisce politiche di integrazione o le dissolve» (Medeghini, 2006, p. 25).

A partire dagli anni Settanta, nel panorama legislativo italiano, inizia a fiorire un sentimento di integrazione nei confronti del “diverso”: si pensi alla Legge n. 517/1977 – che sancisce e pone le basi di un nuovo approccio al problema dei *deficit* e della disabilità mediante la logica dell'integrazione scolastica e sociale – sino a giungere alla Legge Quadro n. 104/1992 che tiene conto anche delle aree di inserimento sociale, definendo il quadro di un'integrazione più compiuta. Sebbene quest'ultima legge abbia avuto diversi riconoscimenti, pur mantenendosi come punto di riferimento essenziale per il processo d'integrazione, non è stata esente da critiche (Medeghini, 2013b).

Nello specifico, integrazione viene dal latino *integer* e significa «[...] rendere completo, più valido ed efficace, aggiungere, inserire un elemento in un gruppo-contesto e, in qualche modo, richiama l'idea di un precedente stato di mancanza, di esclusione o comunque di “incompiutezza” rispetto alle predominanti logiche assimilatorie ed agli uniformi criteri di normalizzazione della diversità» (Gaspari, 2011, p. 39). Inoltre, tale caratterizzazione, rimane lo sfondo di riferimento che trova nella teoria della normalizzazione e di ruoli sociali valorizzati, uno dei riferimenti principali (Canevaro, Balzaretto, Rigon, 1996). In sintesi, il punto di partenza rimane sempre l'individuo e le sue condizioni biologiche e il risultato si interpreta soprattutto alla luce della menomazione e della gravità, sebbene il riferimento alle relazioni tra fattori personali e ambientali (Medeghini, 2013b). In altre parole, «L'integrazione si riferisce a un rapporto tra un soggetto e un contesto, delimitato, e agli adattamenti reciproci che sono necessari perché quel rapporto proceda» (Canevaro, 2009, p. 428).



A differenza delle condizioni ora evidenziate, l'inclusione non assume la dicotomia norma/deficit, né i conseguenti principi di compensazione/adattamento/normalizzazione finalizzati all'integrazione in contesti differenti. «Essa supera la relazione norma-deficit-bisogno per assumere le «differenze», non come prodotto di condizioni interne alla persona, ma come insieme di percorsi, modi e stili che ognuno mette in atto per orientarsi e agire nei processi sociali, relazionali e di apprendimento» (Medeghini, 2013b, p. 35). Per l'appunto, il termine inclusione traduce l'inglese *inclusion* (da *to-include*), che significa “essere parte di qualcosa”, “sentirsi completamente accolti ed avvolti” (Pavone, 2010).

All'interno del dibattito ancora vivo sulla polisemia semantica esistente tra i termini integrazione-inclusione, prosegue ancora Pavone, «L'inclusione è il modello prevalente nei documenti internazionali più vicini nel tempo, in base al quale la persona con disabilità entra nella comunità a pieno titolo, alla pari di tutti gli altri. [...] L'essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità» (Pavone, 2010, p. 142). A tal proposito, Canevaro (2009) aggiunge «L'inclusione vorrebbe collocare l'integrazione nel tempo passato, e riferirsi a un processo che ha lasciato alle spalle la dimensione emergenziale, per inserirsi in una dinamica strutturale e di sistema. L'orizzonte dell'inclusione si sposta e si amplia continuamente. Intendiamo l'inclusione come metodo e prospettiva in grado di realizzare un *processo di conoscenza e di riconoscimento reciproco*, in cui le ragioni di ciascuno si incontrano in un percorso di crescita comune. [...] È *l'ampliamento dell'orizzonte nella riconquista di un senso di appartenenza*» (Canevaro, 2009, p. 428). Da questo punto di vista, l'inclusione rappresenta il tentativo di rilanciare l'idea di integrazione poiché «La natura sociale dell'inclusione richiede non solo un passaggio rispetto al *cosa*, ma anche al *chi*: infatti se l'integrazione ha come riferimento principale i bisogni speciali, l'inclusione rivolge la sua attenzione a tutti coloro che partecipano alla vita istituzionale e sociale» (Medeghini,

2006, p. 36). Risulta doveroso precisare che l'inclusione non vuole mettere in secondo piano le specificità dei singoli, anzi: intende fornire uno sguardo adeguato alle "differenze" in ambienti di forte connotazione relazionale e sociale. In questo senso, richiama processi di umana comprensione: un «chiudere dentro», un «esserci» nel gruppo e contesto di riferimento affinché si valorizzino persone "diverse" all'interno del territorio comune di appartenenza e si riducano possibili ostacoli e barriere alla partecipazione (Gaspari, 2011). L'inclusione è «un'impresa condivisa», direbbero Booth e Ainscow (2000). La sfida posta dall'inclusione implica «[...] non semplicemente «fare posto» alle differenze – in nome di un astratto principio di tolleranza della diversità – ma piuttosto affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere e sensibilità» (Dovigo, 2008, p. 17). L'inclusione è un processo, una ricerca senza fine per trovare modi migliori di rispondere alla diversità e riguarda come imparare a vivere con la differenza e come imparare dalla differenza (Ghedin, 2009).

L'inclusione, pertanto, si propone di indicare una prospettiva per modificare le culture, le forme organizzative dei differenti contesti, le modalità relazionali, in modo da rispondere alle richieste di partecipazione delle persone con disabilità (Medeghini, 2013b). Inoltre, si riferisce fundamentalmente alle questioni connesse ai Diritti Umani, all'equità, alla giustizia sociale e alla lotta per una società non-discriminatoria ed è, in questo senso, la co-responsabilità di allargare la partecipazione possibile di tutti gli attori di una comunità.

In questi termini e in estrema sintesi – seppur inclusione e integrazione siano due azioni diverse per cui l'una non dovrebbe escludere l'altra – la logica dell'integrazione dovrebbe essere posta all'interno di quella dell'inclusione, affinché il fine ultimo sia quello di promuovere il massimo sviluppo delle capacità e delle caratteristiche di ciascuno, mettendo da parte limiti pregiudiziali.

Diventa, così, importante indagare l'evoluzione che il concetto di disabilità ha avuto nel corso del tempo, nel suo incontro con diverse teorie ed organizzazioni sociali, tenendo conto che le questioni relative all'inclusione o all'esclusione delle persone con disabilità non possono essere disgiunte da quelle relative al processo di coesione o dissociazione sociale (Ghedin, 2009). Come si potrà osservare, l'inclusione si presenta come. «[...] un processo dinamico, instabile, in continua costruzione, in quanto l'essere *inclusi* [...] implica una continua strutturazione e destrutturazione delle organizzazioni e dei contesti istituzionali e sociali, e un'attenzione che dà voce a chi li abita e li vive» (Medeghini, 2013b, p. 197). A tal proposito, di seguito, verrà tracciato un profilo della prospettiva inclusiva che può essere costruito attorno all'analisi di alcuni nodi significativi, rintracciabili nell'approccio dei *Disability Studies* e presenti nei diversi modelli creati per definire la disabilità, al fine di rendere più chiara la complessità di questa prospettiva e i processi che tende ad attivare.

### 1.3.3. Inclusione? La prospettiva dei *Disability Studies*

Occorre ricercare attivamente l'inclusione. Non basta compensare in qualche modo le manchevolezze di un sistema iniquo, ricorda Bocci (2018), ma «[...] è quanto mai opportuno identificare i meccanismi/dispositivi che determinano le iniquità e contrastarli con lo scopo di disinnescarli» (p. 12).

A tal proposito, la prospettiva dei *Disability Studies* – sviluppata negli ultimi trent'anni in ambito prevalentemente angloamericano e nord europeo – condivide una trama comune che incorpora il rifiuto del modello medico, che verrà affrontato nel prossimo sottoparagrafo, come fondamento delle concettualizzazioni relative al *deficit* e alla disabilità. Essa, possiede «[...] una finalità di emancipazione e autoaffermazione sociale per le persone con disabilità, un approccio critico in relazione al linguaggio e alle pratiche sociali ed educative dell'esclusione» (Medeghini, 2013b, pp. 27-28).

Quello dei *Disability Studies* è uno sguardo multiprospettico, non solo *inter* ma anche *trans*disciplinare. È anche uno sguardo, come ricorda Bocci (2018), non allineato e finalizzato a problematizzare ciò che, spesso, si viene a delineare come un dato acquisito, consolidato, come verità. Un modo di porsi dinanzi ai discorsi con un atteggiamento che trova nutrimento nel «[...] porsi e nel porre domande, nel dubitare sinceramente, nell’aprire strade inedite che possano condurre a disambiguare ciò che si presenta come scontato o acclarato» (Bocci, 2018, p. 10). Come suggerisce D’Alessio (2015), ci troviamo dinanzi ad una vera e propria «mutazione genetica» del concetto di disabilità, interpretata come «[...] una costruzione sociale direttamente connessa a una ideologia, o gruppo di ideologie [...], che giustificano e perpetuano una situazione di svantaggio di una parte della popolazione che si differenzia da una norma dominante» (p. 121). Si inizia, così, a mettere in discussione concetti quali: norma, normalità e abilismo, che dominano i nostri sistemi sociali e le scelte che in essi vengono compiute. A tal proposito, nello studio della relazione tra dinamiche rappresentative, sociali e individuali, un ruolo chiave da indagare è quello inerente al meccanismo che genera esclusione di alcune minoranze, per via dell’attribuzione di uno *status* non conforme alla norma (Vadalà, 2018).

Nel paragrafo 1.2., si è ragionato sull’importanza del linguaggio come, sinteticamente «[...] luogo instabile ed esposto alla coesistenza di significati fra loro differenti, dove si disputa la gestione del potere delle parole» (Medeghini, 2018, p. 206). Sotto questo aspetto, la prospettiva dei *Disability Studies* parla di “persone disabili”: non per oscurare le persone ma, al contrario, per sottolineare il ruolo della strutturazione sociale nel “renderle disabili” (Medeghini, 2013a). Secondo questa prospettiva, il linguaggio viene assunto come: meccanismo attraverso cui viene espressa l’egemonia di un sistema sociale e culturale che relega le questioni legate alla salute nello spazio del problema personale, piuttosto che socialmente costruito.

L'idea della disabilità ha, quindi, una natura essenzialmente sociale poiché: si definisce rispetto ad una norma, ad un criterio di normalità, che è anch'esso una nozione costruita culturalmente (Fougeyrollas, 1987).

In questi termini, si potrebbe dire che i *Disability Studies* riflettono sulla società all'interno della quale la persona con disabilità vive, comprendendo le sue esperienze quotidiane, e mettendo in discussione l'assunto che lega l'avere una menomazione con l'essere disabile. Il *focus* non è più, quindi, sulla persona e sulle sue menomazioni ma sulle barriere – di tipo attitudinale, culturale e organizzativo – che deve continuamente affrontare a causa del modo in cui la società è strutturata (D'Alessio, 2015). Da questo presupposto, ne consegue che «[...] l'inclusione non assume il deficit come fattore interno alla persona e come causa del non funzionamento, ma lo colloca all'interno di processi disabilitanti prodotti da contesti, saperi disciplinari organizzazioni e politiche incapaci di fornire una risposta adeguata alle differenze delle persone» (Medeghini, 2013b, p. 28). Seguendo la prospettiva dei *Disability Studies*, in una tensione tra individuale e sociale, le caratteristiche dell'inclusione potrebbero sintetizzarsi come segue (Medeghini, 2015). L'inclusione si rivolge a tutte le differenze, intese come modalità originali e personali di proporsi nel vivere la vita; coinvolge tutti, riferendosi a tutte le persone; mira a superare ogni forma di discriminazione e di esclusione; richiede cambiamento per permettere la partecipazione attiva e piena di tutti; contrasta l'omogeneizzazione, creando le condizioni affinché ciascuno possa scegliere ed esprimersi liberamente; costruisce contesti inclusivi in grado di rispondere alle differenze di tutti, rimuovendo tutte le possibili barriere; supera l'egemonia di un linguaggio «abilista» e «normativo»; mira a sorpassare la neutralità e la genericità, collocando la sua riflessione all'interno dei giochi di potere; infine, richiede di esplicitare i riferimenti teorici delle enunciazioni dei Diritti per le Persone con Disabilità, al fine di evitare possibili ambiguità interpretative.

Pertanto, premesso che la disabilità non è né una tragedia personale, né un *deficit* da compensare, occorre tener conto del peso dei fattori sociali, politici, culturali ed economici oltre che della voce, del pensiero e delle azioni delle persone con disabilità. Ricostruire criticamente l'intreccio dei diversi punti di vista in gioco, diventa un'operazione fondamentale in un'ottica interdisciplinare, al fine di permettere la partecipazione attiva dei soggetti, avendo cura dei contesti nei quali essi stessi abitano. Per questo motivo, occorre uscire dal ruolo di controllo sociale e di conferma della standardizzazione del corso di vita per le persone con disabilità.

Per (non) concludere, i luoghi e gli spazi sociali dovrebbero essere, quindi: attraversati, scelti, significati da chiunque voglia collocarsi in essi – al fine di generare circuiti di relazioni e interazioni sociali – affinché si prefigurino percorsi emancipativi in grado di rendere concrete, per tutti, le condizioni per essere pienamente in una vita (Medeghini, 2013b).

#### 1.3.4. Classificazione Internazionale ICF

Se per la persona comune il significato di disabilità è chiaro e semplice e significa “l'inabilità a fare qualcosa”, a livello teorico definire la disabilità non è semplicemente un esercizio semantico. Nell'ambito della ricerca sulle scienze sociali e nel campo della disabilità, non esistono modi comunemente accettati per definire la disabilità e per misurarla, e non esiste consenso su quale sia la definizione univoca di disabilità (Ghedin, 2009). Infatti, «[...] sarebbe conveniente avere un modello di disabilità che sia superiore agli altri, ma la moltitudine di modelli che sono stati sviluppati può infatti riflettere la natura multifaccettata di tale dimensione» (Ghedin, 2009, p. 43).

Per questo motivo, si è deciso di riportare una breve rassegna dei due modelli precedenti alla Classificazione Internazionale ICF – quello *medico* (o *biomedico*) e quello *sociale* – affinché si potesse tracciare un *continuum* rispetto a quello *biopsicosociale*.

Il *modello medico* – come ricorda Soresi (2016) – ricorrendo, implicitamente o esplicitamente, alla Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap (ICIDH, WHO, 1980), enfatizza il ruolo esercitato dalle menomazioni, dei malfunzionamenti a livello di strutture corporee che determinerebbero: sia disabilità nella soluzione dei problemi della vita quotidiana, sia svantaggi (*handicap*) in svariate forme di interazione sociale. Il modello considera, quindi, la disabilità come un problema dell'individuo – causato direttamente dalla malattia, una lesione o qualche altra condizione di salute – e richiede cure mediche in forma di trattamento o riabilitazione.

La condizione viene vista come una deviazione da quello che è accettato essere la norma e la persona con disabilità viene percepita come “malata”, “invalida” o “inabile” e relegata nel ruolo passivo di ricettore di cure (Ghedini, 2009). La persona con disabilità doveva, quindi, affidarsi interamente all'ambiente sanitario e la società aveva il compito di: destinare risorse, fornire cure di salute e i servizi di riabilitazione, una politica, quindi, basata sull'approccio medico. La prospettiva sottesa al paradigma presentato piega, dunque, il *deficit* sulle persone e le costringe ad essere «prigioniere del non funzionamento». Ne consegue una condizione di isolamento, in quanto il problema non viene messo in relazione al possibile ruolo causale dei contesti nella costruzione della disabilità (Medeghini, 2013b).

In contrapposizione, il *modello sociale* – come ricorda Soresi (2016) – tende a rifiutare l'ipotesi che sia corretto ricercare nella persona l'origine e le cause di difficoltà, che sarebbero invece provocate dalla società e dalle sue aspettative di efficienza. Si respinge, anche, l'idea che siano gli esperti delle disfunzioni e della riabilitazione ad essere considerati i depositari maggiormente accreditati a precisare le linee guida da seguire: le persone che vivono con una menomazione sono le uniche in grado di fare proposte concrete per superare gli ostacoli alla partecipazione sociale.

La disabilità inizia, così, ad essere considerata come un costrutto sociale o come una forma sofisticata di oppressione sociale e «L'enfasi sulla società

come causa della disabilità conduce al rifiuto dell'idea di disabilità vista come una tragedia personale (modello medico)» (Ghedin, 2009, p. 49). Successivamente, si è poi assistito ad un cambiamento nel tipo di approccio alla cura della persona malata e con disabilità: dall'approccio assistenziale – passivo e istituzionalizzante – si è passati all'approccio di assistenza sociale, che ha posto particolare attenzione alle barriere sociali, attitudinali e ambientali create dalla società, in grado di svolgere una funzione disabilitante sul soggetto in questione. Brevemente, la disabilità non viene più percepita come attributo dell'individuo ma, bensì, una questione politica: essa è alimentata dall'ambiente sociale e richiede cambiamento sociale.

È proprio a partire dall'intenso dibattito tra la corrente biomedica e quella sociale, che nel maggio 2001, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) adotta una nuova Classificazione: l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*). L'ICF è stato accettato da 191 Paesi e l'Italia è tra i 65 che hanno contribuito alla sua creazione.

Questa Classificazione tende ad integrare le due correnti di pensiero giungendo ad una sintesi, in modo da fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale. Il modello viene definito *biopsicosociale* poiché «Il funzionamento di una persona viene quindi visto nella sua interazione fra la condizione di salute e i fattori contestuali, ovvero fattori ambientali e personali» (Medeghini, 2013b, p. 31).

Lo scopo generale della Classificazione ICF è quello di fornire un linguaggio *standard* e unificato, che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati; inoltre, possedendo un'applicazione generale e universale, riguarda tutti. L'ICF non classifica le persone, ma descrive la situazione di ciascun individuo all'interno di una serie di domini della salute o degli stati ad essa correlati. Il modello organizza le informazioni in due parti: la prima si occupa di Funzionamento e Disabilità, la seconda riguarda i Fattori Contestuali e si articola come segue (Figura 1.1.):



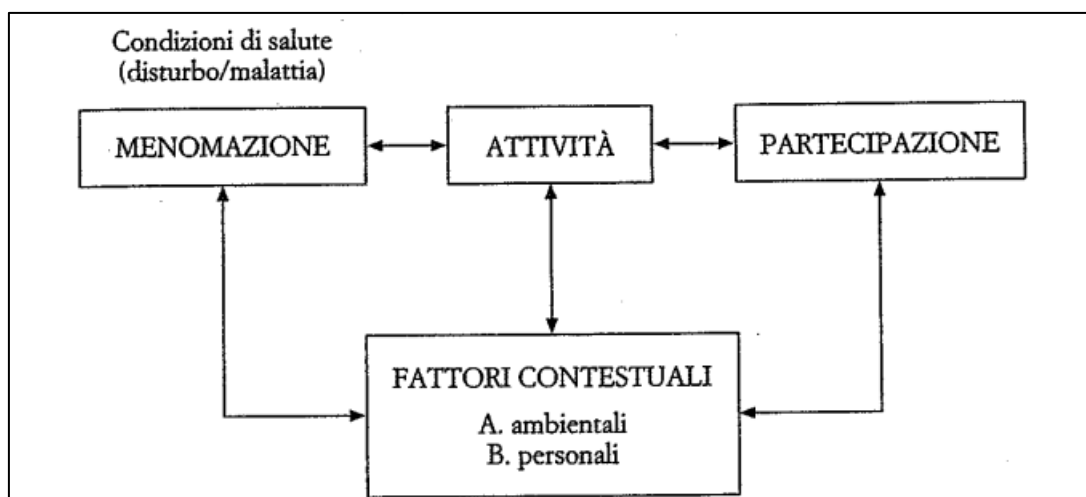


Figura 1.1. *La struttura dell'ICF*

In questa prospettiva, la disabilità viene definita come «[...] la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo. A causa di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute. Un ambiente con barriere, o senza facilitatori, limiterà la performance dell'individuo; altri ambienti più facilitanti potranno invece favorirla» (OMS, 2004, p. 32).

Se i precedenti modelli di disabilità – si veda la formulazione dell'ICIDH – hanno presentato il processo di disabilità ipotizzando una progressione lineare tra lo stato di malattia, le menomazioni, le disabilità e gli *handicap*, la nuova edizione suggerisce che «[...] questa relazione causale tra le diverse componenti non sempre è sostenibile e che le compromissioni che si osservano sono generalmente l'espressione di una interazione/relazione complessa che include anche variabili importanti di tipo contestuale» (Soresi, 2007, p. 18). Come precisa Ghedin (2009), la tradizionale visione della disabilità non è stata in grado di riconoscere che la disabilità è più spesso un «[...] processo dinamico che può fluttuare in ampiezza e severità nel corso della vita» (p. 59) che non ha nulla a che vedere con la staticità e l'unidirezionalità.

Nell'area lessicale, si vede il passaggio dal termine “*handicap*” a quello di “disabilità”, termine ombrello che indica: gli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo – con una condizione di salute – e i fattori contestuali di quell'individuo (cioè i fattori ambientali e personali).

In estrema sintesi, «Al variare delle situazioni, delle richieste e delle aspettative [...], varia la condizione sperimentata dalla persona. Pur essendo vero che le menomazioni continuano ad essere presenti [...], le disabilità compaiono solamente quando è necessario emettere specifiche prestazioni [...] e gli handicap, a loro volta, solamente quando ci si attendono o si pretendono livelli di prestazione standard a prescindere dalle effettive possibilità dell'individuo in questione. Al variare delle richieste e dei compiti possono pertanto essere messe in evidenza o meno le disabilità di una persona così come, al variare dei compiti e delle aspettative di efficienza, le stesse situazioni possono determinare o meno vissuti di svantaggio (*handicap*)» (Soresi, 2007, p. 17).

Come ricorda Visentin (2016a), la connessione tra le caratteristiche individuali e le dimensioni di contesto è un elemento cardine dell'approccio delle *capability* di Sen – di cui si discuterà nel prossimo paragrafo – poiché «[...] non si può parlare di *capability* di una persona, o di un gruppo, senza spiegare il contesto a cui si fa riferimento, con le sue caratteristiche facilitanti o barrieranti l'aspirazione personale di fiorire» (p. 20). In questo l'approccio seniano è affine all'ICF, inserendosi dentro la prospettiva che guarda alla condizione di salute di una persona come esito sistemico, frutto dell'intreccio tra fattori personali e ambientali (Ghedini, 2009). I due approcci, inoltre, guardando all'interazione persona-contesto, hanno in comune la distinzione fra ciò che l'individuo effettivamente fa e ciò che potrebbe fare, tra disabilità “attuale” e disabilità “potenziale”. L'approccio ICF, però, pur prendendo in considerazione i fattori socio-economici, li trascura nella relazione con la persona; limitandosi, quindi, a prendere in considerazione le circostanze legate alla salute delle persone. Ciò che, invece, l'approccio delle *capability* offre è:

il tentativo di includere fattori di tipo economico tra le determinanti della disabilità (Bellanca, Biggeri, Marchetta, 2010).

### 1.3.5. Un *focus* sull'Approccio delle *Capability*

Emerge una chiara necessità di leggere la disabilità in termini di “funzionamento in situazione”, da interpretare non solo alla luce delle capacità misurate e mostrate ma delle *capabilities*: facoltà effettivamente alimentate, riconosciute e garantite ad ogni persona.

In questi termini, l'approccio delle *Capability* – che trova le sue radici nei lavori dei primi anni Ottanta del premio Nobel per l'economia Amartya Sen – considera tutte le dimensioni/domini del ben-essere individuale, superando l'ottica ristretta delle menomazioni e delle condizioni invalidanti. Esso «[...] rappresenta uno dei contributi teorici più rilevanti ad una nuova impostazione delle teorie e delle politiche di sviluppo perché considera quest'ultimo come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta dei soggetti. Tale approccio restituisce dignità alla persona attraverso la centralità dell'essere umano» (Ghedin, 2009, p. 60). Ogni essere umano è il frutto dell'interazione complessa tra fattori individuali e sociali (Ianes, 2008) e, nello specifico, l'approccio si interessa dello sviluppo guardando all'interazione di tre temi: benessere individuale, assetti sociali (che incorporano anche l'atteggiamento culturale) e aspetti di *policy*. In questi termini, ogni persona può sviluppare la sua esistenza grazie alla combinazione di diversi funzionamenti (Marchisio, 2019). Ciascuno, quindi, possiede un insieme di “funzionamenti” – sintetizzabili in: modi di essere, condizioni esistenziali e azioni – che possono essere attivati quando lo desidera, sulla base di concrete possibilità materiali e sociali. Si tratta di opportunità degli individui di “essere” e di “fare” che rendono la vita degna di essere vissuta (Ghedin, 2009). L'insieme di tutti gli accostamenti di questi funzionamenti potenziali è detto: “*set di capability*”. Pertanto, «Più combinazioni una persona può scegliere di essere e fare, più il suo *set di capability* è ampio» (Marchisio, 2019, p. 143).

Le *capabilities* sono definite non come abilità fisiche o cognitive, ma come libertà date all'opportunità concreta e quotidiana di stabilire ciò che si vuole fare ed essere e di agire verso questi desideri. In altre parole, lo sviluppo può essere visto come un processo di espansione delle libertà di cui le persone possono effettivamente godere (Sen, 1999). *Capability*, dunque, significa: sia capacità, sia opportunità. È qui il fulcro del pensiero seniano «[...] la libertà di scelta è tanto maggiore quanto più sono numerose le combinazioni di funzionamenti attivabili» (Visentin, 2016a, p. 26).

È chiaro che: chi non ha mezzi o vive quotidianamente limitazioni della libertà, difficilmente sviluppa ambizioni che vadano oltre l'orizzonte delle opportunità che ha sempre conosciuto; per questo motivo, «[...] anche se la persona non esprime il desiderio di avere maggiori possibilità, è un suo diritto il fatto che il suo campo di opportunità potenziali sia vasto, perché è proprio questa ampiezza che fa sviluppare nuove aspirazioni» (Marchisio, 2019, p. 148). Pertanto, l'allargamento del *set* di *capability* non è solo l'obiettivo di un percorso di sviluppo, ma anche il punto di partenza. L'idea che sta alla base dell'approccio è che gli assetti sociali dovrebbero mirare ad espandere le *capabilities* delle persone, ovvero la loro libertà di promuovere o raggiungere i *beings* e i *doings* a cui esse stesse danno valore (Ghedini, 2009). La persona, quindi, diventa centro d'azione, soggetto che agisce e produce dei cambiamenti i cui risultati possono essere giudicati in base ai suoi obiettivi e valori (Visentin, 2016a).

Un'importante intuizione del *Capability Approach* riguarda il fatto che noi possiamo pensare la menomazione e la disabilità come importanti aspetti della diversità umana: è la *capability* a scegliere e raggiungere quello che interessa nella vita di una persona. A tal proposito, si può sostenere che l'Approccio consente di superare il «dilemma delle differenze» esso, infatti, «[...] si focalizza sulle specificità della situazione e dei bisogni del singolo, senza imprigionarlo/la con un'etichetta immutabile» (Biggeri, François, Trani, Bakhshi, 2010, p. 5).

Come scrive Sen (1999), le persone con disabilità possono avere bisogno di diversi tipi e quantità di *input* di *capability* per ottenere lo stesso livello di benessere. Inoltre, «La persona con disabilità attraverso un approccio di teoria della giustizia orientato alle *capability* – sia che la disabilità provenga da problemi fisici, mentali o restrizioni imposte dalla società – riceve immediate attenzioni con politiche sociali che non avrebbero avuto attraverso altri approcci da quello utilitarista alla teoria della giustizia sociale di Rawls, e all'economia del benessere basata sulla ricchezza» (Sen, 2009, pp. 23-24). La disabilità emerge, quindi, dalla connessione tra fattori personali, sociali e circostanziali e i diritti non dipendono dall'origine causale della disabilità.

Riassumendo, l'approccio seniano propone di considerare non ciò che una persona effettivamente fa (i suoi funzionamenti), ma la gamma di opportunità/possibilità (*set di capability*) tra cui poi sceglierà un funzionamento specifico (Sen, 1999). Si prende, così, in considerazione tutta l'ampia gamma di esperienze di disabilità – superando l'ottica basata sulle tipizzazioni delle menomazioni – misurando i risultati in termini di espansione delle opportunità di scelta e quindi delle libertà delle persone (Biggeri, François, Trani, Bakhshi, 2010). Come afferma Ghedin (2009), la menomazione viene, quindi, considerata un esempio delle caratteristiche personali di un individuo che diventa disabilità – un'incapacità a svolgere alcuni funzionamenti sulla media di svolgimento da parte di altri gruppi di riferimento che si trovano nelle medesime circostanze – quando interagisce con specifiche strutture sociali e ambientali. Pertanto, «La disabilità è quindi, relazionale in riferimento alla menomazione e al disegno delle istituzioni sociali. Se le menomazioni diventano o meno disabilità dipende dal possibile superamento della menomazione stessa e dalla specifica organizzazione dell'ambiente sociale e fisico» (Ghedin, 2009, p. 68). Liberarsi dalla disabilità significa avere la possibilità di scegliere «È questa prospettiva co-evolutiva tra persona e contesto che sostanzia l'uguale rispetto per tutti gli esseri umani» (Visentin, 2016a, p. 27).

In conclusione, il modello di analisi si concentra sul concetto di vulnerabilità, adottando una prospettiva inclusiva e di *empowerment* (Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, 2006) che dà senso alla vita delle persone, arricchendole. Inoltre, tiene conto di ciò che le persone hanno effettivamente l'opportunità di essere e di fare e risulta, in questo senso, coerente rispetto l'individuazione di metodi per attuare la Convenzione ONU.

Collettività, diritti e giustizia sono le garanzie da attivare affinché a ciascuno siano dati lo spazio e l'opportunità per decidere di sé stesso tra gli altri; per scegliere ciò che ritiene valga la pena di essere e di fare, trovandosi immerso entro prossimità fiorenti (Santi, Caldin, 2010).

La sfida, come direbbe Visentin (2016a), è proprio quella di progettare una vita fiorente, assumendo regia della propria vita (Marchisio, 2019).

### **1.3.6. Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità**

L'ultima prospettiva, che farà da cornice ai nostri ragionamenti, è rintracciabile nella Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007. Un nuovo paradigma abbastanza maturo per dare semi che generino altri frutti: uno scenario per nuovi pensieri e modi di stare in relazione e di immaginare una società in cui alcuni tra i cittadini sono persone con disabilità. Il documento è fondato su una visione universalistica dei Diritti Umani poiché: accettarne e assumerne questa caratteristica è l'unica via per garantirne l'efficacia (Musio, 2017). La visione proposta consiste nel considerare gli individui come portatori dei medesimi diritti, a prescindere dalle condizioni personali e quindi dalle capacità.

In questi termini, il paradigma della Convenzione sollecita la dimensione della capacità, sfidandola apertamente (Marchisio, 2019). Infatti, come sancito dall'Articolo 1, «Scopo della presente Convenzione è promuovere, proteggere e garantire il pieno e uguale godimento di tutti i Diritti Umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il

rispetto per la loro intrinseca dignità». La Convenzione, in realtà, non assegna alle persone con disabilità nessun nuovo diritto, semplicemente «[...] ribadisce che i diritti validi per qualsiasi essere umano sono tali anche se una persona ha una disabilità» (Marchisio, 2019, p. 24). A tal proposito, nell'Articolo 4, viene riportato come gli Stati Parti si impegnino a «[...] garantire e promuovere la piena realizzazione di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali per tutte le persone con disabilità senza discriminazioni di alcun tipo sulla base della disabilità». Il paradigma sancisce il diritto dei soggetti con disabilità di vivere in una società sulla base di uguaglianza con gli altri.

Il Preambolo, infatti, specifica che la Convenzione riconosce la disabilità come un concetto in evoluzione nonché «[...] il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri» In questo senso, la condizione stessa viene concepita come una limitazione conseguente ad una menomazione che ostacola il modo di svolgere un'attività normalmente attesa; è una situazione di svantaggio che deriva da un contesto "disabilitante". In sintesi, la disabilità è l'esito dell'interazione tra menomazione e contesto. Il concetto chiave della Convenzione è: "vivere indipendentemente" (*living independently*), formulato nell'Articolo 19, che non significa vivere senza alcun aiuto, ma vivere sulla base di un'uguaglianza con gli altri, indipendentemente dalla condizione di disabilità (Marchisio, 2019). A tal proposito, i contesti sono tenuti a trasformarsi – non è più l'individuo a doversi adeguare a quanto richiesto – affinché ciascun contesto «[...] sviluppi modalità, atteggiamenti, pensieri, linguaggi e tutto quanto necessario perché egli possa fruirne autenticamente e pienamente da cittadino, indipendentemente dalle sue caratteristiche, com'è suo diritto» (Marchisio, 2019, p. 151). Il nuovo paradigma assume, quindi, la complessità come struttura delle relazioni, delle società e delle esperienze umane, chiamando in causa il rapporto ampio e articolato tra individuo e comunità.

Le persone con disabilità non vengono più viste come soggetti da assistere, ma come cittadini liberi e titolari di diritti. Non si tratta più di individuare gruppi di persone fragili con bisogni speciali a cui rispondere, ma di tener conto – nella progettazione dei servizi – che alcuni cittadini sono soggetti con disabilità.

I contesti e le relazioni non sono immobili, bensì malleabili per consentire la piena ed effettiva partecipazione di tutti. Occorre assumere proposte che abbiano come presupposto reti di comunità, permettendo: da un lato la concretizzazione dei diritti e dall'altro la possibilità della comunità di riflettere sul proprio ruolo nei processi inclusivi (Medeghini, 2013b).

In questi termini, la prospettiva inclusiva è chiamata ad interrogare le politiche e i servizi sulla loro natura, alla luce della prospettiva evolutiva e sociale, al fine di costruire percorsi in grado di sostenere la richiesta di un nuovo protagonismo delle persone con disabilità.

L'inclusione è una speranza possibile, che spinge a superare la normatività e la standardizzazione degli spazi.

Come ricordano Nota, Mascia e Pievani (2019), «La cultura dei diritti umani è diventata progressivamente un nuovo paradigma su cui ricostruire il tessuto delle relazioni tra gli esseri umani, i popoli, gli Stati. Essa è una condizione irrinunciabile, affinché ciascuna persona possa essere titolare e agente di tutti i diritti e le libertà fondamentali ad essa riconosciuti. [...] Ogni individuo ha diritto di esprimere la sua identità e va tutelato nella sua unicità. Dobbiamo sentirci responsabili in prima persona per la sensibilizzazione nei confronti dell'inclusione sociale di fronte alla società tutta» (Nota, Mascia e Pievani, 2019, p. 313).

#### **1.4. Una visione d'insieme: lavorare per il cambiamento**

Siamo di fronte ad una mentalità in evoluzione nei confronti della disabilità e allo sviluppo di condizioni culturali che è opportuno comprendere, al fine di



inserire questo dato in una cornice più ampia che ci permetta di mantenere una visione storica in grado di dare un senso agli accadimenti (Lepri, 2016).

Nel corso del capitolo, è emerso come il concetto di disabilità e le pratiche agite nei diversi contesti, in relazione a ciò che veniva considerato espressione di un'alterità, fossero l'esito di una costruzione storico-culturale (Guerini, 2020). Seguendo l'evoluzione delle rappresentazioni sociali della disabilità, delineate da Lepri (2011), è possibile individuare sei possibili immagini, attraverso le quali l'inatteso viene socialmente riconosciuto. In età classica, si pensava che la persona con disabilità fosse un errore della natura e, in quanto tale potesse essere eliminata; con l'avvento del cristianesimo, si giustificava la disabilità attribuendo ad essa un qualche peccato commesso dai genitori; durante l'Illuminismo, con la nascita della pedagogia moderna, affiorava l'idea che la persona con disabilità fosse un "buon selvaggio" da rieducare; nell'Ottocento, invece, dominava l'immagine della persona con disabilità come "malata", spesso pericolosa; sino a giungere ai nostri tempi, con un'immagine sociale prevalente di infantilizzazione della persona con disabilità, come bambino da proteggere; fino ad arrivare, negli ultimi trent'anni, alla visione della persona con disabilità come persona, con i suoi diritti di cittadinanza.

