

Tra esperienza corporea e relazioni educative: il ruolo formativo dello sport associativo nei contesti territoriali

Between embodied experience and educational relationships: the formative role of community sports associations in local contexts

Francesca Finestrone

PhD, Research Fellow, Department of Humanities, University of Foggia
francesca.finestrone@unifg.it

Abstract

The contribution investigates local sports associations as contexts of inclusion, participation, and educational well-being. From a pedagogical perspective attentive to the bodily and relational dimensions of sports practice, the study explores how these settings may take shape as educational communities capable of fostering educational care and spaces of freedom. The qualitative research involves semi-structured interviews with instructors and participants. The analysis highlights educational practices and values through which sport emerges as a formative experience and a resource for local communities, moving beyond purely performance-oriented logics and contributing to the pedagogy of sport.

Keywords: sport pedagogy; bodily practices; territorial educating communities; non-formal education; educational care

Il contributo indaga le associazioni sportive territoriali come contesti di inclusione, partecipazione e benessere educativo. In una prospettiva pedagogica attenta alla dimensione corporea e relazionale della pratica sportiva, lo studio esplora come tali realtà possano configurarsi come comunità educanti capaci di promuovere cura educativa e spazi di libertà. La ricerca qualitativa prevede interviste semi-strutturate a istruttori e partecipanti. L'analisi evidenzia pratiche educative e valori attraverso cui lo sport emerge come esperienza formativa e risorsa per i territori, superando logiche meramente prestazionali e contribuendo alla pedagogia dello sport.

Parole chiave: pedagogia dello sport; pratiche corporee; comunità educanti territoriali; educazione non formale; cura educativa.

Citation: Finestrone F. (2026). Tra esperienza corporea e relazioni educative: il ruolo formativo dello sport associativo nei contesti territoriali. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 116-133.

Copyright: © 2026 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-09>



Introduzione

Negli ultimi anni, il dibattito pedagogico ha evidenziato con crescente chiarezza la necessità di riconoscere e valorizzare i contesti educativi non formali come spazi significativi di apprendimento, capaci di integrare e talvolta compensare i limiti dei setting formali tradizionali. In tale prospettiva, le associazioni sportive territoriali si configurano come ambienti privilegiati per l'attivazione di processi educativi complessi, nei quali dimensioni corporee, relazionali e sociali si intrecciano in modo dinamico e situato (Coalter, 2013; Coalter, 2015).

La letteratura internazionale ha progressivamente superato una visione riduttiva dello sport come mera pratica fisica o ricreativa, evidenziandone invece il potenziale formativo in termini di sviluppo personale, costruzione dell'identità e promozione del benessere. Anche in ambito italiano, la riflessione pedagogica ha sottolineato la necessità di leggere lo sport come esperienza educativa a tutti gli effetti, capace di incidere sui processi di crescita della persona (Isidori, 2012). In particolare, studi recenti sottolineano come la partecipazione ad attività sportive organizzate favorisca competenze socio-emotive, senso di appartenenza e capacità di cooperazione, contribuendo alla costruzione di ambienti inclusivi e partecipativi (Holt et al., 2017; Super et al., 2018; Whitley et al., 2022).

All'interno di questo quadro, assume un ruolo centrale la dimensione corporea dell'esperienza educativa. Le prospettive riconducibili all'*Embodied Cognition* mettono in evidenza come il corpo non sia un semplice strumento dell'azione, ma costituisca il fondamento stesso dei processi di conoscenza e apprendimento (Shapiro, 2019; Stolz, 2021). In ambito sportivo, tale dimensione si traduce in pratiche che permettono ai soggetti di sviluppare consapevolezza di sé, capacità di autoregolazione e competenze adattive attraverso l'esperienza diretta e situata.

Parallelamente, il ruolo delle relazioni emerge come elemento strutturante dell'esperienza sportiva. Le associazioni sportive possono essere lette come comunità educanti diffuse, nelle quali l'apprendimento si costruisce attraverso la partecipazione attiva, l'interazione e la condivisione di pratiche e significati (Wenger, 1999; Light & Harvey, 2017). In questa prospettiva, lo sport diventa un contesto privilegiato di apprendimento sociale, in cui norme, valori e comportamenti vengono negoziati e interiorizzati all'interno di dinamiche di gruppo.

Negli ultimi anni, inoltre, è cresciuta l'attenzione verso il ruolo dello sport nei processi di inclusione sociale, in particolare nei contesti territoriali caratterizzati da fragilità educative o da limitate opportunità di accesso a risorse culturali. Studi recenti evidenziano come le associazioni sportive possano contribuire a ridurre disuguaglianze, favorire la partecipazione attiva e promuovere forme di benessere multidimensionale, inteso non solo in termini fisici, ma anche psicologici e sociali (Eime et al., 2013; Bailey et al., 2013; Howie et al., 2020).

In questa prospettiva, il benessere è inteso in senso multidimensionale, come esito di processi che coinvolgono dimensioni corporee, relazionali e sociali, supe-



rando una visione meramente fisica per abbracciare aspetti psicologici e sociali. Analogamente, l'inclusione viene interpretata non come semplice accesso alla pratica sportiva, ma come partecipazione attiva e significativa all'interno delle dinamiche di gruppo, valorizzando le differenze e promuovendo pari opportunità. Le comunità educanti sono considerate come reti diffuse, caratterizzate da relazioni, pratiche condivise e radicamento territoriale, capaci di generare apprendimento e crescita. La cura educativa, infine, si configura come un approccio pedagogico che pone al centro l'attenzione verso il benessere integrale della persona, promuovendo contesti relazionali supportivi e stimolanti per lo sviluppo individuale e collettivo. Alla luce di tali considerazioni, il presente contributo si propone di indagare le associazioni sportive territoriali come contesti generativi di esperienze educative significative, ponendo particolare attenzione all'intreccio tra corporeità, relazioni e benessere. In particolare, l'obiettivo è esplorare come le pratiche sportive, così come vissute da partecipanti e istruttori, contribuiscano alla costruzione di dinamiche inclusive, partecipative e formative, configurando lo sport come risorsa educativa per i territori e come spazio di apprendimento situato. Il contributo originale dello studio risiede nell'analisi integrata delle dimensioni corporee, relazionali e inclusive a partire dalle narrazioni dei soggetti, in un contesto territoriale specifico, evidenziando come il potenziale educativo dello sport associativo si configuri come esito di pratiche pedagogiche intenzionali piuttosto che come caratteristica intrinseca dell'attività sportiva.

