

PAMPAEDIA



As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

Bollettino As.Pe.I.
Associazione Pedagogica Italiana

Semestrale n. 198
Gennaio/Giugno 2025

Educare è crescere insieme



Nuova Serie

Direttore responsabile
Donatella Lombello | Carla Xodo

Comitato Scientifico

Gianni Balduzzi † (Università degli Studi di Bologna)	Francesco Magni (Università degli Studi di Bergamo)
Monica Barò Llambias (Universitat de Barcelona)	Luisa Marquardt (Università degli Studi di Roma Tre)
Giuseppe Bertagna (Università degli Studi di Bergamo)	Dianne Oberg (University of Alberta - Canada)
Carmen Betti (Università degli Studi di Firenze)	Antonio Michelin Salomon (Università degli Studi di Messina)
Franco Blezza (Università degli Studi di Chieti)	Rinalda Montani (Università degli Studi di Padova)
Antonio Borgogni (Università degli Studi di Bergamo)	Andrea Porcarelli (Università degli Studi di Padova)
Elizabeth A. Burns (Old Dominion University - Norfolk-Virginia (USA))	Andrea Potestio (Università degli Studi di Bergamo)
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)	Luca Refrigeri (Università degli Studi del Molise)
Anna Cascone (Museo e Biblioteca Lasalliana-Roma)	Pier Cesare Rivoltella (Università degli Studi di Bologna)
Andrea Cegolon (Università degli Studi di Macerata)	Rosa G. Romano (Università degli Studi di Messina)
Maristella Cerato (Corte d'Appello-Ministero Giustizia-Venezia)	Maria Teresa Russo (Università degli Studi di Roma Tre)
Antonia Criscenti (Università degli Studi di Catania)	Concetta Sirna (Università degli Studi di Messina)
Marco Dallari (Università degli Studi di Trento)	Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)
Fabrizio D'Aniello (Università degli Studi di Macerata)	Raffaele Spiezia (Università degli Studi della Campania)
Emilio Lastrucci (Università degli Studi della Basilicata)	Arianna Thiene (Università degli Studi di Ferrara)
Stefano Lentini (Università degli Studi di Catania)	Carla Xodo (Università degli Studi di Padova)
Vincent Liquète (Université de Bordeaux)	Patrizia Zamperlin (Università degli Studi di Padova)

Comitato di Redazione

Angela Arsena (Università Telematica Pegaso)	Giuseppina D'Auria (Scuola secondaria di secondo grado)
Stefano Corso (Università degli Studi di Padova)	Paolo Lucattini (Università degli Studi del Molise)
Giusy Denaro (Università degli Studi di Catania)	Silvia Annamaria Scandurra (Università degli Studi di Messina)
Lucia De Stefano (Scuola primaria)	

Gli articoli sono stati sottoposti a revisione "doppio cieco" double-blind peer review

OPEN  ACCESS

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pampaedia / Bollettino As.Pe.I. is the official journal of Associazione Pedagogica Italiana.

Art. 1 comma 1 - DBC - Roma
Autorizzazione Tribunale di Bologna n. 4253 del 20 dicembre 1972

PAMPAEDIA • ISSN 2785-7077
BOLLETTINO ASPEI • ISSN 2039-6414 (on line) | BOLLETTINO ASPEI • ISSN 1721-1700 (in press)

Pubblicato nel mese di Giguno 2025



Editing e stampa

Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it - carla.pensa@pensamultimedia.it

Indice

- 1 **Editoriale**
CARLA XODO
- 5 **Sport e progettazione universale: una revisione sistematica**
Sport and Universal Design: A Systematic Review
ANGELA MAGNANINI, MARTA SANCHEZ UTGE
- 17 **Educare alla cura di sé: per una pedagogia del benessere della persona .**
Education for self-care: for a pedagogy of personal well-being
DANIELE NICOLELLA
- 27 **Lo sport come la fiaba. Annotazioni pedagogiche sugli aspetti formativi dell'esperienza sportiva**
Sport as a fairy tale. Pedagogical notes on the formative aspects of the sports experience
ANDREA SPANO
- 40 **Benefici dell'attività motoria sull'ADHD: un approccio neuropedagogico**
The Benefits of Physical Activity on ADHD: A Neuropedagogical Approach
ALESSANDRO BOZZATO
- 50 **Efficacia e funzione abilitativa del gesto arrampicatorio nello sviluppo tipico e atipico**
The Effectiveness and Enabling Function of Climbing Practice in typical and atypical Development
ILARIA ELISA BARUFFA
- 61 **L'attività sportiva come opportunità di rieducazione per i detenuti**
Sporting activity as a re-education opportunity for prisoners
ALESSANDRA CESARO
- 72 **Beyond Health and Leisure: The Educational Value of Sport for Adult Soft Skill Development**
Oltre salute e svago: il valore formativo dello sport per lo sviluppo delle soft skills negli adulti
ANDREA CEGOLON

- 87 La Formazione Socio-Pedagogica degli Operatori Sportivi: l'Esperienza dell'Università di Bergamo
The Socio-Pedagogical Training of Sports Professionals: The Experience of the University of Bergamo
SILVIA SANGALLI, ANTONIO BORGOGNI
- 99 Formazione degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria: un confronto tra Italia e Spagna
Training primary school motor education teachers: a comparison between Italy and Spain
MARIANNA PICCIOLI, LORENZO CIONI, CHIARA PANNONE
- 115 Repenser la formation des entraîneurs de football autour des valeurs éducatives et des Soft Skills
Re-thinking the training of football coaches around educational values and Soft Skills
YOANN DROLEZ, JÉRÉMY LESELLIER, FLORIAN CRAMAREGEAS
- 128 Pietro Gallo (1841-1916) e l'introduzione della ginnastica obbligatoria nelle scuole veneziane nell'Ottocento
Pietro Gallo (1841-1916) and the introduction of compulsory gymnastics in Venetian schools during the 19th century
DOMENICO FRANCESCO ELIA
- 138 Fare gli italiani a partire dal corpo. Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica. Il contributo di Pietro Gallo (1840-1916)
Making Italians Starting from the Body. From Educational Gymnastics to Physical Education. The Contribution of Pietro Gallo (1840-1916)
CARLA XODO
- 161 Pietro Gallo (1840-1916). Nota Biografica
Pietro Gallo (1840-1916). Biographical Note
GIORGIO CROVATO
- 163 L'istituzione dell'ordine professionale e professionisti dell'educazione
The establishment of the professional order and education professionals
GIOVANNI CASTIGLIONE
- 176 Prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo: profili giuridici e implicazioni pedagogiche della L. 70/2024
Prevention and fight against bullying and cyberbullying: legal profiles and pedagogical implications of Law 17 May 2024, n. 70!
EUGENIA NARDONE
- 186 I ragazzi vogliono leggere»: i consigli di lettura di Ada Prospero Marchesini Gobetti
Children want to read»: Reading Recommendations by Ada Prospero Marchesini Gobetti
LUCIA VIGUTTO

Recensioni

LUCIA ZARAMELLA

- 199 Yeonju Choi, *Gatto Mo e gli amici del bosco*, Ill. Yeonju Choi, Trad. Giuliana Parziale, Collana "Feltrinelli Junior Illustrati"
Milano, Feltrinelli, 2024

- 200 Vichi De Marchi, *Il segreto del naso di Rioba*, Ill. Francesco Chiacchio, Collana "Emons raga"
Roma, Emons Edizioni, 2025

- 201 Nikolaus Heidelberg, Ole Könnecke, *Niente draghi per Celeste*, Trad. Chiara Belliti
Collana "LibriPinguino", Roma, Beisler, 2024

- 202 Annalisa Strada, Irene Spini, *Ci sono anch'io*, Collana "Einaudi Ragazzi di oggi"
Milano, Einaudi Ragazzi, 2025

EDITORIALE

L'universale pedagogico-educativo dell'attività fisica e della pratica sportiva: problemi e prospettive

Carla Xodo

Professoressa emerita di Pedagogia Generale e Sociale dell'Università di Padova
carla.xodo@unipd.it

Forse stiamo assistendo ad un, per altro benvenuto, riposizionamento dell'Associazione Pedagogica Italiana, portata oggi ad esplorare territori poco battuti, almeno fino ad ora. Ci si riferisce ai contesti educativo-formativi dell'extrascuola, penalizzati da una visione scuola-centrica, portata a privilegiare, dal punto di vista dell'apprendimento educativo, il setting scolastico rispetto ad altri contesti finalizzati a trasmettere conoscenze, abilità, ad accompagnare gli allievi in un determinato percorso formativo. Sicuramente tra questi colpisce l'interesse rivolto all'attività fisico-sportiva e ai contesti educativo-motori-sportivi extrascolastici. Una spia di questo ampliamento di orizzonti è stata il XXX Congresso dell'Associazione Pedagogica Italiana organizzato il 30 settembre del 2023, in collaborazione con la Chorus Volley -Bergamo Accademy, a Bergamo, sul tema *La pratica sportiva come processo educativo*. Dal 2024 sono disponibili gli Atti, per la curatela della scrivente, oltre ad Arturo Carapella e Donatella Lombello. Il testimone di quella iniziativa è stato raccolto da *Pampaedia*, la rivista ufficiale dell'As.Pe.I, lanciando una *call* dal significativo titolo: *L'universale pedagogico-educativo dell'attività fisica e della pratica sportiva: problemi e prospettive*,

La spinta decisiva ad un ripensamento o aggiornamento dei temi pedagogici viene dallo spazio crescente occupato dalla pratica fisica e sportiva, del resto sempre presente a livello ludico e sociale, ma per lo più appannaggio di élites e professionisti in carriera, mentre ora la diffusione fa il paio con il peso assunto da scelte di carattere amatoriale, e questo è sicuramente il valore aggiunto di cui prenderne atto. La diffusione, infatti, interessa ogni età: dai bambini agli adulti, dagli adulti agli anziani, fino a soggetti diversamente abili, finora marginalizzati a causa di barriere sociali ed economiche che hanno reso problematica la fruizione e il libero accesso. Nel magmatico rivolgimento valoriale che interessa il mondo sotto tutte le latitudini (pensiamo, per esempio, al tema drammatico dell'ambiente, o alla crescente disintegrazione delle nostre comunità), l'universalizzazione della pratica fisica e sportiva è un passo sociale e culturale in avanti dal quale non si tornerà indietro. È un cantiere aperto per il quale si devono immaginare investimenti in strutture, apporti ideativi progettuali, gestionali e finanziari di enti pub-



blici. Il ruolo centrale nell'attuazione di questa rivoluzione sarà svolto in primis dall'associazionismo privato, se saprà sottrarsi all'abbraccio soffocante dei condizionamenti politici, culturali, economici e di mercato, a partire dallo sport più "gettonato", il calcio.

Scendiamo più in dettaglio, sul punto più decisivo di queste riflessioni riguardante: l'aspetto igienico-sanitario e soprattutto l'importanza dell'educazione. La crisi che si avverte su questo versante, in particolare, è la conseguenza di una deriva verso forme di astrattismo culturale, fattore di oggettivo nocimento al libero dispiegarsi del corpo e alle ragioni dell'esperienza. Proprio la consapevolezza dei guasti provocati da questa smaterializzazione della persona, su cui si è basata tanta parte del nostro modello di educazione, è destinata ad imprimere un'accelerazione e un consolidamento al processo educativo verso un approccio olistico. Questa nuova prospettiva è capace di esaltare l'armonia mente-corpo, lo strumento per attuare una perfetta sinergia tra le componenti immateriali – cognitive, emotive, sentimentali, morali – le parti corporee e il senso del dinamismo che ci caratterizza come persone. La conquista di un perfetto equilibrio tra competenze personali, relazionali, sociali, morali, financo lavorative, trova la sua ragione d'essere proprio nell'integrazione dello sport con il potenziale educativo dell'attività fisica.

Corpo e mente. Cultura e sport. Attività motoria ed educazione. Ma scendiamo sul terreno pratico della realtà, quello che avviene materialmente nei "campi di lavoro", per usare una metafora molto semplice, ma di impatto immediato. In quale rapporto stanno le due componenti di questi binomi? Fino a che punto la valorizzazione pedagogica dell'attività fisica e sportiva è tenuta presente nelle diverse strutture preposte? In contesti educativi formali, come la scuola, è stata fondamentale, il 26 luglio del 2023, l'aggiunta di un comma all'articolo 33 della nostra Costituzione, per sottolineare il riconoscimento del "valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme" e l'insegnamento di scienze motorie nelle classi quarte e quinte della scuola primaria.

A costo di essere brutali, sono, invece, più che legittime riserve sul tipo di sensibilità pedagogica presente negli ambienti educativi informali, nei contesti extrascolastici in cui la promozione sportiva giovanile viene affidata, non di rado, a volontari o cultori appassionati, privi, a volte, di una preparazione adeguata per svolgere tale compito. Il rischio è la specializzazione precoce, l'assenza di quell'orientamento polisportivo che consenta ai giovani di conoscere e provare più sport, la penalizzazione, mortificazione e allontanamento dei soggetti che si percepiscono impari rispetto alle aspettative dell'organizzazione.

Nel quadro tracciato va compreso anche un altro aspetto non secondario: la dipendenza che può creare un'attività fisica esasperata, come nel caso dei cosiddetti "palestrati", in cui il rapporto tra fitness e salute è portato alle estreme conseguenze. Come restare indifferenti sul reale valore e autenticità dell'attività fisica?



A queste e a altre questioni educative rispondono gli articoli pubblicati in questo numero. Si parte dalla domanda se lo sport sia compatibile con una progettazione educativa universale (Magnanini – Sanchez Utge), per sottolineare che l'attività fisico sportiva, quale cura di sé, può finire in un bivio pedagogico, di fronte alla scelta se educare per ottimizzare risultati individuali o formare persone capaci di fiorire nella loro imperfetta umanità (Nicolella). Alternativa improponibile, se solo si considera che è sufficiente lasciare il soggetto libero di esplorare se stesso, perché la pratica sportiva possa venire associata e valorizzata, per ciascuno, come un viaggio di formazione, trasformazione, emancipazione (Spano). Non manca però di venire segnalato anche il contributo fondamentale dell'attività motoria in senso terapeutico, nell'attività educativa rivolta a bambini e adolescenti con ADHD, disturbo di neurosviluppo che colpisce attenzione, impulsi, motricità (Bozzato). Oppure nell'attività rieducativa delle persone detenute, nei confronti delle quali l'attività motoria rappresenta un'occasione di miglioramento fisico, psichico e di visione del mondo (Cesaro). Lo sport ha ricadute positive nella formazione di competenze, particolarmente evidenti nella pratica del gesto arrampicatorio (Baruffa). In particolare, viene approfondito l'impatto dell'attività fisico-sportiva nella formazione delle soft skill degli adulti, con un'indagine (INDACO) condotta dall'Istituto Nazionale di Politiche Pubbliche (INAPP) su un campione di oltre 40.000 individui tra i 18-24 anni (Cegolon). Tutti questi aspetti e problemi non mancano di sollevare formazione socio-pedagogica degli operatori sportivi. L'analisi dei Corsi di studio in Scienze Motorie e Sportive viene spinta fino alla comparazione tra i curricula dei CdS inseriti nei Dipartimenti Biomedici e quelli dei CdS afferenti ai Dipartimenti Umanistici (Sangalli-Borgogni). Interessante anche la comparazione Italia-Spagna per quanto riguarda la formazione degli insegnanti di scienze motorie, con l'insegnante specialista per le classi terminali della scuola primaria (Piccioli, Cioni, Pannone). Ma non meno importante, data la diffusione di uno sport come il calcio, è la formazione in Francia degli allenatori di calcio per l'influenza diretta che essi esercitano sugli atleti sotto l'aspetto educativo-etico-valoriale (Drolez, Lesellier, Cramaregeas). Per sottolineare il potenziale educativo dell'attività fisica e sportiva, la parte monografica si chiude con due contributi storico-pedagogici sulla figura di Pietro Gallo, ginnasiarca famoso che, insieme a Costantino Reyser, ha reso Venezia, nell'Italia postunitaria, un centro di riferimento nazionale per l'attività ginnico-sportiva. Le innovazioni introdotte da Pietro Gallo nelle scuole veneziane, con l'insegnamento dal 1868 degli esercizi fisici obbligatori in tutti gli istituti veneziani, anticiparono la legge De Sanctis nel 1878 (Elia). Ma la dedizione di Gallo alla causa della ginnastica non si spiegherebbe senza il suo patriottismo risorgimentale e la volontà di formare gli italiani, nel corpo e nello spirito, con la progressiva trasformazione della "ginnastica educativa" in ginnastica razionale, infine, in educazione fisica (Xodo). La nota biografica su Pietro Gallo ad opera dello storico Giorgio Crosato delinea



compiutamente il profilo di questo padre dell'educazione fisica e degli sport moderni.

Concludono questo numero tre contributi liberi sull'ordine professionale e i professionisti dell'educazione (Castiglione), sulla prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo (Nardone) e sui consigli di lettura di Ada Prosperi Marchesini (Vigutto).

La varietà dei temi trattati e delle prospettive delineate nei diversi interventi ci fanno concludere con una nota di ottimismo o, quanto meno, l'augurio che il sasso gettato nello stagno sia foriero di un inizio, del coinvolgimento convinto di impegno e di nuovi cimenti per chi ci crede.



Sport e progettazione universale: una revisione sistematica

Sport and Universal Design: A Systematic Review

Angela Magnanini

Professore Ordinario M-PAED/02A- Università di Roma "Foro Italico"

angela.magnanini@uniroma4.it

Marta Sánchez Utgé

Tecnico scientifico M-PAED/02A- Università di Roma "Foro Italico"

marta.sanchez@uniroma4.it

Abstract

The present study aims to investigate the presence in the literature of research that connects sport and universal design, with a view to understanding the research methodologies and the most common Universal Design (UD) approaches in sports practice. To this end, the PRISMA model was selected to conduct the systematic literature review.

Methodology: A comprehensive search was conducted across three major databases: Scopus, ERIC, and EBSCO SportDiscus with Full Text, using the search string "Universal design" AND "sport." This yielded a total of 80 records, which were then reduced to 10 after the application of inclusion and exclusion criteria, with only 8 ultimately included in the study. **Results and discussion:** The analysis confirms the scarcity of literature on the topic, with research primarily limited to the USA. Most studies are of a qualitative nature and primarily focus on the application of Universal Design for Learning (UDL) in sport, particularly in relation to coach and educator training.

Keywords: Universal design, Sport, Prisma

Questo lavoro intende indagare la presenza in letteratura di ricerche che mettono in relazione lo sport e la progettazione universale per comprendere metodologie di ricerca e gli approcci di Universal Design (UD) più diffusi nella pratica sportiva. Per tale motivo è stato scelto di utilizzare il modello PRISMA per la revisione sistematica della letteratura.

Metodologia: Sono state interrogate tre banche dati: Scopus, Eric e EBSCO Sport Discuss with Full Text utilizzando la stringa di ricerca "Universal design" AND "sport". Sono stati prodotti 80 records, che dopo l'applicazione dei criteri di ammissione e di esclusione individuati sono diventati 10, di cui solo 8 inclusi nello studio.

Risultati e discussione: L'analisi conferma la scarsità della letteratura sulla tematica, con produzione limitata agli USA, con prevalenza di ricerche qualitative fondate principalmente sull'applicazione dell'UDL allo sport, in particolare in riferimento alla formazione degli allenatori e degli educatori.

Parole chiave: Progettazione universale, Sport, Prisma

Citation: Magnanini A., Sanchez Utgé M. (2025). Sport e progettazione universale: una revisione sistematica. *Pam-paedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 5-16.

Copyright: © 2025 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-012025-01>

Authorship: Il contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti da entrambe le autrici. Tuttavia, sono da attribuire i paragrafi 1,4 e 5 a Angela Magnanini, e i paragrafi 2, 3 e 6 a Marta Sánchez Utgé



1. Introduzione

Intrecciare sport e progettazione universale non si rileva una operazione semplice, a partire dalla natura stessa dello sport che, nonostante i proclami generali di “essere per tutti”, ha di per sé caratteristiche spesso escludenti. Se, tuttavia, partiamo dalla definizione contenuta nel Libro Bianco (2007) possiamo vedere subito i due valori fondanti lo sport: il benessere e l’inclusione sociale. Il Libro Bianco faceva propria la Dichiarazione relativa alle caratteristiche specifiche dello sport del Consiglio Europeo di Nizza (7-10 dicembre 2000), dove si esplicitava: “Lo sport è un’attività umana che si fonda su valori sociali, educativi e culturali essenziali. È un fattore di inserimento, di partecipazione alla vita sociale, di tolleranza, di accettazione delle differenze e di rispetto delle regole”. L’attività sportiva deve essere accessibile a tutte e a tutti, nel rispetto delle aspirazioni e delle capacità di ciascuno e nella diversità delle pratiche agonistiche o amatoriali, organizzate o individuali. Aspetti accolti nel 2023 nell’articolo art. 33 della Costituzione italiana con l’introduzione del nuovo comma “La Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell’attività sportiva in tutte le sue forme”. In questa direzione, lo sport è un mezzo ed un contesto che offre potenzialità, ma sono gli agenti educativi: allenatori, educatori, insegnanti, famiglie a renderlo efficace come veicolo di valori, di crescita e di inclusione. L’inclusione non avviene solo perché si gioca insieme, richiede consapevolezza, impegno e progettazione per offrire reali ed eque possibilità a tutti i partecipanti. L’inclusione non è l’effetto del gioco, ma il risultato di una progettazione condivisa, intenzionale volta a promuovere la piena partecipazione di tutti. Da qui, l’idea di esplorare come la letteratura affronti il tema del rapporto tra sport e progettazione, nell’intreccio con la dimensione dell’inclusione, rappresentata ed incorporata nel termine “universale”, che connota la progettazione a cui si fa riferimento in questo saggio. L’intreccio tra inclusione e progettazione universale è evidente nella Convenzione Onu dei Diritti delle persone con disabilità dove all’articolo 2 si definisce la progettazione universale come “la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate” (Onu, 2006, 8). Non c’è bisogno di una persona con disabilità. L’inclusione ha in sé l’universalità in quanto appartiene a tutti i gruppi e alle sfide del con-vivere che ognuno si trova ad affrontare (Benetton, Visentin, 2021). La domanda di partenza è stata, dunque: si può progettare per tutti nello sport? Come? Quali sono gli studi compiuti in questo settore? Continuare a parlare di sport inclusivo diventa riduttivo se non si esplorano le dimensioni progettuali dello sport stesso. L’inclusione avviene all’interno delle attività, dei programmi, dei prodotti, ma solo se sono stati pensati ed architettati come tali. Includere è un modo per pensare e quindi agire, co-costruendo percorsi, progetti, azioni, che superano le normalizzanti logiche di adattamento ragionevole e funzionale, per abbattere ogni tipo di barriera disabilitante



a livello micro e macro-sistemico (Gaspari, 2021). In questa trasformazione radicale dei contesti, lo sport può fare molto, a patto che vi sia un suo reale ripensamento per renderlo attività in cui le differenze siano valorizzate per la buona riuscita del gioco e per mostrare come il processo di inclusione sia sempre in divenire e capace di rivolgersi senza soluzione di continuità a tutti, in ogni fase della vita e di fronte ad ogni funzionamento.

2. Progettazione Universale

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, 2006) rappresenta un momento cruciale nel riconoscimento internazionale dell'importanza della progettazione universale come strumento per garantire la piena partecipazione sociale di tutte le persone, senza esclusioni. Tale documento, ratificato da un ampio numero di Stati, non solo sancisce il diritto all'accessibilità, ma amplia esplicitamente il concetto di Universal Design (UD) includendo non solo gli ambienti fisici, ma anche servizi, programmi e sistemi informativi (United Nations, 2006). Sebbene tale estensione possa apparire come una semplice precisazione terminologica, visto che già a partire dagli anni '90 numerosi studi avevano applicato i principi della progettazione universale in ambiti quali la tecnologia, l'informazione, la comunicazione, l'urbanistica e l'educazione (Ostroff, 2011), essa assume un significato giuridico e politico rilevante, poiché impegna formalmente gli Stati firmatari a integrare tali principi nelle proprie legislazioni e politiche pubbliche.

La definizione di progettazione universale presente nella convenzione si ispira e amplia quella formulata originariamente dall'architetto Ronald Mace negli anni '70, successivamente formalizzata nel 1997 presso il *Center for Universal Design* della North Carolina State University. Mace, figura centrale nel dibattito sull'accessibilità, ha coniato il termine *Universal Design* per indicare una progettazione che si ponga, sin dall'inizio, l'obiettivo di includere la più ampia varietà possibile di utenti, evitando soluzioni speciali o segreganti. In tale ottica, il progetto non è orientato esclusivamente all'eliminazione di ostacoli, ma alla creazione intenzionale di *facilitatori* che rendano l'esperienza fruibile da tutti in modo autonomo, dignitoso e paritario (Mace, Hardie, Place, 1991). I sette principi dell'*Universal Design*, elaborati dal gruppo di lavoro guidato da Mace, costituiscono un riferimento metodologico ancora oggi. Essi includono:

1. Equità d'uso – Il design deve essere utile e accessibile a tutte le persone.
2. Flessibilità d'uso – Deve adattarsi a preferenze e capacità individuali.
3. Uso semplice e intuitivo – Deve essere comprensibile, a prescindere dal livello di esperienza dell'utente.



4. Informazione percettibile – Le informazioni essenziali devono essere comunicate in modo efficace, anche attraverso modalità multisensoriali.
5. Tolleranza all'errore – Il design deve minimizzare i rischi e le conseguenze negative di azioni accidentali.
6. Basso sforzo fisico – Deve poter essere utilizzato comodamente e con minimo affaticamento.
7. Spazio e dimensioni per l'approccio e l'uso – Devono essere garantiti spazi adeguati all'interazione, indipendentemente dalla corporatura o mobilità dell'utente.

Questi principi non si limitano alla creazione di ambienti fisici accessibili, ma possono essere declinati in molteplici contesti, dall'organizzazione di attività alla progettazione di servizi digitali, sempre con l'obiettivo di garantire l'inclusione e l'autodeterminazione di ogni individuo (Steinfeld, Maisel, 2012).

L'integrazione dell'Universal Design nella CRPD (2006) rappresenta un passaggio fondamentale nel riconoscimento del diritto all'accessibilità come prerequisito per l'inclusione sociale. Come sottolineato da Bruce et al. (2002) tale approccio va oltre la mera eliminazione delle barriere architettoniche, promuovendo un cambiamento culturale verso società più eque e partecipative. In questa prospettiva, la progettazione universale si configura come una strategia di giustizia sociale e come condizione essenziale per l'esercizio del diritto all'autodeterminazione (SEN, 1999; Naussbaum, 2011).

3. Metodologia

3.1 Domande di ricerca

Il presente studio si propone di rispondere ai seguenti quesiti di ricerca:

- Domanda di ricerca 1: Quali sono le caratteristiche degli studi che analizzano l'uso dell'Universal Design nella progettazione di attività sportive?
- Domanda di ricerca 2: Quali approcci e principi vengono maggiormente adottati per garantire la partecipazione di tutti alle attività sportive?

Il tentativo di rispondere a tali domande consente di sintetizzare lo stato dell'arte della ricerca, delineando un quadro teorico in grado di mettere in luce la relazione tra sport e progettazione universale.



3.2 Metodo

L'analisi della letteratura scientifica costituisce una tappa cruciale per delineare lo stato dell'arte in un determinato ambito disciplinare e ampliare la conoscenza sul fenomeno indagato. In tale prospettiva, il presente studio si è avvalso del protocollo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), nella sua versione aggiornata al 2020 (Page et al., 2021), quale strumento metodologico di riferimento per la conduzione e la rendicontazione delle revisioni sistematiche. Il PRISMA Statement rappresenta un insieme minimo di raccomandazioni basate su evidenze scientifiche, sviluppato principalmente per promuovere una comunicazione trasparente, accurata e completa delle revisioni sistematiche (Sarkis-Onofre et al., 2021). Il protocollo si struttura in tre fasi fondamentali: identificazione, screening e inclusione degli studi e si articola attorno a due elementi centrali. Il primo è un diagramma di flusso, comunemente riportato come figura 1, che rappresenta graficamente il processo seguito per selezionare gli articoli inclusi nella revisione, indicando in modo chiaro il numero di studi esaminati, esclusi e infine considerati. Il secondo elemento è una checklist composta da 27 item, progettata per guidare gli autori nel descrivere in maniera esaustiva e coerente tutte le sezioni del lavoro, dal titolo fino alla discussione e alle conclusioni (Maraolo, 2021). L'adozione del PRISMA garantisce una maggiore trasparenza metodologica e favorisce la riproducibilità dei risultati, rafforzando l'affidabilità e la qualità complessiva delle revisioni sistematiche.

La raccolta della letteratura è stata condotta interrogando tre database accademici ritenuti rappresentativi sia dell'ambito sportivo, sia di quello educativo: EBSCO Sport Discuss with Full Text, SCOPUS ed ERIC. La ricerca è stata effettuata nel mese di febbraio 2024, con tre interrogazioni distinte eseguite a intervalli di sette giorni.

La stringa di ricerca utilizzata è stata: «universal design» AND «sport», avvalendosi di un operatore logico booleano per individuare i contributi che correlano entrambi gli ambiti di interesse.

L'indagine ha prodotto un totale di 80 record, suddivisi come segue:

- 27 da EBSCO, applicando il filtro «pubblicazioni accademiche»;
- 42 da SCOPUS, attraverso la ricerca nei campi titolo, abstract e parole chiave;
- 11 da ERIC, selezionando l'opzione «peer-reviewed only».

Successivamente, sono stati individuati 10 record duplicati, mentre 1 articolo è stato escluso in quanto redatto in lingua cinese, portando il numero totale dei record a 69.



Criteri di inclusione e di esclusione

Per garantire uno screening accurato sono stati definiti i seguenti criteri di inclusione ed esclusione:

Criteri di inclusione

- Tipologia di pubblicazione: Articoli pubblicati in riviste scientifiche, classificati come peer-reviewed.
- Tema: Gli articoli devono contenere entrambi i termini «Universal Design» e «sport».
- Contenuto: Studi riguardanti la progettazione, programmazione e/o pianificazione di attività sportive finalizzate a garantire la partecipazione inclusiva attraverso i principi dell'Universal Design.

Criteri di esclusione

- Natura dell'articolo: Contributi di carattere teorico, riflessioni o analisi concettuali prive di una ricerca empirica o della descrizione di un'esperienza applicativa.
- Ambito tematico: Studi focalizzati esclusivamente sulla progettazione di spazi, materiali, abbattimento di barriere architettoniche o adattamenti ambientali, senza un diretto riferimento alla progettazione delle attività sportive.
- Lingua: Articoli non pubblicati in inglese, francese, spagnolo o italiano.

Conformemente a quanto previsto dal protocollo PRISMA è stata condotta una prima fase di screening manuale basata sull'applicazione dei criteri di inclusione ed esclusione alla lettura dei titoli e degli abstract. Tale procedura è stata eseguita in modo indipendente da due ricercatrici, al fine di minimizzare il rischio di esclusione di studi potenzialmente rilevanti e garantire una maggiore affidabilità nella selezione. A seguito di questa prima fase, sono stati esclusi $n = 59$ report in quanto non rispondenti ai criteri stabiliti. I record ritenuti potenzialmente eleggibili ($n = 10$) sono stati successivamente sottoposti a una lettura integrale del testo completo, per verificarne la pertinenza rispetto agli obiettivi della presente revisione. Al termine di questa seconda fase, sono stati selezionati $n=8$ studi che soddisfacevano pienamente i criteri di inclusione e risultavano coerenti con la domanda di ricerca.



