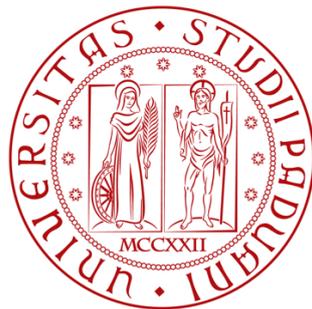


**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata- FISPPA**

Corso di laurea magistrale in

**MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA**



Tesi di laurea magistrale

**IMPARO, SCELGO, SONO:**

**il potere dello sport e l'affermazione della persona con disabilità.**

**Una ricerca partecipata nel contesto sportivo dell'Associazione Blukippe**

RELATORE

Prof. Simone Visentin

LAUREANDA: Giulia Franco

Matricola 2063889

Anno Accademico 2022-2023



*A tutti coloro  
che hanno il coraggio di scegliere  
chi vogliono essere e diventare  
e a tutti coloro  
che pensano di non averlo.*

*A tutti coloro  
che credono nel potere  
dell'educazione e del cambiamento.*



## Indice

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>7</b>
<b>CAPITOLO 1: Passato e presente si tendono la mano: il cammino verso l'inclusione</b>	<b>9</b>
1.1 <i>Il viaggio verso l'inclusione</i>	9
1.1.1 La dimensione normo-giuridica	9
1.1.2 Riflessione terminologica secondo la lente pedagogica	15
1.1.3 Accessibilità e educabilità: dall'integrazione all'inclusione	18
1.1.4 Il contributo della Pedagogia speciale	21
1.2 <i>Evoluzione e rilevanza formativa dell'attività fisico-motoria</i>	25
1.2.1 Origine e definizione della Pedagogia dello sport	25
1.2.2 Il concetto di inclusione nelle attività motorie e sportive integrate: l'esperienza motoria e partecipazione (nel rispetto) della diversità	28
<b>CAPITOLO 2: Sport, disabilità e sguardo pedagogico del <i>Capability Approach</i></b>	<b>37</b>
2.1 <i>Capability Approach: empowerment e autodeterminazione nella costruzione del proprio progetto di vita</i>	37
2.1.1 <i>La team agency</i>	41
2.2 <i>Il potere dello sport nel benessere dell'individuo</i>	44
2.2.1 Identità del corpo e benessere	44
2.2.2 La pratica dello sport nella ricerca del sé	48
2.2.3 Sport come opportunità nel progetto di vita del soggetto con disabilità	51
2.2.4 Sport e relazione	56
2.2.4.1 L'atleta con disabilità e i compagni	57
2.2.4.2 L'atleta con disabilità e i mediatori	60
2.2.4.3 Conoscere e accompagnare: coach in termini di educabilità e come figura di riferimento	66
2.2.5 Dentro e fuori il contesto sportivo	67
2.2.6 Pratica sportiva e benessere: il contributo dello sguardo psicologico	71
<b>CAPITOLO 3: La ricerca: un'immersione esplorativa nel contesto sportivo di Blukippe</b>	<b>75</b>
3.1 <i>Viaggio all'interno di Blukippe, una realtà sportiva ed inclusiva</i>	75
3.2 <i>La ricerca: domanda e obiettivo</i>	76
3.3 <i>Metodologia e strumenti di ricerca</i>	77
3.3.1 Le interviste: il potere del racconto	78
3.3.2 Il Focus Group Strutturato: il potere della condivisione	80
3.4 <i>I protagonisti della ricerca</i>	81
3.5 <i>I risultati</i>	82
3.5 <i>Discussione</i>	93
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>103</b>
<b>BIBLIOGRAFIA:</b>	<b>107</b>
<b>SITOGRAFIA:</b>	<b>111</b>
<b>RINGRAZIAMENTI</b>	<b>113</b>



## INTRODUZIONE

Il presente elaborato ha l'intento di trattare l'argomento della disabilità e dello sport e di comprendere come la pratica sportiva influenzi il benessere di vita degli atleti con disabilità. In particolare, il progetto di tesi si propone di analizzare le relazioni che caratterizzano il contesto sportivo e la voce stessa degli atleti per razionalizzare i fattori che rendono la vita della persona una vita di qualità e benessere, ottenendo in questo modo una visione olistica del potere dello sport e relativi effetti. Inclusione e rete di relazioni sono due concetti di riferimento entro cui l'elaborato si realizza.

All'inizio dello stesso sono stati affrontati gli sviluppi significativi nel cammino verso l'inclusione, sia dal punto di vista giuridico, sia per quanto riguarda la terminologia. In continuità con esso, è stato preso in considerazione il valore dell'educabilità delle persone con disabilità nel contesto sociale accessibile e valorizzante, verso cui l'approccio pedagogico volge il suo sguardo.

In un secondo momento, è stato trattato l'inserimento della persona con disabilità nella disciplina delle scienze motorie e sportive, riconoscendo il valore dell'attività fisica nella sfida educativa della disabilità. Infatti, la letteratura ha portato alla luce come l'esperienza motoria porti beneficio, in termini di benessere, al progetto di vita dell'atleta che partecipa ad un contesto che rispetta le diversità di ciascuno, riconoscendone il contributo sociale e incoraggiando, allo stesso tempo, il proprio sviluppo. In questa prima parte dell'elaborato sono stati riportati i contributi della Pedagogia Speciale e dello Sport, i quali hanno rivestito un ruolo fondamentale nello sviluppo di tali progressi.

Esplorando nel dettaglio la tematica, è stato conseguentemente affrontato il *Capability Approach*, prospettiva teorica di riferimento dell'elaborato, e il *set di capability* definito dalla filosofa, fondatrice dell'approccio teorico, Martha Nussbaum, la cui rilevanza è stata fondamentale nella fase empirica del progetto.

Successivamente, è stato analizzato il potere della pratica sportiva nel benessere della persona con disabilità nei processi di costruzione dell'identità, ricerca del sé e come opportunità nel progetto di vita dell'individuo. Di seguito, è stata esplorata la pratica sportiva e le relazioni che caratterizzano il contesto: l'analisi si è concentrata negli atleti

con disabilità, compagni di squadra, coach e figure genitoriali o stakeholder di riferimento, le quali caratterizzano la rete di relazioni maggiormente incisiva e significativa per la persona che vive l'esperienza e il contesto. A termine della seconda parte dell'elaborato è stato affrontato l'elemento del benessere nella persona con disabilità che pratica sport anche da un punto di vista psicologico con l'obiettivo di assumere maggior consapevolezza nell'atteggiamento di analisi della parte sperimentale del progetto.

La terza e ultima sezione si caratterizza e completa l'elaborato con la fase empirica: la ricerca si impegna nell'associazione sportiva Blukippe, operante a Padova, nella disciplina della ginnastica artistica raccogliendo le voci di atleti, coach e figure genitoriali con l'obiettivo di individuare i fattori che garantiscono il benessere della persona e la misura in cui l'esperienza in tale contesto incide nello sviluppo delle dimensioni individuate.

L'interesse verso l'argomento descritto mira alla comprensione della misura in cui lo sport e l'esperienza in un contesto inclusivo porti la persona con disabilità a vivere in modo migliore il contesto sociale odierno, caratterizzato da complessità e dinamicità. Inoltre, risulta coinvolgente esplorare come l'attività motoria, supportata da una rete di relazioni e sostegno, rende il progetto di vita di questi atleti dignitoso e di qualità, in cui loro sono parte attiva dello stesso e consapevoli di essere protagonisti del proprio cammino. Ogni essere umano, in quanto persona, deve riscoprire dentro sé il coraggio di poter scegliere chi e come vuole essere, consapevole di abitare in un contesto sociale che non teme il cambiamento o la diversità, ma che valorizza quest'ultima intrecciandola nel percorso di vita di ciascuno e fornendo loro nuovi strumenti con cui guardare la realtà che li circonda. In conclusione, con l'immagine della società come "squadra che giocando cresce insieme" si vuole offrire la lettura di questo progetto.

# CAPITOLO 1: Passato e presente si tendono la mano: il cammino verso l'inclusione

## 1.1 Il viaggio verso l'inclusione

La storia dell'integrazione e dell'inclusione è un percorso complesso che evolve nel tempo grazie alla motivazione, dedizione ed esperienze sul campo (De Anna, 2022). Esaminando questo cammino, possiamo comprendere le realizzazioni e le sfide attuali, riconoscendo il valore della storia e imparando da essa (ibidem).

Nel procedere dei paragrafi verrà presentato un excursus storico in merito ai riferimenti legislativi che negli anni sono stati formulati e approvati: i traguardi ad oggi ottenuti guidano il contesto sociale verso il concetto di educabilità delle persone con disabilità, senza che queste vengano private della propria identità. L'ambiente in cui viviamo si caratterizza come il frutto dell'impegno di coloro che ci hanno creduto, fornendo una solida base su cui sostenere la missione educativa e gli attuali dibattiti in corso. La società è un patrimonio comune e, per questo motivo, deve essere accessibile e usufruita per il bene comune (Gardou, 2012).

### 1.1.1 La dimensione normo-giuridica

L'inizio dell'impegno verso la sfera educativa e la creazione di un ambiente inclusivo risale alla nascita della scuola media unica e rinnovamento del sistema scolastico nel 1962 (De Anna, 2022). Tale riforma diede l'opportunità di potenziare l'apprendimento, offrendo quelle che ad oggi vengono chiamate e riconosciute come "pari opportunità" (ibidem).

Secondo De Anna (2022), è importante però citare determinati eventi, che di seguito verranno esposti, poiché essi sono stati configurati come un passaggio importante verso l'inclusione. Dunque, si vuole fare riferimento all'*Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico- Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento/ Centre for Educational Research and Innovation* (gruppo OECD-CERI), costituito nel 1968 con l'obiettivo di discutere e occuparsi di problematiche educative. Negli anni 80, un elemento di cambiamento si verificò dal passaggio dell'attenzione sulla scuola alla vita attiva, con il progetto "*La vita attiva degli adolescenti handicappati*", il quale analizzò le

buone esperienze di ciascun Paese rispetto la filosofia dell'integrazione, diffondendone i risultati per poterne discutere nelle successive Conferenze tenutesi negli Stati Uniti (Bonetta, 2007). In questi stessi anni, in Italia, è opportuno ricordare che erano pochi, tra cui Andrea Canevaro, coloro i quali si occupavano di formazione e ricerca internazionale nell'ambito dell'integrazione. Nella nazione italiana, i precursori dell'educazione speciale furono Montesano, De Sanctis e Montessori, tra il 1899 e il 1901, avviando l'apertura delle prime scuole-asili e istituti medico-pedagogici, riconoscendo l'educabilità delle persone con disabilità (Canevaro, 2001). Nel 1889, il pedagogo Gonnelli Cioni istituì la scuola dei frenastenici, ossia degli "idioti", per poter intervenire nei confronti di chi ancora era internato negli ospedali e manicomi, una volta compreso l'intervento pedagogico di cui necessitavano per poter "recuperare" e considerare il loro equilibrio: questo passaggio fu di fondamentale importanza, poiché venne identificata necessità educativa, rispetto a ciò che il giudizio sociale comune considerava e prevedeva per le persone con disabilità e contro l'obiettivo e l'idea subordinata delle strutture a cui erano destinati. Un ulteriore passo in avanti nel percorso verso l'inclusione prese il nome di Progetti HELIOS I e II (*Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society*) che iniziarono nel 1988 e si conclusero con la *Dichiarazione di Lussemburgo* nel 1996. Nel corso di questi si fu tenuta anche la Conferenza di Cagliari nel 1990 su *Handicap e integrazione*, con il merito di aver condotto la produzione di un documento di valenza europea che parlava a proposito della partecipazione delle figure genitoriali nei processi d'integrazione, come risorsa al fine di acquisire competenze e maggiori informazioni rispetto alle manifestazioni comportamentali e bisogni del bambino con disabilità (Bonetta, 2007). La Dichiarazione di Lussemburgo (1996), come precedentemente riportato, sancì la conclusione del percorso di tali programmi: venne nominata "*Una scuola per tutti e per ciascuno*" e individuati al suo interno principi, strategie e proposte che hanno l'obiettivo di essere configurate come buona pratica (Canevaro, 2001). Come ricorda De Anna (2006), il valore educativo si rafforzò fino a raggiungere un'importanza tale, tanto da determinare che, da allora in poi, non vi era più necessità di strutturare programmi speciali per gli handicappati, in quanto ogni programma doveva comprendere e tenere in considerazione eventuali problematiche in una visione sociale e d'intervento più inclusiva. La nazione italiana, dal punto di vista legislativo, si configura come un paese forte per

quanto riguarda l'integrazione e l'educabilità delle persone con disabilità e, sin dai primi provvedimenti giuridici, l'obiettivo è chiaro (Bonetta, 2007): nel 1928, infatti, venne stabilita la "Legge Gentile", che prevedeva l'estensione obbligatoria dell'istruzione a ciechi e sordomuti.

Il percorso giuridico-legislativo dell'Italia si articola in questo periodo e nel contesto sopradescritto e di seguito verranno riportate le tappe fondamentali. La prima norma che identifica al suo interno il modello di integrazione sociale è la legge 118/1971 che sostiene l'espansione del principio dell'educazione a tutti nella scuola ordinaria, in questo caso agli invalidi civili (Moliterni, 2013). Nel corpo della norma viene riportato che le persone con disabilità non presentassero "*gravi deficienze intellettive o menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle predette classi normali*": questo non era la rappresentazione di un pieno diritto, ma l'apertura delle scuole dell'obbligo e delle classi ordinarie sancì l'inizio di un percorso più concreto (Bonetta, 2007). Nel 1973 venne emanata la legge n. 477 che vede il passaggio del sistema scolastico da un modello burocratico-centralistico ad uno democratico-partecipativo, promuovendo il principio dell'autonomia e, allo stesso tempo, l'interazione tra sfera sociale e civica e la scuola (Moliterni, 2013). Nel biennio successivo vennero promulgati dei decreti delegati con lo stesso obiettivo di quest'ultima, incoraggiando una nuova mentalità, istituendo gli organi collegiali con il compito di controllare e gestire gli elementi che non erano strettamente correlati con l'ambito scolastico (De Anna, 2022). Nello stesso momento, con la riforma dei decreti delegati, iniziò ad evolversi l'associazionismo delle figure genitoriali nei confronti del sistema scolastico e delle problematiche che esso presentava, portando all'inclusione degli stessi all'interno della presidenza del Consiglio di istituto (Bonetta, 2007). In modo analogo, anche le voci dei genitori con bambini con disabilità si fecero sentire al fine di esigere il diritto di educazione anche per i loro figli nelle scuole di tutti (Ianes, 2001). In tale contesto, nel 1975, venne dunque istituita una Commissione che si occupava di identificare condotte e iniziative di accoglienza e integrazione: tale decisione ci portò all'emanazione della legge 517/1977 (Moliterni, 2013). Quest'ultima rappresenta un passo decisivo per l'integrazione e il cammino verso l'inclusione poiché vengono abolite le classi differenziate, venne dato avvio alle attività d'integrazione per tutti e la scuola venne aperta al territorio (ibidem). Con tale scelta legislativa, la strutturazione

dell'organizzazione e programmazione didattica divenne più accessibile in termini di adattabilità, promuovendo la piena partecipazione attiva delle persone con disabilità (Ianes, 2001). Inoltre, con tale applicazione, anche le famiglie ebbero l'opportunità di collaborare in modo attivo nel sistema scolastico (ibidem). Nel 1978, in un periodo di evoluzione significativa, venne approvata la Legge Basaglia che aprì uno scenario di discussione in merito agli ospedali psichiatrici: elemento di necessità per quanto riguarda il cambiamento della mentalità sociale (De Anna, 2022). Proseguendo, nel 1987, la Corte Costituzionale ha emanato la sentenza 215 che sancì il diritto delle persone con disabilità ad accedere ai gradi superiori d'istruzione, creando in questo modo ambienti di apprendimento con il gruppo dei pari (Moliterni, 2013). In tale scenario, si può evincere il modo in cui il percorso verso l'inclusione si è evoluto negli anni, ponendo le basi per il contesto odierno (ibidem). Nel 1992, venne promulgata la legge quadro 104 sull'handicap come riferimento legislativo per assistenza, integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità, concentrando maggiormente l'attenzione sulle responsabilità e i doveri delle istituzioni in materia di coordinamento tra scuola e sistema sanitario e, più precisamente, di relativa documentazione: diagnosi funzionale (DF), Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e Piano Educativo Individualizzato (PEI). In seguito, nel 1994, nella Conferenza di Salamanca venne stilata la Dichiarazione di Salamanca, la cui importanza si deve alla focalizzazione del ruolo delle famiglie e degli operatori all'interno del sistema scolastico: tale documento rimane ancor oggi un punto di riferimento significativo (De Anna, 2022). Nella stessa Dichiarazione, viene definito per la prima volta il termine *inclusive education* che comprende e persegue nei suoi obiettivi l'abbattimento delle barriere sociali, economiche e politiche, che limitano l'educazione di tutti coloro che si trovano in una situazione di difficoltà fisica, socio-economica o di svantaggio a causa del gruppo di appartenenza (Pavone, 2014). Successivamente, nel 1996, a conclusione dei programmi HELIOS, venne definita la Guida europea in cui vennero citate le "buone prassi" in materia di integrazione e inclusione e gli obiettivi da porsi per migliorare ed evolversi in tal senso (Canevaro, 2001). La Guida europea si compone di quattro parti, le quali discutono dei diversi settori individuati nei programmi HELIOS: integrazione sociale e vita autonoma, integrazione in ambito educativo, riabilitazione funzionale e integrazione economica. Tale documento concepisce e discute dei vari ambiti in modo sinergico e cooperativo e ciò raffigura un ulteriore passo in avanti nella storia

dell'inclusione (De Anna, 2022). La legge n. 17/1999 comportò ulteriori abbattimenti di barriere, aprendo l'accesso alle persone con disabilità all'istruzione universitaria e, nello stesso anno, la legge n. 68 definì forme di tutela per l'inserimento lavorativo (Moliterni, 2013). Nel 2000, per merito della legge n. 328, il processo d'integrazione raggiunge il culmine: si verificò l'istituzione dei Comuni, come organismi locali a cui è affidato il compito di attivare, definire e gestire piani di azione, capaci di porre maggiormente l'attenzione sulle persone con disabilità e i loro bisogni nell'arco di tutto il percorso di vita (ibidem). Un grande passo in avanti nella storia dell'inclusione si verificò nel 2001 con la definizione della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della salute e della disabilità (ICF)* dell'OMS, il quale ha sancito il passaggio da un modello esclusivamente medico della disabilità ad un modello che considera la persona in funzione e in relazione con la partecipazione e l'ambiente. Tale Classificazione, strumento di significativa rilevanza nel contesto odierno, individua componenti di salute e di stati ad essa correlati, identificando ciò che la persona con disabilità fa e può fare; inoltre, prevede una distinzione di fattori ambientali come lavoro di prevenzione e promozione di sviluppo, partecipazione e supporto (2013). L'ICF offre la possibilità di acquisire una nuova prospettiva rispetto alla menomazione e disabilità in generale, distinguendo la persona in quanto tale dalla sua disabilità, allontanando l'idea che, in quanto limitato, l'individuo è malato (OMS, 2013): la disabilità in questo nuovo sguardo non è più la caratteristica distintiva della persona (D'Alessio, 2002). Negli anni è stato identificato in tale Classificazione una problematica, ossia quella di avere un'impostazione statica della persona con disabilità e, di conseguenza, non incline al divenire e allo sviluppo della stessa: manca il fattore dinamico capace di costruire una rete inclusiva rispetto a relazioni e spunti di riflessione su cui creare un ambiente inclusivo (De Anna, 2022). Vennero di seguito definiti nella legge quadro 2/2006 il principio e la necessità dell'educazione lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*), che comprenda e tenga in considerazione la totalità degli ambienti con cui la persona con disabilità entra in relazione al fine di porre l'attenzione e valorizzare le specificità del singolo (Pavone, 2014).

Nel 2006 venne approvata dall'Assemblea Generale la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* che vede l'obiettivo di conformare la normativa dei paesi aderenti alle norme contenute in tale Convenzione: tale conquista rappresenta un punto

di riferimento significativo di sviluppo e concreto cambiamento. Essa designa la prima garanzia del totale riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità ed è proprio all'interno della stessa che il termine "integrazione" viene superato dal termine "inclusione" nel proprio significato profondo (Pavone, 2014). Tale strumento si compone di cinquanta articoli suddivisi maggiormente tra educazione, lavoro, salute, abilitazione e riabilitazione, partecipazione alla vita politica, pubblica, culturale e ricreativa, tempo libero e, inoltre, l'articolo 30 parla a proposito della sfera sportiva. L'obiettivo identificato è quello di rendere accessibili le informazioni e le facilitazioni, permettendo alla persona di partecipare in modo attivo nel rispetto del principio di uguaglianza e delle pari opportunità, esprimendosi in modo libero nella realizzazione del proprio progetto di vita (Bononia University Press, 2019). Nel concreto, la Convenzione presenta sette linee guida che, in modo trasversale e in ottica di *mainstreaming*, comprendono i diversi ambiti garanti della piena realizzazione dell'ambiente e contesto inclusivo e, per ciascuno di essi, vengono esplicitati gli obiettivi e i piani di azione per garantirne il conseguimento (ibidem). Si ritiene corretto sottolineare che, in ognuno dei processi consigliati e definiti nella Convenzione, è previsto il coinvolgimento diretto della persona con disabilità (Pavone, 2014).

Nel 2009, Giampiero Griffo, membro dell'European Disability Forum, parla a proposito dell'inclusione sostenendo che la persona con disabilità è un cittadino e, in quanto tale, è titolare, come il resto della popolazione, di diritti (con riferimento alla Convenzione ONU). Essi non sono più "ospiti nella società, ma parte integrante della stessa" (p.25) ed è compito della società trasformarsi nella propria mentalità e creare le condizioni adatte (De Anna, 2022).

Ad oggi, sono stati definiti dal governo determinati impegni che si è prefissato in materia di inclusione ed essi comprendono: la formazione continua; la strutturazione del "tempo pieno" a scuola, in cui i momenti educativi non vengano più organizzati come una sovrapposizione, ma come una successione organica e unitaria; la partecipazione di figure specializzate alla vita scolastica, come sostegno al processo inclusivo (psicologi, pedagogisti, assistenti sociali...) (Ianes, Canevaro, 2015).

In conclusione, la situazione e la storia della nazione italiana mostrano molti passi in avanti, conquiste e cambiamenti in materia di integrazione e inclusione sociale (Bononia

University Press, 2019). Il cammino verso l'inclusione non è però arrivato ad un punto di arrivo o di svolta rispetto alle ultime trasformazioni: in ogni direttiva o legislazione che si voglia prendere di riferimento vengono enunciati a pieno titolo il principio di solidarietà, partecipazione e uguaglianza che perdono d'importanza e di forza nelle quotidianità che le ricerche ad oggi continuano a dimostrare (ibidem). De Anna (2022) sostiene vi sia un problema planetario che mostra delle non soluzioni, influenzando negativamente punti di vista, comportamenti e modelli culturali ed educativi, con inevitabile conseguenza di chiusura nell'individualismo ed egoismo: il ripercorrere la storia, le conquiste e le tappe lungo il cammino verso l'inclusione servono ad alimentare il credo alla base dell'agire educativo e della motivazione di ricercatori, operatori e di tutti coloro che investono delle riflessioni a riguardo.

### 1.1.2 Riflessione terminologica secondo la lente pedagogica

Negli anni, le espressioni volte a definire la persona con disabilità hanno subito vari cambiamenti e per questo si è assistito ad un significativo mutamento della terminologia (Lo Sapia, 2010). Fino al ventesimo secolo la concezione sociale della persona con disabilità era caratterizzata da rifiuto, esclusione e marginalità (Mammarella & Vianello, 2015). Attualmente, per identificare la persona si usa l'espressione "persona con disabilità" poiché l'obiettivo prioritario perseguito dall'iter dei criteri di definizione è quello di porre in primo piano la persona in quanto tale, evitando di farla quasi scomparire volgendo lo sguardo alla mera disabilità (ibidem). Sia nella Convenzione ONU, sia l'OMS, nel cammino verso l'inclusione, hanno comportato cambiamenti significativi in merito alla terminologia da usare, correlando sempre di più le espressioni da utilizzare e la riflessione socio-pedagogica (Lo Sapia, 2010; Mammarella & Vianello, 2015). Vengono introdotti, inoltre, nel vocabolario della storia il termine *benessere*, inteso come sinonimo di buona vita; *condizione di salute*, che riguarda lo stato di salute fisico; e *funzionamento*, che s'interessa agli elementi positivi della rete di relazioni della persona (Medeghini, 2013).

In modo analogo, i cambiamenti rispetto ai termini da utilizzare camminavano di pari passo con le trasformazioni che il contesto sociale viveva, i processi d'inclusione attuati e il percorso legislativo, visto in precedenza, che sosteneva il cammino definendone le tappe. Infatti, un ulteriore tema cruciale riguarda i termini di integrazione e inclusione, i

quali hanno trovato nel trascorrere degli anni uno spazio significativo all'interno dei dibattiti internazionali (De Anna, 2022). In essi, il principio dell'inclusione sottolinea il passaggio del focus dal soggetto al gruppo di appartenenza a cui si fa riferimento e in tale dinamica, colui che guida il gruppo e il contesto, attua piani di azione e strumenti di sinergia tra i componenti per trovare le soluzioni ai problemi: tutti contribuiscono a creare l'ambiente in cui vivono con la singolarità del loro essere persone e, di conseguenza, ognuno di loro deve essere responsabile e responsabilizzato rispetto a ciò che lo circonda, predisponendo i sostegni adeguati a quelli che possono essere i bisogni di tutti (Bononia University Press, 2019). In tale ottica, la persona con disabilità non è il soggetto avente bisogno di cure, ma è parte integrante del contesto e, in quanto tale, l'intervento di supporto e la partecipazione di tutti i componenti del gruppo di riferimento creano situazioni strategiche favorevoli all'ambiente inclusivo (Pavone, 2014). Trisciuzzi, nel 1993, ha individuato, nell'obiettivo di compiere un'analisi storica, quattro diversi periodi in ambito di integrazione e inclusione:

- Il periodo dell'antichità è il primo e in questa fase ha governato la sopravvivenza e il pregiudizio, senza minimo riferimento alla volubilità delle persone che si trovavano in una situazione di svantaggio;
- Il secondo periodo presenta un'ottica organica fortemente influenzata dalla religione cristiana, in cui la persona con disabilità rimane esclusa dal contesto, ma per lo meno tollerata;
- Il terzo periodo viene caratterizzato, al contrario del precedente, da carattere scientifico, dalla scoperta, dalla ricerca e, in termini educativi, dai diritti d'uguaglianza;
- Il quarto e ultimo periodo è condizionato dall'insieme della dimensione scientifica, economica e organica e in tale scenario le persone con disabilità vengono considerate come forza lavoro.

Il professor Jean Jacques Detraux dell'Università di Bruxelles (1995) afferma che, secondo la sua opinione, il concetto di integrazione si traduceva in modo differente rispetto la sua reale applicazione e, a sostegno di tale ipotesi, enunciò tre diversi criteri: assimilazione, uguaglianza e adattamento. L'assimilazione prevede l'inserimento delle persone con disabilità nei percorsi predisposti per i cosiddetti "normodotati", senza alcun

apparente o significativo cambiamento; l'uguaglianza attribuisce alle persone con disabilità gli stessi diritti dei "normodotati" e, per questo, ad ogni persona avente una propria identità e specificità, ne deriva un progetto di vita differente su cui dirigere il proprio sviluppo; l'adattamento, invece, implica il compromesso tra le persone con e senza disabilità, essendo entrambi consapevoli dei bisogni reciproci e contribuendo in questo modo al miglioramento dell'ambiente psico-fisico in cui la collettività è inserita (Detraux, 1995). Detraux (1995), infatti, in alcune sue parole riporta "il reciproco adattamento deve essere inteso come una costruzione di rapporti intelligenti tra persone di buona volontà". Questo proposito non si basa unicamente sul cambiamento dell'ambiente materiale in cui tutti noi viviamo, ma anche, e soprattutto, su una modifica della condizione psicologica delle persone in questione", con riferimento alle persone considerate "normodotate" (p. 59).

In una lezione universitaria a Malta con tema d'inclusione, alcuni docenti hanno sostenuto che non vi sia inclusione senza integrazione, con l'obiettivo di offrire una visione di complementarità tra i due concetti e non per forza di sostituzione (De Anna, 2022). Altre ricerche condotte da Canevaro, D'Alonzo e Ianes nel 2009 hanno evidenziato come la presenza di compagni con disabilità possa influenzare positivamente il contesto nella cooperazione, nello sviluppo della prosocialità e dell'apprendimento di tutti. Villanella (2011) sostiene che "i due termini (integrazione e inclusione) sono stati indifferentemente usati, fino ai tempi più recenti, sia per descrivere e promuovere i processi a favore di una buona qualità della vita, sia per descrivere e promuovere la qualità della partecipazione, dell'educazione e degli apprendimenti delle persone in situazione di disabilità" (p. 56). Lucia de Anna (2022) conferma che, secondo la sua opinione, il termine integrazione non è un termine riduttivo o di accezione negativa, come invece sostengono i dibattiti internazionali, ma, al contrario, il suo significato entra in sinergia con quello dell'inclusione in una relazione di complementarità e insieme confluiscono nella creazione di un ambiente inclusivo. Inoltre, l'azione integrativa appartiene alla storia del passato della nazione italiana e per questo motivo non è corretto annullarla, ma valorizzarla nei tratti positivi che essa presenta (De Anna, 2022).

Il principio dell'integrazione, come afferma Moliterni (2013), crea un nuovo punto di incontro tra due soggetti che, senza che questi perdano la propria identità, si riconoscono

nell'esistenza e nella presenza: tale significato è quello che dev'essere concretizzato con l'obiettivo di realizzare un processo di umanizzazione e civilizzazione all'interno di un contesto che sia valorizzante in ottica inclusiva. Moliterni (2013) sostiene che il termine inclusione rimanda al significato di "metter dentro qualcosa che è fuori" (p. 178), riconoscendone i tratti distintivi e peculiarità che differenziano i diversi elementi e sapendo valorizzare le qualità. Nell'ottica dell'inclusione le differenze costituiscono un valore aggiunto e una risorsa da cui poter attingere: ciò è necessario promuovendo e assimilando sempre più un atteggiamento di apertura e ricostruzione in vista di un nuovo equilibrio all'interno dell'ambiente sociale, in cui ogni membro della comunità, con disabilità o no, riesca a caratterizzarlo con forme e colori disparati, rendendolo vivo nella diversità (Moliterni, 2013).

In conclusione, la persona con disabilità non deve più essere considerata un ospite nella società, ma è da considerarsi parte integrante della stessa e l'inclusione, in continuità con tale concetto, "riconosce la diversità umana e la inserisce all'interno delle regole di funzionamento della società, nella produzione di beni e nell'organizzazione di servizi" (p.26) (De Anna, 2022).

