

Formazione degli educatori sportivi e inclusione: percezioni, criticità e bisogni formativi nei contesti associativi

Training of sports educators and inclusion: perceptions, critical issues, and training needs in community sports settings

Angela Magnanini

Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale

Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute - Università degli studi di Roma "Foro Italico",

angela.magnanini@uniroma4.it

Lorenzo Cioni

Borsista di ricerca, Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute - Università degli studi di Roma "Foro Italico",

lorenzo.cioni@uniroma4.it

According to several studies, during primary school age children with disabilities participate in sports within the same contexts as their peers without disabilities. From this perspective, extracurricular sport is increasingly configured as a privileged setting to expand and strengthen opportunities for inclusive education beyond the school environment. However, according to parents' perceptions, children with disabilities do not seem to be fully involved in the activities they attend, which are often perceived as too demanding in terms of the physical, cognitive, and social abilities required for full participation. This suggests a gap between formal access and substantive participation, raising relevant questions about the inclusive quality of sports experiences and directly calling into question the role of sports educators. Addressing the challenge of education and inclusion for all requires an educational alliance among the different stakeholders of the sports system. Within this framework, sports educators play a crucial role, as they are at the forefront of ensuring the success of educational and inclusive processes, operating in a context that, similarly to the school environment, is increasingly characterized by diversity. In this regard, several key questions emerge: what type of training have sports educators working with children received? Do they feel adequately prepared to address the challenge of inclusion? What are their emerging training needs? In order to answer these questions, this paper presents and discusses the preliminary results of an ongoing study involving a convenience sample of 157 sports educators who completed an ad hoc questionnaire. The findings show that most participants hold a degree in Physical Education and have addressed issues related to disability and inclusion during their training. However, a widespread perception of inadequacy remains regarding their ability to design and manage truly inclusive activities. At the same time, unmet training needs emerge, particularly in relation to the development of pedagogical, technical, and relational competences aimed at promoting genuinely inclusive sports environments.

Keywords: Sport education; Inclusion; Disability; Training; Sport educator.

Secondo alcune ricerche, nella fascia di età della scuola primaria i bambini con disabilità praticano attività sportiva nei medesimi contesti di partecipazione dei loro pari senza disabilità. In tale prospettiva, lo sport extrascolastico si configura sempre più come un contesto privilegiato per ampliare e consolidare le opportunità di educazione inclusiva al di fuori dell'ambiente scolastico. Tuttavia, secondo la percezione dei genitori dei bambini con disabilità, i loro figli non sembrano pienamente coinvolti nelle attività che praticano, le quali risultano ancora troppo difficili in termini di capacità fisiche, cognitive e sociali richieste per una piena partecipazione. Ne deriva uno scarto tra accesso formale e partecipazione sostanziale, che solleva interrogativi rilevanti circa la qualità inclusiva delle esperienze sportive, chiamando direttamente in causa il ruolo degli educatori sportivi. Per raccogliere la sfida dell'educazione e dell'inclusione per tutti è necessaria l'alleanza educativa tra i diversi stakeholders del sistema sportivo ma è chiaro che all'interno di questo quadro, gli educatori sportivi svolgono un ruolo del tutto precipuo: sono loro, infatti, a trovarsi in prima linea nel garantire il successo dei processi educativi e inclusivi, immersi in una realtà che analogamente a quella scolastica, appare oggi sempre più caratterizzata dalla diversità. In tal senso, emergono in primo piano alcuni interrogativi: che tipo di formazione hanno ricevuto gli educatori sportivi che operano in età evolutiva? Si sentono abbastanza preparati per raccogliere la sfida dell'inclusione di tutti i bambini? Quali sono i bisogni formativi emergenti? Con lo scopo di rispondere a tali interrogativi, in questo lavoro saranno presentati e discussi i risultati di una ricerca ancora in itinere che al momento ha coinvolto un campione di convenienza di 157 educatori sportivi, a cui è stato somministrato un questionario ad hoc. I risultati preliminari mettono in luce che la maggior parte degli educatori sportivi coinvolti è in possesso di una laurea in Scienze Motorie e ha affrontato, nel proprio percorso formativo, tematiche inerenti la disabilità e l'inclusione. Rimane tuttavia una percezione diffusa di inadeguatezza rispetto alla capacità di progettare e gestire attività realmente inclusive ed emergono bisogni formativi ancora insoddisfatti, inerenti lo sviluppo di competenze pedagogiche, tecniche e relazionali orientate alla promozione di contesti sportivi autenticamente inclusivi.

Parole chiave: Educazione sportiva; Inclusione; Disabilità; Formazione; Educatore sportivo

Citation: Magnanini A., Cioni L. (2026). Formazione degli educatori sportivi e inclusione: percezioni, criticità e bisogni formativi nei contesti associativi. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 163-175.