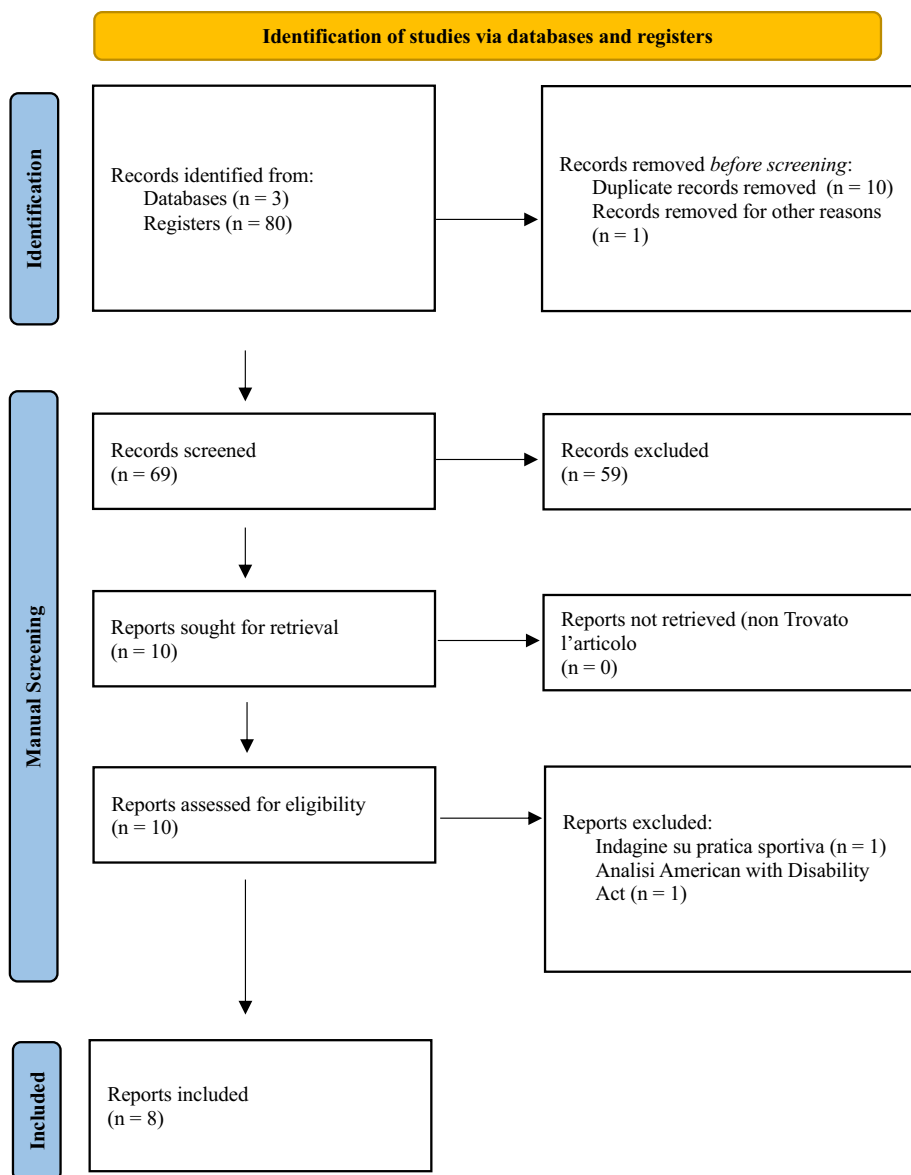


Figura 1. Diagramma di flusso



4. Tabella Risultati

Report	Paese	Contesto di indagine	Metodo	Approcci
Vargas, Beyer, Bittner and Flores, 2023	USA	Associazionismo sportivo	Misto	UDL
Flores, Beyer and Vargas, 2013	USA	associazionismo sportivo/scuola	Esempi applicativi	UDL
Sherlock-Shangraw, 2025	USA	Associazionismo sportivo	Esperienza applicativa	UDL
Gilbert, 2019	USA	Scuola	Esperienza applicativa	UDL
Grenier, Miller & Black, 2017	USA	Scuola	Studio di caso	UDL
Sapre et al. 2025	USA	Sport domiciliare	Rapid cycle research	UDL
Lieberman, 2017	USA	Scuola	Esperienza applicativa	UDL
Ludwa & Lieberman, 2019	USA	scuola	Esperienza applicativa	UDL

Dalla tabella emerge che sei report hanno adottato una metodologia riconducibile alle buone prassi, presentando esperienze ed esempi applicativi. Uno studio utilizza una metodologia mista, avvalendosi di due questionari che prevedono sia domande a risposta chiusa sia aperta; queste ultime sono state analizzate secondo l'approccio della Grounded theory. Un ulteriore studio impiega la metodologia della Rapid-Cycle Research, con l'obiettivo di garantire l'affidabilità della ricerca quantitativa.

In merito alla seconda domanda di ricerca si può sostenere che l'unico approccio pedagogico esplicitamente emerso nei report analizzati è quello dell'Universal Design for Learning (UDL).

5. Discussione

L'analisi delle principali banche dati bibliografiche rivela come l'argomento oggetto del presente studio risulti ancora scarsamente esplorato. È interessante osservare come la maggior parte degli studi esclusi si concentri prevalentemente su aspetti legati alla progettazione di spazi fisici, materiali e/o strumentazioni e attrezzature.

Tale elemento suggerisce che l'accessibilità fisica rappresenta ormai un ambito di crescente attenzione anche da parte della comunità scientifica internazionale,



come dimostrano alcuni recenti contributi (Elipe Lorenzo et al., 2025). Tuttavia, permangono ampi margini di approfondimento, soprattutto rispetto a dimensioni meno visibili ma altrettanto cruciali, come quella della progettazione di attività sportive inclusive.

Dagli articoli selezionati, in base ai criteri sopra esposti, emerge un quadro di luci ed ombre circa l'interconnessione tra progettazione universale e sport. In 7 di questi emerge chiaramente come l'incontro tra progettazione universale e sport si concretizzi attraverso un disegno didattico, prevalentemente rivolto a insegnanti e ad allenatori, che si ispira ai principi dell'Universal Design e dell'Universal Design for learning. Così, ad esempio nel suo saggio Rebecca Sherlock-Shangraw costruisce le attività sportive articolandole nei tre principi generali messi a punto dall'UDL, riconosciuto come un quadro scientificamente valido per orientare le pratiche educative. L'UDL, scrive Sherlock-Shangraw (2025) fornisce strategie per ridurre le barriere negli ambienti educativi, al fine di rendere i contenuti dei corsi accessibili al maggior numero possibile di studenti. L'UDL aiuta gli educatori a «creare curricula che soddisfino le esigenze di tutti gli studenti fin dall'inizio», piuttosto che modificare i contenuti del corso dopo che sono emerse difficoltà di apprendimento (GAST, 2011, pp. 3-4). In tale direzione, quindi, suggerisce di organizzare le attività tenendo conto dall'inizio di: 1. Molteplici mezzi di Rappresentazione; 2. Molteplici mezzi per l'Azione e l'Espressione; 3. Molteplici mezzi di Coinvolgimento. I principi sono sempre supportati da esempi e da spiegazioni metodologiche in modo da fornire agli educatori, spunti pratici. Sulla stessa linea, anche l'articolo di Gilbert sottolinea che per progettare una lezione e un'unità didattica che tengano conto di tutti gli studenti, è necessario utilizzare strategie di supporto didattico che rendano la lezione accessibile per ciascuno. Questo può essere fatto in molti modi, ad esempio tramite ausili visivi, dimostrazioni pratiche, l'aiuto di assistenti educativi e compagni tutor (Lieberman, 2017). Lieberman, inoltre, mostra come sia possibile applicare la progettazione universale nei singoli giochi sportivi. I principi dell'UDL possono essere applicati anche al gioco Spikeball. Lo Spikeball è un gioco che richiede una preparazione minima, le regole sono facili da imparare, può essere giocato sia al chiuso che all'aperto e non necessita di molto spazio. Ludwa e Lieberman (2019) hanno descritto i fondamenti per progettare un'attività in modo universale, attraverso l'adattamento dell'attrezzatura, delle regole e delle strategie didattiche. Emerge molto chiaramente dagli articoli che il problema principale riguarda la formazione degli operatori che non riescono dall'inizio delle proprie attività ad includere i giovani. Il problema riguarda la poca diffusione ancora di questi principi ed il passaggio da una teoria dell'adattamento (adattare l'esistente) ad una reale progettazione universale, dove l'attività è costruita dal principio rispettando le differenze individuali. Questo si rivela un passaggio teorico e metodologico fondamentale in quanto nella progettazione non si deve partire dalla disabilità o dalla difficoltà delle persone presenti sul campo o in palestra, o a scuola, ma avendo presente un obiettivo da raggiun-



gere, si devono attivare tutte le risorse disponibili e tutte le mediazioni possibili al fine di rendere accessibile, praticabile e partecipata la stessa attività, che deve necessariamente tener conto delle differenze presenti nei gruppi e nelle classi. Progettare universalmente supera il concetto di adattamento, in quanto lo utilizza, anche nella sua forma di accomodamento ragionevole per inventare il “nuovo”. Applicare i tre principi dell’UDL in interconnessione risponde proprio a questo. L’UDL apre la via a un superamento delle categorie basate sul deficit e sul bisogno senza trascurare le necessità individuali. Gli adattamenti vengono inglobati, rendendo le proposte il più possibili universali. Secondo Dell’anna è improbabile prevedere tutte le variabili presenti in un contesto, tuttavia un approccio il più possibile plurale e accessibile riduce la necessità di ulteriori accomodamenti (Dell’Anna, 2021). Lo studio di Sapre et al. (2025) si discosta parzialmente dal tema centrale della formazione di allenatori ed educatori, proponendo, invece, un programma di allenamento domiciliare attraverso la realizzazione di brevi video dimostrativi. In questo caso, l’approccio dell’UDL è applicato principalmente rispetto al principio della Rappresentazione, con particolare attenzione alla trasmissione delle informazioni e delle istruzioni tramite modalità differenti e accessibili.

5. Conclusione

L’analisi esplorativa mette in evidenza la limitatezza della letteratura sul tema della progettazione universale e dello sport. Questo è sottolineato anche dal fatto che i primi lavori risalgono al 2013 e che probabilmente è con la diffusione delle teorie dell’UDL e della Convenzione Onu che l’attenzione si sposta anche sul campo dello sport. Tutti i lavori selezionati hanno matrice americana e sono spesso ispirati ai lavori della studiosa Lieberman, che ha dedicato molta parte dei suoi lavori allo sport ed all’educazione fisica nell’incrocio con l’Universal Design. Emblematico rimane il volume *Universal design for learning in physical education* (Lieberman et al., 2020) che rappresenta un esempio molto utile per insegnanti ed educatori per costruire attività fisiche inclusive, accessibili ed universali per tutti gli studenti. La ricerca nelle banche dati non fa emergere molti studi anche di origine italiana, dove da alcuni anni diversi studiosi stanno esplorando la tematica dal punto di vista teorico e metodologico (Benetton, Visentin, 2021; Borgogni, 2023; Magnanini, 2018). L’UDL applicato allo sport risulta essere il modello più diffuso di progettazione universale e le sue applicazioni vengono dimostrate attraverso esempi pratici di trasformazione delle attività, anche se alcune volte questi finiscono per coincidere con gli “adattamenti dei luoghi e dei materiali”.

La letteratura evidenzia ancora la necessità di iniziare una formazione attenta ed accurata sulla progettazione sportiva inclusiva. Le potenzialità educative ed inclusive dello sport possono rappresentare una chiave di volta nei processi di inclusione, mostrando come il costante intreccio tra le teorie pedagogiche e lo sport



possano inverarsi in una proposta sportiva in grado di mostrare come l'inclusione non sia soltanto una parola da utilizzare come volano nelle manifestazioni, ma una realtà realizzabile. Solo una progettazione attenta, intenzionale ed ispirata ai principi della universalità, può consentire a tutti la piena partecipazione, garantendo non solo il diritto di gareggiare e di giocare, ma di usufruire di tutti i benefici fisici, di salute e di *bene-essere* che l'attività sportiva può produrre.

6. Limiti e futuri sviluppi

Il principale limite di questo lavoro risiede nella scarsità di studi empirici sull'applicazione dell'Universal Design in ambito sportivo. La maggior parte degli studi disponibili si concentra su riflessioni teoriche riguardanti la validità della progettazione universale e l'importanza della sua applicazione nella pratica docente. Sono ancora poche le ricerche che forniscono dati concreti riguardo l'efficacia dell'UD in termini di miglioramento degli apprendimenti e degli insegnamenti nonché nel promuovere l'inclusività. Inoltre, le ricerche qualitative, pur presentando buone prassi, possono risultare poco generalizzabili e non esaustive per descrivere in modo completo l'efficacia degli interventi proposti.

Un ulteriore limite è rappresentato dall'area geografica di provenienza degli studi considerati, tutti riferibili a un unico paese. Questo potrebbe non riflettere adeguatamente le esperienze e le pratiche sviluppate in altri paesi, come l'Italia. Infatti, nel nostro paese sono state realizzate esperienze sul tema che non sono ancora rappresentate nella ricerca bibliografica internazionale. Inoltre, la mancanza di banche dati italiane in ambito pedagogico ostacola la conduzione di ricerche sistematiche e il confronto internazionale.

Come linee di sviluppo future si prevede di ampliare la ricerca includendo ulteriori banche dati, con l'obiettivo di aumentare il numero di report da prendere in considerazione.

Bibliografia

- Benetton M., Visentin S. (2021). *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*. Milano: Guerini.
- Borgogni A., Giraldo M. (2023). *L'attività motoria inclusiva. Traiettorie didattiche e progettuali per la disabilità*. Roma: Studium.
- Bruce A., Quinn G., Degener T., Burke C., Quinlivan S., Castellino J., Kenna P., Kilkelly, U. (2002). *Human rights and disability: the current use and future potential of United Nations human rights instruments in the Context of Disability*. United Nations Press.
- Dell'Anna S. (2021). *Universal design for learning in pratica*. Trento: Erickson.
- Elipe-Lorenzo P., Díez-Fernández P., Ruibal-Lista B., López-García S. (2025). Barriers



- faced by people with disabilities in mainstream sports: a systematic review. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1520962.
- Flores A.M., Beyer R., Vargas T.M. (2013). Making Youth Sports Accessible to All Athletes through Coaching Based on Universal Design for Learning. *The Journal of Youth Sports*, 7 (1), 19-25.
- Gapari P. (2021). *Cura educativa, Relazione d'aiuto e inclusione*. Roma: Anicia.
- Gilbert E.N. (2019). Designing inclusive physical education with universal design for learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(7), 15–21.
- Grenier M., Miller N., Black K. (2017). Applying universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), 51–56.
- Lieberman L. J. (2017). The Need for Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(3), 5–7.
- Lieberman L.J., Grenier M., Brian A. (2020). *Universal Design for Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Ludwa N., Lieberman L. J. (2018). Spikeball for All: How to Universally Design Spikeball. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(1), 48–51.
- Mace R. L., Hardie G. J., Place J. P. (1991). *Accessible Environments: Toward Universal Design*. Raleigh: The Center for Universal Design.
- Magnanini A. (2018). *Pedagogia speciale e sport. Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Padova: inContropiede.
- Maraolo A. E. (2021). Una bussola per le revisioni sistematiche: la versione italiana della nuova edizione del PRISM statement. *Giornale Italiano di Health Technology Assessment & Delivery*, 14:1.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: Harvard University Press.
- Ostroff E. (2011). Universal Design: an evolving Paradigm. In W.F.E. Presiser and K.H. Smith. *Universal Design Handbook (2° edition) (pp.1.3-1.11)*. New York: McGraw-Hill.
- Page M.J et al. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 160
- Sapre T., Miller H.L., Schwartz A., Ketcheson L.R., Price A., Winkelseth K., Barcelona J.M., Zernicke R.F., Hasson R.E. (2025). Enhancing home-based physical activity for neurodivergent children: adapting the *InPACT at Home* program with AI and universal design. *Frontiers in Physiology*, 15, 1496114.
- Sarkis-Onofre R., Catalá-López F., Aromataris E., Lockwood C. (2021). How to properly use the PRISMA Statement. *Systematic Reviews*, 10, 1-3
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherlock-Shangraw R. (2013). Creating inclusive youth sport environments with the Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84, 40–46.
- Steinfeld E., Maisel J. (2012). *Universal Design: Creating Inclusive Environments*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Vargas T. M., Beyer R., Bittner M., Flores M. (2023). Recreation Leaders' Perceptions of Athletes' Behaviors and Proposed Resultant Pedagogical Strategies. *Palaestra*, 37(1), 5–11.



Educare alla cura di sé: per una pedagogia del benessere della persona

Education for self-care: for a pedagogy of personal well-being

Daniele Nicolella

*Dottorando in Educational and Social Research, Society and Teaching-Learning Studies – DISPS –
Università degli Studi di Salerno
dnicolella@unisa.it*

Abstract

Body care is not just a question of aesthetics or performance, but a fundamental aspect of a person's general well-being. In a societal context where body image is often influenced by unrealistic models and media pressure, it is crucial to develop an education for comprehensive self-care that is able to balance physical and mental health. This article explores the link between well-being and personal education, analyses the contribution of social sciences and proposes an educational vision that promotes a balanced and sustainable culture of care.

Keywords: personal care, body care, well-being, physical health, mental health.

La cura del corpo non è solo una questione estetica o prestazionale, ma rappresenta un aspetto fondamentale del benessere globale della persona. In un contesto sociale in cui l'immagine corporea è spesso influenzata da modelli irrealistici e pressioni mediatiche, diventa cruciale sviluppare un'educazione alla completa cura del sé, in grado di equilibrare salute fisica e mentale. Questo articolo esplora il legame tra benessere e formazione della persona, analizzando il contributo delle scienze sociali e proponendo una visione pedagogica che promuova una cultura della cura equilibrata e sostenibile.

Parole chiave: cura della persona, cura del corpo, benessere, salute fisica, salute mentale

Citation: Nicolella D. (2025). Educare alla cura di sé: per una pedagogia del benessere della persona. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 17-26.

Copyright: © 2025 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-012025-02>



1. Introduzione

Per lungo tempo, concetti quali salute e benessere sono stati declinati a partire da un'ottica riduzionistica di carattere prettamente assistenzialistico, che li ha visti catalogati come mera assenza di patologie o infermità, siano esse di natura fisica o mentale. Pur non volendo entrare nel merito della complessa storia ed evoluzione di queste due categorie, è d'uopo rimarcare, come tappa fondamentale di rivoluzione paradigmatica, l'istituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) del 1948, che ha rielaborato il concetto di salute, definendola come *“stato di completo benessere fisico, mentale e sociale”* (WHO, 1948).

Tale cambio di prospettiva ha reso globalmente prioritaria la creazione di strategie per la promozione e il miglioramento della salute. Ne sono dimostrazione iniziative quali la Conferenza Alma-Ata dedicata all'Assistenza Sanitaria Primaria (1978), la Carta di Ottawa (1986) e la più recente Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Tuttavia, la conseguente presa di coscienza sociale dell'importanza del benessere generale e della cura completa del sé non è stata sufficiente ad arginare i rischi legati all'attuale condizione di crisi dell'individuo e della società postmoderna.

La temperie culturale caratterizzante la contemporaneità, influenzata da logiche economicistiche capaci di stravolgere l'assetto assiologico e teleologico delle comunità moderne (Agger, 2004; Bauman, 2000), hanno portato ad una drastica alterazione dei modelli comportamentali e dell'orientamento esistenziale dei cittadini del nuovo millennio, conducendo all'abbandono del paradigma esigenziale contraddistinto dal desiderio di soddisfacimento delle necessità e dei bisogni in favore di un modello egocentrico-rivendicativo improntato sulla spasmodica ricerca del piacere personale e sull'esaltazione edonistica del presente (Portera, 2013).

La complessità di tale condizione, unita al cambiamento dei sistemi finalistico-valoriali, non poteva non tradursi in una serie di problematiche che, a causa della progressiva perdita di importanza della cultura della salute (Han, 2015), soppiantate dall'emergente primato dell'immagine, della performance e della risonanza mediatica, hanno inevitabilmente investito la sfera sanitaria, formativa e relazionale umana, come evidenzia la crescente adesione a standard prestazionali spesso irraggiungibili e a nuovi ideali estetici dannosi o irrealistici (Tiggemann, Zaccardo, 2018), simbolo del graduale declino delle tematiche di benessere agli occhi dell'opinione pubblica.

2. La crisi del corpo: gli studi sugli effetti della pressione mediatica

Negli ultimi anni, le questioni legate alla diffusione di modelli estetici chimerici e alla pressione sociale esercitata dai media, sono state oggetto di ricerca da parte



delle scienze sociali, che hanno ampiamente indagato le ripercussioni delle dinamiche culturali e mediatiche sul benessere individuale, evidenziandone i meccanismi patologizzanti.

Il quadro teorico proposto dalla *teoria dell'oggettivazione* (Fredrickson, Roberts, 1997) offre una chiave interpretativa fondamentale: l'interiorizzazione di ideali di bellezza irraggiungibili, veicolati da media e cultura dominante, induce gli individui a percepire il proprio corpo come oggetto da valutare esternamente. Questo processo, definito *self-objectification*, è stato associato a un incremento dell'ansia corporea, della vergogna e dei disturbi alimentari, specialmente nei soggetti femminili (Moradi, Huang, 2008). Il progressivo affermarsi dei social ha esacerbato tale dinamica, come dimostrano alcuni studi sull'esposizione a contenuti filtrati o ritoccati, nei quali emerge una correlazione significativa tra insoddisfazione corporea e comportamenti di confronto sociale negativo, specialmente tra adolescenti (Fardouly et al., 2015; Cohen et al., 2019). Un sondaggio della Mental Health Foundation (2021), inoltre, rileva che il 40% dei minori di 18 anni nel Regno Unito sperimenta ansia legata all'aspetto fisico, attribuendola direttamente alla rappresentazione irrealistica dei corpi online.

L'ossessione per la perfezione estetica si riflette in un incremento significativo delle procedure cosmetiche non invasive. Secondo l'American Society of Plastic Surgeons (2022), le richieste di botox e filler tra i 20 e i 29 anni sono aumentate del 65%, con motivazioni spesso legate a standard promossi dai media (Walker et al., 2021). Parallelamente, una ricerca della Mental Health Foundation (2020) indica che il 20% degli adulti prova imbarazzo per il proprio corpo e il 34% ne è insoddisfatto, contro il 31% e il 37% degli adolescenti, mostrando come tale problematica affligga principalmente i giovani. Nel contesto sportivo, inoltre, il 45% degli atleti adolescenti ha manifestato la tendenza a sviluppare comportamenti ossessivi verso l'esercizio fisico, spesso motivati non da obiettivi salutistici ma dalla ricerca di un'apparenza conforme a canoni estetici (Lichtenstein et al., 2018).

3. Autenticità e benessere: la sfida educativa tra passato e presente

Di fronte ad una tale emergenza, appare cruciale ri-centralizzare l'importanza di un'educazione alla completa cura del sé, in grado di bilanciare salute fisica e mentale e che funga da fondamento per la costruzione di una soggettività equilibrata e consapevole (Bruni, Zamagni, 2007). L'ossessione dilagante per l'apparenza fisica, alimentata da logiche consumistiche e dal capitalistico mercato dell'immagine (Bauman, 2000), rischia seriamente di compromettere una visione autenticamente integrata del benessere, riducendolo ai suoi meri aspetti performativi anziché a processo complesso e stratificato, trascurando la dimensione olistica della persona.



Volendo rintracciare le fondamenta del concetto di cura di sé, possiamo dire che affondi le sue radici nella filosofia classica, dove l'*ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ* (epimeleia heautou) di socratica memoria implicava un'ascesi volta alla trasformazione spirituale (Foucault, 2005). Tale prospettiva, filtrata nell'ottica della modernità e rielaborata attraverso i paradigmi psico-pedagogici, è riscontrabile nella filosofia della Nussbaum (2011), il cui *capability approach* sottolinea l'importanza di garantire condizioni per lo sviluppo integrale dell'individuo, nell'educazione alla felicità di Noddings (2013), che pone l'accento sull'armonizzazione tra sfera fisica, emotiva e cognitiva e nella corrente di pensiero fenomenologico-esistenzialista, che ha contribuito ad arricchire il concetto di cura di sé, mettendo in luce l'autenticità e l'interiorità come aspetti fondamentali del processo educativo (Heidegger, 1927; Merleau-Ponty, 1945). Tuttavia, l'espansione dei processi di medicalizzazione all'interno delle società contemporanee (Illich, 1975) ha progressivamente ridotto la cura del corpo a una dimensione essenzialmente tecnicizzata e istituzionalizzata, delegando il benessere individuale quasi esclusivamente all'intervento di professionisti sanitari. Questo fenomeno, alimentato da un modello biomedico dominante e dalle logiche mercificanti, ha contribuito a una frammentazione dell'identità corporea, trasformando la persona da soggetto attivo della propria cura a consumatore di servizi medicalizzati (Conrad, 2007).

In chiave pedagogica, dunque, diviene imprescindibile un recupero dell'etica della cura (Mortari, 2023), intesa come pratica riflessiva capace di integrare autonomia e responsabilità, favorendo una riappropriazione critica del corpo come spazio di esperienza, apprendimento e relazione (Noddings, 2013).

4. Decostruire il corpo mercificato: la prospettiva delle scienze umane

Considerando la natura delle questioni legate alla dimensione *self-care*, risulta fondamentale attingere ai contributi delle moderne scienze sociali, in grado di fornire apparati teorico-metodologici volti a decostruire criticamente le pressioni assiologiche che regolano la relazione tra individuo e corporeità. Sotto questo aspetto, possiamo fare riferimento al *framework* concettuale di Giddens (1991), che vede nell'identità individuale un costrutto dinamico, plasmato attraverso una progettualità auto-riflessiva che si dispiega in contesti caratterizzati da incertezza sistemica e destrutturazione dei quadri normativi tradizionali. Parallelamente, l'analisi socio-economica di Bauman (2000) sottolinea la progressiva mercificazione del corpo entro le dinamiche della società liquido-moderna, ove l'*homo consumens* interiorizza paradigmi di iper-performatività, riducendo l'esperienza somatica a merce simbolica negoziabile in circuiti di valore dominati da logiche consumistiche ed effimere.

In ambito psicologico, il costrutto teorico *dell'autoefficacia* di Bandura (1997) si rivela un prezioso strumento per enfatizzare la centralità del potenziamento



delle dinamiche agentive individuali, in particolare attraverso la costruzione di un “*locus of control*” interno che orienti i comportamenti adattivi in contesti sfidanti. Di pari importanza è l’approccio analitico sviluppato da Fredrickson e Roberts (1997), volto a indagare le implicazioni psicopatologiche del fenomeno dell’oggettivazione corporea, evidenziando come l’internalizzazione di prospettive esterne riduzionistiche incida sulla strutturazione di un’autostima fragile e dipendente da parametri etero-definiti.

Sul piano pedagogico, tra i numerosi apporti esistenti, possiamo evidenziare l’apprendimento esperienziale di Dewey (1938), essenziale per interiorizzare concetti astratti come la giustizia sociale o la salute olistica, la pedagogia impegnata di hooks (1994), che enfatizza l’integrazione tra dimensione emotiva, corporea e intellettuale, trasformando l’aula in uno spazio di pratica della libertà e le proposte operative della Mortari (2006; 2021), fondate su attività critiche e riflessive di tipo dialogico e laboratoriale.

La convergenza euristica di questi approcci sottolinea l’imprescindibilità di una destrutturazione critica delle rappresentazioni sociali interiorizzate, le quali, agendo come schemi cognitivo-emotivi impliciti, condizionano tanto l’autopercezione quanto le pratiche di cura di sé, richiedendo interventi educativi volti a riattivare processi di autoriflessività e riappropriazione identitaria.

5. Pedagogia del benessere: un progetto educativo di giustizia comunitaria

Alla luce dell’attuale contesto socio-culturale, contraddistinto da dinamiche ipercompetitive e da un’estetizzazione pervasiva dell’esistenza, il ruolo delle agenzie educative si configura come mediatore pedagogico insostituibile per l’implementazione di pratiche di autocura sostenibili e radicate in un’etica della responsabilità ecologica del sé (Mortari, 2023). Tali istituzioni, in quanto snodi cruciali dell’ecosistema formativo, sono chiamate a tradurre in azione i principi della *slow pedagogy* (Clark, 2022), contrastando le derive performative attraverso programmi che integrino saperi teorici ed esperienze corporee. Gli sviluppi più recenti della ricerca educativa, in dialogo con le neuroscienze affettive, evidenziano come pratiche introspettive strutturate possano agire da catalizzatori per lo sviluppo di competenze metacognitive, favorendo non solo l’autoregolazione emotiva (Gross, 2015), ma anche la maturazione di schemi neuroplastici associati alla resilienza adattiva (Davidson, McEwen, 2012). Tali approcci, se inseriti in un framework olistico, permettono di riconfigurare l’ambiente educativo come spazio di sperimentazione di modelli alternativi di relazione tra corporeità, emozioni e apprendimento, favorendo i processi di salutogenesi (Antonovsky, 1979) individuali.

Una pedagogia del benessere della persona, tuttavia, non può limitarsi alla creazione di interventi individualizzati, ma deve strutturarsi come progetto politico-culturale capace di demistificare l’immaginario mediatico dominante (McLa-



ren, 1989), tramite l'adozione di pratiche educative che puntino allo sviluppo di una visibilità critica (Mirzoeff, 2011) in grado, attraverso l'analisi semiotica dei linguaggi pubblicitari e la decodifica dei "*beauty myths*" (Wolf, 1991), di fornire strumenti riflessivi per disinnescare i meccanismi di auto-oggettivazione legati alla cultura dell'apparire.

Tale impianto teorico-pratico trova riscontro nei modelli biopedagogici (Wright, 2009), che pongono al centro la decolonizzazione degli immaginari sanitari e *l'empowerment comunitario*, dimostrando come il benessere individuale sia indissolubile dalla giustizia sociale.

6. Tra ricerche ed evidenze: esperienze e modelli di educazione al benessere

La consapevolezza evidenziata da numerose riflessioni di natura teorica sull'importanza dell'educazione al benessere non si è limitata alla redazione di contributi di tipo filosofico-speculativi ma, data la natura prassica di tale tematica, si è sostanziata in un significativo corpus di ricerche e modelli volti a confermare la concreta possibilità di declinare le prospettive di una pedagogia della cura del sé in pratiche formative efficaci e trasformative.

In ambito scolastico, ad esempio, i programmi di *Social and Emotional Learning* (Durlak et al., 2011) e di *mindfulness educativa* (Zoogman et al., 2015) hanno prodotto miglioramenti significativi nel benessere psicologico, nella regolazione emotiva, nella qualità delle relazioni in aula e nella riduzione di stress, ansia e comportamenti disfunzionali. Gli studi incentrati sulla scuola, inoltre, attestano i miglioramenti dovuti all'introduzione di programmi di educazione al *self-care* nelle abitudini alimentari, nella qualità del sonno, nella pratica dell'attività fisica e nella riduzione del tempo sedentario degli studenti (Gida et al., 2019).

Altre esperienze significative provengono dall'ambito dell'educazione corporea esperienziale, sviluppata soprattutto in Italia e nei paesi scandinavi e comprensiva di attività quali laboratori di movimento consapevole, teatro sociale e *outdoor education* dove il corpo è riconosciuto come spazio attivo di apprendimento e relazione (Gamelli, 2006) per favorire lo sviluppo integrato di elementi quali percezione corporea, agency e connessione ecologica.

Sul versante degli interventi mirati a contrastare la pressione mediatica, iniziative quali il *Body Project* (Stice et al., 2013) e il *Dove Self-Esteem Project* (Kim & Kim, 2025), comprensive di percorsi psicoeducativi volti a contrastare l'insoddisfazione corporea e decostruire i miti estetici dominanti, si sono rivelate efficaci nel prevenire disordini dell'immagine corporea, specialmente tra adolescenti. Analogamente, nel contesto aziendale, il programma "*Formula Benessere*" realizzato da Ferrari ha mostrato come l'integrazione di attività motoria e formazione nutrizionale possa produrre miglioramenti tangibili nei parametri di salute e nella



qualità della vita lavorativa, dimostrando il potenziale trasformativo delle pratiche educative orientate al benessere anche in età adulta (Biffi et al., 2018).

Tali evidenze sottolineano come la pedagogia del benessere non sia solo un'istanza etico-filosofica limitata alla denuncia di squilibri e distorsioni del presente, ma che si presti come reale proposta operativa fondata su ricerche, esperienze e risultati concreti che ne attestano l'efficacia nel restituire centralità al corpo inteso come luogo di apprendimento, relazione e cambiamento.

7. Conclusioni

Educare alla cura di sé impone un radicale ripensamento dei moderni fondamenti pedagogici, al fine di superare la dicotomia tra saperi accademici disincarnati e approcci meramente esperienziali. Come evidenzia Biesta (2013), la pedagogia del XXI secolo necessita di evolvere verso un paradigma ecologico-relazionale, dove le conoscenze disciplinari si intreccino con una dimensione esistenziale incarnata, che riconosca corpo, emozioni e contesti socio-materiali come agenti attivi del processo formativo. Nel complesso scenario contemporaneo, tale disciplina è chiamata ad una duplice missione: da un lato, smascherare le logiche di potere che trasformano la salute in prodotto di mercato; dall'altro, costruire alternative concrete, ispirate a modelli educativi che integrino mente, corpo ed emozioni.

Per sostenere lo sviluppo di pratiche educative salutogeniche, le future direzioni di ricerca dovrebbero concentrarsi su questioni legate all'impatto tecnologico sull'autopercezione, sulla connettività perpetua e sulle modalità con cui i social e le Intelligenze Artificiali ridefiniscono i confini tra cura e sorveglianza (Turkle, 2012) per contrastare, anziché amplificare, fenomeni come la dismorfia digitale o l'ansia da confronto sociale e su nuovi modelli educativi che ripensino la concezione di cura non in ottica riparativa o compensativa, ma come forma di riconoscimento della interdipendenza ontologica tra esseri umani e non-umani (Butler, 2016).

L'educazione alla cura del sé rappresenta, dunque, un atto di sovversione egemonica sia politico, perché in grado di sfidare le sistemiche logiche neoliberali di iper-individualizzazione che riducono l'individuo a consumatori di sé stessi, che poetico, perché richiede di re-immaginare l'educazione come arte del coltivare relazioni sensibili con gli altri e il pianeta, invitando a re-incantare il quotidiano, trasformando gesti semplici in rituali di resistenza.