### 1.1.3 Accessibilità e educabilità: dall'integrazione all'inclusione

Il principio di educabilità delle persone con disabilità inizia nel momento in cui si è presa consapevolezza che essi non fossero più soltanto oggetto di cure mediche e, negli anni, anche l'aspetto clinico si modificò in modo analogo alla concezione sociale rispetto alle situazioni di svantaggio (Ianes, 2001). In tale scenario si assistette all'inizio del dibattito rispetto al concetto di cura correlato alle diverse situazioni-problema: la soluzione non si basava sul mero rimedio, ma, la cura educativa aveva l'obbligo di assumersi un significato differente, in termini di raggiungimento di obiettivi e, soprattutto, costruzione di un percorso formativo che accompagni la persona con disabilità a vivere il criterio della qualità in un progetto concepito *ad hoc* (Granese, 1993). Negli anni a seguire di questa prima consapevolezza, l'ideale sociale iniziò a mutarsi insieme ai dibattiti e riflessioni pedagogiche e, infatti, l'individuazione dei problemi avviò un processo di assunzione di responsabilità anche istituzionale (Pavone, 2014). All'inizio del cammino verso l'inclusione, nel 1980, Luigi Cancrini riportò in una riflessione il valore dell'integrazione,

sostenendo che l'introduzione delle persone con disabilità all'interno del contesto sociale è un ripristino della condizione naturale dell'umanità basata sulla parità e, a tal proposito, pronunciò "uguaglianza non è somiglianza piatta di particolari esterni, ma uguale diritto a usare, per gli altri e con gli altri, una voce" (p. 103). Il principio sopra riportato può essere riconosciuto come un riferimento di un'impostazione nuova, "a misura d'uomo" (p.103), in grado di valorizzare le proprie capacitazioni in termini produttivi in vista del loro progetto di vita (Cancrini, 1980). Nel concretizzarsi delle dinamiche, un interrogativo che venne posto riguardava il significato di entrare in relazione con l'altro e Canevaro (2006), a proposito, evidenziò che è fondamentale nella relazione reciproca vivere momenti di quotidianità e saper accogliere il lato emotivo dell'incontro, le sensazioni e percezioni vissute: il cambiamento da ambedue le parti è possibile grazie a ciò e "la ricchezza di queste esperienze [...] è insita nel confronto con la diversità" (p. 166). Inoltre, l'inclusione non è un processo a senso unico: anche i cosiddetti "normodotati" possono e si arricchiscono di valore dall'incontro con la diversità e, a sostegno di ciò, alcune ricerche hanno dimostrato come la qualità della formazione nel sistema scolastico sia migliorata in relazione a contesti di inclusione (De Anna, 2022). Canevaro (2006), in continuità, afferma che il confronto con l'altro non è da intendere in modo esclusivo rispetto la formazione scolastica, poiché anche la convivenza si dimostra finalizzata all'apprendimento. Al fine di concretizzare integrazione e inclusione, la modalità vincente si realizza nella costruzione sinergica di conoscenze che permettono di acquisire competenze professionali per tutti (Ianes, 2001).

Diversità e normalità sono due concetti e termini grazie ai quali, in modo frequente, prende avvio un dibattito: ogni persona apprende e affronta le sfide quotidiane in modo diverso, ma non per questo il valore della diversità della disabilità deve essere semplificato in termini banali (D'Alonzo, 2008). Le singolarità della disabilità devono essere considerate negli interventi educativi e formativi e non dichiarate come "normali" grazie ad una trasformazione di pensieri perché lo chiede la logica inclusiva: l'obiettivo dell'inclusione è quello di custodire la diversità della persona con disabilità "in un processo di normalizzazione per la valorizzazione del suo essere umano" (D'Alonzo, 2008, p. 73).

In termini di educabilità inclusiva, negli anni, è stata identificata un'espressione che fungesse e fosse in grado di individuare modelli rappresentativi di comportamento che guidassero i processi: le "buone prassi" (Canevaro, 1999). Tale formulazione venne utilizzata per la prima volta nei programmi HELIOS tra gli anni 80 e 90 e venne ripresa in seguito da Andrea Canevaro e Dario Ianes nel 2002. Canevaro (2002) evidenziò la differenza tra buone prassi e buoni esempi: gli ultimi si riferiscono ad azioni che hanno intenzione positiva, ma che sono fine a sé stesse; mentre, le buone prassi, sono azioni educative che appartengono ad un progetto formativo organizzato e costituiscono metodi, strategie e risorse con cui è possibile eseguire un lavoro di comparazione e confronto in ottica pedagogico-educativa. Canevaro (2002) aggiunse che l'inclusione "la si costruisce giorno dopo giorno, anno dopo anno; con fatica, con successi e sconfitte, con difficoltà di ogni genere" (p. 130), sostenendo che non sia una conoscenza da insegnare, ma che si concretizzi nella convivialità e accessibilità di momenti in cui viene offerto un punto di vista differente con cui guardare al mondo: ciò si configura come apprendimento significativo. È necessario che le figure di riferimento educativo diventino possessori e promotori di buone prassi e di competenze professionali che permettono di non rimanere intrappolati nella categorizzazione o nella considerazione di contesti a sé stanti o isolati e fini a sé stessi: è di fondamentale importanza pianificare un itinerario e fare delle capacità delle competenze, conoscendo vari contesti, metodi, strategie e modelli (Canevaro, 2006). In tal senso, al fine di rendere accessibile ed educabile un contesto in ottica inclusiva, è necessario entrare in relazione con esso, conoscere, approfondire, continuando a credere nell'obiettivo e vivendo semplicemente la diversità (De Anna, 2022). Come sostiene Croci (1992) la diversità "è sicuramente anche tensione e preoccupazione, paura e conflitto, ma è momento di grandi apprendimenti" (p. 87). Oggi, in termini di accessibilità in ottica inclusiva, si parla di *governance* e cittadinanza attiva che comprendono al loro interno la tematica dell'educabilità e partecipazione attiva di tutte le persone appartenenti ad una comunità (De Anna, 2022).

Nella connessione tra educando e figura di riferimento si crea la relazione di aiuto che presuppone al suo interno e con significato profondo il verbo accompagnare (Canevaro, Ianes, 2001). Tale azione implica prendersi cura dell'altro, non sostituendosi al soggetto protagonista del suo progetto di vita, ma mostrandosi come un sostegno nei "terreni scivolosi" (p. 175) e situazioni di difficoltà ed essere spettatore presente e fiducioso

quando la persona non ha necessità di aiuto significativo (De Anna, 2022). Accompagnare è un'azione educativa tanto significativa quanto delicata e complessa: implica sinergia, complicità, lettura profonda di bisogni e legame (ibidem). In ottica inclusiva, guidare è servirsi di una visione completa e di correlazione tra soggetto e contesto e avere cura di tali relazioni, perché il cambiamento può avvenire da ambedue le parti e le risorse accessibili e disponibili è necessario siano adeguate e corrispondenti ai bisogni e capacità della persona con disabilità (Pavone, 2014).

In conclusione, i riferimenti legislativi sono fondamentali nel cammino verso l'inclusione, ma non sono sufficienti nella gestione di nodi problematici ancora presenti: è importante continuare a conoscere i bisogni specifici della diversità con l'obiettivo di comprendere e incoraggiare opportunità, senza generalizzare e avere la presunzione di creare "contenitori unici" (p. 91) per dare ordine al contesto in cui si vive, perdendo il focus del principio inclusivo (De Anna, 2022).

L'inclusione sarà possibile quando i principi dinamici dell'accessibilità e educabilità si sentono realizzati in un contesto altrettanto dinamico dominato da partecipazione e solidarietà: "*Nothing about us without us*" (ibidem, p. 87).

#### 1.1.4 Il contributo della Pedagogia speciale

Nel cammino verso l'inclusione la pedagogia speciale ha influenzato in modo significativo dinamiche di cambiamento e riflessione (Canevaro, 1999). Viene proposto all'inizio di questo paragrafo un'introduzione di tale scienza e un breve excursus storico che aiuterà a comprendere in modo chiaro e sintetico il suo contributo all'interno della tematica.

La pedagogia speciale è una scienza posta all'interno del ramo pedagogico, e quindi delle scienze dell'educazione, ed è rappresentante di un modo di essere innovativo e unico (Bocci, 2021). La pedagogia speciale è un ramo scientifico applicativo, ma non solo, poiché è in grado in modo autonomo di svilupparsi tramite teoria, sperimentazioni e riflessioni avendo come oggetto di ricerca l'educazione; inoltre, è una scienza in continua relazione interdisciplinare con altre scienze come la psicologia, medicina, antropologia, sociologia e filosofia (Ghedin, 2010). In termini concreti, la pedagogia speciale è capace

di rispondere alle sfide attuali caratterizzate da dinamicità e complessità, tra cui quella inclusiva (ibidem). Come sostiene Roberta Caldin (2001), la pedagogia speciale si colloca all'interno di quella generale evidenziando il carattere complesso e multidimensionale dei problemi educativi e delle metodologie, dimostrando come essa sia in grado di mantenere il focus sulla persona, valorizzandola, e come trasformare ciò che sembra un limite in una opportunità, eliminando il rischio di esclusione e categorizzazione. A tal proposito, Andrea Canevaro (2002) afferma che “una buona pedagogia speciale è parte di una buona pedagogia generale e i problemi posti dall'educazione dei bambini handicappati mettono alla prova e verificano la validità o meno dell'educazione generale” (p.95), determinando la potenza dell'azione educativa in grado di realizzarsi come agente di capacitazione, autorealizzazione e autodeterminazione nelle relazioni tra le persone, a servizio di una società inclusiva. La pedagogia speciale è dunque concentrata nello sviluppo della sfera educativa e a potenziare la realtà nel suo senso più ampio (Bocci, 2021).

Nell'ambito accademico, la pedagogia speciale nasce in Italia nel 1964 con la definizione della cattedra allo psicopatologo Roberto Zavalloni all'Università di Roma. A tal proposito, in seguito a numerosi dibattiti rispetto l'identità della disciplina, Pavone (2010) afferma che la pedagogia speciale è giunta nella storia dell'inclusione per favorire la realizzazione delle personalità di soggetti con disabilità, valorizzandone i punti di forza con lo scopo di permettere una migliore espressione di sé e una qualità di vita superiore. La sua azione non viene mossa a senso unico per il soggetto, ma in direzione anche del contesto sociale, che sia in grado di realizzare condizioni favorevoli e motivanti in cui, non si verifichi il mero riconoscimento e accettazione della diversità, ma una valorizzazione come sapere comune (Pavone, 2010). Il contesto sociale è caratterizzato da carattere dinamico e multidimensionale e, per questo, è complesso pensare che la diversità, variegata in quanto tale, possa trattare le problematiche in un'unica disciplina: per garantire la realizzazione completa di un progetto educativo è necessario che la pedagogia speciale dialoghi in modo continuo con altre discipline, senza perdere il suo carattere identificativo: nel momento in cui tale scienza si scontra con fattori che non conosce è necessario rielaborare le competenze, esplorare e confrontarsi con umiltà con la disciplina che più può risultare un aiuto, sostegno e risorsa (Ghedini, 2010). Inoltre, la pedagogia speciale non può essere considerata dislocata dalla didattica speciale e generale in quanto, quest'ultima, ne è fonte di riflessione, ma anche nutrimento (ibidem). A livello

nazionale, il suo contributo è promozione di diversità nei processi inclusivi che caratterizzano l'azione educativa: partendo dall'azione didattica risulta possibile trovare strategie di valorizzazione della diversità a favore della persona con disabilità (De Anna, 2022).

Tra i precursori della disciplina viene riconosciuto come maestro della pedagogia speciale, nonché suo fondatore, Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) con *Mémoires* (1801-1806), in cui racconta l'azione pedagogica che attuò nei confronti *dell'enfant sauvage* Victor (Canevaro, 1999). La particolarità del suo intervento rimane, ancor oggi, ricordata con significativa rilevanza, poiché la sconfitta educativa che ne ricavò la attribuì a sé stesso e al ritardo dell'azione educativa, anziché al suo allievo, prendendo consapevolezza dei limiti, dubbi e frustrazione ricevuta (ibidem). Itard si dimostrò essere un vero e proprio educatore alla continua ricerca di nuovi metodi e strategie e, come affermò Gelati (2000), la competenza che manifesta nel proprio agire educativo e progetto di ricerca lo rende, appunto, maestro di pedagogia speciale. Un'altra figura di riferimento è Maria Montessori, pedagogista inclusiva, che diede grande contributo all'educabilità delle persone con disabilità, concentrandosi maggiormente su quelle cognitive (Canevaro, Balzaretto, Rigon, 1996). Innanzitutto, essa fu in grado di uscire dalle sue vesti di medico per assumere e integrare nuovi punti di vista, quelli educativo-pedagogici (ibidem). Inoltre, il contributo di Maria Montessori si deve al riconoscimento del bambino come persona e, in quanto tale, titolare di diritti e libero di esprimere bisogni e interessi in vista di sviluppo, apprendimento e sperimentazione di creatività (Caldin, 2001). La sua educazione si dimostra inclusiva in modo completo nelle strategie, nei metodi e nell'intenzione di sviluppare l'autonomia del bambino creando per lui un ambiente accessibile, intriso di risorse e condizioni favorevoli all'espressività, al potenziamento delle sue abilità, tramite anche l'uso di strumenti didattici, identificati in tale principio come mezzi di sviluppo (ibidem). Colui che accompagna il bambino nella logica inclusiva montessoriana non è "trasmettitore di conoscenze" (p.117), ma promotore di input in grado di motivare l'esplorazione e la ricerca con l'obiettivo di acquisire apprendimenti significativi (De Anna, 2022). Nell'ambito della disabilità, si riconosce tra i meriti di Montessori la stimolazione dei sensi e della percezione al fine di sviluppare l'intelligenza e le qualità delle persone con disabilità, limitate dalla difficoltà di espressione (Pavone, 2010). Come sostiene la pedagogia speciale, infatti, ogni persona,

con particolar modo quelle con disabilità, devono essere guidate nella consapevolezza delle proprie eccellenze, corrispondenti ai loro punti forza e forme di talento (Baldacci, 2005). In logica inclusiva è fondamentale creare pari opportunità, differenziando l'offerta formativa cosicché ognuno possa trovare la propria dimensione e ricchezza (Canevaro, Balzaretto, Rigon, 1996).

Parlando di tale disciplina al giorno d'oggi, è chiaro che il contesto sociale a cui viene fatto riferimento sta vivendo un momento di difficoltà e trasformazione, comprendendo in modo trasversale tutti gli ambiti dell'uomo contemporaneo, soprattutto quello educativo, stando a quanto si evince dalle evidenze (Bocci, 2021). Le persone con disabilità, solitamente, sono coloro i quali più risentono di tali difficoltà in quanto, come sostiene Bocci (2021), sono gli ultimi ad aver visto riconosciuti i loro diritti. Per questo motivo la pedagogia speciale è chiamata nella gestione del cambiamento, nell'organizzazione e promozione di sostegno e cooperazione sinergica nei confronti delle persone più svantaggiate (Mura, 2012). La pedagogia speciale ha l'obiettivo di contribuire a costruire un contesto sociale civile in cui venga promossa una cultura della differenza e dell'inclusione, favorendo partecipazione e cittadinanza attiva alle persone con disabilità (Caldin, 2012). Tale processo implica l'abolizione della discriminazione, poiché in essa risiedono le situazioni-problema che vengono attribuite direttamente alle persone con disabilità, e una proposta di cambiamento in cui benessere e qualità di vita divengono parte attiva del contesto e delle relazioni che lo caratterizzano (Bocci, 2021).

Oggi la pedagogia speciale può affermare l'esistenza di modi possibili di vivere, fortemente influenzati dai modi di essere e pensare degli abitanti dell'ambiente sociale: i modelli culturali sono in grado di modificare le scelte e i principi (De Anna, 2022). Tale riflessione, da una parte, può essere una risorsa ineguagliabile e, dall'altra, allo stesso tempo, può rivelarsi una potente arma (ibidem). Da qui nasce l'interrogativo della direzione che il contesto odierno vuole percorrere e del tipo di persone che vogliono abitarlo (Pavone, 2014). Sebbene Maria Montessori abbia vissuto in un'epoca diversa rispetto a quella odierna, vuole essere concluso tale paragrafo con alcune sue parole, che fungono già come risposta chiara e determinata "l'educazione o è per tutti o non è educazione" (Bocci, 2021, p. 51).

## 1.2 Evoluzione e rilevanza formativa dell'attività fisico-motoria

### 1.2.1 Origine e definizione della Pedagogia dello sport

Il termine “pedagogia dello sport” nasce negli anni Settanta, in Germania, per occuparsi delle questioni educative che sorgevano nell’ambito delle scienze dello sport (Isidori, 2009). Il primo ad usare tale espressione fu Ommo Grupe, nel 1969, in una sua pubblicazione. Inizialmente, agli albori della nascita di tale scienza, veniva criticata la scarsa attenzione nei confronti della dimensione scientifica, al tempo in cui essa venne percepita come una disciplina tecnica- pratica concentrata nella riflessione pedagogica (Isidori, 2009). Il periodo storico e il contesto sociale hanno fortemente influenzato la nascita della pedagogia dato il clima totalitaristico del tempo in cui il corpo era divenuto strumento di propaganda di idee politiche a fini di ostilità e scontro (ibidem). Dunque, la nuova concezione proposta, oltre ad essere un elemento di innovazione, rivelò il suo principio trasformativo rispetto alla concezione di obbedienza, subordinazione e ordine, legata al termine di “educazione fisica”, e la rottura con il passato (Barbieri, 2002). In essa veniva promosso un nuovo modello culturale caratterizzato da gioco, movimento e benessere, concentrato nell’apprendimento di conoscenze e allo sviluppo di competenze specifiche (Barbieri, 2002). Pertanto, l’incontro del termine “pedagogia dello sport” e “educazione fisica” porta in esso il vantaggio di esprimere due concetti supplementari: l’abbandono delle concezioni passate e l’inclusione di una duplice prospettiva: la valorizzazione della dimensione pratica-educativa e di quella teorica- riflessiva (Isidori, 2009). Nei dibattiti affrontati nella ricerca di definizione lessicale della pratica motoria e sportiva, il termine “sport” si ritrae come un vocabolo polisemico e racchiude in esso tre diversi concetti fondamentali, quello del corpo, del movimento e del gioco (ibidem). I concetti di corpo e movimento vengono inseriti nella definizione di educazione fisica, secondo cui essi rappresentano i mezzi tramite il quale l’attività fisica viene realizzata come forma di educazione, al quale si aggiunge la lucidità come strumento per concretizzare le finalità educative proposte (ibidem). Partendo da queste riflessioni, può essere dunque definita la pedagogia dello sport “come scienza teorica e pratica dell’educazione motoria e sportiva” (p. 15), che realizza i suoi obiettivi con, attraverso e nel corpo, movimento e gioco (Isidori, 2009). Al centro dell’attenzione dei processi pedagogici di tale scienza vi è la persona che, in quanto essere corporeo, conosce e

apprende tramite gli strumenti sopra riportati, aprendo così nuovi orizzonti formativi e abbandonando definitivamente la percezione della pratica sportiva come addestramento fine a sé stesso (Maulini, 2006). In questa nuova concezione, il corpo assume valore poiché rappresenta e porta con sé il vissuto della persona e le componenti biologiche e culturali della stessa, conseguendo il suo vertice nell'attività motorio-sportiva (ibidem). Tale disciplina pone in discussione l'azione umana contestualizzandola nelle sue azioni e, in tal senso, le analizza con l'obiettivo di comprenderne e definire le differenti forme (Isidori, 2009). Di conseguenza, viene affermato che è la pedagogia è una scienza che intende guidare la persona nello sviluppo e potenziamento delle proprie risorse e capacità, configurandosi come scienza educativa dell'azione motoria che crea un confronto continuo con le criticità pedagogiche che derivano dai contesti sportivi (Zedda, 2006). La pedagogia dello sport si occupa della trattazione e approfondimento delle conoscenze che responsabilizzano l'uomo nella pratica sportiva, definendo le linee guida teoriche che individuano l'attività sportiva nell'ottica della costruzione del progetto di vita della persona e miglioramento del criterio della qualità di vita (ibidem). Essa si dedica all'insegnamento e apprendimento di tale attività per tutte le persone di diverse età, genere, livello socioeconomico, in tutti i contesti sociali (che siano formali, informali o non formali) e approfondendo ciò che gli agenti educativi, come famiglia, scuola e società sportive, mettono in pratica e cosa potrebbero migliorare in ottica inclusiva e per favorire l'educazione motoria-sportiva (Milani, 2020). In quanto disciplina e scienza dell'educazione, la pedagogia dello sport si occupa anche di tutte le criticità che possono scaturire dallo sport nello sviluppo psicosociale della persona (ibidem).

La pratica sportiva porta in sé valori educativi come la cooperazione, la solidarietà, la socializzazione e l'autocontrollo, rilevanti nell'ottica inclusiva delle persone con disabilità (Farnè, 2008). Isidori (2009) sostiene che questa funzioni in prevenzione rispetto a pericoli sociali. Inoltre, lo sport è considerato come promotore di benessere e salute della persona e come gioco di competizione positiva che mira alla migliore versione di sé stessi (Isidori, 2009). Ogni azione motoria implica al suo interno determinati e specifici valori, i quali dovrebbero essere assimilati attraverso l'aiuto e la relazione con la figura di riferimento o il sistema educativo sportivo generale (ibidem). Come sostiene Brezinka (2002), praticare attività sportiva implica nel suo processo una responsabilità per sé e gli altri e, in quanto dotato di carattere educativo, racchiude i valori che

rappresentano l'inizio, la sostanza e il fine dell'educazione. I valori, entità astratte e ideologie, non sono singolarmente osservabili, ma sono l'oggetto di manifestazione dell'agire umano: per questo motivo lo sport, lavorando su gioco e motricità, dovrà intervenire su di essi (Isidori, 2009).

Nella disciplina d'interesse, la trasmissione e codifica delle conoscenze garantiscono l'opportunità all'elemento corporeo della persona di adattarsi nell'ambiente: il corpo è uno strumento importante poiché è il punto di partenza di ogni scienza dello sport, su cui viene costruito il modello epistemologico di riferimento e conseguenti prospettive, strategie e metodologie (Isidori, 2009). Infatti, secondo la pedagogia dello sport, il corpo non è un oggetto da spostare secondo le proprie intenzioni, ma rappresenta una persona che possiede un proprio passato e bagaglio di conoscenze e che deve essere educata in termini di sviluppo, in ottica di un continuo miglioramento (ibidem). In tal senso, l'elemento corporeo concretizza il processo di umanizzazione della persona perché esso gli permette di entrare in relazione con gli altri e l'ambiente circostante, assimilandone valori e nuove conoscenze (Milani, 2020).

Un significativo contributo nell'ambito della pratica sportiva viene attribuito allo psicologo Piaget (1970), il quale creò un legame tra la motricità e lo sviluppo cerebrale, dimostrando come anche il corpo del bambino è impegnato in un processo di adattamento motorio che lo accompagna nella scoperta dell'ambiente circostante (Isidori, 2009). Isidori (2009) afferma che “attraverso la motricità il corpo umano esprime la propria intenzionalità di stare nel mondo e con il mondo per una finalità, un progetto di vita e di impegno per sé stessi e per gli altri. La motricità presuppone la vocazione di aprirsi al mondo e libera l'uomo dalla solitudine per inserirlo nella comunità umana” (p.43).

L'attività sportiva può essere identificata come punto di partenza nella ridefinizione del sé, non solo nella dimensione corporea, ma anche in quella psichica, fornendo prospettive di cambiamento e garantendo la possibilità di raggiungere livelli più elevati di adattamento all'ambiente, in termini di benessere e civilizzazione: le risposte alle necessità e ai bisogni della persona risultano essere più soddisfacenti e, di conseguenza, si realizza lo sviluppo dell'io nel mondo sociale (Isidori, 2010). Lo sport è una risorsa universale culturale e i tre elementi che lo compongono (corpo gioco e movimento)

devono essere considerati in correlazione sinergica nella prospettiva d'inclusione sociale (ibidem). In conclusione, l'attività motoria e la disabilità evidenziano nel loro incontro una significativa importanza per quanto riguarda la comprensione e conoscenza del "limite" della persona con disabilità (Carboni, 2010). Nella sperimentazione del limite, la persona con disabilità si relaziona con l'altro nella dimensione sportiva e tale dinamica garantisce l'opportunità di assumere nuovi punti di vista, riscoprendo il proprio valore e realizzando l'accettazione dell'altro come persona, distinta e diversa da noi: l'incontro diventa un dono e scambio reciproco in una dimensione di apertura non condizionata da obiettivi e aspettative (Farnè, 2008). Il potere dell'inclusione nell'attività motoria si definisce nella reciprocità di relazioni caratterizzate da sinergia e complici espressioni gestuali, come sguardi, sorrisi e tono di voce aperto al dialogo, alla condivisione e cooperazione (Carboni, 2010).

### 1.2.2 Il concetto di inclusione nelle attività motorie e sportive integrate: l'esperienza motoria e partecipazione (nel rispetto) della diversità

Il cammino verso l'inclusione nelle attività sportive e motorie della persona con disabilità viene prevalentemente individuato all'interno dello sviluppo dei programmi scolastici, per poi espandersi anche in ambiti diversi, oltre a quello formale (Moliterni, 2013). Il concetto culturale dell'elemento corporeo entra nella società classica, ma solo in seguito all'Unità d'Italia si assistette ai primi grandi passi verso il principio inclusivo (ibidem). Infatti, nella seconda metà dell'800, vi era la concezione dell'educazione fisica come esercizio del corpo; fu nel 1861, con la Legge Casati, che si assistette all'inserimento dell'attività fisica nei programmi scolastici (Magnanini, 2018). Come sostiene Foucault (2008), nella storia della nostra società è presente una relazione di correlazione tra il potere e l'elemento corporeo con lo scopo di governare la società attraverso il corpo e la sua disciplinarizzazione. Nel 1878, il Ministro De Sanctis rese obbligatoria la "Ginnastica educativa" in tutti i complessi scolastici e questo si configurò come un nuovo tentativo per affermare il valore della dimensione sportiva (Magnanini, 2018). Il carattere irrisolto della disciplina venne dimostrato nei Programmi Gabelli nel 1888 quando all'attività motoria venne conferito l'elemento del mero sollievo dal lavoro mentale e sviluppo del corpo (Moliterni, 2013). Un ulteriore passo in avanti si registrò con i Programmi Orlando del 1905 che definirono il valore educativo dell'attività motoria ai fini di un'efficace

istruzione formativa e disciplina morale (Magnanini, 2018). Continuando, nella Riforma Gentile del 1923 la disciplina acquisì rilevanza per la formazione morale della persona, tanto che si assistette alla nascita dell'Istituto Nazionale di Educazione Fisica (INEF) per riconfermare quest'ambito come esperienza formativa significativa (Moliterni, 2013). Successivamente, al termine della II Guerra Mondiale nel 1945, i Programmi Omodeo-De Ruggiero sostengono l'aspetto educativo dell'attività motoria e inseriscono tale principio nei relativi insegnamenti scolastici (ibidem). Nel 1952, l'INEF venne trasformato in Istituto Superiore di Educazione Fisica (ISEF) con il compito di formare gli insegnanti della disciplina e, nel 1955, con i Programmi Ermini, l'educazione fisica viene consolidata nella funzione di integralità per i bambini della scuola elementare (ibidem). Tali Programmi portano in sé una metodologia addestrativa, sulla quale anche gli altri insegnamenti formarono la loro struttura (ibidem). Nel 1966 venne promulgato il *Libro bianco dello sport* in cui viene sottolineata la rilevanza educativa-formativa della pratica ed, inoltre, venne estesa a tutte le categorie sociali in quanto rimedio contro la noia e l'im maturità corporea o come strumento con il quale arricchire la propria quotidianità (Bodini et al., 2010). In questi anni, si può notare come l'educazione fisica venne riaffermata nel principio della disciplinarizzazione dell'elemento corporeo, poiché la persona è considerata una forza fisica e spirituale che, tramite il corpo, può arrivare a quella dell'anima: per questo motivo è lo Stato che detiene la responsabilità di progettare e promuovere un'attività motoria che sia pedagogica (Magnanini, 2018). Nel 1973, vengono enunciate per la prima volta, dall'Associazione internazionale IFAPA (*International Federation of Adapted Physical Activity*), il termine *Adapted Physical Activity* (APA), ossia le attività motorie adattate, introdotte con lo scopo di superare i limiti che una persona con disabilità può incontrare nella partecipazione allo sport (De Anna, 2010). Il contributo di queste è stato vantaggioso anche in termini sportivi-ricreativi, post-riabilitativi e di espressione e benessere in ottica di continuità e mantenimento (ibidem). Le attività motorie adattate rappresentano prassi che implicano trasformazioni da realizzare nell'ambiente fisico e sociale, negli strumenti e risorse a disposizione e nei regolamenti con l'obiettivo di rendere il contesto sportivo, in tutte le sue componenti (anche morali), accessibile per la persona con disabilità in termini assistenziali, ma, anche e soprattutto, creando un ambiente dove garantire la possibilità di sperimentarsi, scoprire e valorizzare i propri interessi e attitudini (De Anna, 2010).

Costruire un ambiente che accoglie, come sostiene Canevaro (2006), vuol dire concretizzare uno “sfondo integratore” in cui la connessione tra tutti gli elementi che compongono il contesto sono in grado di mantenere integro uno sfondo unitario, senza però fossilizzare il pensiero in etichette giudicanti, unitarie e ben definite. Successivamente, nel 1974 si iniziò a valorizzare l’attività della psicomotricità che sostiene il corpo come unità integrale ed elemento caratterizzante della persona e della sua personalità (Moliterni, 2013). In quegli anni, dunque, si assistette al passaggio da una ginnastica come strumento medico-riabilitativo ad una disciplina che conferisce valore all’immagine del corpo, al suo vissuto e alle sue manifestazioni espressive (Magnanini, 2018). Vengono, di conseguenza, istituiti laboratori di psicomotricità per l’esercizio di giochi simbolici-rappresentativi e per il piacere senso-motorio (Moliterni, 2013). Nel 1976 venne pubblicata la *Prima Carta europea sullo sport* in cui si sanciva il diritto a tutti di praticare sport poiché fattore importante dello sviluppo umano e, in modo analogo, qualche anno dopo nel 1979 venne ribadito e riconosciuto tale diritto nella *Carta Internazionale per l’Educazione fisica e lo sport* dell’Unesco. Nel 1985, i Programmi Fassino conferiscono all’educazione fisica la stessa importanza delle altre discipline, con l’unica differenza che essa assume anche rilevanza informale, e non più solo formale e istituzionale (ibidem). Questa conquista definì una linea di demarcazione verso una nuova cultura motoria e sportiva di ottica pedagogica, umanistica e antropologica: il corpo diventa l’elemento di espressione totale della persona; il movimento diviene lo strumento dell’autonomia personale, costituendone la sua integrità; lo sport viene definito nella sua valenza educativa, culturale ed etico-sociale (ibidem). A conferma di tale nuovo valore educativo, nel 1987 l’Unesco ha sancito i diritti all’educazione sportiva e il carattere ludico e formativo delle attività caratteristiche della disciplina. Nello stesso anno venne pubblicata la “*Carta europea dello sport per tutti: le persone disabili*” che, già dal titolo, si configurò come svolta rivoluzionaria nella prospettiva di “sport per tutti” (Visentin, 2016). Successivamente, nel 1990, si esplicita in modo definitivo tale concezione alla “Conferenza mondiale sull’educazione per tutti” (ibidem). Il concetto di "sport per tutti" non solo sottolinea il diritto di ognuno di praticare uno sport, ma enfatizza anche l’importanza di scegliere lo sport che si adatta meglio alle proprie caratteristiche e preferenze (ibidem). A seguire, nel 1995 a Lisbona venne pubblicato il *Manifesto Europeo sui Giovani e lo Sport* che sottolinea l’accessibilità dell’attività motoria, senza

discriminazioni e nel 2001 la *Carta dei Principi dello sport per tutti*, grazie al contributo dell'UIISP (Unione Italiana Sport Per tutti), in cui vengono conferiti allo sport diverse mansioni: formativa, di prevenzione sanitaria, inclusione e coesione sociale e educativa alla democrazia. Nel 2004, il Pecup (Profilo Educativo e Culturale in Uscita), presentato nel DPR 59/2004 del Ministro Moratti, esclude le programmazioni passate della disciplina, introducendo il termine Scienze Motorie e Sportive e comprendendo al suo interno due diversi profili: quello funzionale-cognitivo, che riguarda la dimensione della motricità, e quello applicativo- culturale, relativo allo sport. Gli obiettivi del processo formativo mirano a valorizzare l'esperienza significativa dell'atleta concentrata a promuovere i valori e le ideologie della corporeità, del riconoscimento della diversità come risorsa, della solidarietà e dell'impegno e della responsabilità personale nel proprio progetto educativo (Magnanini, 2018).