Corporeità, relazione e comunità educanti nello sport associativo

La riflessione pedagogica sullo sport ha progressivamente abbandonato interpretazioni riduttive, che lo relegavano a semplice ambito di sviluppo motorio, per riconoscerne la natura di esperienza formativa complessa, nella quale il corpo, le relazioni e il contesto assumono un ruolo strutturante. In questa direzione, il riferimento alla corporeità non può essere inteso in termini meramente funzionali o prestazionali, ma va ricondotto a una prospettiva fenomenologica ed educativa più ampia, nella quale il corpo rappresenta la condizione stessa dell'esperienza e della conoscenza.

Le teorie riconducibili all'*embodied cognition* offrono, in tal senso, un quadro interpretativo particolarmente fecondo. Esse mettono in evidenza come i processi cognitivi siano profondamente radicati nelle interazioni corporee con l'ambiente, superando la dicotomia tra mente e corpo e restituendo centralità all'esperienza vissuta (Shapiro, 2019; Stolz, 2021). In ambito sportivo, questa prospettiva consente di leggere le pratiche corporee non solo come occasioni di acquisizione di abilità tecniche, ma come contesti nei quali si sviluppano forme di consapevolezza incarnata, capacità di autoregolazione e costruzione del sé. In linea con tali posizioni, anche la pedagogia italiana ha evidenziato come il corpo rappresenti una



dimensione costitutiva dell'esperienza educativa, attraverso cui il soggetto costruisce significati e relazioni con il mondo (Cunti, 2010). Il movimento, in altre parole, diventa linguaggio attraverso cui il soggetto interpreta il mondo e si colloca al suo interno.

Accanto alla dimensione corporea, la letteratura evidenzia con chiarezza il ruolo centrale delle relazioni nei processi di apprendimento che si sviluppano nei contesti sportivi. L'esperienza associativa si configura infatti come spazio relazionale denso, in cui interazioni tra pari, dinamiche di gruppo e rapporti con figure educative contribuiscono alla costruzione di significati condivisi. In questa prospettiva, il riferimento alle comunità di pratica consente di interpretare lo sport come ambiente di apprendimento situato, nel quale la partecipazione attiva e progressiva alle pratiche sociali permette ai soggetti di sviluppare competenze, interiorizzare norme e costruire identità (Wenger, 1999); più recentemente, tale impostazione è stata ripresa e approfondita in ambito sportivo, evidenziando come i contesti di allenamento e competizione possano diventare veri e propri spazi di apprendimento sociale, nei quali il sapere si costruisce attraverso l'azione e la relazione (Light & Harvey, 2017).

All'interno di questa cornice, le associazioni sportive territoriali assumono una configurazione specifica, che le distingue sia dai contesti formali sia da quelli puramente ricreativi. Esse possono essere lette come comunità educanti diffuse, caratterizzate da una forte connessione con il territorio e da una dimensione partecipativa che coinvolge soggetti con ruoli e livelli di esperienza differenti. Tale configurazione consente di attivare processi educativi che si sviluppano in modo flessibile e situato, valorizzando le risorse locali e promuovendo forme di apprendimento informale e non formale (Coalter, 2015).

Un ulteriore elemento di rilevanza riguarda il potenziale inclusivo dello sport associativo. Diversi studi recenti sottolineano come tali contesti possano favorire la partecipazione di soggetti con background differenti, contribuendo alla riduzione delle disuguaglianze e alla costruzione di ambienti più equi e accessibili (Bailey et al., 2013; Howie et al., 2020). Tuttavia, la dimensione inclusiva non può essere considerata un esito automatico della pratica sportiva: essa dipende in larga misura dalle scelte pedagogiche degli istruttori, dalle modalità di organizzazione delle attività e dalla capacità del contesto di accogliere e valorizzare le differenze. In questo senso, lo sport associativo si configura come un dispositivo educativo potenziale, la cui efficacia dipende dalla qualità delle pratiche che lo attraversano. È cruciale, tuttavia, riconoscere che l'esperienza sportiva non è esente da tensioni e ambivalenze. Possono emergere dinamiche escludenti all'interno dei gruppi, differenze significative negli approcci educativi adottati dagli istruttori, o difficoltà nella gestione dell'inclusione di soggetti con esigenze specifiche. Inoltre, esiste il rischio di una sovrapposizione tra finalità educative e logiche performative, dove la ricerca del risultato sportivo può talvolta prevaricare gli obiettivi formativi.



Una problematizzazione critica di questi aspetti è fondamentale per un'analisi equilibrata e scientificamente matura del fenomeno.

Alla luce di tali considerazioni, appare necessario adottare uno sguardo capace di cogliere l'intreccio tra dimensione corporea, relazionale e territoriale, evitando letture semplificate o unidimensionali. È proprio in questa intersezione che lo sport associativo rivela la sua specificità pedagogica, configurandosi come spazio in cui il benessere non è solo un esito individuale, ma il risultato di processi condivisi, situati e mediati dalle relazioni.

Metodologia

Il presente studio si colloca all'interno di un approccio qualitativo a orientamento interpretativo, finalizzato a comprendere in profondità le esperienze vissute all'interno delle associazioni sportive territoriali e a esplorarne le implicazioni educative. Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di cogliere la complessità dei significati attribuiti dai soggetti alle pratiche sportive, evitando riduzioni a meri indicatori quantitativi.