La posta in gioco in tale battaglia sarà di natura esistenziale, oscillando tra l'investire in una società volta a produrre individui "ottimizzati" o a puntare ad un futuro fatto di comunità e persone capaci di fiorire nella loro imperfetta, radicale umanità. È restituendo alla pedagogia il suo ruolo di *techne del vivente* che sarà possibile tradurre l'ideale di stato di completo benessere in una reale pratica di realizzazione della libertà, oltre le illusioni e le pressioni dettate dalla cultura dell'estetica e della performatività.



Bibliografia

- Agger B. (2004). *Speeding up fast capitalism: Cultures, jobs, families, schools, bodies*. Paradigm Publishers.
- American Society of Plastic Surgeons (2022). *2022 ASPS Procedural Statistics Release*. Su www.plasticsurgery.org (Consultato il 10/03/2025).
- Antonovsky A. (1979). *Health, stress, and coping: Investigating the salutogenic model of health*. Jossey-Bass.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bauman Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Biesta G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Biffi A., Fernando F., Adami P., Messina M., Sirico F., Paolo F., Coluccia R., Borghi C., D'Ascenzi F., Volpe M. (2018). Ferrari Corporate Wellness Program: Results of a Pilot Analysis and the “Drag” Impact in the Workplace. *High Blood Pressure & Cardiovascular Prevention*, 25, 261–266.
- Bruni L., Zamagni S. (2007). *Civil Economy: Efficiency, Equity, Public Happiness*. Peter Lang.
- Butler J. (2016). Rethinking vulnerability and resistance. In J. Butler, Z. Gambetti, & L. Sabsay (Eds.), *Vulnerability in resistance* (pp. 12-27). Duke University Press.
- Clark A. (2022). *Slow Knowledge and the Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge.
- Cohen R., Irwin L., Newton-John T., Slater A. (2019). #Bodypositivity: A content analysis of body positive accounts on Instagram. *Body Image*, 29, 47–57.
- Conrad P. (2007). *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Johns Hopkins University Press.
- Davidson R. J., McEwen B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Fardouly J., Diedrichs P. C., Vartanian L. R., & Halliwell E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, 38-45.
- Foucault M. (2005). *The hermeneutics of the subject*. Palgrave Macmillan.
- Fredrickson B. L., Roberts T. A. (1997). Objectification theory. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173-206.
- Gamelli I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Meltemi.
- Gida N., Farrag J., El-Sherbeny E., Nassar H. (2019). Efficiency of Self-care Education on lifestyle Secondary School Students. *Egyptian Journal of Health Care*, 10(1), 377-388.
- Giddens A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford University Press.
- Gross J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.



- Han B.-C. (2015). *The burnout society*. Stanford University Press.
- Heidegger M. (1927). *Being and Time*. Harper & Row.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Illich I. (1975). *Medical nemesis. The Expropriation of Health*. Calder & Boyars.
- Kim J., Kim M. (2025). From Comparison to Confidence: The Dove Self-Esteem Project and the Transformation of Beauty Perceptions on Social Media. *Behavioral Science (Basel)*, 15(4), 414.
- Lichtenstein M. B., Griffiths M. D., Hemmingsen S. D., Støving R. K. (2018). Exercise addiction in adolescents and emerging adults - Validation of a youth version of the Exercise Addiction Inventory. *Journal of Behaviour Addiction*, 7(1), 117–125.
- McLaren P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Mental Health Foundation (2020). *Body Image: How we think and feel about our bodies*. Su www.mentalhealth.org.uk (Consultato il 10/03/2025).
- Mental Health Foundation (2021). *Body image in childhood*. Su www.mentalhealth.org.uk (Consultato il 10/03/2025).
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Mirzoeff N. (2011). *The right to look: A counterhistory of visibility*. Duke University Press.
- Moradi B., & Huang Y. P. (2008). Objectification theory and psychology of women: A decade of advances and future directions. *Psychology of Women Quarterly*, 32(4), 377–398.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L. (2023). *Sull'etica della cura*. Vita e Pensiero.
- Noddings N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education (2nd ed.)*. University of California Press.
- Nussbaum M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Harvard University Press.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma: Laterza.
- Stice E., Rohde P., Durant S., Shaw H. (2013). A preliminary trial of a prototype Internet dissonance-based eating disorder prevention program for young women with body image concerns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(2), 253–257.
- Tiggemann M., Zaccardo M. (2018). “Strong is the new skinny”: A content analysis of #fitspiration images on Instagram. *Journal of Health Psychology*, 23(8), 1003–1011.
- Turkle S. (2012). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Codice Edizioni.
- WHO (1948). *Constitution of the World Health Organization*. Su www.who.int (Consultato lo 09/03/2025).
- Wolf N. (1991). *The beauty myth: How images of beauty are used against women*. William Morrow.
- Wright J. (2009). *Biopower, biopedagogies and the obesity epidemic*. In J. Wright & V. Harwood (Eds.), *Biopolitics and the 'obesity epidemic'* (pp. 1–14). Routledge.
- Zoogman S., Goldberg S. B., Hoyt W. T., Miller L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302.



Lo sport come la fiaba. Annotazioni pedagogiche sugli aspetti formativi dell'esperienza sportiva

Sport as a fairy tale. Pedagogical notes on the formative aspects of the sports experience

Andrea Spano

Assegnista di ricerca di Pedagogia Generale Università degli Studi di Cagliari
andrea.spano88@unica.it

Abstract

In the pedagogical literature there are numerous elements that suggest there is a strong link between sports activity and human development.

If we take sport as a ludic phenomenon, in the sense attributed to play by scholars such as Huizinga and Caillois, we can recognize that it takes place elsewhere than in normal life, that is, in a place that is the matrix of the experimentation of self-alteration. In sport we encounter elsewhere in the playing field, on the racetrack, in the gym, in the street, which are characterized during sports practice by different and autonomous regulatory systems compared to those that regulate the functioning of daily life. This elsewhere energetically recalls the elsewhere we can find in the critical texts of children's literature, denoted by the suspension from reality, which is recognized as having a strong educational value, both for the protagonist and for the reader.

This article highlights the autobiographical component of sports practice, associating it with the metaphor of the journey present in children's literature. Because physical activity involves a journey. It can be long or short-term, cyclical (with a departure and a return) or continuous, when sport and playing become the existential modality of those who practice them. In the journey, protagonists of the stories as well as athletes experience a deviation from reality, from the functioning of life according to the social conventions established by and for those who are not within that form of experience.

Through the comparison with the formative process that takes place in the reader-narration relationship, we will try to reconstruct, regardless of the aspects inherent to physical development, the ways in which the experience of the player can transform the person who the player is.

Keywords: Sports, children's literature, travel, autobiography, personal development

Nella letteratura pedagogica sono numerosi gli elementi che suggeriscono vi sia un forte legame tra attività sportiva e formazione umana.

Se assumiamo lo sport come un fenomeno ludico, nel senso attribuito al gioco da studiosi come Huizinga e Caillois, possiamo intravedere in esso quello stare in una dimensione altra rispetto alla vita normale che è la matrice della sperimentazione dell'alterazione del sé. Nello sport incontriamo l'altrove nel campo, nella pista, nella palestra, nella strada, i quali vengono caratterizzati durante la pratica sportiva da sistemi regolativi diversi e autonomi rispetto a quanti normano il funzionamento della vita quotidiana. Questo altrove richiama energicamente quello rinvenibile nei testi critici della letteratura per l'infanzia, anch'essa denotata dalla sospensione dal reale, alla quale è riconosciuta una forte valenza formativa, sia per il protagonista sia per il lettore.

Questo articolo mette in rilievo la componente autobiografica della pratica sportiva, associando quest'ultima alla metafora del viaggio presente nella letteratura per l'infanzia. Perché l'attività fisica implica un viaggio. Esso può essere di lunga o di breve durata, ciclico (con una partenza e un ritorno) o continuo, quando lo sport e il giocare vanno a configurarsi come la modalità esistenziale di chi li pratica. Nel viaggio del protagonista di una storia o dello sportivo avviene uno scostamento dal reale, dall'ordinario, ovvero dal funzionamento della vita secondo le convenzioni sociali stabilite da chi e per chi non è dentro a quella forma di esperienza.

Attraverso la comparazione col processo formativo che avviene nel rapporto lettore-narrazione, cercheremo di ricostruire, prescindendo in questa sede dagli aspetti inerenti allo sviluppo fisico, le modalità con le quali l'esperienza del sé-giocatore può incidere sulla forma del sé-persona.

Parole chiave: Sport, letteratura per l'infanzia, viaggio, autobiografia, sviluppo personale

Citation: Spano A. (2025). Lo sport come la fiaba. Annotazioni pedagogiche sugli aspetti formativi dell'esperienza sportiva. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 27-39.

Copyright: © 2025 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-012025-03>



1. Introduzione

Il rapporto tra sport e educazione è ampiamente trattato nella letteratura delle scienze dell'educazione, in particolar modo per quanto riguarda l'integrazione tra la cura del corpo e la pratica agonistica con l'educazione ai valori sottesi alle culture occidentali, dall'età classica sino a quella contemporanea (Bacchis, 2019; Isidori, Sanchez Pato, 2020; Romano, Pasca, 2022), ma anche e soprattutto nell'ambito dei processi educativi eterodiretti nei quali le regole, i riti e le relazioni costitutivi degli sport più comuni partecipano alla costruzione dell'identità individuale e collettiva (Mantegazza, 1999; Bacchis, 2019; Barba, 2021; Isidori, 2015). Ulteriore filone di ricerca che si interseca inevitabilmente col precedente è quello occupato dallo studio dei processi educativi intesi come allenamento/coaching (Farné, 2008; Isidori, Fraile Aranda, 2012).

Dalla letteratura emerge che la pratica sportiva non si limita all'acquisizione di abilità tecniche e allo sviluppo di caratteristiche fisiche da parte di chi svolge esercizio, ma si configura come un campo privilegiato per la costruzione di sé, trascrivendosi in autobiografie individuali e collettive, di cui i corpi sono testo che narra l'esperienza corporea (Zedda, 2006; 2010).

Tuttavia, i principali studi sono collegati alle configurazioni dello sport più affini all'agonismo o ai momenti ad esso propedeutici. Rimane ancora in penombra come la pratica sportiva, anche quella più informale, influisca sulla costruzione del sé in modo autodiretto, consentendo all'individuo di evolversi e di definirsi nella sua unicità. Infatti, lo sport a livello dilettantistico o amatoriale offre ai suoi praticanti irrinunciabili spazi di libertà, di autoespressione e di riflessione su di sé e la propria esistenza. Sottolinea Cambi (2023) che

ogni giocatore (anche quello del campetto di periferia) fa lì un'esperienza di formazione personale che lo mette alla prova e si sottopone a regole, agisce nella collaborazione e fa corpo con gli altri giocatori tenendo fermo il telos della vittoria, ritualsimbolica, ma con effetti pratici di gioia e euforia collettiva vissuti nella squadra (p.74).

E in questa sede riteniamo rilevante riconoscere il carattere della formatività a tutte le espressioni dello sport vissuto in prima persona, a prescindere dal fatto che il giocatore sia o meno il membro di una squadra, a prescindere dal fatto che il giocatore sia o meno un professionista, un agonista o un dilettante. L'attività fisica, come modalità affine al gioco in quanto tale, offre agli individui l'opportunità di esplorare sé stessi, di osservarsi agire sotto profili "altri" rispetto a quelli abituali, conosciuti nell'ambito dei rapporti professionali, familiari e amicali. Infatti, secondo chi scrive, pur in assenza di un allenatore, di un istruttore o di un insegnante e della relativa intenzionalità educativa, praticare sport consente allo stesso sportivo di esplorare i propri ambienti e ambienti nuovi, ripensandoli come setting per peculiari momenti di estraniamento, analisi, pratica e riflessione su diversi aspetti del vivere, i quali vengono accolti nella dimensione identitaria dello



sportivo, previa la sua disponibilità. Quindi, secondo una prospettiva che richiama il pragmatismo transazionale deweyano, ripreso recentemente da Corbi, Perillo e Chello (2024), la pratica sportiva può permettere ad ognuno di svilupparsi, trasformarsi ed emanciparsi, imparando a conoscere i propri limiti, desideri e potenzialità, all'interno di un processo nel quale la separazione del giocatore dal suo quotidiano assume un ruolo decisivo. La separazione dalla realtà, infatti, rimanda al taglio di un oggetto speciale dal suo flusso esperienziale continuo, per farne qualcosa di diverso da ciò che era prima, sino a reimmetterlo nel suo flusso (Dewey, 1938). In questo senso, lo sport può qualificarsi come un “laboratorio di vita” capace di contribuire alla formazione identitaria, che si intreccia con la crescita personale e il senso (critico) di appartenenza alla società. Trattiamo qui lo sport come dispositivo di supporto a un soggetto interpretato come, prendendo in prestito un'espressione di Xodo (2019), *maître de soi*, ovvero capace di dirigere il proprio originale progetto di vita.

Per argomentare questo pensiero proseguiremo, quindi, riconducendo lo sport alla sua matrice, il gioco, le cui teorie principali sottolineano l'aspetto dell'estraniamento emerso poc'anzi. Ci interrogheremo sulla solidità del legame tra il gioco e lo sport nella società contemporanea, così come sugli aspetti che minano questo rapporto e sulla possibilità di interpretare narratologicamente i momenti dello sport, al fine di riallacciare l'esperienza sportiva e la dimensione della formazione. E a tal proposito, verrà in nostro soccorso il parallelismo tra sport e fiaba, ovvero tra sport e alcune strutture fiabiche che, come la pratica ludico-sportiva, implicano il viaggio verso un altrove. Proprio quest'ultimo, concepibile inizialmente come un *non-lieu* (Augé, 1992), favorisce l'estraniamento, il decentramento della persona e l'alterazione¹, ossia fenomeni che anticipano quella costruzione di luoghi reali che è concomitante alla formazione di chi abita lo spazio, al quale sono conferiti senso, significato e identità.

Lungi dalla presunzione di esaustività, questo lavoro ambisce a produrre delle suggestioni preliminari, volte a fare luce su alcuni aspetti sui quali la pedagogia dello sport deve concentrarsi, se non vuole dedicarsi esclusivamente all'addestramento e all'allenamento sportivo.

2. Lo sport è (un) gioco?

Nel testo *Homo ludens*, lo storico e linguista Johan Huizinga introduce il gioco come

1 Trattasi di momenti specifici, necessari all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2018).



un'azione o un'occupazione volontaria, compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta, e che tuttavia impegna in maniera assoluta, che ha un fine in se stessa; accompagnata da un senso di tensione e di gioia, e dalla coscienza di essere diversi dalla vita ordinaria (1938, p. 35).

Osserviamo che per lo studioso olandese la caratteristica principale del gioco è quella di offrire all'individuo l'opportunità di allontanarsi dalla routine quotidiana, entrando in una sfera temporanea di attività che possiede fini propri. Da questa prospettiva, affinché vi sia gioco, l'attività deve essere disinteressata, un'interruzione della vita di tutti i giorni, un momento ricreativo che ha un inizio e una fine noti a chi vi partecipa. Proprio per questo esso si svolge in uno spazio ben definito, secondo un quadro di regole, anch'esse autonome rispetto all'ordinario. Le regole sono essenziali per garantire la democraticità, la possibilità di una partecipazione equa e collettiva, dove tutti i giocatori possono condividere l'esperienza di gioco in base a un quadro comune, che non può essere alterato o manipolato da chi non gioca secondo le regole. In questo modo il gioco dà vita a nuove forme di interazione sociale: rapporti che non potrebbero essere realizzati nella vita quotidiana, avvolti da un'aura di mistero che conferisce al gioco una dimensione unica e speciale.

Similmente, lo scrittore e sociologo Roger Caillois nel suo libro *I giochi e gli uomini* (1958), definisce il gioco come un'attività caratterizzata da sei peculiarità principali che sostengono la precedente analisi di Huizinga:

- libertà, la partecipazione al gioco è volontaria e non può essere imposta. Se forzata, la partecipazione perderebbe il suo fascino e il piacere che deriva dal giocare;
- separazione, il gioco si svolge in uno spazio e un tempo prestabiliti, che devono essere noti ai partecipanti prima dell'inizio, creando una divisione tra il gioco e la vita quotidiana;
- incertezza, il gioco non segue un copione fisso, se non per quanto riguarda il rispetto delle regole. Il risultato finale non è predeterminato, ma dipende dall'apporto soggettivo dei partecipanti, che porta a esiti imprevedibili;
- improduttività, il gioco non produce beni materiali o ricchezze tangibili. Al termine del gioco, i partecipanti tornano alla loro condizione iniziale, senza aver acquisito nulla di concreto;
- regolamentazione, il gioco è governato da regole specifiche che sospendono le norme abituali sottese al comportamento dell'individuo nella sua vita quotidiana, creando una sorta di "legge" che si applica solo all'interno di quella particolare esperienza;
- finzione, i partecipanti sono consapevoli di trovarsi in una realtà diversa da quella ordinaria, vivendo l'esperienza del gioco come un qualcosa di fittizio, un mondo separato e distinto dalla vita normale.



In questo modo, anche Caillois delinea un concetto di gioco che lo distingue chiaramente dalle altre attività quotidiane, attribuendogli una struttura e una dimensione che lo rendono unico e significativo per chi lo gioca.

Se volessimo riferirci al pensiero di Huizinga e Caillois per rispondere alla domanda sulla natura ludica dello sport posta a titolo di questo paragrafo potremmo rispondere affermativamente, pur con delle condizioni non trascurabili: lo sport può ancora configurarsi come gioco purché scevro da quelle minacce che assediano la libertà costitutiva del giocare. Tali minacce consistono nelle costrizioni esterne e l'uso strumentale del gioco per fini *extraludici*. Infatti, come osservato sopra, ogni forma concreta del gioco è innanzitutto e soprattutto un atto di libertà, che non può essere considerato tale se imposto o comandato. Dossena, giornalista e scrittore, nonché grande esperto di giochi e giocattoli tradizionali, osserva che un primo elemento distorsivo risiede nell'educazione strumentale, la quale realizza un immediato ridimensionamento del gioco. L'autore denuncia una pedagogia rea del depotenziamento della componente evasiva dei giochi, imbrigliati, ridotti a mezzi utili per il conseguimento di fini centrati sull'addestramento e l'indottrinamento (Dossena, 2020). Descola (2022), pur riconoscendo anch'egli la minaccia in una forma di riduzione della libertà, segnala una discrasia del giocatore post-moderno, fagocitato dall'individualismo e dalla ricerca di successo, nella gabbia che egli stesso si è costruito. Segnala l'antropologo francese:

Questo individualismo moderno, quello dell'homo oeconomicus, per riprendere la sua forma più caricaturale – quella di un agente economico inserito in un mercato, proprietario di sé stesso, del suo lavoro, dei suoi beni ecc., che entra a far parte di interazioni economiche –, è racchiuso in maniera evidente e in modo permanente in quei dispositivi di competizione che consistono nell'acquisire dei vantaggi rispetto ad altri. Questa è la formula generalizzata, lo sport è la quintessenza intinta di bellezza di questo meccanismo. Ed è in questo che lo sport è diverso dal gioco (pp. 35-36).

3. I momenti formativi dello sport

Negli studi di settore appare spesso la distinzione tra due momenti peculiari del gioco, di ogni forma di gioco, ossia tra il *play* e il *game*, tra la *paidia* e il *ludus*. Secondo chi scrive, è proprio il modo nel quale sono tutt'oggi interpretati questi due momenti a determinare, da un lato, la distanza dello sport dal gioco e, dall'altro la mancanza del necessario riconoscimento allo sport delle sue specificità formative, in un senso che vada oltre gli aspetti inerenti all'educazione strumentale. Caillois intende la prima modalità come quella riscontrabile nel gioco infantile non ancora organizzato, un modo di giocare libero, creativo, mentre la seconda è un'evoluzione della prima che si realizza non appena il gioco viene organizzato (Caillois, 1958). Ritroviamo questo passaggio anche in Barba (2021) che, riprendendo Bateson, fa riemergere l'ipotesi secondo la quale vi possa essere un collegamento diacronico tra *play* a *game* là dove il primo, una volta assoggettato



alle sanzioni e immesso in un sistema di regole che determinano un vincitore e uno sconfitto, diventa *game*. Secondo questa prospettiva, l'attività fisica libera, dapprima *paidia*, o *play*, diverrebbe sport in quanto *ludus*, o *game*, quando è sottoposto a un processo detto, appunto, *sportification*, il quale avviene attraverso tre meccanismi di base: l'istituzionalizzazione delle pratiche, la formalizzazione degli standard (la definizione dei criteri e codici sulla base di età, genere e livello dei partecipanti) e la specializzazione dei ruoli (allenatore, giocatore e arbitro/giudice) (Collinet, et al., 2013).

Sempre da questa prospettiva, l'attività fisica intesa come *paidia* può essere concepita come quella serie di pratiche di gioco libero che, una volta identificate le utilità derivabili in termini di valori, conoscenze e abilità, spendibili dal cittadino ai fini del mantenimento e dello sviluppo sociale, sono oggetto di codifica attraverso una trasposizione didattica sul modello di Chevallard (1991), il quale implica l'oggettivazione, la decontestualizzazione e la depersonalizzazione, producendo quella che chiamiamo comunemente educazione fisica.

Per un verso questi processi di formalizzazione e di didattizzazione sono essenziali per la produzione e il mantenimento nel tempo di una cultura inerente a una data pratica sportiva. Essi riducono la possibilità di dispersione che conseguirebbe a un ipotetico ripensamento dei due momenti in chiave totalmente soggettivistica, e questo è il pregio della prospettiva diacronica. D'altra parte, il rischio opposto è che l'infantilizzazione del *play/paidia*, così come la formalizzazione del gioco fisico, promuova le potenzialità dello sport solo nell'ambito di un'educazione strumentale e della propedeutica dell'agonismo, sino alla totale sparizione del *play/paidia* dai processi formativi.

In quest'ottica, qual è il margine di partecipazione della persona comune allo sport? Quanta importanza si dà all'attività fisica individuale nella formazione intesa come sviluppo personale? I margini sono molto scarsi se non si cambia impostazione. Il gioco e lo sport hanno bisogno di una rilettura che non implichi una reciproca negazione tra *play* e *game*, ma che, attraverso l'impostazione epistemologico-metodologica dell'*aggiunta* in senso capitiniano, crei tra i due momenti un "*ponte che consente il superamento di una realtà chiusa senza distruggerla, senza rinnegarla, senza ucciderla*" (Falcicchio, 2008, p. 22). Vengono in nostro soccorso Von Neumann e Morgenstern (1944), secondo i quali la distinzione tra *game* e *play* è necessaria per coglierne la natura relazionale e, quindi, il rapporto di complementarità tra i due elementi. Da un lato vi è il concetto astratto del *game*, e dall'altro le configurazioni concrete individuali, il *play*, di questo *game*. Il primo momento rimanda all'insieme degli aspetti formali di un gioco, mentre i casi particolari nei quali il *game* è giocato effettivamente si riferiscono al *play*. Quest'ultimo è, infatti, tempo e modo particolare nel quale il gioco, per estensione anche quello sportivo, si sviluppa dall'inizio alla fine attraverso la partecipazione dei giocatori.

Se il *play* è esperienza, possiamo effettuare un primo passo per ricostruire la formatività dello sport riconducendo l'esperienza sportiva alla sua dimensione



narrativa. Il giocare, infatti, essendo storia di vita vissuta – in una dimensione artificiale ma pur sempre vissuta – è narrabile a sé e agli altri, quindi, contemporaneamente cultura in formazione e cultura sedimentata di sé.

Questo passaggio ci consente anche di sgravare *play* e *game* dalla responsabilità di rappresentare in modo rigido soggettività e oggettività, reinterpretandoli piuttosto come elementi costitutivi di una narrazione personale di cui il giocatore è autore, protagonista e lettore. Il *play*, inteso come attività simbolica e trasformativa, costituisce uno spazio privilegiato per l'attivazione del pensiero narrativo. Entrambi i processi (*play* e pensiero narrativo) sono caratterizzati da una logica non proposizionale, diversa da quella logico-formale più presente nel *game*, e permettono la generazione di mondi possibili, sospendendo temporaneamente le coordinate ordinarie del reale. Nel gioco-play, il soggetto accede a una dimensione liminale dove assume identità temporanee, esplora scenari ipotetici e mette in atto forme di *agency* alternativa, in un rapporto di interdipendenza con la componente regolativa del *game*. Allo stesso modo, il pensiero narrativo, come proposto da Bruner (1988; 1996), non è immagine isomorfa della realtà, ma organizza quest'ultima attraverso trame che attribuiscono senso agli eventi, senza la pretesa di restituirci una verità fattuale. Per questo, la connessione tra *play* e pensiero narrativo non è meramente tematica, ma strutturale, perché si tratta di due modalità fondamentali attraverso cui l'essere umano esercita la propria capacità simbolica, creativa e trasformativa, sia sui dispositivi logici-formali del *game* sia su quelli inerenti alla realtà quotidiana.

Ciò significa che la pratica sportiva vissuta nella sua modalità più ludica, se sviluppata nei luoghi dell'educazione, come la scuola, può concorrere, sì, alla scrittura della biografia dei praticanti, ma anche alla risignificazione del *ludus*, che oggi assume tratti assoluti negli sport cui oggi è concesso essere solo spettatori e consumatori. In questo senso *paidia-play* può diventare l'elemento chiave della necessaria *profanazione* (Agamben, 2023) dello sport riservato a pochi eletti, per restituirlo all'esperienza delle persone comuni.

4. Cenni sul rapporto tra letteratura per l'infanzia e sport

Seguendo la riflessione sin qui tratteggiata, il mantenimento della componente ludica nello sport consiste proprio nel fare esperienza concreta in una dimensione altra rispetto alla vita normale, in un altrove nel quale vigono sistemi regolativi diversi e autonomi rispetto a quanti normano il funzionamento della vita alla quale siamo abituati, e richiama quella sospensione dal reale che incontriamo nella letteratura per l'infanzia, indicata dagli studiosi come altamente formativa. Questo fare esperienza ha la funzione di una ricerca di possibili narrazioni che vadano a confluire, integrandovisi, nella propria identità narrativa, cioè quel tipo d'identità accessibile all'essere umano grazie alla mediazione della funzione narrativa (Ricoeur, 1991). Essa è la storia interiorizzata del Sé in evoluzione, che la



persona costruisce per dare un'unità, un fine e un significato alla propria vita (McAdams 2015). In un mondo organizzato secondo criteri, norme e valori diversi e non sempre conciliabili, l'essere umano ha la capacità di aderire o distanziarsi rispetto a quanto impostogli dall'esterno e, attraverso una narrazione, può ottenere contestualmente protezione e opportunità di esercitare il proprio controllo sul mondo. Spiega Dennet (1993) che la nostra tattica di autoprotezione, di autocontrollo e di autodefinizione consiste nell'architetare e controllare la storia su chi siamo, la storia che raccontiamo agli altri e a noi stessi. La ricerca dell'altrove nei racconti letti (direi interrogati) e nelle esperienze alle quali partecipano è per gli individui una strategia funzionale a far loro assumere una postura attiva nella definizione di sé, per mezzo dell'adesione a storie scelte e non subite, le quali, sottoposte a una sintesi con le loro proprie storie di vita, concorrono al perfezionamento dell'immagine che ognuno ha di sé.

Ma questa immagine non può essere una semplice finzione. Deve necessariamente nutrirsi di elementi reali che possono essere ripensati, sintetizzati, organizzati e raccontati per configurarsi in un modo originale e unico. Allora, la pratica sportiva, come il gioco e la letteratura, diventano una vera e propria palestra, sedi privilegiate nelle quali fare esercizi di finzione (reali e veri), che aprono a prospettive ulteriori rispetto a quelle che conosciamo, subiamo e patiamo nella vita quotidiana. In questi altrove si conoscono dei mondi nei quali potremmo voler non ritornare più o nei quali continueremo ad accedere per acquisire conoscenze, competenze e suggestioni che partecipino alla determinazione attiva del nostro divenire identitario, in modo conforme alla nostra soggettiva postura rispetto alla realtà e alle leggi che la governano.

Nei testi critici sulla letteratura per l'infanzia questo è chiaramente contemplato per quanto concerne la fiaba, descritta come un dispositivo che conduce il lettore a una maggiore consapevolezza di sé, della propria identità e delle proprie condizioni esistenziali, promuovendo un continuo superamento, in vista del conseguimento dell'autonomia individuale (Bettelheim, 1976).

L'analisi della dimensione psicologica di numerose fiabe ha condotto Bettelheim (1960) a comprendere che nella partecipazione del lettore alle sfide affrontate dai protagonisti e ai processi di crescita raccontati, si attiva lo sviluppo emotivo e intellettuale delle bambine e dei bambini. Gli effetti della letteratura sono riscontrabili anche nello sviluppo dell'immaginazione (Tatar, 2009) là dove la lettura motiva l'investimento personale del lettore in vista dell'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie prima a comprendere l'oggetto immaginato e successivamente a costruire nuovi possibili scenari immaginabili. Per Nussbaum (1995) l'immaginazione consente di maturare una sensibilità morale attraverso il riconoscimento dell'alterità, proprio perché il lettore ritrova nei personaggi nei quali si immedesima la propria fragilità, nonostante essi vivano possibilità esistenziali distanti dalla propria.

Secondo chi scrive non è fuori luogo sottolineare l'analogia tra l'espressione tipica degli incipit delle fiabe, il "c'era una volta" e l'ingresso in campo, il "via"



che apre i giochi o il fischio d'inizio di una partita, così come non sono irrilevanti le analogie tra i riti iniziatici raccontati nelle fiabe e quelli rinvenibili nelle diverse configurazioni sportive, oppure la comune presenza di simboli. Basti pensare all'importanza assunta nello sport dai gesti codificati, inerenti alle macroaree del correre, del saltare, del tirare, e del lanciare o, ancora, alla funzione simbolica del nome della squadra, del numero di gara, ai colori delle maglie (Mantegazza, 1999). E ancora, è significativa la comune presenza, sia nella letteratura per l'infanzia sia nella pratica sportiva, della categoria della difficoltà, la quale compendia il senso del limite individuale, le sfide e il superamento delle condizioni di partenza di coloro i quali sono immersi nel gioco o in un racconto. Riprendendo Granese (2003), la difficoltà, presente su ambedue i fronti, da un lato in virtù della presenza di ambienti ostili o la presenza degli antagonisti, dall'altro in relazione all'incontro di ostacoli e il rapporto con l'avversario, non è un qualcosa che è stato posto casualmente o opposto arbitrariamente alla comprensione o alla realizzazione, ma il punto d'appoggio e di presa perentoria di ogni percorso che voglia condurre a una comprensione o a una realizzazione.

5. L'altrove come viaggio nella letteratura e nello sport ludicamente inteso

Ulteriori suggestioni in merito alla formatività dell'esperienza dell'altrove sono presenti in buona parte della letteratura critica che approfondisce la tematica del viaggio nella letteratura per l'infanzia (Barsotti, 2004; 2008; 2012; 2017, 2020; Barsotti, Cantatore, 2019). Il viaggio offre una metafora dell'esistenza umana, di cui le narrazioni ci danno una restituzione:

Il viaggio rappresenta qualcosa di più del semplice “trasferimento” nello spazio [...] Il bisogno di viaggiare non si è limitato alla ricerca e alla conoscenza di mondi nuovi e sconosciuti, ma ha rappresentato per l'essere umano qualcosa di più profondo, ovvero la fuga dai “confini” del reale, dalle sue costrizioni; gli esseri umani sono stati pronti ad affrontare i rischi del mare, ad attraversare esperienze traumatiche che li avrebbero portati lontani dagli affetti, per poi tornare da dove erano partiti, secondo un movimento circolare sempre ripetuto (Barsotti, 2017).

Tra i diversi schemi narrativi che incontriamo ci sono i *viaggi ciclici*, che prevedono la partenza da casa di un viaggiatore, l'esperienza del viaggio sino al completamento di un itinerario e il ritorno a casa. Questo modello implica un cambiamento del viaggiatore, un'evoluzione rispetto alle proprie condizioni di partenza, dovuta al superamento delle sfide più o meno esplicite, ma vi è anche un riconoscimento delle proprie radici (Barsotti, 2004). Vi sono schemi nei quali *“il protagonista-eroe ora pone altrove le proprie radici, ora chiama presso di sé i familiari lontani ricomponendo il suo habitat in una situazione diversa”* (ivi, p. 17). Nel primo modello vi è la possibilità che l'accesso a un altrove, ovvero l'estraniamento dal proprio mondo abituale, porti a un arricchimento, a un cambiamento



delle disposizioni esistenziali del protagonista che inficiano sull'esperienza futura del suo vivere quotidiano, dopo il ritorno a casa. Nel secondo modello vi è l'avvertimento nel protagonista di una necessità preliminare di trasformazione, tanto imponente da rendere obbligatorio il viaggio, il quale porta un cambiamento definitivo dell'ambientazione e a un successivo ricongiungimento del protagonista con quanto gli è più caro.

Qualunque sia lo schema, avviene un cambiamento, un'evoluzione, un'emanipazione del protagonista, spesso nella protagonista, che può divenire un'opportunità di trasformazione anche per il lettore.