A tal proposito, nell'attuale panorama, si intravede sempre più la persona avvicinarsi ad una condizione di "normalità" e allontanarsi da un destino contrassegnato da una serie di *status* ascritti, "malata da riabilitare", "bambino da proteggere". Appare, nello scenario, la spinta a favorire il processo di adattamento creativo della persona con disabilità, nel tentativo di dirigersi verso le sue potenzialità. Il passaggio sul percorso di adattamento creativo – oltre a ritrovarsi nelle parole di Canevaro (2006) quando parla di riposizionamento – porta ad approfondire il concetto di *exattamento*. Pensiamo, dunque, alla persona come ad un sistema che dinanzi a eventi consueti e traumatici – come il sopraggiungere di una disabilità – muta la propria struttura, il suo modo di funzionare, pur rimanendo la stessa persona,

poiché quei cambiamenti si verificano a parità della sua organizzazione psicofisica (Bellanca, Biggeri, Marchetta, 2010). Una persona, quindi «[...] è capace di attivare un efficace processo di *exattamento* quando si impegna a trovare un equilibrio, un senso, un'armonia, tra risorse e obiettivi: a parità di risorse aspira a nuovi obiettivi, perché più significativi» (Visentin, 2016a, p. 48). In questo senso, il soggetto che si confronta con le proprie vulnerabilità procede come il *bricoleur* (Jacob, 1978): s'inventa le risorse che gli permettono il miglior adeguamento nelle condizioni immediate poiché, in fondo, egli non sa esattamente che cosa produrrà, ma recupera e utilizza tutto ciò che ha sottomano per farne qualche oggetto utile. La maggior parte delle volte, gli oggetti che produce non appartengono ad un progetto, ma sono il frutto di tutte le occasioni che gli si sono presentate per arricchire la sua raccolta di cianfrusaglie. Analogamente, chi ha una disabilità replica poiché, operando come un *bricoleur*, «[...] riesce a riplasmare l'*agency* e l'*empowerment*, riuscendo talvolta a disegnare percorsi di ben-essere e di ben-diventare non inferiori a quelli da lui stesso valutati quando la vulnerabilità era minore» (Bellanca, Biggeri, Marchetta, 2010, p. 54).

In questi termini, «Avere una vita più indipendente, intessendo maggiori relazioni sociali e tentando nuove strade di autodeterminazione nella comunità, rappresenta uno dei modi in cui la persona con disabilità riesce a trasformare i propri limiti in risorse» (Biggeri, Bellanca, Tanzj, Bonfanti, 2010, p. 166). Siamo dinanzi a persone con una loro storia, una loro unicità, oltre che con diritti e difficoltà più o meno invalidanti (Colleoni, 2006). Per le persone con disabilità, l'accesso ad un'"adultità possibile" prende sempre più spazio e la dimensione temporale di riferimento diviene quella del futuro – con uno sguardo di cura autentico, accompagnati dall'idea di considerare le persone capaci di crescere e di diventare responsabili «[...] è necessario credere, prima ancora di vedere» (Lepri, 2016, p. 36).

Lavorare per il cambiamento è possibile e lo si può fare tenendo conto della fioritura (Santi, Caldin, 2010) della persona, attraverso due possibili fertili vie: “saper essere” e “saper fare”.

“Saper essere” tradotto in desiderio personale di ambire ad attivare qualcosa: un atteggiamento rivolto al divenire; un’aspirazione pensata nella sua dinamicità, che dipende non solo da una consapevolezza personale che matura nel tempo e dal cambiamento di significatività che può cambiare agli occhi della persona, ma anche dalle influenze del contesto (Visentin, 2016a).

Un “saper essere” che implica accedere a un tragitto biografico unico, ma anche un sapersi riposizionare rispetto ad una mappa di percorso che ne permetta degli sviluppi diversi da quello che sembrava essere il destino. Un riposizionamento – affine alla prospettiva di adattamento creativo – per scoprire nuovi incroci e possibilità di cambiare strada, migliorando la propria situazione (Canevaro, 2006).

Un “saper essere” che si intreccia ad un “saper fare” perché: sì, anche le persone con disabilità diventano adulte. Un’ affermazione che potrebbe apparire banale, ma diventa meno scontata se pensiamo a tutto l’itinerario storico percorso – rispetto all’immagine del “diverso” nel tempo – o a come fino a non molti decenni fa, compiti e responsabilità, collegate con ruoli sociali, non venivano neppure presi in considerazione per la persona con disabilità. Quest’ultima, infatti, è stata spesso oggetto di rappresentazioni sociali che non la vedevano in grado di diventare adulta e capace di cittadinanza attiva e idonea ad esercitare direttamente la propria capacità di agire (Friso, Ciani, 2020).

Come ricorda Lepri (2016), fino all’inizio del secolo scorso, l’adulto era essenzialmente un dato biografico e sociale, ma le traiettorie esistenziali sono influenzate da mete, progetti, obiettivi e aspettative che conducono ad una ridefinizione e ricostruzione di sé all’interno di un’ampia variabilità individuale. In questo senso, l’adulthood non viene più considerata come dato rigidamente prestabilito a cui conformarsi ma, piuttosto «[...] un compito, una

trama da interpretare all'interno di un contesto sociale più aperto a rappresentazioni inclusive o semplicemente più disinteressato a stabilire norme e condizioni di accesso» (Lepri, 2016, p. 21). Attualmente, l'accesso all'età adulta è meno rigidamente definito rispetto al passato «[...] il percorso che oggi segue, è un intreccio di strade e sentieri soggettivi che non portano verso mete canonicamente predefinite. Percorsi che anche le persone con disabilità possono intraprendere se sostenute efficacemente all'interno di una prospettiva cultura umanizzante» (Friso, 2020, p. 53). In questo senso, le persone con disabilità non dovrebbero essere ostacolate nella possibilità di fruire di esperienze di piena adultità nel mondo di tutti e nemmeno dimostrare di essere “abbastanza abili” per poter accedere ai contesti del mondo di tutti (Marchisio, 2019). “Diventare grandi” è «[...] una meta condivisa e perseguita da un numero sempre crescente di persone disabili e di loro famiglie, di servizi e di istituzioni» (Lepri, 2016, p. 22). Le persone con disabilità possono essere in grado di contribuire concretamente allo sviluppo della comunità in cui sono incluse (Friso, Ciani, 2020). Ciò presuppone un contesto in grado di tollerare la crescita della sua differenziazione interna, un ambiente capace di «[...] generare e rendere disponibili spazi e opportunità di vita, una vita dignitosa per tutti» (Colleoni, 2016, p. 43). Si tratta di un'adultità che si snoda in un *continuum* che va dall'autonomia all'autodeterminazione personale. Autonomia che si esprime nella capacità di sapersela cavare il più possibile nelle vicende di vita quotidiana e nella «[...] capacità di formulare propositi e strategie coerenti e nel tentativo di metterli in pratica attraverso le attività cui si prende parte» (Doyal, Gough, 1999, p. 93); autodeterminazione, invece, come capacità di scegliere e prendere decisioni sulla propria vita; come «[...] possibilità di essere veri protagonisti, agenti causali, della propria esistenza e di influire in modo determinante sulle cose che ci accadono e viviamo» (Speziale, 2016, p. 123). Da questo punto di vista, assume un'importanza centrale la realizzazione di un progetto di vita che abbia la fattezze di un «mosaico edificabile» dalla persona (Biggeri, Bellanca, Tanzj, Bonfanti, 2010)

– centrato sulla sua identità biografica, sulle sue volontà, preferenze, valori, desideri e aspettative – in grado di dare e restituire voce (Vadalà, 2013).

«Un progetto di vita che “osi” andare oltre il presente per abbracciare possibili orizzonti, anche ambiziosi, che possono diventare realtà solo se si pianificano bene processi educativi e si individuano supporter validi che monitorano, valutano, intervengono sulle difficoltà» (Dettori, 2020, p. 183). Si tratta di immaginare possibilità di azione delle persone, promuovendo condizioni e opportunità per il superamento delle barriere alla partecipazione (Medeghini, 2013b). L’ambiente, inoltre, è una parte importante in questo progetto, soprattutto tenendo conto che il ruolo della famiglia è centrale per le persone con disabilità. Come ricordano Cannao e Moretti (2009), aiutare la famiglia a restare socialmente integrata, nonostante l’*handicap* di un suo membro, è una condizione irrinunciabile per un lavoro corretto in questo campo; la famiglia non deve passare in secondo piano, essere mitizzata, colpevolizzata o percepita come sostituibile da una generica identità “sociale”. Riguardo alla vita adulta, uscendo dal paradigma assistenziale, la questione non consiste più nell’individuare soluzioni per il “dopo di noi” – preoccupazione, nata nei primi anni Ottanta, di trovare un soggetto che si occupi della persona al posto dei genitori, quando questi non ci saranno più (Colleoni, 2006) – ma nel pensare e progettare un futuro *con e per* queste persone, all’interno di uno spazio inedito e costituito sulla base di uguaglianza con altri cittadini (Marchisio, 2019). Occorre affrontare e orientare il “dopo di noi”, aiutando i familiari ad immaginare questo distacco e a realizzarlo con senso di realtà e con la dovuta gradualità (Roppoli, Gavio, 2020).

Siamo dinanzi ad una coprogettazione capacitante (Marchisio, 2019), un approccio operativo e metodologico che nasce dall’incontro tra professionisti, persona titolare del progetto di vita e la sua famiglia; con lo scopo di «[...] individuare obiettivi, strategie e azioni per sostenere il dipanarsi di ciascuna delle aree della vita nel mondo di tutti e sulla base di uguaglianza di diritti con altri cittadini» (p. 10).

Si avvia, così, un vero e proprio processo di riorganizzazione del futuro, non più relegato a cercare modi per educare, custodire e accudire, ma legato ad un dovere di creare condizioni di contesto affinché le persone con disabilità – a prescindere dalle capacità che riescono a sviluppare – vivano come cittadine e conducano una “buona vita”, coltivando ciò che è meglio per loro stesse.

Si tratta di costruire a partire dai soggetti e dalla forza che essi esprimono, anziché dalle loro debolezze, affinché essi vivano la vita che essi scelgono di vivere (Ghedin, 2009).

Riflettere sul *ben-essere* di una persona, o di un gruppo di persone, implica immaginare un ruolo attivo della persona stessa (Visentin, 2016a): occasioni all’interno delle quali si creino opportunità di maturazione e si inneschino forme di *empowerment* in grado di generare l’aumento di consapevolezza, autoefficacia e autodeterminazione (Friso, 2020).

Si tratta di possedere una postura che sappia facilitare, leggere l’ambiente, interpretare i bisogni, dar forma e nome ai desideri diversificati, per saperli perseguire con una sana progettualità poiché «“Fornire risposte”, “prendersi carico”, “risolvere i problemi” apparentemente aiutano il soggetto in difficoltà mentre, in realtà, sulla lunga distanza, lo impoveriscono consegnandoli sempre più un’immagine di inadeguatezza e di debolezza» (Ghedin, 2009, p. 16).

In questo senso, le azioni educative e le progettazioni inclusive richiedono di collocarsi in una situazione di ricerca, di esplorazione e *di messa in prova* delle decisioni (Medeghini, 2013b). Occorre, metaforicamente, “sporcarsi le mani”: esserci, mettersi in gioco, affrontare le situazioni non previste. La soluzione preconfezionata non esiste, ci deve sempre essere la capacità artigiana di improvvisare, poiché la situazione che si sta affrontando, la persona con cui si sta lavorando in quel momento, è sempre unica e diversa da quella venuta prima e da quella che verrà dopo (Guerini, 2009).

Non è più sufficiente offrire ricette somministrabili quando emergono necessità, occorre interpretare la persona nel suo sviluppo e prefiggersi l’obiettivo di «[...] promuovere una qualità della vita capace di arricchire,

potenziare e manifestare la dignità umana» (Gaspari, 2011, p. 113). Sviluppo e libertà sono le due parole chiave – in continuità con l’approccio delle *capability* di Sen; ma anche protagonismo e diritti – oggetto della Convenzione ONU del 2006.

In sintesi, occorre dedicarsi alla cura del territorio per far star bene la singola persona, privilegiando forme di progettualità, dialogica e partecipativa, che sappiano promuovere relazioni e costruire esperienze in grado di creare appartenenze (Nuzzo, 2013). L’inclusione è un diritto fondamentale ed è in relazione con il concetto di appartenenza (Canevaro, 2009): tutti noi vorremmo sentirci parte di qualcosa, di un gruppo, di una comunità che ci rispetta e che ci permetta di esprimerci e di crescere, una società “inclusiva”.

Una società di questo tipo non è utopia, bensì una società possibile e realizzabile, che pretende impegno, creatività, collaborazione e volontà affinché «[...] ciascuno di noi faccia la sua parte, superando pregiudizi, ignoranza e soprattutto paure» (Nota, Mascia, Pievani, 2019, p. 314).

Sulla base dell’immaginario proposto: ciò che ognuno di noi può fare è acquisire e far propri valori quali solidarietà, rispetto, tolleranza e responsabilità in modo da creare un ambiente egualitario e consapevole, cercando di non escludere ciò che a primo impatto può sembrare “diverso”, ma accettando le differenze e garantendo pari opportunità e diritti a ogni persona. Occorre osare e vedere la possibilità di cambiamento dove il senso comune ne vede solo impossibilità e inattuabilità.

Ecco che allora, la nostra metafora ritorna.

Occorrerebbe, in qualità di fotografi, modificare punto di vista e angolazione, posizionarsi a livello del soggetto, ricercare visioni alternative e cogliere la luce per migliorare il risultato. Lasciandosi accompagnare da questi intenti, si sarà artefici di una fotografia in grado di cogliere la disabilità in prospettiva positiva, in un’ottica di: cambiamento, reciprocità e inclusione.





### **Sport e disabilità: alla (ri)scoperta dell'*atleta-protagonista***

«Lo sport ha il potere di cambiare il mondo. Ha il potere di suscitare emozioni.

Ha il potere di ricongiungere le persone come poche altre cose.

Ha il potere di risvegliare la speranza dove prima c'era solo disperazione».

(Mandela, 2000)

#### **2.1. Un cappello introduttivo**

La lettura del precedente capitolo ci ha, come dire, “lasciati” con un ottimismo di sfondo. Lavorare per il cambiamento non è utopia, l'inclusione è una speranza possibile. Diverse sono state le suggestioni emerse, tra queste: la prospettiva di un adattamento creativo, nella visione della persona che si confronta con le proprie vulnerabilità e che agisce operando come un *bricoleur* (Jacob, 1978); l'accesso ad un'*adulità possibile* (Lepri, 2016) che si snoda tra le dimensioni del “saper essere” e del “sapere fare”; la realizzazione di un progetto di vita che abbia la fattezza di un *mosaico edificabile* dalla persona (Biggeri, Bellanca, Tanzj, Bonfanti, 2010) e la proposta di una *coprogettazione capacitante* (Marchisio, 2019), affinché sia possibile ripensare ad un futuro immaginabile per la persona con disabilità: un futuro che le possa dare modo di vivere la vita che essa stessa sceglie di vivere (Ghedin, 2009). Lo sguardo posseduto dinanzi alla fotografia delle persone con disabilità non dev'essere, quindi, caratterizzato o, in qualche misura, governato dallo stereotipo di un ritratto del dolore e dell'angoscia, ma da una ricerca di bellezza e forza vitale espressa dalle persone.

E se è vero che tutti noi vorremmo “essere parte di qualcosa” e “sentirci completamente accolti ed avvolti” (Pavone, 2010) e che l'inclusione è un processo, una ricerca senza fine (Ghedin, 2009), perché non individuare un itinerario di crescita possibile per la persona, una pista per offrirle occasioni espressive *per e nella* quotidianità? Perché non riflettere sulla possibilità di trovare una via in grado di promuovere il massimo sviluppo delle capacità e

delle caratteristiche di ciascuno? Perché non chiedersi se esiste un modo per non sentirsi, solamente, “persone con disabilità” (Santi, 2016)? Perché non ragionare attorno ad uno spazio nel quale darsi il permesso di provare, tentare, rischiare, sbagliare, rialzarsi e scoprirsi vivi (Visentin, 2016a)?

Di fronte a questi genuini interrogativi, l’esperienza sportiva mira ad essere una finestra aperta sul vissuto della persona; un terreno fertile per far germogliare l’identità; una propulsione ad apprendere dalla diversità – in un ambiente dove, per sua costituzione, la differenza è considerata “normalità” – che appare appianata ma, allo stesso tempo, valorizzata e ritenuta una risorsa anche per il gruppo. Ancora, esperienza sportiva come opportunità per mettere in gioco diverse abilità, come occasione per incontrare l’Altro e per unire tutti coloro che la praticano: oltre la *DisAbilità*.

Far transitare la vita di una persona con disabilità nello sport e, soprattutto, pensare ad un atleta “speciale” incide sull’immaginario sociale. Chiaramente, il fatto di affiancare l’aggettivo “speciale” è una piccola provocazione. Stiamo parlando prima di tutto di atleti, sotto ogni punto di vista, e non stiamo superando nessuna normalità, nessun limite. Non sono né atleti che, in quanto aventi una disabilità, partecipano a competizioni con *appositi* regolamenti, né disabili che, *nonostante* la loro condizione, riescono a praticare sport anche a livello agonistico (Onnis, 2013). Sono *atleti-protagonisti* come suggerisce il titolo del capitolo, e come li chiameremo d’ora in avanti. *Atleti* grandi e piccoli, vincenti e perdenti, con grandi e piccole storie; in qualsiasi caso, «[...] si parla di sport. E di vita» (Cannavò, 1995, p. 241). *Protagonisti*, come tutti, della loro vita, nonostante gli inciampi. Ecco che, allora, l’asticella da superare nel nostro immaginario è la stessa: comprendere la disabilità come una possibile condizione della nostra salute, non come categoria a sé stante.

Ritornando all’immaginario sociale, occorre ammettere che non si è soliti ascoltare o leggere storie di sportivi con disabilità; spesso si presuppone siano storie tristi o da evitare. È necessario, invece, riappropriarsi della condizione di disabilità, che pare quasi amplificarsi nel momento in cui la biografia della

persona passa attraverso la pratica dello sport. Quasi come se l'elemento "disabilità" enfatizzasse l'implicito senso di sfida che cela dietro sé qualsiasi competizione sportiva (Onnis, 2013).

Quelle degli *atleti-protagonisti* sono storie ricche di spunti di riflessione, sono storie di persone da (ri)scoprire, come suggerisce il titolo del capitolo stesso. Sono anche biografie in grado di veicolare un messaggio permeato da ottimismo, lo stesso che ci ha travolti anche nella lettura del precedente capitolo.

Pensiamo, ad esempio, alla biografia di Paola Fantato, anche se potremmo citare profili di molti altri atleti<sup>1</sup> che hanno scritto la storia: per impegno, successi, fatica, gioie e speranze; insomma, per sport. Fantato, la più grande atleta italiana nella storia dello sport disabili.

L'accompagnava un ritornello: «Peccato, sarebbe una bella ragazza». Che noia! Perché Paola bella lo è davvero e comunque, anche se la poliomielite che l'ha colpita a otto mesi, in quegli inizi del 1960, non la fa camminare come tanti altri. Nel 1996 ad Atlanta è entrata nella storia dello sport: unica al mondo ad aver partecipato a Olimpiadi e Paralimpiadi nella stessa edizione dei Giochi. La sua immagine fece il giro del mondo. [...] Con l'arco ha iniziato tardi, a vent'anni. «Amore alla prima freccia». E ricorda quel giorno ad Atlanta: «Faticoso, ma bellissimo. Non c'era disabilità, non c'era la carrozzina, solo il mio arco, le mie frecce, il centro del bersaglio: sulla linea di tiro l'handicap era annullato» (Cannavò, 1995, pp. 214-215).

## **2.2. Lo sport è vita**

S'immagini di aver sentito diverse volte l'espressione "Lo sport è vita", ma: quando parliamo di sport, che cosa intendiamo?

La parola sport si presenta sin da subito per avere un ampio significato. Come ci ricorda Gomez Paloma (2012), essa possiede una lunga storia e trae le sue origini dal latino, più precisamente dal termine *deportare* che tra i suoi

---

<sup>1</sup> Si veda, ad esempio: Cannavò, C. (1995). *E li chiamano disabili. Storie di vite difficili, coraggiose, stupende*. Milano: BUR Rizzoli.

significati aveva quello di “uscire fuori porta”, cioè: uscire al di fuori delle mura cittadine per dedicarsi alle attività che oggi definiremmo sportive. Successivamente, da questo termine, derivarono il provenzale *deportar*, lo spagnolo *deporte* e, in seguito, il francese *desporter* (divertimento, svago); da quest’ultimo prese poi origine, nell’inglese del XIV secolo, il termine *disport* che solo successivamente, intorno al XVI secolo, venne abbreviato nell’odierno *sport*. «Ad ogni modo, il termine sin dall’inizio si riferiva ad una serie di attività fisiche e mentali svolte in un clima di sana competizione, il cui scopo principale era di procurare svago e piacere» (Gomez Paloma, 2012, p. 53). Nell’Enciclopedia Treccani, si parla, invece, di «Attività intesa a sviluppare le capacità fisiche e insieme psichiche, [...] e il complesso degli esercizi e delle manifestazioni, soprattutto agonistiche, in cui si realizza, praticati, nel rispetto di regole codificate da appositi enti, sia per spirito competitivo differenziandosi così dal gioco in senso proprio, sia, fin dalle origini, per divertimento, senza quindi il carattere di necessità, di obbligo, che è proprio di ogni attività lavorativa».

Anche la letteratura scientifica nell’ambito delle scienze sociali, come precisa Visentin (2016a), considera lo sport come un termine globale che include l’attività fisica su tre livelli: sport *ricreativo* – attività fisica in senso proprio, con intenti ludici e di salute; sport *competitivo* – praticato entro determinati *standard di performance*; sport *d’élite* – strutturato, competitivo, che esige formazione e risorse specifiche (Pensgaard, Sorensen, 2002).

D’altro canto, la *Carta Europea Dello Sport*, approvata dai Ministri europei per lo Sport nel maggio del 1992 – riprendendo e ampliando i principi della *Carta Europea dello Sport per Tutti*, accolta dal Consiglio d’Europa nel marzo del 1976, e poi recepiti nella *Carta Internazionale per l’Educazione Fisica e lo Sport*, adottata dalla Conferenza Generale dell’UNESCO nel novembre del 1978 – intende, invece, lo sport come «[...] qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non, abbia per obiettivo l’espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo

delle relazioni sociali o l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli» (Articolo 2). Lo sport, in questo senso, costituisce una delle più nobili espressioni dell'animo umano (Sgambelluri, 2012).

Nelle differenti sfumature, e riconducendoci al titolo del paragrafo, dire che "Lo sport è vita" è assumere l'esperienza sportiva come intrecciata all'intera sfera esistenziale umana. Lo sport, nella sua definizione generale, è dunque "vita": esperienza, vissuto e storia della persona.

A volte, come ci ricorda Santi (2016), si sottovaluta quanto la vita sia impregnata di corporeità, pur rimandando etimologicamente a dimensioni astratte e spirituali dell'esistenza. Vita è energia, è anima, è tensione. Ed è proprio questa vita, carica di densità emozionale (Visentin, 2016a), che emerge dalle storie di persone che si affacciano al mondo dello sport. Lo sport, lo accenniamo ma lo affronteremo più specificatamente di seguito, ha come finalità un miglioramento delle persone mediante la valorizzazione della loro dignità di esseri umani e la loro gratificazione esistenziale.

### **2.2.1. Il diritto di fare sport**

Pensare allo sport come diritto significa, in qualche modo, anticipare, riconoscere e promuovere il suo ruolo e valore per l'espressione della persona. Significa, anche, ravvisare la sua universalità nel permettere, a chiunque lo pratichi, di incontrarsi e costruire occasioni di vita fiorenti (Visentin, 2016a). A tal proposito, lo sport è uno strumento importante per la promozione dei Diritti Umani, un'espressione affascinante di umanità.

Procedendo tra i diversi riferimenti normativi, in senso cronologico<sup>2</sup>, potremmo citare il *Libro Bianco Sullo Sport* (CONI, 1966), nel quale si dichiara l'importanza di uno sport accessibile a tutti. Nel Libro, vi è un continuo riferimento alla dimensione educativa e formativa della pratica sportiva affermando, quindi, la necessità di estenderla nella società affinché possa essere «[...] antidoto contro la noia, la stanchezza del lavoro, la

---

<sup>2</sup> Per la strutturazione di questo sottoparagrafo è risultata essenziale la pubblicazione: Visentin, S. (2016a). *Progetti di vita fiorenti: storie sportive tra disabilità e capability*. Napoli: Liguori Editore.

deficienza motoria, la ossessione della vita dei centri urbani». La *Prima Carta Europea sullo Sport* (1976) sancisce che «Ciascuno ha il diritto di praticare lo sport» (Articolo 1), considerato come «[...] fattore importante dello sviluppo umano» (Articolo 2) e «[...] uno degli aspetti dello sviluppo socio-culturale» (Articolo 3). A distanza di qualche anno, la *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica e lo Sport* (1978) tiene conto dello sport come diritto fondamentale per tutti. Sotto questo aspetto, si evince come «Ogni essere umano ha il diritto fondamentale all'educazione fisica, all'attività fisica e allo sport, senza discriminazione» (Articolo 1). Per la prima volta, nella *Carta Europea dello Sport per Tutti: le persone disabili* (1987), si amplifica il concetto di “sport per tutti”, estendendo i benefici dello sport al maggior numero di persone possibile. Nel 1980, il Comitato per lo Sviluppo dello Sport (CDDS) ha organizzato un seminario sullo “*Sport per persone con ritardo nello sviluppo intellettuale*” ed ha commissionato uno studio sullo sport per i disabili come contributo per l'Anno internazionale delle persone con disabilità (1981). Alla loro terza conferenza, tenutasi a Palma de Majorca nello stesso anno, i ministri europei responsabili per lo sport hanno adottato una risoluzione relativa alle priorità per lo sport per le persone con disabilità. Nel 1984, durante la quarta conferenza di Malta, i ministri hanno accolto una risoluzione che richiedeva al CDDS di concretizzare il suo lavoro e di preparare una bozza di raccomandazione da presentare ai vari governi. Il progetto di questa Carta, elaborato dal gruppo di esperti formato dal CDDS in seguito alla risoluzione, è stato, infine, vagliato nel corso della quinta conferenza dei ministri responsabili per lo sport (Dublino, 1986).

A questo punto, dopo averne precisato i cenni storici, è doveroso addentrarsi nella significativa portata del Documento stesso.

Perché lo sport per le persone con disabilità? Risulta spontaneo chiedersi.

Rintracciando la risposta all'interno della Carta, è possibile individuare diverse ragioni. Ogni individuo ha il diritto alle attività sportive, per questo, occorre: orientare le politiche, fornire adeguate opportunità per la

partecipazione e assicurare che ogni persona, con disabilità o meno, abbia l'opportunità di praticare uno sport o uno svago fisico a livello desiderato. In questo senso, nelle decisioni che riguardano lo sport, occorre tener conto anche delle difficoltà delle persone con disabilità, affinché le decisioni stesse «[...] siano prese per e con loro e non per loro conto» (*Carta Europea dello Sport per Tutti: le persone disabili*, 1987, p. 12). Non è possibile proporre un metodo che sia valido in tutte le occasioni, quindi: è necessario un contributo attivo delle persone con disabilità. Promuovere lo “sport per tutti”, è motivato dal valore intrinseco che ha per le persone «lo sport migliora la qualità della vita per coloro che lo praticano ed i disabili hanno il diritto di goderne quanto gli altri» (*Carta Europea dello Sport per Tutti: le persone disabili*, 1987, p. 10). L'attività fisica, dunque, incoraggiando il benessere e migliorando le condizioni fisiche, fornisce un'occupazione soddisfacente per il tempo libero. Inoltre, tutte le persone trovano nello sport un'esperienza piacevole, un'occasione eccellente per stare in contatto con gli altri e un'opportunità per l'integrazione nella società. S'incoraggia, così, la comunicazione sociale sia tra persone con disabilità, sia tra persone senza disabilità. Un'altra ragione, più pratica, è sintetizzabile nei benefici psicologici e sociali che derivano dall'esperienza sportiva. Come precisa Visentin (2016a), «La forza del concetto di “sport per tutti” sta, non solo nell'idea che tutte le persone devono avere il diritto di fare sport ma, ancora di più, nella prospettiva che ciascuna persona deve poter avere l'opportunità di fare la tipologia di sport più confacente alle sue caratteristiche e ai suoi desideri. Potremmo perciò dire: “A ciascuno il proprio sport”» (pp. 67-68). D'altro canto, anche la *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (1989) riconosce ad ogni bambino il diritto a dedicarsi ad attività ludiche e ricreative proprie della sua età. Il gioco, libero e creativo, e lo sport – quale pratica per un armonico sviluppo psico-fisico – sono diritti che fanno crescere: sviluppano la socialità, la memoria, l'intelligenza, l'equilibrio, il ben-essere (Articolo 31). Con la *Carta Europea dello sport* (1992), l'impegno è quello di «Garantire a ciascuno

la possibilità di praticare uno sport e di partecipare ad attività fisiche e ricreative in ambiente sano e sicuro» (Articolo 1). Si afferma, così, la necessità di prendere provvedimenti affinché tutti i cittadini abbiano la possibilità di praticare lo sport, anche con misure supplementari (Articolo 3). Per l'appunto, nello stesso anno, la *Legge 104* – Legge Quadro in materia di disabilità in Italia, di riferimento per quanto concerne la tutela delle persone con disabilità – tratta ampiamente del tema del diritto allo sport e della rimozione di tutti quegli ostacoli che impediscono l'esercizio di attività sportive, affinché la pratica stessa sia favorita «[...] senza limitazione alcuna» (Articolo 23). Pochi anni dopo, la pubblicazione del *Manifesto Europeo sui Giovani e lo Sport* (1995) ha in sé l'obiettivo di «[...] promuovere delle politiche che incoraggino i giovani a sviluppare attitudini positive attraverso la partecipazione ad attività fisiche e sportive, creando così il fondamento di una pratica sportiva duratura» (Articolo 1). Nel Manifesto, la nozione di sport si basa sugli ideali di umanità e tolleranza (Articolo 2). Lo sport, in tutte le sue forme, dev'essere accessibile a tutti, senza alcuna discriminazione, tenendo conto delle diverse esigenze delle fasce d'età o dei gruppi con bisogni specifici. Si parla di «benessere del giovane», nell'idea che la pratica sportiva promuova: lo sviluppo mentale, fisico e sociale; la comprensione dei valori morali e dello spirito sportivo, della disciplina delle regole; il rispetto di sé stessi e degli altri; l'apprendimento della tolleranza e della responsabilità; l'acquisizione del controllo di sé, lo sviluppo dell'amor proprio e la realizzazione personale; e, infine, l'acquisizione di uno stile di vita sano (Articolo 3). Dopo qualche anno, la *Dichiarazione di Nizza* (2000), all'interno dell'allegato IV, e in particolare nel paragrafo “Pratiche dilettantistiche e sport per tutti”, sostiene come lo sport sia «[...] un'attività umana che si fonda su valori sociali, educativi e culturali essenziali; oltre che essere un fattore di inserimento, di partecipazione alla vita sociale, di tolleranza, di accettazione delle differenze e di rispetto delle regole». In questo senso, «L'attività sportiva deve essere accessibile a tutti, nel rispetto delle aspirazioni e delle capacità di ciascuno e nella diversità delle



pratiche agonistiche o amatoriali, organizzate o individuali». Si specifica, inoltre, che la pratica delle attività fisiche e sportive rappresenta, per le persone con disabilità, «[...] un mezzo privilegiato di sviluppo individuale, di rieducazione, di integrazione sociale e di solidarietà e a tale titolo deve essere incoraggiata».

Nel contesto italiano, la *Carta dei principi dello Sport per Tutti* (2001) messa a punto dal Forum Permanente del Terzo Settore, sottolinea come «Praticare lo sport è un diritto dei cittadini di tutte le età e categorie sociali»; la pratica stessa rappresenta, infatti, «[...] una dimensione importante della qualità della vita individuale e collettiva»; per questo motivo, e in quanto diritto, dev'essere accessibile a tutti. Nello specifico, la Carta sottolinea quattro ruoli attribuibili allo sport, ovvero: *formativo*; di *prevenzione sanitaria*; di *inclusione e coesione sociale*; e, di *educazione alla democrazia*.

Il Documento difende il dovere delle Istituzioni Pubbliche a tutti i livelli di «[...] garantire le condizioni per la pratica dello sport di tutti i cittadini e per la vita e le attività delle organizzazioni sportive»; occorre, pertanto, tutelare, sostenere e valorizzare la società sportiva.

Il 2004 è dichiarato l'«*Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport*» il cui scopo era quello di incoraggiare la *partnership* tra il mondo dell'istruzione e quello dello sport, al fine di: promuovere i valori educativi e sociali della pratica sportiva. Rintracciando la decisione n. 291/2003/CE del Parlamento e del Consiglio europei, è possibile osservare gli obiettivi dell'Anno proposti, ossia: sensibilizzare le organizzazioni educative e sportive sulla necessità di cooperare per sviluppare l'educazione attraverso lo sport; approfittare dei valori trasmessi dallo sport come strumento di sviluppo delle conoscenze e delle competenze educative di base che consentono ai giovani di migliorare le loro capacità fisiche e sociali; sottolineare il positivo contributo del volontariato nel campo dell'educazione informale dei giovani; incoraggiare lo scambio di buone prassi in merito al ruolo che lo sport può svolgere nei sistemi educativi, affinché si promuova l'integrazione sociale dei gruppi più

svantaggiati; analizzare i problemi legati all'istruzione dei giovani sportivi e dei giovani impegnati in sport agonistici. Da lì a qualche anno, nella *Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità* (2006) si parla esplicitamente di “Partecipazione alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi ed allo sport” (Articolo 30). Precisamente, si afferma che gli Stati Parti adotteranno misure adeguate atte a «[...] consentire alle persone con disabilità di sviluppare e realizzare il loro potenziale creativo, artistico e intellettuale, non solo a proprio vantaggio, ma anche per l’arricchimento della società» (Comma 2). Occorre, infatti, consentire alle persone con disabilità di partecipare, su base di uguaglianza, alle attività ricreative, agli svaghi e allo sport (Comma 5). Risulta, dunque, necessario: *a)* incoraggiare e favorire la partecipazione, più estesa possibile, delle persone con disabilità alle attività sportive ordinarie a tutti i livelli; *b)* assicurare che le persone con disabilità abbiano l’occasione di organizzare, sviluppare e partecipare ad attività sportive e ricreative specifiche e, inoltre, incoraggiare la messa a disposizione, su base di eguaglianza, di adeguati mezzi di istruzione, formazione e risorse; *c)* garantire che le persone con disabilità abbiano accesso agli spazi che ospitano attività sportive, ricreative e turistiche; *d)* assicurare che i minori con disabilità possano partecipare ad attività ludiche, ricreative, agli svaghi ed allo sport, incluse le iniziative previste dal sistema scolastico; *e)* garantire che le persone con disabilità possano accedere ai servizi forniti da coloro che sono impegnati nell’organizzazione di attività ricreative, turistiche, di tempo libero e sportive. Nell’Introduzione del *Libro Bianco Sullo Sport* (Commissione Europea, 2007), Pierre de Coubertin<sup>3</sup> sostiene come «Lo sport è parte del patrimonio di ogni uomo e di ogni donna e la sua assenza non potrà mai essere compensata». Lo sport, fenomeno sociale ed economico d’importanza crescente, ha una forte attrattiva per i cittadini europei «È fonte di valori importanti come lo spirito di gruppo, la solidarietà, la tolleranza e la

---

<sup>3</sup> Pierre de Coubertin (1863-1937), pedagogo e storico francese, fondatore dei Giochi Olimpici moderni.

correttezza e contribuisce così allo sviluppo e alla realizzazione personali» e «promuove il contributo attivo dei cittadini dell'UE alla società, aiutando in tal modo a rafforzare la cittadinanza attiva». Nel Libro, si avvalorava il ruolo sociale, culturale e ricreativo dello sport, la sua dimensione educativa e il suo influsso nel migliorare la salute dei cittadini europei. Nell'Articolo 2.3., si afferma che «I valori veicolati dallo sport aiutano a sviluppare la conoscenza, la motivazione, le qualifiche e la disponibilità a compiere sforzi personali; il tempo trascorso praticando attività sportive [...] produce benefici sanitari ed educativi che occorre promuovere». Per giunta, la pratica sportiva favorisce l'inclusione sociale. A tal riguardo, «Tutti i componenti della società dovrebbero avere accesso allo sport: occorre pertanto tener conto delle esigenze specifiche e della situazione dei gruppi meno rappresentati, nonché del ruolo particolare che lo sport può avere per i giovani, le persone con disabilità e quanti provengono da contesti sfavoriti».

Recentemente, la *Dichiarazione di Berlino* (UNESCO, 2013) – un Documento che sintetizza i lavori della quinta Conferenza Internazionale dei Ministri e degli Alti Funzionari responsabili dell'educazione fisica e dello sport – sottolinea l'influenza dell'attività sportiva nella promozione di una visione culturale, in grado di vedere gli atleti con disabilità come modelli da seguire.

“Facendo un balzo” ai giorni nostri e al contesto italiano, il *Disegno Di Legge Costituzionale n. 747/22*, si pone l'obiettivo di attribuire il giusto rilievo allo sport come strumento di sviluppo della persona. Viene, così, rettificato l'Articolo 33 della Costituzione – concernente l'introduzione del diritto di accesso allo sport – e approvato con il nuovo titolo: “Modifica all'articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva”. Si è trattato, dunque, di colmare una lacuna che la Carta costituzionale non contemplava, ovvero: l'attività sportiva tra i diritti facenti capo alla persona umana. La disposizione prevede che la Repubblica riconosca il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme. Per l'appunto, «La collocazione all'articolo 33 ha reso preferibile

indicare per primo il *valore educativo*, per la crescita e la formazione della persona. A questo si affianca il *valore sociale*: lo sport, infatti, rappresenta spesso un antidoto al degrado e all'esclusione sociale, è alla base di innumerevoli realtà del terzo settore e, in generale, è un potente fattore di aggregazione a tutti i livelli, anche dell'intera comunità nazionale. Infine, vi è il *valore per la salute*, declinato dal testo nei termini più specifici di promozione del benessere psicofisico, per indicare un'accezione positiva del concetto di salute, non solo come assenza di patologie ma come miglioramento della condizione fisica e mentale dell'individuo»<sup>4</sup>.