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-012026-12>

Authorship: Il contributo è frutto del lavoro condiviso degli autori. Tuttavia, è possibile attribuire i paragrafi 1 e 6 ad Angela Magnanini e i paragrafi 2, 3, 4 e 5 a Lorenzo Cioni.



1. Introduzione

Le associazioni sportive rappresentano oggi uno dei principali contesti educativi extrascolastici frequentati da bambini e adolescenti e possono essere interpretate come spazi privilegiati di educazione non formale (Morciano, 2022), ossia ambienti intenzionalmente organizzati nei quali si sviluppano processi educativi strutturati al di fuori dell'istituzione scolastica, ma orientati alla promozione di apprendimenti significativi, competenze trasversali e partecipazione sociale (Rogers, 2004; Romi, Schmida, 2009; Colella, 2020). In tale prospettiva, l'associazionismo sportivo assume una funzione educativa peculiare in quanto integra dimensione corporea, esperienza relazionale e appartenenza comunitaria entro setting continuativi e strutturati, configurandosi come dispositivo pedagogico territoriale capace di incidere sui processi di crescita e di costruzione identitaria dei soggetti in età evolutiva (Isidori, 2009; Fraile, Aranda, Isidori, 2012).

La partecipazione continuativa alla vita associativa consente infatti ai giovani di sperimentare forme di appartenenza, cooperazione, responsabilità reciproca, negoziazione delle regole e riconoscimento intersoggettivo, contribuendo allo sviluppo di competenze sociali, emotive e civiche che eccedono la mera dimensione tecnico-sportiva (Coalter, 2007; Harris, Mori, Collins, 2009). In questa prospettiva, le associazioni sportive possono configurarsi come comunità educanti territoriali, luoghi nei quali si intrecciano pratiche di cura, socializzazione e promozione della cittadinanza attiva, concorrendo insieme ad altri attori educativi alla formazione integrale della persona (Bellingreri, 2018; Milani, 2018).

Tale funzione educativa si realizza in maniera tanto più efficace quanto più l'associazione sportiva riesce a collocarsi entro una logica di alleanza educativa con le famiglie e con gli altri contesti di vita del minore. La letteratura pedagogica sottolinea infatti come i processi di crescita e di sviluppo risultino maggiormente sostenuti quando le agenzie educative territoriali operano in modo sinergico e coerente, condividendo responsabilità, obiettivi formativi e visioni educative (Pati, 2014; Milani, 2018). In questo quadro, il dialogo tra associazionismo sportivo e famiglie assume particolare rilevanza nella costruzione di percorsi sportivi significativi e sostenibili, soprattutto nei casi in cui i giovani presentino bisogni educativi specifici o condizioni di vulnerabilità. La qualità della relazione tra educatori sportivi e famiglie può infatti incidere significativamente sulla continuità della partecipazione, sulla motivazione dei giovani atleti e sulla capacità del contesto sportivo di rispondere in modo autenticamente inclusivo alle esigenze individuali.

Tuttavia, il valore educativo dello sport associativo non può essere considerato intrinseco o automatico. La pratica sportiva non produce di per sé esiti formativi positivi, ma può promuovere sviluppo umano, inclusione e partecipazione solo quando inserita entro contesti intenzionalmente progettati sul piano pedagogico e orientati da culture organizzative coerenti con finalità educative esplicite (Coakley, 2011; Haudenhuyse, Theeboom, Skille, 2014; Di Palma et al, 2016). In as-



senza di tale intenzionalità, anche i contesti associativi rischiano di riprodurre logiche selettive, prestazionali ed escludenti, trasformando la pratica sportiva in un dispositivo addestrativo incapace di valorizzare le differenze e sostenere processi emancipativi.

Entro questa cornice, l'educatore sportivo assume un ruolo di primo piano quale mediatore pedagogico dell'esperienza sportiva, chiamato non soltanto a trasmettere competenze tecnico-motorie, ma a progettare, organizzare e regolare ambienti di apprendimento capaci di sostenere processi di crescita, partecipazione e riconoscimento. In prospettiva pedagogica, l'educatore sportivo si configura infatti come figura adulta significativa che accompagna i giovani nella costruzione di significati, nella gestione dell'errore, nell'elaborazione delle emozioni e nell'apprendimento delle regole della convivenza attraverso l'esperienza corporea e relazionale dello sport (Isidori, Fraile, 2008; Isidori, 2009).

La letteratura internazionale evidenzia come l'impatto educativo dello sport sui giovani dipenda in larga misura dalla qualità della relazione educativa instaurata dall'allenatore/educatore e dalla sua capacità di strutturare il contesto sportivo in modo psicologicamente sicuro, motivante e orientato alla valorizzazione della persona (Gould et al., 2007; Côté, Gilbert, 2009). In tale prospettiva, l'educatore sportivo non rappresenta un semplice tecnico dell'allenamento, bensì un agente educativo che, attraverso le proprie scelte metodologiche, comunicative e relazionali, contribuisce a definire il significato stesso che l'esperienza sportiva assume per chi la vive.