Ciò è possibile in quanto il lettore opera una decostruzione del pensiero sotteso al racconto e al raccontare (D'Ambrosio, 2004). Il racconto gli viene presentato come *syuzhet* (intreccio), riconducibile al pensiero narrativo, che ha una forte componente affettivo-relazionale, e su questa opera uno scioglimento che gli rende visibile la fabula, riconducibile alla dimensione paradigmatica, dove predomina la componente logico-razionale. Da qui il lettore ha la possibilità di sovrapporre la versione ordinata della narrazione accolta attraverso la lettura, dove sono ora esposti i principi regolatori del racconto (compresi i valori nella loro forma esplicita), con il proprio ordine interiore inerente al proprio racconto di vita e ai principi che la regolano, così scoprendo quanto il racconto letto "lo stia raccontando", quanto si senta raccontato dal racconto. A questo punto vi può essere un'adesione da parte del lettore che ha luogo attraverso un nuovo intreccio che integra la narrazione offerta dal testo e la narrazione individuale del lettore. Ciò avviene laddove le logiche, i valori e le norme che governano il racconto siano coerenti col proprio modo di percepirsi, se non addirittura meglio rispondenti di quanto non lo siano quelli impressi dal proprio sistema sociale di appartenenza.

L'atto della lettura predispone, quindi, davanti al lettore un sito attivo, per utilizzare un'espressione tipica della chimica organica, pronto ad accogliere il substrato del lettore, il suo racconto personale, la sua storia di vita, dando luogo a un evento di catalisi formativa.

Possiamo, quindi, dedurre che, come vi sono dei lasciti derivanti dalle diverse tipologie di viaggio nell'altrove della letteratura per l'infanzia, sia per i protagonisti delle narrazioni che per i lettori, anche le diverse esperienze sportive possono creare dei *surplus* che i partecipanti esportano nella vita reale. Perché l'attività fisica implica un viaggio, un'esperienza esplorativa nei luoghi fisici di allenamento ed esercizio, che attraverso i codici dello sport praticato si configurano come un altrove² nel quale il corpo diventa come un diario di bordo, ovvero "*un testo in-*

2 Si pensi, ad esempio, come la pratica del parkour, sport nel quale gli individui superano atleticamente e artisticamente gli ostacoli presenti nell'ambiente urbano (Kiddler, 2013), modifica la percezione, la funzione e il significato degli spazi vissuti dai *traceurs* (Mould, 2009).



carnato, una biografia corporea la cui lettura dà l'esito di una maggiore conoscenza e consapevolezza di sé" (Zedda, 2024). Tale viaggio può essere di lunga o di breve durata, ciclico (con una partenza e un ritorno) o continuo, quando lo sport e il giocare vanno a configurarsi come la modalità esistenziale di chi li pratica. Non a caso, gli studiosi che si occupano del fine carriera dei professionisti dello sport (tanto forte è il loro scollamento dalla quotidianità dell'umano comune) parlano della necessità di un viaggio di rientro per ricostruire l'identità dell'ex sportivo professionista (Wendling, Sagas, 2021).

Così, nel viaggio del protagonista di una storia o dello sportivo avviene uno scostamento dal reale, dall'ordinario, ovvero dal funzionamento della vita secondo le convenzioni sociali stabilite da chi e per chi non è dentro a quella forma di esperienza. Beninteso nella prospettiva ludico-sportiva lo sport aperto all'appassionato, al dilettante, mutua dal gioco il suo legame col viaggio, un rapporto che si fonda non sull'appagamento di un mero bisogno di evasione e di frequentare superficialmente spazi alternativi alla vita reale, bensì sulle comuni opportunità offerte dal gioco e dal viaggio di *"abitare una pluralità di mondi. Per tornare cambiati e provare a migliorare l'orizzonte che ci circonda"* (Bobbio, 2021).

In conclusione, non ci resta che chiederci "in che modo il soggetto comune può leggere la propria autobiografia corporea e quella inerente all'esperienza della pluralità di mondi esplorati nella pratica sportiva?". Possiamo tentare di rispondere trascrivendo quanto affermato sopra in riferimento alla formazione prodotta nell'interazione tra lettore e narrazione, ma utilizzando dei codici afferenti al rapporto giocatore-attività sportiva:

Concluso l'evento ludico-sportivo, il gioco giocato si presenta al giocatore – che è al contempo autore in gioco – come narrazione di un play (paidia), che ha una forte componente affettivo-relazionale, e su questa narrazione egli opera uno scioglimento che gli rende visibile il game, riconducibile alla dimensione paradigmatica del gioco, dove predomina la componente logico-razionale. Da qui il giocatore ha la possibilità di sovrapporre la versione ordinata di quanto ha praticato, dove sono ora esposti i principi regolatori del gioco (compresi i valori nella loro forma esplicita) con il proprio ordine interiore, inerente al proprio racconto di vita e ai principi che regolano tale vita, così scoprendo quanto il gioco "lo abbia giocato", quanto si senta appartenere a quella pratica sportiva. A questo punto, vi può essere un'adesione da parte del giocatore, che ha luogo attraverso un nuovo intreccio, il quale integra la narrazione del gioco giocato e la narrazione individuale del giocatore come persona. Ciò avviene laddove le logiche, i valori e le norme del racconto siano coerenti col proprio modo di percepirsi, o addirittura meglio rispondenti di quanto non lo siano quelli impressi dal proprio sistema sociale di appartenenza.

La rielaborazione narrativa della pratica dello sport predispone, quindi, davanti al giocatore un sito attivo, pronto ad accogliere il suo substrato, il suo racconto personale, la sua storia di vita, dando luogo a un evento di catalisi formativa.



Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2023). *La mente sgombra: Profanazioni, Nudità, Il fuoco e il racconto*. Torino: Einaudi.
- Augé M. (2005). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (ed. orig. 1992).
- Bacchis M. (2019). *La vittoria è un gioco. In cammino verso i valori dello sport*. Cagliari: Condaghes.
- Barba B. (2021). *Il corpo, il rito, il mito*. Torino: Einaudi.
- Barsotti S. (2004). *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa*. Pisa: ETS.
- Barsotti S. (2008). Il viaggio nella fiaba come metafora formativa: valenze pedagogiche nella società contemporanea. In Cambi F., Rossi G., Landi S. (eds), *Immagine della società nella fiaba* (pp. 1000-1018). Roma: Armando.
- Barsotti S. (2012). Bambine in viaggio nella letteratura per ragazzi del Novecento. In Ulivieri S., Pace R. (eds). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria* (pp. 79-92). Milano: FrancoAngeli.
- Barsotti S. (2017). Formazione e viaggio al femminile nella letteratura per l'infanzia tra passato e presente. *Pedagogia Oggi*, 15(1).
- Barsotti S., Cantatore L. (eds) (2019). *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Barsotti S. (2020). "Lupus in fabula". Cappuccetto Rosso e il fiabesco nello spazio e nel tempo. In Trisciuzzi M.T. *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per ragazzi* (pp. 145-167). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bettelheim B. (1960). *The informed heart: Autonomy in a mass age*. Glencoe: The Free Press.
- Bettelheim B. (1976). *The Uses of Enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Bobbio A. (2021). *Pedagogia del viaggio e del turismo. Natura e cultura del benessere*. Brescia: Scholè.
- Bruner J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Bruner J. S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza (ed. orig. 1988).
- Caillouis R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1958).
- Cambi F. (2023). Il calcio come esperienza formativa... a due facce. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 26(1), 73-77.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Collinet C., et alii (2013). Physical practices and sportification: Between institutionalisation and standardisation. The example of three activities in France. *The International Journal of the History of Sport*, 30(9), 989-1007.
- Corbi E., Perillo P., Chello F. (2024). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*. Milano: UTET.
- D'Ambrosio M. (2004). *Attori Scene Autobiografie. Un approccio narrativo ai media e alla formazione*. Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine (Vol. 11)*. Torino: Einaudi (ed. orig. 1938)



- Dennet D. C. (2023). *Coscienza: che cosa è*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1993)
- Descola P. (2024). *Lo sport è un gioco?* Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 2022)
- Dossena G. (2020). *Abbasso la pedagogia*. Bologna: Marietti.
- Falcicchio G. (2008). L'educazione e aperta. Educazione e dissenso in Aldo Capitini. In Capitini A., *L'educazione e aperta. Antologia degli scritti pedagogici* (pp. 9-38). Bari: Levante.
- Farne R. (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerini.
- Granese A. (2003). *Principia Educationis. Istituzioni di pedagogia generale*. Pavia: Cedam.
- Huizinga J. (1973). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi. (ed. orig. 1938)
- Isidori E. (2015). *Pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Isidori E., Fraile Aranda A. (eds) (2012). *Pedagogia dell'allenamento sportivo. Prospettive Metodologiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Isidori E., Sanchez Pato A. (2020). La filosofia agonale greca e il suo contributo all'educazione contemporanea. *Lessico di Etica pubblica*, 1. 11-20.
- Kidder J. L. (2013). Parkour, masculinity, and the city. *Sociology of sport journal*, 30(1), 1-23.
- Mantegazza R. (1999). *Con la maglia numero sette: le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- McAdams D. P. (2015). Three lines of personality development: A conceptual itinerary. *European Psychologist*, 20(4), 252.
- Mezirow J. (2018). *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.
- Mould O. (2009). Parkour, the city, the event. *Environment and planning D: society and space*, 27(4), 738-750
- Nussbaum (1996). *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1995)
- Ricœur P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35 (1). 73-81.
- Romano L., Pasca J. (2022). La cura del corpo nella storia. In Bellingreri, et alii (eds.), *Per-corsi di pedagogia generale*. Milano: UTET.
- Tatar M. (2009). *Enchanted hunters: The power of stories in childhood*. New York: WW Norton & Company.
- Von Neumann J., Morgenstern O. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Wendling E., Sagas M. (2021). Is There a Reformation Into Identity Achievement for Life After Elite Sport? A Journey of Identity Growth Paradox During Liminal Rites and Identity Moratorium. *Frontiers in Psychology*. 1-12.
- Xodo Cegolon C. (2019). *Capitani di sé stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: Scholè.
- Zedda M. (2006). *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*. Pisa: ETS.
- Zedda M. (2010). *Corpo e autobiografia. Una riflessione pedagogica*. Roma: Carocci.
- Zedd M. (2024). Appunti sul benessere e l'autobiografia "corporea. *Journal of Health Care Education in Practice*, 6(2), 153-158.



Benefici dell'attività motoria sull'ADHD: un approccio neuropedagogico

The Benefits of Physical Activity on ADHD: A Neuropedagogical Approach

Alessandro Bozzato

Università Politecnica delle Marche, Facoltà di Medicina, Corso Logopedia – Pedagogia Generale, Pedagogia Speciale
Presidente Nazionale UNIPED – Unione Pedagogisti
alessandro.bozzato@autistici.org – presidente@uniped.eu

Abstract

ADHD is a neurodevelopmental disorder affecting attention, impulse control, and motor activity, significantly impacting learning and social interactions. This article explores how physical activity, integrated within a neuropedagogical approach, enhances emotional regulation, neuroplasticity, and executive functions in children and adolescents with ADHD. Recent studies highlight the benefits of exercise on self-esteem, focus, and academic performance, fostering a virtuous cycle of motor and cognitive learning. The article emphasizes the importance of personalized educational interventions that combine inclusion with the development of individual potential.

Keywords: ADHD, Motor activity, Neuropedagogy, Neuroplasticity, Executive functions, Emotional regulation, Inclusive learning, outdoor education

L'ADHD è un disturbo del neurosviluppo che colpisce attenzione, impulsi e motricità, con un impatto significativo su apprendimento e relazioni. Questo articolo analizza come l'attività motoria, integrata in un approccio neuropedagogico, possa migliorare la regolazione emotiva, la neuroplasticità e le funzioni esecutive nei bambini e adolescenti con ADHD. Studi recenti evidenziano i benefici dell'esercizio fisico su autostima, concentrazione e rendimento scolastico, promuovendo un ciclo virtuoso di apprendimento motorio e cognitivo. L'articolo sottolinea l'importanza di interventi educativi personalizzati, capaci di coniugare inclusione e sviluppo delle potenzialità individuali.

Parole chiave: ADHD, Attività motoria, Neuropedagogia, Neuroplasticità, Funzioni esecutive, Regolazione emotiva, Apprendimento inclusivo, outdoor education

Citation: Bozzato A. (2025). Benefici dell'attività motoria sull'ADHD: un approccio neuropedagogico. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 40-49.

Copyright: © 2025 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-012025-04>



1. L'aumento dell'ADHD tra gli adolescenti: sfide, ricerche recenti e approcci diagnostici.

Negli ultimi anni sono state effettuate molte ricerche in tutto il mondo, in considerazione del fatto che il numero di adolescenti con disturbi associati ad ADHD sembra essere in costante crescita. Aumenta anche l'attenzione grazie al costante progresso nelle neuroscienze che comporta un aumento di consapevolezza ma anche un avanzamento della ricerca sui meccanismi patogenetici, associato a nuove metodologie diagnostiche e nuovi sistemi di classificazione: il DSM, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali dell'APA (American Psychiatric Association), la cui ultima edizione, DSM-5-TR è stata pubblicata nel 2023; la Classificazione internazionale delle malattie dell'OMS più recente, l'ICD-11 ufficialmente in vigore dal 1 gennaio 2022, e infine l'ICF: Classificazione internazionale del funzionamento (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) redatto dall'OMS nel 2001, la cui versione pediatrica è del 2007. Le ricerche si concentrano soprattutto sull'età scolare e, in particolare, sull'adolescenza, una fase cruciale di cambiamenti significativi e di pressioni come lo sviluppo dell'identità e dell'indipendenza nel corso del passaggio verso l'età adulta. Si aggiungano poi le richieste di maturazione, le aspettative scolastiche e i ruoli sociali in evoluzione. Questo periodo è reso più complesso dalle difficoltà psicosociali vissute durante l'infanzia e la preadolescenza.

Sono grandi numeri: la popolazione mondiale è di 7,2 miliardi, di cui quasi 3 miliardi è rappresentata da persone che hanno meno di 25 anni (WHO, 2023). Di questi, circa 1,2 miliardi sono adolescenti di età compresa tra 10 e 19 anni. Una percentuale significativa (tra il 3% e il 7%) di bambini in età scolare e adolescenti soffre di Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (Polanczyk *et al*, 2015, pp.345-365).

L'ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività, o DDAI in italiano) è un disturbo del neurosviluppo che colpisce principalmente l'attenzione e il controllo degli impulsi, ma ha anche significative ripercussioni sull'attività motoria. Fin da bambini, i soggetti con ADHD possono incontrare difficoltà nel concentrarsi, nel seguire le istruzioni, nel completare o iniziare i compiti e, in generale, nel regolare il comportamento.

Sul piano sociale e familiare, e negli ambienti condivisi o strutturati, prevale spesso la necessità di "controllare" e gestire l'emergenza, cercando di "normalizzare" le manifestazioni più problematiche. Di frequente, un bambino con ADHD viene visto come un elemento "difficile" all'interno del gruppo di pari (che si tratti di una classe, di una squadra di calcio, di un gruppo *scout* o di una festa di compleanno), generando confusione e disagio. Il bisogno urgente sembra essere quello di preservare la stabilità del gruppo, spesso ricorrendo a "soluzioni tampone" (come farmaci, interventi di supporto, contenimento dei comportamenti più disruptivi e strategie didattiche personalizzate, come la *token education*), riman-



dando al contesto clinico e individualizzato il trattamento mirato a potenziare le risorse cognitive, i funzionamenti e le competenze del bambino. Tuttavia, questo approccio rischia di separare gli ambiti quotidiani di scambio, incontro e relazione, tralasciando l'approccio ecologico, che è sempre raccomandato nel caso di disturbi del neurosviluppo.

2. Un approccio neuropedagogico all'ADHD: personalizzazione, attività motoria e sviluppo delle funzioni cognitive

Un orientamento educativo di tipo neuropedagogico può aiutare ad affrontare queste contraddizioni, poiché offre strategie basate su saperi e conoscenze neuroscientifiche che migliorano l'apprendimento e la gestione del comportamento, senza far perdere ai bambini l'esperienza inclusiva, che è fondamentale per lo sviluppo e l'evoluzione personale di ogni persona.

Si deve favorire un orientamento strutturalmente trasversale, attento alla complessità e alla potenzialità trasformativa collegata alla pratica di nuove attività: ogni bambino ha un modo unico di apprendere, e con i bambini con ADHD la personalizzazione è ineliminabile. L'approccio deve essere adattato alle caratteristiche neurocognitive del bambino, come per esempio l'uso di attività brevi e mirate, che evitano di sovraccaricare il bambino di informazioni. Si tratta di un approccio pedagogico, quindi orientato a finalità educative, trasformative, di apprendimento e di potenziamento delle funzioni: non un approccio terapeutico rivolto a deficit, disordine o disturbo.

La proposta di esercizi fisici semplici e immediatamente eseguibili consente ai destinatari l'acquisizione di competenze motorie in divenire, permette cioè l'apprendimento e lo sviluppo di abilità nella stessa fase di esecuzione, incrementando le potenzialità motorie e migliorando la propriocezione, la conoscenza dell'ambiente che li circonda e la confidenza con le proprie funzioni. Si mette in azione il processo di "*action-perception loop*", il ciclo continuo che sta alla base dell'apprendimento motorio, essenziale per comprendere le interazioni di tutti con il contesto di crescita e con la capacità di influire sulla realtà: le azioni compiute influenzano la percezione dell'ambiente e a sua volta la percezione orienta le azioni future. È un processo alla base dell'apprendimento e della cognizione che permette di intervenire in modo efficace su alcuni disordini connessi all'ADHD: dove ci sono delle difficoltà a monitorare e regolare i movimenti in modo efficace, sia le azioni che la percezione degli stimoli esterni sono influenzate negativamente. Per cui il miglioramento della capacità di percepire e rispondere agli stimoli, attraverso tecniche di esercizio fisico, può avere un effetto positivo nel ripristinare un ciclo più equilibrato. Gli effetti positivi dell'attività motoria sui processi di base dell'apprendimento sono ben rappresentati dalla comprensione dello sviluppo dell'identità corporea e del rapporto con lo spazio che, fin dalla primissima infanzia,



è cruciale non solo per lo sviluppo delle nostre funzioni cognitive, ma anche per il ruolo chiave nell'adattamento all'ambiente e nella nostra capacità di prevedere gli eventi. Uno degli obiettivi principali del cervello è la capacità di prevedere ciò che accadrà: si impara attraverso esperienze ripetute, e in questo modo si affina la nostra capacità di anticipare eventi e azioni.

3. L'attività fisica come strumento di potenziamento cognitivo e gestionale nei bambini con ADHD: evidenze scientifiche e approcci personalizzati

Anche dal punto di vista della stimolazione delle prestazioni somatosensoriali il movimento fisico è essenziale per lo sviluppo di una corretta interpretazione del mondo: dal punto di vista visivo va ricordato il celebre esperimento di Held e Hein sul "gatto attivo e gatto passivo", nel quale i ricercatori avevano addestrato i due gatti in una situazione sperimentale. Uno dei due (il *gatto attivo*) poteva muoversi liberamente, mentre l'altro (il *gatto passivo*) era immobilizzato e doveva seguire il movimento dell'altro tramite un dispositivo che li collegava. Entrambi i gatti venivano esposti allo stesso ambiente visivo mentre il gatto attivo si muoveva, ma solo quest'ultimo aveva la possibilità di esplorare attivamente. L'obiettivo era quello di osservare gli effetti del movimento attivo sulla percezione visiva e sullo sviluppo delle capacità motorie. I risultati mostrarono che solo il gatto attivo sviluppava correttamente le capacità di coordinazione motoria e percezione visiva, come dimostrato dalla sua capacità di evitare ostacoli e interagire con l'ambiente in modo appropriato. Il gatto passivo, che non poteva muoversi autonomamente, non sviluppò le stesse capacità di percezione e coordinazione, confermando che l'esperienza attiva è essenziale per la corretta percezione visiva e il movimento (Held, Hein, 1963, pp. 872-876).

Ogni movimento sviluppa possibilità di apprendimento, di potenziamento, di affinamento delle competenze, insieme al rafforzamento degli automatismi e al conseguente incremento dell'autostima che deriva da un maggior controllo delle proprie azioni e della confidenza con lo spazio di vita. Non esiste comunque una sola procedura applicativa, ovvero non ci sono esercizi validi per chiunque indiscriminatamente, perché non esiste uniformità di esito in relazione alla medesima attività motoria. In neuropsicologia si considera l'unicità della persona e si sottolinea che non esiste un unico modo di apprendere. Poiché ci si adatta alle caratteristiche neurocognitive di ogni bambino, oltre a tenere presente la difficoltà a mantenere l'attenzione per periodi prolungati, anche l'esercizio fisico dovrebbe rispettare l'indicazione di attività frequente, regolare e di breve durata. Anche con l'esercizio fisico, vanno rispettati gli intervalli.

Come riportato dalla corposa ricerca di Sima Dastamooz e colleghi, tra i benefici dell'esercizio fisico si rileva un incremento lieve dell'autocontrollo emotivo, della regolazione in situazioni di frustrazioni e stimolazione di neuroplasticità gra-



zie al miglioramento della memoria motoria e facilitazione delle funzioni legate alla pianificazione e al *problem solving*, ma ha mostrato “un miglioramento significativo nella flessibilità cognitiva, nel controllo inibitorio e nell’inattenzione nei bambini e negli adolescenti con ADHD” (Dastamooz et al., 2023).

Il merito della ricerca riportata sta nella grande mole di dati e di elaborazione di questi ultimi provenienti da situazioni, popolazioni e regioni del mondo diverse, raccolti dai ricercatori dell’Università Cinese di Hong Kong e da quella di Stanford (Ahmed, Mohamed, 2011), ma viene sostanzialmente a confermare quanto già riscontrato in precedenti ricerche, meno capillari e meno imponenti dal punto di vista delle cifre raccolte, ma ricche di contenuti. In particolare ricordo l’approfondito lavoro di Gehan Ahmed e Saminha Mohamed (Ahmed, Mohamed, 2011, pp. 366-371) dell’Università del Cairo, nel quale venivano documentati i guadagni formativi e le ricadute positive di una breve attività aerobica nei soggetti con sindrome da iperattività conclamata.

I ricercatori hanno osservato il ruolo positivo dell’attività fisica nella gestione dell’ansia, della depressione, dello stress, e in generale nel miglioramento dell’umore. Basandosi sugli studi precedenti di Maddigan (2003) e di Went (2000), è stata formulata l’ipotesi che un programma di esercizio fisico avrebbe migliorato significativamente il comportamento nei pazienti con ADHD rispetto a quelli non sottoposti a esercizi. La ricerca ha esaminato le possibili alterazioni nel comportamento, nelle funzioni cognitive e nei risvolti psicologici degli studenti con ADHD, in seguito a un programma di esercizi a intensità moderata, della durata di dieci settimane. Il gruppo di studio ha mostrato miglioramenti significativi in tre dei cinque parametri della *Behavior Rating Scale* (attenzione, abilità motorie e comportamento in aula).

I risultati di questo studio concordavano con quelli di Maddigan *et al.*, che concludevano come la terapia fisica sarebbe stata efficace nella riduzione dei sintomi, il che avrebbe consigliato una riduzione anche della dose di farmaci nei bambini in età scolare con ADHD. Il miglioramento dell’inattenzione è stato supportato anche dalla ricerca di Went, che ha affermato l’evidenza del miglioramento della concentrazione tra i soggetti che avevano partecipato a un programma di *attività motoria terapeutica*. Ci sono stati miglioramenti nella resa, nella prontezza di lavoro, e in parte anche nelle situazioni sociali e nelle risposte comportamentali.

4. Benefici dell’attività fisica sul comportamento e rendimento nei bambini con ADHD

Ahmed e Mohamed suggeriscono che una possibile spiegazione per il miglioramento del comportamento vada trovata nell’attività in sé, che comporta sessioni di esercizio che facilitano la cooperazione e la tolleranza in situazioni di gruppo. Già Hoza (2003) avevano riportato che la formazione di amicizie tra studenti con



ADHD si associa alla progressiva perdita di problematiche comportamentali e a miglioramento generale della qualità delle relazioni: la maggior parte degli studenti tende a essere più attiva e attenta al termine del programma. Molti studenti hanno apprezzato l'attività e da parte dei genitori si è avuto un ritorno particolarmente positivo: trovavano che avesse per i figli un'influenza "benefica" (Ahmed, Mohamed, 2011, p. 370). Questo perché l'esercizio aiuta a migliorare la risposta agli *stressor*, cioè gli studenti si stancavano e si agitavano meno rispetto alle stesse difficoltà quando erano in buone condizioni fisiche. Così si ha anche un miglioramento dell'umore provocato dall'aumento dei livelli di dopamina, norepinefrina e serotonina, cioè dei neurotrasmettitori che agiscono come antidepressivi, potenziati dall'esercizio fisico. L'esercizio, in qualche modo, "ricarica i cervelli" depressi per svolgere il proprio compito di adattamento all'ambiente.

L'effetto positivo complessivo sul rendimento scolastico è stato rilevato anche quando il tempo dedicato all'attività fisica riduceva il tempo per le lezioni in classe. In un'altra ricerca, Dwyer e colleghi hanno studiato il collegamento tra attività motoria e rendimento scolastico nei bambini di dieci e undici anni, confermando che la forma fisica è generalmente associata a miglioramenti delle prestazioni scolastiche anche nella scuola elementare. La "forma fisica" e i punteggi ai test sono stati associati ai risultati in lettura e matematica, e i miglioramenti osservati sono stati attribuiti all'aumentata capacità di attenzione e concentrazione conseguente anche alla progressiva diminuzione di comportamento oppositivo. Lo studio ha poi concluso anche che la competenza fisica degli studenti migliora la percezione dell'autostima e le emozioni (Dwyer et al., 2001, pp. 225-238).

Sempre nell'ambito delle ricerche specifiche e degli studi degli ultimi 10 anni, cioè successive alla pubblicazione del DSM-V, segnalo i risultati di Grassmann che confrontano i test e gli indicatori ottenuti dagli studi pubblicati su *PubMed* e scrivono "(...) abbiamo verificato che 30 minuti di esercizio fisico hanno migliorato le funzioni esecutive dei bambini con ADHD." (Grassmann *et al*, 2017, pp.367-371). I criteri di ricerca degli indicatori della sua ricerca erano studi originali e controllati che valutavano gli effetti di una sessione di esercizio fisico sulla capacità funzionale (CF) dei bambini con ADHD. Pertanto, hanno utilizzato i descrittori Boolean per "disturbo da deficit di attenzione", "disturbo da deficit di attenzione e iperattività", "disturbo da deficit di attenzione/iperattività" e li hanno parametrati in relazione allo svolgimento di esercizio fisico suddividendo in "esercizio aerobico", "esercizio di resistenza", "esercizio anaerobico" e "esercizio acuto" (sport). La conclusione conferma un beneficio in ognuno dei casi: "*In conclusione, 30 minuti di esercizio fisico di intensità moderata o alta possono migliorare la capacità funzionale (CF) dei bambini con ADHD*" (*In conclusion, 30 min of moderate- to high-intensity physical exercise may to improve the CF of children with ADHD* – Grassmann et al., 2017, pp. 367-371).

Analoghe conclusioni sono tratte dal punto di vista del medico e neuroscien-



ziato danese Lasse Christiansen (2019) che rileva gli effetti positivi dell'esercizio motorio sulle *performance* delle funzioni cognitive e dichiara che l'esercizio porta a cambiamenti strutturali nel Sistema Nervoso Centrale, perché potrebbe "agire come uno stimolo endogeno per innescare una cascata di processi molecolari di neuroplasticità che, alla fine, portano ad adattamenti strutturali nel sistema nervoso" (Christiansen et al., 2019, p. 841).

Per concludere la sintetica e non esaustiva panoramica in ambito medico e sanitario, trovo interessante riportare anche l'articolo del *Journal of Pediatrics*, firmato da M. B. Pontifex, che si concentra ulteriormente sulle ricadute scolastiche dei benefici derivanti dall'attività motoria, e si spinge a dichiarare che l'esercizio "migliora le performance comportamentali, neurocognitive e scolastiche nei bambini con disturbo da deficit di attenzione/iperattività" (Pontifex et al., 2013, pp.543-551), prima dell'uscita del DSM-V (lo studio era stato precedentemente diffuso da *epub*, nel 2012).

5. L'approccio neuropedagogico e l'integrazione dell'attività motoria nell'educazione del bambino con ADHD: esperienze e prospettive

Ma è bene ricordare che da tempo esistono dispositivi clinici che si basano su un approccio pedagogico al trattamento dei disturbi e delle manifestazioni di ADHD, che integra l'attività motoria nell'educazione. Ad esempio è nella proposta di Piero Crispiani e Catia Giaconi, laddove parlano di disturbo dell'attenzione e di trattamento educativo (Crispiani, Giaconi, Capparucci, 2005): gli studiosi, con M. Letizia Capparucci, hanno contribuito allo sviluppo di un modello educativo che riconosce l'importanza dell'attività fisica non solo per la salute, ma anche come strumento (pedagogico) per lo sviluppo globale e integrale della persona.

Crispiani, ad esempio, sostiene che l'attività motoria possa favorire lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale degli individui, integrandosi con altre forme di apprendimento. Giaconi ha contribuito allo studio di come il movimento e l'esperienza corporea possano essere utilizzati in modo strategico all'interno del contesto educativo. In particolare, l'utilizzo dell'attività fisica è inteso come un mezzo per potenziare non solo le capacità motorie, ma anche quelle cognitive e relazionali, promuovendo un apprendimento esperienziale che favorisce la crescita globale dell'individuo. Questo approccio ha una certa influenza nell'ambito della pedagogia clinica contemporanea, sottolineando la connessione tra mente e corpo nel processo educativo.

In prospettiva, vanno considerate le opportunità naturalmente compensative a disposizione senza bisogno di interventi sanitari: si tratta di considerare e provare a ipotizzare progetti e programmi che siano in grado di valorizzare ciò che si può fare e ottenere con un approccio neuropedagogico, che sappia cioè coniugare le attuali conoscenze in ambito neurologico con le finalità e i trattamenti educativi.



Tenendo presente la plasticità e anche la neurogenesi, che rappresenta un fenomeno complesso e in continua evoluzione, sebbene molti aspetti di questo processo siano ancora poco compresi, le evidenze attuali supportano l'idea che il cervello del bambino, come anche quello dell'adulto, possieda una notevole capacità di adattarsi e rigenerarsi, soprattutto in risposta a stimoli cognitivi e comportamentali (Kemperman, Song, Gage, 2015).

6. L'approccio ecologico e la teoria dell'attenzione restaurativa: integrare ambiente, movimento e funzioni cognitive nell'educazione

Un approccio ecologico, globale, nel quale il pedagogo sia in grado di prendere in considerazione le capacità e le funzioni cognitive, senza trascurare motivazione e coerenza tra principi e finalità educative, ricordando che anche l'attenzione ha i suoi tempi e le sue esigenze. Può essere usurata ma, esattamente come nel caso della neurogenesi, può essere "rigenerata": quando viene usata in modo prolungato (ad esempio, durante attività che richiedono un elevato livello di concentrazione), può causare affaticamento, e si può quindi ipotizzare il ricorso a tecniche "restaurative", come suggerito da Rachel e Stephen Kaplan (1995), dell'Università del Michigan, che sostengono come l'ambiente e le esperienze di immersione in determinati contesti possano facilitare il recupero delle risorse attentive, migliorando così la capacità di tutti di concentrarsi e mantenere l'attenzione su compiti complessi.

In breve, la loro "Attention Restoration Theory" (ART), e cioè Teoria dell'Attenzione Restaurativa (o rigenerata), valorizza l'attenzione involontaria, stimolata dallo spazio, come pure il fascino, la compatibilità e l'opportunità di esplorazione. Elementi in comune con lo svolgimento di attività motorie, preferibilmente all'aperto, quando possibile. Una pratica pedagogica cioè che sempre più spesso torna ad essere al centro di sperimentazioni e consuetudini educative che trovano nell'*outdoor education* un campo applicativo: oltre a favorire, attraverso l'esplorazione, la dimensione del contatto (materico e dinamico) e la possibilità di scelta (Guerra, 2023), si sviluppano processi cognitivi e attitudini in relazione ai contesti vissuti.

Si conferma, dunque, che il rapporto tra ambiente e funzioni cognitive risulta rafforzato quando viene sostenuto e favorito il ciclo dell'*action-perception*. Ciò implica il riconoscimento che l'approccio pedagogico, in quanto strutturalmente trasversale, è in grado di integrare conoscenze pregresse, saperi eterogenei e una tensione costante verso l'attribuzione di senso all'esperienza e all'elaborazione del vissuto personale.