Rispetto alle prime pagine, il passaggio sui riferimenti normativi ha permesso di rafforzare, mediante differenti declinazioni concettuali e culturali, il valore della pratica sportiva. Entro questo ampio recinto, tutto è apparso in movimento. Nelle diverse fonti, è emerso come lo sport, su base di uguaglianza, debba essere accessibile a chiunque voglia praticarlo, senza alcuna distinzione. Si è, quindi, compreso quanto lo sport rappresenti un elemento cardine nella vita di tutte le persone e di quanto, esso stesso, sia un mezzo, un elemento trainante, che permetta di comprendere i valori fondamentali e più significativi della vita (Sgambelluri, 2012). Nonostante ciò, la possibilità di praticare uno sport a livello agonistico, e non solo, è stata estesa a una platea di persone dapprima escluse solamente a partire del XX secolo. Basti pensare alle prime Olimpiadi del 1896 ad Atene, dove lo sport era pensato unicamente come misurazione delle massime *performance* dell'umanità, di genere maschile (Fassina, 2022).

A tal proposito, potrebbe essere interessante rivolgere il nostro sguardo allo specifico dello sport Paralimpico<sup>5</sup>: lo sport praticato da persone con disabilità.

---

<sup>4</sup> Per un approfondimento tecnico, si rinvia a: <https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/50431.pdf>.

<sup>5</sup> Sulla Paralimpiadi e la nascita dello sport per atleti con disabilità si rinvia a: Cannavò, C. (1995). *E li chiamano disabili. Storie di vite difficili, coraggiose, stupende*. Milano: BUR Rizzoli; Gomez Paloma, F., Sgambelluri R. (2012). *La disabilità tra didattica e sport*. Napoli: Gruppo Editoriale Simone; Visentin, S. (2016a). *Progetti di vita fiorenti: storie sportive tra disabilità e capability*. Napoli: Liguori Editore.

### 2.2.2. La nascita e lo sviluppo dello sport Paralimpico

Lo sport Paralimpico nasce per merito di Sir Ludwig Guttmann, neurologo e neurochirurgo, direttore della *Spinal Injuries Unit*, un Centro per le malattie spinali a Stoke Mandeville, in Gran Bretagna. È il 1944 quando l'Ospedale apre. Qualche anno dopo, migliaia di soldati reduci della Seconda Guerra Mondiale tornano senza poter più camminare. Fu così che, Sir Ludwig, introdusse in maniera strutturata la pratica sportiva come forma di riabilitazione. All'inizio si pensò allo sport per coloro che erano stati colpiti da incidenti, che erano in carrozzina. Egli inventò discipline e tecniche sportive adatte alla disabilità creando, così, un contesto sociale e ambientale rispondente alle esigenze; realizzando, in tal modo, programmi di allenamento per persone con disabilità da proporre a tutti i pazienti che frequentavano il suo Centro. Grazie allo sport i pazienti paraplegici cominciarono a sviluppare la muscolatura delle braccia e delle spalle, raggiungendo rapidamente risultati superiori rispetto alle usuali tecniche di riabilitazione. Inoltre, lo sport garantiva il raggiungimento dell'equilibrio e delle abilità motorie legate all'uso della sedia a rotelle, permettendo un utilizzo maggiormente efficace di tale mezzo di locomozione. Fu lo stesso Sir Ludwig ad organizzare, nel 1948, i primi Giochi per atleti con disabilità a Stoke Mandeville; e lo fece in corrispondenza dei Giochi Olimpici, che si svolsero in Inghilterra a partire dal 29 luglio: il giorno della cerimonia di apertura della XIV Olimpiade di Londra. Quattro anni dopo, agli atleti inglesi si aggregarono a quelli norvegesi. Nacque, così, il Movimento Paralimpico.

Il termine *Paralympic* era dapprima un gioco di parole che connetteva «*paraplegic*» a «*olympic*». È con l'inclusione di altri tipi di disabilità e la stretta unione con il Movimento Olimpico che «*parallel*» – dalla preposizione greca «*para*» – e «*olympic*» si fondono, mostrando quanto i due movimenti non erano altro che facce della medesima medaglia.

Nel 1960, per la prima volta, Sir Ludwig portò in Italia le competizioni sportive durante le Olimpiadi di Roma. Dopo qualche anno, queste gare

vennero soprannominate “Primi Giochi Paralimpici”. La prima vera edizione delle Paralimpiadi si svolse, invece, in Svezia dal 21 al 28 febbraio 1976.

Se a livello planetario la figura di riferimento fu Sir Ludwig Guttmann, in Italia un percorso corrispondente fu intrapreso dal medico Antonio Maglio, direttore del Centro paraplegico dell’Istituto Nazionale per l’Assicurazione contro gli Infortuni sul lavoro (INAIL). Maglio incontrò il mondo della disabilità lavorando a Palestrina, una Casa di cura vicina a Roma, che accoglieva ragazzi paraplegici segregati in una struttura sanitaria senza un progetto riabilitativo e di reinserimento sociale. Da quell’esperienza, Maglio prende spunto per proporre all’INAIL la creazione di un Centro attrezzato, al fine di riabilitare e accompagnare nel reinserimento sociale coloro che avevano subito una lesione alla colonna vertebrale. Quel Centro, poi, sorse a Ostia, a Villa Marina, rappresentando, sostanzialmente, la versione italiana di Stoke Mandeville, il Centro riabilitativo gestito da Sir Ludwig.

Oggi, il movimento Paralimpico Mondiale è gestito e coordinato dal Comitato Paralimpico Internazionale (*International Paralympic Committee*), fondato nel 1989, del quale fa parte anche il Comitato Italiano Paralimpico (CIP), costituito con Legge n. 189/2003 e disciplinato con il successivo Decreto dell’8 aprile 2004. In Italia, l’organizzazione per l’attività sportiva delle persone con disabilità fa capo al CIP, che ha in Luca Pancalli la figura di riferimento non solo come presidente, ma come personaggio sportivo e politico (Visentin, 2016a). Il CIP propone a coloro che vogliono avvicinarsi alla pratica sportiva adattata<sup>6</sup>, occasioni ad ogni livello; l’atleta, seguendo in ogni ambito sportivo il proprio percorso di crescita, ha l’opportunità sia di raggiungere importanti traguardi, sia di decidere se rimanere solo nell’ambito promozionale o praticare, amatorialmente, la semplice attività sportiva (Sgambelluri, 2012). Il Comitato Italiano Paralimpico, (CIP) equiparabile al Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI), assume una valenza sociale

---

<sup>6</sup> Per sport adattato s’intende: «[...] sport modificato o creato per incontrare i bisogni delle persone con disabilità» (Winnick, 2000, p. 33).

importante «[...] fare tutti partecipi della chance sportiva» (Visentin, 2016a, p. 65). Uno degli elementi caratterizzati del mondo Paralimpico è la classificazione degli atleti, in classi definite dalla capacità funzionale e/o dal tipo di disabilità, al fine di garantire un'equa competizione. In realtà, ciò non appartiene solo al mondo dello sport per persone con disabilità, ma avviene anche in altri sport – come, ad esempio: lotta, boxe, sollevamento pesi – dove i partecipanti sono divisi in categorie attraverso classi di peso. All'interno del Movimento Paralimpico, sono stati individuati sei gruppi di disabilità: amputati, cerebrolesi, persone con menomazioni visive (ipovedenti e non vedenti), persone con infortuni e danni spinali (para e tetraplegici, con spina bifida, poliomielitici e atleti che utilizzano la carrozzina, anche solo per gareggiare), persone con disabilità intellettiva e *les autres* (parola francese che significa “gli altri” e indica il gruppo che include tutti coloro che rientrano in una condizione di disturbo motorio, ma non riescono a essere inseriti nel sistema di classificazione internazionale). Le classi sono definite, quindi, per ogni sport e formano parte delle regole dello sport stesso. La classificazione è, poi, un processo in divenire (Visentin, 2016a).

In conclusione, considerando quanto tempo le persone con disabilità hanno impiegato per conquistare visibilità agli occhi del mondo, oltre che per affermare i loro diritti – e questo lo si può dedurre anche ripercorrendo l'itinerario proposto nel capitolo primo – possiamo affermare che le Paralimpiadi sono state, e sono, per gli atleti autentiche opportunità di trasformazione e crescita “pubblica” «[...] occasioni favorevoli in cui gli ostacoli non sono diventati barriere e in cui i facilitatori non sono il travestimento di sconti e palliativi» (Santi, 2016, p. 5).

Ecco che, allora, le persone con disabilità acquisiscono protagonismo.

A tal riguardo, riflettendo sui diversi tipi di biografie di sportivi proposta da Onnis (2013), non si tratta né di sportivi molto famosi con eccezionali *performance* agonistiche, che praticano sport molto seguiti dai *media*, le cui vite sono oggetto di attenzione da parte dei loro *fans* ma sono, per così dire,

prive di una trama narrativa coinvolgente; né di sportivi che praticano discipline cosiddette “estreme”, al limite e, se vogliamo, inimmaginabili e inaccessibili per la maggior parte delle persone – nell’immaginario di scalare alte vette, di trovarsi all’estremo pericolo di un oceano profondo. Si tratta, invece, di *atleti-protagonisti* di storie di vita difficili, coraggiose, stupende – come direbbe Cannavò (1995). Non si intende raccontare le loro imprese sportive, ma soprattutto l’essere umano nelle sue difficoltà, nella sua capacità di affrontare le sfide e nei suoi successi.

Giunti a questo punto, risulta doveroso entrare nel merito delle significative possibilità racchiuse nella pratica sportiva.

### **2.3. Scopercchiare la valenza dello sport**

Metaforicamente, immaginiamo lo sport come un grande contenitore. “Scoperchiandolo” scopriamo al suo interno un ambiente privilegiato di relazioni umane, uno spazio d’incontro educativo.

Dove per educare, dal latino *educĕre* – come precisa l’Enciclopedia Treccani – s’intende: trarre fuori, allevare, condurre; dunque, oltrepassare ciò che l’eredità ha depositato in noi, creare nuovi orizzonti di possibilità (Ferro Allodola, 2015). A tal proposito, educazione può definirsi come «[...] l’itinerario che il soggetto educando, individuo, gruppo o comunità che sia, compie con l’aiuto dell’educatore o degli educatori, verso un dover essere, un fine che si ritiene valido per l’uomo e per l’umanità» (Crepaz, 2004, p. 8).

In questa prospettiva, vi possono essere percorsi diversi di questo itinerario e ciascuno di questi o di altri educa, così lo sport.

#### **2.3.1. Educarsi e educare**

Nell’arco delle diverse suggestioni, l’idea che lo sport sia un’esperienza educativa, e che quindi dallo sport si possa apprendere, farà da sfondo.

Per l’appunto, si tratterà di riflettere non solo su ciò che è possibile imparare *dallo* sport, ma anche *nello* sport e *con* lo sport. Ciò, implica tener conto anche della centralità della persona, percepita come «[...] soggetto attivo e partecipe,



la cui forza di volontà è garanzia di libertà e autonomia» (Farinelli, 2005, p. 11). Educazione e sport è un binomio che necessita di sinergia, specie se consideriamo l'esperienza educativa come «[...] capace di innalzare il benessere fisico, psichico e relazionale dell'atleta in quanto persona» (Visentin, 2016a, p. 60). In realtà, è con Arnold che, a partire dal XX secolo, appare l'idea che sport ed educazione possano essere legati. Nello specifico, «Fu Hébert che per primo in Francia ebbe la concezione di una vera educazione fisica, il cui scopo non fosse solo quello di conservare la salute, ma quello di mirare a capacità diverse» (Le Boulch, 1991, p. 13). Dentro questo recinto, «[...] lo sport non è di per sé educativo se non nel momento in cui è capace di promuovere valori positivi attraverso relazioni di qualità, sia asimmetriche – come quella tra atleta e allenatore – sia simmetriche, tra compagni di squadra. [...] ecco il binomio essenziale: lo sport è educativo se è relazionale» (Visentin, 2016a, p. 60). E ancora, il potenziale educativo dello sport risulta evidente anche nella possibilità che la pratica sportiva si costituisca come «[...] tirocinio di relazioni umane e sociali, come apprendistato di virtù civiche, come mezzo di educazione civica e morale, soprattutto attraverso il rispetto delle regole – norme, regolamenti, leggi – scritte e non scritte» (Farinelli, 2005, p. 15).

L'approfondimento sulla valenza educativa dello sport deve prendere in considerazione la prospettiva di Sibilio (2005) che, individuando alcuni segni come si fa sui sentieri di montagna, indica la direzione da prendere per valorizzare la pratica sportiva come strumento educativo.

L'autore, infatti, chiarisce le diverse caratteristiche del cosiddetto “sport educativo” sintetizzandole come segue: *a)* Ambiente di apprendimento educativo-sportivo: si caratterizza per un clima formativo proiettato alla costruzione di contesti del fare e dell'agire, nei quali prevale il rispetto delle regole, di sé, degli altri e dell'ambiente fisico. In questo ambiente, la relazione tra i diversi soggetti si fonda su un contratto formativo che antepone alla *performance* e al risultato sportivo, l'educazione ai valori. *b)* Sport come

autoesplorazione fisica: l'attività sportiva consente la realizzazione di un percorso di conoscenza dei propri limiti e delle proprie potenzialità, una ricerca delle differenti forme di personalità e uno studio della propria dimensione funzionale e morfologica. *c)* Attività motoria e sportiva come modellamento: lo sport è in grado di modellare morfologicamente e psicologicamente la persona, oltre che a contribuire alla sua costruzione estetica e al suo modo di relazionarsi dinamicamente con il mondo. Per giunta, l'attività sportiva concorre al superamento di resistenze psicologiche, insicurezze, forme di disorientamento mediante giochi di ruolo, metodologie di allenamento e gare. *d)* Attività sportiva come riproduzione dei meccanismi e delle modalità di attivazione dei sistemi cognitivi: l'allenamento, sviluppandosi anche per prove ed errori e utilizzando modelli predefiniti, riproduce l'atteggiamento positivo nei confronti della conoscenza. *e)* Attività motoria e sportiva come costruzione del gruppo: l'esperienza sportiva è una palestra delle relazioni umane, il laboratorio dei momenti cooperativi, la pista della solidarietà. Nello sport educativo «[...] il gruppo non è solo la modalità di accesso ai risultati, è soprattutto l'ambiente per la costruzione di un percorso che trasforma la responsabilità soggettiva in responsabilità collettive, la crescita di un soggetto nuovo che non è la somma delle sue parti ma la originale integrazione delle diverse potenzialità presenti» (Sibilio, 2005, p. 23). *f)* Sport educativo e valori fondanti la società: nell'attività motoria è possibile ritracciare cittadinanza, solidarietà, responsabilità, rispetto della norma, lealtà, riconoscimento dei ruoli e del gruppo.

Lo sport possiede, utilizzando le parole di Coco (2014), uno «straordinario valore educativo» e l'attività sportiva costituisce, potenzialmente, una prassi umanizzante. A tal proposito, Coco (2014) presenta alcune caratteristiche educative straordinarie dello sport, con una carrellata di elementi che permettono di dare «[...] la giusta collocazione dello sviluppo educativo dello sport» (p. 124): educare al rispetto dell'ambiente e della natura; educare il corpo, il movimento, le emozioni; educare ai valori, alle regole ed alla

socialità; educare alla prevenzione ed all'integrazione sociale; elementi multidisciplinari; educazione delle forme intellettive; educazione dei sistemi percettivi. In sintesi, l'esperienza sportiva può essere considerata come un mezzo di formazione globale, che permette di acquisire una serie di capacità che serviranno alla persona per tutto l'arco della vita; uno «[...] specchio della futura vita che si dovrà affrontare in tutte le sue sfaccettature» (Coco, 2014, p. 127); offrendo «[...] giorno dopo giorno, l'unità esistenziale fra teoria e prassi, fra aspirazioni ed imprese, fra obiettivi e risultati reali, fra convinzioni più o meno fondate ed imparzialità del cronometro. La messa in pratica, nel processo educativo e sul campo, non solo è mezzo per conoscere la realtà, ma strumento di formazione umana reale ed effettiva» (Crepaz, 2004, p. 12).

La propulsione educativa dell'esperienza agonistica promuove valori come impegno, rispetto, fiducia, solidarietà, lealtà e umiltà, allontanandosi da disvalori come sopraffazione, dominio, imbroglio, prevaricazione e furbizia (Farné, 2008).

La *dimensione umanistica* dell'attività motoria, il suo essere espressione della totalità della persona, fa comprendere come «[...] essa sia anche e soprattutto una pratica sociale che le persone realizzano interagendo tra di loro con gli altri gruppi umani e con l'ambiente in cui vivono» (Maulini, 2006, p. 48).

Benetton (2016) parla di "animazione sportiva": «[...] la parola animazione assume un profondo significato socio-culturale, si collega alla creazione di comunità, alla capacità di far uscire l'individuo dalla sua autoreferenzialità egoistica per farlo divenire persona nella relazione con gli altri, e gli dà modo quindi di trasformarsi e di crescere» (p. 40). «Lo sport potrà allora divenire espressione di democrazia e partecipazione, di apertura e accoglienza, di soddisfacimento di bisogni e desideri umani e personali, testimonianza che l'incontro con la differenza, prima di qualsiasi categorizzazione, è motivo di crescita per tutti, in quanto ognuno rappresenta una risorsa per l'altro» (p. 43).

Emerge, quindi, un'idea di sport che forma uomini e donne che, attraverso l'attività sportiva, scoprono opportunità differenziate di costante crescita etica e intellettuale (Magnanini, 2008).

In conclusione, lo sport dovrebbe essere considerato come strumento educativo, il «[...] traguardo di un percorso educativo che inizia in giovane età con il semplice gioco, che crescendo muta in gioco-sport, fino ad evolvere nello sport vero e proprio. Accettare questo percorso educativo ci permette di affrontare i valori dal gioco allo sport in modo completo ed esaustivo, accompagnando la persona nella sua crescita evolutiva, intellettuale e morale (Coco, 2014, p. 126). «Se pensiamo lo sport come intrinsecamente educativo, assumiamo su di noi l'impegno che ne consegue: organizzare esperienze sportive che trovino una convivenza tra dimensione agonistica e dimensione di solidarietà, sia con i compagni di squadra sia con gli avversari» (Visentin, 2016a, p. 61). In questo senso, è indispensabile che lo svolgimento di qualsiasi attività sportiva sia accompagnata dal fenomeno dell'«intenzionalità educativa» (Di Palma, Ascione, Cassese, 2017). Ciò prevede che gli allenatori non si accontentino di assumere un ruolo tecnico, bensì la loro azione e la relazione con i ragazzi devono mirare a una crescita personale di questi ultimi, trasformando, così, l'attività sportiva in una co-struttiva esperienza di vita (Costantini, 2008). L'attività fisica e lo sport, infatti «[...] non sono soltanto movimenti meccanici realizzati dal corpo ma anche esperienze che le persone vivono grazie alla loro capacità di muoversi» (Maulini, 2006, p. 87). L'efficacia della trasmissione di valori positivi e la crescita della persona, non dipendono tanto dalla pratica in sé, quanto dal modo in cui lo sport viene insegnato e praticato (Koh, Camirè, 2015).

Occorre educare ed educarsi – come suggerisce il titolo del paragrafo stesso – dove per “educarsi” s'intende «[...] interessarsi al benessere dell'altro, sapendo che ha bisogno di noi per sviluppare tutte le sue potenzialità» (Lonano, 2004, p. 16). Occorre, infine, pensare a tutte le occasioni di apprendimento e di realizzazione che l'esperienza sportiva offre alla persona.

In tal senso, possiamo così affermare che lo sport interessa tutte le età della vita umana, formando parte di quello che oggi viene definito come *life-wide learning*: un'esperienza di apprendimento in senso pieno ed esistenziale, che comprende tutti gli aspetti della vita (Isidori, 2015). *Life-wide learning* – richiamando implicitamente al *Memorandum* sull'Istruzione e la Formazione Permanente (Unione Europea, 2000) – sottolinea l'ampiezza dell'apprendimento, non quindi limitato entro precisi contesti, che abbraccia qualsiasi ambiente e situazione nella quale ci si trova a vivere. In altri termini, il motto "tutto insegna", potrebbe sintetizzare la prospettiva. D'altro canto, Casucci (2002) ricorda come l'esperienza sportiva rappresenti «[...] un insieme di processi educativi/formativi organizzati, formali e non formali, che vengono attuati nel 'contesto', 'attraverso' e 'per' [...] le attività sportive viste come esperienze che permettono alle persone di arricchire le proprie conoscenze, competenze [...] al fine di realizzare una completa crescita, un perfezionamento personale ed una partecipazione consapevole allo sviluppo culturale (ma anche economico) ed etico della società in cui vivono» (pp. 87-88). Inoltre, l'orientamento allo sport «[...] implica sempre un ampio ventaglio di opportunità e occasioni rivolte alle persone. Esso coinvolge, infatti, situazioni in cui le persone, [...] imparano dallo sport sperimentandolo come 'esperienza di vita' e 'vissuto', acquisendo da esso conoscenze che soddisfano interessi e bisogni personali legati alla sfera relazionale, emozionale, affettiva, cognitiva, fisica, intellettuale, spirituale» (Isidori, 2015, p. 9). Lo sport, quindi, costituisce un importante aspetto dello sviluppo umano, aiutando a costruire un modello di vita significativo entro il quale è possibile ritrovarsi e migliorarsi; inoltre, fornisce i mezzi con cui gli individui diventano persone (Farinelli, 2005). Se ciascuno ha la potenzialità di decidere di essere, come può lo sport promuovere capacità di condurre una "buona vita", permettendo di vivere vite stimolanti e soddisfacenti, coltivando ciò che è meglio per sé stessi?

### 2.3.2. Un punto di vista globale: *ben-essere, ben-stare, ben-diventare*

Dopo aver riflettuto sull'esperienza sportiva come itinerario educativo, l'intento sarà ora quello di approfondire lo sport come fattore di bene (*ben-*) per la persona. Nello specifico, si rifletterà sull'influenza della pratica sportiva su tre possibili dimensioni esistenziali: *essere, stare, diventare*, includendo sullo sfondo due livelli: individuale e contestuale (Ghedin, 2009).

In particolare, per la prima dimensione – quella dell'*essere* – si prenderà in considerazione il livello di bene individuale, tenendo conto delle caratteristiche positive personali come: il ben-essere soggettivo, l'ottimismo, la felicità, la perseveranza, e l'autodeterminazione. Per le restanti due dimensioni, si considererà il livello di bene contestuale – quindi, *stare e diventare* rispetto a che cosa? Ai fattori esterni, relativamente al supporto sociale, al senso di appartenenza e all'armonia con il proprio ambiente di vita.

Individuale e contestuale, è bene precisare, non devono essere considerati agli antipodi quanto, piuttosto, due livelli che si incrociano nella consapevolezza dello stretto legame tra individuo e contesto, e nell'idea di un soggetto che si organizza e si adatta grazie ad elementi di mediazione con le strutture che lo circondano (Canevaro, 2007). A tal proposito, si pensi, ad esempio, alla Teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1986) secondo cui l'individuo è un'entità dinamica che cresce e si muove all'interno dell'ambiente in cui vive e che modifica. Addentrandoci nel ragionamento, e nello specifico nella prima dimensione, il ben-essere è stato definito come «[...] vivere bene, da un punto di vista psicologico, spirituale e fisico, anche in presenza di una malattia che sia *temporanea* o *cronica*» (Schafer, 1996, p. 37). A tal riguardo, Ghedin (2009) ricorda come il ben-essere si sostanzia di diverse componenti: fisiche, psichiche, sociali, emozionali e psicologiche. Tuttavia, c'è da dire che: «Il ben-essere segue più direzioni e la sua percezione, da parte del soggetto, cambia sia in senso verticale, nei diversi “tempi” della vita, sia in senso orizzontale, nei suoi diversi “luoghi”» (p. 13). Dunque, risulta necessario tener conto del livello individuale come un progetto dinamico da condividere con

gli altri, poiché «[...] nella determinazione dello stato di ben-essere di una persona l'aspetto relazionale risulta strategico soprattutto in rapporto al modo con cui si guarda alla vita e ai rapporti che si costruiscono e si coltivano»; pertanto, il ben-essere «[...] rappresenta una costruzione variabile fatta di tappe intermedie e di modificazioni in una costante tensione al cambiamento e al riadattamento esistenziale» (Ghedin, 2009, p. 16).

Calandoci, allora, nel punto di vista dell'*atleta-protagonista*, si è deciso di intrecciare, rispetto a questa dimensione, i concetti di corpo e corporeità, strettamente determinati dalla capacità di autonomia<sup>7</sup>. Occorre, ora, fare una premessa. Corpo e corporeità sono la persona, l'individuo, in quanto essere vivente che esiste e quindi comunica ed agisce con il mondo (Isidori, 2015).

Il corpo, come ci ricorda Moliterni (2013), è «[...] l'ospite, il mezzo, il confine (*limen*), il mediatore e l'espressione della conoscenza di un "io multiplo" e incarnato. A partire dall'esperienza personale, il soggetto sviluppa la propria azione in forma non solo adattiva, come comunemente inteso, ma creativa e costruttiva di sé "nel", "con il" e "del" mondo» (p. 18). «[...] il corpo è l'espressione totale della persona, luogo di espressione di tutti i significati e di elaborazione dei possibili determinismi» (De Anna, 2013, p. 14). Il movimento, in questa prospettiva, si configura come «[...] un modo di apparire, di esistere e di relazionarsi della persona nel mondo e, cioè, la sua tensione significativa nello spazio-tempo fisico ed un suo linguaggio non verbale» (Peretti, 1974, p. 369) ma è anche «[...] strumento privilegiato di maturazione dell'autonomia personale che concorre al processo di formazione integrale della persona» (De Anna, 2013, p. 14).

Il corpo, però, non può essere inteso solamente nella sua mera materialità: l'essere umano è sempre qualcosa in più di un dato biologico, per questo motivo, occorre tener conto di un'unità inscindibile tra mente e corpo (Isidori,

---

<sup>7</sup> Si rimanderà, in questa nota, alla definizione precisata nel precedente capitolo.

L'autonomia si esprime nella capacità di sapersela cavare il più possibile nelle vicende di vita quotidiana e nella capacità di pensare a propositi e strategie coerenti, nel tentativo di metterli in pratica mediante le attività a cui si prende parte (Doyal, Gough, 1999).

2002). Basti, banalmente, pensare all'espressione pronunciata da Giovenale "*Mens sana in corpore sano*", per ricordare che mente e corpo sono due mondi che si influenzano reciprocamente. Nel corso della nostra esistenza, maturiamo e cambiamo il modo di sentire e di sentirci con il nostro corpo e quello di agirlo nel mondo (Cunti, 2016) e il fatto di fare esperienza di noi e del nostro corpo si traduce in un vissuto, il vissuto corporeo. Ciò che il nostro corpo ha esperito, costituisce la base della corporeità (Gamelli, 2012), attraverso la corporeità si fa esperienza percettiva (Magnanini, 2008).

Dentro questi confini, «Il corpo da una parte è movimento ed azione e dall'altra è sentire, nel senso che ciascuno avverte il modo in cui il proprio corpo è in ogni momento della vita; la corporeità è una componente imprescindibile dell'identità personale e qualsiasi esperienza ha in maniera più o meno marcata una valenza corporea» (Cunti, 2016, pp. 112-113).

E, allora, se, sintetizzando, nell'esistere ci si muove tra due poli: *avere* un corpo ed *essere* un corpo, nella pratica sportiva è possibile mettere a tacere il corpo? Una richiesta, forse, paradossale se pensiamo al fatto che il corpo rappresenta l'essenza stessa dello sport: senza corpo non ci sarebbe nessuna attività fisica-motoria, ci ricorda Isidori (2015), ma proviamo ad esemplificarla. La convinzione sottesa considera l'attività sportiva come una spinta per andare oltre l'esperienza della vulnerabilità del corpo, cogliendo nello sport un'occasione per dissociarsi dal proprio corpo, una specie di esternalizzazione dell'identità (Murphy, 2017). Il corpo, molto spesso, rappresenta la sorgente della disabilità per cui è spesso svalutato e considerato come fonte dei loro limiti personali (Palumbo, Ambretti, Scarpa, 2019).

Si tratta, però, di andare oltre: il fatto di sentirsi vivi, attraverso lo sport, in qualche modo rende secondaria la percezione del proprio corpo come se, in qualche misura, non ci si sentisse solamente attaccati ad esso, solamente "atleti con disabilità". Non si tratta di travalicare le fatiche del corpo, ma di (ri)pensare il proprio vissuto corporeo (Gamelli, 2012) alla luce di un dialogo costante fra le parti del sé che il corpo attiva e sviluppa, nell'idea di mettere in



contatto: i desideri con le difficoltà, le aperture con le resistenze, i limiti con gli equilibri, le contrazioni muscolari con i vissuti relazionali, la leggerezza/pesantezza dei movimenti con il mondo pulsionale (Sarsini, 2010). Lo sport, come ricorda Visentin (2016a), attiva corpo e mente, fa fluire emozioni e pensieri.

Occorre, quindi, liberarsi da vincoli oppressivi, riconquistare un senso rispetto a chi siamo e dove siamo, trovare libertà nello spazio della mente e negli slanci dell'immaginazione. È questo, assieme a tante riflessioni, ciò che ci lascia il silenzio del corpo (Medeghini, Valtellina, 2017). In sintesi, e riprendendo il livello di bene individuale, è così che l'*atleta-protagonista*, entra in rapporto con il proprio corpo e la propria corporeità, in un percorso di progressiva consapevolezza *di sé* stesso, *con* gli altri, e di sviluppo positivo del sé corporeo. Lo sport, dal punto di vista del *ben-essere*, incide sulla qualità di vita e sulla possibilità, da parte della persona, di vivere in modo pieno e armonioso, creando le condizioni per far emergere il potenziale nascosto che può, in qualche modo, compensare la menomazione (Palumbo, Ambretti, Scarpa, 2019). Lo sport, pertanto, permette di andare oltre il vissuto soggettivo della menomazione, che colpisce e trasforma il corpo, e la stigmatizzazione sociale che considera queste persone spesso incapaci di elaborare ed integrare un'identità resa aliena dalla menomazione: “costretti a spiccare il volo per aprirsi alla vita ad ali legate” (Bobbo, 2010). Ripensando alle caratteristiche del bene individuale, è così che l'immagine dell'*atleta-protagonista*, appare intrisa di emozioni positive – circa il futuro come speranza e l'ottimismo – che si orientano verso attività e possibilità che favoriscono: esperienze per mettere in campo e per sperimentare talenti personali e forze – favorendo, così, il processo di autostima – occasioni per perseguire l'autodeterminazione, e opportunità per adottare comportamenti consapevoli nella direzione della propria felicità (Ghedin, 2009). È così che la forza dello sport consiste nell'essere fattore che agevola il consolidamento della perseveranza: si cresce nella convinzione di potercela fare, nonostante il corpo. Infine, l'implicito

rimando allo sviluppo dell'adattamento creativo, di cui si accennava nel precedente capitolo, ritorna come indizio più rilevante del *ben-essere* soggettivo. Se è vero che da un lato l'esperienza sportiva è occasione per mettersi in gioco, dall'altro occorre tener conto anche del contributo di una serie di altri fattori circostanti. Premessa, questa, che ci consentirà di fare da tramite per l'approfondimento del livello di bene contestuale, allacciandoci alle restanti due dimensioni: *ben-stare* e *ben-diventare*. L'individuo, come precisa Ghedin (2009) «[...] nasce infatti con un corredo genetico e nel corso della vita costruisce il suo corredo culturale attraverso l'acquisizione di informazione dall'ambiente esterno».

Diventa, pertanto, fondamentale analizzare ciò che è possibile, desiderabile e significativo per il singolo, anche rispetto all'interazione con il contesto circostante, con ciò che lui stesso condivide con gli altri. È in questa direzione che si inserisce il *ben-stare*: un *ben-stare* che non si esaurisce ad un livello individuale – quindi “stare bene” rispetto al proprio vissuto corporeo – ma si nutre anche del rapporto con gli altri, con il gruppo, nella relazione che l'atleta ha con la propria squadra. Inoltre, il rapporto con i compagni può diventare, soprattutto per l'*atleta-protagonista*, un incentivo a migliorare. In questo senso, il fatto di *ben-stare*, consente all'atleta di cooperare assieme agli altri e lo stimola a valorizzare le sue diverse abilità, in un clima socio-affettivo e relazionale favorevole (Gomez Paloma, 2012).

Nello sport c'è sempre la presenza dell'essere *con* – ma, perché no, anche *contro* – qualcuno: lo sport rappresenta, infatti «[...] il “luogo” delle relazioni con il prossimo sia in veste di compagno che di avversario, della ricerca di se stessi, dell'incontro con i propri limiti e della volontà di superarli per esaltare le proprie potenzialità» (Di Palma, Ascione, Cassese, 2017, p. 61). Il fatto di partecipare, di sperimentare la vita di gruppo, costituisce per l'*atleta-protagonista* una significativa opportunità di accrescimento e sviluppo; consentendogli di «[...] apprendere modelli di comportamento più appropriati al vivere sociale, affinando il benessere soggettivo e sociale e, quindi,

migliorando la propria qualità di vita» (Gomez Paloma, 2012, p. 41). L'esperienza sportiva è generativa e il fatto di appartenere da un gruppo o da una squadra favorisce l'adozione di determinati ruoli, rafforzando l'identità personale mediante la conoscenza degli altri. Quando un individuo ragiona come membro di una squadra, infatti «[...] passa a considerare non più le azioni che producono il miglior risultato per lui, ma le combinazioni di azioni di tutti i membri della squadra che meglio promuoveranno gli obiettivi della squadra stessa e, in particolare, la parte che egli può avere all'interno del piano d'azione della squadra. Le azioni individuali saranno considerate razionali in questo senso, se si inseriranno all'interno di una condotta collettiva razionale» (Pelligra, 2007, p. 142). L'appartenenza ad un gruppo è virtuosa, è generatrice di opportunità di bene individuale e collettivo, ed è importante poiché, come precisa Nussbaum (2012): essere parte di un gruppo aumenta la percezione del bene individuale e il senso del rispetto di sé. Se la squadra vince anche i singoli atleti stanno bene. I gruppi, da un punto di vista strutturale, determinano la suddivisione delle risorse e l'efficienza. Il gruppo influenza valori e scelte individuali. In questi termini «Il bene degli altri non è solo un vincolo al perseguimento del proprio bene; è parte del proprio bene» (p. 158). L'opportunità socializzante presente nello sport permette, quindi, di rispecchiare, e quindi far maturare, la propria identità, sollecitando, inoltre, la capacità di decentrarsi da sé (Visentin, 2016a). In quest'ottica, la singolarità viene messa tra parentesi nel momento in cui è permeata e trasformata dagli eventi collettivi (Sarsini, 2010). Lo sport, inoltre «[...] riproduce su un piano simbolico la realtà della vita, che è caratterizzata da una serie di fenomeni quali fatica, lotta, sofferenza, rabbia, gioia, soddisfazione, felicità, ed il suo potenziale [...] è enorme» (Di Palma, 2017, p. 61). Pur rischiando di passare per retorici, è doveroso ricordarlo: lo sport è un laboratorio esperienziale, una palestra di vita. È un laboratorio esperienziale quando la natura di ogni avvenimento – che può essere doloroso come una sconfitta, o gioioso come una vittoria – è circoscritto ad un ambito preciso che oltrepassa i confini

“reali” di vita, permettendo all’individuo di vivere quello stato d’animo con più leggerezza e con minor disagio; si tratta di «[...] occasioni di presa di coscienza delle molte facce di sé, [...] momenti di riflessione e di cura della e sulla propria soggettività, senza ricadute drammatiche nella realtà quotidiana» (Sarsini, 2010, p. 143). È una palestra di vita quando, nel campo da gioco, si compete. Si compete, non nel senso che si primeggia o si supera gli avversari, nel significato più autentico di “avanzare insieme” – dal latino *cum*: “con”, “insieme” e *pĕtere*: “andare” – di correre assieme e di arrivare alla meta (Federici, Troiano, Valentini, 2014). Sì, perché anche tutta la nostra vita tende ad una meta, ad un traguardo. L’importante è che, in questa faticosa ricerca, non si corra da soli e che si giochi assieme, non battendosi contro.