Nella dimensione sportiva, le prime associazioni che nascono a sostegno della persona con disabilità nella logica inclusiva, anche dal punto di vista agonistico, si registrano nel 1983 con l'avvio della SOI (Special Olympics Italia) rivolto alle disabilità cognitive e nel 2005 con l'istituzione del CIP (Comitato Italiano Paralimpico) rivolto alle disabilità motorio-sensoriali.

Nell'ottica inclusiva, infatti, il gioco e le attività motorie rappresentano lo strumento principale di raggiungimento del risultato poiché essi sono proiettati alla valorizzazione della persona nella relazione con l'altro e con il contesto, allo sviluppo consapevole educativo rispetto a salute, convivenza, cittadinanza, portando beneficio alla qualità dei contesti sociali e, infine, al potenziamento di conoscenze e competenze delle funzioni cognitive: tale pluralità di opportunità specifiche e di trasversalità sono fondamentali per lo sviluppo dell'identità della persona (Magnanini & Moliterni, 2018). Come afferma Bertagna (2004) "l'educazione fisica è educazione nella misura in cui, a partire dal movimento libero e organizzato, è occasione per realizzare in ogni allievo le esperienze di integrazione tra corpo, psiche e mente, di centralità del pensiero, di unità della persona e della cultura che sono significative per la vita personale" (p. 44).

Evidenziato il principio educativo dell'attività motoria e sportiva, è necessario che quest'ultima venga progettata in direzione di forme inclusive e rispettose delle diversità,

valorizzandola in termini di accessibilità degli ambienti secondo i bisogni specifici di ciascuno, e in particolar modo delle persone con disabilità (Moliterni, 2013). L'anno 2004 è stato nominato dal Parlamento Europeo "anno europeo dell'educazione attraverso lo sport" con l'obiettivo di promuovere sempre di più le attività motorie, valutare e modulare l'immagine dello sport nel contesto sociale (ibidem). Nella promozione di tale valore, la stessa "Carta dei principi dello sport per tutti" determina i criteri della pratica sportiva con valore educativo (De Anna, 2010). Altresì nella Classificazione ICF (2001) viene evidenziato come la partecipazione ad attività motorie e sportive comporti una minor possibilità di coinvolgimento nei processi di esclusione sociale: in questo senso, lo sport può garantire il miglioramento della qualità della vita della persona e del fattore inclusivo sociale, assumendo "valori socializzanti (e) promuovendo comportamenti desiderabili". Negli stessi anni, è giusto ricordare, che nello scenario scolastico, venivano chiuse in maniera definitiva le scuole speciali con l'obiettivo di sviluppare l'inclusione scolastica, dando avvio a processi di umanizzazione e civilizzazione nel contesto sociale generale (Moliterni, 2013).

Più precisamente nella sfera sportiva le regole, le metodologie e gli strumenti sono stati adottati con l'obiettivo di renderli maggiormente accessibili alle persone con disabilità che sono chiamati a scoprire la loro dimensione motoria nel contesto del gioco e dell'attività motoria (Magnanini & Moliterni, 2018). Avviare tali processi consente alla persona con disabilità di scoprirsi maggiormente ed esprimere con il proprio corpo emozioni e bisogni, fornendo loro maggiori strumenti di comunicazione e garantendo le opportunità del proprio sviluppo senza stereotipi e pregiudizi (Moliterni, 2013). Nella logica inclusiva, la partecipazione allo sport per la persona con disabilità contribuisce alla percezione e alla consapevolezza di sé stessi come autori protagonisti del proprio progetto di vita, aumentando la fiducia, l'autostima e il senso di autodeterminazione, in cooperazione sinergica con l'ambiente sociale e le proprie relazioni (Magnanini, 2018). Nello sport, come forma di collaborazione sociale, la garanzia di divertimento e di benessere promuove un aspetto significativo nel contesto sociale, poiché la finalità degli atleti si configura nell'impegno a valere di per sé, e non nella concezione negativa del principio dell'agonismo (Moliterni, 2013).

In termini d'inclusione, lo sport non deve essere considerato a sé stante, ma in relazione con il contesto sociale poiché esso ritrae un progetto socioculturale dotato di risorse e strumenti capaci di cambiamento nella qualità di vita delle persone del contesto in cui vivono (Isidori, 2010). Nel *Libro bianco sullo sport*, pubblicato dalla Commissione delle Comunità Europee (2007), viene sottolineata la rilevanza dello sport, considerata l'attività motoria ludica diretta al benessere della persona, come risorsa da impiegare nel processo di costruzione dell'identità della cittadinanza europea e nel processo di inclusione sociale in tutti i contesti educativi e per tutte le fasce d'età di vita della persona (ibidem). Come afferma Isidori (2010), "la forza inclusiva dello sport risiede nel suo legame con la vita, nella sua consustanzialità con l'umano, con la sfera dei sentimenti e delle emozioni. Su questa sfera che deve fare leva lo sport per conseguire l'obiettivo dell'inclusione" (p. 126). Nella concezione del progetto di vita, lo sport è parte integrante del contesto sociale e partecipa al lavoro di rete, insieme ai diversi ambiti con cui la persona con disabilità entra in relazione, nella realizzazione degli obiettivi delle varie dimensioni sociali (Isidori, 2010). Lo sport come strumento al servizio della persona con disabilità migliora la percezione del sé, guida ed accompagna l'inclusione sociale e sviluppa la costruzione dello spirito comunitario, incoraggiando partecipazione attiva nel contesto sociale e nel proprio progetto di vita, in quanto autori della propria esistenza e autodeterminazione (Magnanini, 2018). I vantaggi del carattere sociale sportivo possono anche identificarsi in altre direzioni: l'attività motoria può fornire alle persone con disabilità un valore nuovo e motivante alla propria esistenza, dando alla propria riaffermazione identitaria un volto nuovo e innovativo, la possibilità di vivere emozioni ed esperienze significative ed autentiche, stimolando la percezione e fiducia in sé stessi, coltivando il loro senso di appartenenza ad un gruppo, e promuovendo l'autonomia in termini di salute, riducendo così l'assistenza familiare (ibidem). Inoltre, la sperimentazione dello sforzo derivante dall'attività fisica e motoria offre la possibilità di comprendere il proprio corpo e i limiti e, di conseguenza, potenziare la capacità di autocontrollo e di gestione di momenti critici (ibidem).

Nel principio dell'inclusione vengono evidenziati temi come quello della costruzione della propria identità come persona e il valore dell'accoglienza, dialogo, osservazione: se questi non vengono rispettati non si può creare inclusione (De Anna, 2010). Le figure di riferimento lavorano e concentrano le energie nella relazione con l'altro, nel rispetto

reciproco, nella cooperazione di apprendimenti significativi in quanto co-costruiti (Farnè, 2008). Nell'ambiente sportivo quanto detto si traduce nella conoscenza dell'altro per mezzo delle espressioni, movimenti e corpi che scoprono e sperimentano e, infine, apprendono diverse modalità in base alle diverse attitudini di ciascun compagno, costruendo apprendimento e crescendo insieme nelle capacità motorie e come persone (De Anna, 2010). Quanto fino ad ora trascritto evidenzia valide motivazioni per cui è necessario lavorare sul contesto sociale e sportivo in uno "sfondo integratore" che connetta elementi e aspetti apparentemente lontani (Canevaro, 2006).

Andando verso la conclusione, vuole essere percepito e considerato lo sport come risorsa inclusiva che apre la sua visione non solo nel suo ambiente, ma verso tutti i momenti di vita della persona con disabilità che lo pratica, senza mai stancarsi di ricercare circostanze inclini alla crescita e alla condivisione (Magnanini, 2009). La partecipazione alla vita sportiva è un dono, non un momento riabilitativo-assistenziale, e una strategia educativa per garantire, a chi ne prenda parte, miglioramento e apprendimento continuo (ibidem). Le prospettive che questo ti offre sono molteplici, solo se viene rispettata nella realtà concreta quanto detto nella teoria: lo sport deve essere sport integrato, in cui non vi sono differenze qualitative, ma vi è il valore dell'impegno e dell'impresa al fine della formazione integrale della persona (Milani, 2020). Magnanini (2009) afferma che la sfida inclusiva può essere superata dal contesto odierno "offrendo a tutti la possibilità di essere davvero sé stessi" (p. 189). Sin da subito si può intervenire nella persona con disabilità e nel suo funzionamento, stimolando il suo stesso sviluppo e modificando l'ambiente circostanze ed eliminando le barriere limitanti alla sua crescita e sperimentazione (Magnanini, 2009). Questo perché, come afferma la Classificazione ICF (2007), il funzionamento della persona con disabilità è dato dall'interazione dell'individuo e le sue caratteristiche e le opportunità che egli incontra nei fattori contestuali dell'ambiente e in quelli personali. L'educazione, in tal senso, è il mezzo tramite il quale è possibile favorire e promuovere indipendenza e autonomia critica nel ruolo attivo della persona all'intero del contesto in cui vive (Magnanini & Moliterni, 2018). La sperimentazione del corpo e del movimento, in continuità con tale riflessione, può creare inclusione, dimostrando come ognuno possa parteciparvi e farne parte, partendo dalle proprie caratteristiche e attitudini e uscendone trasformato e migliorato (ibidem). Nel proprio sport, ognuno, compresi normodotati e persone con disabilità, devono essere uguali e nel contesto

squadra ogni compagno deve saper avere fiducia nel sostegno e nella presenza dell'altro per poter conseguire alla vittoria, che non si configura con il mero punteggio, ma anche nella corretta e proficua gestione e organizzazione dei componenti e dello schema da utilizzare, che sia in grado di sfruttare le abilità migliori di ciascuno, creando un clima di sinergia e cooperazione invincibile (Magnanini, 2009). L'inclusione deve essere costruita nel campo da tutti e per tutti, non solo sulla teoria: il primo traguardo da raggiungere in termini inclusivi identifica il cambiamento reciproco, che non presuppone il "parcheggio" della persona con disabilità in un contesto dove viene fatto sport, ma coincide con la creazione di progetti dove il contributo di ciascuno è essenziale per la sua realizzazione e in cui ognuno "può scegliere chi essere, come giocare, come migliorarsi, come trasgredire le regole, come crescere, come diventare sempre più autonomo e sempre più attivo in una comunità che non può fare a meno della sua presenza" (ibidem, p. 194).

L'esperienza motoria e di partecipazione nel rispetto della persona con disabilità e della sua diversità si esaurisce nella scoperta e nella sensazione di vita che la persona sperimenta in un processo che non sempre si presenta in modo lineare, ma, come afferma Canevaro (2006), "far fatica è crescere" (p. 141) e togliere tale possibilità vuol dire, allo stesso tempo, negare le pari opportunità che il cammino verso l'inclusione da sempre lotta per ottenere.



## CAPITOLO 2: Sport, disabilità e sguardo pedagogico del *Capability Approach*

### 2.1 *Capability Approach: empowerment* e autodeterminazione nella costruzione del proprio progetto di vita

La letteratura di riferimento del seguente elaborato s'identifica nella prospettiva pedagogica interdisciplinare del *Capability Approach*. Quest'ultimo ha avuto origine dalle riflessioni dell'economista e filosofo indiano Amartya Sen e della filosofa statunitense Martha Nussbaum. I principi cardine di tale approccio si configurano nei termini di capacità e funzionamento, considerati gli aspetti responsabili del benessere della persona e, di conseguenza, dello sviluppo umano: infatti, il *Capability Approach* indirizza lo sguardo verso ciò che le persone hanno l'opportunità di fare, rispetto alle loro capacità, e le influenze multidimensionali che rientrano in tale processo, senza escludere la valutazione relativa alla scelta libera ed autonoma insite nell'agire (Bocci, 2021). Sen evidenzia come la prospettiva del *Capability Approach* ponga al centro dell'attenzione la persona, la quale deve riconoscere il diritto di autodeterminarsi e poter scegliere come vivere, sulla base delle risorse a disposizione, godendo a pieno titolo della sua libertà (Ghedin, 2010). Le *capability* sono intese come strutture all'interno delle quali si creano relazioni che, a loro volta, generano il funzionamento, ove per strutture si intendono le condizioni che favoriscono il verificarsi di un dato fenomeno (Visentin, 2016). I funzionamenti, in continuità con tale riflessione, sono la realizzazione dei meccanismi delle *capability*: si tratta di un processo generativo che coinvolge molteplici aspetti importanti (ibidem). Le *capability* possono essere viste in due modi: come il risultato della combinazione di caratteristiche personali e fattori ambientali che possono agevolare o ostacolare la realizzazione della capacità, oppure come il frutto della capacità stessa, influenzata dalla struttura specifica dei contesti in cui si manifesta (ibidem). Le caratteristiche distintive del singolo sono abilità innate che trovano, più o meno facilmente, il modo e il tempo per svilupparsi, in base al contesto sociale e alle peculiarità che quest'ultimo presenta, fornendo opportunità alla persona di manifestarsi nell'ambiente secondo il proprio potenziale (ibidem). Il focus dell'approccio delle *Capability*, infatti, guarda ai funzionamenti che la persona ha già realizzato e a quelli capacitanti, ossia le opportunità che ha a sua disposizione (Ghedin, 2010). A questo punto si possono distinguere due diversi tipi di *capability*: quelle interne, ossia le abilità di base

e i tratti della personalità del soggetto sviluppate in interazione con il contesto sociale, e quelle combinate, ovvero l'insieme delle opportunità e libertà create dall'incontro tra le *capability* interne e il contesto sociale (Visentin, 2016). Al fine di comprendere il modo in cui le *capability* diventano funzionamenti, è necessario analizzare e conoscere le circostanze e i contesti in cui la persona si relaziona, poiché rappresentano i luoghi in cui esse si concretizzano o vengono limitate nella realizzazione del funzionamento (Ghedini, 2010). Si può dunque sostenere che il processo abbia una determinata circolarità: la persona inserita in un contesto sociale porta all'interno dello stesso le proprie caratteristiche e agisce con l'obiettivo di realizzare i funzionamenti, influenzando il benessere della persona e la realizzazione del proprio progetto di vita (Visentin, 2016). Il carattere dinamico e operativo del processo, caratterizzato da sconfitte e ostacoli, incoraggia il raggiungimento del funzionamento umano ottimale in termini di crescita e generatività, chiamato *flourishing personale* (ibidem). Il *Capability Approach* assegna alla società la responsabilità di promuovere lo sviluppo delle *capability* interne tramite un'educazione efficiente, che persegua l'obiettivo di garantire a ciascuno ben-essere, in termini di salute fisica ed emotiva (ibidem). Un valore distintivo di tale prospettiva è l'eterogeneità delle persone, alle quali deve essere riconosciuto ciò di cui hanno bisogno e pari opportunità per il proprio sviluppo (Visentin, 2016). Viene evidenziata, dunque, la necessità di una società giusta, la quale deve analizzare e individuare i bisogni di cura e saperli definire (Bocci, 2021). Harnacke (2013) sostiene che è importante valorizzare i fattori di conversione che permettono ad una risorsa di realizzarsi come funzionamento, sia nei confronti del singolo, sia della collettività: l'obiettivo del *Capability Approach* è quello di promuovere il benessere della persona, garantendo a ciascuno una vita dignitosa, creativa e completa (Bocci, 2021). L'approccio definisce la disabilità di una persona come un aspetto di diversità umana che si relaziona con il contesto sociale: "diversità" non è sinonimo di "devianza", è intesa come una variabile da considerare rispetto a funzioni e capacità della persona nel contesto oggettivo (ibidem). Il riconoscimento del fattore di diversità umana contribuisce a realizzare il concetto di giustizia e l'azione del *Capability Approach* mira ad analizzare le barriere sociali discriminanti e limitanti valorizzando e promuovendo l'*Human Agency* (Agentività Umana) per garantire alle persone una "vita fiorente" (Bocci, 2021, p. 94). Approfondendo tale riflessione, Visentin (2021) introduce l'espressione "Sono capace

di...se...” (p. 84) al fine di comprendere maggiormente il concetto di capacità di una persona: tale dicitura aiuta a riflettere su quanto ciascuno usi diverse modalità per affrontare una sfida ed eseguire un’azione, anche la più ordinaria. In sintesi, la capacità di una persona, o “*skill personale*” (p.84), è da intendere come espressione soggettiva e bisognosa di circostanze adeguate al fine di manifestare la sua abilità senza sentirsi a disagio (Visentin, 2021).

In tale approccio si riconoscono diverse affinità sia con la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006, sia con l’approccio *ICF* (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, ONU, 2001), poiché entrambi mirano alla comprensione e allo sviluppo della sfida inclusiva nel contesto sociale. L’*ICF* inquadra, con sguardo bifocale, la persona – nelle sue caratteristiche bio-psichiche e attività – ed il contesto in modo dinamico e multidimensionale, caratteristico dell’approccio delle *Capability*, al fine di creare un’immagine della persona e della sua salute e individuare i punti di forza e quelli di criticità per poter potenziare lo sviluppo della stessa (Visentin, 2021). Nell’intervento di evoluzione della persona è necessario prendere coscienza del fatto che la relazione tra soggetto e ambiente è reciproca e circolare; è per questo fondamentale intervenire nel contesto per poter giovare all’attività partecipativa e di manifestazione della persona con disabilità, e viceversa (Visentin, 2021). Promuovere il benessere della persona vuol dire ampliare lo sguardo rispetto agli ambiti in cui questa si relaziona, senza trascurare l’aspetto educativo di ognuno di essi: “una persona è tanto più ricca quante più opportunità ha (in termini di scelta) di coltivare le dimensioni di ben-essere che per lei hanno valore” (ibidem, p. 89). I fattori che si inseriscono tra “saper fare” e “voler essere” non sono quelli riguardanti la disabilità in sé, ma quelli ambientali, caratteristici del contesto sociale, che limitano la partecipazione e le opportunità di raggiungere le proprie ambizioni e coltivare i propri interessi e valori (ibidem). L’approccio delle *Capability* volge lo sguardo verso il progetto di vita della persona e l’idea del suo sviluppo viene indirizzata verso l’accrescimento delle opportunità di scelta, rendendo il soggetto libero di fiorire come desidera (Visentin, 2016). Sen (2005) afferma che tale prospettiva teorica identifica la libertà individuale del soggetto e il potere del contesto sociale come fattori di entità, riconosciuti come impegni sociali da assumersi. La libertà è un principio irrinunciabile poiché assicura alla persona con disabilità e alla rete di relazioni con cui

essa interagisce lo sviluppo dell'autonomia, ponendola nella prospettiva di autodeterminazione di sé e del proprio progetto di vita ed influenzando in modo significativo il suo benessere psico-fisico, senza far ricadere le riflessioni in termini di mera assistenza: la persona con disabilità, in tal senso, dev'essere al tempo stesso agente e paziente (Visentin, 2016). Autonomia, indipendenza e autodeterminazione sono principi che comprendono la partecipazione attiva della persona nel proprio percorso di vita: un ruolo attivo all'interno del contesto sociale dà origine all'azione individuale e collettiva, facendo riferimento all'*agency* (ibidem). *Agency* è un concetto che delinea il ruolo attivo della persona nella libertà di scegliere cosa fare o come comportarsi in base ai suoi obiettivi o ai suoi valori (ibidem). È corretto evidenziare che la persona non deve essere guidata e preparata a specifici funzionamenti, ma deve godere di un'ampia varietà di opportunità tra cui scegliere per promuovere i modi di essere e di agire che vuole raggiungere (Sen, 2012).

In conclusione, la prospettiva delle *Capability* considera in modo utopistico le aspirazioni della persona rispetto a quello che poi essa realmente concretizza, poiché i limiti dati dal contesto sociale rendono difficoltosa la realizzazione dei suoi desideri (Visentin, 2016). Il corpo biologico della persona è inserito sin dalla nascita in un contesto sociale con cui entra in relazione in modo consapevole, vivendo esperienze, apprendendo e determinando la propria storia, diventando così un corpo vissuto (Visentin, 2016). Si inserisce tra questi due concetti il set di *capability* di opportunità e abilità che la persona ha a sua disposizione: il percorso di vita non è un itinerario predefinito, ma è come un *bricoleur*, “non sa esattamente cosa fa, almeno all'inizio del suo lavoro” (Biggeri & Bellanca, 2010; Visentin, 2016, p. 47). È nel processo della costruzione del proprio sé e del proprio progetto di vita che la persona con disabilità sperimenta *agency* ed *empowerment*, generando benessere (Biggeri e Bellanca, 2010). A proposito di tale riflessione, Canevaro (2006) parla di riposizionamento quando un soggetto si dispone in una situazione differente rispetto a quello che era stato immaginato per lui: “significa capire che non si è su una strada nella nebbia e che bisogna solo seguire quel marciapiede, quella linea tratteggiata, ma occorre scoprire che esistono incroci, anzitutto per evitare di percorrerli senza badare a chi viene da un'altra direzione, ma anche per percepire la possibilità di cambiare strada migliorando la propria situazione” (p. 49). Dunque, la relazione di cura si basa sulle possibilità e la continua ricerca di apertura verso nuovi orizzonti: l'educatore

o la figura di riferimento deve saper leggere la persona nel presente e, guardando al futuro, predisporre azioni educative nel rispetto della sua disabilità, dei suoi desideri e delle sue ambizioni, creando per e con lei le condizioni per un pieno sviluppo e realizzazione (Visentin, 2016). A sostegno di ciò, vengono discussi i termini di *adattamento* ed *exattamento* (esattamento): il primo svolge funzione di mantenimento e continuità con il passato rispetto al benessere, tenendo lo sguardo fisso verso il proprio trascorso; il secondo guida la persona verso lo sviluppo ed evoluzione del suo benessere (ibidem). Sebbene il termine e l'azione di adattamento siano comunemente considerati con un'accezione negativa e di negligenza, è importante che la persona e le figure di riferimento pongano come punto di partenza lo stato di benessere attuale, insieme a tutto ciò che nel passato ha contribuito a definire tale situazione, per poter elaborare in termini concreti il progetto di vita in vista dell'autorealizzazione della persona con disabilità (ibidem).

In tale contesto l'educazione si configura come una possibilità, sia nell'ambito personale che collettivo: tale processo contribuisce alla definizione dei valori della persona, che a loro volta stimolano l'*agency* della stessa, riuscendo di conseguenza a dargli un ordine di priorità e definendo in modo preciso le mete che il soggetto vuole raggiungere, comprendendo la relazione che si instaura tra benessere, valori ed educazione (Visentin, 2021). Allo stesso tempo, i processi educativi conducono il contesto sociale verso lo sviluppo e l'evoluzione, promuovendo il senso critico, la creatività, l'autonomia e il senso di autodeterminazione e contribuendo alla crescita di tutti i suoi abitanti secondo i valori di uguaglianza, equità, responsabilità, rispetto, solidarietà e lealtà (Visentin, 2016). Il potere dell'educazione è generativo poiché orienta l'apprendimento e l'*empowerment* verso obiettivi di *agency*, incentivando il ruolo attivo della persona negli stessi e la ricerca di un miglioramento continuo secondo l'ottica del *lifelong learning* (Sandel, 2010). “A parità di risorse, quanto più una persona è educata - nei termini di consapevole - tanto più aumenta la sua capacità di conversione delle risorse” (Visentin, 2016, p. 51).

### 2.1.1 La *team agency*

Il *Capability Approach* si presenta come una prospettiva complessa e inclusiva: non volge lo sguardo solo alla singola persona, ma anche alla dimensione collettiva e, per questo motivo, è importante riprendere in mano il termine e il valore dell'*agency* (Visentin,

2021). Tale concetto ha una influenza significativa sui processi di *empowerment* e autodeterminazione, poiché viene inteso come l'abilità della persona di saper scegliere per sé stessa, in virtù della propria idea di bene e del proprio progetto di vita (ibidem). L'*agency* viene definita debole, se il bene secondo il quale si agisce è quello personale, e forte se il fine ultimo è il bene comune, prendendo il nome di *Team Agency* (ibidem). Quest'ultimo si raggiunge quando un insieme di persone guidano un'azione collettiva e cooperativa, consapevole e convinta, tramite modalità nel gruppo concordate, da cui si coltiva anche il ben-essere del singolo (Ghedin, 2010). Pelligra (2007), a tal proposito, afferma che “quando un individuo ragiona come membro di una squadra 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” (Visentin, 2021, p. 92). Il valore dell'*agency* è educabile nelle pratiche educative quotidiane e incoraggia la singola persona a ragionare in termini di *empowerment* collettiva, riflettendo su cosa è necessario per il raggiungimento degli obiettivi e su come, lei stessa, in base alle proprie capacità, può contribuire in tale processo (Ghedin, 2010). In questo senso è necessario coltivare e promuovere valori d'empatia e momenti di gratuità: è fondamentale attivare processi di comprensione e caldeggiare la propensione all'ascolto, cercando di “mettersi nei loro panni” e “indossare i loro occhiali” per cogliere maggiormente il punto di vista dell'altro e considerarlo in termini di sostegno (ibidem). L'approccio delle *Capability* sensibilizza ad una riflessione di solidarietà rispetto ai contesti gruppalari e li considera capaci di promuovere l'autonomia della singola persona verso interessi comuni e non egoistici, “dove gli obiettivi di *agency* integrano esigenze personali con un impegno per e con gli altri” (Visentin, 2016, p. 19). Sen (2012), a proposito di tale aspetto, parla di simpatia ed impegno, sostenendo che la persona può agire in vista del proprio ben-essere personale manifestando intenzioni di cura verso un'altra persona per cui il sentimento di simpatia è atteso, oppure investendo il proprio impegno in virtù di valori socialmente condivisi dal bene comune. Andrea Canevaro (2013), rispetto a tale riflessione, sostituisce al termine impegno il sentimento dell'empatia, in grado di attivare processi di adattamento e di mediazione tra le persone coinvolte nella relazione. Nell'intento di unire

entrambe le riflessioni si può parlare di simpatia ed impegno empatico, poiché in questi due termini l'educazione può delineare il suo fine ultimo per accrescere nella persona sensibilità etica e solidaristica (Visentin, 2016).

Approfondendo tale riflessione nella dimensione relazionale, si può parlare di *capability* esterne, le quali emergono dal rapporto di cura tra più persone e si manifestano quando una persona ricava da un'altra un'abilità o potenzialità in termini di opportunità (Visentin, 2016). La *capability* esterna si realizza solo se la persona è disponibile all'accoglienza e alla condivisione della stessa nella relazione. Essa si manifesta in presenza di tre caratteristiche: reciprocità tra i soggetti, equilibrio di *empowerment* e dimensione affettiva.

Tali *capability* sono comuni in contesti come lo sport, nell'ambito dei rapporti tra compagni e con le figure di riferimento sportive, in cui si concretizzano relazioni di cura significative e autentiche e condivisioni di conoscenze, talenti, risorse, ma anche tempo insieme, emozioni ed esperienze (ibidem). L'attivazione di tali processi comporta lo sviluppo di benessere individuale in termini di autonomia: la persona con disabilità, grazie alla partecipazione ai contesti, matura sicurezza e fiducia in sé, acquisendo sempre più libertà di agire nel processo di *scaffolding* (accompagnamento) e da parte della figura educativa di riferimento (ibidem).

Nella dimensione relazionale possiamo parlare anche di *capability* collettive (Ibrahim, 2006). Le *capability* collettive sono quelle da cui "l'individuo concretizza funzionamenti utili per il suo ben-essere grazie al suo impegno in una collettività che lo aiuta ad attivare la vita che è significativa per sé" (Visentin, 2016, p.38). Queste nascono nel contesto comunitario ed è la collettività che gode di esse: in questi termini, il gruppo è, al tempo stesso, promotore e beneficiario (Visentin, 2016). Il potere della *capability* collettiva è in grado di arrivare e raggiungere obiettivi che la persona, singolarmente, non avrebbe potuto ottenere, generando nuove opportunità da cui il singolo può attingere, sperimentandole e condividendole in un gruppo sociale (ibidem). Comim e Carey (2001) sottolineano che le *capability* collettive non sono l'esito della somma delle *capability* di tutti i singoli individui che compongono il gruppo, ma sono *capability* raggiungibili solamente grazie e tramite l'interazione sociale. "È l'appartenenza ad un gruppo a permettere al singolo individuo di nutrirsi di *Capability* che si generano nel gruppo

stesso” (Visentin, 2016, p. 39). Tali *capability* costituiscono un aspetto comune e un valore privilegiato nei contesti sportivi per la persona con disabilità in termini di inclusione sociale e nel processo di autodeterminazione e realizzazione di sé. La persona con disabilità, in quanto persona che abita e vive il contesto sociale, crea continue relazioni circolari e reazioni reciproche tra sé, come individuo, e il contesto sociale, come gruppo (Visentin, 2016). Tale dinamica comporta l’entrata in gioco di un nuovo concetto: la responsabilità (ibidem). “La responsabilità individuale esprime la *capability* di sentirsi ed essere responsabili, non solo ex-post (come libertà che è stata esercitata), ma anche ex-ante, come capacità di esercitare il controllo di sé su base volontaria per soddisfare un dovere verso gli altri” (ibidem, p. 41). Sen (2004), a tal proposito, afferma che responsabilità e libertà camminano insieme e costituiscono per la persona un diritto. La responsabilità morale come diritto nasce all’interno della persona, quando il contesto e il gruppo sono autentici per il suo ben-essere nella rete di relazioni: già di per sé, ciò, si identifica come una conquista nel progetto di vita del singolo (Sen, 2004). In sintesi, possiamo definire le *capability* collettive come il risultato delle interazioni sociali, all’interno di un processo in cui la responsabilità individuale riveste un ruolo fondamentale (Visentin, 2016). Le persone collaborano con gli altri per creare *capability* collettive al fine di realizzare obiettivi condivisi: in questa azione, il soggetto non si comporta in modo individualista, ma assume una responsabilità personale, riconoscendo il valore del proprio impegno all’interno di un contesto sociale più ampio (ibidem). Esplorando il concetto di *agency* e *capability* collettive, si rafforza il ruolo cruciale dell’educazione come processo in grado di promuovere quell’umanizzazione che consente a ciascun individuo di sviluppare un atteggiamento proattivo di cura nei confronti degli altri (Ghedin, 2010).