7. Conclusioni: un approccio integrato per la gestione dell'ADHD

In conclusione, le evidenze scientifiche suggeriscono che l'attività fisica gioca un ruolo fondamentale nel miglioramento delle funzioni cognitive e del comportamento nei bambini con ADHD. Tuttavia, è importante sottolineare che l'approccio deve essere personalizzato, tenendo conto delle caratteristiche individuali di ciascun bambino e delle sue specifiche necessità. La personalizzazione non riguarda solo la durata o l'intensità dell'attività, ma anche la tipologia di esercizi proposti, in modo da evitare sovraccarichi o frustrazioni. Inoltre, l'integrazione dell'attività fisica con altre strategie pedagogiche e di supporto psicologico potrebbe contribuire a un approccio ecologico, che non solo affronti i sintomi del disturbo, ma promuova anche lo sviluppo generale del bambino, migliorando le sue competenze cognitive, emotive e sociali.

Il miglioramento del comportamento e delle competenze nei bambini con ADHD non dipende esclusivamente dall'applicazione di strategie motorie o farmacologiche, ma deve essere visto come un processo integrato, che coinvolge l'interazione tra aspetti cognitivi, emotivi e sociali. In quest'ottica, la neuropsicologia rappresenta una valida opzione, capace di integrare neuroscienze e pedagogia, mirando a sviluppare tutte le potenzialità del bambino, offrendo un percorso educativo che non solo migliora la gestione del comportamento, ma aiuta anche a costruire una vita più equilibrata e soddisfacente.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed G. M., Mohamed S. (2011). Effect of regular aerobic exercises on behavioral, cognitive and psychological response in patients with attention deficit-hyperactivity disorder. *Life Science Journal*, 8(2), 366-371.
- Christiansen L., Beck M. M., Bilenberg N., Wienecke J., Astrup A., Lundbye-Jensen J. (2019). Effects of exercise on cognitive performance in children and adolescents with ADHD: Potential mechanisms and evidence-based recommendations. *Journal of Clinical Medicine*, 8(6), 841. <https://doi.org/10.3390/jcm8060841>
- Crispiani P., Giaconi C., Capparucci M. L. (2005). *Lavorare con il disturbo di attenzione e iperattività*. Bergamo: Junior.
- Dastamooz S., Sadeghi-Bahmani D., Farahani M. H. D., Wong S. H. S., Yam J. C. S., Tham C. C. Y., Sit C. H. P. (2023). The efficacy of physical exercise interventions on mental health, cognitive function, and ADHD symptoms in children and adolescents with ADHD: An umbrella review. *EClinicalMedicine*, 62, 102137. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2023.102137>
- Dwyer T., Sallis J., Blizzard L., Lazarus R., Dean K. (2001). Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.
- Grassmann V., Alves M. V., Santos-Galduróz R. F., Galduróz J. C. (2017). Possible co-



- gnitive benefits of acute physical exercise in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 21(5), 367–371. <https://doi.org/10.1177/1087054714526041>
- Guerra M. (2023). L'esplorazione nell'educazione all'aperto come approccio interrogante per coltivare consapevolezza ecologica. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 194–200. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-23>
- Held R., Hein A. (1963). Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 56(5), 872–876. <https://doi.org/10.1037/h0040546>
- Hoza B., Mrug S., Pelham W. E., Greiner A. R., Gnagy E. M. (2003). A friendship intervention for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Preliminary findings. *Journal of Attention Disorders*, 6(3), 87–98. <https://doi.org/10.1177/1087-05470300600303>
- Kaplan R., Kaplan S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kempermann G., Song H., Gage F. H. (2015). Neurogenesis in the adult hippocampus. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 7(9), a018812. <https://doi.org/10.1101/cshperspect.a018812>
- Maddigan B., Hodgson P., Dick B. (2003). The effects of massage therapy & exercise therapy on children/adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 12(2), 40–43.
- Polanczyk G. V., Salum G. A., Sugaya L. S., Caye A., Rohde L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Pontifex M. B., Saliba B. J., Raine L. B., Picchietti D. L., Hillman C. H. (2013). Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pediatrics*, 162(3), 543–551. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.08.036>
- Went, M. S. (2000). *The effect of an activity program designed with intensive physical exercise on the behavior of ADHD children* (Master's thesis). State University of New York at Buffalo.
- World Health Organization. (2023). *Coming of age: Adolescent health*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240081130>



Efficacia e funzione abilitativa del gesto arrampicatorio nello sviluppo tipico e atipico

The Effectiveness of Climbing Practice and its enabling function in typical and atypical development

Ilaria Elisa Baruffa

Ordine degli Psicologi Lombardia
ilariaelisabaruffa@psypec.it

Abstract

Sport practice is able to generate skills at a motor, cognitive and socio-relational level. Climbing technique will be placed at the center of the analysis, as it is particularly functional for working on the following areas, either in typical or in atypical development: gross- and fine motor function, balance and coordination, neuro-plasticity, sense of self-efficacy and self-esteem, fear of heights, attentional and perceptive processes, corporeality and proprioception of one's own/others' movement in a certain space, social-relational and stress management skills. The data from the experimental research, conducted during my master degree (2022), will support the thesis.

Keywords: sport, climbing, motor skills, cognitive skills, self-esteem, socio-relational skills, stress management

La pratica sportiva è in grado di generare competenze a livello motorio, cognitivo e socio-relazionale. Si porrà al centro dell'analisi il gesto arrampicatorio, in quanto particolarmente funzionale al lavoro sulle seguenti aree, sia in caso di sviluppo tipico, sia atipico: grosso- e fino-motricità, equilibrio e coordinazione, neuro-plasticità, senso di autoefficacia e autostima, paura delle altezze, processi attentivi e percettivi, corporeità e propriocezione del movimento proprio/altrui nello spazio, capacità socio-relazionali e di gestione dello stress. A sostegno, i dati della ricerca sperimentale, condotta durante la specializzazione accademica (2022)*.

Parole chiave: sport, arrampicata, competenze motorie, competenze cognitive, autostima, competenze socio-relazionali, gestione stress

* Ricerca sperimentale condotta in collaborazione con il dipartimento di Psicologia dello sport e di Pedagogia speciale - Laboratorio di ricerca scientifica H.E.R.A.C.L.E. dell'Università Niccolò Cusano, Roma.

Citation: Baruffa I. E. (2025). Efficacia e funzione abilitativa del gesto arrampicatorio nello sviluppo tipico e atipico. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 50-60.

Copyright: © 2025 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-012025-05>



1. Perché l'arrampicata sportiva

L'arrampicata sportiva, così come le discipline orientali, presenta diverse caratteristiche che permettono a chi la pratica di ricercare un equilibrio tra gli stimoli fisici, ambientali, cognitivi ed emotivi, lavorando su aspetti personali di autoregolazione e relazionali, come: "capacità di autocontrollo e gestione dell'aggressività, senso del rispetto delle regole e dei turni, accettazione della frustrazione, riconoscimento del limite, tensione verso il miglioramento personale [...] rispetto dell'altro" (Becker, 1982, pp. 19-29). È, inoltre, presente un'importante stimolazione delle capacità attentive, esecutive e neuroplastiche, come quelle di "programmazione motoria, armonizzazione e finalizzazione dello sforzo, modulazione della forza fisica e mentale" (Becker, 1982, p. 21).

Nel corso dell'esecuzione del gesto arrampicatorio, inteso come disciplina sportiva, è infatti "fondamentale anticipare la sequenza dei movimenti necessari e successivamente verificarne l'efficacia" (Luccherino e Pezzica, 2012, p. 471). Dunque, sono coinvolte le funzioni esecutive e neuroplastiche, attraverso la stimolazione dei processi di risoluzione dei problemi e di "route-finding" (Luccherino, Pezzica, *passim*, 2012), in continua rielaborazione, anticipando la sequenza dei movimenti più funzionali alla sequenza di ascesa e, talvolta, necessari alla sua esecuzione. La pratica della disciplina arrampicatoria richiede, inoltre, il mantenimento di un adeguato livello di attenzione, la gestione delle proprie risorse fisiche e il riconoscimento delle transizioni e dei feedback emotivi in atto, in quanto spesso sono presenti sensazioni contrastanti che variano da stati di eccitazione per il raggiungimento della fine del percorso, a sensazioni di paura, legate alla caduta, in relazione al proprio vissuto personale e al contesto socio-relazionale nel quale si è immersi. Infatti, l'arrampicata sportiva, anche se svolta individualmente, ad esempio nella categoria del Boulder, ha una forte connotazione sociale, sia per l'aspetto motivazionale (raggiungimento del top, tentativi, aspetti tecnici), sia per quello relazionale (fiducia nell'altro, accompagnamento della caduta). Tali caratteristiche, contribuiscono a rendere questa disciplina particolarmente funzionale all'implementazione dell'autostima e della sicurezza personale percepita, contestualmente alla relazione con l'altro e con il contesto di azione.

L'arrampicata sportiva si inserisce nell'approccio di apprendimento ecologico-dinamico, nel quale, la figura educante (ed allenante, in questo caso) "si deve limitare ad assistere l'atleta nella ricerca autonoma di soluzioni motorie" (Altavilla *et alii*, 2022, p.71). Pertanto, tale figura svolge un ruolo maieutico nello sviluppo delle competenze individuali e gruppalì e non prescrittivo, come avviene, al contrario, nell'approccio pedagogico lineare, dimostratosi meno efficace nel training delle capacità sopra citate e nell'apprendimento euristico.



2. Approcci di indagine psico-senso-motoria nella relazione corpo-mente

2.1 Neofunzionalismo

Il primo riferimento epistemologico in termini di funzionalismo, proviene dalla Scuola di Chicago di inizio Novecento, nella quale figurano, tra gli altri, i nomi di James McKeen Cattell, John Dewey e William James. Gli autori propongono una visione evoluzionistica e olistica del Sé, in relazione con l'ambiente, secondo modalità di adattamento continuo. Negli anni '20 del secolo scorso, Wilhelm Reich, proveniente dall'ambiente analitico, formula l'ipotesi dell'esistenza di interconnessioni tra l'elemento psichico e somatico, sostenendo l'importanza dell'azione congiunta dell'intervento terapeutico sul corpo e sulla mente e della complessità di tali legami. Nel quarantennio successivo, si diffusero in Europa e in America numerose tecniche basate sulla psicoterapia corporea, anche in campo clinico, ma il Neofunzionalismo vedrà formalmente la luce solo negli anni '80, grazie alla fondazione della Scuola Europea di Psicoterapia Funzionale, da parte di Luciano Rispoli.

Lo studio in esame si rapporta alle teorizzazioni neo-funzionali sui sistemi integrati, in particolar modo, per quanto concerne le EBS – Esperienze Base del Sé- e il loro funzionamento, attraverso la corporeità e la (ri)acquisizione di schemi motori parzialmente o integralmente compromessi, oltre alla stimolazione sensoriale, che mette in relazione gli aspetti cognitivi e motori con l'ambiente e la dimensione socio-relazionale.

I disequilibri possono riguardare le funzioni motorie e cognitive colpite, ma presentano anche ripercussioni sul sistema endocrino, muscolare, nervoso e di regolazione emotiva. Rispoli fa riferimento ad alcuni casi, in cui una forma ipertrofica del tono muscolare degli arti superiori, ad esempio, può far emergere un quadro fino-motorio deficitario, con conseguenze sulle aree senso-motorie, sul senso di autoefficacia percepita e sulla regolazione emotiva. Leggiamo, infatti, che in caso di “difficoltà nei movimenti sottili e delicati [...] anche le emozioni sono alterate, come lo sono i sistemi percettivi, e anche gli apparati fisiologici interni” (Rispoli, 1999).

Oltre all'ipercompensazione in risposta ad aree deficitarie, il processo di alterazione può verificarsi anche in caso di trauma, sia di tipo fisico, sia psichico ed emotivo, o durante il percorso evolutivo, in relazione al vissuto personale e alla componente caratteriale degli individui. L'intervento neofunzionalista si concentra sulle funzioni alterate per compensazione o per azione del blocco dovuto al trauma, al background individuale e contestuale o all'handicap, unendo aspetti della comunicazione e della relazione a quelli di *mobilitazione corporea*, della *voce* e del *respiro* (Rispoli, *passim*, 2004), in modo da (ri)stabilire uno stato di omeostasi o di funzionalità strutturale.



2.2 Teoria cognitivo-comportamentale (CBT)

Negli anni Sessanta, compare all'interno del panorama psicologico la Terapia Cognitivo Comportamentale standard, elaborata da Aaron Beck, il quale osserva la relazione tra l'aspetto cognitivo (costituito da valutazioni di tipo soggettivo, in taluni casi disfunzionali), quello emotivo e quello comportamentale, in rapporto di influenza reciproca.

Secondo la teoria cognitivo-comportamentale, infatti, “pensieri, emozioni e comportamenti si influenzano gli uni con gli altri” e la finalità dell'intervento è quella di “modificare le credenze profonde maladattive del paziente, favorendo così un cambiamento duraturo nel tempo” (Artoni, 2020).

Le tecniche di competenza cognitivo-comportamentale utilizzate nel corso della sperimentazione ed applicabili alla pratica sportiva e alla disciplina arrampicatoria si riassumono in: auto-istruzioni (ad esempio l'utilizzo consapevole di tecniche di concentrazione o *self-talking* positivo), tecniche di rilassamento o bio-feedback, identificazione e confutazione dei pensieri negativi, esercitazioni o dimostrazioni sul campo, esposizioni immaginative, pratiche di Mindfulness, Skills training e Psicoeducazione. Nei soggetti coinvolti nella sperimentazione, è stata riscontrata l'implementazione di capacità cognitivo-motorie e di strategie di risoluzione del problema e coping situazionale, di pertinenza neuroplastica adattiva rispetto all'ambiente di riferimento.

I risultati della ricerca, inoltre, hanno evidenziato una particolare correlazione tra l'implementazione delle capacità psico-motorie e quelle socio-relazionali, legate all'autostima e all'autoefficacia percepite nel rapporto con l'altro e l'ambiente, sia nei soggetti a sviluppo tipico, sia atipico.

2.3 Teoria Psicomotoria

La tecnica di terapia psicomotoria nasce dalle intuizioni di Ernest Dupré e Henri Wallon nei primi anni del secolo scorso, riprese ed attualizzate negli studi di Julian De Ajuriaguerra in età evolutiva a partire dagli anni '60 e dall'applicazione della psicomotricità anche in età adulta, attuata da Cecilia Morosini, in Italia, a partire dagli anni '80. La ricerca in ambito psicomotorio ha come filo conduttore il “concetto di modificazione del vissuto” (Brambilla, 2024, p. 11).

La terapia psicomotoria si differenzia dalla neuromotoria (fisioterapia), che lavora, attraverso il movimento, sul “ripristino e la normalizzazione della funzione motoria” (Barbieri, Peserico, 2024, p. 135), in quanto l'approccio psicomotorio si focalizza, altresì, sulla riscoperta del “piacere nell'utilizzo di quella funzione, cercando comunque di sfruttarla al massimo, ma soprattutto colorandola di affettività e cognitività” (Barbieri, Peserico, 2024, p. 135). Gli interventi condotti secondo tale teoria, sono strutturati in modo che “il paziente possa sperimentare



le proprie potenzialità motorie, cognitive e affettive e le spenda con la maggiore fiducia e autonomia possibile nella propria realtà quotidiana” (Barbieri, Peserico, 2024, p. 135), considerando come elementi sostanziali il corpo in movimento, il gioco e la relazione.

2.4 Teoria occupazionale e Outdoor Training

La Terapia Occupazionale è una “disciplina riabilitativa che, utilizzando come mezzo privilegiato le molteplici attività della vita quotidiana, attraverso un intervento che può essere individuale o di gruppo, coinvolge la persona nella sua globalità al fine di migliorarne la qualità della vita” (Motti, 2022).

L'utilizzo dell'arrampicata sportiva come metodo (ri)abilitativo si inserisce nel quadro istituzionale della Teoria occupazionale nelle sue più recenti forme di sperimentazione, soprattutto relative alla corporeità e alle attività svolte attraverso questa dimensione in ambiente. Come ricorda Albert Bandura, infatti, tale applicazione eserciterebbe:

una serie di effetti benefici legati ad una maggiore conoscenza di sé, delle proprie reali possibilità e dei propri limiti. Tra gli effetti positivi figurano la graduale elaborazione dello schema corporeo, l'interiorizzazione di esperienze motorie, percettive ed emotive e l'apprendimento progressivo di nuovi modelli comportamentali, in grado di condurre ad uno stato di possibile autonomia [...] L'attività motoria rappresenta inoltre una forma di auto-espressione, auto-realizzazione ed autocontrollo, e promuove quindi nelle persone disabili un'indipendenza psicologica che favorisce un senso di autoefficacia (Bandura, 2000, pp. 516-520).

Dunque, la terapia occupazionale, costituirebbe non solo una modalità di intervento (ri)abilitativo, ma anche uno strumento diagnostico e di monitoraggio, implicando aree di pertinenza sia cognitiva, come la capacità di pianificazione, lo sviluppo dell'attenzione sostenuta, lo svolgimento di un compito, sia percettiva e psico-emotiva, come l'implementazione della propriocezione del movimento, dell'autostima e il senso di autoefficacia, sia socio-relazionale, come la capacità di rapportarsi adeguatamente all'altro e al contesto.

2.5 Sport terapia

Negli ultimi anni sono state presentate rilevanti evidenze scientifiche sulla validità dell'attività motoria in ambito riabilitativo, psicologico ed educativo, anche riconosciute da istituzioni internazionali quali l'Organizzazione Mondiale della Sanità, o la Commissione Europea, si pensi, ad esempio, all'elaborazione del Rapporto Eurydice nel 2013, anche in termini di salute mentale. Leggiamo, infatti, dei “be-



nefici dell'esercizio fisico regolare in pazienti psichiatrici, sia sul piano fisico che psicologico [...] un miglioramento delle risposte metaboliche, un effetto neuroprotettivo, un miglioramento della qualità di vita ed una riduzione dei sintomi psicopatologici" (Knöchel et al., 2012, pp. 46-68).

Inoltre, "i dati disponibili suggeriscono che l'attività fisica promuova un miglioramento del benessere percepito e del funzionamento complessivo" (Leoni et alii, 2016, p.141).

In aggiunta a tali aspetti, si consideri che queste attività implementano altre capacità e la sperimentazione di esperienze formanti, quali "l'esplorazione, l'avventura e l'affermazione di sé, consentendo inoltre la canalizzazione di tendenze aggressive in azioni socialmente adeguate. Attraverso la vita di gruppo, viene infine promosso l'adattamento alla realtà ed alle esigenze dell'ambiente" (Leoni et alii, 2016, p. 141). Leggiamo, inoltre, che l'aumento della pratica sportiva del 10% "migliorerebbe il benessere sociale (+9,9% soddisfazione per le relazioni sociali), intervenendo a contrasto delle devianze (cattive abitudini e dipendenze: -5% fumo e -4,9% alcol) e della criminalità (-5,2% tasso di criminalità), soprattutto tra i giovani" (Pompei, 2024).

3. Principali aree di ricerca-azione attraverso la pratica dell'arrampicata sportiva

La prima area di azione della ricerca fa riferimento alla sfera della grosso-motricità, includendo anche la gestione dell'equilibrio e la coordinazione, alla quale è stata però dedicata anche una sezione specifica (seconda area), come vedremo in seguito. Tali capacità riguardano "prevalentemente abilità che sono usate per spostare il corpo da un posto all'altro (locomozione) e per muovere e prendere oggetti" (Ulrich, 1992, p.13), il che prevede il coinvolgimento di "ampi gruppi muscolari e che richiede la coordinazione spaziale e temporale del movimento simultaneo di vari segmenti corporei" (Ulrich, 1992, p.13).

La terza macroarea di indagine riguarda la motricità fine che, come ricorda Russo, include la "capacità di coordinare diversi movimenti di piccoli gruppi muscolari con precisione [...] coordinazione oculo-manuale e postura adeguata, per permettere il movimento" (Russo, 2021). In linea con la descrizione formulata dall'autore, la griglia di osservazione sulla fino-motricità è stata creata inserendo degli esercizi che stimolassero l'uso delle dita e delle mani, ma anche dei piedi, prevedendone la coordinazione con l'impulso cerebrale e il feedback oculare.

L'osservazione sulla neuroplasticità (quarta area di ricerca-azione) confermerebbe una correlazione tra l'implementazione delle abilità neuroplastiche e l'esercizio fisico riguardante la pratica dell'arrampicata sportiva, da potersi considerare, anche per questo, una pratica utilizzabile a scopo (ri)abilitativo, sia per quanto concerne il profilo cognitivo, sia quello motorio. Leggiamo, infatti, che l'esercizio apporterebbe benefici nel "prevenire o invertire il deterioramento cognitivo e neu-



rale” (Cotman e Berchtold, 2002, pp. 1591-1609). Sarebbero diversi i dati raccolti in studi preclinici umani che “supportano l'utilità di tale esercizio per promuovere la plasticità cerebrale e migliorare la funzione del Sistema Nervoso Centrale in molte condizioni” (Cotman e Berchtold, 2002, pp. 1591-1609).

Gli indicatori relativi al controllo percepito sull'ambiente, alle capacità di problem solving, e alla propriocezione di sé nello spazio contribuiscono ad un aumento della consapevolezza corporea, dei suoi limiti, dei punti di forza ed eventuali strategie compensative, incrementando, così, i livelli di autoefficacia e di sicurezza personale percepita (quinta area di ricerca-azione: Autoefficacia e sicurezza), nei confronti dell'ambiente (sesta area: Paura delle altezze) e degli altri soggetti agenti all'interno dello stesso (settima area di ricerca: Abilità socio-relazionali).

Tale approccio ha consentito di denotare rimarcabili sviluppi nella relazione con l'altro e il contesto di azione, anche riguardo i livelli attentivi e l'iperattività (ottava area: Attenzione e iperattività), implementando nei soggetti della sperimentazione il range di attenzione e la percezione del movimento e del gesto tecnico eseguito funzionalmente, nonché la posizione dei compagni e i possibili pericoli relativi all'ambiente.

4. Ricerca sperimentale e analisi statistica dei dati

I partecipanti alla sperimentazione sono stati osservati durante le attività specifiche svolte all'interno di palestre di arrampicata della provincia di Milano est e registrati, per una maggiore accuratezza della ricerca, seguendo la tecnica del Metodo Caruso®.

La metodologia dell'analisi è di tipo quantitativo, condotta attraverso la compilazione di una tabella di osservazione da parte dell'esaminatore, comprensiva di otto macroaree di indagine, suddivise in centoquaranta punti di osservazione e così articolate: grosso-motricità e fino-motricità (1 e 3), equilibrio e coordinazione (2), neuro-plasticità (4), autoefficacia e sicurezza personale/autostima (5), paura dell'altezza generalizzata o paura dell'altezza durante il gesto arrampicatorio (Climacofobia, 6), processi attentivi e percettivi, corporeità, propriocezione del movimento e percezione dello spazio o di altrui fisicità nello stesso (8), capacità socio-relazionali (7) e di gestione dello stress o di agenti esterni/interni disturbanti, controllo sull'ambiente, risposta ad una situazione di emergenza o eventuale pericolo. A tali aree sono stati associati i livelli di esecuzione corrispondente, a tempo zero (T0) e dopo quattro mesi (T4), in base a valori assegnati su Scala Likert a 5 punti, da 0 (esecuzione assente) a 4 (ottimale). Per l'elaborazione degli indici statistici, sono stati utilizzati i programmi Microsoft Excel® e Tableau 2021.04®.

La popolazione di riferimento della ricerca consta di 25 soggetti a sviluppo tipico (gruppo di controllo) e 25 a sviluppo atipico (gruppo sperimentale), dai 6



ai 50 anni, selezionati tramite un campionamento casuale, all'interno del territorio della provincia di Milano est, secondo ordine di iscrizione ai corsi, fino al raggiungimento del numero massimo di partecipanti, fissato a 50. Tale distinzione è finalizzata al riscontro di una correlazione tra la pratica della disciplina dell'arrampicata sportiva e lo sviluppo di capacità cognitivo-motorie, socio-relazionali e percettivo-attentive, nonché eventuali differenze di impatto in caso di sviluppo atipico, deficit e disabilità. Il gruppo di controllo è stato selezionato a seguito del riscontro di assenza di comprovate condizioni riguardanti patologie invalidanti dal punto di vista fisico e cognitivo, o disturbi psichiatrici, mentre il gruppo sperimentale presentava le seguenti condizioni, con alcuni casi di comorbidità: Sindrome di Down, Sindrome dell'X-Fragile, Sindrome di Williams, disabilità visiva, Disprassia, Disturbi dello Spettro Autistico, Disturbo da Deficit dell'Attenzione e di Iperattività, disturbi dell'apprendimento, Disturbo della Coordinazione Motoria, deficit cognitivi dovuti a patologie infettive o cause di origine traumatica, disturbi ossessivo-compulsivi e di ansia generalizzata. Tutti i partecipanti non vantavano esperienze pregresse nell'ambito dell'arrampicata sportiva.

Le somministrazioni T0-T4 denotano un significativo incremento dei livelli più alti della Scala Likert, a sfavore di quelli più bassi, al termine del periodo di sperimentazione; è dunque possibile affermare che esiste una correlazione tra la pratica della disciplina dell'arrampicata sportiva e lo sviluppo di capacità cognitivo-motorie, socio-relazionali e percettivo-attentive.

Al fine di verificare l'impatto sui due gruppi ed eventuali differenze, è stato calcolato l'indice di correlazione lineare (r) Pearson, tra le rilevazioni effettuate a T0 e a T4. I risultati evidenziano una correlazione positiva in entrambi i casi ($r_{GC}=0,62$; $r_{GS}=0,88$), stocasticamente significativa soprattutto rispetto al gruppo sperimentale a sviluppo atipico ($r = 0,88$), sul quale risulta, quindi, maggiormente impattante.

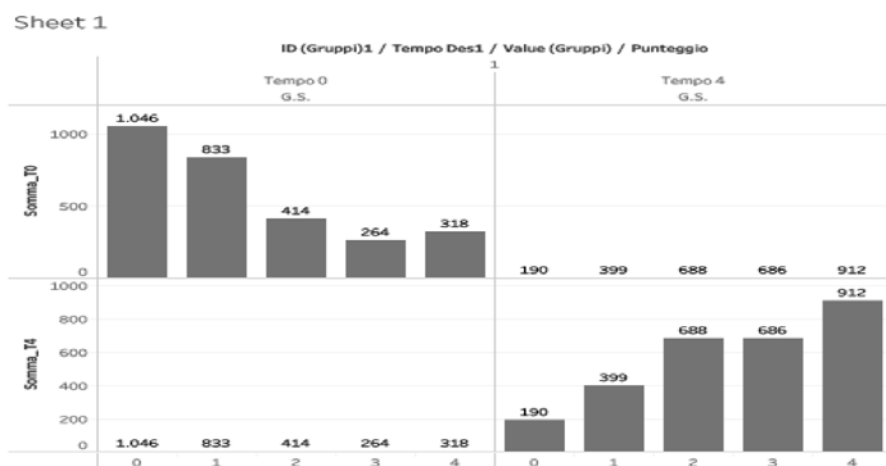


Fig.1 Variazione T0-T4/Livelli 0-4 Gruppo sperimentale



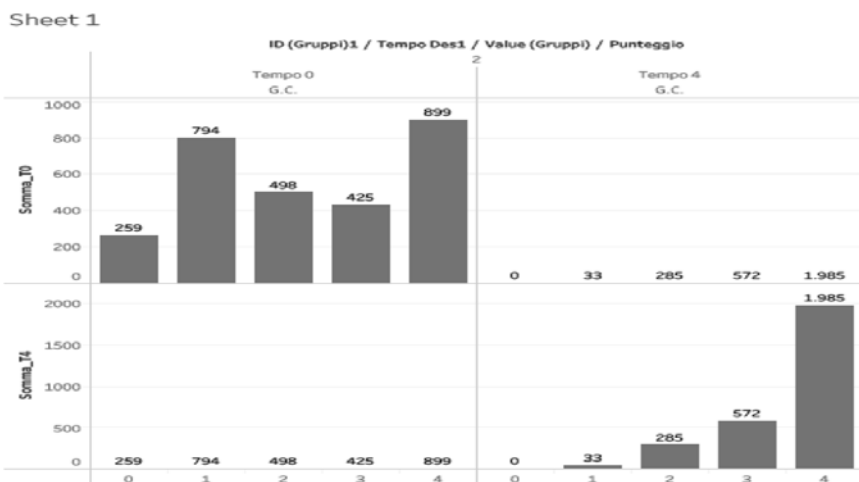


Fig.2 Variazione T0-T4/Livelli 0-4 Gruppo di controllo

Procedendo con l'analisi per singole aree, si osserva come le capacità grosso-motorie siano aumentate notevolmente tra le due rilevazioni; i dati rilevano infatti un incremento di 18 grandezze in tali abilità a Livello 4, per il gruppo sperimentale, passando da un'incidenza del 2% sul punteggio totale a T0, al 36% dello stesso a T4. Per il gruppo di controllo, l'incidenza si traduce in un più che raddoppiamento del percentile del Livello 4, passando dal 32% all'82%, confermando la correlazione.

Un aumento simile si riscontra anche nell'Area Coordinazione, passando da un Livello 4 del gruppo sperimentale dall'incidenza dell'1 al 34% e del gruppo di controllo dal 49 al 93%. Vi è un corrispettivo incremento anche delle abilità fino-motorie, dall'1 al 15% per il gruppo sperimentale e dal 12 al 41% per il gruppo di controllo.

Tali rilevazioni sulle macroaree correlate, indicano uno sviluppo parallelo tra coordinazione e grosso-motricità e relativamente aderente tra queste e la fino-motricità, per la quale occorrono, infatti, ulteriori variabili relative a una maggiore difficoltà del compito e ad alcuni deficit fisici che influiscono sulla prensione manuale e l'appoggio plantare e rendono, quindi, più difficoltosa la corretta esecuzione del gesto finomotorio. In quest'area, infatti, i meccanismi di acquisizione, di mantenimento e di adattamento differenti, così come i relativi schemi compensatori attuati dal soggetto, dovranno essere ri-appresi e rielaborati secondo modelli più funzionali e sostituire quelli precedentemente acquisiti in modo disfunzionale o incompleto. Inoltre, l'area finomotoria risulterebbe particolarmente impattante sui livelli di autostima ed autoefficacia percepita, nonché sull'implementazione delle capacità residue dell'individuo.

A conferma di quanto riscontrato dagli studi di Cotman, Berchtold e Hillman



sull'influenza positiva dell'esercizio fisico rispetto alla promozione della plasticità cerebrale e al miglioramento della funzione del Sistema Nervoso Centrale, i dati dell'Area Neuroplasticità hanno subito una quadruplicazione nel gruppo sperimentale a T4 e un incremento di 12 percentili nel gruppo di controllo, sottolineando e confermando una correlazione significativa tra la pratica arrampicatoria e l'acquisizione di nuove strategie per il raggiungimento del compito situazionale, nonché l'implementazione di capacità di *problem solving* e *problem facing*.

Conseguentemente, si riscontrano aumenti esponenziali dei punteggi più alti nell'area della Sicurezza/Autostima e Autoefficacia percepita, parallelamente a un decremento della paura dell'altezza e della Climacofobia. Il Livello 4 in Sicurezza ed Autoefficacia passa, infatti, da 0% a 30% e da 26% a 78%, rispettivamente nel gruppo sperimentale e in quello di controllo. Queste ultime rilevazioni confermerebbero i risultati dei recenti studi riportati in ambito di Sport Training, sull'aumento dell'autostima e dell'autoefficacia percepite, in riferimento a sperimentazioni condotte attraverso *Skills Training* e *SelfTalk* positivo, di stampo cognitivo-comportamentale, nonché percorsi di Terapia occupazionale e Funzionale, per mezzo di pratiche che impieghino la corporeità e fruiscono del vissuto fisico e della stimolazione sensoriale in situazione.

La popolazione campionata per la ricerca appare, infatti, maggiormente abile nel fronteggiare nuove situazioni e stimoli, diminuendo il tempo di risposta e aumentando la sua efficacia, nonché le abilità di coping messe in atto. Conseguentemente, sono stati rilevati esiti determinanti sia sul piano cognitivo ed esecutivo, sia su quello percettivo-espressivo e socio-relazionale (da 50 a 64%, per il Livello 4 dei soggetti a sviluppo atipico e da 61 a 82%, per il Livello 4 dello sviluppo tipico). I processi attentivi e l'iperattività subiscono valori simili di variazione, con un'incidenza nettamente positiva per entrambi i gruppi: da 3 a 31%, per quello sperimentale e da 20 a 79%, per quello di controllo.

Eventuali influenze sull'errore standard, possono derivare dalle condizioni preesistenti nei soggetti a sviluppo atipico, così come l'elemento legato alla paura dell'altezza, per entrambi i gruppi.

Le stimolazioni legate all'arrampicata sportiva nei termini sperimentali della ricerca, hanno riguardato il lavoro attraverso particolari modelli motori, quali omologo, omolaterale (meccanismo difensivo) e incrociato, attuati in modo simultaneo e non simultaneo ed alcune abilità grosso- e finomotorie, quali l'esecuzione di movimenti di coordinazione, equilibrio ed uso della forza e, soprattutto, prensione e risposta oculo-manuale, appoggio e risposta oculo-plantare.