Le associazioni sportive coinvolte operano nel comune di Barletta (BAT), centro urbano della Puglia settentrionale con circa 93.000 abitanti, capoluogo della provincia di Barletta-Andria-Trani. Dal punto di vista demografico, il comune presenta un indice di vecchiaia in progressivo aumento (174,9 anziani ogni 100 giovani nel 2025) e un indice di dipendenza strutturale di 52,7, indicativo di un carico socioeconomico rilevante sulla popolazione attiva. Il tasso di natalità, pur storicamente superiore alla media delle aree interne meridionali, ha registrato un declino costante nell'ultimo ventennio. Sul piano sociale, Barletta si inserisce in un contesto meridionale caratterizzato da disoccupazione giovanile strutturalmente elevata e da forme diffuse di fragilità educativa, in cui le reti associative locali – sportive, culturali, parrocchiali – svolgono storicamente una funzione di presidio comunitario, aggregativo ed educativo, particolarmente rilevante per le fasce preadolescenziali. Le associazioni coinvolte nel presente studio operano in quartieri urbani con una forte tradizione di pratica calcistica giovanile maschile, nella quale lo sport assume anche una funzione di socializzazione primaria e di ancoraggio identitario territoriale. Tali realtà si configurano come spazi educativi non formali radicati nel territorio, nei quali le dinamiche relazionali e partecipative giocano un ruolo centrale nei processi di crescita.

Il campione è composto da $N = 16$ soggetti, reclutati attraverso un campionamento di convenienza in relazione alla disponibilità delle associazioni coinvolte. Di questi, $N = 11$ sono partecipanti alle attività sportive e $N = 5$ sono istruttori. I partecipanti sono tutti di genere maschile, con un'età di circa 11 anni (fascia preadolescenziale). Anche gli istruttori sono tutti di genere maschile, dato coerente con la cultura sportiva locale del calcetto giovanile, ma che costituisce al contempo



un elemento di riflessione critica riguardo alla diversificazione dei modelli educativi proposti. Il profilo esperienziale degli istruttori è eterogeneo: uno dichiara esplicitamente un'esperienza decennale nell'associazione; gli altri non hanno fornito dati quantitativi sull'anzianità di servizio, ma le risposte qualitative evidenziano livelli di elaborazione pedagogica differenziati. La disciplina sportiva praticata è il calcetto. Le caratteristiche del campione sono sintetizzate nella Tabella 1.

N totale	16
Partecipanti	11 (tutti maschi, età media ~11 anni)
Istruttori	5 (tutti maschi)
Fascia d'età partecipanti	Preadolescenza (circa 11 anni)
Disciplina sportiva	Calcetto
Contesto	Comune di Barletta (BT), centro urbano di medie dimensioni, Puglia settentrionale
Campionamento	Convenienza
Esperienza istruttori	Eterogenea; un istruttore con esperienza decennale dichiarata

Tabella 1. Caratteristiche del campione e del contesto di ricerca

La raccolta dei dati è stata effettuata mediante un questionario strutturato in due sezioni distinte, rivolte rispettivamente a partecipanti e istruttori. Lo strumento combina item a risposta chiusa su scala Likert a quattro livelli (1 = per nulla, 4 = molto) e domande aperte orientate a favorire l'espressione libera delle esperienze. La sezione riservata ai partecipanti comprende circa 17 item, articolati attorno alle seguenti dimensioni: coinvolgimento e senso di appartenenza al gruppo; corporeità, controllo motorio e consapevolezza di sé; relazioni tra pari, cooperazione e rispetto delle regole; inclusione ed esclusione; apprendimento osservativo; radicamento territoriale dell'associazione. La sezione riservata agli istruttori comprende circa 13 item, focalizzati su: pratiche pedagogiche e strategie di inclusione; mediazione educativa e adattamento delle attività; dimensioni valoriali che orientano l'azione formativa; relazione con il territorio (famiglie, scuole, comunità). Esempi di item includono: *“Durante l'attività sportiva mi sento coinvolto/a in quello che faccio”* (Likert, partecipanti), *“Cosa hai imparato attraverso il corpo durante lo sport?”* (aperta, partecipanti), *“Come favorisci la partecipazione di tutti i partecipanti?”* (aperta, istruttori) e *“Quali dimensioni educative orientano la tua attività?”* (aperta, istruttori). La costruzione dello strumento è stata guidata dalla letteratura pedagogica sullo sport e sull'apprendimento situato, al fine di indagare in modo coerente le dimensioni corporee, relazionali e inclusive dell'espe-



rienza sportiva (Shapiro, 2019; Wenger, 1999; Isidori, 2012). Non è stata condotta una fase pilota formale né una validazione esterna da esperti: in coerenza con l'approccio qualitativo adottato, la validità dello strumento è stata sostenuta dalla corrispondenza sistematica tra i costrutti teorici di riferimento e le dimensioni indagate, piuttosto che da procedure di validazione psicometrica.

L'analisi dei dati qualitativi è stata condotta attraverso una *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006; 2021), articolata in più fasi. In un primo momento si è proceduto alla familiarizzazione approfondita con il corpus delle risposte aperte. Successivamente è stata effettuata una codifica iniziale di tipo induttivo, attraverso la lettura ripetuta dei testi e l'identificazione di concetti chiave emergenti dai dati. I codici iniziali sono stati progressivamente raggruppati in categorie tematiche più ampie sulla base di affinità concettuali e ricorrenze empiriche, attraverso un processo iterativo di confronto e affinamento. La definizione dei temi finali è avvenuta per revisione interna, assicurando che fossero rappresentativi dei dati e coerenti con gli obiettivi della ricerca. L'analisi è stata condotta da un singolo ricercatore. L'assenza di triangolazione inter-ricercatore costituisce un limite esplicito dello studio, connesso alla sua natura esplorativa e alla dimensione contenuta del campione. In linea con le indicazioni di Braun e Clarke (2021), si sottolinea tuttavia che la credibilità di una *thematic analysis* non risiede nella replicabilità tecnica dei codici, bensì nella trasparenza del processo analitico e nella solidità della giustificazione teorica delle scelte interpretative: condizioni che il presente studio ha inteso garantire attraverso la descrizione dettagliata delle procedure e la coerenza tra cornice teorica, costruzione dello strumento e interpretazione dei dati. I dati quantitativi derivanti dagli item Likert sono stati utilizzati in funzione descrittiva, al fine di supportare e corroborare l'interpretazione qualitativa, attraverso la rilevazione di tendenze ricorrenti e la quantificazione delle distribuzioni di risposta.