## 2.2 Il potere dello sport nel benessere dell’individuo

### 2.2.1 Identità del corpo e benessere

Nel contesto odierno una caratteristica peculiare che condiziona in modo significativo la vita delle persone è l’incertezza: l’ambiente sociale presenta aspetti di frammentazione, molteplicità e apertura al cambiamento (Lo Presti, 2010). Lo sviluppo della società e i mutamenti in esso compresi hanno volto lo sguardo verso una nuova concezione della

condizione umana, caratterizzata dalla scoperta; per questo motivo, nulla può essere governato da certezza assoluta ma è flessibile all'evoluzione continua (ibidem). Da tale scenario deriva la problematica di costruzione dell'identità, che ha reso il processo complesso proiettando nel singolo individuo un sentimento di smarrimento di fronte a tale responsabilità (ibidem). Bauman (2005) utilizza l'analogia della composizione del puzzle dall'immagine sconosciuta per illustrare tale sviluppo: in questo contesto, si dispone di numerosi frammenti di informazione, simili ai pezzi che abbiamo a disposizione inizialmente nel gioco, con l'obiettivo di collegarli in modo coerente e significativo. Tuttavia, non esiste un quadro finale predefinito e non si può garantire il possesso di tutti i componenti essenziali fin dall'inizio: si procede dunque attraverso esperimenti e tentativi per creare un contesto e una comprensione più chiara dell'insieme (Bauman, 2005). Tale dimensione appare in correlazione con l'identità corporea, la quale rientra tra le sue espressioni più significative, in quanto "noi siamo il nostro corpo" (p.74): l'identità è estremamente connessa con il fattore corporeo poiché è l'unico aspetto duraturo, in termini longevi, rispetto a tutti gli altri termini sociali con cui la persona interagisce, meno persistenti e più suscettibili al cambiamento (Lo Presti, 2010). Da questo punto di vista il corpo è un vincolo, senza il quale l'uomo non esisterebbe nel contesto reale; allo stesso tempo, risulta indispensabile per consentire l'agire umano, è infatti un canale comunicativo con l'esterno (tra sé e gli altri) e con sé stesso (mente e corpo) (ibidem). È nel contatto con il contesto sociale che si creano vari processi, quali imitazione, affiliazione e identificazione, che gettano le basi per la costruzione dell'identità: il senso del sé e l'immagine corporea personale si realizzano solo in funzione della presenza di altri individui e della loro immagine corporea, in quanto "gli esseri umani sin da piccoli si vedono, [...], nello specchio dell'altro" (ibidem, p. 75). Lo Presti (2010) dichiara che se non possiamo scegliere di esistere o meno, è nostra responsabilità decidere come utilizzare il nostro corpo e definire cosa esprimere attraverso di esso. Da tale considerazione si aprono due scenari differenti, ma correlati:

- tramite il corpo si comunica la condizione di benessere;
- la responsabilità rispetto alla scelta di come utilizzare il proprio corpo presuppone il fattore educativo, che aspira alla costruzione del sé partendo proprio da sé stessi,

scegliendo in modo consapevole e critico chi si vuole essere, “il corpo che si vuole indossare” (ibidem, p. 76).

Quanto al primo punto, pensare al benessere presuppone l’impegno nella comprensione dei fattori che portano la persona a stare bene in termini di soddisfazione, rispetto al proprio percorso di vita e alla percezione positiva di sé nei contesti e nelle relazioni in cui interagisce (Visentin, 2016). In tale processo, secondo Ghedin (2009), gli elementi che condizionano lo stato di benessere di un individuo sono individuali (predisposizioni di natura personale) e contestuali (supporto sociale, senso di appartenenza, sintonia con il proprio ambiente sociale). La percezione di benessere varia in relazione alle varie fasi del percorso di vita, ai contesti a cui partecipa la persona e a come essa rimodula in modo continuo e dinamico la sua idea in base a fatti, avvenimenti, situazioni della vita e rispetto alla possibilità di apprendere a stare bene (Benetton, 2021). Ghedin (2009) parla a questo proposito di *well-being*, riconoscendo come centrale la necessità di interrogarsi in modo continuo sulla percezione della persona rispetto al proprio progetto di vita ai fini di una migliore comprensione. In tale focus risulta fondamentale per il contesto sociale promuovere reti di cura che incoraggino il bene comune attraverso la condizione positiva di tutti i componenti della comunità: tramite il valore dell’inclusione la persona si percepisce riconosciuta e rispettata in un contesto che sostiene la costruzione di un’identità adulta e autentica (Mancuso, 2009). L’approccio pedagogico evidenzia l’importanza di promuovere e realizzare la costruzione del proprio benessere considerando il valore inclusivo delle “relazioni di cura e di aiuto come particolari processi di comunicazione tesi a sviluppare l’autonomia delle persone coinvolte” (Iavarone, 2010, p. 80); i concetti di *empowerment* e *self-help* giocano in tal senso ruoli fondamentali e complementari (Iavarone, 2010). In sintesi, è fondamentale che il contesto sia in continua evoluzione nell’obiettivo di creare e predisporre opportunità per tutti coloro che entrano in relazione con esso (Ghedin, 2009). La responsabilità di ciò è collettiva ed ognuno deve sentirsi parte del processo inclusivo a favore delle persone con disabilità, che hanno pari diritto di scegliere, autodeterminarsi ed essere protagoniste dello sviluppo della propria identità (Visentin, 2016).

Possono essere individuate quattro dimensioni in cui è importante adattare il modo di stare ed essere nel mondo per stare bene: salute fisica, ben-essere psico-emotivo, ben-

essere relazionale e dimensione ludico-ricreativa (Visentin, 2021). La corporeità in tal senso è espressione di benessere e salute perché, come afferma Le Breton (2005), è il primo luogo concreto in cui si manifesta la scoperta di sé stessi. Il corpo definisce, infatti, il carattere soggettivo della persona e si connette al fattore salute, che partecipa al processo di costruzione dell'identità del soggetto e alla sua percezione di benessere, definendo i termini di un'educazione fisico-corporea (Benetton, 2021). Zanini (2003) ha confermato quanto precedentemente riportato, dichiarando che ciascun individuo costruisce una propria idea e rappresentazione dello stare bene.

Il riconoscimento della dimensione corporea tramite la pratica sportiva può evidenziare la complessità e l'unicità della condizione umana, mettendo in luce la connessione tra corpo, movimento, emozione e pensiero: questo approccio può contribuire a ridurre le barriere tra individui normodotati e individui con disabilità, facilitando nel contempo il raggiungimento di traguardi significativi legati all'indipendenza, alla costruzione dell'identità individuale e allo sviluppo di abilità nelle persone con disabilità (Palumbo, Ambretti, & Scarpa, 2019).

Nell'ambito socioeducativo è fondamentale garantire un approccio che integri il ruolo educativo del movimento corporeo; ciò implica la transizione da una visione puramente spettacolare e basata sulle performance nello sport ad una prospettiva che considera l'esperienza motoria e sportiva come un elemento cruciale per lo sviluppo completo della personalità dei soggetti in formazione (Gardner, 2009).

La ri-concezione e ulteriore valorizzazione della cultura dello sport nell'ambito socioeducativo hanno permesso di allargare il campo delle interpretazioni, migliorando il processo di inclusione e la percezione dell'identità corporea (Palumbo et al., 2019). L'esperienza sportiva, con la sua ricchezza semantica, può dunque assumere un ruolo inclusivo nei diversi contesti sociali poiché il corpo agisce come un tramite bidirezionale tra il mondo interiore e quello esteriore, permettendo a ogni individuo di esprimere la propria unicità in modo eccentrico (ibidem).

A tal punto sorge spontanea la domanda: "per chi fare sport?" (Visentin, 2016, p.162). L'attività motoria e sportiva deve essere intrapresa inizialmente per obiettivi propri di sviluppo e costruzione di una propria identità e progetto di vita (Visentin, 2016). Lo sport si manifesta come uno spazio capacitante che consolida la persona in termini di *agency*

ed *empowerment* poiché fornisce possibilità di sperimentazione delle abilità e dei fattori di conversione (ibidem). In continuità con tale concetto, fare attività sportiva amplia le opportunità di inclusione rispetto a contesti conosciuti e nuovi: un fattore di benessere si verifica quando la persona con disabilità è in grado di gestire i tempi in ciascuno di essi, rendendo l'esperienza autentica e vissuta con atteggiamento ottimista (ibidem). La realizzazione sportiva è un fattore importante per il benessere della persona con disabilità perché riesce, tramite la scoperta delle proprie capacità, ad aumentare autostima e fiducia in sé stessa: fattori indispensabili nella costruzione della propria identità come persona che vive e contribuisce alla realizzazione del contesto sociale odierno, giorno dopo giorno (ibidem).

Nel connubio indivisibile tra lo sviluppo personale e l'incremento del potere individuale nella società, osserviamo un significativo aspetto di natura educativa, che si concretizza sul fatto che ciascun individuo possieda il potenziale per il proprio benessere e la propria crescita in modo innegabile (Ghedin, 2009). In questa prospettiva, l'impegno educativo si traduce nell'opportunità di agevolare l'attivazione di tale potenziale mediante la creazione di un ambiente che favorisca questo processo e che sia concepito in modo che tutti gli attori coinvolti abbiano la possibilità di progredire insieme verso uno sviluppo positivo, contribuendo così al benessere individuale e alla prosperità collettiva (ibidem).

In ottica educativa, promuovere l'attività sportiva significa sostenere, guidare e insegnare alle persone a “progettare il proprio ben-essere e di conseguenza a padroneggiare tutte le circostanze della propria vita collegate ai diversi stati sia di ben-essere, sia di male-essere. Riappropriarsi della propria esistenza, padroneggiare le circostanze e le situazioni da cui dipende il proprio ben-essere, gestire i cambiamenti di stato e di conseguenza imparare a chiedere aiuto, sono tutte capacità che si possono apprendere e la cui acquisizione contribuisce a determinare quello star bene psicologicamente indispensabile per il ben-essere globale dell'individuo” (Ghedin, 2014, p. 158).

### 2.2.2 La pratica dello sport nella ricerca del sé

Come riportato in precedenza, il corpo assume un ruolo fondamentale come mezzo e intermediario nel processo di acquisizione della conoscenza, diventando un elemento centrale per tutte le modalità di espressione, comprensione e interazione e la corporeità funge da elemento unificante che consolida le diverse possibilità di comunicazione in

ogni contesto esistenziale: l'attenzione rivolta alla corporeità stimola lo sviluppo completo delle molteplici dimensioni coinvolte nella relazione tra individuo e corpo, contribuendo così a una più ampia alfabetizzazione culturale (Moliterni, 2013).

In questo modo, attraverso l'esperienza personale, la persona con disabilità interpreta in modo creativo e costruttivo il contesto sociale, contribuendo alla trasformazione di quest'ultimo, in modo attivo (ibidem). Dunque, è necessario “creare le condizioni per un ascolto globale, capace di produrre consapevolezza di ciò che accade all'interno del nostro corpo” (Gamelli, 2001, p.120) nell'obiettivo di concretizzare un curriculum sociale comune, focalizzato sulla sperimentazione e la scoperta, corporeità e movimento, ragione e sentimenti (Moliterni, 2013). Nel contesto sociale, sia nelle istituzioni pubbliche, sia negli ambienti extra-scolastici, devono essere promosse attività motorie e sensoriali, attraverso il fattore ludico, con l'obiettivo di scoprire la realtà che circonda la persona con disabilità sperimentando i sensi e facendo esperienza: tale modalità sostiene e promuove canali di comunicazione ed espressione innovativi, fornendo loro più strumenti a loro disposizione e facilitando, di conseguenza, la relazione con gli altri soggetti e la comprensione del contesto sociale in un processo di ricerca e scoperta del sé (ibidem). Il corpo deve essere considerato oltre alla dimensione oggettiva, poiché esso rappresenta la radice del sé e la forma dell'essenza della persona: in esso si esprime e concretizza l'esistenza del soggetto e, per questo motivo, ne è la sua traduzione, rappresentando “rifugio” o “prigione” (Benetton, 2021, p. 21). Assume significativa rilevanza rendere accessibile alle persone con disabilità l'opportunità di stimolare le abilità cognitive tramite attività di attribuzione di senso, connettendo la percezione del sé e le conoscenze rispetto al contesto reale, riflettendo sul proprio modo di stare al mondo (Lo Presti, 2010). Il processo di ricerca e scoperta del sé può generare una nuova consapevolezza, quella interpretativa, che colloca la persona, come protagonista, nel proprio progetto di vita e sviluppando dentro di essa la responsabilità di essere artefice nel processo di costruzione della propria identità (ibidem).

L'attività sportiva va prospettata nella biografia della persona con disabilità, considerando i cambiamenti del fattore corporeo e i valori educativi del contesto sociale a cui appartiene, che hanno, fin dalla sua nascita, influenzato il soggetto (Benetton, 2021). L'allenamento rappresenta lo strumento con il quale la persona costruisce il suo progetto di vita, in un'ottica di lifelong education, ossia che pone al centro il valore del continuo

divenire (ibidem). La palestra, come luogo di applicazione dell'attività motoria è il luogo in cui si attiva corpo e mente: l'allenamento è una palestra di vita in cui è possibile scoprire e riconoscere sé stessi e il proprio corpo, compresi i propri punti di forza e limiti nel confronto con l'altro (ibidem). In altri termini si può affermare che l'attività motoria sia garante dello sviluppo della condizione integrale della persona, diventandone una cura: in questo passaggio, il significato dello sport viene ampliato nel valore dello sforzo e dell'impegno nel tentativo di vivere il proprio sé e il proprio corpo in modo autentico (ibidem).

Lo sport rappresenta un potente strumento attraverso il quale è possibile “far sentire vincenti i ragazzi più deboli, sollecitando un'immagine positiva di sé che li valorizzi e li renda partecipe per quella che è la sua possibilità di funzionamento” (Gianfagna, 2007). Nel corso di un'attività sportiva, ciascun partecipante adotta comportamenti volti a supportare e beneficiare gli altri, senza aspettarsi ricompense, promuovendo al contempo una cultura basata sulla comprensione reciproca e il rispetto (Caprara, 2006). Lo sport, di per sé, offre tale opportunità in quanto enfatizza le abilità individuali piuttosto che le disabilità: ogni disciplina sportiva affronta questa sfida formativa in modo completo, costituendo un contesto suggestivo ed efficace in cui la diversità è vista come un valore e una risorsa (Pavone, 2004). Ciò rappresenta un'occasione concreta per esplorare percorsi flessibili, alternativi e complementari alle tradizionali forme di inclusione sociale, con l'obiettivo di valorizzare in modo completo le capacità delle persone, evitando qualsiasi forma stereotipata di affrontare le diverse situazioni e performance che caratterizzano la complessità umana (ibidem).

La definizione del concetto di sé è strettamente legata alla percezione individuale che abbraccia sia aspetti oggettivi che valutativi: la costruzione dell'auto-descrizione del proprio corpo non è però influenzata solamente da dati tangibili o valutazioni psicologiche, ma emerge dalla complessa interazione tra questi elementi e la dimensione sociale (Palumbo, Ambretti, & Scarpa, 2019). L'auto-descrizione corporea comprende una vasta gamma di conoscenze, emozioni, ricordi ed esperienze che un individuo associa al proprio corpo, tra cui la salute, le capacità motorie, l'aspetto fisico e l'attività fisica (ibidem).

L'essere parte di un'attività sportiva agevola la conoscenza del proprio corpo e la capacità di controllarlo, consentendo di esprimere un senso di armonia personale e di padronanza

motoria: ciò diventa un elemento fondamentale nella costruzione dell'identità individuale (ibidem). La consapevolezza del proprio sé corporeo emerge nella postura e si trasforma in un mezzo di comunicazione e adattamento del corpo alle varie influenze dell'ambiente circostante, sia implicite che esplicite (ibidem). In sintesi, lo sport rappresenta per la persona con disabilità la celebrazione di ciò che sa fare ed essere, favorendo ed incoraggiando inclusione.

A conclusione di tale paragrafo viene riportata una breve riflessione verso l'educazione capace di creare ambizioni nelle persone con disabilità: “nell'aspirazione non c'è solo un piano che la persona segue per concretizzare delle azioni sapendo con ragionevole confidenza quale ne sarà l'esito. [...] c'è un margine di incertezza rispetto al prevedibile” (Visentin, 2016, p. 194). Aspirare e avere fame di scoperta è una fase del processo stesso di sviluppare tali desideri e ambizioni (Visentin, 2016). Come afferma Pavone (2010), “la capacità di aspirare è la stella polare del progetto di vita di ciascuna persona, è la meta che fa muovere il viaggio”.

### 2.2.3 Sport come opportunità nel progetto di vita del soggetto con disabilità

Il progetto di vita diventa significativo quando contribuisce a migliorare la qualità della vita di una persona con disabilità: questo coinvolge la creazione di percorsi che mirano a sviluppare sia la fiducia nelle proprie capacità, che un senso positivo di autostima (Visentin, 2016). Inoltre, deve preparare la persona ad acquisire le competenze necessarie per partecipare pienamente alle esperienze quotidiane condivise (ibidem). Un progetto di vita si dimostra orientato alla vita quando apre le porte a un futuro in cui la persona è coinvolta attivamente nella definizione di obiettivi e strategie: essa è al centro e può contribuire con le proprie idee o prendere decisioni autonome, mantenendo così un ruolo attivo nella definizione del proprio destino (ibidem). La possibilità di scelta implica una vasta gamma di varietà che siano universali, ossia valide per ciascun individuo abiti il contesto sociale, persone con disabilità incluse (Visentin, 2016). Gaspari (2006) lo definisce, infatti, come una composizione possibile tramite la progettazione e riprogettazione di possibilità, risorse e limiti concreti che la persona ha a sua disposizione e da cui può fare esperienza in modo consapevole.

Lo sport si distingue per il suo concetto di successo, ma è essenziale comprendere che la vittoria, intesa come superamento di sfide personali, il raggiungimento di obiettivi

cronometrici o il superamento degli avversari, non costituisce sempre un requisito indispensabile né sufficiente per definire una persona come "vincente" (Visentin, 2016). La vera vittoria si manifesta quando un individuo si sente pienamente integrato in un gruppo, quando è in grado di mettere in pratica le proprie capacità e di scoprire la propria autonomia, anche a partire dalle esigenze di base (ibidem).

Ciascuno di noi ha il suo punto di vista, il proprio concetto di benessere e la libertà di perseguire ciò che considera significativo per sé: è fondamentale che le persone con disabilità abbiano la possibilità di affermare la propria identità all'interno della società, generando impatti importanti a livello individuale (in termini di fiducia in sé stessi e autostima) e a livello sociale e culturale poiché la presenza delle persone con disabilità diventa parte integrante della comunità in ottica di normalità e tale riconoscimento non deve condurre all'indifferenza, ma piuttosto alla normalizzazione (Colleoni, 2006).

De Anna (2013) afferma che l'attività agonistica trova legittimità nel valore intrinseco del corpo e dell'esperienza corporea: il corpo rappresenta l'essenza della persona, un luogo in cui si manifestano e si elaborano tutti i significati e le potenzialità e, in tal senso, il movimento è uno strumento privilegiato per sviluppare l'autonomia personale e contribuire al processo di formazione integrale dell'individuo. Pertanto, lo sport deve essere considerato nei suoi significati culturali, educativi ed etico-sociali dal momento in cui esso coinvolge corpo e mente, fornendo la possibilità di esprimere emozioni e pensieri (ibidem).

Se la vita di una persona con disabilità fosse paragonata a un fiume, l'esperienza sportiva sarebbe come la foce che gradualmente apre la strada verso il mare, proprio come l'attività fisica apre le porte alla vita: tale analogia fa riflettere sull'importanza che il progetto di vita possiede nell'azione di supporto che compie nei confronti del processo di crescita della persona, consentendo una progressione graduale nelle esperienze (Visentin, 2016). Il progetto di vita è quindi da intendere come un itinerario da compiere, che favorisce la consapevolezza critica e personale, propria dell'agency, e l'*exattamento*, il processo di adattamento creativo: accende la curiosità del singolo, che continua a scoprire non solo tratti personali di risorse, ma anche opportunità che il contesto sociale offre e di cui lui stesso può usufruire (ibidem). In tale ottica, la persona con disabilità è "decision-maker nel e del processo di cura" che lo riguarda ed è concentrato nel proprio ben-essere (ibidem, p. 52).

In sintesi, il progetto di vita può rivestire due diversi significati:

- Come strumento progettuale;
- Come percorso autobiografico, composito delle esperienze che si uniscono insieme in un significato di senso (Dunbar, 2009).

Il primo significato esiste in funzione del secondo, mentre quest'ultimo si caratterizza di per sé e si concretizza attraverso l'intenzionalità e la metacognizione (ibidem).

Il progetto di vita è uno strumento dinamico e flessibile e aperto al cambiamento: è una "bussola che orienta la vita della persona disabile, specchio del suo continuo adattamento creativo agli imprevisti della quotidianità vissuta" (Visentin, 2016, p.53). Canevaro (2007), in questi termini, considera tale ausilio come "un sogno con delle scadenze" (p.17).

Corpo, salute, identità e benessere sono gli elementi imprescindibili che costituiscono i saperi trasversali, utili alla costruzione del progetto di vita della persona al solo obiettivo di ottenere il bene per la stessa, secondo l'approccio delle capacitazioni di Martha Nussbaum (Visentin, 2016). Essa ha inoltre determinato una lista di elementi necessaria al "funzionamento autentico umano" (Nussbaum, 2002, p. 74), i quali delineano gli indicatori valevoli all'affermazione del criterio della qualità della vita della persona, dirigendo anche la dimensione sociale verso una visione inclusiva della quotidianità e delle politiche di cura e sostegno, le quali devono essere assicurate ad ognuno come opportunità (Benetton, 2021). I criteri, che risultano capacitanti per la persona e le opportunità, sono i seguenti:

- Vita: intesa come la possibilità di vivere un tempo adeguato ad essere considerata degna di essere vissuta;
- Salute fisica: una buona condizione di salute, allungandosi nel significato di tutte le sue componenti, quali godere di un'adeguata alimentazione e abitazione in cui sentirsi protetti e curati;
- Integrità fisica: comprende la capacità di movimento in modo autonomo e libero nell'ambiente e rispetto alla scelta in ambito sessuale-riproduttivo e il rispetto riguardo ad aggressioni e violenze fisiche;
- Sensi, immaginazione, pensiero: abilità nell'uso dei propri sensi per immaginare e riflettere sulla base di un'adeguata istruzione e in correlazione con la continua esperienza;

- Sentimenti: possibilità di poter provare affetto e cura per sé stessi e altre persone, presupponendo presenza e attenzione;
- Ragion pratica: abilità di pensiero critico e atteggiamento responsabile verso la propria consapevolezza e libertà nei confronti del proprio percorso di vita;
- Appartenenza: implica la possibilità di vivere e fare esperienza in contesti sociali “con gli altri e per gli altri” (p.29), sperimentando relazione amicale; allo stesso tempo, appartenere come capacitazione sottintende il rispetto verso sé stessi nell’ambiente sociale per ricevere lo stesso trattamento degli altri, in quanto persona dotata di dignità;
- Altra specie: abilità di vivere nel rispetto dell’ambiente e averne cura;
- Gioco: coinvolge la possibilità di dedicarsi e godere ad attività ludiche-ricreative con l’obiettivo di giovare di esperienze positive caratterizzate da risate e divertimento;
- Controllo del proprio ambiente: interessa l’opportunità di partecipazione attiva negli ambiti che riguardano il contesto, quali la dimensione politica, il diritto di possesso, con libertà di parola e di associazione (Nussbaum, 2002).

Tra loro, i vari elementi, si sviluppano in modo indipendente e sono accessibili e raggiungibili da tutti i soggetti, sostenuti da un adeguato sostegno educativo, per l’affermazione della propria dignità umana e realizzazione del proprio progetto di vita, secondo il criterio della qualità (ibidem).

In tal senso, l’attività sportiva può contribuire allo sviluppo delle dimensioni del percorso di vita del soggetto e diviene una rilevante opportunità di partecipazione attiva e uguaglianza tra le persone che vivono il contesto sociale, in quanto “si ha sempre la dimensione dell’azione, dell’esperienza del contatto con i propri limiti ed il senso di auto-efficacia, delle regole, delle relazioni con i compagni; della relazione con l’allenatore, che trasferisce contestualmente contenuti tecnici e valoriali, insieme alle dinamiche della gestione della relazione”, configurandosi a pieno titolo come esperienza di crescita (Magnanini, Cioni, & Ferraro, 2019, p. 137). La totale affermazione della persona è possibile tramite la concretizzazione di un processo educativo volto alla valorizzazione delle stesse, promuovendone la loro partecipazione attiva, abilità e capacità, autonomia e

consapevolezza di scelta e responsabilità nell'atto di vivere la propria vita come si ritiene degna di essere vissuta (Magnanini, Cioni, & Ferraro, 2019).

Il fulcro del progetto educativo non è il limite o la disabilità della persona, ma è la persona stessa con i suoi desideri e le sue aspirazioni intenzionali (Sandrone, 2012). Questi ultimi rendono la persona autentica ed educabile ai propri interessi nell'ottica di prospettive di vita speciali: le opportunità si creano nell'osservazione e comprensione della persona nella sua complessità poiché deve rivelarsi flessibile all'evoluzione dei bisogni personali (Canevaro, 2004). Si tratta di un percorso alternativo in cui ciascun individuo ha l'opportunità di esplorare e mettere in pratica le proprie abilità latenti attraverso un'analisi delle risorse personali che altrimenti rimarrebbero inutilizzate (Vygotskij, 1990). In questo itinerario, si intrecciano bisogni emotivi, sociali e cognitivi, che emergono durante le attività di movimento e di esplorazione e che si traducono in esperienze motorie volte a scoprire il mondo circostante e a costruire l'identità individuale: come sosteneva Vygotskij (1990), diventiamo noi stessi attraverso le relazioni con gli altri.

Lo sport, attraverso il corpo e il movimento, rende libera la persona con disabilità nella manifestazione di sé, motivando la creatività e le sue ambizioni, creando nuovi immaginari verso cui aprirsi e superando blocchi psicofisici prima presenti (Palumbo, Ambretti, & Scarpa, 2019). Viene esclusa perciò la concezione secondo la quale l'attività sportiva è una metodologia con cui "passare il tempo" e viene sostenuta, al contrario, come dimensione centrale nel processo di costruzione del sé (ibidem).

Palumbo (2013), inoltre, sottolinea che il soggetto con il proprio essere modifica il contesto in cui si inserisce, ma anche gli impulsi del contesto trasformano e influiscono nel soggetto, già nella fase di mera percezione dello stimolo: la relazione tra soggetto e ambiente sociale è reciproca e significativa. "Il costante mutamento degli stati corporei è alla base del nostro senso di identità che si nutre di un flusso continuo di movimenti che nutrono anche il nostro senso di identità" (Palumbo, Ambretti, & Scarpa, 2019, p.228).

In conclusione, la partecipazione e implicazione della persona con disabilità nello sport rappresenta un'opportunità in termini di emancipazione, sviluppo e costruzione del benessere, in vista di un percorso di vita di qualità (Palumbo, Ambretti, & Scarpa, 2019): empowerment, autodeterminazione ed autoefficacia vengono attivate e potenziate poiché il "saper fare" (p.134) rinvigorisce e intensifica il livello di autostima e fiducia in sé stessi dell'atleta e, di conseguenza, della persona (Visentin, 2016). L'esperienza positiva

sportiva, infatti, continua ad affermare questi ultimi aspetti attivando l'agire e rendendolo un tratto caratteristico della persona, considerata in modo olistico (ibidem).

Le difficoltà che la disabilità può presentare non rappresentano un limite all'interno della pratica sportiva, ma, al contrario, sono considerate come un aspetto originale che si inserisce nel contesto e, mediante un approccio interpretativo, si ricerca la modalità con cui inserire il limite stesso all'interno del processo di crescita della persona, con l'obiettivo di convertirlo in opportunità (Palumbo, Ambretti, & Scarpa, 2019).

#### 2.2.4 Sport e relazione

Wenger (1998) sottolinea come l'identità sia un aspetto significativo e autentico della persona che si formula e sviluppa nella rete di relazioni con gli altri in modo continuo. Calvino (1993) sosteneva, infatti, che “ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili” (De Anna, 2022, p. 163). L'identità non è quindi una costruzione totalmente personale, ma deriva dal soggetto che agisce e realizza il proprio sé in relazione con l'ambiente, le persone che lo compongono e le relazioni che instaura (De Anna, 2022).

In relazione a tale riflessione, l'art. II della Carta Europea dello Sport specifica la definizione di sport a cui viene fatto riferimento in questo elaborato, che lo qualifica 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”: da ciò ne deriva la concezione di due anime che convivono nella pratica sportiva, una socio-relazionale e l'altra agonistica (Rodi, 1992). Farnè (2008), rispetto alla prima dimensione, sostiene che nel contesto sportivo, si individuano diversi aspetti che contribuiscono a delineare il suo profilo educativo: il mantenimento di un rapporto costante con una figura adulta di riferimento, spesso rappresentata dall'allenatore; l'importanza dell'ordine e della disciplina, regolati attraverso norme comportamentali e regolamenti specifici; il processo di insegnamento e apprendimento focalizzato su una disciplina sportiva specifica; la fase di valutazione e selezione; nonché la comprensione delle dinamiche di vittoria e sconfitta come strumenti di consapevolezza, sia a livello individuale che di gruppo.

Inoltre, secondo Mantegazza (1999), lo sport può essere visto come un dispositivo di crescita che trova radici nei contesti di vita delle persone, stimolando le loro emozioni e coinvolgendo i loro legami affettivi: esso funge da guida, assistendo genitori e figli nella costruzione di un ampio e dinamico progetto di vita in cui sperimentare sul campo le proprie abilità, competenze e relazioni. Tali elementi costituiscono la base per la creazione di modelli di partecipazione, crescita personale e inclusione sociale (Mantegazza, 1999).

La pratica sportiva influisce nelle persone con disabilità che aderiscono e nelle idee condivise del contesto sociale, concorrendo alla riduzione del fattore discriminante e promuovendo i valori inclusivi (Visentin, 2016). A livello concreto, l'inclusione nella pratica sportiva non presuppone lo spostamento della concentrazione e interesse su una persona rispetto ad un'altra, ma incita il cambiamento e la nascita di un nuovo equilibrio all'interno dell'ambiente sociale, in cui si sviluppa un approccio unitario e si forma, gradualmente, un contesto capacitante e valorizzante, in ottica di life long learning (Moliterni, 2013). Lo sport diviene per questo un "incubatore delle diverse abilità" (Sibilio, 2002, p. 126). Come afferma Fox (1990), nella continua relazione con l'altro la persona con disabilità fa esperienza di nuove conoscenze ed emozioni positive, in connessione con il proprio sé corporeo (Palumbo, Ambretti, & Scarpa, 2019).

Lo sport è perciò un luogo in cui le persone si realizzano in quanto tali, determinandosi nelle relazioni con le persone e, insieme, con l'ambiente (Aranda, 2012): è strumento di esperienza perché, tramite quest'ultima, insegna a riconoscere le emozioni e la capacità di saperle "chiamare per nome" ed esprimerle (Mantegazza, 1999). Le relazioni che si creano all'interno del contesto sportivo e fuori, se autentiche e significative, "si rivelano spazio di suggerimenti creativi e di rinforzi emotivi, perché prima della cura istituzionale arriva la rete di prossimità" (Visentin, 2016, p. 14).

In conclusione, come affermò Martha Nussbaum (2012) "il bene degli altri non è solo un vincolo al perseguimento del proprio bene; è parte del proprio bene" (Visentin, 2016, p.42).