Secondo i risultati forniti dall'osservazione, i soggetti della sperimentazione avrebbero implementato non solo capacità cognitivo-motorie, ma anche strategie di risoluzione del problema e coping in situazione, di pertinenza neuroplastica adattiva rispetto all'ambiente di riferimento. Hanno, inoltre, avuto modo di indagare sui propri limiti e lavorare su una graduale elaborazione dello schema corporeo proposto, sull'interiorizzazione di esperienze motorie, percettive ed emotive



e sull'apprendimento progressivo di nuovi modelli comportamentali ed applicativi, in grado di condurre ad uno stato di possibile autonomia e di gestione degli stimoli stressanti provenienti dall'ambiente (e dunque percepiti precedentemente come non controllabili, o da subire in modo disfunzionale o non efficace). L'attività motoria legata all'arrampicata sportiva fornirebbe, quindi, diverse modalità di auto-espressione e di auto-realizzazione, implementando così le capacità di autodeterminazione degli individui e il senso di autoefficacia, come espresso nelle definizioni di Bandura.

Riferimenti bibliografici

- Altavilla G., D'Elia F., D'Isanto T., Esposito G., Raiola G. (2022). Apprendimento euristico e sport: linee teoriche e proposte operative. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 26, 64.
- Artoni P. (2020). Psicoterapia cognitivo comportamentale (CBT). *Psicologia applicata*, 13 ottobre 2020, Ospedale privato accreditato Maria Luigia, "Ospedalemarialuigia.it".
- Brambilla P. (2024, p.11), Barbieri L., Peserico M. (2024, p.135) *et alii*, *Terapia psicomotoria nel ciclo di vita. Indicazioni e ambiti applicativi*, a cura di Ajimone P. F., Barbieri L. e Peserico M. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Becker G.B. (1982). Philosophical perspectives on the martial arts in America. *Journal of the philosophy of sport*, 9, 19-29.
- Cotman C.W., Berchtold N. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *PubMed*, June 2002.
- Knöchel Ch. *et alii* (2012). Cognitive and behavioural effects of physical exercise in psychiatric patients. *Progress in Neurobiology*, 96, 46-68.
- Leoni C., Pavan L., Brega A. (2016). Potenziamiento cognitivo e Montagnaterapia. *Formazione e insegnamento*, XIV on line – Accademia, p. 141.
- Luccherino L., Pezzica S. (2012). Sport e ADHD: Un campus estivo residenziale per adolescenti con Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 79, 467-478, "Researchgate.net".
- Motti C., Gruppo San Donato (2022). *Teoria occupazionale: a chi serve e come funziona*, 26 ottobre 2022, intervista a Motti Chiara, "Grupposandonato.it/news".
- Pompei F. (2024). Report "Lo Sport: settore chiave per lo sviluppo sociale, educativo ed economico del Paese", Studio Deloitte, Dicembre 2024, Coni.it.
- Rispoli L. (1999). *La relazione psicologica: la specificità funzionale nell'intervento di aiuto al disabile*. Pubblicazioni SEF, anno 1999, "Lucianorispoli.it"
- Rispoli L. (2004). *Esperienze di Base e sviluppo del Sé*. Milano: FrancoAngeli.
- Russo S. (2021). Lo sviluppo della motricità nel bambino, 4 maggio 2021. *Psicologia pediatrica.it*.
- Ulrich A. D. (1992). *Test TGM. Test di valutazione delle abilità grosso-motorie*. Trento: Erickson.



L'attività sportiva come opportunità di rieducazione per i detenuti

Sporting activity as a re-education opportunity for prisoners

Alessandra Cesaro

Professoressa Associata – Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata
Università degli Studi di Padova - ale.cesaro@unipd.it

Abstract

Starting from a pedagogical analysis of the provisions of the penitentiary system, this paper will offer an interpretation of prison sports practice as a fundamental means of re-education for prisoners. It will highlight how it can serve as an opportunity to improve the physical and psychological condition of the prisoner and provide the motivation to transform their worldview. Furthermore, it will be illustrated how it can offer the opportunity to develop relational skills that allow the detainee to socialize inclusively with other prisoners and promote their reintegration into the outside community.

Keywords: prison, re-education, prisoner, sport, social reintegration.

A partire da un'analisi pedagogica del dettato dell'ordinamento penitenziario, si proporrà una lettura della pratica sportiva in carcere quale mezzo fondamentale di rieducazione del ristretto. Si evidenzierà come essa possa costituire un'occasione di miglioramento della condizione fisica e psichica della persona detenuta e offrirle la spinta per trasformare la sua visione del mondo. Si illustrerà, inoltre, come possa fornirle l'opportunità di sviluppare modalità relazionali atte a consentirle di socializzare in maniera inclusiva con gli altri detenuti e a favorire il suo reinserimento nella comunità esterna.

Parole chiave: carcere, rieducazione, detenuto, sport, reinserimento sociale.

Citation: Cesaro A. (2025). L'attività sportiva come opportunità di rieducazione per i detenuti. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 61-71.

Copyright: © 2025 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-012025-06>



1. Pena e trattamento rieducativo

Per riflettere sulla pratica sportiva in carcere quale mezzo fondamentale di rieducazione del ristretto è necessario partire dall'art. 27 della nostra Costituzione il quale prevede che “le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato”; tale principio e le successive sollecitazioni dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (1955) e del Consiglio d'Europa (1973) hanno avviato la riflessione sull'esecuzione penale aprendo la strada a una nuova modalità di trattamento che ha trovato attuazione nell'Ordinamento penitenziario del 1975¹ e nel successivo Regolamento del 2000².

È con l'Ordinamento penitenziario che l'umanizzazione della pena diventa uno dei pilastri fondamentali del trattamento; all'art. 1 esso sancisce, infatti, che

1. il trattamento penitenziario deve essere conforme a umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona. Esso è improntato ad assoluta imparzialità, senza discriminazioni in ordine a sesso, identità di genere, orientamento sessuale, razza, nazionalità, condizioni economiche e sociali, opinioni politiche e credenze religiose, e si conforma a modelli che favoriscono l'autonomia, la responsabilità, la socializzazione e l'integrazione.

2. Il trattamento tende, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale ed è attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni degli interessati.

Con questo provvedimento, per la prima volta il legislatore pone al centro la figura del detenuto come persona, con l'obiettivo di tradurre il mandato costituzionale in percorsi di risocializzazione in cui gli operatori penitenziari, in primis gli educatori, dovrebbero “farsi collettori di esperienze diffuse cariche di senso e promotori consapevoli di processi riflessivi” (Oggioni, 2021, p. 23).

L'idea fondante è non solo l'individualizzazione del trattamento ma anche la personalizzazione, come si desume dall'art. 13, nel quale si stabilisce che “il trattamento penitenziario deve rispondere ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto, incoraggiare le attitudini e valorizzare le competenze che possono essere di sostegno per il reinserimento sociale”. Personalizzare significa “pensare e provare a realizzare, tra le tante obiettive difficoltà, un progetto che guarda alla persona, alla sua individualità e alla sua dignità, in vista della costruzione di un futuro” (Fornasari, 2023, p. 167) ricorrendo agli elementi del trattamento: l'istru-

1 Legge 26 luglio 1975, n. 354 – Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.

2 Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230 – Regolamento sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà.



zione, la formazione professionale, il lavoro, la partecipazione a progetti di pubblica utilità, la religione, le attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia (art. 15)³.

Il Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria e quello per la giustizia minorile e di comunità hanno il dovere di far ideare ai diversi istituti penitenziari un progetto pedagogico in cui si promuova il trattamento rieducativo anche attraverso le attività sportive; nello specifico si tratta del cosiddetto Progetto d'Istituto⁴, definito annualmente e redatto a cura dell'educatore, che "consente di programmare le varie attività trattamentali da realizzare, in coordinamento con le diverse aree professionali del personale che lavora negli istituti e soprattutto sulla base dei 'bisogni' educativi, culturali e personali dei detenuti presenti all'interno della struttura" (Di Profio, 2016, p. 160).

È proprio sulla base di tale programmazione che il tempo della pena può trasformarsi in opportunità per i circa 62.300 detenuti oggi presenti nelle carceri italiane, aiutandoli ad acquisire una coscienza critica sulle condotte antigiusuridiche e sulle conseguenze del reato, in modo che gli operatori dell'area educativa possano scorgere la volontà di cambiamento manifestata dalla persona condannata⁵, avendo cura di "elaborare ipotesi di intervento con offerte di aiuto significativo per consentire alla persona di riprendere, nel modo più umanamente ricco, la propria esperienza di esistenza: il proprio *fare* significativo e il proprio *essere* motivato" (Montuschi, 1997, p. 161).

Trattamento personalizzato e educatore penitenziario sono le due variabili sulle quali la pedagogia è chiamata a riflettere in modo che la pena diventi utile e aiuti il soggetto deviante a superare la "disunità esistenziale" (Milan, 1999, p. 9) riguardante la sfera delle relazioni interpersonali e sociali ma anche il rapporto con se stessi.

Tale cambiamento di prospettiva potrà avvenire nel momento in cui ci sarà un investimento nella formazione dell'educatore, principale artefice del trattamento rieducativo, colui che dovrebbe aiutare il detenuto a costruire o ricostruire

- 3 Sugli elementi del trattamento rieducativo si veda il Decreto legislativo 2 ottobre 2018, n. 123 – Riforma dell'ordinamento penitenziario. In questa sede non si ritiene opportuno entrare troppo nel merito della letteratura giuridica; per approfondimenti si rimanda a Flora G., Tonini P. (ed.) (2014). *Diritto penale per operatori sociali. Volume II. Le aree di intervento*. Milano: Giuffrè.
- 4 Cfr. Ministero della giustizia, Dipartimento Amministrazione Penitenziaria, Circolare 20 gennaio 2011 – Progetto di Istituto: evoluzione del Progetto Pedagogico. Linee di indirizzo per l'anno 2011.
- 5 Cfr. Ministero della giustizia, Dipartimento Amministrazione Penitenziaria, Circolare 9 ottobre 2003 – Le aree educative degli Istituti; Ministero della giustizia, Dipartimento Amministrazione Penitenziaria, Circolare 14 giugno 2005 – L'area educativa: il documento di sintesi ed il patto trattamentale.



la sua capacità di affrontare la realtà, responsabilizzandolo e aiutandolo a vivere esperienze “pensate e costruite per stimolare in una direzione adattiva e egosintonica la sua attività intenzionale e per condurlo alla consapevolezza della necessità di rivedere le proprie convinzioni e i propri valori” (Bertolini, 1993, p. 73).

2. Un elemento del trattamento: le attività sportive

Nell’ordinamento penitenziario le attività sportive figurano tra gli elementi del trattamento rieducativo⁶ e dovrebbero essere organizzate di concerto tra la direzione dell’istituto, gli educatori, gli assistenti sociali, i mediatori culturali e i rappresentanti dei detenuti, prevedendo però anche la simultanea partecipazione del mondo esterno. Tale previsione è rilevante perché “conferisce alla direzione dell’istituto un ruolo organizzativo, ideativo e anche realizzativo, al contempo però precisando che è necessario su questo tema un coinvolgimento il più possibile orizzontale anche degli altri attori coinvolti nel piano di trattamento, detenuti e comunità esterna inclusi” (Miravalle, Scandurra, 2023).

Proprio sul piano organizzativo le attività sportive trovano una definizione più precisa nel Regolamento in cui, all’art. 16, si specifica che gli spazi all’aperto vadano utilizzati anche per il loro svolgimento e, all’art. 59, si prevede che i loro programmi siano articolati in modo da favorire possibilità di espressioni differenziate e siano rivolti, in particolare, ai giovani attraverso la collaborazione degli enti nazionali e locali preposti alla cura delle attività sportive.

Sebbene il legislatore precisi di privilegiare i giovani, in realtà sarebbe opportuno garantire a tutte le fasce della popolazione carceraria l’attività fisica dato che i detenuti trascorrono la maggior parte del loro tempo all’interno della cella in situazioni di sedentarietà; l’unica possibilità di movimento è data dal cosiddetto passeggio che deve essere garantito per almeno quattro ore al giorno per “cercare di soddisfare il desiderio insopprimibile d’azione, di vitalità, di libertà simbolica ma tangibile, di movimento” dei detenuti (Federici, 2010, p. 54).

Andando oltre lo sguardo privilegiato sui giovani, dalla previsione normativa emerge come

6 Legge 354/1975, art. 27 – Negli istituti devono essere favorite e organizzate attività culturali, sportive e ricreative e ogni altra attività volta alla realizzazione della personalità dei detenuti e degli internati, anche nel quadro del trattamento rieducativo. Una commissione composta dal direttore dell’istituto, dagli educatori e dagli assistenti sociali e dai rappresentanti dei detenuti e degli internati cura la organizzazione delle attività di cui al precedente comma, anche mantenendo contatti con il mondo esterno utili al reinserimento sociale.



la pratica sportiva, oltre ad essere soggetta ad una definizione e programmazione locale da parte di ogni singolo istituto di pena, [sia] significativamente vincolata dalla capacità e dalla possibilità di costruire partnership con gli enti e le associazioni usualmente deputati alla promozione, all'organizzazione e alla gestione delle attività sportive nel contesto sociale 'civile' e ordinario che vive all'esterno del carcere (Bozzuto, 2022, p. 23).

Da qui la necessità di creare alleanze con il territorio in modo che l'attività sportiva possa diventare formativa non solo per il recluso ma anche per la comunità esterna che entrerà per la prima volta in un'istituzione totale; lo sport in carcere può, dunque, divenire anche un modo per recuperare le relazioni tra il dentro e il fuori e per ripensare la rieducazione dei detenuti come processo di "(ri)costruzione di capacità e posture relazionali [...] per il loro futuro reinserimento nella società 'civile'" (Bozzuto, 2022, p. 22).

Si tratta di andare oltre l'*ora d'aria*, offrendo la possibilità ai detenuti di partecipare a un'attività sportiva intesa come "qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non, abbia per obiettivo l'espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli"⁷.

Se si è oramai concordi nel riconoscere all'attività sportiva sia una valenza di prevenzione di alcune malattie legate alla sedentarietà sia un valore sociale, la situazione negli istituti penitenziari è molto differente; le stesse Regole Penitenziarie Europee (2006), che prevedevano addirittura istruttori di educazione fisica e sportiva, e che hanno portato in Italia a due proposte di legge⁸ sulla promozione dell'attività sportiva negli istituti penitenziari, non hanno sviluppato una programmazione della pratica motoria in egual modo in tutte le carceri.

A tal proposito, anche se non è questa la sede per entrare nel dettaglio, è interessante conoscere come e con quale obiettivo l'attività sportiva abbia fatto il suo ingresso nei penitenziari. Le prime progettualità in ambito sportivo sono state promosse negli istituti di pena italiani già a partire dalla metà degli anni Ottanta, con un progetto nazionale dell'Unione italiana sport per tutti (UISP), denominato "Ora d'aria", quale strumento ricreativo, educativo, di benessere psicofisico e di relazione, ma anche come forma di socializzazione e per mettere in comunicazione la realtà del carcere con l'esterno, favorendo le relazioni con il tessuto sociale cittadino. Successivamente, nei primi anni Novanta i rapporti tra UISP e istituti di pena si sono fatti più formali, e nel 1997 è stato siglato il primo protocollo d'intesa

7 Consiglio d'Europa, CDDS – Comitato per lo Sviluppo dello Sport, Carta Europea dello Sport, 7^a Conferenza dei Ministri europei responsabili dello Sport, Rodi, 13 – 15 maggio 1992 – art. 2.

8 Camera dei deputati, Disposizioni per la promozione dell'attività fisica e sportiva negli istituti penitenziari presentate il 14 maggio 2008 e il 16 aprile 2013.



tra tale associazione e il Ministero della Giustizia⁹, al quale è seguita la progettualità di svariate attività sportive e motorie, alcune tradizionali e altre innovative, sempre incentrate sulla persona¹⁰ come si evince dalle testimonianze di due detenuti ascoltate in occasione di un convegno sul carcere¹¹: Cristina, per la quale il linguaggio dello sport (pallavolo) è servito a fare gruppo con altre detenute, e Fabrizio, che, attraverso la manifestazione Vivicittà – una corsa podistica che la UISP organizza dal 1990 all'interno degli istituti di pena – e un pallone è tornato a dare senso alla propria vita.

Dal 2013 oltre alle iniziative UISP, in seguito alla firma di un protocollo d'intesa tra il Ministero della Giustizia e il Coni, è stato attivato un progetto sperimentale denominato "Sport in carcere"¹², negli istituti di Roma-Rebibbia (femminile) e di Bologna-Dozza, poi esteso a numerose strutture, anche attraverso la collaborazione con il Centro sportivo italiano (CSI).

Negli anni seguenti il Ministero della Giustizia sollecitato anche dalla Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport (UNESCO, 2015) che riconosce lo sport come diritto umano, ha previsto, nella Carta dei diritti e dei doveri dei detenuti e degli internati¹³, che durante la permanenza all'aperto sia consentito lo svolgimento di attività sportive, riconoscendone la valenza rieducativa. Recentemente, si è poi arrivati alla firma di un Protocollo d'intesa tra il Ministero della Giustizia e il Ministro per lo sport e i giovani (2024)¹⁴ in cui si prevede l'attivazione di percorsi di pratica sportiva e formativa per incentivare l'attività fisica e promuovere uno stile di vita attivo nella quotidianità carceraria attraverso programmi di pratica sportiva individuale e collettiva. Tuttavia, anche se la Costituzione italiana, con la modifica all'art. 33, ha ribadito "il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività

9 La UISP raccoglie le esperienze di sport negli istituti per i minorenni nel libro "Le porte aperte – i ragazzi, lo sport, la società" (1995) e quelle nelle istituzioni penitenziarie per adulti nel testo "Le porte aperte" (1998).

10 Tra le attività presenti negli istituti penitenziari troviamo il calcio a cinque, la danza, il basket, la scuola calcio, lo yoga, la pallavolo, la danza sportiva. Cfr. Miravalle M., Scandurra A. (ed.) (2023). *Associazione Antigone. XVIII rapporto Antigone sulle condizioni di detenzione. Il carcere visto da dentro*. In <https://www.rapportoantigone.it/diciottesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>.

11 Convegno "Un ponte tra carcere e territorio", Genova, 21 marzo 2011.

12 <https://www.coni.it/it/sport-in-carcere.html>. Questi progetti sono tuttora promossi attraverso un bando annuale del Dipartimento per lo Sport denominato "Sport di tutti – carceri. Piano nazionale integrato per lo sport in carcere".

13 Ministero della Giustizia, Decreto 5 dicembre 2012 – Approvazione della Carta dei diritti e dei doveri dei detenuti e degli internati.

14 Protocollo d'intesa tra il Ministero della Giustizia e il Ministro per lo sport e i giovani – 9 aprile 2024.



sportiva in tutte le sue forme”¹⁵, sussistono ancora, in molti istituti di pena, una carenza di spazi e attrezzature per la pratica sportiva e l’assenza di istruttori con competenze specifiche nel campo dell’attività fisica tanto che l’attività sportiva, spesso, è limitata al semplice accesso alla palestra e al campo sportivo¹⁶.

Occorre dunque continuare a promuovere le attività sportive nel contesto penitenziario tessendo alleanze con il territorio in modo da offrire ai detenuti opportunità di reinserimento sociale: “l’attività fisica e sportiva ha intrinsecamente tutti i requisiti che deve possedere un piano di rieducazione individuale, non fosse altro che gli individui, attraverso il piacere del rispetto delle regole del gioco, acquisiscono il rispetto stesso delle regole di convivenza” (Capitta, Coco, 2016, p. 55).

Inoltre, l’attività motoria può assumere un ruolo rilevante anche in vista del futuro inserimento lavorativo dei detenuti attivando opportunità formative volte a favorire l’acquisizione di competenze relative a professioni come quelle di arbitro, speaker negli eventi sportivi ecc., che possono essere progettate dalle stesse associazioni che già operano in carcere in collaborazione con i dipartimenti dell’amministrazione penitenziaria e realizzate attingendo, per esempio, ai finanziamenti previsti dalla Cassa delle ammende del Ministero della Giustizia¹⁷. Negli ultimi anni, si è cercato di ampliare ulteriormente la prospettiva lavorativa in ambito sportivo (si pensi alle figure dell’allenatore, del preparatore atletico e persino del docente di educazione motoria), garantendo all’interno di alcuni istituti penitenziari la possibilità di iscriversi al corso di laurea in Scienze motorie.

L’attività sportiva può dunque diventare anche un importante strumento di inclusione lavorativa, dando così risposta a un altro elemento del trattamento rieducativo.

15 Legge Costituzionale 26 settembre 2023, n. 1 – Modifica all’articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva.

16 A tal proposito una delle poche ricognizioni sull’attività sportiva in carcere è stata fatta dall’Associazione Antigone nel 2021. Cfr. Miravalle M., Scandurra A. (ed.) (2023). *Associazione Antigone. XVIII rapporto Antigone sulle condizioni di detenzione. Il carcere visto da dentro*. In <https://www.rapportoantigone.it/diciottesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/diritto-al-movimento-lo-sport-in-carcere/>.

17 La Cassa delle Ammende, ente con personalità giuridica di diritto pubblico vigilato dal Ministero della Giustizia, insieme ai Dipartimenti competenti per l’esecuzione penale, è strumento per l’attuazione di un nuovo modello di esecuzione penale, da realizzare insieme agli enti di governo del territorio, al terzo settore e alla società civile, tutti necessariamente coinvolti nei processi di inclusione sociale per la sicurezza e il benessere collettivo.



3. Rieducazione e attività sportive

Le attività sportive possono rappresentare un modo per cercare di adempiere al mandato costituzionale e provare ad andare al di là di un'idea di carcere come luogo in cui limitarsi a rinchiusere le persone: è infatti “dopo la sentenza [che] deve iniziare un'altra storia, deve poter incominciare qualcosa di nuovo, un'altra possibilità, un'altra fase del cammino” (Cartabia, 2020, p. 81).

Lo sport può diventare questa altra possibilità; “prendersi cura del corpo del recluso, cercare di garantirgli un minimo di benessere fisico e sociale, superando l'imperante ipocinesia e abbandono, è un modo per ricordare a lui, e ricordarci noi, che abbiamo a che fare con delle Persone, con le loro responsabilità e le loro colpe, ma anche con i loro bisogni, le loro necessità ed i loro diritti” (Federici et al., 2015, p. 373).

L'attività sportiva dovrebbe essere incrementata all'interno degli istituti di pena ampliando la disponibilità di spazi e strutture e, soprattutto, la presenza di istruttori con competenze specifiche; questi operatori potrebbero lavorare rispetto alla promozione e gestione delle attività fisico-sportive all'interno del penitenziario, attraverso corsi specifici e l'organizzazione di schede di allenamento individuali; la pianificazione di attività motorie con particolare riguardo agli aspetti più strettamente collegati all'approccio salutistico; l'organizzazione e promozione di iniziative e tornei sportivi con il coinvolgimento del personale che lavora in carcere, partendo dagli agenti di polizia penitenziaria (Federici, Testa, 2010, pp. 65-66). Per esempio, l'organizzazione di tornei all'interno del carcere potrebbe aiutare i detenuti a “stimolare la socializzazione, lo spirito di gruppo, il rispetto e la condivisione delle regole, lo stimolo e la motivazione a raggiungere obiettivi positivi nel rispetto degli altri” (Federici et al., 2022, p. 887) e la società esterna a vedere cosa succede dentro le mura dell'istituzione penitenziaria.

In questo modo si può evitare che la detenzione rimanga solamente un periodo più o meno lungo di privazione della libertà e diventi invece una modalità per puntare “sulla restaurazione e sulla ricostruzione del legame sociale” (Ricoeur, 2001, p. 82). L'attività fisica può fungere da “strumento non solo di integrazione e di resilienza (aspetto fondamentale per chi vive in condizioni di disagio temporanee o permanenti), ma di costruzione di terre di frontiera, in cui vivere e costruire i valori della pace, della cittadinanza, del rispetto, della tolleranza e del riconoscimento del valore dell'umanità” (Magnanini, 2018, p. 57).

Sta agli operatori pedagogici accompagnare i reclusi nel percorso rieducativo, con la consapevolezza che le attività sportive possono ricoprire un ruolo essenziale nel processo di conoscenza del detenuto qualora si realizzino progettualità educative che non insegnino al ristretto a seguire semplicemente delle regole, ma lo aiutino a “procedere ad una profonda trasformazione della sua visione del mondo: del suo modo di intendere se stesso, gli altri e le cose, del suo modo di mettersi



in relazione con queste realtà e di procedere quindi nella scelta dei suoi atteggiamenti e dei suoi comportamenti” (Bertolini, Caronia, 1993, p. 72).

In quali termini può concretizzarsi tutto questo? A partire da un’attività motoria adeguatamente pensata, con proposte educative “praticabili”, che sappiano “favorire la ricostituzione nel detenuto dei valori base della convivenza civile infranti con il reato (valore della vita umana, della libertà altrui, della giustizia sociale, del rispetto delle regole condivise, ecc.)” (Nasca, 1998, p. 19).

Ecco allora che l’attività sportiva, se “praticata in modo costante”, può rappresentare “una forma comunicativa ed espressiva non verbale che allena la persona a darsi degli obiettivi, a potenziare il senso di responsabilità nei confronti di se stessi, a promuovere la cura della persona, [...], a favorire una più efficace percezione del proprio corpo e della propria immagine corporea” (Federici et al., 2015, p. 371) e, pertanto, a potenziare l’autostima.

Se appare evidente l’importanza dell’attività sportiva come elemento del trattamento rieducativo, “occorre però tenere presente che il semplice lavoro manuale, espressivo, fisico con una serie di attività e di esperienze positive e riedificanti, non basta a rieducare il detenuto, [...] dipende anche da come egli coglie e vive personalmente, con la sua storia, le attività e le esperienze messe in campo” (Cappita, Coco, 2016, p. 54).

Diviene dunque chiaro come qualsiasi percorso rieducativo debba iniziare da un incontro che può esplicarsi anche durante l’attività sportiva. Sapere incontrare il detenuto “non è facile, né esiste un modo, una teoria, qualcosa che ti insegnano. [...] L’esperienza, la consuetudine è chiaro che aiutano, ma poi in realtà è la conoscenza che fa la differenza. La conoscenza dell’altro e la disposizione alla conoscenza” (Buccoliero, 2022, p. 87).

Non resta dunque che ripartire dalla relazione educativa, che chiama in causa la dimensione della reciprocità, l’incontro con l’altro da sé, con un detenuto che non si è scelto e che non avremmo mai voluto incontrare, con la consapevolezza che la rieducazione “non è un risultato garantito, come non lo è mai l’esito di un processo educativo, ma è piuttosto una ‘scommessa’ che la società fa con se stessa su un esito possibile, ma mai sicuro” (Federici et alii, 2022, p. 887).

Occorre un carcere in cui operatori penitenziari e comunità esterna progettino le attività sportive con uno sguardo pedagogico, ossia “quello che sa cogliere il potenziale latente della persona, anche quando questo potenziale sembra non esserci” (Pantrini, 2025, p. 23).

È questo un modo per vedere il carcere non come “un luogo dove si finisce, ma da dove si può ricominciare” (Castellano, Stasio, 2009, p. 13), un luogo che ci riguarda perché se li guardi, i detenuti, forse ti rendi conto che “davvero poteva succedere a noi, forse stava per succedere: solo che poi, per pura fortuna, è accaduto qualcosa o è venuto qualcuno, e abbiamo cambiato direzione” (Savoia, 2021, p. 12).



Riferimenti bibliografici

- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bozzuto P. (2022). Sport, spazio e società. Una riflessione progettuale a partire dal carcere. *Territorio*, 102: 21-25.
- Buccoliero C. (2022). *Senza sbarre. Storie di un carcere aperto*. Torino: Einaudi.
- Capitta A.M., Coco D. (2016). Il significato rieducativo dell'attività ludico-sportiva in carcere: una riflessione giuridica e pedagogica. *CQIA Rivista - Formazione, Lavoro, Persona*, 17: 47-62.
- Cartabia M. (2020). Riconoscimento e riconciliazione. In A. Ceretti, M. Cartabia, *Un'altra storia inizia qui. La giustizia come ricomposizione* (pp. 55-109). Firenze: Bompiani.
- Castellano L., Stasio D. (2009). *Diritti e castighi. Storie di umanità cancellata in carcere*. Milano: Il Saggiatore.
- Di Profio L. (2016). *Il compito di rieducare. Quarant'anni di pedagogia penitenziaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Federici A. (2010). L'educazione motoria nel processo di risocializzazione. In Federici A., Testa D., *L'attività motoria nelle carceri italiane. Il ruolo dell'educatore fisico, la sindrome ipocinetica e l'esperienza di Fossombrone* (pp. 52-58). Roma: Armando.
- Federici A., Testa D. (2010). L'educatore fisico penitenziario. In A. Federici, D. Testa, *L'attività motoria nelle carceri italiane. Il ruolo dell'educatore fisico, la sindrome ipocinetica e l'esperienza di Fossombrone* (pp. 59-73). Roma: Armando.
- Federici A. et al. (2015). Attività fisica e rieducazione: ruolo e potenzialità pedagogiche dell'educazione al "fair play" nello sport carcerario. *Formazione & Insegnamento*, 1: 369-381.
- Federici A. et alii (2022). Educazione e corretti stili di vita tramite la didattica dell'esercizio fisico nelle carceri italiane. *Formazione & Insegnamento*, 1: 884-898.
- Flora G., Tonini P. (eds.) (2014). *Diritto penale per operatori sociali. Volume II. Le aree di intervento*. Milano: Giuffrè.
- Fornasari G. (2023). I principi di personalizzazione umanizzazione della pena. In *Criminalia 2023. Annuario di scienze penalistiche* (pp. 153-172). Pisa: ETS.
- Magnanini A. (2018). La diversità, lo sport e la resilienza: processi inclusivi e marginalità. In P. Moliterni, A. Magnanini (eds.), *Lo sport educativo per una società inclusiva* (pp. 55-68). Milano: FrancoAngeli.
- Milan G. (1999). *Disagio adolescenziale e strategie educative*. Padova: Cleup.
- Miravalle M., Scandurra A. (ed.) (2023). *Associazione Antigone. XVIII rapporto Antigone sulle condizioni di detenzione. Il carcere visto da dentro*. In <https://www.rapportoantigone.it/diciottesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*. Assisi: Cittadella.
- Nasca S. (1998). Il recupero sociale dei detenuti. Problematiche attuali. In G. Caso (ed.), *Uomini oltre le sbarre* (pp. 9-27). Roma: Città Nuova.
- Oggionni F. (2021). Osservare la complessità del carcere per illuminare le zone d'ombra. In R. Bezzi, F. Oggionni, *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità* (pp. 15-30). Milano: FrancoAngeli.



- Pantrini P. (2025). Come guarda un educatore. Se educare è innanzitutto una questione di sguardo. *Animazione sociale*, 377: 21-31.
- Ricoeur P. (2001). Il diritto di punire. In L. Alici (ed.) (2012). *Il diritto di punire. Testi di Paul Ricoeur* (pp. 59-94). Brescia: Morcelliana.
- Savoia A. (2021). *Se li guardi. Racconti di persone finite in carcere*. Trento: Il Margine.

Riferimenti normativi

- Camera dei deputati, Disposizioni per la promozione dell'attività fisica e sportiva negli istituti penitenziari, 14 maggio 2008 e 16 aprile 2013.
- Consiglio d'Europa, CDDS – Comitato per lo Sviluppo dello Sport, Carta Europea dello Sport, 7^a Conferenza dei Ministri europei responsabili dello Sport, Rodi, 13 – 15 maggio 1992.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230 – Regolamento sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà.
- Decreto legislativo 2 ottobre 2018, n. 123 – Riforma dell'ordinamento penitenziario.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354 – Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.
- Legge Costituzionale 26 settembre 2023, n. 1 – Modifica all'articolo 33 della Costituzione.
- Ministero della Giustizia, Dipartimento Amministrazione Penitenziaria, Circolare 9 ottobre 2003 – Le aree educative degli Istituti.
- Ministero della Giustizia, Dipartimento Amministrazione Penitenziaria, Circolare 14 giugno 2005 – L'area educativa: il documento di sintesi ed il patto trattamentale.
- Ministero della Giustizia, Dipartimento Amministrazione Penitenziaria, Circolare 20 gennaio 2011 – Progetto di Istituto: evoluzione del Progetto Pedagogico. Linee di indirizzo per l'anno 2011.
- Ministero della Giustizia, Decreto 5 dicembre 2012 – Approvazione della Carta dei diritti e dei doveri dei detenuti e degli internati.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, Le regole minime standard delle Nazioni Unite per il trattamento dei detenuti (Regole Mandela), 2015.
- Protocollo d'intesa tra il Ministero della Giustizia e il Ministro per lo sport e i giovani – 9 aprile 2024.
- UNESCO, Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport, 2015.