2. Il ruolo dell'educatore sportivo nei processi inclusivi

Il potenziale ruolo educativo dello sport appare messo alla prova quando si considerano le condizioni di accesso e partecipazione dei bambini e dei ragazzi con disabilità, per i quali l'esperienza sportiva risulta ancora caratterizzata da significative disuguaglianze.

Nel panorama europeo, i dati, pur eterogenei per modalità di rilevazione e tipologia di attività considerata, convergono infatti nell'evidenziare in modo piuttosto coerente come i bambini con disabilità partecipino alle attività sportive extrascolastiche significativamente meno rispetto ai loro coetanei senza disabilità. Ad esempio, in Scozia solo una quota limitata di minori con disabilità (12% nella fascia 2-15 anni) dichiara di aver svolto attività sportiva nel tempo libero, a fronte di percentuali nettamente superiori tra i pari senza disabilità (Scottish Government, 2019), mentre in Germania circa il 44,6% dei bambini e adolescenti con disabilità partecipa a sport organizzato, rispetto al 60,3% dei loro coetanei (Finger et al., 2018). Risultati analoghi emergono anche da studi condotti nel Regno Unito, dove poco più del 40% dei giovani con disabilità intellettiva riferisce una partecipazione recente ad attività sportive o natatorie nel tempo libero (Robertson,



Emerson, 2010). Nel contesto italiano non esistono dati disaggregati per l'età evolutiva, ma i dati disponibili indicano comunque una marcata disuguaglianza. In particolare, le stime dell'ISTAT (2019) mostrano che la pratica sportiva nel tempo libero riguarda circa il 9-11% delle persone con limitazioni gravi e il 20-25% di quelle con limitazioni non gravi, a fronte di valori superiori al 35% tra le persone senza alcuna limitazione.

La dimensione della partecipazione, la componente sociale del funzionamento (WHO, 2001; 2007), non può tuttavia essere ridotta al solo accesso ai contesti, ma implica la possibilità di essere attivamente coinvolti, riconosciuti e messi nelle condizioni di contribuire in modo significativo alle attività proposte (Imms et al., 2016). A tal proposito, in uno studio condotto nel 2019, che ha coinvolto un campione di 233 genitori di bambini tra i 5 e gli 11 anni (di cui 99 con disabilità), residenti nel territorio extraurbano della provincia di Roma, è stato rilevato non solo che i bambini con disabilità praticano meno sport (42,5% vs 82,5%), ma anche che, quando lo praticano, appaiono meno coinvolti e partecipi rispetto ai loro pari (Cioni, Magnanini, 2022a).

Quali sono le ragioni che possono spiegare tali discrepanze? E, soprattutto, come è possibile promuovere di fatto pari opportunità di accesso e piena partecipazione?

Negli ultimi decenni il dibattito scientifico sulla disabilità ha progressivamente ampliato il proprio orizzonte teorico, passando da modelli interpretativi centrati sulla dimensione individuale della menomazione a prospettive più ampie che tengono conto della relazione dinamica tra la persona e l'ambiente in cui vive (WHO, 2001; 2007; Danermark, Gellerstedt, 2004; Fougeyrollas, Charrier, 2014). In particolare, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute ha aiutato a rendere più operativa l'idea, già anticipata e ampiamente sviluppata nell'ambito della Pedagogia speciale, secondo cui la disabilità non corrisponde al deficit, e che la "performance"¹, il funzionamento, le opportunità di partecipazione, nonché la qualità delle esperienze di partecipazione sociale, dipendono in larga misura dall'influenza dei molteplici fattori ambientali fisici, sociali e culturali che caratterizzano il contesto in cui la persona conduce la propria esistenza (WHO, 2001; 2007). Proprio a partire dalla pubblicazione dell'ICF, si è sviluppato a livello internazionale un interessante filone di studi sulle barriere ambientali² che ostacolano i bambini con disabilità nella partecipazione alle attività sportive (Shields, Synnot, Barr, 2012; Bloeman et al., 2014; Jaarsma et al., 2014; Ginis et al., 2016; McGarty, Melville, 2018; Li, Wang, 2022). In breve,

1 Nell'ICF, la *performance* corrisponde a ciò che una persona riesce concretamente a realizzare nel suo ambiente reale di vita quotidiano

2 Nell'ICF, per barriera ambientale si intende qualsiasi fattore esterno alla persona che con la sua presenza o assenza ostacola la partecipazione e il funzionamento.



esiste generale accordo nel ritenere che le possibili barriere siano molteplici e che riguardino le diverse dimensioni dell'ambiente. Tra le barriere rispetto alle quali esiste maggiore accordo in letteratura troviamo la mancanza di equipaggiamenti necessari allo svolgimento delle attività, le condizioni climatiche sfavorevoli e la qualità sensoriale degli ambienti (ambienti troppo affollati, rumorosi o caotici), gli atteggiamenti negativi e la mancanza di supporto da parte dei genitori, dei pari o dell'educatore sportivo, i costi eccessivi, la mancanza di mezzi di trasporto pubblico o privato per raggiungere i luoghi di pratica, ma anche la mancanza di proposte adatte alle persone con disabilità e la formazione degli educatori sportivi³.