Ecco che, allora, la messa in pratica sul campo «[...] non solo è mezzo per conoscere la realtà, ma strumento di formazione umana reale ed effettiva» (Crepaz, 2004, p. 12). In questo senso, nello sport si possono sviluppare situazioni che favoriscono l’espressione dell’umanità, con le sue contraddizioni, poiché esso stesso è specchio della vita, in tutte le sue sfaccettature (Coco, 2014). Le potenzialità che l’esperienza sportiva porta con sé, quindi, si allargano anche agli altri spazi della vita. Considerazione, questa, che ci avvicina all’ultima dimensione, quella del *ben-diventare*. In quest’ottica, è necessario pensare allo sport come strumento che agevola il rafforzamento dell’*empowerment* personale. Il termine *empowerment* – che deriva dall’inglese *to empower* che significa “dare”, “conferire potere”, “mettere in grado”, “rendere capace” (Maulini, 2006) – si rivela difficile da tradurre in italiano, ma può essere descritto come «[...] il processo e il risultato di un movimento propositivo verso l’appropriazione di potere, inteso come potenziamento individuale e di gruppo, alla cui base vi sono le pratiche di cittadinanza attiva» (Dallago, 2012, p. 30). Ancora, *empowerment* che si esprime come pratica umana derivata dal principio di autonomia, implica la presa di coscienza di una situazione e la conseguente azione sociale, secondo un processo diviso in tre fasi: ascoltare, dialogare e agire (Maulini, 2006).

A proposito di cittadinanza attiva, Isidori (2015) ribadisce come lo sport sia sempre stato un luogo di fruizione della democrazia, in grado di esprimere valori fondamentali legati a specifiche aree di *axiologia* umana; valori come: stare insieme, fruizione del benessere, realizzazione di una vita piena, connessi a specifici diritti dei cittadini. In questa prospettiva, l'esperienza sportiva permette di allargare il repertorio di strumenti – come, ad esempio, conoscenze, comportamenti, abilità – di cui ogni persona può disporre per ampliare la propria autodeterminazione, e richiama alla possibilità di credere che l'altro possieda delle capacità che aspettano di emergere e di essere potenziate, al fine di sviluppare un'identità multiforme nel proprio Progetto di Vita (Cottini, 2008).

Da queste considerazioni, appare chiaro come lo sport sia un allenamento per l'esistenza quotidiana «[...] dallo sport alla vita e dalla vita allo sport, dalla realtà del campo alla realtà della vita e viceversa» (Coco, 2014, p. 130).

Maulini (2006), a tal proposito, ci ricorda come l'attività motoria consenta di scoprire sé stessi, permettendo di affrontare le situazioni della vita utilizzando le risorse che si sa di possedere; assumersi la responsabilità, non solo delle scelte, delle azioni, degli atteggiamenti, ma anche dinanzi alle sconfitte; rispettare sé stessi e gli altri, siano essi parte della squadra o avversari; imparare a lavorare con gli altri, collaborando onestamente; costruire comunità più solidali, mediante l'integrazione sociale e culturale, dove le regole sono uguali per tutti e tutti sono tenuti a rispettarle in egual misura.

### **2.3.3. Ripercorrere l'ICF e il *Capability Approach***

Premesso che lo sport arriva nella quotidianità delle persone, influenzandola in maniera decisa, abbiamo riflettuto su quanto lo sport, essendo una pratica umana, possa essere uno strumento per la promozione del bene per la persona.

Nel presente paragrafo, invece, alla luce del viaggio compiuto fra i differenti modelli di disabilità – nello specifico, a partire dal paragrafo 1.3. del precedente capitolo – si è deciso di declinare sul versante sportivo alcuni dei

presupposti dell'approccio biopsicosociale e del sistema ICF ad esso collegato, e del *Capability Approach* di Amartya Sen (1980). L'intento sarà quello di ripercorrere i due modelli tenendo a mente – in continuità con il sottoparagrafo 2.2.1. – la sfida da abbracciare, ovvero: favorire la partecipazione delle persone con disabilità allo sport. È così che si è deciso di tracciare un *continuum* tra la partecipazione alla pratica sportiva dell'*atleta-protagonista* e la sua ricaduta sulle dimensioni esistenziali di *ben: -essere, -stare, -diventare*. Per quanto concerne la classificazione internazionale ICF si pensi, in particolare, all'assunto secondo cui: la condizione di disabilità appare l'esito dell'intreccio tra le caratteristiche personali e contestuali. All'interno di questa cornice sorge, allora, spontaneo chiedersi se e quanto, effettivamente, un contesto sportivo è fruibile ed accessibile per l'*atleta-protagonista*; interrogandosi su: quali sono i fattori che incidono, in termini di facilitatori e barriere, sulla partecipazione allo sport dell'*atleta-protagonista*.

Dove, rispetto le definizioni riportate nell'ICF, per facilitatori si intendono quei fattori ambientali di una persona che «[...] mediante la loro assenza o presenza, migliorano il funzionamento e riducono la disabilità»; per barriere quei fattori nell'ambiente di una persona che «[...] mediante la loro assenza o presenza, limitano il funzionamento e creano disabilità»; per partecipazione, invece, il «[...] coinvolgimento in una situazione di vita», in questo caso nell'esperienza sportiva.

A tal riguardo, seguendo l'itinerario proposto da Visentin (2016b)<sup>8</sup>, gli studi più rilevanti che hanno, nello specifico, utilizzato l'ICF sono stati: la ricerca di Saebu e Sørensen (2011) e l'indagine di Jaarsma e collaboratori (2013). Nel determinare la partecipazione alla pratica sportiva, prima di riflettere sui fattori ambientali che incoraggiano o meno la persona con disabilità a praticare sport, può risultare interessante pensare alle caratteristiche personali

---

<sup>8</sup> Per un approfondimento si rimanda a: Visentin, S. (2016b). *Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 3, n. 1, pp. 121-135.

facilitanti e/o barrieranti. A tal riguardo, e secondo questi due studi, i fattori personali che hanno facilitato, e quindi aiutato e sostenuto, gli atleti nell'esperienza sportiva sono stati, principalmente: il divertimento, il desiderio di mantenersi in forma, il gusto della competizione, l'accettazione della disabilità, l'ambizione di imparare nuove abilità, nonché il desiderio di aumentare l'indipendenza. D'altro canto, i fattori che – se non adeguatamente superati – rischiano di impedire e/o limitare la pratica sportiva, sono: il dipendere da altre persone, il non sentirsi a proprio agio in presenza di altri atleti, la paura di infortunarsi e il non essere in grado di allenarsi a causa della disabilità. A queste caratteristiche personali si possono sommare, poi, una serie di fattori ambientali in grado di incoraggiare, o meno, la persona con disabilità a praticare sport. Tra le barriere ambientali è possibile, infatti, segnalare: la scarsità di occasioni sportive accessibili nel territorio dove si abita, l'assenza di personale qualificato, le difficoltà di trasporto, il materiale sportivo troppo costoso e l'esigua conoscenza sulla dislocazione di strutture sportive. Tra i facilitatori contestuali, invece: il supporto familiare, del partner e/o degli amici e il contributo informativo del personale medico.

Nonostante l'idea che la pratica sportiva porti educazione e promuova coesione sociale, purtroppo lo sport non è immune dalle influenze di condotte scorrette o di interessi secondari al benessere delle persone. «[...] è importante avere sempre chiara l'idea che lo sport rappresenta una proposta educativa (sia nei contesti formali che in quelli informali dell'educazione) che va pensata totalmente immersa nel patrimonio dell'ambiente in cui si vive, potenziandone e massimizzandone gli effetti positivi e mettendo in atto ogni possibile strategia per evitare ogni impoverimento educativo» (Carraro, Gobbi, 2019, p. 271). È per questo motivo che la comunità – a partire dalla rete informale di prossimità – ha il compito di «[...] nutrire buone reti di cura che promuovono lo stare bene delle persone, in sintonia e non a scapito del bene comune» (Visentin, 2016b, p. 122). È per questa via che si svela la necessità di un impegno collettivo, di una sinergia di punti di vista, affinché sia possibile

costruire opportunità per il soggetto. È nel reciproco riconoscimento e sostegno che ciascuno cresce e matura in modo soddisfacente un'identità adulta e autentica – ricorda Mancuso (2009). Occorre basarsi su un'idea di possibilità «[...] la possibilità di un cambiamento, di un nuovo apprendimento..., [...] “leggere” la situazione attuale di una persona e contemporaneamente immaginare un futuro diverso, verso la conquista anche di una posizione sociale» (Visentin, 2016a, p. 49). Ponendo, così facendo, al centro le potenzialità e risorse del soggetto nel suo interagire con le condizioni ambientali, si tende a pensare maggiormente alla persona in una dimensione, olistica nella quale, mediante lo sport, raggiunga la massima autonomia possibile, sperimentando una condizione di adultità (Gomez Paloma, 2012). L'accostamento tra le caratteristiche personali dell'*atleta-protagonista* e quelle del contesto sportivo ci permettono, così, di ribadire che: non si è né felici, né disabili a prescindere dall'ambiente e che una persona in situazione di vulnerabilità non è, a priori, condannata ad una vita infelice (Visentin, 2016b).

È indispensabile riflettere su quale sia il ruolo delle istituzioni in generale, nella promozione della salute e del benessere, tenendo conto di quanto salute e benessere dipendono dalla combinazione di differenti determinanti – individuali, sociali, ambientali, economiche – e che nelle persone con particolare vulnerabilità i fattori esterni giocano una parte centrale nell'assunzione di comportamenti positivi. A tal proposito, «La rimozione dei fattori negativi e delle barriere che ostacolano la pratica dell'attività fisica e la promozione di strategie e di azioni che motivino gli individui [...], soprattutto attraverso il loro coinvolgimento partecipato, dovrebbe perciò rappresentare una delle direzioni portanti delle politiche per la promozione della salute» (Carraro, Gobbi, 2019, pp. 267-268).

Rispetto all'approccio delle *Capability* di Sen risulta, invece, interessante tenere a mente il significato di ricchezza messo a punto dall'economista indiano: una persona è tanto più ricca quanto più è libera – quante più



opportunità possiede – di fare ed essere ciò che ha valore per sé. È per questa via che si svela la necessità di un impegno collettivo al fine di costruire opportunità virtuose, in un gioco di incastri fra la libertà individuale di fare ed essere e le caratteristiche del contesto (Visentin, 2016a). È così che la libertà individuale va pensata in termini di impegno sociale (Sen, 2005). Le *capability* infatti, lo ricordiamo, sono sempre contestualizzate e frutto di risorse ambientali e di capacità personali. Ecco che, allora, il contesto sportivo offre opportunità per agire buoni “funzionamenti”<sup>9</sup>, facilitando la riprogettazione personale alla luce dell’acquisizione di maggior consapevolezza di sé e delle personali capacità. Basti pensare, ad esempio, al concetto di *agency*<sup>10</sup> nella prospettiva seniana, e alla possibilità di poter scegliere di decentrarsi dal proprio ben-essere per perseguire gli obiettivi di *agency* individuale e collettiva – del *team*, della squadra, potremmo dire. Possibilità di decentrarsi da sé che l’opportunità socializzante (Visentin, 2016a) presente nello sport offre. La singolarità viene, così, messa tra parentesi nel momento in cui è permeata e trasformata dagli eventi collettivi (Sarsini, 2010). Lo sport, in questa prospettiva, è un’occasione che mette l’*atleta-protagonista* nella condizione di poter scegliere fra una gamma quanto più ampia di opportunità. In questo senso, seguendo le differenti suggestioni presenti nel presente capitolo, (ri)pensiamo ad alcune opportunità che l’esperienza sportiva permette di realizzare, come occasioni e possibilità di: metter in gioco le diverse abilità; incontrare l’altro; raggiungere importanti traguardi; acquisire conoscenze che soddisfano interessi e bisogni personali legati alla sfera relazionale, emozionale, affettiva, cognitiva, fisica, intellettuale, spirituale; adottare comportamenti consapevoli nella direzione della propria

---

<sup>9</sup> Si rimanderà, in questa nota, alla definizione precisata nel precedente capitolo.

I “funzionamenti”, posseduti da una persona, possono essere sintetizzabili in: modi di essere, condizioni esistenziali e azioni, che possono essere attivati quando lo desidera, sulla base di concrete possibilità materiali e sociali. Si tratta di opportunità degli individui di “essere” e di “fare” che rendono la vita degna di essere vissuta (Ghedin, 2009).

<sup>10</sup> *Agency* è: «ciò che una persona è libera di fare per raggiungere obiettivi e valori che ritiene importanti». Per un approfondimento si veda: Sen, A.K. (1985). *Well-being, agency and freedom: the Dewey Lectures 1984*, in “Journal of Philosophy”, n. 82, p. 206.

felicità; migliorare la propria qualità di vita apprendendo modelli di comportamento più appropriati al vivere sociale; affinare il benessere soggettivo e sociale; far maturare, la propria identità. Queste, alcune, o altre opportunità. Il bello della vita vera (Visentin, 2016a) è anche pensare che tutte queste considerazioni da manuale possono essere arricchite o smentite in un niente. Lo sport, in questo senso, permette l'espansione di *capability*, presentandosi come un'esperienza volta ad arricchire le abilità dell'atleta, incoraggiando consapevolezza e autonomia. Il fatto di cimentarsi con passione in un'attività sportiva può essere, infatti, vista come un'occasione sociale (Sen, 2012) e generativa, che lo stesso atleta possiede nel dare il suo contributo all'interno del contesto sportivo, impegnandosi in un'azione collettiva e coordinata. Pensiamo, poi, alle *capability* collettive: quelle che possono essere attivate solo socialmente come esito dell'interazione sociale (Ibrahim, 2006) e, in questi termini, alla dinamica gruppale che trova nel contesto sportivo un tipico spazio dove attivarsi; al *self-help*, il mutuo aiuto, in cui l'azione stessa del gruppo agevola il raggiungimento di obiettivi, individuali e comuni, che la persona individualmente non riuscirebbe a conseguire. «È l'appartenenza ad un gruppo a permettere al singolo individuo di nutrirsi di capability che si generano nel gruppo stesso» (Visentin, 2016a, p. 39). Entro la pratica sportiva, si può dire che la persona si trova a gestire il duplice *set* di responsabilità e libertà, in continua relazione col proprio contesto, fatto di persone, che concorre, in questo senso, a creare opportunità. Le persone si domandano, reciprocamente, che cosa possano fare per aiutarsi nel promuovere e difendere le rispettive libertà (Sen, 2004). L'approccio delle *capability* – (ri)proposto pensando all'*atleta-protagonista*, aggiungiamo noi – è interessante perché «[...] si focalizza sulle aspirazioni personali, va oltre ciò che una persona fa nel qui e ora e cerca, piuttosto, di valutare la libertà personale di perseguire e proprie aspirazioni. In questo, esso [...] promuove una continua tensione, a volte utopistica, tra ciò che è e ciò che potrebbe

essere; tra quello che una persona da e quello che potrebbe fare» (Visentin, 2016a, p. 45).

Ma cosa esprime e cosa cela la pratica sportiva?

#### **2.4. La pratica sportiva: scena e retroscena**

Quando parliamo di “scena” e “retroscena” non possiamo fare altro che pensare a Goffman.

Secondo la prospettiva goffmaniana, infatti, l’interazione sociale viene concepita come una rappresentazione inscenata da individui che proiettano un’immagine di sé e si sforzano di agire in conformità a questa immagine, comportandosi come attori che recitano una parte (Vaccarini, 1992). Gli individui, quindi, si relazionano reciprocamente come attori – in questo caso come atleti – e ciascuno di essi esprime agli altri una propria immagine ed imprime in sé le immagini espresse dagli altri.

Ogni interazione è, quindi, una *performance* in cui si assumono dei ruoli e li si mettono in scena. Nello sport, infatti, ciascuno ha la consapevolezza di ricoprire un suo ruolo all’interno di un gruppo, e riconosce che la propria funzione è al servizio di tutti per il perseguimento di un fine comune. L’individuo, quindi, «[...] si situa in rapporto agli altri, agisce in funzione degli altri ed il suo valore personale è al servizio della collettività» (Di Palma, Ascione, Cassese, 2017, p. 62). L’intento, ora, non è certo quello di risultare fuorvianti ma, piuttosto, di muovere una riflessione attorno al senso più autentico della metafora goffmaniana reinterpretando “scena” e “retroscena” come, rispettivamente: esplicito ed implicito, nella pratica sportiva, agli occhi dello spettatore, del pubblico.

Potrebbe risultare riduttivo ma, di per sé, ciò che la pratica esplica, “mettendo in scena”, potrebbe sintetizzarsi nella prestazione, nella *performance* – che presuppone la crescita dell’atleta – che conduce alla vittoria o all’eventuale sconfitta, alla spettacolarizzazione della prassi, se vogliamo. Per meglio dire, tutti gli sport, qualunque siano gli obiettivi da raggiungere, sono connotati in

modi e in gradi diversi da: agonismo in relazione a un ostacolo, competizione, in relazione a un avversario, imprevedibilità dei risultati in relazione al rischio (Farinelli, 2005). Ciò che, invece, implicitamente avviene nella ribalta sportiva potrebbe riassumersi in quel processo di costruzione di capacità sportive, nella crescita della persona, permeata da: fatica, lotta, sofferenza, rabbia, delusione, soddisfazione, gioia. Pertanto, l'inevitabile ostacolo da superare, di cui si accennava poc'anzi, visto in questa prospettiva, non è altro che: il mezzo per fare i conti con sé stessi, con le proprie risorse e con i propri limiti e talenti prima ancora che con gli altri. In questo senso, il corpo è esteriorità ma allo stesso tempo estensione fisica della persona, della mente. Ciò, si lega al ruolo centrale del corpo nelle esperienze soggettive, anche di apprendimento. Lo sport, come si è precisato nel corso del capitolo, è relazionale – e non presuppone certo una centratura su di sé – ed è in questa accezione che viene vissuto come un'opportunità socializzante nella quale far maturare la propria identità (Visentin, 2016a). Ciascuno possiede il proprio ruolo da giocare, il proprio posto e la propria funzione ed è al servizio di tutti; «[...] l'individuo si situa in rapporto agli altri, agisce in funzione degli altri ed il suo valore personale è al servizio della collettività» (Ferro Allodola, 2015, p. 106).

In questi termini, nello sport, scena e retroscena si fondono alla luce di un'esperienza che «[...] legittima l'aspirazione personale di superamento dei propri limiti, ma come esito di un impegno costante, supportato da una sensibilità etica che non si arrende all'idea di un obiettivo da raggiungere a qualsiasi costo» (Visentin, 2016a, p. 61). Una convivenza, un giusto equilibrio, fra una dimensione performante – tra agonismo, competizione e imprevedibilità – e solidale – nei confronti di sé stessi, della propria squadra e degli avversari. L'orientamento della pratica sportiva, nel suo dipanarsi tra scena e retroscena, assume in sé l'estensione del corpo come corporeità, poiché il corpo, come precisato nel sottoparagrafo 2.3.2., rappresenta l'essenza stessa dello sport; così come corpo e corporeità rappresentano la persona in quanto essere vivente che esiste ed agisce nel mondo (Isidori, 2015). Benché

non sempre si riesca a percepire a pieno i valori e i significati della pratica sportiva, e spesso appare che «[...] si gioca perché piace o conviene giocare, perché si sente l'esigenza di competere, senza porsi tante domande» (Crepaz, 2004, p. 10), in ogni disciplina sportiva la vera risorsa è l'uomo, «[...] capace di vincere con se stesso e con gli altri prima che sul campo» (Coco, 2014, p. 129). Lo sport cela valenza creativa, specie nella sua capacità di rivelare l'uomo a sé stesso «[...] la persona dietro al personaggio, il volto sotto la maschera, l'uomo al di là dell'atleta» (Crepaz, 2004, p.10). Il solo fatto di doversi mettere in relazione con gli altri e con degli avversari, incentiva la capacità stessa di coltivare per sé qualcosa di positivo: di andare oltre i limiti delle prestazioni, di sviluppare un senso di autoefficacia, di alimentare la possibilità di sviluppare nuove capacità, di dominare la situazione promuovendo, così, autostima e fiducia nelle proprie potenzialità. In questa panoramica, anche l'essere atleta può essere un ruolo da giocare: giocarlo, e giocarlo bene, mette nella condizione di giocare ugualmente bene altri ruoli e viceversa (Visentin, 2016a). Sta qui l'essenza del progetto di vita per la persona «[...] giocare più ruoli, in una continua contaminazione» (p. 11). Più volte, nelle precedenti pagine, si è detto che lo sport è in grado di incidere nella formazione della persona e sulla maturazione della sua identità. Infatti, attraverso i ruoli giocati ogni persona si afferma agli occhi di sé stessa e del mondo, ricevendo dal mondo una conferma o una smentita dell'identità che si va edificando (Visentin, 2016a). Se è vero, allora, che ogni ruolo è una *chance* per affermarsi socialmente e che attraverso i ruoli giocati una persona si afferma a sé stessa e agli occhi del mondo (Visentin, 2016a), di seguito, si tenterà di fare una sorta di “viaggio introspettivo”, mettendoci nel punto di vista dell'*atleta-protagonista*, dinanzi all'interrogativo: “Chi sono io?”.

### 2.4.1. Tra me e me

Goffman, nelle sue ricerche, ci rende spettatori della nostra stessa vita «Guardare e, nello stesso tempo, partecipare allo spettacolo della propria vita non è cosa facile, in quanto ci rende consapevoli di atteggiamenti, comportamenti, sentimenti nostri e degli altri che ci sono poco chiari quando siamo immersi nella quotidianità» (Ciccani, 2008, p. 58).

Lo sport ha visto entrare in scena un personaggio inaspettato: l'*atleta-protagonista*, che ha, come dire, stravolto il copione – pensiamo, ad esempio, all'immagine del *DisAbile*, in contrapposizione alla sua crescita pubblica e presa di protagonismo nelle Paralimpiadi. Per questo motivo, appare affascinante pensare all'esperienza sportiva come occasione, per la persona con disabilità, per modulare l'intensità dei propri sforzi, per mettere a frutto le proprie capacità e qualità. Ma, attenzione, con questo non si vuole affermare che l'esperienza sportiva diventa un'occasione in cui la persona dimostra a qualcuno di essere “abbastanza abile” per poter accedere ai contesti del mondo di tutti (Marchisio, 2019). Se il corpo è lo strumento, il primo biglietto di ingresso nella relazione con il mondo (Ciccani, 2008), allora possiamo affermare che la diversità dei corpi è una peculiarità nella pratica sportiva. “Chi sono io? Tra me e me”, sono più del mio corpo, più delle mie *performance*, più delle mie abilità agite, più della mia *DisAbilità*. L'atleta, in questo senso, è perennemente alla ricerca di un qualcosa in più «[...] sia dal suo corpo, sia dalle sue azioni, nelle sue prestazioni, una sorta di inquietudine – completamente positiva e dinamica – per raggiungere le frontiere delle sue possibilità, per mettere in luce ed esplorare tutte le potenzialità che sente in sé» (Ferro Allodola, 2015, p. 106).

In sintesi? Io sono resiliente.

Risulta affascinante riassumere le diverse suggestioni in un'unica parola: resilienza<sup>11</sup>. Resilienza è un termine introdotto negli ultimi anni nell'ambito

---

<sup>11</sup> La parola resilienza deriva dal participio latino *resiliens-entis* e indica, in fisica, la proprietà dei materiali di resistere agli urti senza spezzarsi.

delle scienze umane, per indicare il processo di adattamento positivo in situazioni difficili (Maulini, 2006).

Il tema della resilienza incontra la possibilità di trasformare un evento critico e destabilizzante in motore di ricerca personale, in un processo di crescita e di apprendimento, riorganizzando positivamente il proprio percorso di vita, integrando «[...] le luci con le ombre, la sofferenza con la forza, la vulnerabilità con la capacità» (Malaguti, Cyrulnik, 2005, p. 8).

Il concetto di *exattamento*<sup>12</sup>, qui, ritorna. In questo senso, lo sport appare, anche, uno strumento in grado di sviluppare atteggiamenti resilienti negli atleti «[...] atteggiamenti e attitudini necessari per poter ristabilire un equilibrio venuto eventualmente a mancare in seguito ad eventi traumatici o a situazioni di vita difficili per il soggetto» (Maulini, 2006, p. 62). Resilienza che, se vogliamo, si esprime come via per garantire una crescente autorealizzazione per la persona, in una “lotta” – anche se non è detto che tutte le persone con disabilità presentino una scarsa considerazione di sé e una concezione negativa della propria corporeità – per ottenere l’indipendenza, dimostrando di avere un concetto positivo di sé (Palumbo, Ambretti, Scarpa, 2019). In conclusione, e ritornando all’interrogativo di partenza, potremmo dire che: «[...] l’esperienza sportiva è un fattore cruciale nella costruzione identitaria» (Visentin, 2016a, p. 4) poiché consente di «[...] scoprire un modo nuovo di narrare se stessi e conoscersi attraverso l’espressione del corpo» (De Anna, 2013, p. 10).

Attraverso lo sport si valorizza la ricchezza straordinaria della natura umana, «[...] indagando ed evidenziando il legame tra corpo, movimento, emozione e cognizione, [...] contribuendo al raggiungimento di traguardi importanti in relazione alla conquista dell’autonomia, alla costruzione dell’identità

---

<sup>12</sup> Si rimanderà, in questa nota, alla definizione precisata nel precedente capitolo.

La persona viene pensata come un sistema che, dinanzi a eventi consueti e traumatici – come il sopraggiungere di una disabilità – muta la propria struttura, il suo modo di funzionare, pur rimanendo la stessa persona poiché quei cambiamenti si verificano a parità della sua organizzazione psicofisica (Bellanca, Biggeri, Marchetta, 2010). Una persona, quindi: «[...] è capace di attivare un efficace processo di *exattamento* quando si impegna a trovare un equilibrio, un senso, un’armonia, tra risorse e obiettivi: a parità di risorse aspira a nuovi obiettivi, perché più significativi» (Visentin, 2016a, p. 48).

personale ed all'acquisizione delle competenze per le persone con disabilità» (Palumbo, Ambretti, Scarpa, 2019, p. 225). La pratica sportiva, quindi, contribuisce alla costruzione di un concetto positivo della propria corporeità nelle persone con disabilità, questo perché «[...] il corpo attraverso il movimento e la sua libera espressione, può ritrovare se stesso, la propria energia, ma soprattutto può stimolare la creatività e consentire al soggetto di liberarsi, di aprirsi a nuovi spazi e nuovi immaginari, superando, talvolta, blocchi psicofisici» (p. 227).

#### **2.4.2. Tra me e gli altri**

Riprendendo la metafora goffmaniana si vuole, di seguito, pensare all'interazione tra l'atleta-protagonista e gli altri.

Il presupposto che ci accompagna tiene sullo sfondo l'idea che lo sport è in grado di incidere nella formazione della persona e sulla maturazione della sua identità (Gomez Paloma, 2012). In questa cornice, l'identità si va affermando attraverso gli altri, e rappresenta un rispecchiamento di come gli altri ci vedono: nel processo di costruzione identitaria «ci si definisce con gli altri, nel mondo» (Visentin, 2016a, p.12). «Diventiamo noi stessi attraverso gli altri», affermava Vygotskij (1990, p. 200). Un ancoraggio, lo troviamo nelle parole di Caldin (2008): l'identità personale si configura come «[...] la risultante di tutti i ruoli che ciascuno interpreta – i ruoli agiti – e che sono riconosciuti socialmente» (p. 27). Un'identità che, se vogliamo, è anche plurale, dipendendo dai diversi contesti e relazioni nei quali la persona è coinvolta. In questa riflessione, si intrecceranno fondamentalmente due dimensioni: identità come percezione di sé – il modo in cui una persona percepisce sé stessa – e identità percepita – come una persona è percepita dagli altri (Visentin, 2016a). Nello sport, l'identità come percezione di sé si esprime, sinteticamente e simbolicamente, quando l'atleta si sente vincente (Visentin, 2016a). Una persona è vincente quando supera i propri limiti, quando vince sull'avversario e sul cronometro. Ma non solo. Una persona è vincente quando si sente parte



di un gruppo, quando si scopre capace di essere autonoma, quando agisce le proprie capacità. Quando, insomma, utilizza la propria libertà per perseguire ciò che ha valore per sé. Sotto questo punto di vista, l'*atleta-protagonista* entra in scena. E gli spettatori, il pubblico – gli altri – come lo percepiscono? Qual è l'identità percepita? Rispondendo, è bene precisare che l'intento non è quello di generalizzare. Forse l'interrogativo in sé appare sfidante, e probabilmente un po' precipitoso. Benché non sia così semplice, e nemmeno auspicabile, giungere ad un'infallibile e univoca risposta, sicuramente è possibile affermare che la persona con disabilità si affaccia al mondo con un'identità alterata (Murphy, 2017): condizione sufficiente per rendere il dibattito complesso e delicato. Nel corso del primo capitolo si è riflettuto molto sull'immagine del diverso e sul suo "destino", reso difficile a causa del trattamento che – in alcuni contesti e situazioni – gli viene riservato dalla società senza disabilità: un destino intessuto di pregiudizi, paure e incomprensioni (Murphy, 2017). Per questo motivo non ci si dilungherà sulla questione. È chiaro, però, che la pratica sportiva tanto fa per andare oltre quell'immagine, sotto ogni punto di vista. Si riporta, di seguito, una suggestione, che se da un lato può apparire provocatoria, dall'altro fa riflettere.

La maggior parte dei disabili, incluso me stesso, sente di infastidire gli altri, [...] sovvertiamo l'ideale [...]. Per il nostro allontanarci dall'ideale, diventiamo sgradevoli per le persone abili, che ci evitano, specialmente quando il danno è al viso o al corpo. Rappresentiamo una possibilità spaventosa. [...] Esiste una profonda e infelice ambivalenza nelle relazioni tra persone abili e disabili per come ci si deve comportare verso un «quasi umano»; una persona letteralmente induce paura e rifiuto. [...] Gli incontri sociali sono sempre giochi impegnativi, scontri in cui ogni parte cerca di indovinare quale sarà la reazione dell'altro, il gioco è reso ancora più difficoltoso quando una persona non ha la minima idea di come sia l'altro, come nel caso di uno straniero o, appunto, di una persona paralizzata. Poiché le persone guardano ai disabili come se fossero una specie aliena,

non ne sanno anticipare le reazioni, l'individuo disabile cade quindi fuori dall'ambito delle normali aspettative di discorso e l'interlocutore abile non sa più cosa dire (Murphy, 2017, pp. 139-140).

È proprio a questo silenzio, degli altri, che non si vuole giungere. Anche se non è facile che una persona cambi la propria opinione in modo radicale – poiché risulta molto forte l'impressione ricevuta dalle informazioni racchiuse nello stereotipo comunemente accettato. Gli altri, quindi gli spettatori e il pubblico, non possono arrestarsi o soffermarsi dinanzi all'impressione, e alla percezione, della disabilità «[...] come se l'attore fosse solamente e veramente ciò che l'uniforme del momento lo fa sembrare» (Ciccani, 2008, p. 65). «Il pubblico immagina misteri e segreti dietro la rappresentazione; spesso, come infinite leggende popolari stanno a dimostrare, il vero segreto che si cela dietro al mistero è che questo non esiste. Le domande intorno al mistero che circonda la persona con disabilità, “Chissà che vita dolorosa e difficile deve avere... chissà se la sua malattia è contagiosa... chissà come è triste... chissà come farà a fare le cose...”, sono finte domande, perché nell'immaginario collettivo c'è già una risposta. La disabilità da un lato può essere un mistero anche affascinante, dall'altro la persona ha bisogno di ridurre il mistero il più possibile perché l'*orco* non esca dalla caverna e la divori. Allora le risposte già confezionate sono proprio le difese, i confini oltre i quali l'*orco* non può andare. Nella cura quasi minuziosa di mettere confini e barriere, le persone non si avvicinano mai e il rischio è proprio quello di non scoprire che non esiste nessun orco, che il mistero che si percepisce è il mistero dell'essere umano e non della disabilità, che insieme alla difficoltà ci sono molte altre caratteristiche che rendono la persona uno di quegli unici tra i tanti» (p. 66). La conoscenza dell'altro – e in questo caso del “me”, atleta con disabilità – è un requisito importante, che si soddisfa nel momento in cui gli individui si riconoscono reciprocamente. In quello che Goffman (2003) definisce riconoscimento sociale. Lo sforzo, però, dev'essere condiviso. Se l'*atleta-protagonista* appare, in qualche modo, chiamato a demolire un pezzetto di

quel muro che lo separa, metaforicamente, dal resto del mondo; gli interlocutori, dall'altro lato, devono porsi in un atteggiamento di ascolto, curiosità, concedendo fiducia. Anche il pubblico deve entrare in scena, e non rimanere ai margini come semplice spettatore che subisce per timore di interagire. In conclusione, attori e pubblico diventano corresponsabili «[...] la rappresentazione che le persone con disabilità mettono in scena può essere la rappresentazione di uno stereotipo finché il pubblico non “decide” di entrare nella scena e la persona con disabilità non glielo consente e non lo facilita nella nuova rappresentazione» (Ciccani, 2008, p. 64).

## **2.5. Oltre la disabilità: sport e <sup>( )</sup> inclusione**

Un titolo un po' insolito, che pone quello che può sembrare un accento sulla lettera “e”, ma a mo' di equazione. Sì, perché l'equazione, nel suo significato algebrico, rimanda ad un rapporto tra cose uguali, ad una certa corrispondenza e analogia. E sì, perché si può leggere sia “sport e inclusione”, sia “sport è inclusione” per questo occorre riconoscere entrambe le considerazioni. Interpretando le due piste si potrebbe affermare che: intravedere una connessione tra sport e inclusione vuol dire riconoscere che l'attività sportiva è strumento per promuovere l'inclusione. Significa prendere atto dell'impresa (Booth, Ainscow, 2000), assumere su di sé l'impegno, nella consapevolezza di quanto l'esperienza sportiva in sé sia l'antidoto per vincere qualsiasi tipo di discriminazione. D'altro canto, sport è inclusione quando l'impresa si realizza, quando l'attività sportiva è essa stessa momento di inclusione.

La promozione di inclusione (Carraro, Gobbi, 2019) rientra in quelle abilità trasversali, in quei comportamenti prosociali e valori positivi che la pratica sportiva, se proposta con le corrette strategie educative, può concorrere a formare nelle persone. In questo senso, se lo sport da un lato promuove benefici che si riflettono sulla qualità di vita delle persone, dall'altro costituisce un vero e proprio «laboratorio» di inclusione (Carraro, Gobbi, 2019).

L'inclusione, dunque, rappresenterebbe sia il contesto, sia la finalità dell'orientamento allo sport (Isidori, 2015). Senza dimenticare che: incoraggiare l'inclusione attraverso la pratica sportiva significa anche migliorare la qualità del tempo libero delle persone, specialmente nei casi di persone con disabilità. «[...] una valorizzazione del tempo libero attraverso la pratica sportiva corrisponderebbe ad un'altrettanta valorizzazione delle qualità del disabile con un conseguente incremento del livello di autostima dello stesso. Riuscire a promuovere uno "sport inclusivo" darebbe un sostegno all'intera società nello sforzo continuo verso un'evoluzione pedagogica e educativa in grado di accogliere le risorse umane considerate diverse, sia per disabilità che per altre condizioni deficitarie, in un sistema complessivamente più efficiente ed efficace, perché favorevole ad adeguarsi alla condizione del prossimo per perseguire un fine collettivo nettamente superiore di quello individuale» (Di Palma, Ascione, 2017, p. 21). Lo sport, a livello sociale, può contribuire a ridurre le valutazioni negative degli "altri". Esso non rappresenta solo un modo di "passare il tempo" – ricordano Palumbo, Ambretti e Scarpa (2019) – ma «[...] occupa una dimensione centrale nella costruzione dell'identità, della socialità, del bagaglio cognitivo della persona, incidendo positivamente sull'adattamento psicologico» (pp. 227-228).

In conclusione, la proposta è quella di "portare con sé" tutto ciò che di ottimistico traspare in questo secondo capitolo. Lo sport è un'occasione per (ri)scoprire l'*atleta-protagonista*. Lo sport è uno strumento per risvegliare la speranza, per dare emozioni positive, per incentivare l'inclusione e per unire le persone (Carraro, Gobbi, 2019) "Oltre la disabilità".

---

### Il “BXC” a Rovigo: un’inedita esperienza sul campo

«Se stai cercando di raggiungere un obiettivo, ci sarà sempre qualcosa che ti blocca la strada. È capitato a me, capita a tutti.

Ma gli ostacoli non devono fermarti.

Se incontri un muro, non girarti e arrenderti.

Scopri come scolarlo, oltrepassarlo, o girarci attorno».

(Jordan, 2009)

#### 3.1. Nota introduttiva

Immaginiamo di dover affrontare un lungo viaggio. Dopo aver pianificato le diverse tappe, dopo aver preparato i bagagli e tutto l’occorrente, decidiamo di partire alla scoperta di luoghi meravigliosi. Nonostante si abbia in mente una meta, occorre lasciare spazio all’inaspettato, a possibili contrattempi o incidenti durante il percorso, ad incontri inattesi o a qualche sosta non programmata. Metaforicamente, fare ricerca è un po’ tutto questo: è l’essere guidati dalla curiosità e dal piacere della scoperta, è l’essere accompagnati da una serie di interrogativi, è la volontà di perseguire degli obiettivi avendo chiari i molteplici mezzi e modalità per raggiungerli. Fare ricerca è anche intrecciare tanti frammenti e intraprendere piste diverse rispetto a quelle immaginate, è anche possedere un atteggiamento aperto all’originalità e all’imprevisto: è così che il lavoro sul campo rivela la sua essenza esplorativa (Coggi, Ricchiardi, 2013).