#### *2.2.4.1 L'atleta con disabilità e i compagni*

L'apprendimento e l'agire educativo nel contesto sportivo si muovono tra gli atleti che camminano insieme, in un percorso verso il raggiungimento di obiettivi comuni e

condivisi: nell'ambiente educativo la persona con disabilità, e il gruppo a cui appartiene in generale, può godere di diverse metodologie educative a loro disposizione, con la guida e il supporto del mediatore che promuove la loro autonomia, usando a loro vantaggio la partecipazione e la condivisione della collettività, che condiziona in modo significativo il risultato atteso dell'azione educativa (Carboni, 2009). L'aiuto reciproco crea un clima cooperativo, empatico, anti-egoistico e non competitivo (Ianes, 2001): la squadra è una risorsa nel processo di inclusione non solo nel contesto sportivo, ma anche, più in generale, nel contesto sociale, perché le relazioni amicali che si costruiscono, basate sulla reciprocità e sullo scambio, si generalizzano in altri ambiti, aumentando la fiducia in sé stessi e l'autostima e gettando le basi per un'appagante vita sociale (Cottini, 2004). I ragazzi, inseriti in un contesto educativo come quello sportivo, vengono guidati ed educati all'ascolto, osservazione, capacità comunicative e all'interazione empatica e comprensiva verso l'altro, dando vita ad un dialogo che sottolinei la ricchezza e il valore della diversità (De Anna, 2009). Talvolta, secondo De Anna (2022), i ragazzi tra loro hanno più capacità di comprendere e interpretare ciò che i loro compagni vogliono esprimere.

In ottica inclusiva, come sostiene Canevaro (2008), l'obiettivo dell'inclusione "È quello di rendere possibile, per ogni individuo, l'accesso alla vita normale per poter crescere e svilupparsi totalmente" (p. 27): da questo concetto viene approfondito il concetto del senso di appartenenza, ovvero il "sentimento o percezione personale di un individuo che si relaziona ad altre persone all'interno di un gruppo o sistema" (Benetton, 2021, p. 80). Il senso di appartenenza aiuta e influenza il benessere dell'individuo nella dimensione inclusiva e nella percezione di sé positiva (Benetton, 2021). L'adesione a un gruppo consente all'individuo di beneficiare delle capacità che si sviluppano all'interno del gruppo stesso e questo concetto, sottolineato da Nussbaum, evidenzia come una delle capacità fondamentali per il benessere individuale sia la capacità di appartenenza, ossia la possibilità e la libertà di partecipare in modo attivo e con fiducia alla vita di una comunità (Visentin, 2016). Inoltre, le capacità collettive influenzano le scelte individuali e determinano la capacità di una persona di attivare tali funzionamenti (ibidem).

Come sostiene Steward (2005), l'appartenenza a un gruppo è cruciale perché:

- Contribuisce al benessere personale, aumentando il senso di rispetto verso sé stessi e potenziando l'empowerment individuale;

- L'efficacia e la performance del gruppo hanno un impatto diretto sul benessere individuale;
- I gruppi svolgono un ruolo strumentale nella distribuzione delle risorse e nell'efficienza complessiva;
- I gruppi hanno un'influenza significativa sui valori e sulle scelte individuali, determinando così le capacità a cui gli individui aspirano (Visentin, 2016).

È importante sottolineare come, il senso di appartenenza, non si limiti al contesto sportivo, ma esso si viva, nella maggior parte dei casi, anche al di fuori del contesto sociale in uno spirito di alleanza (ibidem). Concretamente, nel gruppo-squadra e nelle relazioni tra i compagni si possono trovare le circostanze per incrementare e coltivare il ben-essere del singolo e, conseguentemente, del nucleo collettivo in un continuo scambio reciproco in cui vi è riconoscenza (ibidem). Inoltre, nella squadra si sviluppa la consapevolezza che ogni componente, compresi sé stessi, abbia un ruolo specifico che, se attivo, esalta le specificità di ognuno nell'ottica di sviluppo del gruppo (ibidem). L'eccellenza nello sport diviene una *capability* quando il gruppo di atleti si trasforma in una squadra ben coordinata e strutturata: ciò implica la definizione di regole, esplicite o implicite, che regolano la convivenza e la collaborazione all'interno del team e definiscono ruoli complementari e una struttura gerarchica; inoltre, vengono definiti obiettivi comuni in modo chiaro e si sviluppa una dinamica di sostegno reciproco, che può riguardare aspetti tecnici ed emotivi (ibidem).

L'obiettivo principale è di natura collettiva, mentre le aspirazioni individuali emergono all'interno del gruppo (ibidem). L'azione è sinergica e collaborativa, poiché ciascun membro contribuisce con le proprie abilità e competenze al raggiungimento dell'obiettivo comune: in tale contesto si forma una "team-capability" robusta che rafforza al tempo stesso anche la componente competitiva (ibidem).

A ciò si aggiunge un'importante componente: “la circolarità tra dimensione sociale e individuo” (p. 41), come afferma Visentin (2016), comporta una certa responsabilità rispetto al contesto gruppale e sociale, che cammina insieme alla libertà individuale ed è intenzionale, al fine di adempiere all'impegno verso gli altri in quanto componenti del gruppo stesso. A sostegno di ciò, responsabilità e libertà interagiscono in un costante gioco di reciproca influenza, in cui non è detto che la libertà prevarichi necessariamente sui doveri individuali: la capacità di un individuo di riconoscere la propria responsabilità

nell'adempimento dei doveri costituisce una condizione fondamentale per la vera libertà (Visentin, 2016). Pertanto, sia la libertà che la responsabilità sono fattori chiave in qualsiasi valutazione di carattere morale (ibidem). Dubois (2000) afferma che l'evidenziazione del valore della responsabilità non implica una sminuzione della libertà, ma, piuttosto, stabilisce una relazione intrinseca tra queste due dimensioni: la libertà di un individuo può essere vista come un controbilancio alla responsabilità di un altro individuo. Inoltre, ogni persona assume una completa responsabilità e adempie a una serie di doveri: come risultato di queste azioni, tutti noi beneficiamo di diritti e libertà (Dubois, 2000).

In conclusione, riprendendo la domanda esaminata precedentemente in un paragrafo, ovvero "per chi fare sport?" (p.162), è possibile confermare che l'attività motoria, inizialmente, rappresenta una scelta orientata verso il benessere individuale e, nel corso del tempo e con l'acquisizione di una maggiore maturità personale, il progetto di vita può subire una ridefinizione, portando la persona con disabilità all'adesione di iniziative sportive che contemplano impegno con e per il bene degli altri (Visentin, 2016).

#### *2.2.4.2 L'atleta con disabilità e i mediatori*

Nella società postmoderna, la cultura della corporeità ha acquisito sempre più valore arrivando alla definizione di specifiche dimensioni in vista del benessere delle persone (Isidori, 2009): salute fisica, inclusione e aspetto ludico (Augustin, 2003). Tali aspetti richiedono la sistemazione di figure specializzate che si occupino della cura delle stesse nel progetto di vita delle persone con disabilità, definendoli come "professionisti della cura del corpo" (Isidori, 2009, p. 68). L'agire curativo-educativo del mediatore intende in sé il valore dell'apertura, dell'attenzione e della comunicazione rispetto allo sviluppo integrale della persona, tramite l'attività motoria-sportiva e il loro corpo (Isidori, 2005). Nel processo di formazione del corpo un allenatore o professionista delle scienze motorie, sia nel contesto sanitario che in altri ambiti, si occupa simultaneamente delle diverse dimensioni di crescita dell'atleta (Benetton, 2021). Nonostante l'attenzione primaria sia rivolta alla dimensione fisica, è fondamentale riconoscere come ciascun corpo interagisca con le molteplici sfere di sviluppo, tra cui quella cognitiva, affettiva, spirituale, sociale e di vita: queste interazioni avvengono all'interno dei micro e macrosistemi che influenzano il corpo e, allo stesso tempo, vengono modellati dagli altri individui (ibidem). Da tale

riflessione si può dedurre che l'attività sportiva non si può dunque fissare nei bisogni singolari della persona come fossero fini a sé stessi e indipendenti dagli altri: è fondamentale che il mediatore crei innanzitutto una relazione basata sulla comprensione, accettazione e riconoscimento per puntare alla salute psico-fisica della persona con disabilità, rendendolo attivo, indipendente e protagonista del suo progetto di vita (Zannini, 2003). Il mediatore, infatti, "insegna a star bene" (Benetton, 2021, p. 30) sostenendo e incoraggiando il progetto di vita della persona da punti di vista multidimensionali e multidirezionali (Iavarone, 2010). Accompagnare il processo di emancipazione nell'ambito dell'educazione continua, lungo tutto l'arco della vita, implica il riconoscimento della profonda connessione tra la mente e il corpo, nonché tra significati, esperienze e contesti: tale visione integrata è fondamentale quando si mira a promuovere stili di vita sani per migliorare la qualità della vita (Benetton, 2021). L'atto di accompagnare presuppone l'attivazione e il valore di una relazione di aiuto: un aiuto efficace si caratterizza per la capacità di adottare un atteggiamento flessibile, in base alle necessità, e ciò implica un avvicinamento più stretto nei momenti in cui il percorso è complicato, fornendo un mutuo sostegno e cooperando nell'affrontare le sfide più impegnative (Ianes & Canevaro, 2008). D'altra parte, comporta anche la possibilità di prendere le distanze quando il percorso può essere affrontato in modo più indipendente, evitando di soffocare con una presenza eccessiva: è essenziale sviluppare una buona capacità di percezione dei bisogni, sia da parte di chi offre l'aiuto, sia da chi lo riceve, in modo che quest'ultimo possa attingere alle proprie risorse quando necessario, senza sentirsi obbligato a cercare assistenza esterna (ibidem). Dunque, accompagnare significa favorire lo sviluppo di un percorso di vita, avendo consapevolezza che i cambiamenti coinvolgono sia gli individui che i contesti circostanti e, per questo, è importante mantenere connessioni tra il cambiamento personale, l'evoluzione dell'ambiente e la rinnovata necessità di risorse da parte dell'individuo (De Anna, 2022). L'approccio pedagogico, orientato all'osservazione globale e complessa del corpo, riconosce nella pratica sportiva un'azione che interessa l'intero soggetto, coinvolgendo elementi biologici, ambientali e culturali interconnessi fra loro in sinergia (Manuzzi, 2006). Per questo, l'azione del professionista delle scienze motorie e sportive si traduce nell'offerta di esperienze educative che coinvolgono il corpo e il movimento e che consentono all'individuo di acquisire in modo costante e autonomo le modalità più appropriate e

significative per la sua autorealizzazione e per condurre una vita di qualità (Benetton, 2021). Il prendersi cura dello sviluppo corporeo della persona implica il sostegno alla formazione della sua identità corporea (ibidem). Emergono in questo modo delle opportunità precedentemente inesplorate o aspetti prima non riconosciuti dallo stesso individuo nel corso della sua vita: tale consapevolezza può portare all'identificazione di nuovi progetti di vita e alla realizzazione di nuove sfaccettature del proprio essere (ibidem). Nella relazione di aiuto che si instaura, sin dal principio, tra mediatori del contesto sportivo e persona con disabilità, la fase dell'accoglienza è fondamentale in quanto complessa e bisognosa di tempo, progettazione e rispetto reciproco tra le parti: "saper osservare è una delle caratteristiche principali dell'azione" (De Anna, 2022, p. 164).

### *Il coach*

Concretamente, parlando del coach, la relazione educativa che si instaura con la persona con disabilità "è un viaggio nel mondo sconosciuto dell'altro per ritornare con occhi nuovi a riscoprire il proprio, in quanto è proprio nel riconoscimento della fondamentale "inconoscibilità" dell'altro, [...], che si fonda la concreta accettazione dell'altro come persone, distinta e diversa da noi" (Carboni, 2009, p. 39): è nel continuo scambio, reciprocità e condivisione della relazione che la persona scopre i suoi limiti e possiede gli strumenti necessari per crescere e svilupparsi, in un'attitudine libera da preconcetti e aspettative (Carboni, 2009). Il cammino che coach e atleta percorrono insieme non è sempre facile e lineare; al contrario, essi sono caratterizzati da complessità e sfide da superare: una relazione efficace è scegliere in modo congiunto lo strumento e modalità più adeguati ai bisogni, dedicare e impegnare il proprio impegno verso l'ascolto finalizzato alla conoscenza e comprensione (ibidem). Come afferma Larocca (2000), un mediatore efficace e significativo si caratterizza nella "gestualità e lo sguardo, le posture e l'uso dello spazio, le espressioni del viso e la mimica, le modulazioni del tono vocale (che) sono tutti mediatori di comunicazione che rimandano a significatività d'ordine affettivo e ad eventuali elaborazioni di carattere simbolico" (Carboni, 2009, p. 30), rendendo la relazione educativa di qualità.

Dunque, il coach è la persona che, inizialmente, nella fase di accoglienza e conoscenza si propone come compagno con cui condividere una specifica esperienza ed esso possiede

abilità relazionali, oltre che tecniche: conosce e sa mettere in pratica l'empatia e si determina come figura autorevole e stimata agli occhi della persona con disabilità (Visentin, 2016). Nel concreto "è un dispensatore di informazioni" che guida il soggetto nella scoperta e sperimentazione del sé, attivando stati del ben-essere e la propensione all'agency (ibidem). Inoltre, il coach risulta essere significativo nel piano valoriale e, in coerenza con il proprio ruolo, ha un'agency forte rispetto alla collettività e al contesto in cui vive in termini di cura e il suo agire si basa su virtù etiche e di natura solidale (Caldin, 2003). Inoltre, in vista del ben-essere della persona con disabilità, il coach è capace di essere ponte tra sé e altri contesti sociali, sviluppando nell'individuo la dimensione relazionale, psicologica e motoria (Visentin, 2016). Canevaro (2008) propone una significativa analogia per descrivere il coach nel suo ruolo: "chi vuole attraversare un corso d'acqua che separa due sponde e non vuole bagnarsi mette dunque i piedi sulle pietre che affiorano. Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio dove manca. Questi appoggi sono i mediatori, coloro che forniscono un sostegno e che si collegano l'uno con l'altro" (p. 22). Tra atleta e coach si crea quindi una relazione di fiducia significativa che li unisce in modo reciproco, trasmettendosi forza e coraggio di scoperta (Visentin, 2016). In sintesi, l'allenatore è un educatore, un riferimento, "una bussola" che orienta e indica la strada (ibidem, p. 153). Farinelli (2004) sostiene sia la competenza e professionalità del coach a determinare il valore educativo del contesto sportivo, in cui la persona con disabilità riesce a cimentarsi in modo attivo, sperimentando, facendo esperienza e crescendo nel confronto con essa. Concludendo, Visentin (2016) riflette sulla figura del coach come "architetti di opportunità" (p. 93) poiché offre alla persona molte direzioni da poter percorrere per autodeterminarsi nel proprio progetto di vita e sviluppo integrale.

### *Le figure genitoriali*

La letteratura sostiene che il ruolo delle figure genitoriali sia influente nella fase di avvio della pratica sportiva, poiché essi risultano rilevanti nelle scelte dei loro figli. Iavarone (2010) delinea il genitore competente come "quell'adulto responsabile, capace di accompagnare, sollecitare, promuovere la crescita del proprio figlio, o del minore a lui affidato, in un clima di benessere e di relazione adeguato" (p. 61), consapevole del proprio ruolo e propri doveri e in grado di rendere autonoma la persona nel suo sviluppo e verso

i propri orizzonti di vita. La relazione di cura da parte delle figure genitoriali deve assicurare allo stesso tempo sostegno e spazio per la personale realizzazione del figlio, che maturano a loro volta un proprio modo di “stare al mondo” (Iavarone, 2010, p. 61); sebbene questo, “la possibilità di diventare protagonisti, in corrispondenza alla severità del deficit, dipende fortemente dalla maturità genitoriale e dalla tenuta della capacità progettuale del nucleo familiare” (Pavone, 2009, p. 114). Per tale motivo, è importante considerare per la genitorialità una rete formativa che offra loro conoscenze, strategie e modalità per sostenere i propri figli nel processo di costruzione della propria identità, nella loro autonomia e nella loro rete di relazioni, fornendo non solo un aiuto concreto alla persona con disabilità, ma anche al contesto sociale, in quanto opportunità civile dal punto di vista inclusivo (Magnanini, Cioni, & Bolzan, 2018). Lo sport rappresenta per la persona con disabilità un importante aspetto, tra le diverse dimensioni, per la crescita e lo sviluppo ed è, dunque, fondamentale promuoverlo nel loro progetto di vita: tra i fattori sociali, la famiglia riveste una posizione unica e fondamentale poiché funge da ambiente culturale di connessione tra l'individuo in fase di crescita e le influenze presenti nella società (ibidem). Le relazioni interpersonali all'interno della famiglia sono le prime e le più pervasive nella vita umana durante una fase di massima predisposizione all'apprendimento e tale periodo segna una sorta di "imprinting" che avrà un impatto significativo sulle potenziali direzioni evolutive del bambino (Milani, 2009). L'importanza della componente corporea nella formazione di un comportamento di cura competente ha rafforzato l'idea di promuovere ulteriormente una "cultura della cura educativa genitoriale", il cui focus è posto sulla promozione del benessere e sulla stabilizzazione delle relazioni corporee primarie (Iavarone, 2010). Queste relazioni, che costituiscono la base per un comportamento di cura competente, dovrebbero sempre incoraggiare la riflessione e il pensiero critico sia nei genitori che nei figli, nell'ambito della gestione delle emozioni, e tale prospettiva dovrebbe trasformare la relazione in un mezzo per comprendere le componenti coinvolte all'interno del contesto di cura educativa (ibidem).

Una relazione di questo tipo incoraggia anche l'auto-costruzione e la resilienza individuale attraverso lo sviluppo di capacità di adattamento e competenze per la vita, che includono anche aspetti tecnici (ibidem). In sintesi, sostenere una relazione competente

orientata al benessere diventa un progetto di crescita condiviso e trasversale, in cui la cura educativa è vista come un evento globale (ibidem).

In generale, nel processo di influenza delle figure genitoriali sulla socializzazione dei propri figli, emergono sia effetti diretti che indiretti: gli effetti diretti si riferiscono alle opportunità concrete che i genitori offrono ai loro figli per sperimentare attività motorie e sportive; gli effetti indiretti riguardano invece l'influenza più consapevole e intenzionale dei genitori sulla mentalità, i valori, le motivazioni, gli affetti e i comportamenti dei loro figli in relazione all'esperienza sportiva (Magnanini, Cioni, & Bolzan, 2018).

Le ricerche evidenziano che le modalità con cui i genitori esercitano entrambi questi effetti sono strettamente correlate alle loro opinioni in merito alle attività sportive (ibidem).

Nella situazione di disabilità, questa dinamica è ancora più rilevante per due motivi principali:

- In primo luogo, spesso sono i genitori a dover compiere sforzi supplementari per garantire ai loro figli con disabilità pari opportunità di accesso alle attività sportive rispetto ai bambini senza disabilità.
- In secondo luogo, a seconda della natura e della gravità della disabilità, i compiti genitoriali possono estendersi oltre l'adolescenza, periodo in cui i ragazzi senza disabilità iniziano a muoversi in modo più autonomo in diversi contesti (ibidem).

Infatti, come sostenuto da Magnanini, Cioni e Ferraro (2019), le figure genitoriali rivestono il ruolo di providers, attivando le circostanze fertili alla pratica sportiva, e interpreters, dirigendo l'impegno verso la promozione dello sviluppo dei figli nell'insieme dei comportamenti che lo sport incoraggia e promuove.

Se da un lato c'è un consenso generale sull'importanza della partecipazione dei bambini con disabilità alle attività sportive, dall'altra emergono dubbi e preoccupazioni che portano alcuni genitori a adottare comportamenti protettivi: infatti, può capitare che essi limitino la partecipazione dei loro figli alle attività motorie e sportive per evitare frustrazioni legate a esperienze di insuccesso, che nutrano timori riguardo all'accettazione in termini inclusivi o che conservino preoccupazioni in merito alla sicurezza fisica e infortuni (Magnanini, Cioni, & Ferraro, 2019)

È pertanto essenziale considerare un'approfondita formazione genitoriale per promuovere una comprensione più completa del valore e potere dello sport nella costruzione del

progetto di vita autonomo dei propri figli con disabilità, aiutando le famiglie ad aumentare la loro resilienza e ad essere in grado di collaborare con gli attori educativi locali per sviluppare percorsi di inclusione e partecipazione, garantendo l'opportunità a tutti di condurre una vita degna di essere vissuta (Magnanini, Cioni, & Bolzan, 2018).

#### *2.2.4.3 Conoscere e accompagnare: coach in termini di educabilità e come figura di riferimento*

Come riportato precedentemente, il coach è stato identificato come un vero e proprio educatore che trasmette uno specifico stile di vita e filosofia morale e valoriale tramite il suo personale modo di stare al mondo e vivere fungendo da esempio e modello di riferimento (Isidori, 2009). In quanto educatore, l'allenatore si interpone e si adopera all'interno di un gruppo, basando il suo agire entro un peculiare profilo di valori nel quale le relazioni tra i componenti ricoprono un ruolo fondamentale (ibidem).

L'allenatore assume una rilevante funzione pedagogica e si trasforma in un educatore nel senso più completo del termine quando è in grado di estrarre il massimo potenziale di gioco e di espressione dei valori personali dai suoi giocatori, indipendentemente dalle caratteristiche del gruppo, costruendo un sistema che li renda responsabili degli obiettivi da raggiungere: nel suo ruolo, il coach, deve saper mettere ciascun giocatore nelle condizioni di contribuire al progresso della squadra in modo proporzionale alle proprie capacità e competenze in relazione al ruolo che ricopre e ognuno di loro deve essere assistito nella comprensione delle proprie peculiarità e abilità, nonché nella consapevolezza di quanto possa dare in termini di contributo alla squadra (Isidori, 2009). Nell'incoraggiare lo sviluppo dei valori, l'allenatore assume una responsabilità cruciale e, per questo, deve assistere i propri giocatori nell'acquisizione di una visione della pratica sportiva come un'attività ludica e umanizzante, assumendo un ruolo autorevole, ma non autoritario, in una relazione autentica con gli atleti: il rispetto reciproco costituisce un prerequisito cruciale per la costruzione della relazione allenatore-atleta, in cui, al suo interno, deve comunicare chiaramente ai suoi giocatori che lo sport è, innanzitutto, un'attività che contribuisce allo sviluppo e al benessere della persona, rappresentando un'esperienza individuale e comunitaria unica (ibidem).

Inoltre, l'allenatore in qualità di educatore deve garantire il rispetto dei valori e delle norme fondamentali della convivenza sociale: tali valori, connessi alla socializzazione,

dovrebbero essere implicitamente trasmessi attraverso il cosiddetto "allenamento invisibile", equivalente al curriculum non dichiarato o sottinteso (Isidori, 2009).

Come sostiene Isidori (2009), il campo da gioco non è soltanto un luogo di competizione, ma uno spazio in cui si esprimono, trasmettono ed interpretano emozioni e valori umani da parte di un gruppo di persone motivate e desiderose di realizzare le proprie aspettative. Antonelli e Salvini (1978) risaltano le molteplici funzioni e ruoli che il coach assume nel contesto sportivo, quali allenatore tecnico-sportivo, organizzatore, leader ed educatore, abile nell'adattamento creativo e nella gestione dei fattori multipli presenti nel contesto, oltre che alle individualità degli atleti: è necessaria, per tale motivo, una rete formativa che non riguardi solo il movimento cinestetico, ma anche la riflessione pedagogica nell'ottica dell'educabilità del coach, come guida.

“L'allenatore non deve mai anteporre il risultato alla persona e deve sempre concentrare i suoi sforzi e la sua attenzione sui processi di apprendimento e non sul risultato a breve termine di una partita o di un incontro. È soltanto partendo da questa premessa che si può pensare di dare un carattere umanizzante e formativo alla pratica degli allenatori e avviare la costruzione di una nuova etica per questi professionisti dello sport” (Isidori, 2009, p. 87).

### 2.2.5 Dentro e fuori il contesto sportivo

Procedendo verso la fine di questo capitolo si vuole volgere lo sguardo rispetto alla persona con disabilità che pratica sport, ma al di fuori del contesto sportivo, con alcune riflessioni. È stato precedentemente approfondito come la corporeità sia un veicolo di comunicazione nelle relazioni e nel contesto sociale in cui la persona è inserita nella quotidianità e come essa sia oggetto di educabilità in termini di sviluppo e costruzione identitaria: l'uomo esplora e conosce il mondo attraverso il corpo nelle sue peculiarità e scopre gli strumenti e il modo personale di stare al mondo vivendolo e abitandolo, costruendo la propria identità, sviluppando le proprie ambizioni nella realizzazione del sé e coltivando le sue relazioni come primo protagonista del proprio percorso (Cunti, 2010). Si può sostenere che il movimento sia “espressione di una identità in costruzione” (p. 84) e, in quanto tale, l'attività sportiva può esprimere e concretizzare l'idea della persona che essa ha rispetto al proprio corpo (ibidem). Detto ciò, si può far sintesi affermando che “movimento e sport possono, allora, essere modi per relazionarsi con il proprio modo di

essere, per conoscersi, per amarsi [...]: educare al movimento ha, pertanto, un senso, e cioè quello di coltivare dentro di sé una qualità di relazione con sé stessi e con il mondo che consenta al corpo di essere come ci si sente, lontano da stereotipi e pregiudizi” (Cunti, 2010, p.85).

In tal senso, lo sport incentiva e incoraggia la libertà di emancipazione svincolata da progetti e aspettative predeterminate: “grazie allo sport, l’atleta scopre di poter essere vincente nella quotidianità” (p. 115) e di essere, perciò, autonomo e capace di riuscire, anche al di fuori della palestra, poiché l’energia e il potere della pratica sportiva prevalgono nella consuetudine della sua biografia (Visentin, 2016). La persona con disabilità è avvantaggiata nella presa di coscienza verso ciò che vuole fare ed essere, costruendo in prima persona il suo quadro valoriale di riferimento (ibidem).

Aumentare la fiducia in sé stessi porta le persone ad essere generative e a sfruttare risorse che già possedevano ma che, a causa della mancanza di autostima, non utilizzavano pienamente (Visentin, 2016).

Nel percorso di queste persone emergono due concetti chiave, ossia indipendenza e autonomia: essi imparano ad agire per il proprio benessere e ad effettuare scelte che rispecchiano la loro identità e i loro obiettivi personali. Questa crescita continua e si riflette anche in altre aree della loro biografia e l’ambiente sportivo li mette spesso nella posizione di doversi gestire da soli, continuando a sviluppare ed accrescere tale capacità (ibidem).

Come afferma Visentin (2016), le persone con disabilità “trovano nello sport un’opportunità per affermarsi” (p. 136).

In continuità, Ghirlanda (2003) sostiene che ciò che lega l’educazione e lo sport sia una relazione caratterizzata da intesa e corrispondenza: infatti, la prima pone la sua missione nell’*empowerment* della personalità unica del soggetto; la seconda usufruisce del movimento ludico-motorio per affermare la persona con disabilità nel suo progetto di vita e fornire lei gli strumenti per potersi esprimere. Entrambi si affermano nell’obiettivo di conquista del proprio io e dell’affermazione della persona con disabilità (Ghirlanda, 2003). Mantegazza (1999) fa riferimento, nelle sue riflessioni, anche ad un altro elemento significativo per la persona con disabilità nello sport, ossia il riconoscimento e gestione delle emozioni: il campo si rivela come uno spazio fertile e la frequentazione dello stesso diviene una palestra di esercizio continuo.

Perché lo sport possa svolgere il ruolo significativo e gratificante nella vita umana che gli compete oggi, è imperativo che tutte le istituzioni educative riconoscano il valore intrinseco del gioco, dell'aspetto culturale e dell'elemento educativo nelle attività sportive, in un lavoro di rete chiaro ed efficace (Carraro, Bertollo, 2005).

Il corpo funge da ponte tra la mente e il mondo, agendo come l'arena stessa in cui avviene l'azione, consentendo così una fusione tra il pensiero individuale e il contesto ambientale specifico (ibidem).

Numerose ricerche hanno confermato che il corpo e il movimento costituiscono il fulcro dell'esperienza educativa e dello sviluppo, poiché contribuiscono al raggiungimento di traguardi significativi in relazione alla formazione dell'identità personale, all'acquisizione graduale dell'indipendenza e allo sviluppo delle competenze (ibidem).

L'attività sportiva diviene dunque educativa nel momento in cui smuove virtù positive nella rete di relazioni che costruisce (Farnè, 2008): si afferma come luogo di crescita, consolidando l'idea di bene comune come obiettivo condiviso (Farinelli, 2004). Lo sport è caratterizzato da un binomio essenziale, ossia esso assume valore educativo quando si svolge in un contesto relazionale (Visentin, 2016).

Infatti, l'attività sportiva offre l'opportunità di socializzare, permettendo alle persone di esprimere e sviluppare la propria identità, e ciò risulta particolarmente efficace quando le interazioni coinvolgono individui diversi, poiché promuovono l'inclusione e la comprensione delle differenze: la condivisione di queste esperienze spingono le persone a spostare il proprio punto di vista dall'io all'altro, aprendo la mente e il corpo a nuovi modi di pensare, sentire e agire (ibidem). “L'atleta [...] gioca (con) i propri talenti, le proprie risorse e i propri limiti, fa i conti con le vittorie e le sconfitte. Qui la relazione è, prima che con gli altri, con sé stessi”: per questo motivo, è significativa e fondamentale nella quotidianità della persona con disabilità nell'ottica della concretizzazione del suo progetto di vita (Visentin, 2016, p. 61). Canevaro (2008) afferma che l'attività motoria e il contesto sportivo in cui la persona è inserita è generativo rispetto al senso di appartenenza del soggetto nell'ottica di inclusione sociale. Infatti, come sostiene Visentin (2016), la pratica dello sport esorta la persona al contatto e all'approccio con l'altro e, insieme, ci si esercita nella conciliazione e compromesso tra i propri e suoi bisogni “dentro e fuori dal campo” (p. 127): lo sport è capace di inclusione, restituendo valore ricreativo e pragmatico all'atleta in quanto persona.

“L’inclusione cresce per reazione” (p. 77) quando fattori di contesto e fattori innovativi si incontrano e attivano cambiamento generativo, creando nuovi equilibri e nuovi modi di stare nella collettività (Visentin, 2021). L’inclusione è una conquista fondamentale negli esiti attesi della pratica sportiva e comprende, al suo interno, molti fattori di realizzazione della persona con disabilità, quali senso di appartenenza, rispetto, autostima, consapevolezza di unicità e autenticità, valorizzazione del limite e delle differenze, affermazione della propria identità, costruzione di valori e virtù solidali (ibidem). Inoltre, il potere dell’inclusione è sistemico e in relazione con tutti i contesti sociali, senza protocolli a cui sottostare, ma in continua costruzione, evoluzione e fioritura con le persone che ne fanno parte, in base e nel rispetto dei loro progetti (ibidem). Canevaro (2008) afferma a tal proposito che “l’inclusione [...] è una realtà complessivamente disposta per la vita di tutte e di tutti [...]. Scopo dell’inclusione è quello di rendere possibile, per ogni individuo, l’accesso alla vita normale per poter crescere e svilupparsi totalmente” (p. 27).

Sen (2012) parla a proposito dell’interconnessione possibile tra struttura sociale e le persone con disabilità: quest’ultime, tramite lo sport, modificano il contesto stesso, creando per conto proprio l’organizzazione del nuovo contesto sociale in cui vivono, al di fuori del contesto. L’ambiente sportivo, in tal senso, deve assumere un’ottica ecologica, ossia porre obiettivi educativi che non risultino fini al movimento del corpo, ma, tramite l’educazione del corpo, è necessario promuovere apprendimenti funzionali che si espandano a tutti gli ambienti di vita della persona, realizzando autonomia (Medeghini, 2006).