La ricerca è stata condotta garantendo l'anonimato dei partecipanti e l'utilizzo dei dati esclusivamente a fini scientifici. I partecipanti sono identificati con la sigla P, gli istruttori con la sigla I. La partecipazione è avvenuta su base volontaria, con consenso informato e informativa sulla privacy.

Risultati

L'analisi dei dati ha consentito di individuare quattro dimensioni tematiche ricorrenti, che restituiscono la complessità dell'esperienza sportiva all'interno delle associazioni territoriali coinvolte: il senso di appartenenza al gruppo, la corporeità e la consapevolezza di sé, le relazioni e l'apprendimento sociale, l'inclusione e la mediazione educativa. Tali dimensioni emergono in modo intrecciato e si configurano come elementi costitutivi di un'esperienza formativa situata, nella quale la pratica sportiva non si esaurisce nella sua componente tecnica ma assume un



significato più ampio, educativo e relazionale. A supporto dell'analisi qualitativa, la Tabella 2 riporta i valori medi e le percentuali di massimo accordo (valore 4) espressi dai partecipanti (N = 11) agli item su scala Likert (1-4).

Dimensione	Item	Media (1-4)	% Accordo Massimo (Valore 4)
Appartenenza	Ti senti parte del gruppo	4,00	100%
	Durante l'attività sportiva mi sento coinvolto/a	3,73	72,7%
Corporeità	Riesco a controllare meglio i miei movimenti	3,64	63,6%
	Riesco ad adattare i miei movimenti alle situazioni	3,73	72,7%
Relazioni	Durante l'attività sportiva collaboro con gli altri	3,73	72,7%
	Se ho difficoltà, qualcuno mi aiuta	4,00	100%
Regole e rispetto	Durante lo sport imparo a rispettare gli altri	4,00	100%
	Durante lo sport imparo a rispettare le regole	4,00	100%

Tabella 2. Risultati descrittivi degli item Likert relativi alle dimensioni di appartenenza, corporeità, relazioni e rispetto delle regole

4.1 Costruzione del senso di appartenenza

Una prima dimensione rilevante riguarda il senso di appartenenza al gruppo, che emerge in modo trasversale sia dalle risposte dei partecipanti sia da quelle degli istruttori. I dati quantitativi evidenziano valori particolarmente elevati: il 100% dei partecipanti esprime il massimo livello di accordo (valore 4) rispetto alla percezione di far parte del gruppo (media 4,00), e il 72,7% dichiara il massimo coinvolgimento nelle attività (media 3,73). Si tratta dei valori più alti dell'intera scala, indicativi di una forte dimensione coesiva.

Le risposte aperte amplificano e qualificano questa evidenza, restituendo una rappresentazione dell'associazione come spazio relazionale dal forte investimento affettivo. Alcuni partecipanti descrivono il contesto associativo in termini di appartenenza familiare: *"È la mia seconda casa"* (P4), *"un luogo familiare"* (P6), *"far parte di una famiglia che vive di sport è stupendo"* (P2). Un partecipante sintetizza con chiarezza: *"Mi sento parte di un gruppo"* (P1). L'associazione emerge dunque non solo come luogo di pratica, ma come contesto identitario, nel quale il soggetto si riconosce all'interno di una rete di relazioni che assume valore educativo. Un istruttore conferma questa lettura dal versante pedagogico, descrivendo il proprio ruolo come orientato a *"costruire un ambiente dove ognuno potesse migliorare secondo i propri tempi"* (I1), a sottolineare come il senso di appartenenza non



emerge spontaneamente, ma sia il risultato di una scelta intenzionale nell'impostazione del contesto.

4.2 Corporeità e consapevolezza di sé

Una seconda dimensione riguarda la relazione con il proprio corpo, che emerge come elemento centrale dell'esperienza sportiva. I dati Likert mostrano una percezione diffusa di miglioramento: il 63,6% dei partecipanti dichiara di riuscire a controllare meglio i propri movimenti rispetto a prima (valore 4, media 3,64), e il 72,7% afferma di riuscire ad adattare i movimenti alle diverse situazioni di gioco (valore 4, media 3,73). Questi valori, pur leggermente inferiori a quelli relativi all'appartenenza e al rispetto, indicano una percezione positiva e diffusa dello sviluppo motorio.

Le risposte aperte rivelano tuttavia che tale processo non si esaurisce nell'acquisizione di abilità tecniche, ma coinvolge dimensioni più profonde di consapevolezza incarnata. I partecipanti richiamano aspetti specifici: *“la coordinazione di movimento e di tiro”* (P1), la capacità di *“seguire meglio i miei movimenti e a essere concentrato”* (P5), la scoperta dei *“miei limiti e i miei pregi”* (P4). In alcuni casi emergono riflessioni di ordine più generale sul rapporto mente-corpo, come nella consapevolezza che *“il mio corpo è guidato dal mio cervello”* (P7), o nella percezione di *“stare bene con me stesso”* (P10). Un partecipante menziona esplicitamente la fatica come oggetto di apprendimento corporeo (P8), segnalando come anche l'esperienza del limite fisico contribuisca alla costruzione della consapevolezza di sé. Gli istruttori confermano e approfondiscono questa lettura: *“Il corpo non è solo il mezzo per fare attività: è parte attiva del processo di apprendimento: lo uso, lo sento, sbaglio, lo modifico, imparo”* (I3). Un altro descrive il corpo come elemento che *“funge da ponte tra esperienza sensoriale e concettualizzazione cognitiva”* (I5), in una formulazione che rispecchia da vicino le premesse teoriche dell'*embodied cognition*.

4.3 Relazioni, cooperazione e apprendimento sociale

Una terza area tematica riguarda la dimensione relazionale, intesa non solo come contesto dell'esperienza, ma come vero e proprio dispositivo educativo. I dati quantitativi sono particolarmente netti: il 100% dei partecipanti percepisce di ricevere supporto in caso di difficoltà (media 4,00) e di apprendere il rispetto verso gli altri e verso le regole (media 4,00 in entrambi gli item). Il 72,7% dichiara di collaborare attivamente con i compagni durante le attività (valore 4, media 3,73). Si tratta di valori che indicano una percezione pressoché unanime della qualità relazionale del contesto.