Uno dei problemi fondamentali della ricerca in questo ambito è che in virtù della natura qualitativa della maggior parte degli studi, non è possibile valutare il peso specifico di ciascuna barriera identificata, né stabilire se esistano e quali siano le barriere più rilevanti rispetto ad altre. Inoltre, la quasi totalità degli studi si è focalizzata esclusivamente sui bambini con disabilità, mentre altri studi indicano chiaramente che la maggior parte delle barriere emerse siano in realtà rilevanti anche per i bambini senza alcuna condizione diagnostica (Biddle et al., 2011; Somers, Derek, 2018).

Nel tentativo di colmare tali lacune, alcuni autori hanno validato uno strumento per valutare la percezione genitoriale dei fattori ambientali che possono ostacolare i loro figli con e senza disabilità nella partecipazione alle attività motorie-sportive (Cioni, Magnanini, 2024) e lo hanno utilizzato per condurre, tra il 2019 e il 2023, una serie di ricerche basate su metodi quantitativi di confronto tra i gruppi (Cioni, Magnanini, 2022; Cioni et al., 2022; Cioni, 2023; Magnanini et al., 2025). È interessante notare che nella quasi totalità dei casi, i bambini con disabilità prendono parte alle stesse attività a cui partecipano i loro pari senza disabilità. Si tratta, a nostro avviso, di un dato molto significativo proprio perché evidenzia il ruolo potenziale delle associazioni sportive nell'ampliamento dell'inclusione sociale e dell'educazione inclusiva al di fuori del contesto scolastico. Allo stesso tempo, i dati suggeriscono che i bambini con disabilità sperimentano effettivamente più barriere ambientali rispetto ai loro pari ed evidenziano che le barriere in cui emergono maggiori differenze riguardano, da una parte, le risorse materiali ed economiche di cui la famiglia dispone per sostenere la partecipazione del bambino, e, dall'altra, la difficoltà delle attività sportive offerte dalle associazioni in termini di capacità fisiche, cognitive e sociali richieste per partecipare.

Per quanto riguarda la questione delle risorse, iniziative volte a garantire il diritto allo sport per tutti attraverso l'abbattimento delle barriere economiche sono già attive e disponibili. Si pensi, a titolo esemplificativo, al programma "Sport di

3 Per un approfondimento, cfr. Cioni, Magnanini, 2022; Cioni, 2023.



tutti”, nato nel 2019 grazie alla collaborazione tra CONI, Sport e Salute e la Presidenza del Consiglio dei ministri. Si tratta indubbiamente di iniziative lodevoli che però non sembrano sufficienti ad esaurire la questione della piena inclusione nello (e attraverso lo) sport, se le attività offerte sui territori sono, almeno secondo la percezione dei genitori, ancora troppo difficili sul piano delle capacità richieste per partecipare e, quindi, strutturalmente inaccessibili per i bambini con disabilità.

Passando dai dati al piano della speculazione teorica, si potrebbe affermare che lo sport giovanile, ancora impregnato da una cultura dell’abilismo (Brittain et al., 2020), sia per così dire fermo ad una fase di inserimento/integrazione (Caldin, 2019), in cui è concesso l’accesso agli stessi contesti di partecipazione, in assenza di un’adeguata riformulazione dei principi di funzionamento, delle routine e delle regole (in questo caso anche regole sportive), sulla base delle abilità, delle potenzialità e dei bisogni di tutti, bambini con disabilità inclusi.

Per far sì che lo sport raccolga la sfida dell’educazione e dell’inclusione per tutti è necessaria una riprogettazione della pratica sportiva. In questo quadro, un ruolo precipuo viene svolto dagli educatori sportivi: sono loro, infatti, a trovarsi in prima linea nel garantire il successo dei processi formativi ed inclusivi, immersi in una realtà che in modo non dissimile da quella scolastica, si presenta oggi ricca di diversità e richiede pertanto la messa in gioco di conoscenze e competenze molteplici (Maulini *et al.*, 2017; Magnanini, 2018; Cioni, 2023).

Come sottolineato da diversi autori, la possibilità che il contesto sportivo si configuri come ambiente autenticamente accessibile e partecipativo dipende in misura significativa dalla competenza dell’educatore nel leggere i bisogni dei partecipanti, differenziare proposte, modulare richieste, valorizzare le risorse individuali e promuovere dinamiche gruppali inclusive. In tal senso, la presenza di educatori adeguatamente formati rappresenta uno dei principali fattori facilitanti per la partecipazione piena e significativa di bambini e ragazzi con disabilità o altri bisogni educativi specifici nei contesti sportivi (Qi, Ha, 2012; Townsend, Smith, Cushion, 2015).