Beyond Health and Leisure: The Educational Value of Sport for Adult Soft Skill Development

Oltre salute e svago: il valore formativo dello sport per lo sviluppo delle soft skills negli adulti

Andrea Cegolon

Professore associato in PAED-01/B – Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali – Università di Macerata – andrea.cegolon@unimc.it

Abstract

This study investigates the association between sport participation and soft skills among Italian adults, exploring its potential as a non-formal learning environment. Using a sample of 16,333 individuals (aged 18–64) from the INAPP INDACO-Adults 2022 survey, we apply an OLS regression model controlling for demographic and occupational factors. Overall, sport participation is significantly and positively associated with higher levels of soft skills ($\beta = 0.08$, $p < 0.01$). This relationship is particularly strong among older adults (55+ years, $\beta = 0.30$, $p < 0.01$) and individuals with lower education levels ($\beta = 0.24$, $p < 0.01$), suggesting that sport may serve as a meaningful setting for skill development or maintenance in these groups. These findings highlight the educational value of sport as a complementary pathway for adult competence development, supporting its inclusion in lifelong learning strategies. Key limitations include the cross-sectional design of data, reliance on self-reported measures of soft skills, and the binary nature of the sport variable.

Keywords: Soft Skills, Sport, Adult Education, Lifelong Learning, Non-formal Education.

Questo studio analizza l'associazione tra la partecipazione ad attività sportive e le soft skills in un campione di adulti italiani, esplorandone il potenziale come ambiente di apprendimento non formale. Il campione esaminato, composto da 16.333 individui (di età compresa tra 18 e 64 anni), proviene dall'indagine INAPP INDACO-Adulti 2022. È stato adottato un approccio quantitativo, nello specifico una regressione OLS che controlla per fattori demografici e lavorativi. Nel complesso, la partecipazione sportiva mostra un'associazione positiva e significativa con livelli più elevati di soft skills ($\beta = 0,08$, $p < 0,01$). Tale legame risulta particolarmente forte e significativo per gli adulti più maturi (over 55, $\beta = 0,30$, $p < 0,01$) e per coloro con livelli di istruzione più bassi ($\beta = 0,24$, $p < 0,01$), suggerendo che lo sport possa rappresentare un contesto particolarmente rilevante per lo sviluppo o il mantenimento delle competenze in questi gruppi. I risultati evidenziano il valore formativo dello sport come percorso complementare per il rafforzamento delle competenze degli adulti, a supporto della sua inclusione nelle strategie di apprendimento permanente. I limiti dello studio riguardano il disegno *cross-sectional* del dataset, il ricorso a misure auto-dichiarate delle soft skills e la natura binaria della variabile sportiva.

Parole chiave: Soft Skills, Sport, Educazione degli Adulti, Apprendimento Permanente, Educazione Non Formale.

Citation: Cegolon A. (2025). Beyond Health and Leisure: The Educational Value of Sport for Adult Soft Skill Development. *Pampædia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 72-86.

Copyright: © 2025 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-012025-07>



1. Introduction

In an era dominated by sedentary lifestyles and demanding work schedules, engaging in sports has become more important than ever for adult well-being. However, in today's fast-paced world, many individuals struggle to find time for physical activity, often prioritising work and family responsibilities over exercise. Engaging in sports is not merely a recreational pastime; it is a vital component of a healthy lifestyle. Research has shown that adults who participate in sports and regular physical activity experience numerous physical, mental, and social benefits, all of which contribute to overall well-being and longevity (WHO, 2020). Given the rising prevalence of sedentary lifestyles, obesity, and mental health disorders, sports serve as a powerful tool in disease prevention and quality-of-life enhancement.

While these aspects are undoubtedly important, there is another significant dimension of sport that is less investigated: its inherent educational value for adults. The pedagogical merits of sports for children and adolescents—such as fostering teamwork, discipline, resilience, and fair play—are well-established and form a cornerstone of youth development programs (Bailey et al., 2006; Fraser-Thomas et al., 2005; Coco, 2014). However, the potential of sport to function as a continuous learning environment in adulthood, supporting ongoing personal and professional development, is still largely underappreciated and under-researched.

This paper contends that reducing adult participation in sport to a mere health-related activity or leisurely pastime overlooks its powerful role as a dynamic, non-formal context for meaningful learning and skill development. In an era where lifelong learning is increasingly recognised as essential for navigating career transitions, technological change, and societal complexity (UNESCO, 2022; Jarvis, 2010), it is imperative to identify diverse avenues for continued personal and professional growth. A particularly critical dimension of sport's educational value lies in its unique capacity to cultivate essential “soft skills”. These non-technical, transferable competencies are fundamental for effective engagement across virtually all areas of adult life (Jackson, Bridgstock, 2018; Succi, Canovi, 2019).

Unlike traditional educational settings, sport offers a rich tapestry of practical, experiential learning opportunities (Kolb, 1984), where soft skills are not just discussed in theory but actively practiced and internalised through cycles of action and reflection. Within the sporting context, adults are regularly exposed to situations that require the real-time application and refinement of these competencies: negotiating team dynamics (Carron, Eys, 2012), communicating effectively under pressure (Davis, Jowett, 2014), adapting strategies to overcome unexpected challenges (Araújo, Davids, 2016), managing emotional responses to both success and failure (Wagstaff, 2017), and exhibiting emergent leadership (Fransen et al.,



2020). The immediacy of feedback, the tangible consequences of one's actions, and the inherently social nature of sport together create a uniquely powerful learning environment.

Based on this foundation, this paper seeks to shift the perspective on adult sport, moving beyond the dominant health-and-leisure paradigm to highlight its substantial educational contributions. It will do that by addressing these research questions:

- Research question 1. Is participation in sport activities associated with higher levels of soft skills among adult individuals?
- Research question 2. Does the effect of sport participation on soft skills vary across different age groups?
- Research question 3. Does the effect of sport participation on soft skills differ by education?

The paper proceeds as follows. Section 2 reviews the existing literature on the relationship between sport and soft skill development in adulthood. Section 3 describes the dataset, while the empirical methodology is presented in section 4. Section 5 presents the results, followed by a discussion and conclusions in Section 6.

2. Literature review

Soft skills, often contrasted with 'hard' technical skills, encompass a broad range of attributes, including communication, teamwork, leadership, problem-solving, adaptability, time management, discipline, and emotional intelligence, among others (Cinque, 2016). In adult life, these competencies are critical for navigating professional environments, maintaining healthy personal relationships, and achieving overall personal growth and socioeconomic success (Heckman, Kautz, 2012). Sport participation, whether recreational or competitive, naturally involves situations that require the application and enhancement of these abilities. The dynamic, often unpredictable, and socially interactive nature of most sports creates experiential learning opportunities that differ significantly from formal educational or traditional workplace training settings. This perspective aligns with theories that emphasise learning through action and reflecting (Kolb, 1984; Schön, 1983).

A key area of soft skill development, particularly in team sports, lies in interpersonal competencies such as teamwork, communication, and leadership.

First and foremost, participation in sports requires active collaboration. Adults must navigate diverse personalities, manage varying skill levels, and prioritise collective goals over individual ambitions (Carron, Eys, 2012). Such experiences stimulate an understanding of roles, foster mutual trust, encourage constructive



conflict resolution, and build a shared sense of purpose (Leo et al., 2019). The practical experience of relying on teammates, coordinating actions under pressure – such as executing a complex play – and sharing both victories and defeats provides concrete lessons in effective teamwork. These lessons are readily transferable to professional projects and community-based initiatives (Erikstad et al., 2018). Moreover, recreational leagues often require players to quickly adapt to new teams, further reinforcing flexibility and collaboration in group settings.

Second, effective functioning within any sporting context demands communication skills. This competence includes not only clear verbal articulation – such as calling plays, discussing strategy, providing encouragement – but also proficient non-verbal communication – e.g. reading body language, interpreting gestures, and maintaining appropriate physical presence. Equally important is active listening, which involves understanding coaching instructions and attending to teammates' concerns (Davis, Jowett, 2014). Sport also teaches adults how to give and receive feedback – often in real time and in public settings—thereby developing skills in constructive criticism and receptiveness to input (Sheridan et al., 2014). Even in individual sports, communication with coaches, training partners, officials, and competitors is crucial for personal development and for navigating the broader sporting environment (Jowett, Shanmugam, 2016).

Sport also provides numerous opportunities for adults to develop and exercise leadership, extending well beyond formal roles such as the team captaincy. Informal leadership often emerges when individuals motivate peers, offer strategic insights, resolve conflicts, mentor less experienced teammates, or lead by example through consistent effort and dedication (Fransen et al., 2020; Loughhead, 2017). Taking initiative, making decisions that impact the group, and promoting inclusivity are all leadership practices nurtured through sport. This builds confidence and develops leadership capabilities transferable to professional and community settings (Dugay et al., 2019).

However, the inherent challenges and structured nature of sport provide a powerful context for developing intrapersonal skills, such as resilience, discipline, emotional regulation and problem solving.

From this perspective, sport is intrinsically intertwined with adversity: coping with losses, overcoming performance slumps, managing injuries, facing tough opponents, and pushing through physical discomfort. Regular exposure to such challenges stimulates psychological resilience—the ability to recover from setbacks and sustain performance under pressure (Morgan et al., 2017). Through sport, adults learn and refine coping strategies, develop persistence in the face of obstacles, and adopt a mindset oriented toward growth and learning from failure rather than being overwhelmed by it (Sarkar, Fletcher, 2014). This cultivated resilience is a highly transferable asset, supporting individuals in navigating the inevitable challenges encountered in professional, relational, and personal domains (Bryan et al., 2019).



Furthermore, meaningful sport participation, especially beyond casual engagement, requires a high degree of self-discipline. Setting goals, monitoring progress, and making strategic adjustments teach essential skills in self-regulation and long-term planning (Haugaasen, Jordet, 2012). The iterative process of establishing both short and long-term performance goals, developing action plans, tracking outcomes, and refining strategies builds robust goal-setting and self-management capacities (Swann et al., 2015). Additionally, managing factors such as nutrition, rest, and recovery contributes to the development of holistic self-management skills, which are transferable to broader domains of health, well-being, and lifestyle management (Horton et al., 2018).

In addition, the sporting arena is an emotionally charged environment, encompassing a wide range of feelings such as excitement, joy, frustration, anxiety, anger, and disappointment. Sport participation offers adults repeated opportunities to experience, understand, and regulate these emotions in real time (Wagstaff, 2017). Athletes often develop strategies—either consciously or implicitly—to manage pre-competition anxiety, cope with the frustration of errors, respond constructively to perceived injustices, and maintain composure under pressure (Lane et al., 2012). These experiences contribute to the development of emotional awareness—both self and social—and enhance regulation skills, which are core components of emotional intelligence. Such competencies are essential for effective interpersonal interactions, psychological resilience, and overall well-being (Laborde et al., 2016).

Although sometimes categorised separately, cognitive skills - such as strategic thinking and problem solving - are deeply intertwined with the broader domain of soft skills developed through sport. Athletes are continually required to analyse dynamic situations, anticipate outcomes, adapt strategies ‘on the fly’, and make rapid decisions under pressure (Araújo, Davids, 2016; Brandbury et al., 2017).

These processes—identifying problems, generating solutions, receiving immediate feedback, and adjusting actions—foster practical, context-sensitive problem-solving abilities. Such cognitive agility is highly transferable and valuable across numerous life domains, including professional, academic, and personal settings (Passarello et al., 2022).

In summary, the multifaceted nature of adult sport participation provides a rich and dynamic context for the development of soft skills. The constant interplay between interpersonal demands, intrapersonal challenges, and cognitive engagement creates a unique experiential learning environment. Within this setting, core competencies such as teamwork, communication, leadership, resilience, discipline, emotional intelligence, and problem-solving are not only required but continually practiced, refined, and reinforced—highlighting sport’s powerful potential as a non-formal educational arena for adult skill development.



3. Data

We use data from the 2022 *Survey on Adults' Educational Behaviours* (INDACO-Adults 2022), carried out in Italy by the National Institute for Public Policy Analysis (INAPP), in collaboration with the National Institute for Statistics (ISTAT).

The survey explores a range of areas, including participation in formal and non-formal education and training activities; sociodemographic, cultural, and occupational gaps in access and perceived benefits; skills; barriers to learning; inter-generational learning dynamics; and the impact of the COVID-19 on work and educational behaviours.

Data collection involved a nationally representative sample of 40,000 individuals, stratified by gender, age (18–64), education attainment, and geographic region (Italian regions).

For the purpose of this study, we focus on a specific subset of 16,333 individuals within the larger INDACO-Adults 2022 dataset. Due to the questionnaire's structure and routing logic, only respondents who reported participating in formal or non-formal training during the reference period were asked about sport participation. Consequently, our analytical sample includes only adults who were recently engaged in some form of educational activity. While this enables a more detailed examination of the relationship between sport and soft skills within a potentially more motivated and learning-oriented subgroup, it also limits the generalizability of the findings to the broader adult population in Italy.

Measurement of soft skills

As part of the INDACO-Adults 2022 questionnaire, respondents were asked the following question in reference to skills:

“We now present you with a set of skills. For each one, we ask you to indicate how much you believe you possess and how much you would be interested in strengthening it”:

- a. Collaboration
- b. Problem solving
- c. Team-working
- d. Discipline
- e. Leadership
- f. Communication

Each statement required a response using a four-point scale: “No, I do not own this skill and do not intend to strengthen it”; “No, I don't own it, but I would like to



strengthen it"; "Yes, I own it, but I would like to strengthen it"; "Yes, I own it, and I don't feel I need to strengthen it". To simplify, we recoded each statement as a binary variable, assuming a value of 0 if individuals did not own the skill and 1 otherwise.

Using responses to the six items that were asked, a continuous 'soft skills' scale is constructed. This has been done via estimation of a one-parameter logistic (1PL) model for binary items. We then standardised the scale to mean zero and standard deviation one, allowing us to interpret the estimates in terms of effect sizes.

Sport

The explanatory variable is a dummy variable with a value of 1 when the individual participates in a sport activity and 0 otherwise.

Background controls

INDACO-Adults 2022 questionnaire also captured a range of other information, which are used as statistical controls within parts of our analysis. These include:

- Female: a dummy variable equal to 1 if the respondent is female and 0 if male;
- Age: a categorical variable divided into 5 groups: 18-24; 25-34; 35-44; 45-54 and 55-64;
- Education: an ordinal variable with three levels: low (from primary education to lower secondary education), medium (upper secondary education and post-secondary non-tertiary education) and high (from bachelor's degree to PhD);
- Country of birth: a binary variable taking the value 1 if the respondent was born in Italy, and 0 if born abroad;
- Citizenship: a nominal variable indicating whether the respondent holds an Italian, EU or extra-EU citizenship;
- Regional Area: a five-categories variable: North-West, North-East, Centre, South, and the Islands;
- Profession: a categorical variable comprising nine groups of professions, based on the CP2011, the official classification of occupations developed by ISTAT (2013);
- Contract: a variable reflecting contractual conditions, with nine categories including permanent contracts, fixed-term contracts, apprenticeships, informal agreements, self-employment, and four other atypical job types;
- Education-Work: A binary assuming value 1 if the respondent's job is consistent with their educational level, and 0 otherwise.
- Training: a binary variable indicating whether the respondent considers training important;



- Satisfaction: a latent variable capturing overall job satisfaction, derived from responses to items related to satisfaction with job content, salary, career development opportunities, job security, work-life balance, working hours, and workload intensity

The following section about methodology describes how these background variables are controlled for within the analysis.

4. Methodology

To estimate the strength of the relationship between sport and adult soft skills the OLS regression is used. This model is specified as:

$$Soft\ Skills_i = \alpha + \beta.Sport_i + \gamma.D_i + \delta.B_i + \theta.W_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

Where:

Soft Skills_i = represents the soft skills score of individual *i*, derived from the IRT model and standardized (mean = 0, SD = 1);

Sport_i = the explanatory binary variable equals 1 if the individual reported participating in a sport activity in the 12 months prior to the survey, and 0 otherwise;

D_i = A vector of controls capturing the demographic characteristics of the respondent, including gender, age and education;

B_i = other aspects related to the individual's background, such as country of birth, citizenship and geographic area of residence;

W_i = a set of work-related variables, such as profession, type of employment contract, education-work match, the perceived importance of training, and job satisfaction;

i = individual *i*;

ε_i = the error term.

The parameter of interest from this model is β : which captures the association between the sport participation and the adult's soft skills.

Assuming the IRT-derived soft skills score approximates a continuous, interval-level variable, OLS regression provides a suitable method for examining linear associations with sport participation while controlling for covariates.

Some limitations must be acknowledged. First, the cross-sectional nature of the data prevents causal inference. We cannot determine whether sport leads to improved soft skills, or if individuals with higher soft skills are more likely to engage in sports. Second, the measure for sports participation is binary and fails to



capture frequency, intensity, or type of sport activity. These aspects may have a greater influence on the development of soft skills. Third, potential omitted variables – such as personality traits or social capital – could confound the observed relationship.

Moreover, as discussed in the section 3, the analytical sample includes only individuals who participated in recent training activities, which may introduce selection bias and limit the generalisability of the results to the broader population of Italian adults.

5. Results

Table 1 presents the results from four OLS regression models examining the association between sport participation and adult soft skills.

	(1)	(2)	(3)	(4)
VARIABLES	Model I	Model II	Model III	Model IV
Sport	-0.025	0.031	0.030	0.082**
	(0.025)	(0.025)	(0.025)	(0.031)
Constant	0.268***	-0.122***	-0.157***	-0.176*
	(0.006)	(0.022)	(0.044)	(0.074)
Observations	16.333	16.333	16.333	16.333
R ²	0.000	0.047	0.049	0.091

Standard errors in parentheses
 * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001
Table 1 – Regression of sport activities on soft skills

Models I, II, III, and IV are sequential. Model I includes no control variables and examines the bivariate relationship between sport and soft skills. Model II adds demographic controls (gender, age group, and education level). Model III includes additional background characteristics (country of birth, citizenship, and region of residence). Model IV is the fully specified model, adding work-related variables – such as occupation, contract type, education-work match, importance of training, and job satisfaction.

Across all models except Model I, the association between sport and soft skills urns out to be positive.

However, the coefficient for sport is statistically significant (p < 0.01) only in the full model (IV). Holding all other variables constant, individuals who engage in sports tend to have, on average, higher soft skills than those who do not. The estimated effect, expressed in standard deviations, suggests a moderate yet significant association, supporting the hypothesis that participation in sport fosters



the development of soft skills such as teamwork, time management, communication, discipline, etc.

Among the control variables, education, job satisfaction and the perceived importance of training are also statistically significant, indicating that higher educational attainment, greater job satisfaction, and a positive perception of training are likewise associated with increased soft skills.

In substance, the empirical results of Table 1 indicate that sports participation is a valuable tool for developing soft skills, particularly in work environments where such competencies are increasingly important.

Nonetheless, this effect might be heterogeneous across different groups of individuals. This section also explores this question. In order to investigate the potential heterogeneity of sport effect across individuals, the OLS regression described above was fitted separately with different subsamples of the population. The following variables were used as sources of heterogeneity: age and education levels. The estimates of the sport coefficient, when estimated on subsamples of the population, are reported in the following tables.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
VARIABLES	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64
Sport	0.081	-0.038	0.070	0.097	0.298***
	(0.096)	(0.064)	(0.057)	(0.064)	(0.089)
Constant	-0.888**	0.121	-0.047	-0.008	-0.197
	(0.348)	(0.173)	(0.151)	(0.123)	(0.156)
Observations	3.008	3.466	3.094	3.820	2.945
R ²	0.160	0.053	0.049	0.091	0.168

Standard errors in parentheses

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Table 2 - Regression of sport activities on soft skills among different age groups

Table 2 presents the results of separate multiple linear regressions conducted for each age group to assess how the association between sports participation and soft skills varies with age. Each model included the following control variables: gender (female), education level, country of birth, citizenship, region of residence, occupation, work contract type, education-work match, and job satisfaction.

The results show a statistically significant positive association between sport participation and soft skills only for individuals aged 55–64 ($\beta=0.30$; $p<0.01$). Specifically, holding all other variables constant, participation in sports is associated with a 0.30 standard deviation increase in soft skills compared to non-participants in this age group

In contrast, for younger groups, the association is either not statistically sig-



nificant or negligible, suggesting that older adults may benefit more from the interpersonal and motivational aspects of sports participation.

The same analysis was performed separately for each education level to assess the relationship between sports participation and soft skills across different educational backgrounds. The three educational levels considered were: low, medium, and high.

As shown in Table 3, at the low level of education, the effect of sport turned out to be positive and statistically significant ($\beta = 0.24$; $p < 0.01$). This suggests that among individuals holding no more than a lower secondary education diploma, those who participate in sports have significantly higher soft skills. In this context, sports may serve as an important avenue for personal and social development, compensating for limited access to formal educational resources.

	(1)	(2)	(3)
VARIABLES	Low Education	Medium Education	High Education
Sport	0.241***	0.002	-0.018
	(0.078)	(0.044)	(0.054)
Constant	0.097	-0.044	0.362***
	(0.322)	(0.109)	(0.126)
Observations	5.326	6.172	4.835
R ²	0.089	0.070	0.028

Standard errors in parentheses

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Table 3 - Regression of sport activities on soft skills among different education levels

When we consider the medium level of education, the effect of sport was almost null and not significant, indicating a weaker or less clear relationship. Other factors – such as work experience or vocational training – may play a relevant role in soft skill development for this group.

Interestingly, the effect of sport participation appeared slightly negative and not statistically significant ($\beta = -0.02$; $p = 0.74$) for individuals with a high level of education, suggesting that for this group, soft skills are likely to be developed through formal education, professional experiences, or rich social environments, thus making sports participation less impactful in this regard.

Overall, based on these findings, we can presume that the benefits of sports participation for soft skills development may be age-dependent. While younger individuals (less than 54) may acquire soft skills through a broader range of life experiences –e.g., education, early career, socialization –, older adults may benefit more from the interpersonal, motivational, and organisational aspects of sport. For the 55+ group, sports may serve as a key context for maintaining or enhancing



soft skills, potentially offsetting declines in other domains of social or cognitive engagement.

Furthermore, the association between sports and soft skills is not uniform across educational backgrounds. The impact is more pronounced between individuals with lower levels of education, possibly suggesting that sport may function as an equalising opportunity for informal learning. Among highly educated individuals, surprisingly, its effect is negative.

6. Conclusion and discussion

This study adds to the literature on sport's educational value by demonstrating its role in adult soft skill development. Drawing on data from the INDACO-Adults 2022 survey, this study explored the relationship between sport engagement and self-reported soft skills among Italian adults who had recently participated in training activities. The analysis revealed a significant and positive association between sport engagement and soft skills. However, the heterogeneity analysis revealed a more nuanced picture. Notably, the benefits, in terms of significantly higher soft skills, were most pronounced among older adults (55-64) and individuals with lower levels of formal education.

These findings underscore sport's potential as an informal learning environment that complements more traditional educational and professional training pathways. In particular, for older adults, sport may provide crucial opportunities for maintaining social connection and associated communication skills (Leo et al., 2019), or for practicing resilience (Morgan et al., 2022) in a context outside of potentially shrinking work or social circles. Whereas, for those with lower education, sport might offer accessible avenues for developing teamwork (Carron, Eys, 2012) and discipline (Haugaasen, Jordet, 2012) that may be less stressed in their formal schooling.

Conversely, the absence of significant effects for younger or more educated adults could indicate that the incremental benefits of sport on soft skills may be less pronounced when individuals are already engaged in environments that foster such skills, such as higher education or demanding early career experiences.

One of the key strengths of this study lies in its use of a large and nationally representative dataset, which allows for a robust analysis of the relationship between sports participation and soft skills across different demographic groups. Second, it addresses a research gap by focusing on adults and considering sport's educational contributions, rather than solely focusing on youth development or the well-established physical health benefits. This study then shifts the perspective beyond the typical health/leisure paradigm. Moreover, instead of relying on single items, the study constructs a continuous soft skills scale using multiple indicators - such as collaboration, leadership, problem-solving, teamwork, discipline, and



communication – and employs the Item Response Theory (1PL model), providing a robust measure for the dependent variable.

Nonetheless, several limitations must be acknowledged. First, the cross-sectional nature of the data does not allow for causal inference. Although the associations are strong, reverse causality cannot be ruled out – it is possible that individuals with stronger soft skills are more likely to choose sport – or confounding variables – e.g., underlying personality traits like conscientiousness influencing both sport participation and skills. Longitudinal data would be needed to disentangle these effects and better understand the direction of the relationship. Second, the measurement of soft skills is based on self-reported perceptions, which may be subject to social desirability bias or inaccuracies in self-assessment. Respondents may overstate their involvement in sports or rate their own skills more favourably, leading to measurement errors. Finally, the analysis does not distinguish between types of sport – e.g., team vs. individual, competitive vs. recreational –, frequency, or duration of participation. These factors may have differential impacts on skill development (Fransen et al., 2016).

Despite these limitations, the findings have meaningful implications for both research and policy. From a policy perspective, they support the integration of sport into adult education and lifelong learning strategies, particularly as a tool for enhancing employability and social inclusion (Council of the European Union, 2018). Programmes that encourage adult participation in sports – especially targeting populations that are older or less formally educated – may yield broader benefits than previously recognised, not only in terms of health but also in the development of key competencies needed in today's labour market and civic life (OECD, 2015).

Future research should address the aforementioned limitations by using longitudinal data to follow diverse adult populations (not just those in training) or experimental designs. These designs could incorporate objective behavioral assessments or multi-rater feedback (e.g., employer ratings) alongside self-report, as well as detailed measures capturing the type (team/individual), intensity, and duration of sport involvement. Moreover, qualitative research could also help illuminate the mechanisms through which sport contributes to soft skill development by capturing the nuanced processes and contextual factors involved (Nicholson et al., 2011).

In conclusion, this study highlights the importance of viewing sport as a multidimensional learning environment with strong educational value. Its potential to nurture essential skills positions it as a valuable complement to more formal educational interventions, particularly in a society that increasingly values adaptability, collaboration, and emotional intelligence across the lifespan.



References

- Araújo D., Davids K. (2016). Team synergies in sport: Theory and measures. *Frontiers in Psychology*, 7, 1449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01449>
- Bailey R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Brandbury T.E., Gressel S., Forsyth D. (2017). Intuition and Decision-Making within the Context of Athlete Selection: Perspectives from National Sport Coaches. *New Zealand Journal of Human Resources Management*, 17(1), 94-111.
- Bryan C., O'Shea D., MacIntyre T. (2019). Stressing the relevance of resilience: A systematic review of resilience scales in sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 70-111. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1351438>
- Carron A. V., Eys M. A. (2012). *Group dynamics in sport* (4th ed.). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Cinque M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Coco D. (2014). Lo straordinario valore educativo dello sport. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 119-132. <https://doi.org/10.7346/fei-XII-03-14-11>
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- Davis L., Jowett S. (2014). Coach-athlete attachment and the quality of the coach-athlete relationship: Implications for athlete well-being. *Journal of Sports Sciences*, 32(15), 1454-1464. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.907109>
- Duguay A. M., Loughhead T. M., Cook J. M. (2019). Athlete leadership as a shared process: using a social network approach to examine athlete leadership in competitive female youth soccer teams. *Sport Psychol*, 33, 189-202. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0019>
- Erikstad M. K., Martin L. J., Haugen T., Høigaard R. (2018). Group cohesion, needs satisfaction, and self-regulated learning: A one-year prospective study of elite youth soccer players' perceptions of their club team. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 171-178. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.013>
- Fransen K., Mertens N., Cotterill S. T., Vande Broek G., Boen F. (2020). From autocracy to empowerment: Teams with shared leadership perceive their coaches to be better leaders. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(1), 5-27. <https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1617370>
- Fransen K., Decroos S., Vande Broek G., Boen F. (2016). Leading from the top or leading from within? A comparison between coaches' and athletes' leadership as predictors of team identification, team confidence, and team cohesion. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(6), 757-771. <https://doi.org/10.1177/1747954116676102>
- Fraser-Thomas J. L., Côté J., Deakin J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>
- Haugaasen M., Jordet G. (2012). Developing football expertise: A football-specific research review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(2), 177-201. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2012.677951>
- Heckman J. J., Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Horton S., Dionigi R. A., Gard M., Weir P. (2018). "Don't sit back with the geraniums, get out": The complexity of older women's stories of sport participation. *Journal of Amateur Sport*, 4(1), 24-51. <https://doi.org/10.17161/jas.v4i1.6627>
- ISTAT (2013). *La classificazione delle professioni*. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnnnibp-cajpcgplefindmkaj/https://www.istat.it/it/files/2013/07/la_classificazione_delle_professioni.pdf HYPERLINK "[85](https://www.google.com/search?sca_esv=9cd1ea0063f7ab85&sxsrf=AHTn8zpL-</p>
</div>
<div data-bbox=)



- PZldrKXrGEIWG0EuKo_VAFq3SA:1744700648798&q=Jackson,+D.,+Bridgestock,+R.+(2018). +Evidencing+student+success+in+the+contemporary+world-of-work:+renewing+our+thinking.+ +Higher+Education+Research+%26+Development,+37(5),+984%E2%80%93998.+https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1469603&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjRy6SzvNmMAxUghf0HHVCIHY0QBSgAegQICxAB"
- Jackson D., Bridgestock R. (2018). Evidencing student success in the contemporary world-of-work: renewing our thinking. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 984–998. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1469603>
- Jarvis P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (4th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203718100>
- Jowett S., Shanmugam V. (2016). Relational coaching in sport: Its psychological underpinnings and practical effectiveness. In R. J. Schinke, K. R. McGannon, B. Smith (Eds.), *Routledge International Handbook of Sport Psychology* (pp. 471–484). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Knowles M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Laborde S., Dosseville F., Allen M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 862–874. HYPERLINK "<https://www.google.com/url?sa=E&q=https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1111%2Fsms.12510>"<https://doi.org/10.1111/sms.12510>
- Lane A. M., Beedie C. J., Jones M. V., Uphill M., Devonport T. J. (2012). The BASES expert statement on emotion regulation in sport. *Journal of Sports Sciences*, 30(11):1189–95. HYPERLINK "<https://www.google.com/url?sa=E&q=https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1080%2F1612197X.2012.648149>"<https://doi.org/10.1080/02640414.2012.693621>
- Leo F. M., González-Ponce I., García-Calvo T., Sánchez-Oliva D., Filho E. (2019). The relationship among cohesion, transactive memory systems, and collective efficacy in professional soccer teams: A multilevel structural equation analysis. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 23(1), 44–56. HYPERLINK "<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/gdn0000097>"<https://doi.org/10.1037/gdn0000097>
- Loughead, T.M. (2017). Athlete leadership: A review of the theoretical, measurement, and empirical literature. *Current Opinion in Psychology*, 16, 58–61. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.014>
- Morgan P. B., Fletcher, D., Sarkar, M. (2017). Recent developments in team resilience research in elite sport, *Current Opinion in Psychology*, 16, 159–164. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.013>
- Nicholson M., Hoye R., Houlihan B. (2011). *Participation in sport: International policy perspectives*. London: Routledge.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Passarello N., Varini L., Liparoti M., Troisi Lopez E., Sorrentino P., Alivernini F., ... Mandolesi L. (2022). Boosting effect of regular sport practice in young adults: Preliminary results on cognitive and emotional abilities. *Frontiers in Psychology*, 13, 957281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957281>
- Sarkar M., Fletcher D. (2014). Psychological resilience in sport performers: A review of stressors and protective factors. *Journal of Sports Sciences*, 32(15), 1419–1434. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.901551>
- Sheridan D., Coffee P., Lavalley D. (2014). A systematic review of social support in youth sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 198–228. HYPERLINK "<https://www.google.com/url?sa=E&q=https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1080%2F1750984X.2016.1266683>"<https://doi.org/10.1080/1750984X.2014.931999>
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Succi, C., Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Swann, C., Moran, A., Piggott, D. (2015). Defining elite masters sport: I







La Formazione Socio-Pedagogica degli Operatori Sportivi: l'Esperienza dell'Università di Bergamo

The Socio-Pedagogical Training of Sports Professionals: The Experience of the University of Bergamo

Silvia Sangalli

Research Fellow – University of Bergamo – silvia.sangalli@unibg.it

Antonio Borgogni

Full Professor – University of Bergamo – antonio.borgogni@unibg.it

Abstract

Assuming an educational perspective that goes beyond school boundaries, it is essential to reflect on the socio-pedagogical training of sports professionals so that they can approach individuals in their entirety. It is crucial to educate them on the complexity of the educational, social, and inclusive value of sports practices. The training program of the Degree Courses in Human Movement and Sports Sciences at the University of Bergamo, critically described here and related to scientific and regulatory developments, can represent a significant response to the training of sports professionals.

Keywords: socio-pedagogical training, sports professionals, inclusive sports, educational and social value of sports

Assumendo uno sguardo educativo che oltrepassa i confini scolastici, è doveroso riflettere sulla formazione socio-pedagogica per gli operatori sportivi, affinché possano approcciarsi all'integralità delle persone. È fondamentale formarli alla complessità del valore educativo, sociale e inclusivo delle pratiche sportive. Il percorso formativo dei CdS in Scienze Motorie e Sportive dell'Università di Bergamo, qui descritto criticamente e messo in relazione con le modifiche intervenute a livello scientifico e ordinamentale, può rappresentare una significativa risposta alla formazione degli operatori sportivi.

Parole chiave: formazione socio-pedagogica, operatori sportivi, sport inclusivo, valore educativo e sociale dello sport

Citation: Sangalli S., Borgogni A. (2025). La Formazione Socio-Pedagogica degli Operatori Sportivi: l'Esperienza dell'Università di Bergamo. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 87-98.