Le risposte aperte restituiscono un quadro articolato e coerente. I partecipanti descrivono i rapporti con i pari in termini positivi e coesi: *“Siamo un gruppo molto affiatato”* (P5), *“complicità e supporto”* (P10), *“sto bene con loro”* (P6). La dimensione del rispetto reciproco emerge come apprendimento esplicito: *“il rispetto verso gli altri e soprattutto nei confronti dell'avversario”* (P2), *“bisogna rispettarsi”* (P6). Significativo è l'episodio narrato da P1, che descrive un momento di errore durante un allenamento nel quale *“tutta la squadra e il mister subito mi hanno confortato e motivato”*: l'episodio illustra come il gruppo funga da risorsa di regolazione emotiva, sostenendo il singolo nei momenti di difficoltà e trasformando l'errore in occasione formativa. Un altro partecipante racconta di aver preso l'iniziativa di fare amicizia con un compagno nuovo che *“si sentiva solo perché non conosceva nessuno”*, aiutandolo negli allenamenti (P11): un gesto che testimonia come le competenze prosociali si attivino spontaneamente all'interno del contesto sportivo, ma siano al tempo stesso orientate dalla cultura relazionale costruita dagli istruttori. Gli istruttori descrivono le dinamiche relazionali come *“meccanismi spesso poco visibili che regolano comportamenti, emozioni e prestazioni di un gruppo”* (I3), evidenziando la complessità implicita dei processi sociali che si sviluppano nel contesto associativo.

4.4 Inclusione e mediazione educativa

Un'ultima dimensione significativa riguarda il tema dell'inclusione, che emerge in modo particolarmente articolato dalle risposte degli istruttori, ma trova riscontro anche nelle narrazioni dei partecipanti. Sul versante quantitativo, l'item relativo alla partecipazione attiva registra una media di 3,73 con il 72,7% di accordo massimo, mentre l'item sull'apprendimento osservativo si attesta su valori leggermente più variabili (media 3,55), suggerendo che le modalità di coinvolgimento non siano del tutto uniformi tra i partecipanti.

Le risposte degli istruttori evidenziano strategie pedagogiche concrete e differenziate. Un istruttore descrive in dettaglio le proprie scelte didattiche: *“Regole di gioco che obbligano il passaggio, ruoli a rotazione, esercizi a coppie con livelli misti cambiando il focus (da prestazione personale a responsabilità verso l'altro), feedback pubblico solo positivo (correzioni in privato), varianti per abilità diverse nello stesso esercizio”* (I1). Un altro favorisce la partecipazione *“creando un bel rapporto con loro”* (I2), mentre un terzo agisce *“coinvolgendo tutti”* (I3). Un istruttore cita esplicitamente l'organizzazione di un *“torneo dell'inclusione”* (I4) come pratica strutturata di partecipazione allargata.

La narrativa più densa è quella di I1, che racconta l'episodio di Marco, un ragazzo undicenne *“timidissimo, zero autostima”*, tecnicamente indietro rispetto ai compagni, a cui nessuno passava la palla. Durante un torneo, in una situazione caotica, Marco riceve il pallone e segna il gol decisivo. La reazione del gruppo –



e in particolare quella del compagno più bravo, che lo abbraccia per primo – determina una trasformazione visibile nel comportamento del ragazzo: *“Da quel giorno Marco è cambiato. Ha iniziato ad alzare la mano in allenamento, a difendere forte, a parlare con i compagni”*. La madre riferisce che Marco è diventato anche più aperto a scuola. L’episodio illustra con efficacia come il potenziale inclusivo dello sport non sia automatico, ma dipenda dalla costruzione intenzionale di un contesto relazionale nel quale anche i soggetti più fragili possano trovare spazio di visibilità e riconoscimento. Emerge inoltre un caso opposto che merita attenzione critica: un istruttore racconta di una bambina che rifiutava di praticare il calcio *“piangendo”*, e con cui è stato necessario un approccio graduale e individualizzato (I4). L’episodio segnala che l’inclusione può incontrare resistenze legate a fattori individuali, culturali o di genere, e che la mediazione educativa richiede flessibilità e sensibilità contestuale.

Nel loro insieme, i risultati evidenziano come le associazioni sportive territoriali coinvolte si configurino come ambienti educativi nei quali corpo, relazioni e partecipazione si intrecciano in modo dinamico, producendo esperienze formative che vanno ben oltre la dimensione tecnica della pratica sportiva. Al tempo stesso, i dati suggeriscono che tale potenziale educativo non emerga in modo spontaneo né uniforme, ma dipenda in misura significativa dalla qualità delle scelte pedagogiche degli istruttori e dalla capacità del contesto di costruire condizioni di partecipazione attiva e riconoscimento per ciascun soggetto.

Discussione

I risultati emersi consentono di leggere le associazioni sportive territoriali non semplicemente come contesti di pratica motoria, ma come ambienti educativi complessi nei quali si intrecciano dimensioni corporee, relazionali e sociali. La discussione che segue si propone di situare tali evidenze all’interno del dibattito scientifico esistente, evidenziando sia i punti di convergenza con la letteratura sia gli elementi di originalità che il presente studio apporta, e delineando le implicazioni pedagogiche che ne derivano.

5.1 Appartenenza come fondamento educativo

Il senso di appartenenza emerge dai dati come la dimensione più robusta dell’intera esperienza sportiva associativa, con valori unanimi sia negli item Likert sia nelle narrazioni qualitative. Questo risultato si colloca in piena continuità con le teorie delle comunità di pratica (Wenger, 1999), secondo cui l’apprendimento si realizza attraverso la partecipazione a contesti sociali condivisi, nei quali i soggetti sviluppano un’identità collettiva fondata su pratiche, linguaggi e significati co-



muni. Analogamente, la letteratura internazionale sullo sport e lo sviluppo giovanile ha ampiamente documentato il ruolo della coesione di gruppo nel favorire competenze socio-emotive e senso di sicurezza (Holt et al., 2017; Whitley et al., 2022).