Al contrario, laddove manchino competenze pedagogiche, inclusive e riflessive, l’azione educativa rischia di ridursi a una gestione standardizzata della pratica, incapace di rispondere alla complessità delle differenze individuali e potenzialmente generatrice di esclusione, marginalizzazione o partecipazione meramente formale. Per tale ragione, numerosi studi insistono sulla necessità di superare una concezione esclusivamente tecnico-biomedica della formazione degli operatori sportivi, riconoscendo l’urgenza di integrare stabilmente nei percorsi formativi competenze pedagogiche, didattiche, relazionali e inclusive (Morgan, Hansen, 2008; Armour, 2011; Magnanini, 2020). In questa direzione, l’educatore sportivo diviene un tassello fondamentale delle alleanze educative contribuendo a trasformare il contesto associativo in un ambiente generativo, accessibile e capace di sostenere la piena partecipazione di tutti.



3. Obiettivi

Alla luce di queste considerazioni, interrogarsi sulla formazione degli educatori sportivi significa riflettere criticamente sulle condizioni che consentono all'associazionismo sportivo di realizzare il proprio potenziale come contesto di educazione non formale autenticamente inclusivo. In questa direzione, il presente contributo intende esplorare la qualità dei percorsi di formazione, il livello di autoefficacia e la percezione del bisogno formativo degli educatori sportivi che operano nelle associazioni sportive con bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni, con particolare riferimento alla loro capacità di promuovere contesti inclusivi.

4. Campione e metodi

Per rispondere a tali obiettivi, è stato somministrato online, tra settembre 2025 e marzo 2026, un questionario appositamente costruito per il presente studio a un campione di 157 educatori sportivi. Il campione è stato selezionato utilizzando strategie di campionamento di convenienza e *snowball*, a partire dalla rete di enti di promozione sportiva che intrattengono rapporti di collaborazione con l'Università degli Studi di Roma 'Foro Italico'. Il questionario comprende domande aperte e a risposta chiusa (in totale 14 item) relative alle caratteristiche sociodemografiche, alla formazione pregressa, al livello di autoefficacia verso l'inclusione e ai bisogni formativi degli educatori. I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi descrittive (medie, deviazione standard, percentuali) con l'ausilio del software SPSS-20.

5. Analisi

Il campione è composto da 157 educatori sportivi. L'età media dei partecipanti è pari a 36,8 anni (DS = 9,4), dato che suggerisce la presenza di figure con una discreta esperienza professionale, pur all'interno di una certa variabilità anagrafica. Dal punto di vista del genere, si osserva una prevalenza maschile (68%), mentre le donne rappresentano il 32% del campione. In relazione alla distribuzione territoriale, il 55,7% degli educatori opera nel Lazio, l'11,5% in Lombardia, il 9,6% in Toscana, l'8,2% in Campania, il 7% in Emilia-Romagna, mentre una quota residuale (8%) è distribuita in altre aree del territorio nazionale. Nel complesso, il campione appare geograficamente eterogeneo, pur con una maggiore concentrazione nell'area centro-italiana.

Gli educatori coinvolti lavorano con bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni. L'età media è pari a 8,3 anni (DS = 2,9). Le discipline sportive rappresentate sono molteplici. Una quota consistente degli educatori opera in sport di squadra,



in particolare calcio (33,8%), pallavolo (14,0%) e basket (11,5%), mentre una percentuale minore riguarda discipline individuali, come ginnastica (10,2%), atletica leggera (8,3%) e nuoto (7,0%). In misura minore compaiono altre attività, tra cui arti marziali (6,4%) e danza (3,8%).

In relazione al livello di formazione, la maggior parte degli educatori (circa l'82%) è in possesso di una laurea in Scienze Motorie. I restanti partecipanti hanno seguito percorsi formativi differenti, tra cui corsi di formazione specifici in ambito sportivo, aggiornamenti professionali o certificazioni rilasciate da enti di promozione sportiva.

Per quanto riguarda l'esperienza pregressa, circa un terzo degli educatori (N = 52; 33,1%) dichiara di aver accolto in passato bambini con disabilità nell'ambito delle attività sportive ordinarie. Questo dato evidenzia come la presenza di bambini con disabilità nei contesti sportivi non rappresenti un fenomeno marginale, ma costituisca una realtà relativamente diffusa con cui una quota significativa di educatori si trova a confrontarsi nel proprio percorso professionale.