Si fa ricerca per accrescere la nostra conoscenza sull’oggetto che stiamo indagando, per apprendere, modificando il nostro punto di vista, e per scoprire ciò che si cela dentro l’esperienza delle persone.

A tal proposito, la ricerca, nella sua natura qualitativa, si fonda «[...] sull’importanza di studiare i fatti, le norme, i valori [...] dando spazio al punto di vista o, più generalmente, alla prospettiva di chi viene studiato [...] guardare attraverso gli occhi delle persone che si stanno studiando»

(Gianturco, 2005, p. 14). In questi termini, l'intervista è uno strumento proprio della ricerca qualitativa «[...] è un modo di apprendere dando parola all'altro, valorizzando le sue esperienze, i suoi saperi, i suoi punti di vista su una determinata fetta di realtà» (Milani, Pegoraro, 2004, p. 13).

Rispetto al presente elaborato, si è realizzata una ricognizione della letteratura in merito allo sport come fattore di benessere per la persona, riflettendo sull'influenza della pratica sportiva su tre possibili dimensioni esistenziali: essere, stare e diventare, incontrando concetti come: autodeterminazione, autostima, perseveranza, autonomia, consapevolezza, *empowerment*, qualità di vita.

A seguire, sono state raccolte alcune autobiografie di atleti della squadra di Baseball Per Ciechi (BXC)<sup>13</sup> di Rovigo, nell'intento di comprendere se e come la pratica sportiva si inserisse nel loro più ampio progetto di vita. Un progetto di vita che «[...] può trovare nello sport una nuova e ulteriore occasione di rilancio, o nuove aspirazioni che prima della pratica agonistica non erano parte della consapevolezza dell'atleta in quanto persona» (Visentin, 2016a, p. 99).

### **3.2. La squadra “BXC” di Rovigo<sup>14</sup>**

Alla fine del 2019, il Direttore Sportivo della società A.S.D. Baseball e Softball Club Rovigo<sup>15</sup> ha l'intuizione di creare, anche a Rovigo, un nucleo di giocatori con disabilità visiva affinché potessero giocare a Baseball Per Ciechi. Invita, così, due squadre del campionato BXC ad una partita di esibizione durante la cerimonia di inaugurazione del campo in via Vittorio Veneto. Agli inizi del 2020, Loris Bucca ne diventa l'allenatore. Iniziano, poi, i primi contatti con le Associazioni Ciechi sia del polesine, sia delle province limitrofe.

Insieme alla società dello Staranzano ben cinque giocatori del Rovigo partecipano al campionato di serie A, ma è solo con l'incontro con il gruppo

---

<sup>13</sup> D'ora in poi si userà alternativamente Baseball Per Ciechi o il suo acronimo BXC.

<sup>14</sup> Tratto dalla testimonianza dell'allenatore della squadra.

<sup>15</sup> Per un approfondimento si rinvia a: <https://www.bsarovigo.com/chi-siamo/>.

giovani del Veneto, grazie all'Unione Ciechi di Verona, che il Rovigo vede crescere i propri partecipanti. Nel 2022 nasce il primo *Lions Blind Day*<sup>16</sup>, che vede la partita amichevole del Rovigo contro la Leonessa di Brescia.

Nello stesso anno, la squadra BXC di Rovigo è protagonista al torneo di Bergamo, vincendo la prima partita contro una selezione inglese.

La società rodigina inizia, così, a proporsi come punto di riferimento nel Veneto per attrarre ragazzi appartenenti anche ad altre province come: Ferrara, Padova, Verona e Vicenza. In questi anni, alle partite amichevoli si affiancano anche altre attività promozionali e a Rovigo, a partire dal 2022, si tengono due seminari in cui vengono ospitati ragazzi ciechi e ipovedenti che provengono da località lontane, ai quali viene insegnato il gioco del Baseball. Nello stesso anno, è un corso regionale di tecnici per l'orientamento ad essere istruito al gioco. I tesserati, che attualmente sono undici, nell'ultimo periodo hanno avuto modo di ampliare le loro abilità motorie, provando anche altre discipline come: il blind tennis, il torball e il goalball. Dal 2022, la squadra è affiliata anche al Comitato Paralimpico Italiano (CIP).

Infine, dal 2023, oltre che a Rovigo, il Baseball Per Ciechi si gioca anche a San Bonifacio, un comune in provincia di Verona, e sono previste partite dimostrative anche in altre città. Attualmente, gli atleti della squadra BXC Rovigo sono nove.

### **3.3. I protagonisti coinvolti**

Gli atleti che hanno partecipato all'indagine sono stati nove, tutti facenti parte della squadra BXC di Rovigo. Nel complesso sono state intervistate tre femmine e sei maschi. L'età media degli intervistati è di 38,8 anni: l'atleta più giovane ha 24 anni, mentre il più anziano 62.

---

<sup>16</sup> Per un approfondimento si rinvia a: <https://www.bsrovigo.com/2022/03/29/grande-successo-per-la-prima-edizione-del-lions-blind-date/>.

Rispetto alla disabilità visiva<sup>17</sup>, l'insieme dei partecipanti può essere suddiviso anche in base al tipo di menomazione:

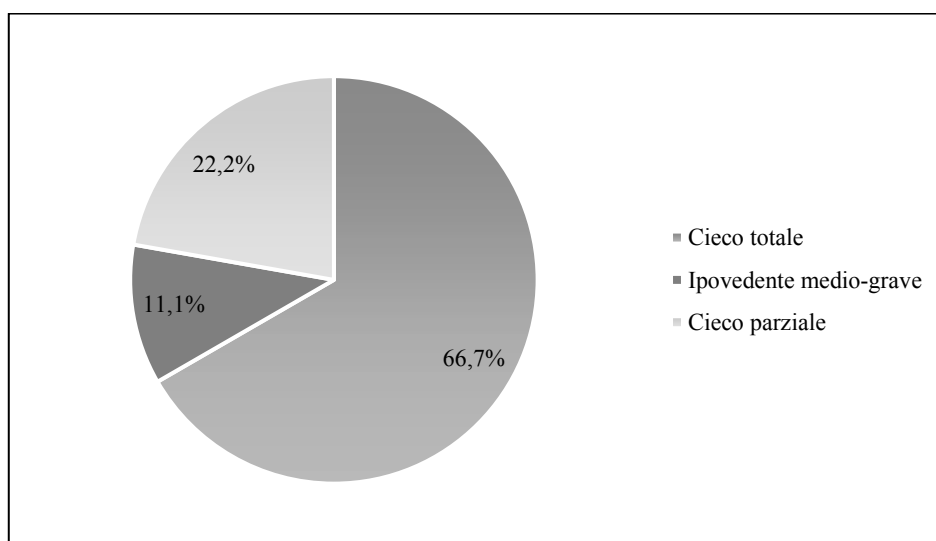


Figura 3.1. *Tipologia di disabilità visiva*

Per quanto riguarda la disabilità, se congenita o acquisita, questo è il profilo del gruppo:

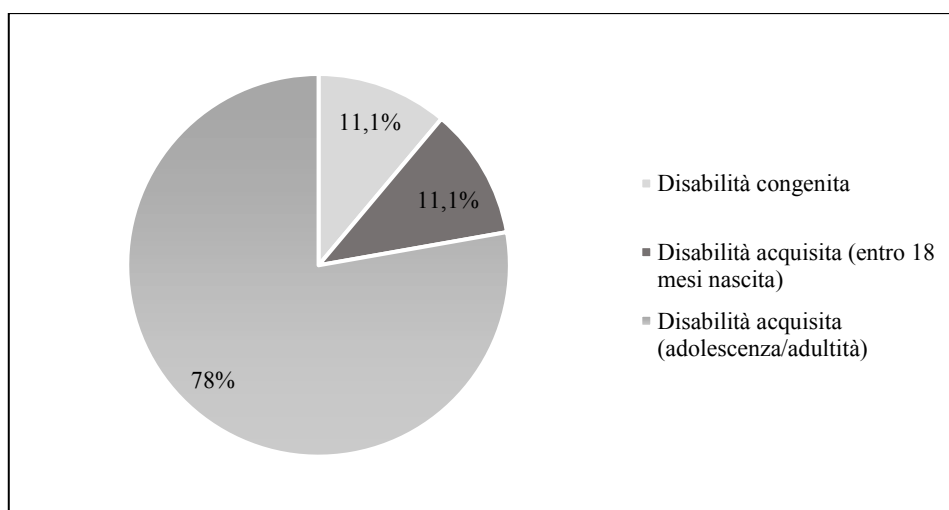


Figura 3.2. *Disabilità congenita o acquisita*

<sup>17</sup> La Legge n. 138/2001 “Classificazione e quantificazione delle minorazioni visive e norme in materia di accertamenti oculistici”, considerando il residuo visivo e quello perimetrico binoculare, ha stabilito la definizione di cinque classi di minorazione visiva: ciechi totali, ciechi parziali, ipovedenti gravi, ipovedenti medio-gravi ed ipovedenti lievi. Per un approfondimento tecnico si rinvia a: [https://www.salute.gov.it/portale/temi/p2\\_6.jsp?area=prevenzioneIpovisione&id=2394&lingua=italiano&menu=prevenzione#:~:text=La%20Legge%20n...medio%2Dgravi%2C%20ipovedenti%20lievi.](https://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?area=prevenzioneIpovisione&id=2394&lingua=italiano&menu=prevenzione#:~:text=La%20Legge%20n...medio%2Dgravi%2C%20ipovedenti%20lievi.)



Se consideriamo il luogo di residenza, gli intervistati si distribuiscono come segue:

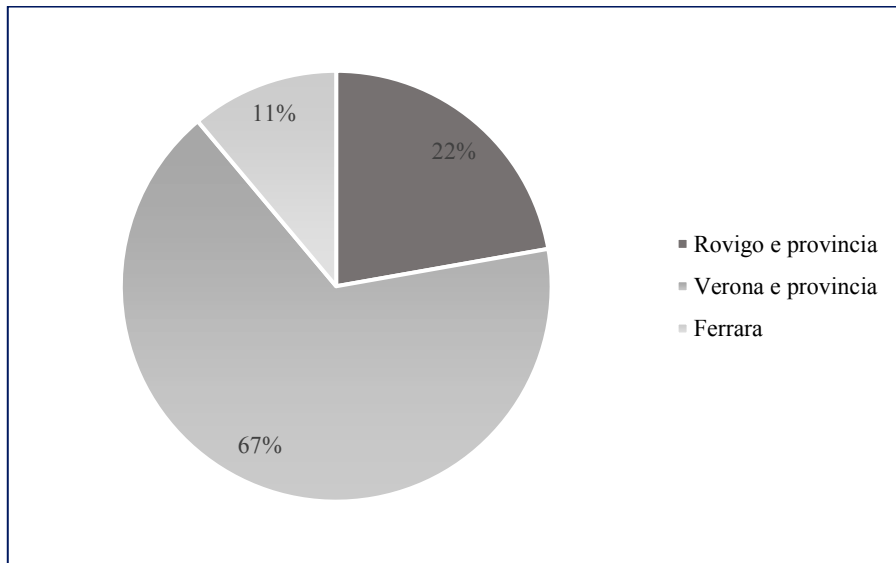


Figura 3.3. *Luogo di residenza*

Se si osservano i titoli di studio, ecco quelli posseduti:

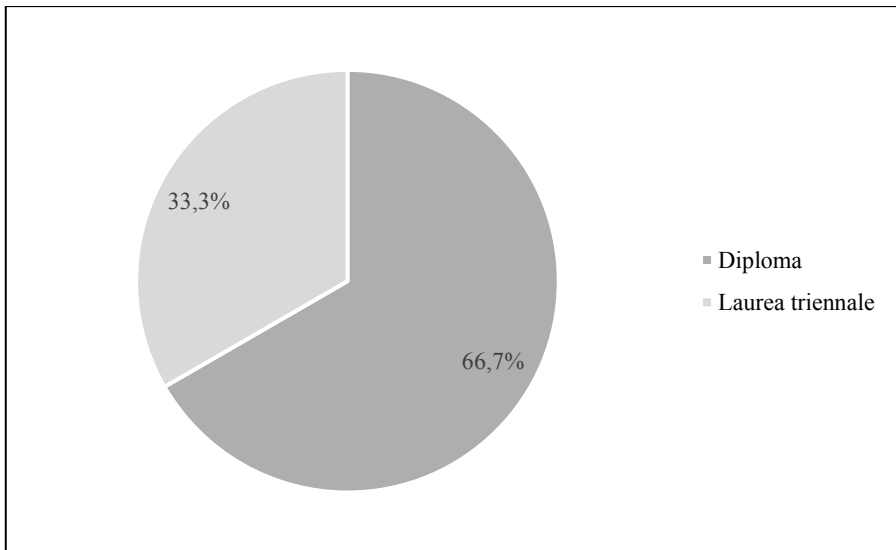


Figura 3.4. *Titolo di studio*

Rispetto alle posizioni lavorative, il gruppo si dispone in questo modo:

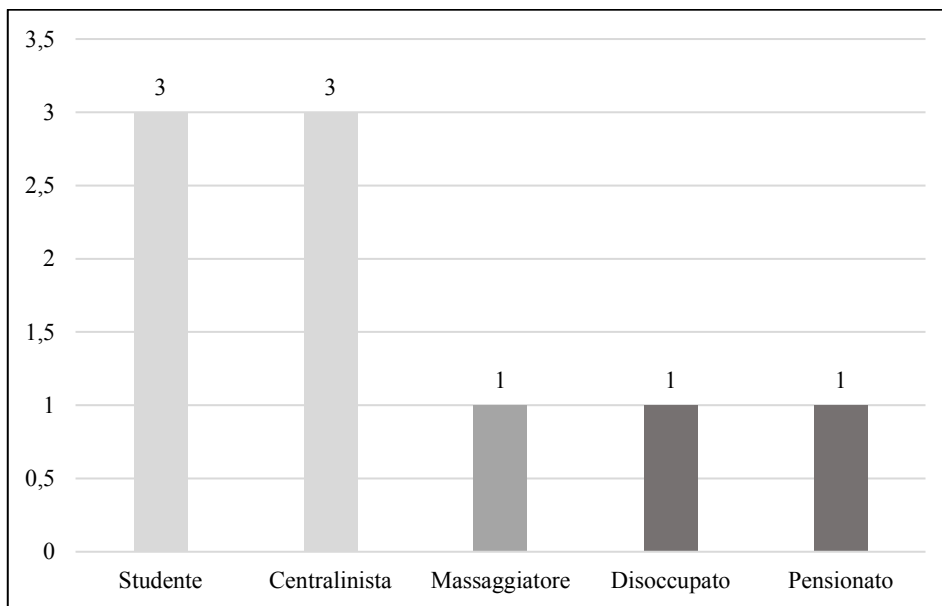


Figura 3.5. *Posizioni lavorative*

Se andiamo a guardare quando gli atleti hanno iniziato a praticare sport, ecco la distribuzione:

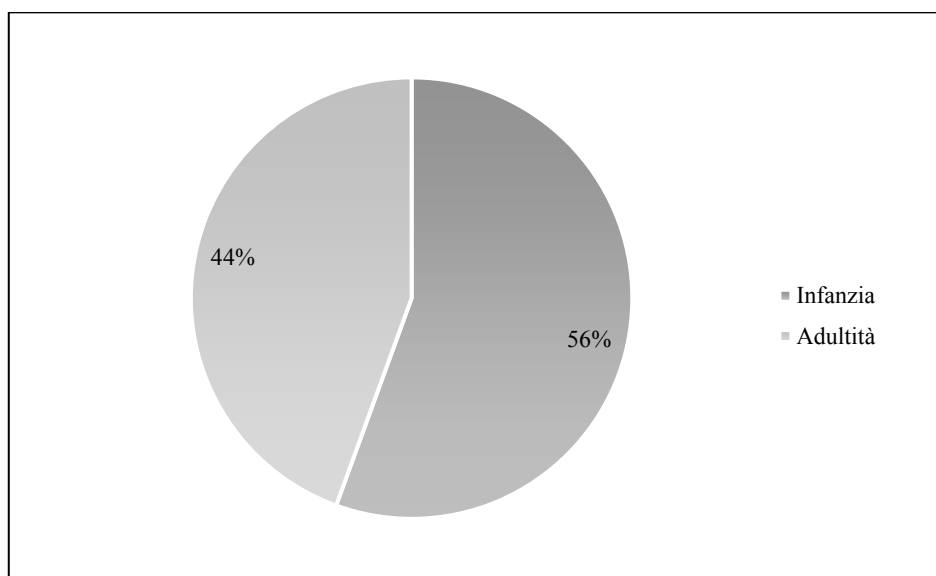


Figura 3.6. *Da quando si pratica sport*

In generale, tra gli sport praticati nel corso della vita, le differenti discipline possono sintetizzarsi come segue:

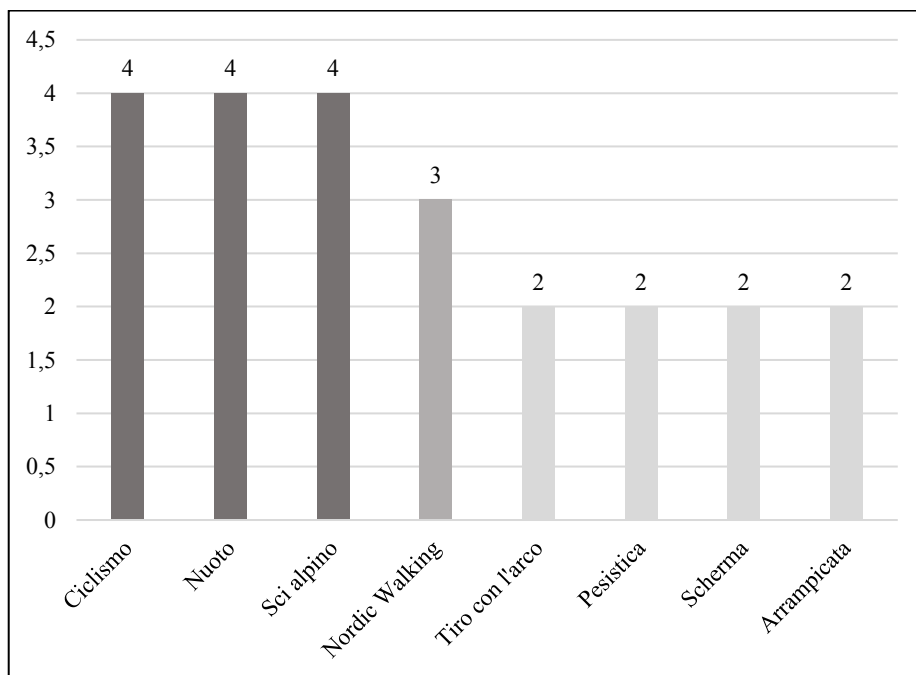


Figura 3.6.1. *Sport Individuali*

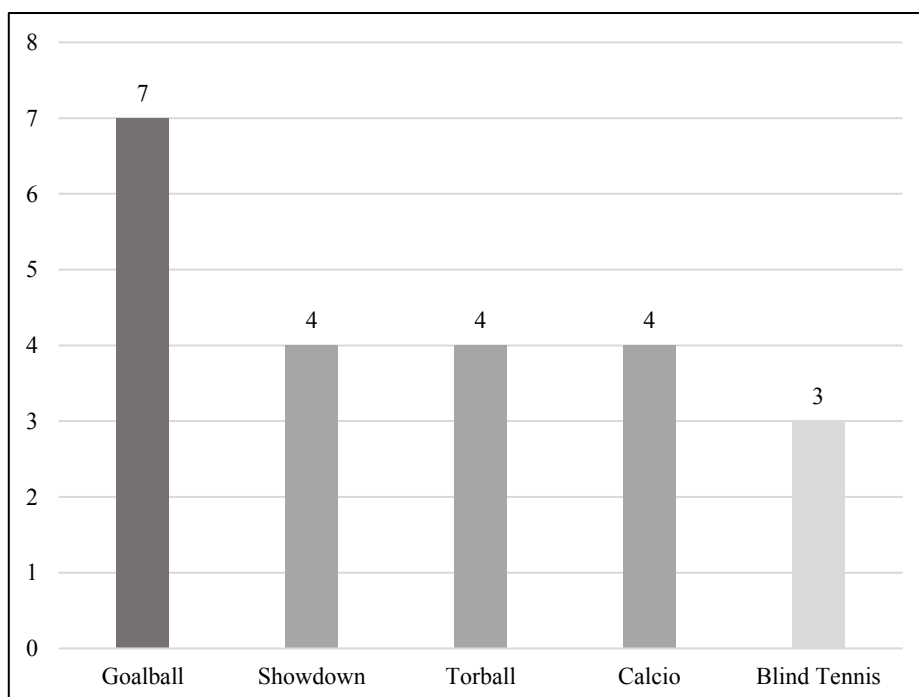


Figura 3.6.2. *Sport di Squadra*

Infine, considerando da quanti anni gli atleti praticano il Baseball Per Ciechi, questo è il profilo del gruppo:

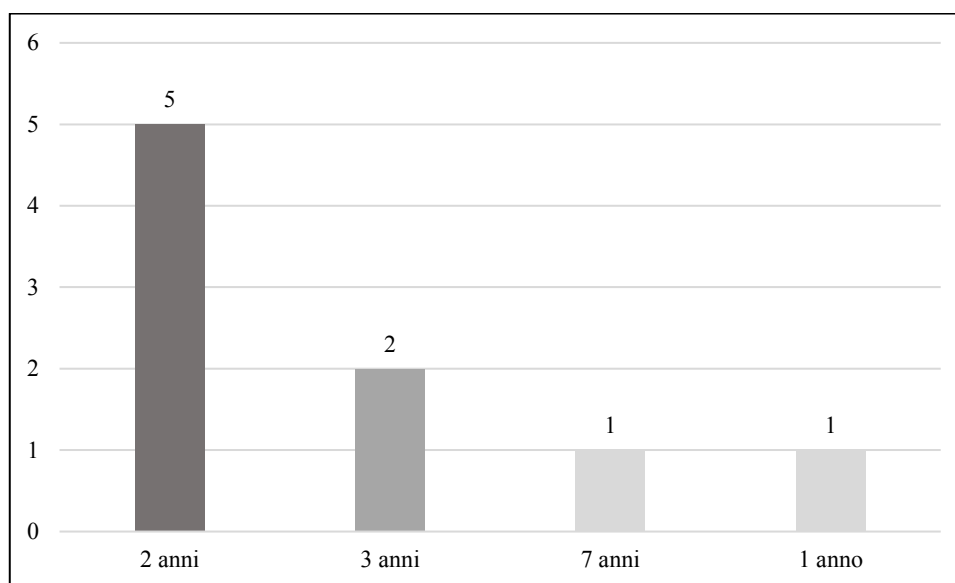


Figura 3.7. *Da quanti anni pratici BXC*

### 3.4. Obiettivi e finalità di ricerca

La ricerca empirica, che verrà presentata di seguito, si è lasciata ispirare dal *framework* teorico del *Capability Approach* (Sen, 1980) e dal contributo di Visentin (2016a)<sup>18</sup>, muovendosi entro una cornice che intreccia la dimensione sportiva con quella esistenziale, la pratica agonistica con il ben-essere personale, lo sport paralimpico con il progetto di vita.

In questi termini, emerge un interrogativo, a cui la presente ricerca mira a rispondere: *come* e *quanto* lo sport si inserisce nel più ampio progetto di vita degli atleti con disabilità?

Un interrogativo che racchiude altrettante domande e agganci, che potrebbero tradursi entro una precisa mappa tematica:

---

<sup>18</sup> Si fa riferimento alla pubblicazione: Visentin, S. (2016a). *Progetti di vita fiorenti: storie sportive tra disabilità e capability*. Napoli: Liguori Editore.

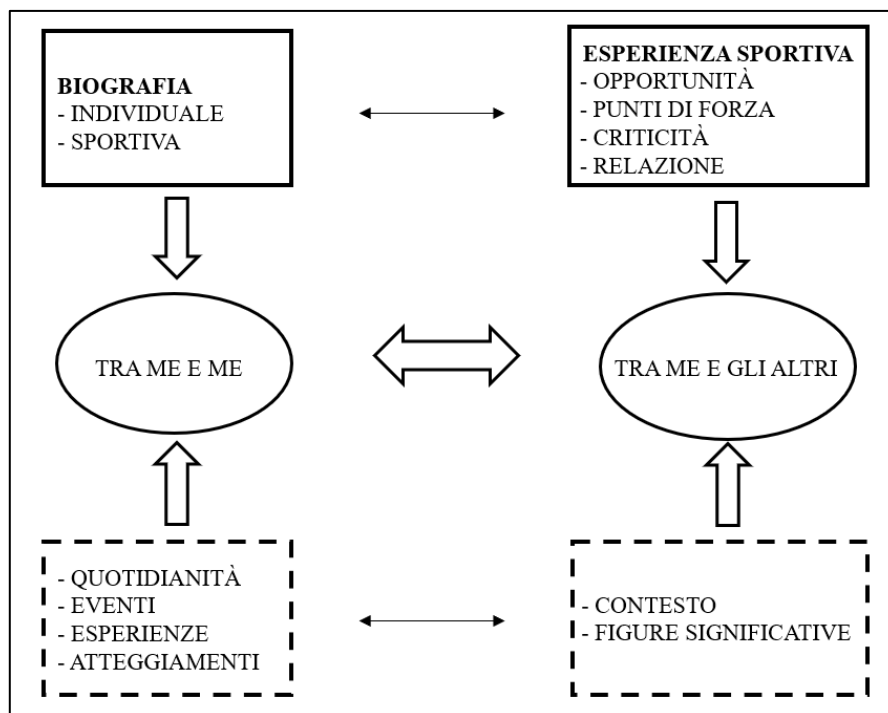


Figura 3.8. *Mappa tematica*

Consultando la mappa tematica, attorno alle due principali dimensioni<sup>19</sup> – “Tra me e me”, “Tra me e gli altri” – si possono sviluppare le seguenti riflessioni:

***Tra me e me: chi sono io come persona?***

1. *Narrazione della biografia dell’atleta:* mi potresti raccontare qualcosa di te?

Si tratta di uno spunto di partenza intenzionalmente generale, affinché l’interlocutore si potesse sentire a proprio agio, libero di raccontarsi e di raccontare ciò che per lui era più importante. Un *incipit* per poter riflettere sulle dimensioni del saper fare e saper essere.

Un resoconto di questo tipo ha permesso di intrecciare due distinti livelli, declinabili in precisi interrogativi:

1.1. *Biografia individuale:* mi potresti raccontare di te, della tua disabilità?

La narrazione ha consentito, non tanto e non solo di conoscere di più sulla disabilità visiva ma anche di comprendere se si trattasse di una disabilità congenita o acquisita. Si è, quindi, tenuto uno sguardo

<sup>19</sup> Si rimanda al precedente capitolo.

generale sulla vita della persona, considerando i suoi personali desideri e aspirazioni – non solo sportivi – afferrando ciò che era più importante, ciò che faceva stare bene.

1.2. *Biografia sportiva*: praticavi altri sport prima di conoscere il Baseball Per Ciechi? Che cosa ti ha spinto, poi, a fare parte della squadra BXC di Rovigo?

Ciò ha permesso di comprendere sia le motivazioni alla base della pratica sportiva, sia quali desideri e aspirazioni, dapprima emerse, erano perseguibili attraverso lo sport. Per alcuni atleti, si è anche aperta una parentesi sullo *sport prima e post trauma*, con lo scopo di comprendere se ci fossero similitudini e differenze significative tra i due momenti.

La duplice angolatura ha consentito di recuperare un distinguo tra l'esperienza personale e agonistica *dell'atleta-protagonista*<sup>20</sup>, tenendo conto delle dimensioni di ben-essere che caratterizzavano la sua vita in generale e quali, tra queste, erano alimentate e nutrite dallo sport.

Questa prima dimensione ha permesso di allargare la narrazione approfondendo:

- Quotidianità: come convivono vita agonistica ed extra agonistica, esperienza sportiva e vita generale.
- Eventi: come l'interlocutore si sente quando pratica sport.
- Esperienze: che cosa significa, per il singolo, il Baseball Per Ciechi e che cosa sta alla base dell'attività sportiva.
- Atteggiamenti: se e in che misura l'esperienza sportiva ha trasmesso dei valori, dei modi di fare e di essere, che l'atleta applica nella vita di tutti i giorni.

Per quanto riguarda la biografia dell'atleta, l'intervistatrice ha monitorato il racconto rispetto alla significatività di tre precisi momenti:

1.1.1. *Partenza*

1.1.2. *Attualità*

---

<sup>20</sup> Si rimanda al precedente capitolo.

### 1.1.3. *Cambiamenti*

Al fine di conoscere cosa ha funzionato o meno dell'esperienza vissuta, cosa funziona, e cosa si vorrebbe di diverso per sé stessi e per gli altri. Inoltre, il confronto fra le tre fasi non solo ha permesso l'affioramento delle finalità sportive, ma anche di comprendere l'evoluzione delle differenti aspirazioni personali nel tempo, nell'intento di far emergere la capacità di *agency*.

Tutto questo, sul versante dell'approccio delle *Capability*, si traduce nell'individuazione di fattori di conversione, di (nuovi) funzionamenti, di realizzazioni effettive di una persona – di ciò che ritiene degno di fare o di essere per stare bene – di reali opportunità per praticare l'attività agonistica.

*Tra me e gli altri: chi sono io come atleta, quando pratico sport?*

*Chi sono gli altri per me?*

Questa seconda dimensione si è sviluppata attorno all'*esperienza sportiva* e può essere declinata nei diversi punti:

2.1. *Opportunità sportive*, anche in termini di obiettivi, motivazioni, aspirazioni che possono essere agite: che cosa sta alla base della pratica sportiva?

2.2. *Punti di forza e criticità*: che cosa ha incoraggiato o scoraggiato nell'esperienza sportiva? In termini di fattori di conversione/titolarità offerti dal contesto circostante.

2.3. *Relazione*: intesa nei confronti del gruppo (compagni, allenatore, ...) e riferita alla partecipazione e al senso di appartenenza, rispetto alla squadra e ai vari ruoli agiti.

Ciò ha consentito di estendere il racconto rispetto a:

– Contesto: inteso nella sua più ampia accezione – quindi sportivo, ambientale e sociale – e in termini di rispecchiamento e di costruzione identitaria. Un modo per comprendere la dimensione dell'*agency*, anche rispetto ad una più ampia idea di bene comune e i differenti fattori di conversione. Lo stimolo è stato quello di incoraggiare gli atleti ad

immaginare un possibile modo per coinvolgere e attrarre altre persone, con o senza disabilità, a conoscere o a far parte della squadra stessa.

- Figure significative (allenatori, compagni di squadra o di allenamento): emerse dalla biografia sportiva che hanno permesso agli atleti di approcciare al mondo sportivo, ma anche di facilitare la partenza e la continuità dell'esperienza. Ciò ha permesso di *(ri)scoperchiare* la valenza educativa dello sport.

In sintesi, si è cercato di comprendere come la biografia individuale dell'*atleta-protagonista* si intrecciasse con la sua biografia sportiva, vale a dire: quali obiettivi, valori, desideri, aspirazioni, opinioni e tendenze egli avesse strutturato a partire dall'esperienza e verso quali direzioni avrebbe indirizzato i suoi comportamenti e funzionamenti<sup>21</sup>. Funzionamenti che, considerati nella loro totalità, si traducono in realizzazioni effettive di un individuo: ciò che egli ritiene degno di fare o di essere per stare bene. Tuttavia, «[...] nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene, le capacità rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene» (Sen, 1994, p. 76).

In particolare, è stato possibile collocare le *capability* generali entro l'esperienza sportiva ispirandosi alla lista delle *capability combine*<sup>22</sup> di Nussbaum (2002), colta come punto di aggancio, che è stata poi rivista e

---

<sup>21</sup> Nella formulazione di Sen (1993), il *functioning* non è solo ciò che un individuo fa, ma anche quello che egli è: «I funzionamenti rilevanti per il benessere variano da quelli più elementari, quali l'evitare gli stati di morbilità e di mortalità, l'essere adeguatamente nutriti, l'avere mobilità e così via, a numerosi altri funzionamenti più complessi, quali l'essere felici, il raggiungere il rispetto di sé, il prendere parte alla vita della comunità, l'apparire in pubblico senza provare un senso di vergogna. [...] Si può sostenere che i funzionamenti costituiscono la condizione di esistere di una persona, e la valutazione del suo benessere deve assumere la forma di una valutazione di questi elementi costitutivi» (p. 106).

<sup>22</sup> Nussbaum (2002) individua tre diversi tipi di *capabilities*: fondamentali (o di base), interne e combinate. Ripercorrendo la sintesi proposta da Pasqualotto (2014), le *capabilities fondamentali* (1) si riferiscono alle doti innate degli individui e rappresentano la base per lo sviluppo di capacità più avanzate. A partire dalle *capabilities fondamentali*, un individuo può acquisire e sviluppare le *capabilities* di livello più elevato (interne e combinate). Le *capabilities interne* (2) di un individuo sono, invece, le condizioni sufficienti per l'esercizio dei *functionings*; possono, dunque, essere intese come la possibilità di fare. Le *capabilities combinate* (3) sono *capabilities* interne combinate, appunto, con condizioni esterne favorevoli.

Per un approfondimento, si rimanda a: Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.



reinterpretata alla luce degli obiettivi e finalità del presente contributo. La lista si è rivelata utile per esemplificare le domande da rivolgere agli atleti e per organizzare i dati nella fase di decodifica.

<b>CAPABILITY</b>	<b>BIOGRAFIA DELL'ATLETA</b>	<b>ESPERIENZA SPORTIVA</b>
<b>Vita e salute fisica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pensi alla tua vita in generale, che cos'è importante per te?</li> <li>• La tua salute limita le attività quotidiane? Quanto il tuo corpo entra in gioco?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attraverso lo sport riesci a perseguire e alimentare ciò che è importante per te?</li> <li>• Quanto la tua salute influisce sull'attività sportiva?</li> </ul>
<b>Integrità fisica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come descriveresti la tua libertà di muoverti nella vita di tutti i giorni?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sul versante sportivo, è semplice per te raggiungere la struttura?</li> </ul>
<b>Sensi, immaginazione e pensiero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto della tua vita quotidiana si riflette nello sport?</li> <li>• Nelle attività quotidiane, ci sono delle opportunità per divertirsi?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto di ciò che hai appreso dallo sport si riflette nella tua vita quotidiana?</li> <li>• L'esperienza sportiva è un'opportunità per divertirsi?</li> </ul>
<b>Sentimenti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali figure significative individueresti nella tua biografia personale (famiglia, amici...)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali figure significative individueresti nella tua biografia sportiva (allenatori, compagni di squadra o di allenamento...)? Persone che ti hanno incoraggiato/supportato nella pratica</li> <li>• Opportunità di crearsi amicizie nello sport</li> </ul>
<b>Ragion pratica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progettualità: coniugare i diversi impegni, fare delle scelte</li> <li>• Opportunità di avere un ruolo sociale utile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se e come lo sport facilita, o meno, la costruzione del personale progetto di vita</li> <li>• Possibilità di avere un ruolo nel contesto agonistico e societario</li> </ul>
<b>Appartenenza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Occasioni per poter vivere momenti di svago/vacanza...</li> <li>• Capacità di mettersi nei panni degli altri</li> <li>• Percezione di sé e del proprio valore come persona, e possibili esperienze di discriminazione/umiliazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo sport offre occasioni per vivere momenti di svago?</li> <li>• L'esperienza sportiva incentiva la capacità di mettersi nei panni degli altri?</li> <li>• Se e come il BXC influenza la percezione del proprio valore</li> <li>• Sport come occasioni per farsi rispettare, per non essere umiliati</li> </ul>

	che hanno intaccato la persona.	
<b>Gioco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità/opportunità di beneficiare di attività ricreative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità/opportunità di beneficiare di attività sportive</li> <li>• L'esperienza sportiva offre occasioni anche in altri contesti ricreativi?</li> </ul>
<b>Controllo del proprio ambiente</b> a. Politico b. Materiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità/ occasioni di partecipare a scelte politiche che riguardano la propria vita</li> <li>• Messa in gioco delle proprie competenze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità/ occasioni di partecipare a scelte politiche che riguardano il contesto sportivo</li> <li>• Messa in gioco delle proprie competenze nell'attività sportiva</li> </ul>

Figura 3.9. *Mappa per l'analisi dei dati*

(Tratta da Visentin 2016a, e revisionata)

### 3.5. Comunicare sé stessi: l'intervista come modalità di indagine

Nella presente ricerca empirica, con ciascun atleta è stata condotta un'intervista semistrutturata che è durata mediamente 1h e 30'. Questa modalità di indagine è stata utile per esplorare motivazioni, atteggiamenti, credenze, sentimenti, percezioni e aspettative (Corbetta, 2015) per, metaforicamente, tuffarsi nella vita dell'altro. Attraverso una prospettiva metodologica flessibile, è stato possibile modificare i tempi e le modalità operative decidendo: *quali* domande porre, *quando* e *come* formularle in base alla situazione e alla relazione instaurata con l'intervistato. Sebbene l'indagine fosse guidata da una traccia di domande, organizzata in base ai differenti nuclei tematici, i modi in cui l'interlocuzione ha preso forma e le parole usate per porgere i quesiti si sono definite, momento per momento, nel corso dell'interazione. Si è trattato di ricercare la domanda giusta da porre all'atleta, percorrendo delle strade interpretative che, di volta in volta, si sono affinate, amplificate, trasformate o, in alcuni casi, abbandonate. Come si è precisato nel paragrafo 3.1., il lavoro sul campo nella sua essenza esplorativa (Coggi, Ricchiardi, 2013) presuppone e stimola un atteggiamento aperto agli imprevisti. Per questo motivo, non occorre escludere l'inevitabilità di trovarsi,

nel corso dell'indagine, nella situazione in cui le domande precedentemente preparate debbano essere ripensate, modificate o tralasciate per «[...] dare spazio ad altre piste comunicative di maggiore efficacia, o per rispondere alla specifica situazione comunicativa, magari inattesa, che si è venuta a creare» (Milani, Pegoraro, 2004, p. 45).