L'apporto originale del presente studio risiede tuttavia nella qualità specifica delle narrazioni raccolte. Espressioni come *“è la mia seconda casa”* o *“far parte di una famiglia che vive di sport”* non descrivono semplicemente una percezione positiva del gruppo, ma segnalano un investimento affettivo e identitario che va oltre la semplice partecipazione all'attività. Questo dato suggerisce che, nel contesto di Barletta – caratterizzato da fragilità socioeconomiche strutturali e da un associazionismo sportivo con forte radicamento comunitario – le associazioni sportive svolgano una funzione di ancoraggio identitario che i contesti educativi formali non sempre riescono a garantire. Tale funzione non è tuttavia automatica: come emerge dalle pratiche degli istruttori, essa è il risultato di scelte pedagogiche deliberate, orientate alla costruzione di un clima relazionale accogliente e alla valorizzazione di ciascun membro del gruppo.

L'implicazione pedagogica è diretta: la promozione del senso di appartenenza non può essere affidata alla sola logica del gruppo sportivo, ma richiede una progettualità educativa consapevole, che ponga la qualità delle relazioni al centro del disegno delle attività.

5.2 La corporeità come via di conoscenza

I dati relativi alla dimensione corporea confermano e al tempo stesso arricchiscono le prospettive teoriche dell'*embodied cognition* (Shapiro, 2019; Stolz, 2021), secondo cui il corpo non è un semplice strumento dell'azione, ma costituisce la condizione stessa dei processi di conoscenza e apprendimento. La letteratura pedagogica italiana ha analogamente sottolineato come il movimento rappresenti un linguaggio attraverso cui il soggetto interpreta il mondo e costruisce significati (Cunti, 2010), e studi recenti hanno evidenziato come le attività motorie strutturate favoriscano lo sviluppo di competenze trasversali ben oltre la sfera tecnica (Light & Harvey, 2017; Raiola, 2017).

I dati del presente studio aggiungono a questo quadro la voce diretta dei soggetti, che descrivono l'esperienza corporea in termini di scoperta progressiva: non solo miglioramento tecnico, ma presa di coscienza dei propri limiti e punti di forza, sviluppo della concentrazione, percezione del benessere fisico come dimensione del sé. Particolarmente significativa è la convergenza tra le narrazioni dei partecipanti e quelle degli istruttori su questo punto: se i ragazzi descrivono la fatica e il controllo motorio come oggetti di apprendimento, gli istruttori concettualizzano il corpo come *“parte attiva del processo di apprendimento”* (I3) e come *“ponte tra esperienza sensoriale e concettualizzazione cognitiva”* (I5). Questa con-



vergenza suggerisce che la dimensione corporea non sia solo vissuta, ma anche pedagogicamente orientata – il che rappresenta un elemento di originalità rispetto a studi che tendono a rilevare gli esiti corporei senza indagarne la mediazione educativa.

Vale tuttavia segnalare un elemento critico: nel contesto del calcetto, disciplina orientata alla prestazione e al risultato, il rischio di una sovrapposizione tra logica performativa e finalità formativa è reale. I dati non mostrano casi espliciti di questo conflitto, ma la sua assenza nelle narrazioni non ne esclude la presenza implicita; future ricerche potrebbero indagare più sistematicamente questa tensione.

5.3 Le relazioni come dispositivo educativo

La dimensione relazionale emerge dai dati come trasversale a tutte le altre: essa non costituisce semplicemente uno sfondo dell'esperienza sportiva, ma ne è un dispositivo educativo attivo. I valori unanimi registrati negli item relativi al supporto reciproco e al rispetto delle regole (media 4,00, 100% di accordo massimo) sono tra i più alti dell'intera rilevazione e trovano piena corrispondenza nelle narrazioni qualitative, nelle quali il confronto con l'altro – compagno, avversario, istruttore – appare come la principale occasione di apprendimento.

Questo risultato è coerente con la letteratura sullo sviluppo positivo giovanile attraverso lo sport (Holt et al., 2017; Super et al., 2018), che identifica nelle competenze socio-emotive uno degli esiti più significativi della partecipazione sportiva organizzata. Rispetto a tali studi, il presente contributo introduce due elementi di specificità. Il primo riguarda il contesto disciplinare: nel calcetto, la rapidità del gioco, la necessità di coordinazione costante e la presenza dell'avversario amplificano la rilevanza della comunicazione, della fiducia e della gestione emotiva in tempo reale, rendendo le relazioni non solo un esito, ma una condizione strutturale della pratica stessa. Il secondo elemento riguarda la funzione del gruppo nella regolazione dell'errore: l'episodio di P1, confortato e motivato dall'intera squadra dopo un rigore sbagliato, illustra come il contesto sportivo possa trasformare il fallimento individuale in occasione di apprendimento collettivo, a condizione che il clima relazionale sia sufficientemente sicuro e inclusivo.

L'implicazione pedagogica che ne deriva è la necessità di strutturare deliberatamente attività che richiedano cooperazione, negoziazione e responsabilità verso l'altro, evitando che la logica competitiva prenda il sopravvento sulle dinamiche collaborative.



5.4 L'inclusione come esito intenzionale, non automatico

Il tema dell'inclusione rappresenta forse il contributo più originale del presente studio rispetto alla letteratura esistente. Se diversi lavori hanno evidenziato il potenziale inclusivo dello sport associativo (Bailey et al., 2013; Howie et al., 2020; Eime et al., 2013), tende a prevalere una lettura ottimistica che considera tale potenziale come un esito tendenzialmente naturale della partecipazione. I dati qui raccolti suggeriscono invece una lettura più articolata e critica.