Una quota rilevante del campione dichiara di aver affrontato, nel proprio percorso di formazione, tematiche legate alla disabilità (N = 118; 75,2%). In particolare, i contenuti più frequentemente citati riguardano aspetti generali della disabilità e alcuni elementi di attività motorie adattate rivolte a popolazioni speciali. Tali contenuti risultano per lo più inseriti all'interno di percorsi formativi caratterizzati da una prevalente impronta tecnico-motoria e biomedica. Più che aspetti propri della pedagogia speciale e della didattica inclusiva, emergono infatti contenuti di natura medico-funzionale, quali la classificazione delle diverse condizioni di disabilità, elementi di anatomia e fisiopatologia, indicazioni relative alla prevenzione degli infortuni o alla gestione delle limitazioni funzionali, oltre che contenuti riguardanti gli sport paralimpici.

In questo senso, la formazione appare orientata soprattutto alla conoscenza delle caratteristiche cliniche delle diverse condizioni di disabilità e degli sport adattati e speciali (specifici per alcune tipologie di disabilità), piuttosto che allo sviluppo di competenze pedagogiche e relazionali necessarie per progettare e gestire contesti sportivi realmente inclusivi. Coerentemente con questo dato, solo il 18% del campione dichiara di aver affrontato, nel proprio percorso di formazione, tematiche riconducibili a un approccio educativo inclusivo, tra le quali figurano l'ICF, il Baskin⁴, l'*Inclusion Spectrum*⁵, il *Peer Tutoring*, e il *Cooperative Learning*.

Come evidenziato nel Grafico 1, solo una quota contenuta del campione si

4 Il Baskin è una disciplina integrata simile al basket, in cui persone con qualsiasi livello di abilità, con e senza disabilità, possono giocare insieme.

5 Per approfondimenti, cfr. *Black, Stevenson (2011)*.



percepisce come pienamente competente nella promozione dell'inclusione. In particolare, circa il 21,1% degli educatori (N = 33) dichiara di sentirsi “molto” o “moltissimo” capace di includere bambini con disabilità nelle attività proposte (autoefficacia). Una quota consistente del campione si colloca invece su livelli intermedi: il 33,1% (N = 52) si dichiara “incerto”, mentre il restante 45,8% (N = 72) riporta livelli più bassi di autoefficacia, indicando di sentirsi “poco” (N = 48; 30,6%) o “per nulla” capace (N = 24; 15,3%). Parallelamente, emerge un bisogno formativo significativo. Quasi la metà degli educatori (49,7%; N = 78) dichiara di avere “molto” o “moltissimo” bisogno di integrare la propria formazione con contenuti specifici in ambito inclusivo. Una quota pari al 28,0% (N = 44) si colloca su una posizione intermedia (“incerto”), mentre il 22,3% (N = 35) riporta un bisogno formativo più contenuto, dichiarando “poco” (N = 25; 15,9%) o “per nulla” (N = 10; 6,4%) necessità di ulteriore formazione.

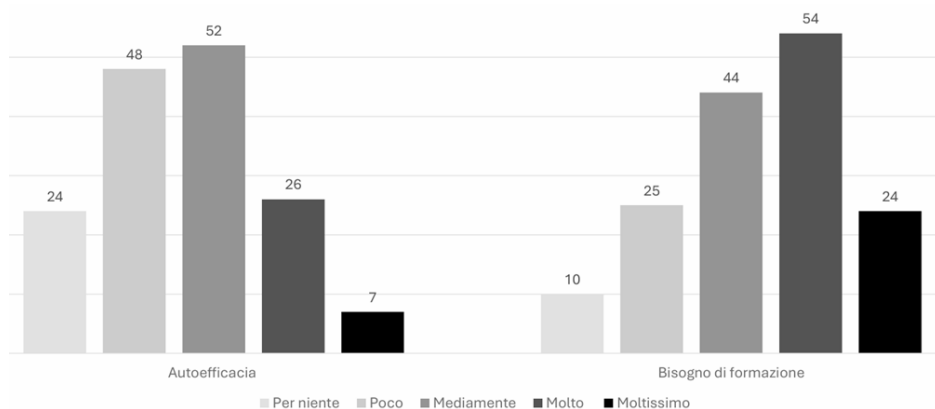


Grafico 1 - Autoefficacia e bisogno di formazione degli educatori sportivi

6. Conclusioni

Alla luce di quanto emerso nella letteratura, il fatto che una quota significativa degli educatori coinvolti dichiara di aver già accolto bambini con disabilità all'interno delle attività sportive ordinarie appare un dato particolarmente rilevante. Coerentemente con quanto già evidenziato in altri studi, tale risultato suggerisce infatti che la presenza di bambini con disabilità nei contesti sportivi associativi non rappresenti più un fenomeno episodico o marginale, ma una realtà sempre più diffusa con cui gli educatori sportivi si confrontano nella pratica quotidiana.