Questa modalità ha permesso di condurre l'intervista concedendo ampia libertà a entrambi gli interlocutori – intervistatrice e intervistati – incoraggiando il genuino flusso delle idee, garantendo che tutte le questioni rilevanti fossero discusse e che tutte le informazioni necessarie venissero raccolte. Inoltre, l'intervistatrice non passava alla domanda successiva facendo riferimento costante alla sua griglia, ma in base alla risposta alla domanda precedente, rilanciando i messaggi in modo da favorire il processo comunicativo (Milani, Pegoraro, 2004). Si è trattato, infatti, di un'esplorazione in profondità, al fine di stimolare la riflessione sul “mondo della vita quotidiana”, costruendo e ricostruendo le proprie storie personali e sociali, nelle quali gli atleti diventavano essi stessi protagonisti. Il racconto è stato, per quanto più possibile, portato dall'intervistatrice su un piano descrittivo. Non ci si è, per così dire, accontentati di una risposta del tipo “Per me lo sport è importante” poiché chi faceva le domande sollecitava l'interlocutore ad ampliare e approfondire quanto affermato, attraverso un “Quando dici che è importante a che cosa ti riferisci? Mi potresti fare degli esempi? Potresti raccontarmi qualche aneddoto?”.

Questo è stato possibile anche grazie all'uso di un quaderno, dove sono stati annotati alcuni passaggi fondamentali che venivano poi ripresi nel corso dell'intervista. Ciò ha, inoltre, permesso di comprendere in che modo la persona costruiva la sua identità narrativa, invitando l'atleta a ripercorrere in modo retrospettivo quanto raccontato, rivivendolo a rallentatore, per capirne anche la significatività. A tal proposito, pare importante precisare che – nonostante l'intervista stessa abbia fornito agli atleti un'occasione per comunicare il proprio punto di vista e il perché essi ritenevano che dovesse

essere raccontato – i racconti sono stati un prodotto costruito insieme da narratore e ascoltatrice. Più o meno consapevolmente si sono compiute delle scelte da entrambe le parti che, magari, hanno evitato di soffermarsi su un dato aspetto dando più importanza ad un altro, hanno omesso certe riflessioni o hanno dimenticato di porre delle domande e così via (Milani, Pegoraro, 2004). Le narrazioni, quindi, sono da considerarsi come *performance* interattive socialmente situate (Chase, 2005) prodotte in un particolare contesto, per un particolare pubblico, per un particolare scopo: quello della ricerca.

D'altro canto, «La stessa storia raccontata in diversi contesti e con diversi obiettivi probabilmente risulterà essere stessa diversa. [...] Dunque, la narrazione non risponde alle caratteristiche di verità e staticità assolute, piuttosto è proprio la flessibilità e la variabilità a definirla in base a obiettivi e relazioni tra narratore e ascoltatore» (Milani, Pegoraro, 2004, p. 27). La narrazione, quindi, non intende essere né generalizzabile, né statisticamente rappresentativa.

Per l'appunto, ciò che emergerà nella fase di raccolta dei dati sarà un "prodotto" frutto in parte dell'azione interpretativa dell'intervistatrice, che renderà conto non solo dei risultati della conversazione ma anche, e soprattutto, del processo che ha permesso di giungere a quel originale racconto, nell'interesse per la singolarità di tale articolato «[...] sono proprio le *qualità* individuali che interessano, la rilevanza e la consistenza qualitativa in relazione all'oggetto di studio» (Milani, Pegoraro, 2004, p. 65).

In sintesi, «Il risultato non sarà un insieme di dati facilmente uniformabili e omogenei, ma un prisma di prospettive che si raccolgono intorno ad alcuni nuclei tematici che sono l'oggetto della ricerca narrativa; ciò che conta è il modo personale, carico di tensione emotiva e incertezza, in cui i soggetti trattano le esperienze, i contesti e il ruolo di altre persone significative» (Sorzio, 2005, p. 107).

### 3.6. La raccolta dei dati

L'intervistatrice, in fase di raccolta dei dati, ha dinanzi a sé una serie di tappe: prima, durante e dopo il colloquio d'intervista (Milani, Pegoraro, 2004), che verranno presentate di seguito.

#### 3.6.1. Prima dell'intervista

I passaggi cruciali che caratterizzano la prima fase di raccolta dei dati possono sintetizzarsi come segue: contatto con gli atleti, presentazione della ricerca e scelta del *setting*.

Il primo contatto con la squadra è iniziato nel settembre del 2021 quando, in seguito a diverse occasioni in cui la ricercatrice stessa ha avuto modo di conoscere e di provare direttamente l'attività sportiva sul campo, è maturata l'idea di svolgere la seguente ricerca. La proposta di trasformare questa sua esperienza in oggetto di studio è stata accolta con molto entusiasmo dall'allenatore Bucca che si è fatto, sin da subito, da facilitatore e mediatore per mettere a conoscenza tutti gli atleti, sulla base delle indicazioni fornite dalla ricercatrice stessa<sup>23</sup>. I contatti con i singoli intervistati sono avvenuti, invece, perlopiù telefonicamente. A tal proposito, prima di dare inizio all'intervista vera e propria è risultato fondamentale fornire, con accuratezza e precisione, tutte le informazioni e i dettagli dell'indagine. Nello specifico, sono stati presentati obiettivi, scopi e finalità della ricerca, chiarendo la durata del colloquio e rassicurando gli atleti sulla confidenzialità delle loro risposte. In questa fase, è stato chiesto agli atleti il permesso di registrare la conversazione: fondamentale per conservare il racconto dell'intervistato nella sua forma completa e originale e per consentire all'intervistatrice di concentrarsi sulla conversazione (Corbetta, 2015).

---

<sup>23</sup> Ci si è rifatti alla modalità del campionamento non probabilistico e al cosiddetto campionamento a valanga. L'adesione al gruppo di atleti che hanno accettato di rispondere all'indagine è avvenuta su base volontaria. Il campione, così costituito, non ha l'obiettivo di essere statisticamente rappresentativo, ma intende restituire eterogeneità.

Per un approfondimento degli aspetti metodologici si veda, a titolo esemplificativo: Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino; Coggi, C., Ricchiardi, P. (2013). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci; Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative, vol. III*. Bologna: Il Mulino.

Prima di ottenere il consenso, si è provveduto ad informare gli interlocutori circa l'utilizzo, a soli scopi di ricerca, delle informazioni raccolte con le interviste, assicurando sulla lealtà, trasparenza, serietà dell'indagine e dell'elaborazione dei dati raccolti e garantendo l'anonimato. È stato, inoltre, precisato loro il tono del colloquio: si sarebbe trattato di una conversazione, i cui discorsi potevano essere gestiti e costruiti liberamente in base alle modalità comunicative ritenute più adatte, evidenziando come il contributo del singolo fosse insostituibile e come interessi l'originalità dell'esperienza e del vissuto personale (Milani, Pegoraro, 2004).

In questa fase, a partire dalle esigenze degli atleti, è stato concordato un luogo dove poter svolgere il colloquio. Nello specifico, sei interviste sono state svolte tramite la Piattaforma Zoom e un'intervista presso l'abitazione dell'atleta. Questa scelta, rispetto alle due interviste svolte presso gli impianti sportivi nei quali gli atleti si allenavano, ha sicuramente permesso di ritagliarsi uno spazio in un luogo adatto, comodo, tranquillo e non troppo rumoroso o turbato da telefonate o intrusioni altrui.

### **3.6.2. Durante l'intervista**

Questa seconda fase di raccolta dei dati si traduce nella conduzione vera e propria delle interviste. L'intervista si è condotta attraverso la combinazione di domande aperte e incisive, che hanno spinto gli intervistati a costruire da sé il proprio discorso e a raccontare le proprie esperienze formulando le risposte in piena libertà. Accanto alla griglia delle domande – come precisato nel paragrafo 3.5. – l'intervistatrice ha usufruito di un quaderno: utile per annotare alcuni termini o passaggi significativi che venivano poi ripresi nel corso della conversazione. Durante la conversazione, l'ascolto “caldo” e attivo è stato fondamentale, anche per fornire *feedback* e confermare i racconti e i vissuti degli interlocutori.

### **3.6.3. Dopo l'intervista**

Una volta portata a termine l'intervista, l'intervistatrice ha risposto ad eventuali altre questioni emerse e ascoltato possibili altri racconti che esulavano dall'intervista o che la integravano.

Prima di procedere con l'analisi, la conversazione è stata trascritta per intero, riportando sia le domande e i commenti dell'intervistatrice, sia le risposte degli intervistati. La sbobinatura ha riportato, quindi, le modalità comunicative adottate dagli atleti e dall'intervistatrice, rispettando l'intento di rimanere fedele alla registrazione, mettendo in luce sia ciò che effettivamente veniva detto nel corso dell'interazione – ponendo in evidenza le modalità di impiego delle parole e la coloritura emotiva del discorso – sia le forme di comunicazione non intenzionale, espresse ad esempio attraverso la risata, avendo anch'essa una potente valenza comunicativa.

### **3.7. L'analisi dei risultati**

«La notevole mole di informazioni che si può raccogliere con un'intervista semistrutturata esige un rigoroso lavoro di lettura e di studio, quasi un'immersione del ricercatore nel testo, prima di passare alla fase di vera e propria analisi» (Milani, Pegoraro, 2004, pp. 70-71). Di seguito, dopo questa breve premessa, si affronteranno i passaggi utili a trasformare in dati le informazioni raccolte con le interviste.

Dopo aver effettuato una "pulizia" delle trascrizioni stesse, il lavoro di analisi "fatto a mano" (Milani, Pegoraro, 2004) è iniziato con la fase di codifica. Essa ha riguardato: la suddivisione dell'intero *corpus* delle trascrizioni delle interviste in nuclei tematici, riportati in specifici *file Word*, considerando le spiegazioni e le argomentazioni relative a temi ricorrenti rintracciabili nel racconto degli atleti. Dopo la selezione e l'organizzazione del testo in etichette

semantiche<sup>24</sup> – che verranno precisate nel paragrafo 3.8. – si è passati alla generazione di strutture per ricostruire l’impalcatura delle tematiche narrate, principalmente grazie alla mappa circolare delle questioni che l’intervistatrice si era prefissata di affrontare nel colloquio d’intervista, unita al complesso della teoria di riferimento<sup>25</sup>. Orientati dal *framework* teorico dell’Approccio delle *Capability* (Sen, 1980), l’impegno si è centrato soprattutto sulla comprensione di *se* e *come* la pratica sportiva si inseriva nel loro più ampio progetto di vita, facilitando o meno l’allargamento delle opportunità di funzionamento. In base agli obiettivi e finalità della ricerca, chiariti nel paragrafo 3.4, l’intento dei successivi paragrafi risulterà quello di riportare gli esiti ottenuti dalle interviste svolte. È doveroso precisare che, nella selezione di alcune testimonianze, l’intento rimane quello di creare un percorso narrativo che restituisce la più vasta eterogeneità possibile. Pertanto, la volontà non è quella di cadere nella “trappola” della generalizzazione, in quanto ciascuna esperienza raccontata porta con sé aspetti particolari e singolari che non necessariamente si dimostrano comparabili con altre. Queste considerazioni portano ad affrontare un importante nodo teorico relativo alla forma di classificazione messa a punto nell’analisi dei risultati della ricerca. Nello specifico, nel prossimo paragrafo si cercherà di definire la natura della funzione di appartenenza che lega ciascuna testimonianza raccontata al tipo ideale di obiettivo della ricerca a cui fa capo. In altre parole, si è deciso di stendere una sorta di riassunto tematico di ciascuna intervista, organizzando i diversi punti di vista degli intervistati sulla base delle finalità poste dalla ricerca.

---

<sup>24</sup> L’operazione ha previsto l’organizzazione dei dati relativi alle singole interviste entro nuclei e sottonuclei tematici. In base a quante volte ricorrevano certi temi trasversali sono stati assegnati dei titoli significativi, delle brevi frasi rappresentative. Ciò ha permesso di identificare una loro struttura di senso sottostante, organizzando, gestendo e recuperando i dati raccolti (Milani, Pegoraro, 2004) e di mettere in luce gli aspetti che accomunavano o diversificavano le differenti biografie.

<sup>25</sup> Si faccia riferimento al paragrafo 3.4.



### **3.8. La presentazione degli atleti-protagonisti**

Il paragrafo 2.4. del precedente capitolo ci ha, per così dire, “abbandonati” con un grande interrogativo: cosa esprime e cosa cela la pratica sportiva?

Si sono, così, introdotte le due dimensioni “scena” e “retroscena”, compiendo una sorta di “viaggio introspettivo” dinanzi all’interrogativo, immaginato per l’atleta: “Chi sono io? Tra me e me e tra me e gli altri?”.

Queste riflessioni, precedentemente affrontate a livello teorico, si intrecceranno di seguito alle testimonianze<sup>26</sup> degli atleti incontrati.

#### **3.8.1. L’avvio: chi sono io? Tra me e me**

Partire da sé stessi, da ciò che si è vissuto, “pensando all’indietro”: è così che gli atleti hanno iniziato a raccontare di sé, di frammenti di vita, carichi di *densità emozionale* (Visentin, 2016a).

Si è trattato di narrazioni intrise di forza interiore, dinanzi all’inciampo di una vita con disabilità. Una disabilità, per molti acquisita durante l’adolescenza o l’adulità, che ha costretto a ripensarsi rispetto a quella che dapprima era la vita “normale”.

A venticinque anni ho avuto il grande dispiacere di perdere la vista [...]. È stato un periodo molto brutto della mia vita perché avevo perso un po’ tutto. Non potevo neanche più andare via con il mio motorino e fare le cose che facevano tutti. Ma è stato anche il mio trampolino di lancio: dopo aver toccato il fondo, mi è venuta come una rabbia, una voglia immensa di rivincita e di riscossa. Nonostante tutte le difficoltà che si son messe contro di me e la mia famiglia, non era giusto che la mia vita finisse lì. Ho deciso di risalire. Sono ripartito dicendomi che peggio di così non poteva andare. Allora ho fatto il corso di centralinista e poi ho conosciuto mia moglie, sul treno che prendevo per andare al lavoro. Mi sono poi sposato e adesso mi sento realizzato e contento della mia vita.

Ho avuto il mio primo calo quando ero alle superiori, e dopo tanti momenti difficili in cui mi sono sentita diversa ed esclusa dai miei compagni ho deciso, facendomi aiutare, di imparare ad usare la sintesi vocale, il *braille*... insomma, mi sono accorta che non potevo più basarmi solo sulla vista e che dovevo riaccendere e imparare ad usare gli altri sensi. Non è stato facile perché anche i medici non mi capivano molto.

---

<sup>26</sup> I nomi presenti sono tutti di fantasia.

Io ho anche guidato per dieci anni e poi, ovviamente, non mi hanno più rinnovato la patente. Lì è stata l'ora... è stato il primo momento duro. Abbandonare la patente non è stato semplice, poi ho conosciuto l'Unione Ciechi e lì è stata la svolta.

La mia vita era in un momento... sai quando dici: "Più bello di così non può essere?". Avevo fatto domanda per mio figlio all'asilo, avevo ventidue anni e continuavo a dire a me stessa di essere una persona fortunata: avevo un bravo marito, un figlio, una casa, un lavoro... insomma, era tutto bello [...]. Quando mi sono resa conto che non ci vedevo più è iniziato il mio inferno, sbalottata da un ospedale all'altro [...]. Io così non riesco a vivere. Ero depressa fino all'osso, non riesco nemmeno a farmi un caffè o a cucinare... ad essere autonoma. [...] Come si fa a vivere senza saper far niente? Come si fa a vivere sempre con qualcuno che cucina, che lava e che stira per te? [...] poi ho capito che le mie difficoltà non dovevano danneggiare le persone a me vicine: io non avevo bisogno di badanti. Dato che la mia cecità non doveva condizionare nessuno, perché era un problema mio, mi sono fatta insegnare come vivere, come arrangiarmi, perché quella non era vita [...]. Quando ero normale mi sembrava tutto dovuto perché era tutto normale: vedere, guidare la macchina... certe cose non le apprezzi fino a quando non le perdi.

Persone con frammenti di vita che, nonostante la drammaticità dei primi momenti, ad un certo punto, anche grazie all'aiuto di qualcuno, hanno ritrovato il desiderio di ri-partire, di cambiare, di "uscire dal proprio guscio" e di ri-cominciare a sentirsi vivi. Per farlo, hanno sentito l'esigenza di trovare un'attività da svolgere: chi un po' per scelta, chi un po' per caso.

Un giorno l'Unione Ciechi mi ha chiamato e mi ha chiesto se volessi giocare a baseball e io ho detto subito di sì, anche per il fatto che prima di essere ipovedente ho giocato per molti anni a calcio. Mi mancava tanto fare sport, quindi ho risposto subito sì, senza nemmeno pensarci, anche se nei giorni successivi mi sono chiesto: ma come fa un cieco a giocare a baseball?! Poi, giocando, ho scoperto che è possibile [...]. Ho iniziato per il desiderio di riuscire a fare qualcosa [...] per occupare le mie giornate.

Ho iniziato per fare del movimento: quando mi muovo è come essere in un altro mondo, sono solo "io ed io", non esiste nient'altro. Il baseball mi dà nuovi stimoli e voglia di vivere [...] e di conoscere altre persone. Sognavo da tempo di fare sport [...]. Sono sempre stato un amante dello sport e adesso, nonostante la mia età, mi sembra non solo di ritornare giovane ma anche di rivivere quei momenti della mia giovinezza in cui non ho potuto fare sport, giocare, sfogarmi come facevano tutti gli altri miei compagni.

R<sup>27</sup>: Qualche anno fa ho visto un film di un ragazzo non vedente sbarcato in Italia, a Bologna, che aveva cominciato a giocare a baseball. Sono rimasto entusiasta da questo ragazzo e ho pensato: “Massi, quasi quasi provo anche io” e da lì ho cominciato.

D: Che cosa ti aveva colpito?

R: Il fatto che partiva da solo, con il suo bastone bianco, per andare a giocare a baseball e poi incontrava la sua squadra e c’era una bella accoglienza e amicizia con i suoi compagni. Poi mi è piaciuto perché il ragazzo era autonomo: partiva in treno, salutava i suoi familiari, faceva il suo viaggetto per andare ad allenarsi e, insomma, faceva tutto da solo. Per me è stato un esempio a cui ispirarmi [...], anche per uscire dalla monotonia quotidiana.

Ho iniziato a giocare a baseball per me, per ritagliarmi un momento. Io so che quando è sabato e mi alleno sono Elisa e non mamma di Guglielmo o moglie di Luca. Sono Elisa: Elisa che fa sport, Elisa che si diverte, Elisa che non pensa a che cosa cucinerà a pranzo, a quanti vestiti dovrà stirare, a fare la lavatrice... io a baseball penso solo a me. È un modo per esprimermi, per essere per me stessa.

La voglia di fare sport, di uscire, di andare in compagnia e di staccarmi dalla solita *routine*, di fare qualcosa di diverso e di nuovo: questo è ciò che mi ha spinto ad iniziare a far parte della squadra. Per chi non ci vede è difficile trovare cose da fare.

Con i ragazzi dell’Unione Ciechi ho iniziato ad immergermi in alcune attività e, così facendo, sono venuto a conoscenza degli allenamenti di baseball e io subito ho pensato: “Ma cos’è questo baseball? Vabbè proviamo”. Inizialmente avevo fatto una prova e poi mi è piaciuto. Diciamo che ho cominciato tanto per provare.

Alcuni atleti sembrano avere non tanto un *agency pro*, quanto un *agency contro* una situazione che vogliono evitare. «Più che agire in funzione di un’idea di bene, hanno chiara l’idea di male, dalla quale vogliono fuggire» (Visentin, 2016a, p. 118): si fa sport per non sentirsi intrappolati nelle proprie abitudini e nella propria *routine*, per uscire dalla zona di *comfort*, per incontrare persone diverse, per non rimanere chiusi in casa.

Allenamento dopo allenamento, gli atleti iniziano a sentirsi sempre più parte del contesto, sempre più vivi. Le loro biografie individuali, si intrecciano così all’esperienza sportiva, scoprendo nel baseball un’occasione per alimentare in

---

<sup>27</sup> Scambio di battute tra intervistatrice e intervistato, tratto da una delle interviste.

loro il desiderio di divertirsi, di correre, di ri-tornare liberi, di non dover pensare agli ostacoli, di non essere guidati.

Giocando mi sento libero, mi sento autonomo in tutto. Mi sento libero di correre e anche di andare da una parte all'altra senza essere sempre guidato da qualcuno. Mi slego da quel bastone che ho porto sempre con me e vado a divertirmi.

Il baseball mi permette di sentirmi libero. Correre mi fa ritornare a quando realmente giocavo a calcio. Quando gioco mi sento libero di correre senza pensieri di andare a sbattere: è tutto calcolato per non farsi male, con la consapevolezza di non avere barriere o ostacoli. È tutto libero e divertente.

Questo sport mi ha permesso di spiccare il volo: mi sono sentita libera e felice. Io quando faccio baseball mi sento normale, non mi sento diversa perché anche io corro, anche io faccio esercizi. Quando gioco non mi devo appoggiare, non devo chiedere a nessuno di darmi una mano, non devo prendere il bastone in mano... mi sento uguale a voi, mi sento normale.

All'inizio ero un po' come una macchina d'inverno, che quando c'è il ghiaccio fuori fa sempre fatica un po' a partire. Con il passare del tempo ho imparato ad amare sempre di più questo sport, tanto da pensare che non vorrei mai che l'allenamento finisse. Mi sono sentita libera di correre, di divertirmi e di non essere sempre tenuta per mano.

Quando ho iniziato ad allenarmi ho scoperto di avere una libertà assoluta all'interno del campo. Io non avevo mai provato a correre da solo, a camminare da solo, e l'ho scoperto all'interno del campo [...]. Non sono condizionato da altre persone e non sono attaccato a nessuno: per questo quando sono a baseball mi sembra quasi di volare [...]. Nel baseball riesco a fare le cose da solo, divertendomi.

Lo sport non ha permesso sin da subito l'esaltazione delle personali capacità degli atleti: alcuni di loro raccontano di aver fatto i conti con il proprio corpo, con le proprie paure e insicurezze.

Ho avuto tanta paura di non farcela, di non essere in grado, di vedere gli altri che facevano delle belle battute e io li a non riuscire. Spesso mi scoraggiava il fatto di non trovare la pallina in mezzo al prato e magari era proprio davanti a me... è solo che non la sentivo oppure quando correvo e andavo fuori dal campo.

Quando non riuscivo a far le cose bene e mi sentivo quasi in colpa perché sapevo che potevo fare di più [...]. All'inizio mi scoraggiavo quando non sentivo dove andava la pallina e non capivo dove andava, poi non capivo la direzione verso cui correre... poi, piano piano, ho iniziato a capire come muovermi.

Sono un po' sorda e non sento la palla. Mi piacerebbe lavorare di più in difesa, anziché in battuta. Vedo che proprio non riesco... ma continuo a prendere questo come una sfida [...]. Poi, correre mi ha sempre spaventata, avevo tanta paura di cadere e di farmi male.

In difesa ho sempre fatto un po' di fatica perché, oltre al fatto che ci sento poco, se mi tuffo, non essendo neanche tanto magro, mi ci vuole poi un camion a rimorchio per tirarmi su. Non ho più tutta quella agilità di un tempo e per fare certi movimenti devo stare attento.

Per molti altri atleti, invece, il fatto di praticare sport ha permesso di migliorare la propria immagine di sé: non tutti presentano una scarsa considerazione di sé e una concezione negativa della propria corporeità.

Io adoro sfoggiare il mio fisico durante l'estate e, dato che avevo preso qualche chilo, ora li sto diminuendo sia perché mangio meno, sia perché a baseball mi alleno.

Quando faccio sport mi sento bene con il mio fisico. Mi tengo allenato anche perché mi piace mangiare, quindi facendo sport poi recupero e mi tengo in linea.

D'altro canto, gli atleti raccontano di come il baseball li abbia aiutati anche a concentrarsi sul proprio corpo, sia per sfruttarlo, sia per imparare ad ascoltarlo, "riaccendendo" altri sensi:

Il baseball mi dà la possibilità di mettermi in gioco con me stessa ma anche contro me stessa: con la mia fisicità, con le mie difficoltà. Il baseball mi dà la possibilità di scoprire le mie potenzialità e di usarle. Grazie al baseball ho imparato ad ascoltare il mio corpo e a sfruttarlo [...]. Ho imparato alcune strategie, gesti o movimenti che prima non ero abituata a fare. Ad esempio, quando sono in difesa e mi devo abbassare per prendere la pallina, oppure quando mi concentro per ascoltare dove sta andando la pallina: sta andando a destra o sinistra? Questo si applica anche quando sei per strada e devi orientarti in mezzo al traffico.

Ho imparato a capire come sfruttare meglio il mio corpo. Ad esempio, io ho capito che sento meglio dall'orecchio destro: così come quando ascolto un audio su WhatsApp mi

posiziono il telefono dalla parte destra, anche sul campo posiziono il mio corpo in quel modo per sentire meglio la pallina.

Il baseball mi ha insegnato ad ascoltare, ma non per dire “sì ci sono”, per esser attenta ai suoni e ai rumori... che sia il treno, un uccello, un’ambulanza... per orientarmi meglio e non solo per non farmi investire da una macchina. È importante rimanere concentrati, nella vita e nel campo. È importante imparare ad ascoltare ciò che è intorno a noi ma anche ad ascoltare ciò che è dentro noi, tipo quando io batto sento persino il battito del mio cuore.

In alcune testimonianze emerge il desiderio di fare sport come una sorta di terapia, come antidoto per non pensare, come valvola di sfogo:

Per me lo sport è importante anche a livello terapeutico. Il baseball è un’occasione per scaricarmi e sfogarmi. Diciamo che, di mio, sono una persona molto ansiosa e tesa e quando faccio baseball è il momento in cui mi rilasso e mi concentro su una cosa che mi fa sentire soddisfatto.

Per me fare sport è l’unico momento in cui non penso alla mia problematica, alla vista, in cui non incolpo la mia disabilità e mi sento normodotato. La mia difficoltà passa in secondo piano. Quando gioco ci sono solo io, che mi concentro su quello che devo fare e su come lo devo fare.

Per me lo sport è uno sfogo. Nel gesto fisico si può sfogare la rabbia accumulata durante la settimana, penso ad esempio a quando uso la mazza, o la mia tensione.

L’esperienza sportiva, nei diversi racconti, è anche un’occasione per dire a sé stessi: “ce la posso fare anche io”, alimentando la personale autostima. In questi termini, il baseball sembra rafforzare le risorse che già si sapeva di possedere:

Quando mi vedo con la mia divisa, i miei guantoni, le mie scarpe penso: “Wow”. Mi dà autostima e mi convince di essere veramente una giocatrice [...]. Non è la disabilità a giudicarmi, la disabilità non è una malattia che si trasmette [...]. Io non sono una poverina da aiutare: io faccio le stesse cose che fai tu.

Ho voglia di far capire chi sono [...], perché se si vuole si può riuscire a fare qualsiasi cosa, senza scuse. La disabilità non impedisce di fare nulla e tantomeno sport [...]. Lo sport mi ha permesso di riscattarmi, di far vedere a me in *primis* che posso farcela. Lo sport mi ha anche permesso di imparare a fare delle cose che nemmeno io pensavo di

essere in grado [...]. Io sono capace di fare le cose e di sfidarmi e non è che dato che sono non vedente non posso pretendere di più da me stessa.

Essere ciechi non è un problema, è solo una difficoltà in più ma se tu impari a sconfiggerla puoi essere, in alcuni momenti, come una normodotata [...]. Io non mi sento un'handicappata, io ce la faccio: corro, difendo, prendo la palla buttandomi per terra, magari faccio fatica... ma questo non significa che sono meno in grado di fare. Sono solo cieca, mica handicappata [...]. La disabilità non è un punto di riconoscimento perché tante volte i limiti che ci si pone sono solo mentali.

Le cose le riesco a fare comunque, indipendentemente dalla mia disabilità. Io quando gioco non sono un poverino. Odio la compassione e dico sempre alle persone di non trattarmi da non vedente o come quel poverino a cui serve per forza una mano: le cose le so fare se mi serve una mano te la chiedo, altrimenti no.

Il nesso tra sport e vita quotidiana risulta rintracciabile in tutte le testimonianze: dallo sport alla vita, dalla vita allo sport. L'esperienza sportiva si afferma come un allenamento per l'esistenza quotidiana: dalla realtà del campo, alla realtà della vita e viceversa (Coco, 2014). Grazie allo sport, gli atleti raccontano di aver avuto l'occasione per arricchire la propria consapevolezza, anche al di fuori del campo, per apprendere nuovi atteggiamenti e modi di stare. Cresce, così, il senso di autoefficacia, proprio nel fatto di alimentare la possibilità di sviluppare nuove capacità, di dominare la situazione promuovendo autostima e fiducia nelle proprie potenzialità.

Lo sport, in questo senso, rafforza l'*empowerment* personale.

Il baseball mi dà tanta serenità, la stessa che poi ho nel quotidiano nell'affrontare qualsiasi cosa. Per farti un esempio, io ora ti vedo, però so che un giorno non ti vedrò più, ma comunque sono sereno, anche se so che diventerà sempre peggio. Il baseball mi ha insegnato a prendere consapevolezza, a pensare a "come va va". Quindi, fare sport mi ha permesso di imparare molto e di migliorare sempre di più: quando sono diventato ipovedente mi sembrava tutto impossibile da fare, invece poi ho cambiato il mio pensiero, anche grazie al baseball, e ho capito che tutto è possibile se si vuole. Ho imparato ad affrontare diversamente la vita.

Grazie al baseball ho imparato che nella vita dovevo credere di più in me stessa, nelle mie capacità ma anche nelle mie difficoltà, proprio nel dire: “Ok, questa cosa non riesco a farla” e ad andare avanti.

Il baseball mi ha insegnato a non mollare, a non vedere gli ostacoli come insuperabili. Le riuscite nello sport mi hanno dimostrato che posso chiedere da me di più: se ce l’ho fatta nello sport posso farcela anche nella vita. Se sono riuscita a correre di nuovo dopo dieci anni, allora posso fare tante altre cose. Per me lo sport è una spinta per darmi un calcio da sola. Quando la gente mi dice: “Tu sembra che non hai problemi” io rispondo sempre che non li ho perché li risolvo.

Grazie al baseball ho capito che se anche le cose non vanno come avevo sperato va bene lo stesso perché so che nel mio compito ho fatto del mio meglio, nella vita e nel campo con gli avversari che a volte te lo impediscono.

Personalmente, ho imparato molto dal baseball. Per esempio, così come nella vita, imparare a mettere da parte le mie ansie, le mie pippe mentali per concentrarmi su ciò che devo fare: quando devo tirare devo tirare! Devo tirar fuori la forza e la grinta senza tanto pensare ad altro.

Se poi, al di fuori dello sport, c’è un obiettivo o un massimo a cui puntare ci punto e non è che penso “Vabbè, va come va, almeno l’ho fatto”. Se ho la possibilità di dare il meglio ci provo. Anche agli esami all’università, ad esempio, non è che dico: “Mi va bene qualsiasi voto, mi basta passarlo”. Questo non vuol dire che se non ottengo trenta non va bene, ma che se mi accontento di passare gli esami con diciotto studierei la metà. È una consapevolezza nei confronti di sé stessi, delle proprie capacità. La stessa consapevolezza che poi porta a non arrendersi e a volere e ad ottenere di più da sé stessi: se posso ci provo, se poi non ce la faccio pazienza, almeno ci ho provato.

Non solo: sport è progettazione. Lo sport ha permesso di “organizzare” le giornate degli stessi atleti. Di nuovo, biografia individuale e sportiva si intrecciano perché: lo sport richiede impegno, anche extra-agonistico, richiede organizzazione. Lo sport è una responsabilità, non solo soggettiva, anche collettiva. Entro la pratica sportiva la persona si trova a gestire il duplice *set* di responsabilità e libertà, in continua relazione col proprio contesto, fatto di



persone. Le persone, quindi, si chiedono reciprocamente che cosa possano fare per aiutarsi nel promuovere e difendere le rispettive libertà (Sen, 2004).

Se giochi seriamente ti assumi l'impegno anche da un punto di vista fisico, anche banalmente prendendo il treno ogni sabato per andare all'allenamento. Poi arrivo e so che ci sono i miei compagni ad aspettarmi. Durante la settimana occorre anche stare attenti con il cibo e fare degli esercizi per potenziarsi e per tenersi in forma [...] mica si può fare brutta figura!

Giocare è un impegno, è una responsabilità. Si devono fare degli esercizi, ci si deve preparare, anche a casa. Delle volte faccio degli esercizi con la pallina o ripeto alcuni esercizi di riscaldamento per allenarmi anche senza per forza che mi guardi qualcuno [...]. Anche se il freddo o quelle giornate in cui l'umore non è così tanto alto mi spingono a chiedermi: "Chi me lo fa fare?" Capisco che mica posso andare a giocare solo quando mi fa comodo o stare a casa, io faccio parte di una squadra.

Il baseball insegna a diventare responsabili: pensare di svegliarsi al sabato a quell'ora, di prepararsi la borsa... è una responsabilità, il baseball non è un gioco per bambini [...]. Devi avere la consapevolezza che fai e sei parte di una squadra: devi non prenderti impegni se sai che al sabato ti alleni, devi venire. Se devi prendere il treno per venire al campo sai che devi prenotare l'assistenza per l'andata e il ritorno, devi prenderti per tempo. Non so se lo sai ma molti ragazzi sono ritardatari o meglio, lo erano! Erano dei menefreghisti del tipo: "Mi sono addormentato", "Ho perso quel treno e prendo l'altro" ... no! A me non serve che prendi un altro treno, a me serve che prendi quel treno e a quell'ora. Occorre anche essere responsabili rispetto alla parola data: indipendentemente da tutto c'è una squadra che ti aspetta in palestra. Se sai che il diciannove marzo hai una partita ti devi allenare perché devi far fare una bella figura alla mia squadra. Se io non mi alleno faccio perdere la squadra e così faccio sentire amareggiati i miei compagni.

Io credo sia importante essere più responsabili: il fatto di avere un impegno comporta anche prendere delle decisioni in base a quello [...]. È anche importante fare esercizio ed allenarsi per non farci ridere a dietro da tutti. Non deve essere una cosa "fatta tanto per fare" se è così lo sport te lo fai da solo, senza andare fino a Rovigo. Occorre serietà.

In conclusione, riflettendo sulla via generale, sono tre le parole che si intrecciano alle biografie di questi atleti: libertà, indipendenza e autonomia.

Io sto bene quando sono libero e autonomo, quando non devo sempre dipendere da qualcosa o da qualcuno: il che è quasi un'utopia perché quando uno non ci vede non è che può prendere la macchina o il motorino e andare per conto suo. Una volta mi facevo i miei giri in motorino e mi sentivo libero, adesso questa mia libertà la riscopro la mattina quando prendo il treno per andare al lavoro o quando vado a Rovigo a giocare. Quando vado via da solo mi sento indipendente e sto bene ad essere io il protagonista della mia vita. Poi questo fatto del non dipendere da nessuno penso sia una cosa che vale per tutti, anche quando ci vedevo non volevo dipendere da nessuno e volevo arrangiarmi, poi quando ti tocca lo devi anche accettare di dover domandare.

Per me stare bene significa essere libera di non dipendere da nessuno. Essere autonoma anche solo per uscire dal mio ambiente, dalla mia *comfort zone*, per prendere il treno da sola e andare all'università o a Rovigo.

Io mi sento bene quando non ho bisogno di nessuno, quando non sono accompagnato. Nel baseball mi sento bene perché mi sento autonomo.

Io amo l'indipendenza, amo essere libera, amo fare le cose da sola perché non devo per forza avere bisogno di qualcuno. In questo senso, lo sport ha permesso a molti di diventare autonomi, di uscire dalla campana di vetro, di andare da soli a fare sport e a divertirsi senza l'aiuto dei propri genitori.