Da un lato, le pratiche descritte dagli istruttori - rotazione dei ruoli, livelli misti, feedback individuale, tornei interni, adattamento per abilità diverse - mostrano che l'inclusione è il risultato di scelte pedagogiche precise, non di dinamiche spontanee. L'episodio di Marco (I1) illustra con particolare efficacia come un contesto educativamente attrezzato possa produrre trasformazioni significative anche in soggetti con bassa autostima e difficoltà relazionali, con effetti che si estendono oltre il campo sportivo alla vita scolastica e familiare. Dall'altro lato, l'episodio della bambina che rifiutava di praticare il calcio (I4) introduce una nota critica importante: l'inclusione può incontrare resistenze legate a fattori di genere, culturali o individuali, e richiede una mediazione educativa flessibile e contestualmente sensibile. Il dato che tutti i partecipanti e tutti gli istruttori siano di genere maschile costituisce a sua volta un limite strutturale del presente studio, che non consente di esplorare come le dinamiche inclusive si configurino in contesti misti o a prevalenza femminile.

Questo insieme di evidenze converge verso un'implicazione pedagogica di rilievo: la figura dell'istruttore non è quella di un tecnico sportivo che gestisce un gruppo, ma quella di un educatore che progetta intenzionalmente le condizioni della partecipazione. Tale consapevolezza non sembra ancora pienamente riconosciuta nei percorsi formativi degli istruttori sportivi, dove la componente tecnica continua a prevalere su quella pedagogica e relazionale.

5.5 Lo sport associativo come dispositivo educativo territoriale

Nel loro insieme, i quattro temi emersi permettono di interpretare le associazioni sportive territoriali come dispositivi educativi radicati nel territorio, capaci di generare forme di benessere che coinvolgono simultaneamente dimensioni corporee, relazionali, identitarie e sociali. Questo risultato è coerente con la prospettiva delle comunità educanti diffuse (Coalter, 2013; Coalter, 2015) e con la letteratura sul benessere multidimensionale promosso dalla pratica sportiva organizzata (Eime et al., 2013). L'originalità del presente studio risiede nell'aver documentato tale configurazione in un contesto specifico – il calcetto giovanile maschile in un centro urbano meridionale di medie dimensioni – attraverso le voci dirette dei par-



tecipanti e degli istruttori, restituendo una texture qualitativa che gli studi su larga scala tendono a non cogliere.

Al tempo stesso, i dati segnalano una variabilità che merita attenzione: il potenziale educativo dello sport associativo non si manifesta in modo uniforme, ma dipende in misura determinante dalla qualità delle pratiche relazionali, dalle competenze pedagogiche degli istruttori e dalla capacità del contesto di costruire condizioni di partecipazione attiva e riconoscimento per ciascun soggetto. Questa variabilità, più che costituire un limite, rappresenta un invito a investire nella formazione pedagogica degli istruttori e nel riconoscimento istituzionale delle associazioni sportive come attori educativi a pieno titolo all'interno dei territori.

Conclusioni

Il presente contributo ha inteso esplorare le associazioni sportive territoriali come contesti educativi significativi, capaci di attivare processi formativi che si sviluppino all'intersezione tra corporeità, relazioni e dimensione sociale. A partire da un approccio qualitativo a orientamento interpretativo, condotto attraverso un questionario misto rivolto a partecipanti e istruttori di associazioni calcistiche giovanili nel comune di Barletta, i risultati evidenziano come l'esperienza sportiva non possa essere ridotta a pratica motoria o ricreativa, ma debba essere interpretata come esperienza educativa situata, nella quale il soggetto costruisce conoscenze, competenze e significati attraverso l'azione e la partecipazione.

Le quattro dimensioni emerse dall'analisi – senso di appartenenza, corporeità e consapevolezza di sé, relazioni e apprendimento sociale, inclusione e mediazione educativa – non si configurano come esiti paralleli e indipendenti, ma come componenti di un'unica esperienza formativa integrata, nella quale ciascuna dimensione alimenta e sostiene le altre. Il senso di appartenenza, in particolare, si rivela come la condizione di possibilità delle altre acquisizioni: è nel riconoscersi parte di un gruppo significativo che i soggetti trovano le risorse relazionali ed emotive per esporsi all'apprendimento, affrontare l'errore e sviluppare forme di consapevolezza corporea e sociale. Questo dato invita a riconsiderare la gerarchia implicita con cui spesso si leggono gli esiti dello sport educativo, privilegiando le competenze tecnico-motorie o socio-emotive come obiettivi primari, a fronte di una dimensione identitaria e affettiva che i dati indicano come fondativa.

Un elemento di particolare rilievo riguarda il ruolo degli istruttori, che emerge come determinante nella costruzione di ambienti inclusivi e partecipativi. Le evidenze raccolte mostrano con chiarezza che il potenziale educativo dello sport associativo non è un esito automatico della pratica, ma il risultato di scelte pedagogiche deliberate e di strategie didattiche intenzionalmente orientate. La rotazione dei ruoli, l'adattamento delle attività per livelli misti, il feedback individuale, la gestione del clima relazionale, la costruzione di occasioni nelle quali



anche i soggetti più fragili possano trovare visibilità e riconoscimento – come illustra con particolare efficacia l'episodio di Marco narrato da I1 – sono pratiche che richiedono competenze pedagogiche specifiche, non riducibili alla sola preparazione tecnico-sportiva. In questa prospettiva, la figura dell'istruttore si configura non come quella di un conduttore di attività motorie, ma come quella di un educatore che progetta intenzionalmente le condizioni della partecipazione, assumendo una responsabilità formativa che va ben oltre il campo di gioco.

Questa consapevolezza ha implicazioni dirette sul piano della formazione professionale. I percorsi attualmente previsti per gli istruttori sportivi in Italia privilegiano ancora in misura prevalente la componente tecnica e regolamentare, a fronte di una dimensione pedagogica e relazionale che i dati di questo studio – e una letteratura internazionale ormai consolidata – indicano come centrale per la qualità educativa dei contesti associativi. Appare dunque necessario promuovere percorsi formativi specifici che integrino competenze pedagogiche, psicologiche e relazionali, e che forniscano agli istruttori strumenti concettuali e pratici per leggere e orientare le dinamiche di gruppo, gestire l'inclusione di soggetti con esigenze differenziate e riconoscere la propria funzione educativa come distinta – pur non separata – da quella tecnico-sportiva.