In questa prospettiva, lo sport extrascolastico sembra configurarsi sempre più come uno dei contesti privilegiati per ampliare il fronte dell'educazione inclusiva al di fuori dell'ambiente scolastico. Proprio per tale ragione, l'inclusione non può essere considerata una competenza specialistica riservata a pochi operatori o atti-



vabile solo in situazioni eccezionali, ma appare sempre più come una dimensione strutturale della pratica educativa in ambito sportivo. I dati emersi richiamano, in questo senso, una riflessione già proposta da de Anna (2010), secondo cui “quello della disabilità non è un mondo a parte che interessa solo gli addetti ai lavori” e che anche nei sistemi educativi e formativi legati allo sport dovrebbe esistere “una strutturazione di base nella quale devono penetrare in maniera trasversale i principi dell’integrazione e dell’inclusione” (pp. 127-128).

Tuttavia, sappiamo che i bambini con disabilità incontrano maggiori difficoltà di accesso alla pratica sportiva e che anche quando partecipano appaiono spesso meno coinvolti rispetto ai loro pari senza disabilità. Questo elemento suggerisce che la questione dell’inclusione nello sport non possa essere affrontata esclusivamente in termini di apertura dei contesti, ma richieda una riflessione più ampia sulla qualità educativa e partecipativa delle esperienze sportive offerte.

Per far sì che lo sport possa raccogliere pienamente la sfida dell’educazione non formale e dell’inclusione per tutti, appare necessario costruire sinergie e alleanze educative tra i diversi stakeholders del sistema sportivo. All’interno di questo quadro, gli educatori sportivi sembrano assumere un ruolo particolarmente rilevante, poiché si trovano quotidianamente in prima linea nella gestione di contesti sempre più caratterizzati dalla diversità e dalla presenza di bisogni differenti, che richiedono la messa in gioco di conoscenze, competenze pedagogiche, relazionali e didattiche molteplici.

Proprio in questa direzione, il presente lavoro ha tentato di colmare una lacuna della letteratura scientifica esplorando la qualità della formazione, i livelli di autoefficacia e il bisogno formativo di un campione di educatori sportivi che lavorano con bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni, rispetto alla loro capacità di promuovere contesti sportivi inclusivi.

I risultati emersi restituiscono un quadro articolato. Da un lato, la maggior parte degli educatori coinvolti possiede una formazione universitaria in Scienze Motorie e dichiara di aver affrontato, nel proprio percorso formativo, tematiche legate alla disabilità. Dall’altro lato, i contenuti affrontati risultano prevalentemente orientati a una prospettiva tecnico-motoria e medico-funzionale, mentre solo una quota minoritaria riferisce di aver acquisito competenze maggiormente riconducibili a un approccio pedagogico inclusivo.

Tale configurazione della formazione appare coerente con i livelli di autoefficacia rilevati nello studio. Solo una quota relativamente contenuta del campione si percepisce infatti come pienamente competente nella promozione dell’inclusione, mentre una parte consistente degli educatori riporta livelli intermedi o bassi di autoefficacia. Parallelamente, emerge un bisogno formativo ampio e diffuso, con circa la metà del campione che esprime la necessità di integrare la propria preparazione attraverso contenuti specificamente orientati all’inclusione.

Se, come affermano Digennaro e colleghi (2011), i programmi formativi dei futuri educatori sportivi dovrebbero essere maggiormente aderenti alle reali ne-



cessità che provengono “dal basso”, i risultati di questo studio evidenziano uno scarto tra le competenze che l’educatore dovrebbe possedere per rispondere ad una crescente presenza di bambini con bisogni specifici nei contesti sportivi e la preparazione percepita dagli educatori per rispondere in modo adeguato alla complessità dei processi inclusivi. In continuità con quanto emerso nella letteratura, ciò suggerisce che la possibilità di trasformare lo sport in un contesto realmente accessibile, partecipativo e inclusivo dipenda in larga misura dalla qualità della formazione degli educatori e dalla capacità del sistema sportivo di integrare stabilmente, all’interno dei propri modelli organizzativi e formativi, i principi dell’educazione inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Armour, K. (2011). *Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching*. London: Routledge.
- Bellingreri, A. (2018). *Le comunità educanti. Teoria pedagogica e ricerca empirica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Biddle, S.J.H., Atkin, A.J., Cavill, N., Foster, C. (2011). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 25-49.
- Black, K., & Stevenson, P. (2011). *The Inclusion Spectrum*. Australia: The Inclusion Club.
- Bloemen, M., Backx, F., Takken, T., Wittink, H., Benner, J., Mollema, J., de Groot, J. (2014). Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: a systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 57(2), 137-148.
- Brittain, I., Biscaia, R., Gerard, S. (2020). Ableism as a regulator of social practice and disabled peoples’ self-determination to participate in sport and physical activity. *Leisure Studies*, 39(2), 209-224.
- Caldin, R. (2019). Inserimento/Integrazione. In L. d’Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 273-277). Brescia: Scholé.
- Cioni, L. (2023). *Posso giocare anche io? Sport e disabilità: dalla teoria ai dati sulle pari opportunità in età evolutiva*. Padova: Soares.
- Cioni, L., Magnanini, A. (2022). Le barriere ambientali alla pratica sportiva: uno studio di comparazione tra bambini con e senza disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 211-220.
- Cioni, L., Magnanini, A. (2024). The Sport Participation and Environment Measure (SPEM). *Q-Times Webmagazine*, 16(1), 845-858.
- Cioni, L., Spavier Alves, A., Estrelado Sousa, S. (2022). Eu posso jogar também? Esporte em idade evolutiva e deficiência: um estudo empírico sobre igualdade de oportunidades. In A. Spavier Alves, R. Lopes (a cura di), *Políticas educacionais para resistência e reexistência na educação básica* (pp. 11-24).
- Coakley, J. (2011). Youth sports: what counts as “positive development”? *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306-324.