“Ogni ruolo è una chance per affermarsi socialmente. È la risposta decisa alla domanda “Chi sono?”. Attraverso i ruoli giocati ogni persona si afferma agli occhi di sé stessa e agli occhi del mondo.” (Visentin, 2016, p. 12). Dunque, in conclusione, il potere dello sport risiede nella sua capacità di promuovere la fiducia nelle proprie capacità e l’*empowerment* personale (Visentin, 2016). Gli atleti acquisiscono la convinzione di essere in grado di affrontare sfide e diventano sempre più aperti a nuove esperienze e lo sport, secondo questo punto di vista, favorisce lo sviluppo di un adattamento creativo, che è un segno importante di benessere personale: tale adattamento si manifesta attraverso la capacità di ridefinire le priorità nella vita e la predisposizione a cercare nuove strategie per raggiungere obiettivi personali (ibidem). Nel continuo sviluppo delle sue *capability*,

all'interno del contesto sportivo, la persona con disabilità acquisisce sempre più controllo, responsabilità e gestione del proprio progetto di vita, conquistando personalmente l'opportunità di scegliere cosa fare e come farlo (Nussbaum, 2012). In continuità, il senso di appartenenza gioca in tale riflessione un ruolo cruciale poiché “quando (le *capability*) sono disponibili in un modo che rispetti la dignità umana, l'appartenenza rientra in esse: la persona è rispettata come essere sociale” (ibidem, p. 45). Dunque, ciò che emerge, in sintesi, è che l'inclusione rappresenta una realizzazione significativa, accessibile alla persona con disabilità, al di là del campo sportivo, e favorisce un coinvolgimento attivo e autentico nel contesto sociale, contribuendo al benessere e alla qualità del proprio progetto di vita (Visentin, 2016).

#### 2.2.6 Pratica sportiva e benessere: il contributo dello sguardo psicologico

La pratica regolare dell'attività sportiva può apportare significativi benefici psicofisici alle persone con disabilità intellettiva (DI) (Janssen, 2007). Questo paragrafo ha intenzione di esplorare, secondo l'ottica psicologica, il tema del benessere delle persone con DI che praticano sport, evidenziando i risultati di ricerche precedenti e collegando i dati forniti dalla letteratura esaminata.

Una serie di studi ha dimostrato che l'attività fisica e la partecipazione a programmi sportivi hanno effetti positivi sulle persone con DI, migliorando il loro benessere psicologico e fisico (Eli Carmeli et al., 2005). I fattori psicologici esaminati includono l'autoefficacia nell'esercizio fisico e l'autostima. La letteratura indica che, grazie a programmi di allenamento strutturati, è possibile migliorare l'autoefficacia tramite la pratica sportiva (Heller et al., 2004; Bazzano et al., 2009; Marks et al., 2013; Pérez-Cruzado e Cuesta-Vargas, 2016).

In particolare, essa è un mediatore di intenzioni, che favorisce la partecipazione all'attività fisica per migliorare la qualità della vita (QoL) (Van Der Ploeg et al., 2004): nell'esercizio fisico è un elemento chiave per il benessere delle persone con DI, in quanto contribuisce alla percezione di sé come capaci di affrontare sfide fisiche (Bondár et al., 2019). Questo aumento di fiducia nelle proprie capacità può estendersi anche ad altre sfere della vita quotidiana, migliorando la percezione complessiva del sé in termini di autostima (Pérez et al. 2018).

I programmi sportivi per le persone con DI spesso coinvolgono caregiver o tutor tra pari, che supportano i partecipanti nelle decisioni e nell'aumento della fiducia nella loro capacità di esercizio (Bazzano et al., 2009). Inoltre, il riscontro positivo e le istruzioni personalizzate contribuiscono ad accrescere la fiducia nelle proprie capacità di esercizio (Heller et al., 2004; Marks et al., 2013).

La pratica regolare di attività sportiva può anche influire sulla qualità della vita: alcuni studi hanno riportato un aumento significativo della soddisfazione nella vita delle persone con DI dopo la partecipazione a programmi sportivi (Heller et al., 2004). Un approccio sportivo a livello agonistico può contribuire in modo significativo al benessere psicologico delle persone con DI (Gutiérrez-Cruz et al., 2023). La pratica dello sport agonistico può favorire una maggiore identità atletica, che a sua volta è associata a una migliore autostima e competenza sociale (Dykens & Cohen, 1996; Weiss et al., 2003). L'identità atletica rappresenta un'importante trasformazione nella percezione di sé: conferisce alle persone con DI un nuovo modo di identificarsi che si basa sulle capacità fisiche e atletiche piuttosto che sulle limitazioni imposte dalla disabilità (Pack et al., 2017). Questo cambiamento nell'identità può portare a una maggiore autostima, un senso di competenza e un miglioramento complessivo del benessere psicologico (ibidem). La partecipazione a eventi sportivi promuove anche il senso di competizione e l'ottimismo, riducendo l'ansia e la depressione (Nieman, 2002). Questo aspetto è particolarmente rilevante, poiché l'ansia e la depressione sono sfide comuni tra le persone con DI: la partecipazione a eventi sportivi offre un'opportunità unica di sfidare queste condizioni e sviluppare un atteggiamento mentale più positivo (Puce et al., 2019). Inoltre, il fatto di stabilire obiettivi sportivi e lavorare duramente per raggiungerli può aumentare il senso di realizzazione personale, contribuendo ulteriormente al benessere psicologico (ibidem).

La partecipazione ad attività sportive competitive ha dimostrato di favorire l'autoaccettazione, la creazione di legami affettivi significativi, l'acquisizione di indipendenza e il raggiungimento di obiettivi personali, come riscontrato in diversi studi (Pack et al., 2017). La connessione tra sport e identità atletica può favorire un maggiore senso di appartenenza, in quanto le persone con DI si identificano con altri atleti che condividono la stessa passione (Dykens & Cohen, 1996; Weiss et al., 2003). Questi legami sociali possono aumentare il supporto emotivo e la rete di amicizie, che sono

importanti per il benessere generale (Puce et al., 2019). L'indipendenza e il raggiungimento degli obiettivi personali sono risultati diretti della partecipazione a eventi sportivi e contribuiscono a migliorare la qualità della vita delle persone con DI (Pack et al., 2017).

Inoltre, l'atteggiamento motivato e la resilienza delle persone coinvolte nello sport agonistico possono aiutarle ad affrontare i limiti imposti dalla loro condizione e superare le risposte stereotipate alla patologia (ibidem). La resilienza è particolarmente importante per coloro che vivono con una disabilità intellettiva, poiché affrontano sfide quotidiane che richiedono forza mentale (Puce et al., 2019). La pratica sportiva in un contesto agonistico può sviluppare queste qualità e trasferirle in altri aspetti della vita (ibidem). In conclusione, la pratica sportiva, in particolare quella agonistica, ha dimostrato di avere un impatto positivo sul benessere psicofisico delle persone con DI: i dati indicano che il coinvolgimento in attività sportive migliora l'autoefficacia nell'esercizio fisico, l'autoimmagine, la soddisfazione nella vita e la qualità generale del benessere psicologico (Gutiérrez-Cruz et al., 2023). Gli effetti positivi dell'attività sportiva possono andare oltre i benefici fisici e contribuire all'identità, alla motivazione e alla resilienza delle persone con DI (ibidem). Pertanto, promuovere l'accesso e la partecipazione a programmi sportivi dovrebbe essere una priorità nella promozione del benessere delle persone con disabilità intellettiva (Puce et al., 2019). Riconoscendo il valore della pratica sportiva come strumento per migliorare il benessere delle persone con DI, possiamo lavorare verso una società più inclusiva e consapevole delle sfide e delle potenzialità di coloro che vivono con questa condizione (Bondár et al., 2019).



## **CAPITOLO 3: La ricerca: un'immersione esplorativa nel contesto sportivo di Blukippe**

### **3.1 Viaggio all'interno di Blukippe, una realtà sportiva ed inclusiva**

La ricerca è stata svolta all'interno dell'Associazione Blukippe che opera a Padova, principalmente tra Voltabarozzo e Salboro. Blukippe si rivolge a bambini e ragazzi offrendo loro tempi e luoghi aggregativi a carattere sportivo, in particolar modo con le discipline della ginnastica artistica, ritmica e del judo. Il progetto educativo dell'associazione dedica significativa attenzione a bambini e ragazzi con disabilità intellettiva e/o sensoriale che desiderano conoscere ed avvicinarsi alla pratica sportiva. Le riflessioni su cui Blukippe si fonda sottolineano l'importanza dello sport come una fondamentale opportunità di sviluppo personale: le persone acquisiscono una maggiore consapevolezza di sé stesse, sono capaci di individuare i propri punti di forza e debolezza, e riescono ad aprirsi al confronto con gli altri. A fronte di tali considerazioni, l'associazione sostiene che la pratica dello sport deve configurarsi come uno strumento accessibile a tutti, indipendentemente dall'appartenenza sociale e culturale, dal genere, dall'età e dalla presenza o meno di disabilità. A tal proposito Blukippe si concentra sulla ginnastica artistica per coloro che affrontano sfide a causa di disabilità, ed essendo una disciplina completa si adatta alle esigenze di ciascuno, incoraggia lo sviluppo di abilità motorie e l'atleta ha l'opportunità di esplorarla in sicurezza utilizzando le attrezzature specifiche.

Il fine ultimo del loro progetto è quello di proporre un ambiente in cui vengono sostenute le capacità e peculiarità di ognuno, favorendo l'inclusione delle persone con disabilità. Con lo scopo di rendere concreto tale intento, Blukippe divide i propri obiettivi in quattro macroaree, per cui vengono delineate le finalità per ciascun atleta e definiti gli scopi specifici per le persone con disabilità:

- area motoria: implementazione delle abilità motorie in vista dello sviluppo dell'autonomia;
- area sociale: sviluppo della capacità comunicativa rispetto a bisogni, opinioni e desideri e della piena autonomia nell'uso delle strutture e gestione dei rapporti con gli altri utilizzatori;

- area emotiva: miglioramento dell'autostima e dell'autoefficacia, indispensabili nella realizzazione del proprio progetto di vita in modo attivo;
- area cognitiva: attivazione e sostegno nell'acquisizione della comprensione temporale e spaziale.

Blukippe si assume tali impegni per realizzare il progetto educativo da loro individuato, in ottica di un miglioramento continuo.

Ad oggi, nell'associazione sono attivi 40 ragazzi con disabilità di età compresa tra i 6 e 22 anni. I bambini con disabilità, frequentanti la scuola primaria, sono inseriti nelle squadre con i bambini a sviluppo tipico, sia negli ambienti della palestra, sia durante l'allenamento. Gli atleti dai 15 ai 22 anni creano una squadra Special a sé stante per le attività previste dall'allenamento, ma sono inseriti, con tutti gli altri atleti, negli spazi e nelle dinamiche del contesto sportivo, in virtù dell'inclusione. In ogni squadra sono previste due figure di riferimento: un tecnico allenatore competente della disciplina e un tecnico special, attento alle specificità del singolo inserito nel contesto grupale.

### 3.2 La ricerca: domanda e obiettivo

L'interesse per l'inserimento della persona con disabilità nella pratica sportiva, e relative conseguenze, nasce dalla volontà di comprendere il ruolo e il potere che lo sport riveste nella piena realizzazione del progetto di vita della persona, in ottica inclusiva. Il contesto sociale odierno ci indica i passi fino ad ora compiuti in materia di inclusione sociale per volgere maggiormente lo sguardo nella direzione di una società equa, in cui ognuno possa sentirsi parte e, allo stesso tempo, costruttore e beneficiario di opportunità, custode insostituibile del valore della condivisione di una rete di relazioni efficaci.

La società è caratterizzata da dinamismo e incertezza e per questo è necessario individuare come ogni agenzia di socializzazione sia parte integrante della stessa e sia attiva nella rete di relazioni, sempre più significativa per il soggetto-cittadino.

In tale ricerca è stata presa in considerazione la scelta della persona con disabilità che partecipa alla pratica sportiva, ponendoci la seguente domanda: "in che misura lo sport, e in particolare l'esperienza in Blukippe, influisce sullo sviluppo dei fattori che contribuiscono al benessere e alla qualità della vita dell'atleta?". Per fare ciò vogliono essere individuate, secondo la rete di relazioni che costituiscono l'ambiente sportivo, le dimensioni fondamentali che rendono il percorso di vita dignitoso.

Tale domanda di ricerca ci guida nella comprensione dei fattori che interagiscono e influenzano il benessere della persona con disabilità, attraverso l'analisi triangolare delle relazioni che caratterizzano il contesto sportivo, ossia atleti con disabilità, figure genitoriali o stakeholder di riferimento e allenatori-coach.

Dunque, la ricerca si pone l'impegno di cogliere gli elementi significativi per il benessere del singolo, tramite la rete di relazioni che si è creata intorno ad esso e di cui è parte integrante, per costruire poi una visione più completa rispetto alla scelta dello sport nel progetto di vita personale. La rete di relazioni e il valore dell'inclusione sono i due concetti chiave insiti nell'obiettivo e domanda di ricerca e costituiscono lo sfondo entro il quale la ricerca si concretizza.

### 3.3 Metodologia e strumenti di ricerca

Ai fini del progetto, la metodologia individuata si delinea nella ricerca qualitativa che mira a comprendere in profondità la cultura e il comportamento delle persone dal loro punto di vista (Corbetta, 2015). Come sottolineato da Bryman et al. (1988), questa prospettiva richiede la presenza all'interno del contesto sia del ricercatore, sia dell'oggetto della sua indagine. Quest'ultimo è cruciale per una comprensione completa del fenomeno di interesse, in quanto i dati non possono essere considerati autonomi, ma sono inevitabilmente intrecciati alle procedure della ricerca, alle credenze e conoscenze del ricercatore, così come a quelle delle persone coinvolte (Bryman et al., 1988). Le caratteristiche fondamentali di questa metodologia comprendono un disegno di ricerca flessibile basato su una revisione della letteratura e dati ricchi e approfonditi (Corbetta, 2015). L'analisi si focalizza sull'individuo e sui suoi comportamenti, mirando principalmente a ottenere una comprensione completa dei soggetti, con particolare riguardo alle loro motivazioni e percezioni (ibidem). Nell'ambito di questo approccio, i concetti sensibilizzanti indicano la direzione verso cui guardare, ma non forniscono soluzioni definitive (ibidem). In relazione all'obiettivo, domanda e metodologia di ricerca definiti, sono stati individuati due strumenti di ricerca: un'intervista semistrutturata a tre atleti della squadra Special di Blukippe e un Focus Group Strutturato con genitori e coach degli atleti intervistati.

### 3.3.1 Le interviste: il potere del racconto

L'intervista qualitativa, come definita da Corbetta (1999), rappresenta una conversazione mirata condotta dall'intervistatore con individui selezionati in base a un piano di ricerca, allo scopo di ottenere informazioni dettagliate e approfondite. È un'interazione "estesa" volta a comprendere le prospettive, le categorie concettuali e le interpretazioni degli intervistati sul tema di studio (Corbetta, 1999). Nel caso dell'intervista semistrutturata, esiste una traccia che elenca gli argomenti da affrontare, ma l'intervistatore ha la flessibilità di adattare l'approccio in base alle risposte dell'intervistato e alle dinamiche della conversazione: questo metodo fornisce una struttura di base, consentendo l'approfondimento di argomenti emersi spontaneamente durante l'intervista, ma sempre all'interno dei confini della traccia (Milani & Pegoraro, 2011). Infatti, nella ricerca in questione, quest'ultima prevedeva una serie di domande, uguale ai tre atleti coinvolti, a cui erano liberi di rispondere nella modalità da loro ritenuta più opportuna, senza escludere poi la possibilità per l'intervistatore di elaborare e porre altre domande sulla base delle risposte e della conversazione che andava a costruire man mano. Questa tecnica è stata scelta con l'obiettivo di ricavare informazioni utili alla comprensione della percezione delle persone con disabilità rispetto al contesto sportivo, coniugando elementi di struttura predefinita con uno spazio per le discussioni approfondite. Grazie a tale combinazione gli intervistatori possono esplorare i temi che emergono in modo più dettagliato (Milani & Pegoraro, 2011). Tale approccio, infatti, permette di cogliere sfumature e significati profondi all'interno del contesto dello studio (Corbetta, 2015). Altro vantaggio dell'intervista semistrutturata è la sua capacità di poterla adattare ai partecipanti e al contesto; ciò risulta particolarmente importante dal momento in cui aiuta gli intervistati a sentirsi a proprio agio e ad essere naturali nella conversazione, mantenendo e valorizzando le proprie peculiarità e tratti distintivi (Milani & Pegoraro, 2011). Adattando le domande e il tono dell'intervista, è possibile creare un ambiente più confortevole e aperto, incoraggiando gli interessati a condividere esperienze e punti di vista.

Le domande dell'intervista possono essere divise in due macroaree: un'area indaga la dimensione personale e l'altra quella relazionale.

Rispetto alla dimensione personale, è stata chiesta inizialmente una breve presentazione rispetto a informazioni generali, quali nome, età e titolo di studio e sono stati definiti una serie di quesiti in merito alla scelta di partecipazione al contesto sportivo: chi li avesse guidati in tale decisione, chi ha consigliato loro l'associazione Blukippe, da quanti anni frequentano Blukippe, a quale età hanno iniziato a praticare sport e, se presenti, quali altri sport hanno praticato prima della ginnastica artistica. In aggiunta alla prima dimensione sono state rivolte loro delle domande riguardo la modalità con cui raggiungono la palestra per l'allenamento e chi, a casa, cura l'aspetto della preparazione della borsa (attrezzatura, accessori e abbigliamento) necessaria all'attività fisica della disciplina, con l'obiettivo di ricavare informazioni rispetto all'autonomia della persona con disabilità.

La seconda dimensione, invece, mira alla comprensione della percezione che l'atleta ha rispetto alle relazioni interne al contesto sportivo o che interagiscono con esso, quali coach, compagni di squadra e figure genitoriali. In merito a quest'ultime è stato chiesto agli atleti cosa queste figure di riferimento pensano, secondo loro, riguardo alla loro scelta di partecipazione e adesione allo sport. Diversamente per i coach e i compagni di squadra, è stato chiesto cosa pensano del rapporto che si è instaurato tra loro all'interno degli spazi sportivi, cosa piace di più e cosa vorrebbero migliorare nel loro rapporto e cosa rappresentano queste figure. Inoltre, è stato indagato se le relazioni con i compagni di squadra si sono espanse al di fuori dello sport, in relazioni amicali, e se ciò comporta la loro frequentazione nel tempo libero e/o nelle condivisioni di altre esperienze e passioni. Oltre a ciò, nella seconda dimensione è stata inserita una domanda rispetto alla partecipazione in altri gruppi oltre al contesto sportivo, per indagare maggiormente, in ottica inclusiva, quanto l'atleta si sente coinvolto e inserito nel contesto sociale, analizzando se la pratica sportiva ha contribuito alla partecipazione di altri contesti o se non vi è correlazione. Infine, è stata esplorata l'importanza dello sport nelle biografie degli atleti, secondo la loro percezione, ed è stato analizzato il motivo per cui scelgono di continuare a praticare sport nel loro progetto di vita. Nel corso dell'intervista sono stati chiesti, inoltre, degli esempi concreti, esplicativi dell'argomento in modo trasversale alle domande, con l'obiettivo di aiutare l'argomentazione dei loro pensieri e l'espressione delle loro emozioni e sensazioni a riguardo.

### 3.3.2 Il Focus Group Strutturato: il potere della condivisione

Il Focus Group Strutturato si è realizzato in due incontri e hanno partecipato tre coach di Associazione Blukippe, tre genitori di persone con disabilità che praticano sport all'interno della stessa e la ricercatrice. È opportuno specificare che le figure genitoriali e i coach presenti al Focus Group Strutturato sono le figure di riferimento degli atleti coinvolti nell'intervista semistrutturata. Lo strumento del Focus Group Strutturato (in inglese *Structured Focus Group Discussion* o SFGD) è stato elaborato dagli economisti Mario Biggeri e Andrea Ferrannini (2014) a partire dall'approccio delle *Capability* e successivamente applicato a diversi contesti. Tale strumento si configura come metodo partecipativo innovativo e si concentra sul coinvolgimento attivo dei partecipanti che sono chiamati a discutere insieme rispetto a specifiche situazioni o contesti in prospettiva dello sviluppo umano (Biggeri et al., 2020). Questo permette al ricercatore di ricavare dati qualitativi e quantitativi, ovvero di ottenere informazioni e dati attendibili ai fini di una comprensione completa (ibidem). Dal punto di vista dei risultati attesi, tale strumento non solo raccoglie i dati finalizzati alla ricerca, ma contribuisce all'*empowerment* del contesto stesso in cui la ricerca si svolge e, inoltre, il suo utilizzo mira ad ottenere suggerimenti per le politiche future e avere un'idea quanto più chiara e intuitiva dell'effetto positivo di un'iniziativa, rispetto al singolo e al contesto (ibidem). Ciò è possibile attraverso le discussioni che avvengono tra coloro i quali condividono informazioni sui benefici di tali politiche o iniziative e che sono parte di un determinato processo (Biggeri et al., 2017). Il Focus Group Strutturato si basa sull'impostazione tipica del Focus Group, per poi essere "strutturato" tramite degli step che forniscono la possibilità di raccolta di dati quantitativi (ibidem). L'architettura dello strumento non limita o incide nella capacità di adattamento degli elementi in analisi del contesto e dei partecipanti coinvolti: sebbene siano presenti degli step che prevedono una specifica richiesta, i partecipanti mantengono la libertà di pensiero ed espressione, come credono sia più opportuno e sulla base delle loro caratteristiche personali (ibidem).

### 3.4 I protagonisti della ricerca

Gli atleti individuati per l'intervista strutturata sono tre: Matilde, Alex e Giovanni.<sup>1</sup>

Rispettivamente hanno 21, 22 e 17 anni e tutti e tre presentano il profilo di Sindrome di Down. Come già precedentemente specificato, i partecipanti svolgono la disciplina della ginnastica artistica e sono componenti della Squadra Special dell'Associazione Blukippe. Tutti gli atleti presi in considerazione hanno svolto altre esperienze sportive prima di Blukippe: Matilde ha iniziato a praticare sport dai 2 anni, Alex dai 10 anni e Giovanni dai 5 anni, ma è a conoscenza che sin dai 5 mesi di vita ha iniziato con la figura della madre un corso di motricità in acqua. Nelle esperienze precedenti, gli sport sperimentati erano sia di squadra che individuali; ora in Blukippe sono parte di una squadra, ma hanno specificato che in campo gara le competizioni sono individuali. Tutti e tre gli atleti coinvolti hanno raggiunto importanti traguardi sportivi nei concorsi organizzati dall'associazione Special Olympics, conquistando risultati ammirevoli e concludendo con successo molti di essi. Come informazione aggiuntiva, Matilde e Alex hanno già conseguito il diploma superiore alberghiero, mentre Giovanni sta concludendo il suo percorso d'istruzione superiore presso un istituto enogastronomico.

Per quanto riguarda il SFGD hanno partecipato tre coach, Elisa, Giorgia e Gianmarco<sup>2</sup>, e tre figure genitoriali, Alberto, Gioia e Giovanna<sup>3</sup>. I coach sono differenziati sia dal punto di vista dell'esperienza come allenatori, sia nell'età: Elisa ha 21 anni, sta portando a termine un percorso di studi triennale in materia ingegneristica ed allena da 3 anni; Giorgia ha 30 anni, ha conseguito laurea triennale in Educazione Professionale ed allena da 9 anni; Gianmarco ha 50 anni, ha conseguito laurea triennale ed allena da 30 anni in totale, in Blukippe da 25. Tutti e tre i coach hanno praticato sport nella loro esperienza di vita. Per quanto riguarda le figure genitoriali: Alberto ha 60 anni, ha conseguito il diploma superiore e ha sempre praticato sport individuale; Gioia e Giovanna hanno 50 anni, hanno conseguito il diploma superiore e hanno sempre praticato sport sia individuale che di squadra.

---

<sup>1</sup> I nomi riportati sono di fantasia per rispettare la privacy e l'anonimato dei partecipanti alla ricerca.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ibidem.

### 3.5 I risultati

Le interviste semistrutturate agli atleti con disabilità sono state fatte prima della messa in atto del Focus Group strutturato e hanno rivestito un ruolo fondamentale, oltre al loro obiettivo principale, poiché hanno offerto l'opportunità di integrare e confermare le dimensioni di benessere, ossia le *capability* emerse nel SFGD con le figure di riferimento (coach e figure genitoriali), grazie al valore aggiunto delle loro opinioni ed esperienze. In sintesi, le *capability* individuate dalle interviste semistrutturate hanno permesso un dialogo con quelle emerse dal SFGD. Inoltre, il racconto e la condivisione degli atleti sono stati arricchenti da un punto di vista delle informazioni e di costruzione della percezione dello sport nella loro biografia.

Dopo le interviste semistrutturate è stato fatto un lavoro, dalla ricercatrice, di analisi dei dati ricavati per affrontare con maggior consapevolezza il primo passaggio del Focus Group Strutturato. All'inizio di questo primo incontro, dopo una breve presentazione dell'obiettivo generale degli appuntamenti previsti e dei partecipanti, ricercatrice compresa, si è dato avvio alla prima richiesta. È stata rivolta ai presenti la seguente domanda *“Quali sono gli aspetti di valore per i ragazzi con disabilità che rendono, la loro, una vita di benessere e qualità?”*. La ricercatrice ha chiesto dunque di riflettere sui fattori che fanno la differenza all'interno del percorso di vita e che garantiscono il benessere dell'individuo con disabilità nella sua biografia. Essi sono stati esortati a pensare alla persona in quanto tale, non come atleti. Dopo un momento adeguato di riflessione personale si è passati alla costruzione della mappa tematica in cui ogni partecipante era chiamato a condividere nel gruppo i suoi pensieri, trascritti in più post-it, e ad attaccarli in un cartellone bianco per dissonanza e assonanza: posizionare distanti quelli che sentivano essere differenti tra loro nel significato che avevano attribuito all'aspetto indagato e vicini quelli che invece sentivano tra loro correlati. Il risultato ottenuto è stato, alla fine della presentazione di tutti, un cartellone colorato e fornito di pensieri e dimensioni che rendono la vita delle persone con disabilità caratterizzata da qualità e benessere. Al termine di questa seconda richiesta si è creato un ricco momento di condivisione in cui tutti i partecipanti analizzavano il risultato ottenuto, portando esempi concreti di quotidianità, pensieri personali che fungevano da spunti di riflessione continua e di individuazione di nuovi aspetti da integrare nella mappa. Tale momento si è rivelato un incontro proficuo grazie all'apertura dei partecipanti alla condivisione e al

rispetto per i pensieri altrui, senza rinunciare all'esposizione completa del proprio sentire, anche se in disaccordo su concetti emersi da altri. L'argomento è stato trattato in profondità e la mappa tematica, al termine del primo incontro, era sintetica e chiara nelle sue parti e relazioni.

Di seguito verrà riportata una raffigurazione dei diversi aspetti messi in luce dai coach e figure genitoriali nel primo incontro del Focus Group Strutturato, che verranno ripresi successivamente.

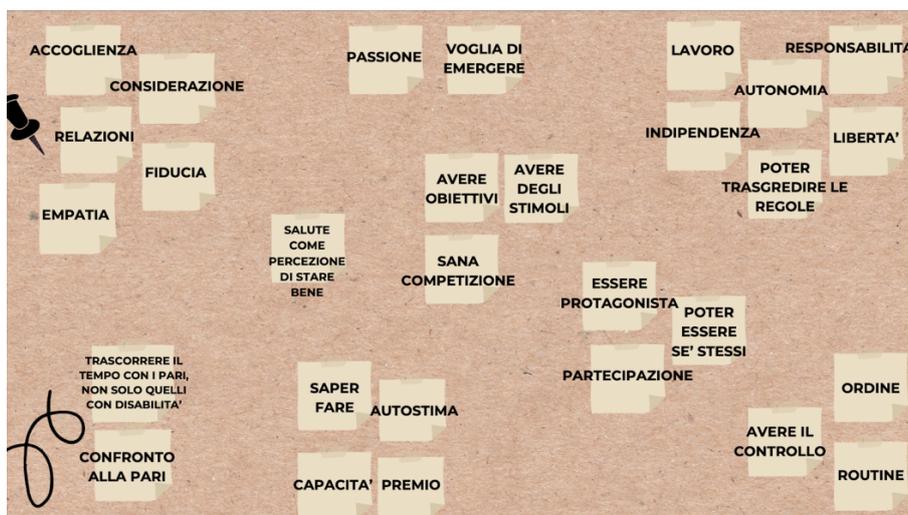


Fig. 1, Mappa tematica: le dimensioni di benessere nella vita della persona con disabilità

Dal primo incontro la ricercatrice ha svolto un lavoro di studio ed esplorazione dei dati raccolti in vista del secondo incontro di SFGD.

Per la codifica e l'analisi di dati si è assunto un approccio integrato: da un lato si è considerata una lettura top-down, guidata dall'approccio della *Capability* e dal *set di capacitazioni* individuate da Nussbaum. In seguito, ci si è fatti ispirare dai contenuti evidenziati dai partecipanti, dando così valore a una lettura bottom-up, che è andata ad integrare le dimensioni di ben-essere contemplate dalle fonti scientifiche. Il passaggio di creazione e definizione delle dimensioni da proporre nel secondo incontro del SFGD ha seguito tale procedura e di seguito verranno riportate con la relativa descrizione condivisa. Le dimensioni individuate sono inizialmente otto:

- SALUTE: intesa in termini di percezione di benessere temporaneo (“mi sento bene”) e di prevenzione a lungo termine;

- EQUILIBRIO E CONTROLLO DELLA PROPRIA VITA: avere un buon equilibrio ed organizzazione della propria quotidianità. Saper definire degli obiettivi in linea a scelte, desideri futuri e capacità, sapendoli mettere in gioco. Avere gestione e controllo del proprio percorso di vita;
- INCLUSIONE: possibilità di godere di un confronto alla pari e di una sana competizione;
- RELAZIONI DI QUALITÀ: godere di relazioni e della possibilità di costruirne di nuove, basate sul valore della fiducia e dell'empatia. Trovare realtà accoglienti e sentirsi considerati in esse. Saper riconoscere le emozioni nella relazione con sé stessi e gli altri;
- AUTONOMIA: acquisizione di autonomia ed indipendenza. Godere di possibilità lavorative, avere responsabilità, essere liberi e avere la libertà di soddisfare i propri bisogni;
- CONSAPEVOLEZZA E PERCEZIONE DI SÉ: consapevolezza di saper fare in termini di autonomia ed autoefficacia. Avere senso critico rispetto a capacità e obiettivi. Consapevolezza e soddisfazione nel superamento di paure e ostacoli;
- PARTECIPAZIONE ATTIVA: essere protagonisti del proprio percorso di vita, godendo della libertà di essere sé stessi, partecipando attivamente alle scelte personali e riguardanti il proprio futuro;
- MOTIVAZIONE: avere passioni, stimoli e voglia di emergere. Avere determinazione nel fare, imparare nuove capacità e nelle relazioni con sé e gli altri.

Dunque, tali dimensioni sono il risultato dell'intreccio tra il primo passaggio del Focus Group Strutturato con coach e figure genitoriali di riferimento e l'integrazione dei dati emersi nell'intervista semistrutturata con gli atleti con disabilità.

Il secondo e ultimo passaggio del SFGD è iniziato con la presentazione della tabella preparata dalla ricercatrice e fornita ad ognuno dei partecipanti. Subito dopo la ricercatrice ha chiesto loro se si sentissero rappresentati con quanto scritto e se, alla luce degli spunti emersi nell'incontro precedente, sentivano mancassero altri aspetti da integrare. Dopo una breve discussione venne individuata una nuova dimensione: "valori", intesa come l'acquisizione delle regole morali e dei valori, quali cura e rispetto, nei

confronti degli elementi che compongono il nostro ambiente (persone, animali, vegetazione, oggetti e materiali) e che possono essere implementate nelle diverse agenzie di socializzazione con cui la persona entra in relazione.