Sul piano delle politiche territoriali, i risultati suggeriscono la necessità di riconoscere formalmente le associazioni sportive come attori educativi a pieno titolo all'interno degli ecosistemi locali. Nel contesto di Barletta, come più in generale nei centri urbani meridionali caratterizzati da fragilità socioeconomiche strutturali, le associazioni sportive svolgono una funzione di presidio educativo e comunitario che le politiche pubbliche faticano ancora a riconoscere adeguatamente. Investire in tali realtà – attraverso sostegno economico, convenzioni con le istituzioni scolastiche, reti sinergiche tra sport, scuola e servizi sociali – significa investire in una forma di educazione non formale che raggiunge fasce di popolazione spesso ai margini dei circuiti culturali e formativi tradizionali. Lo sport, in questa prospettiva, non è di per sé inclusivo o educativo: lo diventa nella misura in cui è attraversato da pratiche consapevoli, intenzionali e pedagogicamente orientate, sostenute da risorse, riconoscimento istituzionale e formazione adeguata.

Il presente studio presenta tuttavia limiti che è necessario riconoscere esplicitamente, in quanto condizionano la portata e la generalizzabilità dei risultati. In primo luogo, il campione – pur offrendo una pluralità di prospettive – è circoscritto a un numero contenuto di soggetti (N = 16) appartenenti a specifiche associazioni calcistiche giovanili maschili di un singolo contesto territoriale. Tale configurazione, se da un lato consente una lettura in profondità delle esperienze, dall'altro non permette di estendere le conclusioni a contesti disciplinari, territoriali o di genere differenti. La composizione interamente maschile del campione – sia tra i partecipanti sia tra gli istruttori – rappresenta in particolare un limite strutturale che impedisce di esplorare se e come le dinamiche educative descritte si configurino diversamente in contesti misti o a prevalenza femminile, una dire-



zione di ricerca che appare urgente e ancora poco esplorata nella letteratura italiana sulla pedagogia dello sport.

In secondo luogo, lo strumento adottato – un questionario con item Likert e domande aperte – consente di cogliere le rappresentazioni e i significati attribuiti dai soggetti alle proprie esperienze, ma non permette di osservare direttamente le pratiche educative in contesto. Dinamiche implicite, tensioni relazionali, logiche informali che si sviluppano durante gli allenamenti e le competizioni rimangono in larga misura inaccessibili a questo tipo di rilevazione. In terzo luogo, l'analisi è stata condotta da un singolo ricercatore senza ricorso a strategie di triangolazione esterna, il che, pur non inficiando la trasparenza del processo analitico – garantita attraverso la descrizione dettagliata delle procedure e la coerenza tra cornice teorica e interpretazione dei dati – costituisce un limite rispetto alla saturazione interpretativa.

Infine, la natura trasversale dello studio non consente di valutare la stabilità nel tempo delle acquisizioni descritte dai partecipanti, né di distinguere tra esiti riconducibili alla specifica esperienza sportiva e quelli attribuibili ad altri contesti di vita e socializzazione. La mancanza di un disegno longitudinale rappresenta pertanto un'ulteriore direzione di sviluppo per la ricerca futura.

Alla luce di tali limiti, future linee di ricerca potrebbero approfondire il ruolo delle associazioni sportive attraverso approcci metodologici integrati, che combinino osservazione partecipante, interviste in profondità e analisi delle pratiche in situazione, consentendo di accedere a livelli di complessità che il questionario non raggiunge. Sarebbe altresì opportuno estendere l'indagine a discipline sportive diverse dal calcetto, a contesti territoriali differenziati – inclusi contesti rurali, aree metropolitane e realtà con maggiore eterogeneità culturale – e a campioni che includano partecipanti e istruttori di genere femminile, al fine di valutare in che misura le dinamiche educative descritte siano specifiche del contesto indagato o abbiano una portata più generale. Un ulteriore sviluppo potrebbe riguardare l'esplorazione sistematica delle connessioni tra sport associativo e altri contesti educativi, formali e non formali, al fine di comprendere come tali esperienze dialoghino con la scuola e contribuiscano alla costruzione di ecosistemi educativi più ampi, integrati e capaci di rispondere alle sfide formative contemporanee.

Dunque, i dati raccolti restituiscono l'immagine di uno sport associativo che, quando attraversato da pratiche pedagogicamente consapevoli, si configura come uno spazio educativo denso e articolato, nel quale il benessere prende forma attraverso relazioni, pratiche e contesti. Riconoscerne la complessità, investire nella formazione di chi lo abita professionalmente e valorizzarlo come risorsa educativa territoriale rappresentano condizioni necessarie – non sufficienti, ma necessarie – per promuovere forme di apprendimento più integrate e capaci di rispondere con efficacia alle sfide educative del presente.



Riferimenti bibliografici

- Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). Physical activity: an underestimated investment in human capital? *Journal of physical activity and health*, 10(3), 289-308.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Coalter, F. (2013). *Sport for development: What game are we playing?*. Routledge.
- Coalter, F. (2015). Sport-for-change: Some thoughts from a sceptic. *Social Inclusion*, 3(3), 19-23. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.222>
- Cunti, A. (2010). *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 98. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Howie, E. K., Daniels, B. T., & Guagliano, J. M. (2020). Promoting physical activity through youth sports programs: It's social. *American journal of lifestyle medicine*, 14(1), 78-88.
- Isidori, E. (Ed.). (2012). *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche* (Vol. 55). Edizioni Nuova Cultura.
- Light, R. L., & Harvey, S. (2017). Positive pedagogy for sport coaching. *Sport, education and society*, 22(2), 271-287.
- Raiola, G. (2017). Motor learning and teaching method. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 2239-2243.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition*. Routledge.
- Stolz, S. A. (Ed.). (2021). *The body, embodiment, and education: An interdisciplinary approach*. Routledge.
- Super, S., Hermens, N., Verkooijen, K., & Koelen, M. (2018). Examining the relationship between sports participation and youth developmental outcomes for socially vulnerable youth. *BMC public health*, 18(1), 1012.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Whitley, M. A., Collison-Randall, H., Wright, P. M., Darnell, S. C., Schulenkorf, N., Knee, E., ... & Richards, J. (2022). Moving beyond disciplinary silos: The potential for transdisciplinary research in Sport for Development. *Journal of sport for development*.