- Coalter, F. (2007). *A wider social role for sport: Who's keeping the score?* London: Routledge.
- Colella, D. (2020). L'associazione sportiva per insegnare life skills e promuovere la continuità educativa. *Metis*, 49, 49-62.
- Côté, J., Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.
- Danermark, B., Gellerstedt, L.C. (2004). Social justice: redistribution and recognition – a non-reductionist perspective on disability. *Disability and Society*, 19(4), 339-353.
- de Anna, L. (2010). Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive. In L. Milani (ed.), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 125-148). Milano: Mondadori.
- Di Palma, D., Masala, D., Impara, L., Tafuri, D. (2016). La gestione della risorsa sport per favorire il valore educativo. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 55-61.
- Digennaro, S., Colella, D., Morano, M., Vannini, E., Borgogni, A. (2011). Il mercato del lavoro nel settore delle scienze motorie e sportive. *Educazione Fisica e Sport nella Scuola*, (233), 34-39.
- Finger, J.D., Varnaccia, G., Tylleskär, T., Lampert, T., Mensink, G.B.M. (2018). Physical activity and sports behaviour of children and adolescents in Germany: results from KiGGS Wave 2. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 23-30.
- Fougeyrollas, P., Charrier, F. (2014). Modello del processo di produzione della disabilità. *EMC – Medicina Riabilitativa*, 21(1), 1-8.
- Ginis, K.A.M., Latimer-Cheung, A.E., Rimmer, J.H. (2016). A systematic review of articles addressing factors related to physical activity participation among children and adults with physical disabilities. *Health Psychology Review*, 5, 1-31.
- Gould, D., Collins, K., Lauer L., Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16-37.
- Harris, S., Mori, K., Collins, M. (2009). Great expectations. *Voluntas*, 20(4), 405-423.
- Haudenhuyse, R., Theeboom, M., Skille, E.A. (2014). Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth. *Sport in Society*, 17(2), 139-156.
- Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., Granlund, M. (2016). Participation: A systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(1), 29-38.
- Isidori, E. (2009). *Pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Isidori, E., Fraile, A. (2008). *Educazione, sport e valori*. Roma: Aracne.
- ISTAT (2019). *Conoscere il mondo della disabilità*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., de Blécourt, A. C. E., Geertzen, J. H. B., Dekker, R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(6), 871-881.
- Magnanini, A. (2018). *Pedagogia speciale e sport*. Venezia: Incontropiede.
- Magnanini, A. (2020). Che cos'è l'educazione? *Annali online della didattica e della formazione docente*, 12(20), 286-300.
- Magnanini, A., Pannone, C., Cioni, L. (2025). Sport and autism: an exploratory equal opportunities study. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 8(4).



- Maulini, C., Migliorati, M. Isidori, E. (2017). Sport e inclusione sociale. Tra competenze pedagogiche e lavoro di rete. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 2, 33-47.
- McGarty, A.M., Melville, C.A. (2018). Parental perceptions of facilitators and barriers to physical activity for children with intellectual disabilities: A mixed methods systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 73, 40-57
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie*. Roma: Carocci.
- Morgan, P.J., Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506-516.
- Pati, L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Qi, J., Ha, A. (2012). Inclusion in physical education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.
- Robertson, J.M., Emerson E. (2010). Participation in sports by people with intellectual disabilities in England. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(6), 616-622.
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education*. In http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm (ultima consultazione: 29/04/2026).
- Romi, S., Schmida, M. (2009). Non-formal education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J., Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 963-975.
- Scottish Government (2019). *Scottish health survey 2018*. Edinburgh.
- Shields, N., Synnot, A.J., Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: *A systematic review*. *British Journal of Sports Medicine*, 46(14), 989-997.
- Somerset, S., Derek, J.H. (2018). Barriers to voluntary participation. *BMC Pediatrics*, 18(47), 1-19.
- Townsend, R.C., Smith, B., Cushion, C.J. (2015). Disability sports coaching. *Sports Coaching Review*, 4(2), 80-98.
- WHO (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- WHO (2007). *Classificazione internazionale del funzionamento (versione per bambini e adolescenti)*. Trento: Erickson.