La tabella che di seguito viene riportata è una sintesi chiara rispetto alle *capability* emerse dallo strumento del SFGD e il *set di capability* di riferimento di Nussbaum: in essa è indicato quanto il significato condiviso dei partecipanti corrisponda alla letteratura di riferimento. Inoltre, sono stati specificati per ogni dimensione i concetti emersi in sede di SFGD dalle figure genitoriali e coach e quelli dagli atleti con disabilità, i quali hanno dialogato e sono stati integrati, come valore aggiunto, ai risultati del SFGD. Nella tabella sono stati usati dei colori che seguono la logica dell'analisi: gli elementi individuati nelle interviste semistrutturate con gli atleti con disabilità sono di colore blu; le dimensioni emerse dal SFGD con le figure di riferimento del contesto sportivo sono state identificate con il colore giallo; infine, i concetti riconosciuti in entrambi gli strumenti di ricerca e le *capability* condivise, risultato dell'indagine, sono state rappresentate con il colore verde poiché quest'ultimo risulta essere il prodotto del blu e del giallo insieme e, quindi, il frutto dei punti di vista della totalità dei partecipanti alla ricerca. La tabella ha l'obiettivo di essere una guida nella lettura della ricerca in termini esplicativi.

Come si può notare, la dimensione della "motivazione" non ha corrispondenza con le *capability* di Nussbaum, poiché nella letteratura è percepita in modo trasversale rispetto alle *capability*, mentre, dal SFGD, è emersa come dimensione a sé stante.

CONCETTI EMERSI DAGLI ATLETI CON DISABILITA'	CONCETTI EMERSI DA FIGURE GENITORIALI E COACH	CAPABILITY COME RISULTATO DI RICERCA	CAPABILITY NUSSBAUM
Miglioramento prestazioni fisiche	Prevenzione a lungo termine	SALUTE	VITA
Benessere temporaneo post attività fisico-motoria			SALUTE FISICA
Mantenersi in forma			
Prendersi cura degli altri in termini di sostegno e conforto	Rispetto per gli altri, persone, ambiente	VALORI	ALTRA SPECIE
Sport come sfida nel progetto di vita	Costruire una routine	EQUILIBRIO E CONTROLLO DELLA PROPRIA VITA	RAGION PRATICA
	Ordine ed equilibrio nella propria quotidianità		
Definire obiettivi nella propria biografia			
Capacità di comprensione delle "regole per tutti"	Confronto alla pari	INCLUSIONE	APPARTENENZA
"Stare al passo" per sentirsi a proprio agio	Sana competizione		
Divertimento			
Senso critico	Autostima	CONSAPEVOLEZZA E PERCEZIONE DI SÉ	SENSI, IMMAGINAZIONE, PENSIERO
	Premio: essere riconosciuti nelle proprie capacità		
Saper fare			
	Poter essere sé stessi	PARTECIPAZIONE ATTIVA	CONTROLLO DEL PROPRIO AMBIENTE
Saper scegliere rispetto a desideri e ambizioni future			
Riconoscere emozioni	Tempo con i pari	RELAZIONI DI QUALITA'	SENTIMENTI
	Saper creare nuove relazioni		
	Empatia		
	Fiducia		
	Considerazione		
	Accoglienza		
Rete di relazioni			
Determinazione	Voglia di emergere	MOTIVAZIONE	
Passione			
Nuovi stimoli da apprendere			
Autonomia come obiettivo continuo	Avere un proprio lavoro	AUTONOMIA	INTEGRITA' FISICA
	Indipendenza		
	Responsabilità		
	Libertà		
	Soddisfare i propri bisogni		

Fig. 2, Tabella di sintesi: Capability e corrispondenze

Successivamente, una volta confermata dai partecipanti del SFGD la tabella riassuntiva delle dimensioni in tutte le sue parti, la ricercatrice ha rivolto ai partecipanti una seconda richiesta: la fase di *ranking*. Tale step prevede la predisposizione di una classifica tra le

diverse dimensioni individuate, dalla più necessaria al benessere dell'individuo, alla meno incisiva, sebbene fosse comune a tutti che l'importanza di ognuna di esse non era in alcun modo messa in discussione. La richiesta di discriminazione era da compiersi prima in modo personale e poi in modo deliberato nel gruppo, fino alla creazione di una classifica comune a tutti i partecipanti, in cui ognuno di essi si sentisse rappresentato e valorizzato nelle proprie idee. La terza e ultima richiesta prevedeva la fase di *benchmark* in cui ciascuno, prima in modo personale e poi condivisa nel gruppo di partecipanti, doveva riflettere riguardo l'esperienza in Blukippe dell'atleta con disabilità ed esplicitare quanto quest'ultima influisce nello sviluppo delle dimensioni individuate, in vista del benessere dell'atleta stesso. Il partecipante era chiamato a rispondere sulla base di una scala Likert che andava da 0 a 4, in cui 0 raffigurava "per nulla", 1 "poco", 2 "indeciso", 3 "abbastanza" e 4 "molto".

Nel secondo incontro di SFGD si è palesata una significativa differenza di difficoltà tra la fase del *ranking* e quella del *benchmark*: la prima si manifestò più critica ed impegnativa rispetto alla seconda per la richiesta di prendere posizione, in termini di importanza, sulle diverse dimensioni. L'immagine mentale della classifica comportò notevole incertezza vista l'importanza condivisa di ognuna delle dimensioni individuate. La fase del *benchmark*, al contrario, si mostrò più agevole e lineare poiché ogni figura di riferimento era concorde nel valore della pratica sportiva nella vita dell'atleta con disabilità.

I risultati condivisi nel momento finale del SFGD sono i seguenti:

1. Consapevolezza e percezione di sé;
2. Partecipazione attiva;
3. Relazioni di qualità;
4. Motivazione;
5. Autonomia;
6. Inclusione;
7. Equilibrio e controllo della propria vita;
8. Salute e valori.

I punteggi, su scala Likert, in merito alla rilevanza dell'esperienza sportiva in Blukippe nel benessere dell'atleta con disabilità e lo sviluppo delle dimensioni soprariportate sono:

punteggio 4 (molto) per quanto riguarda “consapevolezza e percezione di sé”, “partecipazione attiva”, “relazioni di qualità”, “motivazione”, “inclusione” e “salute e valori”; mentre, è stato assegnato punteggio 3 (abbastanza) alle dimensioni “autonomia” e “equilibrio e controllo della propria vita”.



Fig. 3, I risultati del SFGD

La ricercatrice osserva che può essere rilevata nella classifica stessa una sovrapposizione di dimensioni, più precisamente tra “partecipazione attiva” e “equilibrio e controllo della propria vita”, le quali, in sede di SFGD, sono state differenziate dai partecipanti rispettivamente come “so fare” e “so mettere in pratica”, spiegando in tal modo la differenza di posizione nella classifica finale condivisa.

Inoltre, utile all’analisi dei dati è interessante specificare i sottogruppi di dimensioni creati dai partecipanti del SFGD, durante il confronto, per costruire la classifica condivisa. “Consapevolezza e percezione di sé” e “partecipazione attiva” sono le prime due dimensioni tra cui le figure di riferimento si sono confrontate, poiché nelle classifiche personali sono state collocate nei primi posti dalla maggioranza. Vengono riportate di seguito le riflessioni di due coach, che hanno contribuito alla scelta condivisa e che risultano interessanti ai fini della ricerca:

*“Sono due dimensioni molto consequenziali e che si completano in un certo modo: una dice “io sono”, l’altra “io riesco ad essere” e camminano molto a braccetto.”*

*“Io sono il protagonista se io ho consapevolezza di chi sono, di me stesso e del percorso che voglio fare. Se c’è questo io posso diventare protagonista del mio progetto di vita.”*

Successivamente, dopo le riflessioni condivise in merito al primo sottogruppo, coach e figure genitoriali erano concordi nella dimensione “relazioni di qualità” e ciò viene sottolineato in modo significativo da una frase di un coach che viene di seguito riportata:

*“Io dico che siamo esseri sociali e senza relazioni non si fa nulla. Perché io stia bene è necessario che queste siano sincere e di qualità.”*

Ulteriori sottogruppi su cui è stata posta maggiore attenzione sono “salute” e “valori” e “motivazione” e “autonomia”. Rispetto alle dimensioni “salute” e “valori” è stata condivisa una scelta evocativa e significativa per il valore delle stesse: sono state poste alla fine della classifica generale, non perché non fossero abbastanza importanti al benessere dell’atleta con disabilità, ma esse costituiscono lo sfondo di significato in cui si costruiscono tutte le altre dimensioni. Dunque, esse sono concepite dai partecipanti del SFGD come trasversali alle capacitazioni che implicano benessere all’individuo e, in quanto tali, esse sono fondative, da cui tutto ha inizio. Le parole di due genitori rappresentano quanto espresso nella spiegazione della scelta:

*“La salute e i valori li percepisco come ombrello rispetto a tutte le altre dimensioni. Cioè sono lo sfondo e li reputo presenti in ogni dimensione.”*

*“Mi dà l’idea che reggano in piedi tutto il resto del palco. Sono la base, le radici.”*

In merito alle dimensioni di “motivazione” e “autonomia” i partecipanti del SFGD si sono ritrovati nella stessa linea di pensiero in quanto:

*“Se sono motivato e non so fare piccole azioni quotidiane posso impararlo, se non sono motivato non posso fare nulla. Per questo, in vista del benessere della persona io metterei prima la motivazione, poiché influisce in essa e, allo stesso tempo, nella conquista della mia autonomia.”*

Infine, l’ultimo sottogruppo è composto dalla dimensione di “inclusione” e “equilibrio e controllo della propria vita” in cui si è discusso quale fosse più rilevante nel benessere dell’individuo. Lo scenario condiviso ha trovato spazio nelle parole che vengono riportate:

*“Io, per stare bene, ho bisogno di essere inclusa: se lei/lui hanno un equilibrio, però, nel momento in cui vanno in mezzo alle altre persone, non sono incluse, non vi è benessere*

*personale. Quindi, penso che influisca maggiormente nel benessere della persona riuscire a stare insieme all'altro ed essere partecipe, piuttosto che un equilibrio della quotidianità o delle organizzazioni, che comunque può costruirsi più tardi e può modificarsi nel tempo. Inoltre, una buona organizzazione della mia quotidianità posso anche impararla dalle altre persone perché sono inclusa nel gruppo, ossia nel valore della condivisione, dell'incontro e della relazione.”*

La fase di *ranking* è risultata più complessa nella fase di riflessione personale poiché, nel momento di discussione, i partecipanti del Focus Group Strutturato erano allineati nel significato delle diverse dimensioni. Nella creazione della classifica condivisa è emerso maggiormente, in vista di una scelta deliberata, il criterio della consequenzialità: in vista del benessere della persona con disabilità veniva valutato ciò che risultava maggiormente necessario al suo raggiungimento, riflettendo quali aspetti determinassero la presenza e il conseguimento dei successivi.

Un altro aspetto interessante risale al primo incontro del SFGD ed emerge dal confronto rispetto alle dimensioni che influiscono sul benessere dell'individuo: la ricercatrice osserva che i coach e le figure genitoriali hanno assunto il punto di vista e percezione delle persone con disabilità, provando ad immedesimarsi il più possibile in essi. Tale elemento suggerisce ed evidenzia quanto la rete di relazioni degli atleti presi in considerazione ai fini della ricerca abbia maturato una concezione della persona con disabilità protagonista e consapevole del proprio percorso e progetto di vita, rimandando l'immagine di un sostegno efficace in vista della realizzazione della persona stessa. La rete di relazioni rappresenta un elemento fondamentale per le persone con disabilità in quanto influisce positivamente sulla loro vita quotidiana e contribuisce al benessere e alla loro piena affermazione.

Nell'interpretazione dei dati è corretto tenere in considerazione che i tre atleti con disabilità, inseriti nella seguente ricerca, praticano sport dai primi anni di vita e sviluppo. In sintesi, in questa prima analisi dei dati, si può osservare che Blukippe offre una significativa opportunità di sviluppo delle dimensioni fondamentali di benessere. I fattori di conversione che la ricercatrice ha individuato nel contesto preso in esame si concretizzano in atteggiamenti e “modi di essere” quotidiani, di cui l'associazione e le figure di riferimento al suo interno si prendono carico, in termini di impegno e di sviluppo continuo. Più nello specifico, i fattori di conversione di Blukippe si concretizzano in:

- Promozione dell'inclusione, offrendo l'opportunità di inserimento in corsi comuni (per i più piccoli) o nel contesto dell'associazione (squadra Special, per i più grandi) e organizzando la propria struttura in tempi e spazi comuni (palestra, spogliatoi);
- Inserimento di un tecnico specializzato nella disciplina sportiva e un tecnico educativo in ogni squadra della società per facilitare la predisposizione e programmazione di percorsi *ad hoc* ad atleti con esigenze specifiche;
- Investimento di tempo ed energie nella creazione e coltivazione di un rapporto tra coach e atleti, in cui vi sia fiducia reciproca, empatia, sostegno e stimolo. Allo stesso tempo, il coach trasmette passione, amore per la disciplina e voglia di miglioramento continuo all'atleta, non adagiando le energie in competenze già acquisite, ma indirizzandole verso nuovi obiettivi e conquista di nuove capacità;
- impegno a conoscere e tenersi aggiornati sulle agenzie educative e principali servizi dell'Ulss e del Comune in cui il contesto sportivo è inserito con l'obiettivo di intrecciare rapporti di collaborazione e per orientare, in caso di necessità, gli atleti e le loro famiglie ai servizi adeguati, creando rete con il territorio;
- costruzione e coltivazione di rete con il nucleo familiare dell'atleta con disabilità per allinearsi in un approccio e metodo educativo condiviso, in vista del suo totale sviluppo e affermazione;
- impegno nella compilazione di una scheda di valutazione tecnica e relazionale di ciascun atleta, da consegnare alla fine dell'annata sportiva. La pratica sportiva, in quanto disciplina, non è solo divertimento, ma è impegno e costanza nel raggiungimento degli obiettivi della persona; allo stesso tempo, tale scheda restituisce un'immagine di un percorso che indica dove si può migliorare e/o correggere l'azione educativa. Il modello della scheda di valutazione è realizzato dal Comune di Padova, d'intesa con il Coni, le Federazioni e gli Enti di promozione sportiva;
- impegno nell'investimento di tempi in cui, al termine di ogni gara o incontro sportivo, tutti gli atleti compiono un semplice gesto per rinsaldare amicizia e lealtà;

- impegno nella promozione di autonomia da parte delle figure di riferimento, incaricando responsabilità e/o compiti all'atleta in cui si sperimenta, incoraggiando le sue capacità e la propensione a mettersi in gioco;
- il coach dedica del tempo al confronto con l'atleta per guidarlo nell'individuazione di punti di forza e debolezza su cui lavorare insieme e migliorare;
- il coach aiuta nella definizione di obiettivi. È un processo che viene svolto insieme, motivando la partecipazione di quest'ultimo, investigando i suoi desideri e stimolando la sua voglia di emergere;
- accoglienza positiva da parte dell'associazione Blukippe di occasioni di confronto e miglioramento, quali sperimentazioni di progetti di tesi e ricerche sul campo.

I fattori di conversione individuati influiscono nello sviluppo di tutti gli atleti dell'Associazione Blukippe e del contesto in generale e, più nel particolare, degli atleti con disabilità: essi rappresentano impegni di cui la società si fa carico nella pratica quotidiana delle sue attività e sono state individuate dalla ricercatrice come valori aggiunti che favoriscono il funzionamento delle dimensioni in termini di sviluppo del benessere degli individui.

La ricercatrice ritiene giusto specificare che i risultati di tale ricerca non sono generalizzabili.

### 3.5 Discussione

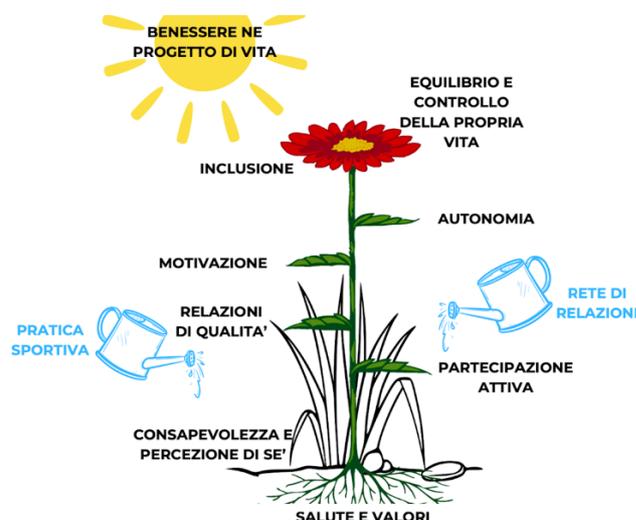


Fig. 4, Le dimensioni di sviluppo dell'atleta con disabilità

Nelle riflessioni conclusive la ricercatrice inizia da tale immagine con l'intento di fare sintesi tra i dati raggiunti e ricavarne inferenze.

Le persone con disabilità che scelgono di praticare sport, in particolar modo gli atleti presi in considerazione in tale ricerca nel contesto sportivo Blukippe, godono della possibilità di sviluppare il funzionamento di un *set di capability*, individuato nell'ambiente stesso, in vista del benessere nel proprio progetto di vita. Le *capability* individuate, in sede di SFGD, sono nove e vengono di seguito descritte e commentate.

“Salute” e “valori” sono due dimensioni che trovano origine fondativa e generatrice nella vita della persona in generale. Rispetto alla salute, lo sport migliora le prestazioni fisiche e lo stato di benessere temporaneo al termine dell'esercizio fisico. Inoltre, aiuta la persona a tenersi in movimento, stare in forma ed impiegare tempo ed energie in attività educative motorie, anziché stare “fermi” nella propria abitazione. Ciò si evince dalle parole degli atleti di Blukippe stessi che dicono:

*“Inizialmente ho voluto iniziare per stare in forma, per fare un po' di movimento, invece di stare sempre in casa.”*

*“Mi piace tenermi in movimento e provare tante cose diverse.”*

*“Fare ginnastica artistica mi rende più elastico.”*

Oltre a ciò, la pratica sportiva aiuta la salute degli individui in termini di prevenzione a lungo termine e, a tal proposito, sebbene gli atleti non manifestino tale percezione, essi sono consapevoli che per raggiungere un obiettivo (come, ad esempio, una gara) è necessaria una preparazione, non solo dell'attrezzatura sportiva in sé, ma anche a livello fisico del corpo. Inoltre, hanno dimostrato fiducia nei confronti delle relazioni che forniscono loro dei consigli. Viene ciò esemplificato nelle seguenti parole di un atleta:

*“anche i medici mi dicono che devo fare tanto sport per la mia salute.”*

Segue, a tal proposito, un'affermazione da parte di una figura genitoriale:

*“Una cosa che ho notato e che mi ha fatto piacere è che quando doveva fare la preparazione per andare ai mondiali, si teneva e ho visto che ha iniziato a percepire questa cosa del “Non mi posso lasciare andare a mangiare, perché altrimenti succede che non passo o che mi trovo svantaggiato a livello fisico”. Quindi, ho visto questo atteggiamento di rinuncia verso cose a cui lui non avrebbe mai rinunciato altrimenti! Ha compreso come le scelte comportano conseguenze di cui dobbiamo essere responsabili se vogliamo raggiungere un obiettivo.”*

Rispetto alla dimensione valoriale, il contesto sportivo si afferma come un ambiente promotore di principi. Questi rappresentano la base dello sviluppo integrale della persona e sono necessari in modo trasversale in ogni agenzia di socializzazione con cui essi entrano in relazione. Ognuna di queste deve contribuire alla sua implementazione ed evoluzione. Come precedentemente affrontato nei fattori di conversione, il contesto di Blukippe si fa carico di tale impegno e, dai risultati condivisi del Focus Group Strutturato, il punteggio su base Likert massimo rivela la buona riuscita dell'obiettivo. Tale dimensione viene ulteriormente confermata dalle parole di un atleta quando parla dei compagni di squadra e di come vi sia sostegno tra essi:

*“Nel rapporto con i miei compagni cerco di aiutarli nel fare sempre meglio perché, secondo me, se si sentono giù di morale io faccio in maniera che ce la possano fare lo stesso. Se in allenamento non gli viene qualcosa gli dico di riprovarci di nuovo finché non arriva a farlo bene.”*

Per quanto riguarda la dimensione della “consapevolezza e percezione di sé”, gli atleti inseriti in Blukippe hanno la possibilità di sviluppare tale dimensione poiché la pratica

sportiva dà loro modo di individuare e riconoscere punti di forza e debolezza, costruire un'idea sulla propria identità sportiva e sugli aspetti che vogliono e possono migliorare. Ciò contribuisce all'implementazione di autostima ed autoefficacia, elementi indispensabili alla percezione dell'essere protagonisti della propria biografia. Viene confermato dagli atleti stessi nelle seguenti affermazioni:

*“Vengo qui ad allenarmi perché mi piace fare quello che mi viene bene.”*

*“Mi devo un po' sbloccare e cercare di fare sempre di più, fare bene gli elementi, affrontarli meglio e farli nella maniera migliore possibile.”*

*“Mi piace sperimentare. Attraverso ogni step mi sento sempre più contento e orgoglioso.”*

*“Faccio tanti progressi che mi aiutano ad andare avanti per accedere alla fase finale.”*

Nella stessa *capability* viene inclusa la capacità di superare le sfide sportive, sia dal punto di vista emotivo, sia dal punto di vista della consapevolezza e percezione delle proprie abilità. Un atleta, infatti, dice che:

*“Ho avuto dei momenti difficili e un po' di paure: la prima, se non mi sbaglio, era in gara perché di solito facevo il volteggio con la pedana e, invece, quella volta mi sono trovata la lingua, che è una specie di attrezzo di volteggio, e lì mi sono trovata un po' in difficoltà e ho avuto paura. Poi sono riuscita ad affrontarlo e in palestra facendo allenamento sono riuscita ad impararlo e a superare la paura. Anche per la trave inizialmente avevo un po' di paura e poi ci sono riuscita a superare anche quella.”*

Evocativa, a tal proposito, la risposta di un altro atleta con disabilità, a cui, alla domanda della ricercatrice rispetto a paure e difficoltà presenti nella sua esperienza sportiva, ha pronunciato queste parole:

*“Non c'è nessuna difficoltà perché sono sempre un'ispirazione in più agli allenamenti in cui confrontarsi. Ci sono degli step importanti che mi aspettano, non devo avere paura.”*

Procedendo, la “partecipazione attiva” è una *capability* accessibile per l'atleta con disabilità all'interno di Blukippe poiché, acquisendo maggior consapevolezza in sé, la persona riesce a diventare protagonista del proprio progetto di vita, prendendo parte alle scelte future che la riguardano e godendo della libertà di essere sé stessi ed esprimersi come e quanto ritengono opportuno. Ad esplicitare tale concetto, le parole di un atleta dicono:

*"I miei prossimi obiettivi sono quello di continuare a fare ginnastica, a prescindere, e di puntare in alto...se ci fosse qualche altro mondiale non sarebbe male..."*

Un ulteriore aspetto di benessere è la costruzione di "relazioni di qualità" e, in tal senso, l'associazione sportiva in questione offre opportunità di sviluppo. All'interno della stessa è stato manifestato come si siano creati legami significativi tra coach e atleta e tra i compagni di squadra, dando origine a rapporti basati sulla fiducia, empatia, sostegno e stimolo continuo. Gli atleti, infatti, rispetto ai propri coach dicono:

*"Con la mia allenatrice ho un rapporto molto bello: con lei mi trovo benissimo, ci parliamo e confrontiamo sempre, ci alleniamo e mi supporta tantissimo a migliorarmi sempre più... ci stiamo lavorando da tanto. Io ascolto i consigli che mi dà e poi li metto in pratica."*

*"I consigli e gli stimoli dei nostri allenatori sono una cosa molto importante sia per me, per migliorarmi da sola, sia per i miei compagni di squadra a tutti gli effetti."*

*"Mi piace stare con il mio coach ed allenarmi con lui. Mi piace che mi faccia lavorare e mi diverte farlo con lui. Non c'è nulla che vorrei migliorare perché è bravo."*

*"Un ricordo che ho è che da quando ho iniziato ho sempre fatto allenamento con il mio coach che ancora oggi mi allena. Lui mi ha preparato per le gare di Berlino, mi dava tanti consigli."*

*"Il mio rapporto con loro è interpersonale, perché loro mi guardano e mi stimano su quello che faccio."*

La figura del coach riveste un ruolo fondamentale per l'atleta con disabilità poiché lui diviene il suo principale riferimento all'interno del contesto: i consigli, l'idea positiva nei confronti delle sue capacità e il fatto di essere da loro riconosciuti è indispensabile nella percezione di sé e delle proprie abilità. Dai partecipanti del SFGD questo è stato affermato sia dai coach stessi, sia dalle figure genitoriali. Il coach per gli atleti rappresenta l'aiuto necessario alla conquista e raggiungimento dei suoi obiettivi, poiché è visto ai suoi occhi come "colui che è riuscito" e, di conseguenza, colui che devo ascoltare. Ciò accade perché s'instaura totale fiducia tra atleta e il suo allenatore e un sentimento di empatia e connessione: l'atleta, soprattutto nella fase iniziale di approccio alla disciplina sportiva, ha la necessità di essere compreso nel momento di sconforto e gestione delle emozioni per poter acquisire sicurezza in sé, nelle proprie capacità e per fornirgli gli strumenti

necessari al superamento della difficoltà. In base a quanto detto, un coach ha raccontato un avvenimento accaduto che esemplifica il concetto:

*“Se dimostriamo di avere fiducia è una grande cosa, è un onore, un orgoglio. Una volta ad un ragazzo, ho lasciato il mio telefono e avevo fiducia in lui non lo rompesse: per lui questa è stata una grande responsabilità, ma credo sia anche un momento di considerazione, come dire “mi ha visto, mi ha considerato, si fida di me e mi ha dato un compito”. Ciò può capitare banalmente con un telefono appunto, ma anche con cose più grandi. E questo per loro è davvero importante.”*

Un altro coach ha descritto un episodio di emergenza in cui si è trovato ad affidargli un compito e l'atleta ha mostrato grande senso di responsabilità:

*“Ero in difficoltà, oltre che in ritardo, e l'atleta è arrivata cinque minuti prima dell'allenamento, quando io ero ancora con le altre bimbe. Mi ha raggiunto in spogliatoio e le ho chiesto se mi aiutasse nel vestirle e prepararle per l'uscita e, infine, le ho chiesto se le andava di controllarle anche mentre andavo in bagno per non far tardare il nostro allenamento. Quando sono tornata era lì che manteneva l'ordine e vestiva tutte le bimbe: loro andavano verso di lei per chiederle un aiuto.”*

In continuità, anche le relazioni con i compagni sono fondamentali nella condivisione di spazi, tempi e difficoltà. Gli atleti con disabilità raccontano come tra essi si sia creato un legame di amicizia che va oltre l'ambito sportivo. Qualcuno di loro si è conosciuto in precedenza in altri progetti e altri lavorano insieme nella stessa organizzazione, ma la pratica sportiva ha influito nella loro unione in termini di sostegno e stimolo.

*“Io provo sempre ad incoraggiarli, perché se si sentono un po' giù di morale, io provo a stargli accanto e fare in modo che loro possano farcela e non abbattersi.”*

*“Mi piace fare il mio attrezzo preferito con i miei compagni e dividerlo con loro.”*

Inoltre, ogni atleta con disabilità intervistato nella società di Blukippe frequenta altri gruppi al di fuori del contesto sportivo in termini inclusivi e le figure genitoriali affermano come l'inserimento e la pratica dello sport, che vivono fin da quando sono piccoli, li abbia aiutati nei processi di socializzazione.

Ulteriore dimensione su cui soffermarsi nelle riflessioni conclusive della ricerca è la “motivazione”, considerata il motore del loro agire. Tale *capability* comprende passioni, stimoli e voglia di emergere, l'essere determinati nell'acquisizione di nuove competenze

e nelle relazioni con sé stessi e gli altri. Questi fattori vengono potenziati dalla pratica sportiva poiché, in primis, la disciplina e la passione per essa muove negli atleti con disabilità la voglia di imparare nuovi attrezzi e nuovi movimenti e, inoltre, è il contesto stesso che aiuta ad attivare stimoli e il processo di definizione degli obiettivi, costruendo simultaneamente una propria identità in cui riconoscersi. Uno degli atleti in particolare ha raccontato che sta facendo un corso per diventare portavoce di *Special Olympics*, dopo essergli stato proposto da un tecnico della commissione nazionale, e questo, secondo la ricercatrice, rivela come la pratica sportiva sia significativa nelle biografie di questi atleti, tanto da decidere di condividerne le esperienze e il potere insito in esse. Le sue parole dicono che:

*“I miei compagni ascoltano i miei allenatori e anche io ascolto loro e anche i miei compagni perché sto per diventare un portavoce di Special Olympics.”*

Procedendo verso la dimensione dell’“autonomia”, atleti con disabilità, coach e figure genitoriali descrivono come l’attività sportiva sia indispensabile nella sua implementazione. Tutti gli atleti hanno raccontato che raggiungono la palestra per gli allenamenti con i propri genitori poiché i servizi di trasporto non sono abbastanza agevoli in quella zona, ma li usano regolarmente per dirigersi a lavoro o a scuola. Per quanto riguarda la preparazione delle attrezzature sportive, tutti e tre sono autonomi nella gestione della stessa, nella preparazione degli zaini e della loro merenda e che chiedono aiuto ai loro genitori per il lavaggio degli indumenti, ma che intendono lavorarci ulteriormente. All’interno del contesto sportivo Blukippe è fondamentale acquisire tale *capability* anche in termini inclusivi e, dato il livello degli atleti, anche per le esperienze all’estero che la disciplina comporta. Tale dimensione è accessibile nel contesto e nelle sue attività, ma necessita, allo stesso tempo, lavoro costante e continuo anche a casa e nella rete educativa nel contesto extrasportivo. Gli atleti con disabilità intervistati hanno raccontato alla ricercatrice che frequentano altri percorsi di autonomia e, uno di essi, descrive come ha deciso di intraprendere un corso, che sta facendo con il proprio fratello come tutor, in cui parlano della salute, del benessere della persona e delle relazioni che costruisce. A proposito dice:

*“è un corso avanzato che si svolge in classi virtuali e ci parla di quanto è importante la salute e cosa bisogna fare per stare bene, nelle relazioni per sostenere e stimolare gli atleti come me e i miei amici.”*

Nelle parole degli atleti con disabilità e delle loro figure di riferimento la ricercatrice ha colto il fattore motivazionale in ogni attività e azione che muovono. Nelle biografie degli atleti intervistati è stata percepita l'importanza della componente sportiva in questi processi: la volontà di raggiungere un dato obiettivo nello sport ha fornito loro un esempio di cosa è necessario fare per arrivare ad una meta anche nel contesto extrasportivo.