Anche se io non ci vedo, che è una cosa oggettiva, faccio comunque tutto: vado in giro, sono autonomo, qualche volta prendo un autobus sbagliato ma come tutti. È solo la vista che mi manca ma le cose le faccio, anche se ci metto un po' più di tempo. Io voglio essere libero e indipendente.

Partiamo dal presupposto che per andare in giro uso il bastone oppure mi attacco ai miei figli, a mia moglie o ad amici. Logicamente devo sempre essere accompagnato o stare al loro volere. Con il baseball, invece, il fatto di andare via da solo, correre da solo e fare certi percorsi mi ha fatto sentire libero. Non sono condizionato da altre persone e non sono attaccato a nessuno, per questo quando sono a baseball mi sembra quasi di volare.

### **3.8.2. La continuità: chi sono io? Tra me e gli altri**

In questa cornice, l'identità entra in scena e si va affermando anche attraverso gli altri. "Altri" intesi come figure significative facilitanti: compagni di squadra o di allenamento, amici, famigliari, amici, allenatore, che per molti si sono rivelate importanti nella continuità dell'esperienza sportiva. Un incentivo

per migliorare, per usare l'*agency* latente, per facilitare l'attivazione di capacità personali offrendo fattori di conversione/titolarità.

Dalle biografie raccolte, l'esperienza sportiva si è tradotta in opportunità di essere e di fare rispetto alla propria squadra, ai propri compagni di squadra. L'appartenenza ad un gruppo è virtuosa, è generatrice di opportunità di bene individuale e collettivo, ed è importante poiché essere e sentirsi parte di un gruppo aumenta la percezione del bene individuale e il senso del rispetto di sé (Nussbaum, 2012). Gli atleti, quindi, agganciandosi all'esperienza sportiva, acquisiscono una sempre più chiara consapevolezza sulla propria idea di bene: un equilibrio tra il benessere personale e potenziale e il bene della comunità.

È stato autentico rintracciare, in tutte le biografie, che ciò che gli atleti ritenevano essere importante veniva alimentato proprio dallo stare assieme, dal gruppo, dalla squadra:

Mi sento bene quando sono in compagnia perché sono una persona che fa tanta fatica a stare da sola. Ho sofferto molto in passato di solitudine. Non avevo amici ed ero esclusa dalla classe e non venivo proprio considerata [...]. Io sto bene quando sto assieme ad altre persone, quando sono capita e accettata per la persona che sono, non per la mia disabilità. Sto bene quando frequento persone che non mi fanno sentire diversa e non vivono il peso della mia disabilità e mi accettano come persona con i suoi difetti e pregi, come tutte.

Per me è importante trovare sempre dei modi per relazionarmi e aggregarmi con altre persone e lo sport lo è stato e lo è tuttora. Mi piace quando mi sento coinvolto con altre persone, quando mi confronto.

R: Mi fa stare bene sapere di avere delle persone di cui mi posso fidare, per fare qualsiasi cosa [...]. Nella vita, così come nello sport, devo affidarmi agli altri, anche per sapere come posso migliorarmi: se non mi fidassi delle persone che mi circondano sarebbe un problema.

D: Hai legato due dimensioni: fidarti e affidarti, ti andrebbe di chiarire meglio questo passaggio?

R: Sì, come persona che ci prova ma anche come atleta che potenzialmente riesce a fare e a diventare più forte. È necessario essere preparati anche per poter giocare contro avversari che magari sono più forti: devo sapere come fare per dare il meglio di me.

Mi fa star bene il fatto di stare con le persone con cui mi sento bene, che mi fanno sentire me stesso e questa non è una cosa da poco: tutti cerchiamo di stare con tutti ma non sempre si riesce a convivere. Avendo i miei alti e bassi, il fatto di stare assieme con altre persone, mi fa star bene anche con me stesso. Poi mi fa star bene sia star con gli altri, sia provare a far star bene gli altri: è una cosa reciproca. Sai quella storia del clown? Che fa tante cose per far star bene gli altri, per dare un sorriso, ma poi dentro di sé ha i suoi drammi ed è tormentato? Quando vede le altre persone allegre e felici sta bene lui. Questo è il messaggio che voglio trasmetterti.

Io sto bene quando faccio del bene. Aiutare mi viene spontaneo, è come se fosse per me un dovere. Alla fine: come posso volere un aiuto dalle persone se poi sono la prima a noi aiutare? [...]. Questo si è realizzato anche nello sport, mi sono sentita anche io, in parte, artefice del benessere dei miei compagni, della loro autonomia.

Si tratta di figure significative che, come precedentemente accennato, hanno facilitato la continuità di molti nell'esperienza sportiva: compagni di squadra, con cui gli atleti si sono rispecchiati, compagni di allenamento che sono diventati come una seconda famiglia e che hanno spinto a credere di più.

La relazione di cura autentica si traduce in termini di *capability esterne*<sup>28</sup>: «[...] le risorse, le competenze, i talenti che appartengono ad uno dei due soggetti [...] transitano alla persona che in quel momento è meno ricca» (Visentin, 2016a, p. 32). Esse emergono all'interno del rapporto intersoggettivo: l'atleta trae una titolarità, un'abilità, una potenzialità, dall'azione intenzionale di un altro soggetto.

Le testimonianze descrivono diversi modi di percepire il gruppo, ma in ciascuna di loro è rintracciabile *team-agency*: gli atleti si impegnano in un'azione collettiva e coordinata. Il singolo non considera più le azioni che producono il miglior risultato per lui, ma le combinazioni di azioni di tutti membri della squadra, pensando alla parte che egli può avere all'interno del piano di azione (Pelligra, 2007). Se la squadra vince anche i singoli atleti stanno bene.

---

<sup>28</sup> Si tratta di una specifica *capability* che Biggeri e Bellanca (2010) chiariscono a partire dai primi contributi di Foster e Handy (2007).

Sento di far parte di una squadra che mi capisce. C'è gioco di squadra. Poi, anche se quando siamo in partita perdiamo, c'è la motivazione a migliorare e ad accettare la sconfitta perché ognuno di noi ha fatto del suo meglio. Mi sento sia parte di una squadra, dove tutti abbiamo gli stessi obiettivi, ma anche apprezzata singolarmente come una persona in grado di dare il suo contributo, di essere utile. Nel baseball tutti fanno tutto e tutti sono fondamentali e anche io posso esser utile, posso fare del mio meglio. Mi sento parte di un ingranaggio che, per quanto piccolo, è essenziale e fa la differenza: se la mia squadra vince è anche merito mio.

Non riesco nemmeno a definire quanto bene mi sento quando sono con gli altri compagni. Non vedo sempre l'ora di vederli, anche per stare in loro compagnia. Loro mi stimolano sempre e mi danno la spinta: se non mollano loro, non mollo neanche io. Sono loro che mi stimolano sempre ad andare avanti.

Tutti noi condividiamo gli stessi obiettivi e abbiamo in mente la stessa cosa: sapere di far parte di una squadra, di un gruppo con degli obiettivi, ti motiva. Per me è come se fossimo una famiglia: ridiamo, scherziamo, facciamo battute... io in campo sto bene anche quando i miei compagni stanno bene con me, è come se fosse un cerchio.

Avere il calore di altre persone che mi dicevano "Beh dai, non è andata così tanto male, non è che hai fatto schifo" è stato importante. Mi ha incoraggiato sentire che gli altri erano lì assieme a me, dividevano le stesse mie sensazioni perché percepivano le stesse mie cose.

A me piace il baseball appunto perché è un gioco di squadra. Ci si può sostenere anche a parole, essendo complici. Quando fa punto uno, non dice mai "Io ho fatto punto" ma "noi abbiamo fatto punto". Per me è importante quel noi. La mia paura più grande è quella di rimanere sola. Mi sento di appartenere alla squadra, anche nelle cose più semplici. Io mi sento parte di loro e se loro perdono perdo anche io, se vincono vinco assieme a loro, questa è complicità.

D'altro canto, l'allenatore, come raccontano le testimonianze, è stata una figura fondamentale che non solo ha permesso agli atleti di avvicinarsi al mondo sportivo, ma è anche stata "benzina" che ha alimentato le loro capacità, che li ha spinti a chiedere di più, a volere di più da loro stessi, facendo leva sulle loro potenzialità e abbattendo i loro stessi limiti.

Quando l'allenatore vedeva che avevo paura a buttarmi mi urlava addosso, perché pensava al fatto che io ce la potevo e ce la dovevo fare [...] lui per me è stato importante, è stato più di una guida per la squadra. Lui mi ha invitato a provare, non mi ha obbligato: se mi piaceva bene, se non mi piaceva potevo andarmene, senza alcun impegno [...]. Anche se rimane il mio allenatore, per me lui è come un amico con cui mi diverto, faccio battute e mi sento bene, non è che ha quell'aria dura.

L'allenatore, dopo anni, mi ha fatto correre di nuovo, prendendomi subito per mano per poi lasciarmi fare da sola. È lui che mi ha fatto sentire sicura e in grado. Per me è come se fosse stata la prima volta, tant'è che sono persino scoppiata a piangere dalla gioia [...]. Lui non fa solo l'allenatore, lui è molto di più: è uno zio, un amico ma anche un padre che quando serve rimprovera [...]. L'allenatore è la figura principale, mi ha incoraggiata molto e il suo entusiasmo è stato per me contagioso

L'allenatore ci incoraggia sempre a non buttarci giù quando qualcosa non va come avevamo previsto e ci tira sempre su il morale [...]. Grazie a lui ho trovato tanta forza di provare, apprezzandomi di più. Per me è fondamentale sentirmi dire "Tu ce la puoi fare". Tante volte lui, durante la battuta, per spronarmi mi dice: "Tu non sei capace, tu non sarai mai, tu non imparerai mai, tu farai perdere la squadra" e cose così. Usa con me questa tecnica perché sa che funziona, perché ha capito che attiva in me una sorta di riscatto nel dire: "Senti ma io non posso mica darla vinta a sto qua".

R: Per me lui è come un padre, sportivamente parlando. Con lui è anche impossibile che la voglia di giocare non ti venga. Lui ti stimola, ti spinge a provare come persona, non come disabile, e ti trasmette tutta la sua voglia, motivandoti. Lo sport lo devi fare perché lo decidi tu, non per volontà degli altri, perché attraverso lo sport una persona si può esprimere, può mostrare la sua personalità.

D: Cosa intendi per personalità?

R: Mi riferisco alla capacità di decidere per sé stessi, non perché si è obbligati dalla famiglia. Secondo me sport e capacità di decidere sono legati.

Un allenatore che non è, quindi, solamente un allenatore. Il suo ruolo va ben oltre. Molti atleti raccontano di come sia proprio lui a facilitare la partecipazione vera e propria, contro qualsiasi ostacolo, non solo mentale.

Io sono contento e fortunato per aver trovato un allenatore che mi viene a prendere a casa, che mi porta in campo, che mi segue e poi mi riporta. Questo è il massimo che una persona possa avere. A quel punto non esistono più "ma": hai tutte le carte in regola per

dare sempre il meglio di te stesso e per fare anche bella figura nei confronti della persona che ti dà una mano e che, tra virgolette, perde il suo tempo e che ti dà la possibilità di fare qualcosa.

L'allenatore spesso viene a prenderci in stazione, in base ai nostri orari, per poi portarci in campo. È una persona talmente disponibile che ti fa venire anche la voglia di continuare, perché si vede che lo fa perché vuole che tu venga: questo non è scontato.

Per nostra fortuna non c'è stato nemmeno il problema del trasporto. Il nostro allenatore desidera con tutto il cuore accompagnarci e fa tanto per noi. Lui ci viene a prendere con la sua macchina o con il suo pulmino fino in stazione [...]. Potevamo anche chiamare un taxi e invece no: lui perde tempo e benzina. Lui ci tiene molto a stare con noi, oltre lo sport, a sentire come stiamo anche al di là del campo.

Anche tutto questo è stato determinante, incidendo non solo sulle opportunità di fare sport, ma anche sui singoli che, sentendo sempre più di appartenere ad una squadra, percependosi sempre più coinvolti hanno, nel tempo, trasformato i propri obiettivi e motivazioni: non più tanto per sé stessi, ma anche per gli altri. Rispetto alla partenza e alla continuità, si aggancia la spinta e volontà di cambiare, aspirando a qualcosa di diverso per la squadra stessa. L'atleta, quindi, si situa in relazione e in rapporto agli altri, agisce in funzione degli altri ed il suo valore personale è al servizio della collettività (Di Palma, Ascione, Cassese, 2017).

Se inizialmente andavo per divertimento, per non rimanere sempre chiusa a casa o all'università ora il mio obiettivo è quello di far crescere la squadra. Mi piacerebbe coinvolgere altri giocatori, costanti e motivati come noi [...]. Alcuni dicono che vorrebbero vincere il campionato, a me basterebbe anche solo provare ad entrare, provare a partecipare.

R: All'inizio era più un provare a conoscere meglio lo sport: sapere bene le regole, capire come giocare e allenarsi per poter riuscire a prepararsi al meglio... ora è più un continuare tutte queste cose e consolidare la preparazione. Ora so e sappiamo come si fa, come ci si prepara, come si gioca... si tratta di perfezionare il possibile, fare delle partite e avere dei risultati [...]. Mi piacerebbe fare anche degli allenamenti più tosti dal punto di vista tecnico per poi essere pronti per delle partite, che sono tutta un'altra cosa, anche solo per la sensazione che ti danno.

D: A che sensazione ti riferisci?

R: Quella di sentirsi preparati, ad avere l'adrenalina addosso per fare i conti anche con l'imprevisto... anche se poi, è tutto relativo e dipende anche dalla giornata: ti puoi sentir preparato quando la partita non ce l'hai e poi magari quel giorno della partita ti rendi conto di non sentirti in forma. Forse intendo proprio il fatto di vivere la partita, rispetto ad andare al semplice allenamento.

Inizialmente per me era importante cominciare, dato che pensavo di essere una frana. Quando ho visto che anche io potevo farcela, si è aggiunta la voglia di raggiungere qualche obiettivo importante, come squadra: non dico di vincere il campionato però qualche torneo sì, dato che siamo un bel gruppo e assieme possiamo farcela. Poi... chissà: magari un giorno vinceremo un campionato! Sarebbe bello sentirsi realizzati e poter dire: "Vada come vada, ce l'abbiamo messa tutta, ci abbiamo provato, abbiamo partecipato".

Sono cambiata, nel mio modo di esprimermi e di giocare: subito ero molto impacciata. Tutto questo è stato possibile grazie a persone che condividevano con me e il mio desiderio di giocare, di fare delle partite, accanto ad un allenatore che ci spingeva e che ci invitava a dare il meglio. Per questo ora la mia aspirazione è quella di partecipare un campionato.

Lo sport si fa educativo: "l'importante è partecipare", come ricorda il motto decubertiano. Questo è significativo, la vittoria, se mai, viene dopo. Ciò che conta è trovare un bilanciamento tra agonismo e solidarietà, sia con i compagni di squadra, sia con gli avversari (Visentin, 2016a).

Molte storie raccontano del cosiddetto "terzo tempo" come un'occasione per stare insieme, per socializzare:

R: Anche quando facciamo delle partite, ciò che importa è conoscerci tra di noi, stare insieme, confrontarci. È un insieme tra: gioco, relazione e competitività.

D: Cosa intendi per competitività?

R: Che ci vuole la grinta giusta per dimostrare all'avversario di essere all'altezza del gioco, per mettercela tutta, per capire le proprie potenzialità. Poi... ti parlo di avversario ma questo non lo è mai in senso stretto: in fondo stiamo tutti giocando e alla fine della partita siamo tutti amici perché ci abbracciamo, ci confrontiamo e mangiamo assieme nel terzo tempo. Diciamo che l'idea è un po' quella di sfoggiare i nostri talenti, per dimostrare un po' di agonismo, per poter dire che valiamo, nonostante il nostro handicap [...]. Come in ogni gioco, c'è sempre chi vince e chi perde: se si vince si ha



più entusiasmo e se si perde pazienza... l'importante è partecipare e divertirsi perché alla fine quello è lo scopo.

Nella prossima partita mi aspetto il terzo tempo perché si gioca non per competere con gli avversari, ma per divertirsi. Quando si è sul campo è come essere una grande famiglia: si conoscono tante persone e ci si confronta e per me il terzo tempo è splendido, proprio perché si sta tutti assieme, si mangia e si beve anche con gli avversari.

In conclusione, il rapporto con l'altro non si è esaurito solo tra compagni di squadra, con l'allenatore o con gli avversari. Fare sport, e in particolare Baseball Per Ciechi, ha rivelato una speranza di fondo, un ottimismo che ha attraversato tutte le biografie, rispetto al rapporto con la società più ampia.

R: Il baseball è anche un modo per non far dire ai non vedenti che stanno solo con i non vedenti, come tante volte si sente dire anche se non è vero, e ai vedenti di non sapere che cosa possono fare i non vedenti.

D: Che cosa intendi?

R: Spesso si sente dire che i non vedenti fanno gruppo o fanno solo le loro iniziative tra di loro e che non hanno occasioni per fare le cose che fanno tutti: dallo sport, allo stare assieme in generale, fino all'ambito lavorativo e della vita di tutti i giorni. Se i non vedenti fanno i centralinisti, allora tutti i centralinisti sono non vedenti? Perché sai, poi ci sono tutte quelle robe lì che uno dice, i classici stereotipi. Si tratta di andare contro lo stereotipo. Se tu sei vedente, puoi comunque venire a giocare, anche se mi rendo conto che per te non sarebbe un vero e proprio sport: alla fine devi solo battere le palette o chiamare "due due" per far capire a noi vedenti la direzione verso cui correre. Ad ogni modo è pur sempre un modo per stare con i non vedenti, per capire come si muovono, come interagiscono... le occasioni per conoscersi reciprocamente non sono mai troppe.

Secondo me il baseball per ciechi va provato, anche se non è detto che poi può piacere a tutti, però penso che immergersi in una disabilità aiuta molto a crescere, anche per capire. Non perché si dica: "Vabbè, poverino, fa questo sport perché lo aiuta, perché lo include e così e colà", ma proprio per entrare nel vivo e per capire che anche se esiste la difficoltà, quando si lancia la pallina ed è buona si corre. Il baseball lo dovrebbero provare tutti, vedenti e non vedenti. Per come è impostato, nel senso che se tu sei vedente devi portare la mascherina, la disabilità non conta: che tu sia vedente o non vedente, in quel momento che corri da solo diventi vedente, non importa se hai o meno la vista. Dietro a questa

situazione c'è tanta sofferenza, tanto dolore, ma anche tanta voglia di dimostrare agli altri di saper fare: anche se non ci vediamo, anche se ci mettiamo più tempo. Immergersi in un'attività che rende non disabile è una bella esperienza.

In questo sport siamo tutti sulla stessa barca, siamo tutti alla pari, non abbiamo differenze: se giochi come vedente verrai bendato o indosserai la mascherina. Con o senza disabilità, non importa. I problemi non esistono fino a quando non sei tu il farteli e le soluzioni le si trovano sempre. C'è sempre da imparare [...]. Troppe volte noi ciechi ci sentiamo dire che “non siamo in grado di fare o che non possiamo di più” e veniamo guardati con molta ignoranza, come se fossimo i più disabili del mondo [...]. E... allora, alla domanda: “Ma come fate voi ciechi a giocare a baseball?” la risposta è che è difficile da spiegare a parole: “Venite a provare!”. È un modo di esprimersi anche questo, contro quell'immagine che ci discrimina, è un modo per riscattarci.

Mi rendo conto che per qualcuno potrebbe essere impensabile che un cieco faccia sport perché, di solito, il diverso fa paura e quindi la gente ti guarda in maniera cauta: non ti danno subito fiducia o confidenza... però potete sempre venire a giocare!

Io penso che il Baseball Per Ciechi sia un'esperienza di crescita per tutti: sia per le persone con disabilità, sia per quelle normodotate. C'è una connessione in cui, per una volta, siamo tutti sulla stessa barca. Non esistono distinzioni. Molto spesso anche le persone vedenti vengono a provare questo sport per conoscere e ad avvicinarsi al mondo dei non vedenti, oltre che al baseball. Mi riferisco al contatto, alla comunicazione tra vedenti e non vedenti che il baseball permette di fare. Questo può fare la differenza. Consiglio alle persone vedenti di provarlo perché dà la possibilità di capire e di cambiare il pensiero rispetto al mondo della disabilità perché la persona non vedente che incontri per strada non è una poverina, caso mai poverino sei tu se lo pensi! A parte tutto... il baseball, in questo senso, può servire per far capire alle persone che tutti noi possiamo fare le stesse cose e che non è la disabilità a giudicarci. Il fatto che io sia disabile non significa che tu non puoi vivere con me, non puoi avvicinarti a me.

### **3.8.3. Un primo tentativo di sintesi**

Questo paragrafo ha l'auspicio di ripercorrere la lista delle *capability combine* di Nussbaum (2002), accennata nel paragrafo 3.4., per supportare e sintetizzare il valore delle singole *capability* per gli atleti incontrati, intrecciando le biografie personali con l'esperienza sportiva. Di seguito, si condideranno alcune testimonianze.

### *Vita e salute fisica*

I racconti confermano l'incidenza dell'esperienza sportiva su queste *capability*:

Questo sport dà tanta soddisfazione a livello personale e fisico: si trovano anche stimoli per muoversi e per correre, invece di star sul divano con il telefono in mano. Penso che il baseball sia un'opportunità da non perdere per mantenersi in forma e sani fisicamente: è uno sport completo, dove ci si muove tutti.

Lo sport mi dà la possibilità di sentirmi in forma e di sentirmi bene, anche perché andando avanti con l'età certi acciacchi si fanno sentire [...]. Mi sento anche meno vecchio sia perché ho un certo tono e riesco a fare tante cose, senza rimanere in panchina, sia rispetto a tanti altri giovani che magari non riescono a fare le stesse cose che faccio io. Il baseball ti permette, anche durante la settimana, di fare qualche esercizio per potenziare le mie abilità, per tenermi in forma, ma anche per stare in linea e per concedermi qualche piatto di pastasciutta in più.

Lo sport permette di perseguire e alimentare ciò che è importante per la persona: biografia individuale e biografia sportiva si intrecciano nella vita di tutti i giorni.

Di mio amo essere libero e indipendente e il solo fatto di correre nelle diverse basi è incredibile: mai avrei pensato di riuscire a correre così liberamente senza l'aiuto di nessuno [...]. Il baseball migliora anche l'approccio con la vita quotidiana: ascoltando i rumori e le diverse sonorità riesci ad avere un miglior senso dell'orientamento. Per chi, ad esempio, non ha mai avuto l'opportunità di muoversi da solo, il baseball è un motivo per imparare ad orientarsi e a muoversi nei diversi spazi: anche perché per arrivare fino al campo di Rovigo bisogna prendere il treno e fare delle azioni che non sono così scontate.

Nel baseball sono libera di correre e di andare dove mi pare, senza il bastone. Questa autonomia che ho imparato me la porto anche in casa: sì, perché lì mica uso il bastone.

### *Integrità fisica*

Dai racconti degli atleti emerge, con grande enfasi, la necessità di essere e di sentirsi autonomi, di muoversi liberamente da un luogo all'altro senza dover dipendere da nessuno. Questo non è sempre possibile: tanto nella vita di tutti i

giorni, quanto nell'esperienza sportiva. I trasporti, specie per chi non abita in città, sono limitati: ciò comporta il fatto di non sentirsi, per davvero, indipendenti. Per raggiungere le strutture sportive, invece, molti atleti devono spostarsi per diversi chilometri per allenarsi: alcuni di loro, infatti, desidererebbero allenarsi più vicini a casa. D'altro canto, tutto questo, sotto un certo punto di vista, sembra passare in secondo piano: alla fine, ciò che conta è uscire dal proprio ambiente, organizzarsi, prendere il treno giusto, andare ad allenarsi e divertirsi insieme. Alle spalle c'è un allenatore che aiuta e agevola gli spostamenti dalla stazione al campo ma questo, per alcuni, non è autonomia completa.

Vediamo alcune testimonianze, divisibili in due filoni: spostamenti quotidiani e spostamenti per raggiungere le strutture sportive. Di seguito, il primo:

Spostarsi non è così semplice, specie con i mezzi pubblici. Nel basso polesine è un casino. A me, ad esempio, era stato proposto di lavorare ad Amazon e con i mezzi pubblici, da casa mia, ci ho impiegato due ore e mezza per arrivare... sono tante, troppe! E, ad un certo punto, capisci anche che due conti te li devi per forza fare: aveva davvero senso?

Nella vita quotidiana, c'è poco da fare, ahimè... devo essere spesso accompagnato anche per gli spostamenti più semplici. Purtroppo, non ci sono molti mezzi di trasporto, soprattutto perché abito fuori comune.

Io abito in una zona di campagna, quindi non è che ho tutte quelle opportunità che magari ha chi abita in città, che si muove da solo più liberamente. Nella bassa veronese se non hai la macchina non è che fai tanto. Se, ad esempio, un mio amico vedente vuole andare a prendere un pacchetto di sigarette ci va se, invece, ci voglio andare io devo per forza chiedere a mia moglie di portami.

A seguire, il secondo filone: spostamenti per raggiungere le strutture sportive:

Spesso la distanza mi scoraggia perché devo farmi un'ora e mezza su un treno che oltre a metterci tanto tempo a volte anche ritarda. Poi...anche se esco di casa, esco dalla mia comfort zone, non si tratta mai di un'indipendenza e di un'autonomia a 360°: è vero che vado a prendere il treno da sola, ma poi c'è sempre qualcuno che mi deve portare e venire a prendere.

Il trasporto, per carità, c'è ma soprattutto quando capita di allenarci a San Bonifacio, c'è sempre qualcuno che mi deve accompagnare e alla fine, io devo sempre dipendere da qualcuno. Non ha senso, per me, prendere il treno o l'autobus per andare fino a Verona per poi fare il cambio: mi devo per forza far accompagnare da una persona che oltre a portarmi, è anche costretta a rimanere a San Bonifacio perché non è che può fare avanti e indietro.

Il fatto di doversi sempre organizzare con le macchine a me un po' scoccia. Cioè... star lì a farsi pensieri su: chi mi viene a prendere, chi non mi viene a prendere, dove ci vediamo, a che ora...è brutto e snervante. Credo che le energie si dovrebbero tenere per giocare sul campo, non per organizzarsi.

### *Sensi, immaginazione e pensiero*

Si è trattato di stimolare, negli atleti, la riflessione e la consapevolezza critica rispetto all'attività proposta e alle diverse esperienze acquisite in diversi contesti, non solo sportivi, immaginando una possibile connessione tra la propria biografia e l'esperienza sportiva. È, infatti, emerso come l'esperienza sportiva non solo abbia dato forma alle possibilità di azione di ciascuno, ma anche alle loro aspirazioni e ai loro desideri, compreso quello di divertirsi.

Il mio obiettivo, nella vita di tutti i giorni, è sempre stato un po' quello di mettermi in gioco e provare cose nuove anche se mi spaventavano un po'. Il baseball, ad esempio, è stata una di queste perché mi ha permesso non solo di provare, ma anche di fare i conti con le mie difficoltà, per essere più consapevole di me stessa anche fuori dal campo [...]. Anche se molti sabati avrei preferito starmene a letto, questa pigrizia è andata un po' eliminandosi nel tempo [...]. Adesso mi piace l'idea di fare dei sacrifici per lo sport, e anche di tornare a casa stanca morta, perché comunque mi sento soddisfatta e mi diverto. Mi piace proprio l'idea di uscire dalle mie vecchie abitudini, dalla mia comfort zone.

Lo sport mi ha insegnato ad autocontrollarmi, a concentrarmi di più con me stesso: cose che aiutano nel quotidiano. Ad esempio, quando sono nervoso o agitato, ho imparato a stare più calmo, sia con i compagni di squadra, sia con i colleghi al lavoro o con mia moglie [...]. Oltre a questo, per me lo sport è divertimento, considerando anche il fatto che per chi non ci vede è difficile trovare cose da fare. Tutto quello che posso fare cerco di farlo. Io non ci vedo, quindi mi metto in gioco completamente perché è giusto così.

Per me è stato importante uscire dalla mia campana di vetro: guadagnarmi un po' di autonomia e di libertà, sia nella vita di tutti i giorni perché ciò che posso imparare lo imparo, sia nello sport per imparare ad essere più indipendente.

Il baseball è stata un'occasione per portarci fuori casa, per trovare in questo sport la possibilità di sfogarci, di stare assieme, di confrontarci e di scambiarci obiettivi ed esperienze: è sempre bello sapere e capire come la pensano gli altri non vedenti, in questo modo ci si conforta a 360° tra simili, in maniera spontanea, perché sai che ciò che puoi provare tu lo prova anche l'altro e quindi ti capisce.

### *Sentimenti*

Si è trattato di riflettere sulle figure significative che hanno costellato la vita dei singoli atleti, persone che hanno supportato e incoraggiato la partenza e la continuità.

In alcune biografie, soprattutto sportive, la famiglia ha avuto un ruolo ambivalente, come vedremo nelle due testimonianze:

Mio marito mi accompagna tutti i sabati in stazione dei treni perché ha capito che per me è importante ma niente di più. Diciamo che non ho sempre avuto appoggio dalla mia famiglia, loro mi dicevano sempre: "Ma tu non hai altro da fare? Poi alla tua età...".

I miei figli mi hanno incoraggiato molto, mi dicevano sempre: "Dai papà che sei forte, ce la fai, batti bene, sei veloce" ed è stato anche grazie a loro che poi ho imparato a crederci. Spesso vengono anche loro agli allenamenti e vedo che si divertono: subito per loro era una sorta di avventura del tipo "Dai che prendiamo il treno e accompagniamo papà" loro sanno tutto, orari, binari, treno. Ora come ora ci danno anche una mano: raccolgono le palle, ci portano le mazze, battono con le palette... insomma, ci aiutano e sono coinvolti nella nostra unione.

D'altro canto, emerge un sentimento molto forte tra i compagni di squadra e l'allenatore, quasi come se, metaforicamente, fossero una cosa sola. Un'amicizia, per molti, non solo nel campo sportivo.

Io sto bene quando arrivo in campo e vedo miei compagni perché capisco che la cosa è reciproca: anche loro stanno bene con me. Molti di loro mi hanno insegnato a sbloccarmi, proprio come persona. In particolare, Marisa e Luigi mi hanno trasmesso tanto: Luigi non è una persona facile, ma mi ha insegnato molto sui tempi, sugli orari, sul da farsi... un

po' la rigidità se vogliamo; Marisa, invece, mi ha aiutato a sbloccarmi nel senso di provare. Entrambe, come persone, mi hanno dato una mano e sono state fondamentali per la mia vita privata e sportiva.

Quando sto con la mia squadra mi sento libera di essere me stessa, specie con Lucia. Con lei faccio sempre battutacce del tipo: "Sai perché sono in ritardo? Perché ho incontrato un sacco di vicoli ciechi". Insomma, ironizziamo sempre. Poi, vabbè, ho insegnato a Lucia anche delle cose serie eh! Tipo ad usare *Google Maps* per orientarsi meglio in città, dato che si possono anche vedere i diversi autobus che ti portano in diverse zone.

È molto di più di uno sport perché c'è molta vita anche fuori campo. Penso a quando, come squadra, siamo andati a dormire via una notte e la sera ci siamo divertiti tantissimo anche con l'allenatore. Lo abbiamo visto in un modo diverso: non più nel campo, non più che ci dava ordini per il nostro bene, ma che si divertiva con noi, che mangiava e beveva, e ci raccontava delle sue cose.

### *Ragion pratica*

Lo sport permette, indubbiamente, di avere una chiara progettualità biografica, anche se per alcuni scegliere tra i diversi impegni, non solo sportivi, non è facile.

A volte capita che, essendo l'allenamento di sabato, sono costretta a fare delle scelte per alcuni impegni personali: altre attività, università, gruppo giovani del Veneto... il fatto di dover scegliere è brutto perché spesso ho dovuto rinunciare all'allenamento.

È difficile conciliare i diversi impegni, il sabato non sempre riesco ad andare e non tutti siamo sempre presenti ad ogni allenamento. Però vabbè, si fa quel che si può con il tempo che si ha.

Per altri, invece, il baseball viene prima di tutto, ha la priorità su molte scelte, anche quotidiane:

Io ora come ora non lavoro, ma quando mi è stato proposto di lavorare ci ho pensato un po' su. In quell'azienda si dovevano fare i turni di notte e si lavorava anche il sabato e la domenica. Allora ho cominciato a pensare: se io provo a fare questo mestiere, come posso fare anche sport? Come posso esser presente come e quando voglio a baseball, che si gioca il sabato e la domenica? Mi sono dato delle priorità. Avere il pensiero di non

avere la possibilità di fare sport non mi faceva stare sereno, mi faceva stare male e quindi ho rifiutato.

Per me non esistono scuse, se sabato so che devo andare a baseball, non mi prendo altri impegni, sennò che senso ha? È ovvio che tutti abbiamo diverse cose da fare, che vanno anche oltre lo sport, ma se cominciamo a non essere presenti... non si deve fare "tanto per fare".

A queste ultime testimonianze, si allaccia, per molti, l'idea di sport come responsabilità, come occasione per avere un ruolo sia nel più ampio contesto societario, sia a livello sportivo. Questi due ruoli, nelle diverse biografie, sembrano quasi sovrapporsi: tutto viene fatto *per* la squadra e *con* la squadra. Molti, ad esempio, fanno parte dell'Unione Ciechi, altri invece si rendono utili e attivi per coinvolgere sempre più persone a fare parte della squadra, ma l'intento è sempre il medesimo: sensibilizzare quante più persone e/o coinvolgerle all'interno della squadra.

Essendo Vicepresidente dell'Unione, sabato, ad esempio, quando molti di noi sono venuti alla cena al buio, ho raccolto i fondi per la squadra. Poi, non è solo andare agli allenamenti o fare le partite ma è anche sensibilizzare e parlare del nostro sport a tutte le persone, anche ai bambini. Tipo una volta siamo andati a parlare di questo sport nelle scuole proprio per far capire che la cecità non è un limite, ma solo una difficoltà.

Essendo anche stato Responsabile dello sport per i non vedenti dell'Unione, il mio scopo è sempre stato quello di tirar fuori di casa le persone non vedenti, affinché potessero mettersi in gioco e fare uno sport [...]. Fino a tre anni fa io non conoscevo il baseball, ma dopo essere entrato in contatto con il Responsabile del baseball di Rovigo, ho deciso anche io di intraprendere la sfida di portare il BXC a Rovigo. Ho cercato anche di rendere partecipe l'Unione Ciechi e così siamo partiti.

Essendo referente sport all'Unione Ciechi, cerco sempre di organizzare diverse occasioni sportive per permettere a tutti di provare, il baseball è stata una di queste oltre ad altre occasioni in giornata come: sci alpino, bowling, arrampicata, torball, showdown...

Essendo referente del gruppo giovani dell'Unione, mi piace sempre far capire che non è che se siamo ciechi ci annoiamo, ma che se vogliamo facciamo anche noi le cose che fanno gli altri: dal fare uno sport, all'andare in discoteca.



## *Appartenenza*

La riflessione attorno a questa *capability*, si avvicina molto a quella riguardante i *sentimenti*, specie considerando l'osmosi relazionale (Visentin, 2016a) che lega gli atleti della squadra. Se si guarda, però, il contesto più ampio, gli atleti raccontano l'opportunità di socializzare anche con persone esterne alla squadra stessa. Vediamo, di seguito, alcune testimonianze:

L'anno scorso siamo anche andati in trasferta in Sardegna un paio di giorni. È importante socializzare, conoscere nuova gente, giocare con gli altri, sentirsi come parte di una grande famiglia.

Abbiamo avuto esperienze anche con la Sardegna, con Milano, Brescia e trovato persone non vedenti cariche, non che si piangono addosso o che si lamentano, anzi! [...] poi è bello anche conoscere altre persone vedenti che magari quando passo per la città mi conoscono, mi riconoscono, mi salutano volentieri, mi abbracciano e mi dicono: "Ah ma tu sei quello che gioca a baseball". Tutto questo mi fa sentire accolto e capito, mi valorizza come persona, mi sento voluto bene per la persona che sono, nonostante le mie difficoltà.

Durante le trasferte ho frequentato nuove persone e nuove idee. Questo è bello a livello culturale perché scopri nuovi paesaggi, ma anche per il fatto che vai ad incontrare nuove persone e sei a contatto con climi diversi. È sempre bello socializzare, arricchire le proprie conoscenze con qualcun altro, scoprire nuove opinioni sullo sport.

Lo sport, come evidenziato anche precedentemente, ha permesso agli atleti di farsi conoscere, di farsi vedere come persone "normali", abbattendo molti pregiudizi. In alcune testimonianze, infatti, emerge proprio la parola *inclusione*:

Non in tanti sport c'è la possibilità di giocare assieme tra vedenti e non vedenti. Questa per me è inclusione: noi così possiamo raccontarci, essere raccontati e di farci conoscere per mostrare che anche i non vedenti possono giocare a baseball.