*“Un evento importante per me è quando ho fatto una gara a Rimini, era una nazionale e mi sono qualificato al primo e secondo posto. Nello specifico, questo è importantissimo perché è uno step bello alto per me nella vita perché mi sono sentito autonomo.”*

Con l'obiettivo di spiegare tale concetto vengono riportate delle considerazioni emerse nel SFGD, da parte di coach e figure genitoriali:

*“Fa star bene la propria autonomia, sia all'interno della palestra, sia dello spogliatoio perché non ci sono i genitori e l'ambiente è misto. L'autonomia, tra l'altro, crea benessere perché genera indipendenza.”*

*“L'autonomia continua a svilupparsi nelle dimensioni che abbiamo fino ad ora detto e arriva poi al suo raggiungimento conquista dopo conquista. È grazie all'acquisizione di altre dimensioni che si raggiunge anche piena autonomia.”*

Interessante anche come all'interno della *capability* dell'“autonomia” sia stata inserita la concezione della libertà: l'atleta con disabilità deve sentirsi libero e autonomo per stare bene nel proprio percorso di vita. Libertà nel senso di essere chi vogliono, di esprimersi come meglio credono e di soddisfare i propri bisogni. In continuità, sono state ritenute interessanti le parole di un genitore e la risposta di un coach che vengono di seguito riportate:

*“La libertà, sempre legata all'autonomia comprende il sapersi muovere, poter essere qualcuno legato alla libertà. Poi, può essere un paradosso, ma fa star bene il ragazzo il poter trasgredire le regole, perché vive sempre nella routine e deve sempre seguire delle regole per andar bene, ma se trasgredisce le regole e ha possibilità di farlo lui sta bene.”*

*“A me piace tantissimo la riflessione fatta del poter trasgredire le regole perché i bisogni non sono speciali, ma sono bisogni normali e un ragazzo di 17 anni sente questa necessità.”*

Procedendo, la *capability* dell’“inclusione”, intesa come la possibilità di godere di un confronto alla pari e sana competizione, trova spazio e sviluppo all’interno del contesto sportivo di Blukippe poiché gli atleti sono prima di tutto inseriti in un ambiente uguale per tutti e accessibile alle necessità di ognuno. Inoltre, le agenzie di socializzazione extrasportive e il contesto di Blukippe, in una solida rete di sostegno reciproco, sviluppano capacità relazionali che aiutano l’atleta con disabilità nell’inserimento di ulteriori gruppi e, quindi, del contesto sociale. Un fattore esclusivo in cui l’associazione sportiva incoraggia lo sviluppo dell’inclusione è la promozione del principio sano dello sport per vivere al meglio la sana competizione e il contesto gara. A tal proposito, un coach spiega tale principio con queste parole:

*“Quando c’è un’altra persona che fa la stessa cosa e che ha le stesse possibilità avvii una sana competizione che va bene e fa stare bene gli atleti. Inoltre, imparando a guardare l’altro io, atleta, cerco di migliorarmi.”*

Un atleta con disabilità, durante lo strumento dell’intervista, ha affermato di sentirsi bene nel contesto e non escluso o in un livello d’inferiorità con queste parole:

*“Fare allenamento qui mi piace perché capisco le regole e cosa bisogna fare. Bisogna capire le attività qui dentro in palestra.”*

In conclusione, in vista del benessere del singolo, viene affrontata anche la *capability* “equilibrio e controllo della propria vita” che presuppone la capacità di sapersi organizzare, costruire un buon equilibrio nella quotidianità, in termini di gestione, e saper definire i propri obiettivi nei confronti del proprio progetto di vita. Blukippe incide nello sviluppo di tale dimensione per l’atleta con disabilità, il quale ha manifestato la propria determinazione e volontà a continuare a praticare sport per conquistare i propri traguardi e migliorarsi:

*“Mi piace tanto sentire la musica durante l’allenamento e provare tanti attrezzi sempre nuovi e imparare come si fanno.”*

*“Mi piace sperimentare. Attraverso ogni step mi sento sempre più contento e orgoglioso.”*

Nel seguente paragrafo sono emerse le riflessioni conclusive che correlano la pratica dello sport e il benessere della persona con disabilità e, nello specifico, quanto e come

l'Associazione Blukippe comporti lo sviluppo delle dimensioni, individuate dalla rete di relazioni dell'atleta. La ricercatrice, ispirata dai contenuti emersi, ha rappresentato la realizzazione della persona con disabilità con l'immagine di un fiore, che ha origine nelle sue radici e continua il suo sviluppo fino a raggiungere la sua piena affermazione. Sono stati aggiunti all'immagine (che si trova all'inizio del paragrafo) due annaffiatori che porgono alla pianta dell'acqua per coltivarla: essi rappresentano la pratica sportiva, oggetto della seguente ricerca, e la rete di relazioni e sostegno con cui la persona interagisce e da cui è guidata. In un primo momento dall'elaborato, tramite la letteratura scientifica, e nel secondo momento dalla sperimentazione, emerge che la rete di relazioni che si crea intorno all'atleta con disabilità riveste un ruolo fondamentale nella conquista delle diverse *capability* individuate, rivelandosi di per sé una vera e propria opportunità. Rispetto a tale elemento vengono riportate delle parole degli atleti, specificatamente rispetto alla rete familiare:

*“I miei genitori mi hanno sempre supportata a prescindere, mi hanno sempre dato la carica e mi stanno stimolando tantissimo, soprattutto sulla mia autonomia nel gestirmi da sola le cose. Per questo sono molto fiera dei miei genitori: loro stanno facendo tutto questo per me e io voglio continuare a farlo.”*

La presente ricerca presenta tuttavia il limite rispetto alla dimensione del campione. Sebbene le figure individuate sono state ritenute adeguate all'obiettivo di ricerca e abbiano partecipato in modo collaborativo in vista dei risultati, il campione non si compone di numeri particolarmente elevati. Inoltre, una ricerca di questo tipo potrebbe essere approfondita raccogliendo il punto di vista di altri attori o atleti della società stessa al fine di guadagnare una comprensione più articolata riguardo alle questioni in gioco, non solo per valorizzare quello che l'Associazione Blukippe realizza nelle proprie attività, ma per provare a trovare degli spunti di riprogettazione in ottica di miglioramento continuo, individuando perciò cosa essa può fare di diverso o di più rispetto a quello che già fa. Ulteriori proposte di ricerche future potrebbero concretizzarsi nella comparazione tra diversi contesti sportivi per valutare l'accessibilità e le opportunità che il territorio d'interesse offre oppure nella comparazione tra atleti con disabilità intellettiva che praticano sport fin dai primi anni di vita e altri che hanno iniziato in tarda età per comprendere la presenza di differenze significative in vista del benessere della persona in età adulta.

Per quanto riguarda tale ricerca, l'Associazione Blukippe ha dimostrato di accogliere positivamente e con entusiasmo tale progetto, riconoscendone il valore della restituzione del contesto perché ne possa guadagnare di consapevolezza rispetto a ciò che mettono in pratica, mantenendo un'importante circolarità virtuosa di confronto sulle pratiche. La condivisione di idee, pensieri ed esperienze che nascono dalla reciprocità dello scambio sono indispensabili nella raccolta dei dati ai fini della ricerca ed altrettanto significative per la rete di relazioni che impiega del tempo nel confronto e ne beneficia a livello personale e gruppale.

In conclusione, da tale ricerca è possibile evincere che l'esperienza sportiva in Blukippe influisce positivamente sul benessere della persona con disabilità e nel suo progetto di vita. A tal proposito, la ricercatrice ritiene opportuno concludere il seguente paragrafo proprio con le parole di un atleta che spiega, in modo sintetico, il perché ogni giorno egli sceglie di recarsi in palestra a fare sport:

“Fare ginnastica artistica mi rende più contento attraverso le emozioni.”

## CONCLUSIONI

Nel presente elaborato viene trattata la tematica dello sport e della disabilità intellettiva e, più nello specifico, come la pratica sportiva influisce nel progetto di vita dell'atleta in termini di benessere.

Dopo aver esaminato e approfondito la letteratura in merito agli sviluppi del contesto sociale in materia di inclusione, l'inserimento della disabilità nelle scienze fisiche e motorie ed esplorato i benefici dello sport nei processi di costruzione identitaria, ricerca del sé e benessere dell'individuo si è lasciato spazio alla dimensione pratica del progetto di tesi, che prevede la ricerca partecipata nel contesto sportivo dell'Associazione Blukippe di Padova. Tale esperienza si è concretizzata attraverso l'analisi della voce degli atleti, tramite lo strumento delle interviste semistrutturate, e quelle di coach e figure genitoriali, mediante il Focus Group Strutturato, i quali hanno permesso di individuare le dimensioni significative e determinanti al benessere delle persone con disabilità, per poi comprendere quanto la pratica motoria influisca nello sviluppo delle stesse.

È stato interessante, ai fini della ricerca, integrare le riflessioni degli atleti con disabilità con quelle di coach e figure genitoriali perché hanno offerto l'opportunità di creare una visione completa della persona e del contesto in cui la pratica sportiva viene promossa giorno dopo giorno. Di per sé, la scelta degli strumenti di ricerca ha permesso l'acquisizione di dati qualitativi e quantitativi con l'obiettivo di beneficiare di prospettive maggiormente fedeli e coerenti con la realtà.

Alla luce dei risultati emersi, è possibile evincere che lo sport, e nello specifico l'esperienza in Blukippe, riveste un ruolo fondamentale nelle biografie degli atleti presi in considerazione ai fini della ricerca. Le persone in questione hanno raggiunto nel loro percorso sportivo traguardi e conquiste importanti, sia a livello personale, sia competitivo. Tutt'ora guardano lo sport come opportunità di riscatto con cui continuare a migliorare le prestazioni fisiche e il benessere di vita, che si concretizza in una miglior "consapevolezza e percezione di sé stessi", nell'acquisizione di "autonomia" e autostima e nella concezione di autodeterminazione nei confronti del proprio progetto di vita. Lo sport si è rivelato un elemento chiave ed essenziale nella biografia dell'atleta con disabilità, caratterizzato da tempi e spazi generativi, poiché promuove libertà al singolo e con essa l'opportunità e il

coraggio di essere e fare ciò che desidera, sentendosi all'altezza, "capace di" e non bisognoso di assistenza continua. La persona è autonoma nella scelta di cosa e quanto ha valore per sé stessa e per il suo progetto di vita.

È emerso, inoltre, un legame significativo tra contesto sportivo e atleta: l'ambiente è capacitante in quanto si rende accessibile e offre opportunità positive al soggetto, che le utilizza costruendo una propria identità. Come ha affermato anche Palumbo (2013), infatti, si crea tra soggetto e ambiente una relazione fondamentale in cui ognuna delle due parti contribuisce allo sviluppo dell'altra in un processo reciproco di scambio. Questa conquista viene esportata nella quotidianità e negli ambiti extrasportivi: tale processo contribuisce al benessere della persona in un contesto inclusivo, favorendo la costruzione di un sentimento di appartenenza in cui si sentono coinvolti e riconosciuti, partecipando attivamente all'ambiente circostante con la loro unica individualità. In tal senso, l'ambiente sportivo si configura custode di opportunità, in quanto costruttore e beneficiario: esso è accessibile nell'accoglienza e nella sfida educativa, ma, allo stesso tempo, nella condivisione di esperienze e attività, si arricchisce e si migliora in relazione al singolo e al gruppo. Come affermato in precedenza da Mancuso (2009), la pratica sportiva porta in sé il valore inclusivo capace di incoraggiare il processo di costruzione di una propria identità, adulta e autentica.

Nella singolarità degli atleti con disabilità è emersa in modo significativo la determinazione e percezione critica che hanno maturato e di cui sono consapevoli. Il senso di dovere, responsabilità e motivazione insiti in esse sono i punti di forza su cui basare le proprie azioni e la gestione di possibili momenti di difficoltà o emozioni negative, indirizzando l'allenamento o l'esperienza verso una crescita generativa.

Infatti, "consapevolezza e percezione di sé" e "partecipazione attiva" risultano essere le dimensioni che maggiormente vengono sviluppate nella biografia dell'atleta con disabilità poiché contribuiscono alla costruzione di una propria identità sportiva, in termini di autostima e autoefficacia, e all'acquisizione di sicurezza e fiducia in sé, sentendosi liberi di essere ciò che desiderano e di scegliere per sé stessi.

La rete di relazioni è un ulteriore elemento cruciale che caratterizza tale contesto nello sviluppo della persona: è capacitante e promotore di sostegno e stimolo in modo

indissolubile. Coach e figure genitoriali rappresentano per l'atleta un riferimento fondamentale sia nella fase iniziale di promozione e accoglienza nel mondo sportivo, sia in continuità del loro percorso di empowerment e crescita. Dalla riflessione dei risultati della ricerca emerge un senso di stima e fiducia che la persona con disabilità nutre nei confronti delle figure di riferimento, che diviene determinante nella loro percezione di "riuscire". La rete di relazioni svolge un ruolo essenziale come supporto e fonte di motivazione per l'atleta e per questo motivo è cruciale che questa operi in maniera sinergica e complementare in tutti i contesti, anche al di fuori dell'ambiente sportivo. A sostegno di ciò, anche la letteratura sottolinea l'importanza di una rete chiara ed efficace, in cui l'atleta interagisce, in grado di comprendere il valore educativo intrinseco allo sport e alle sue attività (Carraro & Bertollo, 2005). In tal senso, anche i compagni rappresentano un elemento importante della pratica sportiva perché la condivisione di abilità, fragilità, esperienze e talvolta obiettivi offrono la possibilità di costruire relazioni amicali e, inoltre, di arricchirsi nelle proprie capacità. Le fragilità o i limiti di ciascun individuo possono essere superati nell'incontro con l'altro: lo sport, in tal senso, rappresenta il mezzo attraverso il quale si possono superare barriere ed ostacoli, condividendo ciò che possediamo e crescendo grazie allo scambio reciproco di doni.

Nella conclusione di questo elaborato, lo sport si configura come un elemento significativo nella biografia in quanto elemento di crescita: il cambiamento che offre non si limita a tempistiche strette e di facile procedura, ma funziona nell'insieme di più fattori che si presentano e collaborano al raggiungimento dell'obiettivo.

La figura educativa deve mettersi in gioco con e per gli atleti con disabilità nel loro progetto di vita, che non decidono o trovano riportato in un manuale già scritto, ma che scoprono insieme all'educando *"lasciando la porta socchiusa al fantastico"*, ai loro sogni e ai loro desideri, che nascono all'interno di loro stessi e che devono avere il coraggio di ascoltare, in quanto unici e ineguagliabili protagonisti del proprio progetto di vita. La figura educativa deve essere promotrice di questo coraggio ed essere sostegno in modo complementare nella relazione di aiuto che si crea. Tutti possono fare la storia ed essere parte di essa, ma ancor più importante è che ognuno scriva la sua.



## BIBLIOGRAFIA:

Accardo A.L., Ferguson, S.L., Alharbi H.M., Kalliny M.K., Woodfield C.L., Vernon-Dotson L.J. (2023). *Unified Sports, Social Inclusion, and Athlete-Reported Experiences: A Systematic Mixed Studies Review*. INCLUSION. AAIDD. Vol. 11, No. 1, 23–39 DOI: 10.1352/2326-6988-11.1.23.

Bauman Z. (2009). *Intervista sull'identità*. Roma: Laterza.

Bellacicco R. (2017). *Ripensare la disabilità in università: la voce di studenti e docenti*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno V, n. 2. Pensa MultiMedia Editore srl ISSN 2282-6041.

Benetton M., Visentin S. (2021). *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati srl.

Bertagna G. (2004). *Scuola in movimento*. Milano: FrancoAngeli.

Biggeri M., Di Masi D. & Bellacicco R. (2020) *Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions*. Studies in Higher Education, 45:4, 909-924, DOI: 10.1080/03075079.2019.1654448

Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati srl.

Bondár R. Z., di Fronso S., Bortoli L., Robazza C., Metsios G. S., and Bertollo M. (2020). *The effects of physical activity or sport-based interventions on psychological factors in adults with intellectual disabilities: a systematic review*. Journal of Intellectual Disability Research, 64: 69–92. <https://doi.org/10.1111/jir.12699>.

Bonomia University Press (2019). *Il cammino verso l'inclusione*. Bologna: Bonomia University Press.

Bryman, A., Bresnen, M., Beardsworth, & Keil, T. (1988). *Qualitative Research and the Study of Leadership*. Human Relations, 41(1), 13-29. <https://doi.org/10.1177/001872678804100102>.

Caldin R. (2003). *Orientamento e disabilità: L'impegno della famiglia e della scuola*. in "Studium Educationis", n. 1, pp. 118-135.

Canevaro A., (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

- Canevaro A. (2007). *Diritti e protagonisti, disabili e cittadinanza attiva* in Barbuto R., Ferrarese V., Griffo G., Napolitano E., Spinuso G., (2007). *Consulenza alla pari: da vittime della storia a protagonisti della vita*. Lamezia Terme: Comunità edizioni. Pp, 11-18.
- Caprara G.V. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Carraro A., Bertollo M. (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. Padova: Cleup.
- Corbetta P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I paradigmi di riferimento (vol.1)*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative (vol.3)*. Bologna: Il Mulino.
- Cunti A. (a cura di) (2010) *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Anna L. (2022). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci editore Aulamagna.
- De Anna, L. (a cura di) (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farnè R. (a cura di) (2008). *Sport e formazione*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati srl.
- Galimberti U., (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Ghedin E. (2010). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori editore.
- Ghirlanda S. (2003). *Sport per tutti. Spazio ai disabili*. Pisa: Del Cerro.
- Hansen E., Nordén H. & Ohlsson M.L. (2023) *Adolescents with intellectual disability (ID) and their perceptions of, and motivation for, physical activity and organised sports*. Sport, Education and Society, 28:1, 59-72, DOI: 10.1080/13573322.2021.1969909
- Ianes D., Canevaro A. (2008). *Facciamo il punto su...L'integrazione scolastica*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

- Ianes D., Canevaro A. (a cura di) (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Iavarone ML. (2010). *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*. Milano: FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2005). *Ermeneutica e pedagogia della persona. Dal dialogo alla cura*. Roma: Aracne.
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci editore.
- Lo Sapio, G. (2010). *Introduzione alla psicologia della disabilità*. Pisa: Edizioni ETS.
- Mammarella, I.C. Vianello, R. (2015). *Psicologia della disabilità. Una prospettiva life span*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Magnanini A. (2018). *Pedagogia speciale e sport. Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Dolo (Ve): Edizioni Incontropiede di MAVI srl.
- Magnanini A., Cioni L., Bolzan F. (2018). *Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità*. "Annali online della Didattica e della Formazione Docente" Vol. 10, n. 15-16, pp. 491-503. ISSN 2038-1034.
- Magnanini A., Cioni L., Ferraro A. (2019). *Partecipazione allo sport: le opinioni genitoriali sono una barriera per i minori con disabilità?* RICERCHE PEDAGOGICHE. Anno LIII, n. 211, pp. 135-150. ISSN 1971-5706 (print). ISSN 2611-2213 (online).
- Mancuso V. (2009). *La vita autentica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mantegazza R. (1999). *Con la maglia numero 7*. Milano: Unicopli.
- Manuzzi P. (2006). «*Il corpo, l'invisibile presenza*», in Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 63-124.
- Maulini, C., (2006). *Pedagogia, benessere e sport*. Roma: Aracne
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Medeghini R., 2006, *Problematizzare il concetto di integrazione*, in Colleoni M. (a cura di), *Costruire biografie nella disabilità. Luoghi sociali aperti alla disabilità*. Torino: Gruppo Abele, pp. 25-37.

- Milani M.A. (2020). *Sport e inclusione. La disabilità nel contesto scolastico e sociale*. Bologna: Bnomia University Press.
- Milani P., Pegoraro E. (2011). *L'intervista nei contesti socioeducativi: una guida pratica*. Roma: Carocci editore.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando editore.
- Moliterni, P. (2009). *Io e il mio corpo*, in “Scuola Italiana Moderna”, vol. 11, pp. 13-15.
- Moliterni P., Magnanini A. (a cura di) (2018). *Lo sport educativo per una società inclusiva. Tra esperienze, problematiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) (2013). *ICF. Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Palumbo C., Ambretti A., Scarpa S. (2019). *Esperienze motorie, sportive e disabilità*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno VII, n.1. Pensa MultiMedia Editore srl. ISSN 2282-6041 (online). DOI: 10.7346/sipes-01-2019-16
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori Education.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.
- Pavone M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Puce L., Marinelli L., Girtler N. G., Pallecchi I., Mori L., Simonini M., & Trompetto C. (2019). *Self-Perceived Psychophysical Well-Being of Young Competitive Swimmers with Physical or Intellectual Impairment. Perceptual and Motor Skills*, 126(5), 862-885. <https://doi.org/10.1177/0031512519865849>
- Santi M., Di Masi D. (a cura di) (2017). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Università degli studi di Padova.
- Sen A.K. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.

Sibilio M. (2002). *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi.

Visentin, S. (2016). *Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno IV, n. 1. Pensa MultiMedia Editore srl. ISSN 2282-6041 (online).

Visentin, S. (2016). *Progetti di vita fiorenti. Storie sportive tra disabilità e Capability*. Napoli: Liguori Editore.

Youngson L., Foster C. & Lambert J. (2023). *The Physical and Mental Health Benefits of Lifestyle Sports for Disabled People: A Scoping Review*. International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences, 6 (1), 60-81 . DOI: 10.33438/ijds.1197978

Zannini L., (2003). *Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*. Milano: FrancoAngeli

## **SITOGRAFIA:**

<https://www.iccoriano.edu.it/inclusione-scolastica-chiave-del-successo-formativo-per-tutti/> (ultima consultazione: 12 ottobre 2023)

<https://www.formez.it/notizie/%E2%80%9Cpedagogia%E2%80%9D-martha-nussbaum-approccio-alle-capacit%C3%A0-e-sfide-educative-milano-franco-angeli-2> (ultima consultazione: 16 ottobre 2023)

<https://doi.org/10.1016/j.mad.2004.08.021>(ultima consultazione: 26 ottobre 2023)



## RINGRAZIAMENTI

Vorrei iniziare questo significativo capitolo ringraziando il mio relatore, il Professor Simone Visentin per avermi sostenuto e accompagnato in questo progetto con grande professionalità ed empatia. Mi ha donato preziosi consigli e ancor di più il valore della ricerca e del lavoro dell'educatore. Grazie perché ha rappresentato per me un valore aggiunto.

Grazie ai miei genitori, la mamma Piera e il papà Gianni. Non ci sono grandi parole che possano rendere giustizia...siete la mia mamma e il mio papà. Grazie perché mi supportate in ogni mio desiderio, per continuare a sopportare questa mia testa tanto dura quanto testarda, essendoci e amando in modo incondizionato. Mi avete donato il significato dell'Amore e della Famiglia e mi avete insegnato l'intelligenza del cuore e la purezza d'animo. Grazie perché ciò che sono oggi lo devo anche a voi. E infine grazie perché in un momento tanto buio mi avete regalato un dono per me inestimabile, che mi ha dato la forza di iniziare a digitare nella tastiera di questo benedetto computer. Vi amo in modo incondizionato.

Grazie a te, Giovanni, che sei il mio amore grande. Grazie perché mi ricordi sempre di credere in me, di avere la forza e il coraggio di essere me stessa e di puntare in alto e poi ancora di più. Grazie perché mi ami. Grazie per essere orgoglioso di me e di avere stima nei miei confronti. Grazie perché porti la calma quando intorno a me c'è tanta confusione e perché mi proteggi. Non potevo trovare persona più pura con cui camminare insieme. A te, mio compagno di vita, grazie.

Grazie a mio fratello Gianpietro e mia sorella Mariagrazia. Ho giovato sin da piccola del privilegio di vedervi crescere e sono sempre stata ammirata dalle persone che siete, tanto da aver sempre avuto la voglia di migliorarmi avendo voi come riferimento. Mi avete insegnato che esistono i momenti negativi e le sconfitte e che ci servono per diventare migliori e per insegnarci e lasciarci qualcosa. Siete i fratelli maggiori che augurerei ad ognuno di avere. Grazie di essere con me in ogni passo che compio.

Grazie Vale che sei sorella maggiore e complice perfetta. Grazie Enrico per la tessera Venez... (ah no quella no), ma per essere un membro perfetto all'interno della un po' pazza, ma unita famiglia che siamo.

Grazie a tutte le mie piccole pesti, Raffaele, Ethan, Leonardo e Agata. Riempite i miei giorni, li colorate di sfumature mai viste prima di allora e mi avete donato la più grande e dolce responsabilità del mondo. Ad ogni vostro "Zia" è incredibile come l'emozione rimanga di tale intensità anche dopo anni. Mi auguro mi accompagni sempre perché siete Amore puro e

incondizionato. Grazie a te Luciana, Gabri, Francesco, Marco, Valentina e Federica: siete un posto caldo e sicuro in cui mi sento a casa, accolta e compresa, la mia seconda famiglia. Vi voglio un gran bene.

Grazie a Gioia, Giorgia ed Elisa che continuano a restarmi accanto nei valori dell'amicizia in cui crediamo e viviamo reciprocamente nei nostri confronti. A te Gioia, che mi ha insegnato e regalato tanto in questi mesi, il coraggio di stare in piedi e di non abbattersi davanti alle prove da affrontare. Nel momento in cui tu credevi di aver bisogno di noi, non ti sei resa conto che sei stata tu stessa a darci la forza e l'amore per camminare insieme verso il lieto fine. E se è vero che tutto ciò avremo preferito non viverlo, ci è servito a ricordarci l'importanza delle piccole cose e il valore dell'amicizia e del tempo. A Giorgia che sei determinazione e razionalità pura e, allo stesso tempo, sensibilità e delicatezza. Ai nostri sogni futuri e momenti di leggerezza, ad una condizione: insieme. A Elisa, a tutte le volte che ci siamo promesse di partire lontano da qui senza telefoni né mezzi tecnologici in preda a crisi esistenziali per strapparci un sorriso l'una con l'altra e ai "sono orgogliosa di te, continua", mai scontati.

Alle amiche di sempre, Antonella, Giovanna, Eleonora, Anna e Beatrice. Il tempo non è mai abbastanza per raccontarci come vorremmo, ma finché avremo voglia e desiderio nel farlo vi prometto che sempre ci riusciremo. A te Giovanna, un grazie in particolare per aver condiviso con me, seppur per un breve momento, un pezzo di questo cammino, sempre pronte ad intraprenderne altri insieme. Grazie perché ci sappiamo comprendere nel valore delle piccole cose. A te Sofia, che hai un posto riservato nel mio cuore.

A te Mara, che ad un oceano di distanza ti fai sempre vicina e stretta a me. Sento forte la tua mancanza, ma sai esserci sempre. Grazie perché non ti dimentichi mai cosa ti dico, sei attenta e premurosa. Al tuo coraggio, ti auguro di realizzarti sempre cuoricino, sapendo che in qualche posto del mondo ci troveremo sempre.

A Cristina ed Alessia per esserci e rappresentare il ricordo più bello di una Castelfranco buia. Grazie per condividere momenti di vita insieme, per avere il desiderio e il bisogno reciproco di rincontrarci ad una tavola, con buon cibo e buon vino, e passare dai discorsi più seri del mondo alle cagate che ci fanno piegare in due dalle risate. Ci sono e ci sarò sempre per voi.

Grazie alle mie compagne, i miei 7 vasetti, "quelle dell'ultima fila". Grazie per l'energia, per la complicità, per condividere insieme i momenti più esasperati come quelli più belli. Grazie per le chiacchierate infinite, per i pranzi freddi al CUR senza microonde e per le playlist ignoranti in macchina. Grazie per il tempo, grazie di aver reso questa magistrale migliore. Grazie Sara, Serena, Vanessa, Clotilde, Lucia, Gloria e Giada.

Grazie Giorgia, perché a distanza di tempo ci teniamo strette l'una con l'altra e sappiamo esserci. Come ci disse una volta una persona speciale "ci siamo trovate, come due sorelle" e questo legame sincero spero ci accompagni a lungo nel nostro percorso.

Grazie a Gianmarco, Davide, Marco, Riccardo, Tommaso, Alberto, Filippo, Fabrizio, Alberto, Arianna, Alessandra e Giulia per i momenti spensierati, le vostre battute, risate e per volermi bene. Siete amicizia e lealtà, siete la compagnia più bella potessi sposare scegliendo al mio fianco Giovanni. Grazie soprattutto a voi, Arianna e Alessandra perché siete intesa e pura sintonia.

Grazie ad Alberto e Filippo per continuare a vivere insieme il ruolo degli animatori, contro le mille avversità, le corse contro il tempo e le tensioni. Se tutto quello che abbiamo creato è così bello è anche grazie al nostro contributo, a quanto ci crediamo e doniamo all'interno della nostra equipe. Grazie ai miei bagarospi, che non sono più tanto piccoli, ma che sono motivo d'orgoglio, anno dopo anno.

Grazie a Michela che sei stata riscoperta significativa ed ora presenza costante e premurosa.

Grazie a Sarah e Ilaria, le mie insostituibili bestie e anime speciali.

Grazie a tutti i miei zii e a tutti i miei cugini perché siamo tanti, ma tanto belli. Grazie per il vostro bene e per l'affetto che ci lega. Siamo belli scontenti, ma non potrei avere famiglia più bella e... divertente!

Grazie a te Nonna, alla tua presenza, alla tua spensieratezza e al tuo Amore, in grado di unirci sempre tutti intorno ad una grande tavola. Grazie per intercettare sempre come sto prima che io mi pronuncii e per essere la mia prima grande tifosa in tutto.

Grazie ai nonni e zii in cielo, perché ho imparato a conoscervi grazie ai meravigliosi racconti delle persone che mi hanno cresciuto e, inevitabilmente, ad amarvi.

Grazie a te Nonno Piero, che sei il vuoto e il pieno che porto dentro di me. Ho ricevuto in dono la tua collana, che non toglievi mai, e ora con lei mi sento forte. Nelle difficoltà di questi ultimi mesi la toccavo e sentivo di averti con me. Per sempre nel mio cuore e nella mia pelle.

Grazie all'Associazione Blukippe, che mi ha dato l'opportunità di vivere l'esperienza di sperimentazione e di avermi fatto spazio nel loro mondo. Grazie ai coach e genitori con cui ho condiviso il valore dell'educazione e il potere di esso. Grazie ai tre atleti, esempio di vittoria e trionfo, mi avete insegnato tanto e dato l'energia per lo sprint finale di questo progetto, che valorizza le vostre conquiste e i vostri risultati.

Grazie a Pasticceria Marisa, che continua a sopportarmi e a farmi crescere. Non mi stancherò mai di pensare e dire che siete stati una scuola di vita e ciò che sono oggi lo devo anche a voi. Grazie ai miei colleghi, con cui condivido l'exasperazione e la bellezza dei weekend, le risate, la frenesia, i biscotti rotti e i nostri insostituibili clienti.

E grazie soprattutto a te Ericucci, che sei amica, uragano di puro cuore ed energia, anima limpida e presenza attenta nella mia vita. Ricorda sempre "mettici il cuore, al resto ci pensa la vita". Ti voglio bene.

Grazie Fabi, per comunicare attraverso le tue mani emozioni forti e autentiche. Grazie Manu, per condividere puntualmente alle 8 di ogni sabato mattina il "Come stai? Lasciamo perdere vero?!". Sei sorriso sincero e compagno di promesse.

E infine, grazie a me stessa, per averci creduto, per volermi bene, per aver compreso la strada che voglio percorrere e che non importa se non è sempre tutto sotto controllo o qualcosa non va secondo i piani. Grazie a me stessa per aver imparato il potere del cambiamento e per riscoprire giorno dopo giorno il coraggio di essere quella che voglio, costruttrice e beneficiario di opportunità, artefice del mio percorso di vita.

E infine, grazie a tutti per essere qui, grazie a chi ci ha creduto fin dall'inizio e fino alla fine, anche quando ero io la prima a non farlo,

grazie al mio stomaco duro come il cemento perché le cervicali ringraziano,

grazie a "musica per ispirarsi e scrivere contenuti di qualità" e a Spirit Cavallo Selvaggio, colonna sonora della mia tesi e di questi ringraziamenti, sfondo di lacrime amare, schizzi di esaurimento e sorrisi di trionfo.

Ora posso dirlo: CE L'HO FATTA!