Per me lo sport è inclusione, è rivalsa, è sfidare le nostre abilità ma anche mostrare ai normodotati ciò che sappiamo fare.

Occorrerebbe essere e sentirci più inclusi, cambiare atteggiamento, contro tutto questo pietismo perché, secondo me, nella società la persona non vedente non è molto ben vista. Odio quando le persone mi guardano con gli occhi giudicanti, perché anche se non li vedo, io lo percepisco lo sguardo puntato addosso: quello di chi mi guarda solamente come persona con il bastone bianco. Fortuna che quando gioco non lo uso.

### *Gioco*

Nello sport si ride, si scherza, si gioca. La parola che più ricorre tra le biografie è, infatti, divertimento: molti infatti, soprattutto all'inizio, dicono di aver cominciato per divertirsi.

Inizialmente andavo per divertimento, per passare il tempo. Il divertimento è fondamentale: si gioca per divertirsi [...] si scherza, si ride, si sta assieme, si condividono esperienze insieme.

Quando il sabato mi alleno ci vado molto volentieri, perché mi diverto ed è anche un'occasione per scaricarmi e sfogarmi [...] poi assieme ci si scherza e si fanno tante battutine.

Per me il baseball significa divertimento. Ormai ho 48 anni e mi dispiace solo non avere iniziato prima [...] divertirsi e avere occasioni per farlo è importante nella vita.

Non solo divertirsi giocando a baseball, ma anche per conoscere nuove realtà, nuovi giochi:

Con la squadra siamo andati a Verona e abbiamo giocato a goalball e a torball. Sono altri contesti, altre realtà, da cui si può avere un confronto, una contaminazione. Ci stiamo aprendo a diverse novità, ad altri sport: non perché non vogliamo più fare baseball, ma proprio per divertirci, per capire dove vanno le altre persone, dove occupano il loro tempo, ma anche per farci conoscere.

### *Controllo del proprio ambiente*

Ciascun atleta porta il proprio contributo all'interno della squadra, come riesce. Nelle storie degli atleti si ribadisce l'impegno collettivo.

Siamo una squadra: dove non arrivo io, arrivano gli altri. Ci si compensa a vicenda perché tanto gli intenti sono uguali per tutti: giocare, provare, mettercela tutta sempre.

Io so che posso contare sulla mia squadra, per esempio: io non sono brava in battuta, ma altre persone lo sono. Quindi ci si aiuta reciprocamente.

Non manca il contatto tra gli atleti della squadra e altre realtà, come evidenziato in precedenza. Si fa da collante l'Unione Ciechi, che porta molti a confrontarsi con diverse iniziative, a diffondere lo sport nel territorio tenendo vivi i rapporti con le scuole. Tutto è finalizzato alla sensibilizzazione, all'azione dimostrativa: è qui che emerge la forza dell'impegno di molti e la solidarietà reciproca.

Le interviste non hanno offerto molte occasioni per soffermarsi sul versante *materiale della capability controllo del proprio ambiente* – quindi, il fatto di essere in grado di avere una proprietà e avere il diritto di cercare lavoro alla pari degli altri – tuttavia, alcuni raccontano di essere attualmente soddisfatti della propria vita, di avere una casa, una famiglia e un lavoro.

Diciamo che mi sento una persona realizzata: ho una famiglia e un lavoro quindi non posso lamentarmi.

Ho fatto il corso di centralinista e poi ho conosciuto mia moglie, sul treno che prendevo per andare al lavoro. Mi sono poi sposato e adesso mi sento realizzato e contento della mia vita.

Tra le storie di alcuni atleti con una disabilità acquisita emerge, invece, la drammaticità di aver perso il posto di lavoro: ciò che amavano fare, ciò per cui avevano studiato.

Da vedente ho lavorato dieci anni in una fabbrica dei dadi e poi ho perso la vista. Piano piano i miei problemi si sono aggravati e ho perso il lavoro [...] poi quando ho capito che peggio di così non poteva andarmi, sono ripartito e ho fatto il corso da centralinista.

Ho dovuto accettare di dover lasciare tante cose nella vita, come ad esempio il mio lavoro. Prima ero geometra [...] un mestiere che volevo fare, che avevo ricercato, ma poi ho dovuto interrompere, anche perché non ero più capace di usare l'AutoCAD, un programma che serve per progettare e disegnare le case con il computer.

Avevo un'azienda agricola ma mentre stavo tagliando delle piante mi è entrata una scheggia di legno nell'occhio che mi ha ferito. Ho dovuto, per ovvie ragioni

abbandonare... anche se avevo studiato per essere perito agrario. Ho trovato, poi, lavoro in comune e lì ho lavorato per trent'anni.

### **3.9. La restituzione dei risultati**

Giunti alla conclusione del lavoro si cercherà, nel presente paragrafo, di sviluppare le diverse suggestioni emerse entro la cornice del *Capability Approach*.

L'esperienza sportiva si è rivelata generativa di nuove *capacitazioni*. La circostanza di non *essere DisAbili*, di non sentirsi fino in fondo persone con disabilità, ha invaso il campo. Nonostante nelle biografie raccolte molti abbiano fatto i conti con il proprio corpo, con i propri limiti e con le proprie difficoltà, l'esperienza sportiva ha stimolato nelle persone, non solo in quanto atleti, la *capacità di cavarsela da soli*, oltre le proprie vulnerabilità, maturando anche la consapevolezza di poter raggiungere ciò che per loro aveva più valore. In questi termini, la realtà del Baseball Per Ciechi si è rivelata uno spazio, non solo fisico-temporale ma anche relazionale, che ha facilitato l'attivazione di capacità personali, offrendo *fattori di conversione/titolarità*, divenendo un ambiente nel quale gli atleti hanno avuto modo di sviluppare aspirazioni. A tal proposito, il Baseball Per Ciechi si è dimostrato essere una vera e propria occasione per ri-tornare a sentirsi vivi, liberi: di fare, di essere, di esprimersi, liberi di essere indipendenti e autonomi. Per alcuni l'esperienza sportiva è nata per caso, per altri per scelta, ma indipendentemente dall'*agency* iniziale, il primo passo lo si è fatto *per e verso sé stessi*: per divertirsi, per muoversi, per mettersi in gioco, per uscire dalla propria quotidianità, per sentirsi autonomi e indipendenti. Queste, e molte altre, sono le suggestioni emerse. "*Development as freedom*", avrebbe detto Sen (1999): libertà come *motore dell'azione umana*, decisiva nel processo di sviluppo «sia come fine primario che come mezzo principale» (Sen, 1995, p. 30). Libertà, infatti, è stata la parola che più è emersa dalle biografie raccolte. Il baseball ha permesso di sentirsi liberi: dalla corsa all'assenza del bastone sul campo, dagli ostacoli fisici sul campo agli ostacoli psicologici personali e sociali. Il baseball

è stato un riscatto, una rivalsea, contro quella cupa fotografia della *DisAbilità*. In questi termini, l'esperienza sportiva ha dato una spinta all'autodeterminazione personale, anche se molte capacità erano già possedute dai singoli ma aspettavano solo la possibilità per emergere e per essere potenziate, e ha fatto fiorire l'autostima. Il contesto sportivo ha offerto opportunità per agire buoni *funzionamenti* che, nel loro complesso, nutrono l'insieme di *capability* personali. In un contesto *facilitante*, animato da dispositivi sonori e strutturato per consentire la più completa autonomia senza ostacoli o impedimenti, l'atleta ha sempre avuto l'impressione che, alla fine, era sempre lui a mettersi davvero in gioco – correndo, battendo la mazza, difendendo buttandosi a terra – senza essere tenuto per mano, “slegato” dal bastone bianco.

*Funzionamenti* effettivi che rispecchiavano la reale riuscita dell'atleta: per scoprirsi trionfante non solo nello sport e nei risultati raggiunti – e non si parla per forza di medaglie – ma anche nella quotidianità.

Lo sport si è dimostrato essere un'occasione che ha permesso di allargare una serie di *funzionamenti* utili al ben-essere e al ben-fare di quella persona, contagiando l'intera vita. Nella vita di tutti i giorni, gli atleti raccontano che lo sport li ha aiutati a credere e a chiedere di più da loro stessi, perché tutto quello che essi avevano appreso sul campo poteva estendersi anche alla vita quotidiana: dall'aver determinazione, al darsi degli obiettivi, al rimanere concentrati su sé stessi, al non vedere gli ostacoli come insuperabili, all'accettare una possibile sconfitta o imprevisto. Ripercorrendo le tre dimensioni affrontate nel precedente capitolo<sup>29</sup>, la pratica sportiva ha permesso, agli *atleti-protagonisti*, di ripensare le priorità di vita, scoprendo nuove strategie di *ben-essere* psicologico e fisico – dallo “sport-terapia” allo sport per rimanere in forma e in linea – vivendo in modo pieno e armonioso e creando le condizioni per far emergere il potenziale nascosto. Tutto questo, però, non avviene in solitudine. Lo sport permette di creare occasioni per *ben-*

---

<sup>29</sup> Ovvero: *ben-essere*, *ben-stare* e *ben-diventare*.

*stare*, in relazione con i compagni di squadra e di allenamento e con l'allenatore, figura significativa per agganciare l'atleta al contesto sportivo. Tra le biografie è emersa lo *stare con*, ma anche *contro* qualcuno. *Con* la propria squadra, definita come una "famiglia", tanto da mettere, sotto certi punti di vista, tra parentesi le singolarità per lasciare spazio ad obiettivi di *agency* collettiva, di *team-agency*: «Il bene degli altri non è solo un vincolo al perseguimento del proprio bene; è parte del proprio bene» (Nussbaum, 2012, p. 158). «Vivere *con* gli altri non è una rinuncia al proprio ben-essere personale ma parte dello stesso» (Visentin, 2016a, p. 195). *Stare contro* qualcuno si è tradotto in termini di competizione, nel senso più autentico di correre assieme e di arrivare alla meta: gli avversari non sono nemici contro cui battersi, ma persone che giocano per divertirsi, tutti sono sullo stesso livello. Lo sport è umanizzante, è educativo. E ancora, lo sport è socializzazione: è il cosiddetto "terzo tempo" dove tutti stanno insieme, mangiano ridono e scherzano, e si confrontano a vicenda. Infine, il Baseball Per Ciechi, si intreccia all'ultima dimensione, quella del *ben-diventare*. In quest'ottica, l'esperienza sportiva viene vista come "trampolino" per agevolare il rafforzamento dell'*empowerment*, che per le biografie raccolte si traduce nella graduale conquista dell'autonomia personale anche al di fuori del contesto sportivo – cura di sé, mobilità negli spazi, gestione dei propri impegni – in armonia con la propria identità e le proprie aspirazioni attuali e potenziali. Si fanno spazio le *capability* collettive, in cui gli atleti si impegnano in una collettività e in diverse iniziative comunitarie che spaziano dal conquistare maggiore visibilità attraverso partite dimostrative, al diffondere lo sport per reclutare nuovi giocatori, al sensibilizzare tutte le persone verso questo sport definito "inclusivo" perché in grado di coinvolgere sia atleti non vedenti, sia atleti vedenti. Un ottimismo sociale, per investire di responsabilità la comunità che volge intorno alle persone. Dai racconti è emersa, infatti, la volontà di raccontarsi, di "dimostrare" pubblicamente che grazie allo sport le persone con disabilità "possono di più": gli *atleti-protagonisti*, dandosi visibilità nel

territorio, si dimostrano capaci di attivare un nuovo *fare quotidiano* (Visentin, 2016a). Nelle interviste la speranza si fa tensione progettuale: gli atleti raccontano della loro volontà di “uscire dal guscio”, “dalla campana di vetro”. Ecco, allora, il nostro impegno: “uscire dal guscio” immaginando un ruolo attivo della persona con disabilità, uscire da quella “campana di vetro” sotto la quale si cela l’incapacità di immaginare, per tutti, possibilità perché l’esperienza sportiva ha in sé l’antidoto per vincere qualsiasi tipo di discriminazione.





## Riflessioni conclusive

L'itinerario proposto nel presente elaborato permette di fare un viaggio nel "mondo della disabilità". La disabilità, come direbbe Lepri (2011), è un'esperienza personale *inattesa*, che rende chi la sperimenta, *inatteso* socialmente. *Atteso*, invece, appare l'accesso ad una vita "normale" in cui, in fondo, ciascuno vorrebbe "essere parte di qualcosa" e "sentirsi completamente accolto ed avvolto" (Pavone, 2010). Esiste una traiettoria, che questa ricerca intende descrivere, che rende *possibile* tutto questo: l'esperienza sportiva.

Far transitare la vita di una persona con disabilità nello sport, ma soprattutto pensare ad un atleta "speciale" incide sull'immaginario sociale.

Per questo motivo, la ricerca empirica svolta sull'esperienza del Baseball Per Ciechi di Rovigo, ha avuto l'ambizione di guardare allo sport come un'inedita e ulteriore occasione di rilancio *della e per* la persona con disabilità, in quanto atleta. Lasciandosi ispirare dal *framework* teorico del *Capability Approach* di Sen (1980) e dal contributo di Visentin (2016a), la ricerca si è mossa entro una cornice che ha intrecciato: la dimensione sportiva con quella esistenziale, la pratica agonistica con il ben-essere personale, il Baseball Per Ciechi con il progetto di vita. L'intento, infatti, è stato quello di comprendere *se e come* l'esperienza sportiva si inserisce nel più ampio progetto di vita degli atleti con disabilità, offrendo loro un'opportunità, una possibilità di riscatto nella propria traiettoria di vita, un'occasione per alimentare il personale *capability set*. Le testimonianze dei protagonisti della squadra rodigina hanno raccontato di uno sport, quello praticato, che ha permesso loro di scoprirsi vivi, capaci, liberi di non sentirsi solamente "persone *DisAbili*".

Le nove storie raccolte hanno immortalato uno scenario autentico, caratterizzato da fatica, lotta, sofferenza, rabbia, gioia e felicità. Uno scenario pervaso da una volontà, la loro, di "entrare in scena", riscattandosi da una fotografia che, ancora troppo spesso, li ritraeva come sofferenti, bisognosi e "non in grado" di "vivere indipendentemente" (ONU, 2006).

L'attività motoria è diventata, quindi, motivo di emancipazione e accrescimento. È così che la forza dello sport ha agevolato il consolidamento della perseveranza, anche nella vita di tutti i giorni. Gli atleti sono cresciuti nella convinzione di potercela fare, di “potersela cavare da soli”, incontrando i propri “limiti” e andando oltre. A proposito di “limiti”, diversamente da quanto afferma Gomez Paloma (2012), non sempre, o perlomeno non subito, la pratica agonistica è stata per gli atleti l'esaltazione delle loro personali capacità, di ciò che essi sapevano fare. Superare la paura di correre, di lasciarsi andare, di abbandonare il bastone bianco, di buttarsi per terra, di farsi male e di non riuscire a sentire la pallina sonora, non è stato semplice.

Allenamento dopo allenamento, gli atleti hanno acquisito fiducia e consapevolezza di sé stessi, oltrepassando le frustrazioni davanti agli errori o dinanzi alle sconfitte, rafforzando l'*empowerment*. Tutto questo travalica il campo di gioco e permea la quotidianità perché: al di là dall'essere vincenti o meno nella realtà del campo, ci si scopre trionfanti nella realtà della vita.

Questo passaggio, che può apparire ingarbugliato, si può semplificare riportando due frammenti significativi raccolti dalle biografie: «Grazie al baseball ho capito che se anche le cose non vanno come avevo sperato va bene lo stesso perché so che nel mio compito ho fatto del mio meglio, questo vale nel campo ma anche nella vita», «Le riuscite nello sport mi hanno dimostrato che posso chiedere da me di più: se ce l'ho fatta nello sport posso farcela anche nella vita». Il baseball non solo è vita, è anche “salvavita”. In numerose storie, alcuni atleti parlano di “sport-terapia”, di come lo sport sia un antidoto per non pensare o una valvola di sfogo. Molti raccontano che quando si alleano si sentono “normodotati”: non si pensa all'essere non vedenti o ipovedenti, la difficoltà passa in secondo piano; altri, invece, narrano di riuscire a connettere mente e corpo, scaricando rabbia e tensione nel gesto fisico.

Sport è divertimento, libertà, autodeterminazione ma anche autonomia e indipendenza. Rispetto a questi due ultimi concetti, però, si è aperta una

significativa parentesi: gli spostamenti non sempre permettono agli atleti di muoversi da un luogo all'altro senza essere accompagnati da qualcuno.

I trasporti appaiono, quindi, la nota dolente tanto nella quotidianità – specie per chi abita in zone lontane o limitrofe alle città – quanto per raggiungere la struttura sportiva. Nonostante l'allenatore agevoli gli spostamenti dalla stazione al campo, gli atleti hanno raccontato di non sentirsi, per davvero e completamente, autonomi e indipendenti. Tuttavia, questo, sotto un certo punto di vista, sembra passare in secondo piano perché, alla fine, ciò che conta è uscire dalla propria *comfort zone*, organizzarsi, prendere il treno giusto all'orario giusto e andare ad allenarsi.

Ripercorrendo le riflessioni maturate nel corso del secondo capitolo, pur rischiando di essere retorici, il Baseball Per Ciechi appare un laboratorio esperienziale, una palestra di vita. È un laboratorio esperienziale quando la natura di ogni avvenimento – che può essere doloroso come una sconfitta o gioioso come una vittoria – è circoscritto ad un ambito preciso che oltrepassa i confini “reali” di vita, permettendo all'individuo di vivere quello stato d'animo con più leggerezza e con minor disagio. È una palestra di vita quando, nel campo da gioco, si compete. Si compete, non nel senso che si primeggia o si supera gli avversari ma nel significato più autentico di “avanzare insieme” – dal latino *cum*: “con”, “insieme” e *pĕtere*: “andare” – di correre assieme e di arrivare alla meta (Federici, Troiano, Valentini, 2014). Tutta la vita tende ad una meta, ad un traguardo, l'importante è, in questa faticosa ricerca, che non si corra da soli e che si giochi assieme, non battendosi contro.

Tutte le figure che ruotano attorno alle biografie incontrate – amici, compagni di squadra o di allenamento, allenatore – hanno facilitato, supportato e incoraggiato la partenza e la continuità dell'esperienza sportiva. Il baseball è un gioco di squadra e il bene degli altri è parte del proprio bene (Nussbaum, 2012), “è la squadra a fare un punto, non il singolo” ed è il fatto di appartenere

ad un gruppo a permettere al singolo individuo di nutrirsi di *capability* che si generano nel gruppo stesso (Visentin, 2016a).

D'altro canto, lo sport essendo metaforicamente un contenitore sociale, un ambiente privilegiato di relazioni, “scoperchia” la sua valenza educativa nel suo essere umanizzante: alla fine di una partita c'è il cosiddetto “terzo tempo” in cui si festeggia assieme. “L'importante è partecipare”, ricorda il motto decubertiano, la vittoria o la sconfitta, se mai, vengono dopo.

Riprendere la considerazione del secondo capitolo su sport e ( ) inclusione permette di recuperare e affermare l'intreccio. Intravedere una connessione tra baseball e inclusione significa prendere atto dell'impresa (Booth, Ainscow, 2000) assumendo su di sé l'impegno, nella consapevolezza di quanto l'esperienza sportiva in sé sia strumento e antidoto per vincere qualsiasi tipo di discriminazione. Baseball è inclusione quando l'impresa si realizza, quando l'attività sportiva è essa stessa momento di inclusione, quando sul campo tutte e tutti – cieche e ciechi, ipovedenti, vedenti – giocano con una mascherina che oscura gli occhi: si gioca alla pari, oltre i diversi gradi di cecità e oltre la *DisAbilità*.

In conclusione, l'immagine dell'*atleta-protagonista* – sul campo e nella vita, nonostante gli inciampi – appare intrisa di emozioni positive che si orientano verso attività e possibilità fiorenti, verso occasioni per (ri)scoprire i propri talenti personali, e verso opportunità per adottare comportamenti consapevoli nella direzione della propria felicità (Ghedin, 2009); sport è ben-essere, ben-fare, ben-stare e ben-diventare.

Lo sport è un mondo variegato, “normale”, allegro, che ci mostra come il concetto di “handicap” sia relativo. È il contesto a crearlo. Sono le persone a definirlo, a riconoscerlo, anche attraverso le parole che usano, talvolta, così potenti da essere in grado di dare forma al pensiero e di costruire la realtà.

Come ricorda Cannavò (1995): i veri limiti esistono solamente in chi ci guarda.

## Bibliografia

- Benetton, M. (2016). *Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate*, in “Formazione & Insegnamento”, vol. 14, n. 3, pp. 33-45.
- Biggeri, M., Bellanca, N. (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità: l’approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori Editore.
- Bobbo, N. (2010). *Ad ali legate. Adolescenza e malattia cronica: tra compliance e desiderio d’essere*. Padova: Cleup.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caldin, R. (2008). *L’integrazione condivisa. I giovani con disabilità tra famiglia e lavoro*, in Candiotta, K., Gioga, G., Sartori, P., *Persone, imprese, comunità. Esiti di una sperimentazione di accompagnamento al lavoro*, Padova: Cleup, pp. 13-29.
- Caldin, R., Scollo, S. (2018). *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, in “Studium Educationis”, vol. 3, pp. 49-59.
- Canevaro, A., Balzaretto, C., Rigon, G. (1996). *Pedagogia speciale dell’integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2009). *L’integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Cannaò, M., Moretti, A. (a cura di) (2009). *Disabilità: sei facce del problema. Scritti inediti di Giorgio Moretti*. Milano: Franco Angeli.
- Cannavò, C. (1995). *E li chiamano disabili. Storie di vite difficili, coraggiose, stupende*. Milano: BUR Rizzoli.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Casucci, S. (2002). *Tutorship e apprendimento. Per una relazione di qualità*. Perugia: Morlacchi.
- Chase, S.E. (2005). *Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices*, in Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, pp.651-679.

- Ciccani, P. (2008). *Pregiudizi e disabilità: individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*. Roma: Armando Editore.
- Coco, D. (2014). *Lo straordinario valore educativo dello sport*, in "Formazione & Insegnamento", vol. 8, n. 3, pp. 119-132.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2013). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Colleoni, M. (2006). *Costruire biografie nella disabilità: luoghi sociali aperti alla disabilità*. Torino: Gruppo Abele.
- Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative, vol. III*. Bologna: Il Mulino.
- Costantini, E. (2008). *Sport e educazione*. Brescia: La Scuola.
- Cottini, L. (a cura di) (2008). *Disabilità mentale e avanzamento dell'età. Un modello di intervento multidimensionale per una vita di qualità*. Milano: Franco Angeli.
- Cunti, A. (2016). *Orientamento e sport: articolazioni pedagogiche*, in "Formazione & Insegnamento", vol. 14, n. 3, pp. 111-121.
- Cyrulnik, B., Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza: la riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson
- Dainese, R. (a cura di) (2019). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- D'Alessio, S. (2015). *Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive*, in "L'integrazione scolastica sociale", vol. 14, n. 2, pp. 119-127.
- Dallago, L. (2012). *Che cos'è l'empowerment*. Roma: Carocci Editore.
- De Anna, L. (2013). *Prefazione*, in Moliterni P. *Didattiche e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando Editore, pp. 9-14.
- Dell'Orto A.E., Power P.W. (2007). *The psychological and social impact of illness and disability*. New York: Springer Publishing Company.

- Di Maggio, I., Soresi, S., Nota, L. (2015). *Verso un'inclusione di qualità «senza se e senza ma»*, in Nota, L., Ginevra, M.C., Soresi, S. (a cura di), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova: Cleup, pp. 35-57.
- Di Palma, D., Ascione, A., Cassese, F.P. (2017). *Gestire lo sport per uno sviluppo educativo*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, vol. 5, n. 18, pp. 59-66.
- Di Palma, D., Ascione, A. (2017). *L'importanza di sviluppare la prospettiva Educativa ed Inclusiva dello Sport*, in “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva”, vol. 1, n. 4, pp. 18-23.
- Dovigo, F., Ianes, D. (a cura di) (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Doyal, L., Gough, I. (1999). *Una teoria dei bisogni umani*. Milano: Franco Angeli.
- Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Farné, R. (a cura di) (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Fassina, M. (2022). *Sport e inclusione sociale. Esperienza etnografica di un giocatore di basket*. Novi Ligure: Edizioni Epokè.
- Federici, A., Troiano, G., Valentini, M. (2014). *Lo sport come progetto di vita*, in “Formazione & Insegnamento”, vol. 7, n. 4, pp. 255-271.
- Ferro Allodola, V. (2015). *Apprendere nei contesti competitivi: dallo sport di gruppo al gruppo sportivo*, in “Educational Reflective Practices”, vol. 1, pp. 105-116.
- Fougeyrollas, P. (1987). *Normalité et corps différents: Regard sur l'intégration sociale des handicapés physiques*, in “Anthropologie et Sciences”, vol. 2, pp. 51-77.
- Franchi, R. (2021). *Il corpo narrante. Pedagogia dell'agire sportivo*. Roma: Carocci Editore.

- Friso, V., Ciani, A. (a cura di) (2020). *Includere e progettare. Figure professionali a sostegno della disabilità adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Gamelli, I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Roma: Anicia.
- Gecchele, M., Dal Toso P. (a cura di) (2019). *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*. Pisa: ETS.
- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili: un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori Editore.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Studio.
- Goffman, E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Gomez Paloma, F., Sgambelluri, R. (2012). *La disabilità tra didattica e sport*. Napoli: Gruppo Editoriale Simone.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., G. Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione: per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Guerini, I. (2020). *Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettuale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", pp. 36-52.
- Ibrahim, S. (2006). *From Individual to Collective Capabilities: The Capability Approach as a Conceptual Framework for Self-help*, in "Journal of Human Development", vol. 7, n. 3, pp. 397-416.
- ICF versione breve. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (2004). Trento: Erickson.
- Isidori, E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Isidori, E. (2015). *La pedagogia dell'orientamento sportivo: una prospettiva teorica*, in "Rivista Formazione Lavoro Persona", vol. 13, pp. 1-16.



- Jaarsma, E.A., Geertzen, J.H.B., De Jong, R., Dijkstra, P.U., Dekker, R. (2013). *Barriers and facilitators of sports in Dutch Paralympic Athletes: An explorative study*, in “Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports”, vol. 23, n. 1, pp. 1-7.
- Jacob, F. (1978). *Evoluzione e bricolage*. Torino: Einaudi.
- Koh, K.T., Camirè, M. (2015). *Strategies for the Development of Life Skills and Values through Sport Programmes: Review and Recommendations*, in Ho Keat, L., Noah Yang, H. (a cura di) *Emerging Trends and Innovation in Sports Marketing and Management in Asia*, Hershey: IGI Global, pp. 241-256.
- Lascioli, A. (2001). *Handicap e pregiudizio: le radici culturali*. Milano: Franco Angeli.
- Laurenti, R. (a cura di) (1993). *Politica*. Roma-Bari: Laterza.
- Le Boulch, J. (1991). *Sport Educativo, Psicocinetico e apprendimento motorio*. Roma: Armando Editore.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Lepri, C. (a cura di) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Lozza, G. (a cura di) (1990). *La Repubblica*. Milano: Mondadori.
- Magnanini, A. (2008). *Educazione e movimento. Corporeità e integrazione del diversamente abile*. Pisa: Del Cerro.
- Magyar-Moe, J.L., Owens, R.L. e Conoley, C.W. (2015). *Positive Psychological Interventions in Counseling: What every Counseling Psychologist should Know*, in “The Counseling Psychologist”, vol. 43, n. 4, pp. 508-557.
- Mancuso, V. (2009). *La vita autentica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Marchisio, C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di co-progettazione*. Roma: Carocci Editore.
- Marrou, H.I. (1954). *La conoscenza storica*. Bologna: Il Mulino.

- Masala, D., D'Egidio, V., Cassese, F.P, Mannocci, A. (2016). *Pedagogia, disabilità e sport-terapia: dalle Paralimpiadi alla salute per tutti*, in “Formazione & Insegnamento”, vol. 14, n. 1, pp. 65-74.
- Maulini, C. (2006). *Pedagogia, benessere e sport*. Roma: Aracne.
- Maulini, C., Migliorati, M., Isidori, E. (2017). *Sport e inclusione sociale. Tra competenze pedagogiche e lavoro di rete*, in “Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport”, vol. 2, pp. 33-47.
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, Modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., Valtellina, E. (2013a). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2013b). *Inclusione sociale e disabilità: linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2015). *La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta*, in “L'integrazione scolastica sociale”, vol. 14, n. 2, pp. 110-118.
- Milani, P., Pegoraro, E. (2004). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci Editori.
- Milani, M.A. (2020). *Sport e inclusione: La disabilità nel contesto scolastico e sociale*. Bologna: Bononia University Press.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando Editore.
- Montessori, M. (2000). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Murphy, F.R. (2017). *Il silenzio del corpo*. Trento: Erickson.
- Musio, A. (2017). *Disability and Human Rights: For an Ethic of Non-Indifference*, in “CASUS. Revista de Investigación y Casos en Salud”, vol. 2, n. 3, pp. 135-138.
- Nota, L., Mascia, M., Pievani, T. (2019). *Diritti umani e inclusione*. Bologna: Il Mulino.

- Nussbaum, M.C. (2001). *Creating capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2004). *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- OMS (2004). *ICF Versione Breve. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Onnis, S. (2013). *Sport, disabilità, autobiografia*, in “PrimaPersona: percorsi autobiografici”, vol. 15, n. 27, pp. 56-59.
- Palumbo, C., Ambretti, A., Scarpa, S. (2019). *Esperienze motorie, sportive e disabilità*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, vol. 7, n.1, pp. 217-232.
- Paolini, M. (2009). *Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano*. Trento: Erickson.
- Pasqualotto, L. (2014). *Disabilità e inclusione secondo il capability approach*. in “L’integrazione scolastica sociale”, vol. 13, n. 3, pp. 278-284.
- Pavone, M. (2010). *Dall’esclusione all’inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Pelligra, V. (2007). *I paradossi della fiducia*. Bologna: Il Mulino.
- Pensgaard, A.M., Sorensen, M. (2002). *Empowerment Through the sport Context: A model to guide Research for Individuals With Disability*, in “Adapted Physical Activity Quarterly”, vol. 19, pp. 48-67.
- Peretti, M. (1974). *Questioni di Metodologia e didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rubbi, M (2021). *Press Play on Sport. Esperienze di accessibilità sportiva per persone con disabilità*. Bari: Edizioni la Meridiana.

- Saebu, M., Sørensen, M. (2011). *Factors associated with physical activity among young adults with a disability*, in “Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports”, vol. 21, n. 5, pp. 730-738.
- Sarsini, D. (2010). *Corpo, sport e formazione*, in “Humana.Mente”, vol. 14, pp. 141-146.
- Sen, A.K. (1985). *Well-being, agency and freedom: the Dewey Lectures 1984*, in “Journal of Philosophy”, n. 82, pp. 169-221.
- Sen, A.K. (1993). *Il tenore di vita*. Padova: Marsilio.
- Sen, A.K. (1994). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino
- Sen, A.K. (1995). *Inequality reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press. Oxford.
- Sen, A.K. (2004). *Elements of a theory of human rights*, in “Philosophy and Public Affairs”, vol. 32, n. 4, pp. 315-356.
- Sen, A.K. (2005). *Human Rights and Capabilities*, in “Journal of Human Development”, vol. 6, n. 2, pp. 151-166.
- Sen, A. K. (2009). *Capability: Reach and Limits*. In E. Chiappero-Martinetti (eds), *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Milano: Fondazione Giacomo Feltrinelli.
- Sen, A. K. (2012). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Alfredo Guida Editori.
- Simonetti, C. (2013). *Educare la persona al movimento: dalle attività motorie alla pedagogia della corporeità e dello sport*. Bari: Ed Insieme.
- Soresi, S. (2007). *Psicologia delle disabilità*. Bologna: Il Mulino.
- Soresi, S. (a cura di) (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.

- Sportmeet For a United World (2004). 2° convegno internazionale aperto a sportivi, operatori e professionisti dello sport: *Educarsi ed educare attraverso lo sport*. Vienna, 10-12/09/2004.  
<http://www.sportmeet.org/attachments/article/178/atti%20congresso%20italiano.pdf>.
- Vaccarini, I. (1992). *Goffman e la maschera*, in Bovone, L., Rovati, G. (a cura di), *L'ordine dell'interazione. La sociologia di Erving Goffman*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 125-158.
- Visentin, S. (2016a). *Progetti di vita fiorenti: storie sportive tra disabilità e capability*. Napoli: Liguori Editore.
- Visentin, S. (2016b). *Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 3, n. 1, pp. 121-135.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti.
- Winnick, J. (2000). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zappaterra, T. (2010). *La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo*, in "Humana.Mente", vol. 14, pp. 147-154.
- Zorzi, E., Camedda D., Santi, M. (2019). *Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 7, n. 1, pp. 91-100.



«Ricordatevi di guardare le stelle, e non i vostri piedi.

Per quanto difficile possa essere la vita,  
c'è sempre qualcosa che è possibile fare, e in cui si può riuscire».

(Stephen Hawking)





## **Ringraziamenti**

*È difficile trovare le “giuste” parole per esprimere la mia gratitudine e riconoscenza. Tutte le persone che ho avuto l’onore di incontrare in questo cammino mi hanno trasmesso qualcosa, ma soprattutto hanno aperto un mondo dentro di me.*

*Desidero ringraziare il mio Relatore, il Professore Simone Visentin, per i suoi insegnamenti, per il suo prezioso supporto, per la sua pazienza, per avermi sostenuta e incoraggiata in questo “viaggio” di ricerca, per aver creduto in me e nelle mie capacità sin dall’inizio e per aver acceso in me una scintilla.*

*Ringrazio la “grande famiglia” del CUR, tutti i Professori e Professoressa, per avermi trasmesso la loro passione e infinita professionalità, ma soprattutto per avermi dimostrato che “l’educazione è cosa di cuore”.*

*Ringrazio Giulia Crivellari, per essere stata un punto di riferimento, per la sua disponibilità, per i suoi consigli e per il suo instancabile sostegno.*

*Ringrazio l’allenatore Loris e tutti gli atleti della squadra di baseball, per avermi accolta con entusiasmo e per avermi dato fiducia. Senza il loro appoggio questa Tesi non avrebbe preso vita.*

*Ringrazio Angela, per aver reso questo percorso indimenticabile e per essere stata, sempre, una spalla su cui poter contare.*

*Ringrazio Paolo, Barbara, Vanessa e Marzia, per i nostri momenti assieme, per le nostre chiacchierate, per avermi spronata e aiutata nei momenti meno felici.*

*Ringrazio Maria, “la me da grande”, per avermi sempre spinta a dare il meglio di me e a non aver paura, per i suoi “feedback” sinceri e per essermi sempre stata vicina.*

*Ringrazio Veronica, il mio dono, per avermi insegnato il modo più bello di guardare alla vita, per essere stata al mio fianco sempre, per avermi ascoltata per ore e ore, per avermi dato la forza e il coraggio di affrontare ogni sfida. Grazie per essere stata l’esempio vivente che dopo ogni difficoltà, ci si deve rialzare, sempre, senza mai arrendersi.*

*Ringrazio le mie colleghe, i miei bambini e le mie bambine, per avermi supportata e “sopportata” in questi anni, per avermi tirato su il morale con piccoli e grandi gesti, per avermi motivata e aiutata a raggiungere i miei sogni.*

*Ringrazio i miei genitori, per avermi sempre amata incondizionatamente, per aver voluto sempre il meglio da me e per me, per avermi sempre guidata in ogni mia scelta, per aver protetto il mio cammino senza mai abbandonarmi, per guardarmi sempre con occhi pieni di orgoglio, gli stessi che mi hanno sempre stimolata a pretendere sempre di più da me stessa. Grazie per quella volta che mi avete spronata a “battere il ferro finché era caldo”.*

*Grazie papà, per essere stato il mio “compagno di università”, per tutte quelle volte che ti sei fatto lunghi viaggi per recuperare qualche libro in biblioteca, per avermi accompagnata ad ogni esame così “ero meno stanca e potevo ripassare”. Grazie mamma, perché con te non servono parole, basta solo guardarsi negli occhi.*

*Ringrazio Michele e Roberta, per avermi voluto bene fin dal primo giorno e per avermi fatta sentire come una seconda figlia.*

*Ringrazio Marco, il mio compagno di vita, per aver sempre creduto in me, per avermi incoraggiata a “tener duro” e per avermi dato sempre la forza di andare avanti anche quando credevo di non farcela. Grazie per avermi fatto capire che quel “fuori corso”, che ho sempre un po’ faticato a “mandare giù”, non significava “fallimento”, ma vita vera: quella che era passata attorno a me, tra un esame e l’altro, al di là di qualche intoppo e imprevisto.*

*Ringrazio questi anni, per avermi fatto capire che i limiti vivevano solo nella mia testa e che tutto era possibile, bastava solo crederci di più, perché come mi ricordava sempre mia nonna: “Ciò che ci si guadagna, ciò che è destinato a noi, troverà sempre il modo per raggiungerci”.*

*A questa fine, ai nuovi inizi.*

**Grazie di cuore.**

*Lisa*