Copyright: © 2025 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-012025-08>

Authorship: Gli autori hanno congiuntamente curato la stesura dell'articolo. Introduzione e conclusioni (paragrafi 1 e 5) sono state scritte da entrambi. Silvia Sangalli ha ideato e sviluppato l'articolo, curato la stesura e, in particolare, i paragrafi 2 e 3; Antonio Borgogni ha revisionato l'articolo e curato, in particolare, il paragrafo 4.



1. Introduzione

L'intento di questo articolo è riflettere sulla necessità di una formazione socio-pedagogica degli operatori sportivi che lavorano, in particolare, in contesti extrascolastici, come le organizzazioni sportive, le società sportive, le associazioni ricreative e sociali, gli enti di promozione sportiva¹.

La disamina terrà in considerazione due grandi macro-argomenti: in primo luogo, rifletteremo sulla formazione in relazione alle fragilità e alle crisi che stanno coinvolgendo la nostra società, e in particolare i giovani, negli ultimi anni; in seconda istanza, ci ricollegheremo al cambiamento normativo che ha coinvolto l'articolo 33 della nostra costituzione e alle rilevanti modifiche intervenute negli ultimi mesi a livello accademico, scientifico e ordinamentale.

Durante la trattazione, descriveremo il percorso formativo del Corso di Studi (CdS) in Scienze Motorie e Sportive dell'Università di Bergamo, leggendolo in maniera critica in relazione ai macro-argomenti evidenziati poc'anzi.

2. Il contesto attuale

Come scritto poco fa, per inquadrare il discorso non possiamo non partire da un quadro più generale in merito all'attuale situazione sociale. Stiamo vivendo un periodo caratterizzato da grandi trasformazioni, legate in particolar modo al progresso tecnologico; inoltre, i bisogni sociali, anche in relazione alle sfide che affrontiamo a livello globale, come i conflitti internazionali, le crisi climatiche, le migrazioni di massa e i problemi economici, sono in continua evoluzione; dilaga sempre con più forza una sfiducia e una visione pessimistica nei confronti del futuro. Già nel 2005, Benasayag e Schmit (2005) ci parlavano di "quotidiano della precarietà", di "crisi nella crisi", per descrivere un vissuto sempre di più caratterizzato da incertezza, precarietà e fragilità.

Se rivolgiamo il nostro sguardo, in particolar modo, verso i giovani, preadolescenti e adolescenti, non possiamo non notare una massiccia diffusione di disagio. Al di là di quei giovani, infatti, che per problemi per lo più famigliari, erano già appartenenti alla fascia più debole della popolazione (quindi, ad esempio, già inseriti nei sistemi di tutela minorile), proprio a seguito o comunque in concomi-

1 Per meglio comprendere l'impatto sociale della pratica sportiva tra gli adolescenti e preadolescenti, riportiamo i dati ISTAT relativi al 2023: i giovani tra gli 11 e i 14 anni che praticano sport in modo continuativo sono 1.493.000 (59,3%), tra i 15 e i 17 anni sono 896.000 (52,3%). Sommando a questi coloro che svolgono attività in modo saltuario e quelli che svolgono solo qualche attività fisica arriviamo a 3.245.000 su 3.900.000, l'83% della popolazione tra gli 11 e i 17 anni (Database I.Stat: <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=24361>).



tanza alla pandemia da Covid-19, lo spettro dei minori vulnerabili e fragili si è ampliato, racchiudendo al suo interno, ad esempio, minori ancora più piccoli da un punto di vista anagrafico, giovani provenienti da famiglie ritenute solide e con adeguati strumenti economici e educativi (quelli che magari banalizzando consideravamo gli “insospettabili”, coloro che, avendo basi buone a livello familiare, non credevamo necessitassero di particolari attenzioni educative e di cura).

Pensiamo anche solamente alla precarietà del lavoro, che mette in difficoltà le famiglie acuendo la povertà economica o non dando garanzie a quei giovani che si affacciano per la prima volta al mondo del lavoro; ricordiamo che i minori risultano la fascia d'età più colpita dalla povertà assoluta (Open Polis, 2024b); volgiamo lo sguardo anche all'uso smisurato dei social che, tra le altre, rimanda a contenuti estremamente dannosi e a immagini di modelli difficilmente raggiungibili e replicabili dai più; tutto ciò, insieme a quello di cui abbiamo accennato sopra, ha dato luogo a un malessere generalizzato, che evidentemente sta avendo delle ripercussioni anche su gli enti che si occupano delle fragilità giovanili. Ad esempio, per quanto riguarda il benessere equo e sostenibile (Bes), i dati riportano che l'indice di salute mentale nel 2023 è peggiorato rispetto al 2022 ed è ancora sotto i livelli pre-Covid (Open Polis, 2024a), con una differenza notevole (circa 7 punti) tra maschi e femmine, con quest'ultime messe peggio.

Ma anche i dati sull'isolamento sociale - spesso associato a un uso compulsivo dei social e alla fatica nel relazionarsi costruttivamente con i propri genitori e con gli adulti - sulla dipendenza da social media e sui disturbi alimentari non sono per nulla incoraggianti; in merito a quest'ultimi, in aumento anche gli accessi al pronto soccorso (nel 2021 si è registrato un 10,5% in più rispetto al 2019). Non da trascurare nemmeno i fenomeni di violenza, discriminazione e bullismo, soprattutto, nei confronti dei giovani con un background migratorio, ma anche il problema delle baby-gang (Open Polis, 2024c).

Sono sempre di più i minori che necessitano la presa in carico da parte dei servizi sociali.

Ciò comporta anche che nelle classi scolastiche, nelle squadre sportive, la probabilità di incontrare giovani portatori di fragilità e disagi è notevolmente aumentata: dunque, “l'emergere di nuovi bisogni educativi nei territori e nelle comunità [...] chiede sempre più la presenza di contesti associativi culturali e sportivi che siano luoghi significativi di incontro e di sviluppo delle persone” (Moliterni, Magnanini, 2018, p. 28).

Ciò significa che bisogna essere pronti e attrezzati per ogni evenienza. Sono necessarie conoscenze e strumenti educativi atti ad affrontare con consapevolezza e competenza qualsiasi tipo di situazione possa presentarsi davanti a sé. Ciò vale, ovviamente, anche per gli operatori sportivi, che, dunque, oltre ad una formazione più specialistica, tecnica e professionistica, ne necessitano di una educativa: “tecnica e didattica, pedagogia e biologia, biomeccanica e scienze della comunicazione, psicologia e neuroscienze, teoria e metodologia dell'allenamento, dovranno



dialogare fra loro per portare a sintesi un percorso finalizzato anche allo sport (ma non solo) che trovi nei valori dell'educazione il punto dove poter confluire; perché un allenatore è prima di tutto un educatore" (Davi, 2008, p. 175).

Ciò è avvalorato dal recente cambiamento che ha coinvolto la nostra costituzione.

Come di certo tutti abbiamo ben chiaro, è stata riconosciuta nell'articolo 33 la funzione educativa, sociale e di promozione del benessere psicofisico dello sport. Con questa evoluzione, avvalorando il valore inclusivo dello sport, lo Stato ha deciso di tutelare concretamente – da un punto di vista normativo, organizzativo e finanziario – l'attività sportiva sia professionale, che amatoriale/dilettantistica e auto-organizzata, affinché una fetta più ampia della popolazione, anche le fasce più deboli, possa godere del diritto a praticare un'attività sportiva di valore (Boldreghini, 2022).

Ciò è in linea con gli avvicendamenti intercorsi a livello mondiale ed europeo. È proprio a partire dal 2007, con il Libro bianco sullo sport, dell'Unione Europea, il successivo piano d'azione "Pierre de Coubertin" del 2008, ma anche il Piano di Kazan del 2017 dell'UNESCO, che il ruolo sociale dello sport inizia ad assumere sempre più visibilità e importanza, a tal punto da arrivare ad essere ritenuto di pari, se non anche di maggior, rilievo delle altre dimensioni organizzative ed economiche.

È chiara, ancora una volta, la necessità di avere degli operatori sportivi, adeguatamente formati, che davvero possano far esaltare al meglio la dimensione sociale, educativa e inclusiva dello sport.

E qui, però, emerge fin da subito necessario portare una riflessione in merito ai recenti accadimenti sopraggiunti a livello scientifico e ordinamentale. I ricercatori accademici dei settori scientifici disciplinari (SSD) M-EDF/01 e M-EDF/02 (Metodi e Didattiche Delle Attività Motorie e Metodi e Didattiche Delle Attività Sportive) fino a poco tempo fa potevano afferire sia al settore concorsuale 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale, Ricerca Educativa), appartenente all'Area 11 - Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche - che a quello 06/N2 (Scienze dell'esercizio fisico e dello Sport) inserito nell'Area 06 – Scienze Mediche.

A partire dal 2024, invece, afferiscono solo all'Area 06, ovvero a quella delle Scienze Mediche. Tuttavia, alla luce delle considerazioni sopra discusse, in merito alle sfide che la società sta affrontando e ai cambiamenti costituzionali in materia di sport, pur andando in contrasto alle modifiche recentemente contravvenute a livello ordinamentale accademico, chi scrive, come verrà presentato in seguito, ritiene essenziale per gli operatori sportivi una formazione che tenga conto dell'integralità della persona (Bertagna, 2010). Infatti,

di fronte a una crisi che non è solo economico-finanziaria ma anche educativa, morale, umana e esistenziale, è necessario [...] orientare le attività motorie e sportive verso una funzione educativa e non solo meramente performativa, salutistica



e attenta agli stili di vita che perseguano un benessere personale di superficie [...], contribuendo a costruire una società dalle opportunità sempre più inclusive e valorizzanti per ognuno (Moliterni, Magnanini, 2018, p. 19).

3. La formazione degli operatori sportivi

Le scienze sportive sono “sempre più connotate da un paradigma biomedico e tecnicistico, centrato sulla performance, sul rendimento e su metodologie di tipo sperimentale-quantitativo e sempre meno inclini ad accettare il discorso scientifico ermeneutico-interpretativo che l’educativo, per sua natura, necessariamente comporta” (Isidori, 2009, p. 20). E ciò, purtroppo, è confermato anche dall’esclusivo inserimento accademico delle scienze dello sport nel solo settore delle scienze mediche.

La domanda che ci poniamo è relativa a come affrontare adeguatamente le sfide del mondo moderno senza adeguati strumenti, opportune conoscenze e competenze. È chiaro che ciò che si impara grazie, ad esempio, alla medicina, alla biomeccanica, alla biologia e fisiologia dello sport è essenziale, ma, per lavorare in contesto sportivo, sono altrettanto importanti le scienze dell’educazione, come la pedagogia, la psicologia, la sociologia e l’antropologia. Ogni scienza, con i suoi diversi approcci, differenti prospettive e metodologie, può contribuire funzionalmente alla costruzione di un sapere più profondo e completo.

Quel che è certo è che le scienze motorie, le scienze sportive hanno a che fare con persone, e quando si ha a che fare con esse ci si deve avvicinare a loro in modo complesso, senza tralasciare alcuna delle dimensioni di cui sono portatrici. Non è sufficiente considerare il solo corpo in quanto macchina, organismo e cellula, ma bisogna integrare la visione tenendo conto anche del “corpo educando” e del “corpo mente” (Isidori, 2009). Al tempo stesso, sarebbe necessario – e usiamo appositamente il condizionale, perché, soprattutto a seguito delle modifiche dei settori didattici, siamo ancora lontani da ciò – tenere insieme tutte le dimensioni, quelle più associabili alla parte medica con quelle legate all’educativa. Una visione dicotomica è estremamente controproducente perché non fa altro che rimarcare la differenza.

Come ci insegna Morin (2017) è inopportuno usufruire del principio di separabilità – quello per cui è utile scomporre un problema in più elementi per risolverlo – e del principio di riduzione – con il quale si tende a estraniare un elemento dal contesto per studiarlo meglio.

Nel nostro caso, la persona, con cui appunto i nostri operatori sportivi hanno a che fare, non può essere definita da una sola delle sue dimensioni, come del resto non può essere isolata dal mondo che la circonda. È fondamentale avvicinarsi ad essa tenendo conto della sua integralità e situandola nel contesto in cui vive. Un pensiero semplificatore dà luogo a una conoscenza anonima e cieca; al contrario, un pensiero complesso, inter e transdisciplinare, ci permette di ottenere



una conoscenza non oseremmo mai di dire completa, ma di certo più adeguata e funzionale.

Non possiamo più, dunque, non considerare che “l’uomo è un essere indivisibile e unico, insieme *Koerper* e *Leib*, che è ‘corpo’ ma è anche al tempo stesso ‘più che corpo’; non è pura materialità e neppure solo spirito” (Isidori, 2009, p. 40) vivendo anche la propria terzietà (Borgogni, 2020; Eichberg, 2010) nella relazione con gli altri.

Tutte queste considerazioni si uniscono al fatto che gli operatori sportivi, come gli allenatori delle società e associazioni sportive, come già ribadito, sono dei veri e propri educatori; insieme a famiglia e scuola, per i giovani, il contesto sportivo rappresenta una vera e propria agenzia educativa.

Infatti, l’attività sportiva – nonostante, come ben sappiamo, non può essere considerata educativa di per sé (Mantegazza, 1999; Hartmann, Kwauk, 2011; Gamelli, 2011; Coalter, 2017) – quando viene pensata, progettata e offerta in un certo modo (Sangalli, Borgogni, 2024a), ovvero se è basata su una chiara intenzionalità educativa (Di Palma *et alii*, 2016; Maulini, 2019), “può favorire lo sviluppo positivo dei giovani permettendo loro di acquisire competenze personali e relazionali fondamentali [...] la conoscenza di sé stessi, delle proprie risorse e debolezze [...] la capacità di far fronte a situazioni sfidanti con impegno” (Maulini, 2019, pp. 27-28).

Ciò significa che, in generale e non solo per quei giovani che stanno attraversando un momento di crisi, l’operatore sportivo non è solo ed esclusivamente un tecnico che si deve occupare della preparazione fisica e tattica dei suoi sottoposti (Isidori, 2009), ma è un vero e proprio educatore, che guida i giovani e cammina accanto a loro nel percorso di crescita (Bertagna, 2010). E ciò significa che in quanto educatore, anche l’operatore sportivo, durante il tempo che passa con i ragazzi, deve occuparsi di educare la “capacità di scelta, intesa come saper selezionare, discernere, essere critico [...] la capacità di assumersi la responsabilità degli effetti e delle conseguenze pratiche [...] l’empowerment [...] e favorire lo sviluppo di abilità pratiche relative al prendersi cura di sé e degli altri” (Maulini, 2019, p. 19). Ciò emerge ancora con più rilevanza quando i giovani con cui si confronta sono in un momento di difficoltà e di vulnerabilità.

Pertanto, come già abbondantemente ripetuto, è necessario un ampio ventaglio di conoscenze e competenze, che solo una formazione a 360° può dare: è necessaria una scienza tecnico-pratica e critico-riflessiva, data dai saperi provenienti dalle scienze generalmente dette “dello sport” (Isidori, 2009) – inquadrare nel campo biomedico – insieme a quelli derivanti dalle scienze umane (Maulini, 2019).

Questo richiede che i corsi universitari – ma non solo – che formano i futuri operatori sportivi debbano “integrare nel curriculum tecnico-sportivo quei principi pedagogici e quelle pratiche che permetteranno all’allenatore di stabilire una relazione intenzionalmente e autenticamente educativa con i suoi atleti [...] e di



creare un ambiente di allenamento che favorirà la partecipazione, il dialogo e il confronto” (Maulini, 2019, p. 44).

Ma, come si configurano in Italia corsi universitari con riferimento a queste considerazioni?

Fin da subito dobbiamo evidenziare che la maggior parte dei Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive afferisce per lo più ai Dipartimenti biomedici, mentre sono pochi quelli inseriti nell’offerta formativa dei Dipartimenti umanistici (Scienze Umane e Sociali come per l’Università degli studi di Bergamo, l’Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Università degli studi di Enna «Kore», Università degli studi di Palermo, Università degli studi di Roma «Foro Italico») (Sangalli, Borgogni, 2024b).

Inoltre, dobbiamo sottolineare che il recente decreto ministeriale n. 1648 (Ministero dell’Università e della Ricerca, 2023) ha chiarito che oltre alle competenze relative alle discipline motorie e sportive, i futuri operatori sportivi, frequentanti la Classe di Laurea L-22, dovranno acquisire conoscenze relative all’ambito medico (anatomia, biochimica, biologia fisiologia) legato al movimento, conoscenze relative ai rischi della sedentarietà e degli infortuni, conoscenze psico-pedagogiche, gestionali e giuridico-economiche.

Ciò che, però, è interessante notare è relativo alla distribuzione dei crediti formativi: il numero minimo di crediti relativi alle attività formative di base e caratterizzanti delle discipline biomediche, biologiche e medico clinico è 33 (18+15), mentre quello minimo per le discipline psicologico-pedagogico-sociologiche è 15 (10+5), meno della metà delle prime (Ministero dell’Università e della Ricerca, 2023).

Chiaramente, alla luce del fatto che sovente i Corsi di Studio L-22 sono incardinati in un dipartimento altro rispetto a quello delle Scienze Umane, non possiamo non supporre che i crediti formativi “liberi”, che ogni Università può decidere a che insegnamento destinare (anche in base alla forza lavoro, ovvero i docenti, di cui dispone il Dipartimento), vengano con più probabilità destinati agli insegnamenti appartenenti all’Area 06 – il che andrebbe ulteriormente ad ampliare il divario con quelli delle scienze umane.

Tenendo conto di tutte le considerazioni discusse sopra, nel prossimo paragrafo presenteremo il Corso di Studi in Scienze Motorie e Sportive dell’Università di Bergamo, al fine di spiegarne le sue peculiarità.

4. Scienze Motorie e Sportive: la scelta socioeducativa dell’Università degli studi di Bergamo

Il Corso di Studi in Scienze Motorie e Sportive viene istituito nel 2020 a seguito dell’esperienza, unica in Italia, di un Curriculum *Educatore nei Servizi per le attività motorie e sportive* nell’ambito del Corso in Scienze dell’Educazione; avendo



questo riscosso un buon successo da un punto di vista numerico, a partire dall'A.A. 2020/2021 la sua attività è cessata a favore dell'attivazione di CdS in Scienze Motorie e Sportive.

In questo paragrafo vogliamo presentarne l'offerta formativa con l'intento di evidenziare le possibilità connesse con l'ampio ventaglio di competenze e conoscenze che serviranno agli educatori fisici e agli operatori sportivi (chinesiologi) quando si troveranno a lavorare nei contesti sopra descritti, sempre più fragili e incerti, anche nell'ottica di far emergere il valore educativo, sociale, inclusivo dello sport, così come la Costituzione vuole.

Come abbiamo già detto, il CdS è inserito tra l'offerta formativa del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali; a fare da sfondo al lavoro del Dipartimento è la teoria della complessità e l'integralità della persona.

Il piano formativo del CdS è stato costruito basandosi sulla proprio su queste fondamenta con una dichiarata attenzione agli aspetti educativi e alle differenti forme di disagio e fragilità (<https://lt-sms.unibg.it/it>).

Il CdS è stato attivato nell'anno accademico 2020/2021 e nel 2023/2024 è stato seguito dal CdS Magistrale di Scienze, Metodi e Didattiche delle Attività Sportive. La Laurea Triennale, ad accesso programmato, mette a disposizione 100 posti, mentre quella Magistrale 50.

Entrando nel merito dei piani dell'offerta formativa si può notare che, sui tre anni, per quanto riguarda gli insegnamenti delle discipline mediche e biologiche i crediti che obbligatoriamente ogni studente deve acquisire sono 33, 12 nei settori Biologici (BIOS) e 21 nei settori Medici (MEDS), in linea con le tabelle ordinarie. Per quanto riguarda, invece, le discipline psicologico-pedagogico-sociologiche, i crediti obbligatori relativi a questi insegnamenti sono 42: 18 nei settori Pedagogici (PAED), 12 in quelli Psicologici (PSIC), 6 Filosofici (PHIL), 6 Storici (HIST); oltre a questi, tra gli insegnamenti opzionali dovrà scegliere altri 12 crediti in due tra questi settori, ovvero Sociologico, Pedagogico o Demotnoantropologico. In totale, quindi i crediti relativi all'Area 11 (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche), considerando che ora M-EDF/01 e M-EDF/02 non vi appartengono più, sono 54, praticamente quasi un terzo dei crediti totali sui tre anni.

Andando oltre i codici affidati agli insegnamenti, è interessante prendere in considerazione i temi che vengono affrontati nel CdS, che spesso intrecciano, in ottica interdisciplinare, differenti discipline².

Ad esempio, al terzo anno è obbligatorio l'insegnamento di "Pedagogia Speciale

2 I codici degli insegnamenti che stiamo per approfondire fanno ancora riferimento al vecchio modello ordinamentale; abbiamo scelto di utilizzare le sigle originali in quanto sono insegnamenti attivati prima delle recenti modifiche.



e Attività Motorie Rivisitate e Adattate”, che ha 6 crediti di PED/03 e 6 di EDF/01, che, oltre a fornire conoscenze relative ai costrutti di disabilità e inclusione, dà modo allo studente di conoscere le metodologie e le didattiche atte a proporre attività motorie a soggetti con disabilità, imparando a rivisitare e adattare quelle generiche che ha già appreso nel suo percorso accademico. Durante lo svolgimento del corso, lo studente ha modo di partecipare ad esperienze laboratoriali: ad esempio, con l’Associazione Disabili Bergamaschi, ha modo di provare a praticare alcuni sport, come il basket, utilizzando la sedia a rotelle; inoltre, sperimenta l’utilizzo della sedia a rotelle su diverse pavimentazioni. A ciò si aggiungono osservazioni in ambiente urbano con griglie mirate a verificarne l’accessibilità.

Ancora, al secondo anno, è presente l’insegnamento “Pensare e Percorrere la Città”, che ha 6 crediti di FIL/02 e 6 di EDF/01; con questo insegnamento, analizzando lo sviluppo delle città europee negli anni e i dibattiti relativi al futuro delle città contemporanee, si vuole portare lo studente a riflettere sulla relazione tra corpo, movimento e spazio urbano, al fine di comprendere come vivere e progettare attivamente le città (Cudicio, Sangalli, 2023). Anche in questo caso, oltre a una parte di lezioni frontali, lo studente è coinvolto in esperienze laboratoriali, che riguardano l’osservazione degli spazi pubblici della città, e in lavori di gruppo per la progettazione di spazi pubblici che incoraggiano le pratiche motorie e l’adozione di stili di vita attivi.

Menzioniamo in particolare, per le finalità di questa trattazione, l’insegnamento di “Sport, Diritti e Inclusione Sociale” (EDF/01) della laurea magistrale con cui si vuole avvicinare lo studente al tema della dimensione sociale, educativa e inclusiva dello sport, in particolare per la fascia di minori che vive nelle condizioni di disagio citate all’inizio di questo contributo. Anche in questo caso, lo studente viene coinvolto in esperienze laboratoriali e lavori di gruppo per ragionare sui vantaggi di un intervento socioeducativo che comprende lo sport in modo significativo e sul come progettarlo e attuarlo per far sì che sia di successo. In particolare, durante l’insegnamento ha modo di dialogare con educatori delle cooperative sociali e operatori sportivi del territorio nonché ha la possibilità di praticare sport proprio con i minori fragili e vulnerabili (Sangalli, Borgogni, 2024b). Inoltre, grazie al confronto con operatori che lavorano sul campo, lo studente ha la possibilità di conoscere ed esaminare veri e propri progetti, attivati sul territorio bergamasco, che hanno coinvolto giovani ospitati dai servizi di tutela in attività sportive. Questa frequente connessione con la concretezza del lavoro aiuta lo studente a comprendere e approfondire maggiormente le nozioni derivanti dalla parte teorica del corso e a immergersi nella realtà dei fatti. Ne sono testimonianza i portfolio descrittivi prodotti dagli studenti al termine dell’esperienza (Sangalli, Borgogni, 2024b). Riprendendo, appunto, quanto detto nei primi paragrafi di questo contributo, relativamente ai crescenti disagi e malesseri che coinvolgono sempre più adolescenti, non possiamo non considerare quanto un insegnamento di questo tipo, volutamente aderente alla realtà, basato sulla pro-



ficua collaborazione con gli *stakeholder* del territorio, sia formativo per i futuri operatori sportivi consentendo di acquisire conoscenze sul tema e competenze relative al come agire in situazioni di emergenza educativa.

Emerge, quindi, con evidenza, la volontà dell'Università di Bergamo di offrire un corso ben ancorato ai saperi delle scienze umane e sociali, tra cui, in particolare le Scienze Pedagogiche e Psicologiche; da un parte ciò accade per differenziarsi e offrire un'alternativa rispetto a quelli da più tempo presenti sul territorio regionale (dei cinque non telematici attivi su questo territorio, quattro afferiscono a dipartimenti biomedici, mentre uno è interfacoltà, incardinato sia in Scienze della Formazione che in Medicina e Chirurgia); d'altro canto perché si ritiene che questo profilo culturale socioeducativo e motorio-sportivo del corso, basato sull'interdisciplinarietà dei saperi, fornisca ai futuri operatori sportivi le competenze necessarie per lavorare in molteplici contesti motori e sportivi, con diverse fasce d'età, con differenti livelli di pratica, nonché possa dotarli di strumenti idonei ad affrontare al meglio le situazioni di difficoltà descritte all'inizio.

Tra l'altro, questo piano formativo caratterizzante il CdS è in linea con quanto richiesto dagli *stakeholder* negli incontri che hanno preceduto l'attivazione del CdS. La richiesta di operatori sportivi con competenze educative e sociali è giunta da più interlocutori: dalla scuola; dalle società sportive, anche per attivare misure di contrasto al fenomeno di drop e burn out; dalle cooperative, per attivare adeguati progetti sportivi di riduzione del disagio; da coloro che si occupano della promozione di stili di vita attivi e della longevità (<https://www.unibg.it/normativa/ordinamento-didattico-corso-laurea-scienze-motorie-e-sportive-classe-22-aa-20202021>).

5. Conclusioni

In un'epoca sempre più caratterizzata da notevoli, frequenti e veloci trasformazioni e dall'ampia diffusione di molteplici fragilità, le competenze e le conoscenze necessarie per lavorare in modo adeguato devono basarsi sulla complessità e l'interdisciplinarietà dei saperi.

Anche gli operatori sportivi devono costruire un opportuno sguardo educativo che, intrecciato agli altri saperi delle scienze dello sport, dia loro modo di destreggiarsi efficacemente in situazioni assai diversificate.

Il CdS di Scienze Motorie e Sportive dell'Università degli Studi di Bergamo opera proprio in questo senso: offrire allo studente, futuro operatore sportivo, un consistente bagaglio di conoscenze e competenze relative alle scienze umane e sociali, sempre mettendo in evidenza le connessioni e le relazioni che esistono tra i saperi.

Il cambiamento di scenario che deriva dalle situazioni descritte all'inizio richiede una visione ampia, in particolare delle professioni che presuppongono il



prendersi cura dell'altro in modo intenzionalmente educativo. L'ibridazione dei saperi, l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà degli sguardi, l'integralità della persona sono i requisiti indispensabili su cui si dovrebbe basare il percorso formativo di ogni CdS che abbia finalità educative.

I laureati in scienze motorie che nell'attuazione della loro professione si troveranno a "prendersi cura" dell'altro non potranno e non dovranno considerarlo solo come corpo-macchina o approcciarsi a lui con uno sguardo "medico-clinico" o considerarlo solo per le prestazioni sportive, ma dovranno vedere in lui un educando, con l'obiettivo di accompagnarlo nel suo cammino di crescita.

Lo spostamento dei settori M-EDF/01 e 02 nell'Area medica rischia di ridurre la persona alla sola dimensione anatomica, fisiologica, biologica, settorialmente sportiva privandola di quella sociale, simbolica, psicologica e sensoriale (Digenaro, 2021), considerando la persona come paziente o atleta. Una nota positiva, in questa analisi preoccupata, viene dall'inserimento nelle nuove declaratorie degli SSD pedagogici di riferimenti alle pratiche ludiche, motorie e sportive. Nell'SSD PAED-01/B (Storia della pedagogia e dell'educazione) si cita, infatti, l'interesse, sul piano storico, nei confronti dell'educazione motoria, sportiva e al gioco; nel GSD 11/PAED-02 (Ricerca educativa, didattica, pedagogia speciale e pedagogia sperimentale) si citano i contesti ludico-motori e l'educazione motoria; nell'SSD PAED-02/A (Didattica e pedagogia speciale) si cita il gioco e l'educazione motoria. Tali attenzioni potranno offrire l'opportunità di una fertile contaminazione formativa ai CdS in Scienze motorie e, in generale, educativi, di trattare i contenuti motori e sportivi, modulando opportunamente la presenza di docenti provenienti dai settori pedagogici.

Riferimenti bibliografici

- Benasayag M., Schmit G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Boldreghini F. (2022). Lo sport, un diritto costituzionale. *Stadium*, 2, 23-25.
- Borgogni A., (2020). *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*. Roma: Studium.
- Coalter F. (2017). Sport and Social Inclusion: Evidence-Based Policy and Practice. *Social Inclusion*, 5(2), 141-149.
- Cudicio A., Sangalli S. (2023). Understanding Active Cities: Innovative Pedagogical Approaches for students of human movement and sport sciences. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7(3). Edizioni Universitarie Romane.
- Davi M. (2008). Padronanze trasversali nelle competenze dell'allenatore. In R. Farnè (ed.), *Sport e Formazione* (pp. 169-190). Milano: Guerini Scientifica.



- Di Palma D. *et alii* (2016). La gestione della risorsa “sport” per favorire il valore educativo. *Formazione & Insegnamento*, 14(3): 55-61.
- Digennaro S. (2021). *Il corpo come vettore semantico del disagio giovanile*. Educare.it, 21(5), 44-51.
- Eichberg H. (2010). *Bodily democracy. Towards a philosophy of Sport for All*. Abingdon-New York: Routledge.
- Farnè R. (ed.) (2008). *Sport e Formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hartmann D., Kwauk C. (2011). Sport and Development: an overview, critique and reconstruction. *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 284-305.
- Isidori E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Mantegazza R. (1999). *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Maulini C. (2019). *Educare allenando: profili e competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. Milano: Franco Angeli.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2023). *Decreto Ministeriale n. 1648 del 19-12-2023 – Allegato*. In <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-12/Decreto%20Ministeriale%20n.%201648%20del%2019-12-2023%20-%20allegato.pdf> (ultima consultazione: 12/03/2025).
- Moliterni P., Magnanini A. (2018). *Lo sport educativo per una società inclusiva. Tra esperienze, problematiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Open Polis (2024a). *I segnali di disagio e malessere nella condizione di giovani e minori*. In https://www.openpolis.it/i-segnali-di-disagio-e-malessere-nella-condizione-di-giovani-e-minori/?utm_source=Newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=poverta-educativa (ultima consultazione: 12/03/2025).
- Open Polis (2024b). *Cresce la povertà assoluta tra bambini e ragazzi delle famiglie svantaggiate*. In https://www.openpolis.it/cresce-la-poverta-assoluta-tra-bambini-e-ragazzi-delle-famiglie-svantaggiate/?utm_source=Newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=poverta-educativa (ultima consultazione: 12/03/2025).
- Open Polis (2024c). *Non solo emergenza. Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile*. In chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2024/11/Report_nonsonoemergenza_desktop.pdf?utm_source=Newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=poverta-educativa (ultima consultazione: 18/03/2025).
- Sangalli S., Borgogni A. (2024a). Sport e inclusione sociale: uno studio esplorativo. *Formazione & Insegnamento*, 22 (15), 121-131.
- Sangalli S., Borgogni A. (2024b). Corpi fragili in ragazzi difficili. La formazione accademica degli educatori sportivi. *Corpo, Società, Educazione*, 1(1), 135-150.



Formazione degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria: un confronto tra Italia e Spagna

Training primary school motor education teachers: a comparison between Italy and Spain

Marianna Piccioli

marianna.piccioli@uniroma4.it

Lorenzo Cioni

lorenzo.cioni@uniroma4.it

Chiara Pannone

c.pannone@studenti.uniroma4.it

Università degli Studi di Roma "Foro Italico"

Abstract

The pedagogical training of exercise science teachers appears to be a very topical issue, especially in relation to the introduction of the specialist teacher in the terminal classes of primary school. Before our country, this choice was made in some EU countries, such as Spain. This contribution, starting from a comparison of the two different initial teacher training courses for these teachers, intends to reflect on the strengths and weaknesses of the pedagogical and didactic training opportunities offered by the two different systems.

Keywords: initial teacher training, primary school, motor sciences, Italy, Spain

La formazione pedagogica degli insegnanti di scienze motorie risulta essere una tematica molto attuale soprattutto in relazione all'introduzione dell'insegnante specialista nelle classi terminali della scuola primaria. Prima del nostro Paese, questa scelta è stata operata in alcuni paesi dell'Unione, come la Spagna. Il presente contributo, partendo dal confronto dei due diversi percorsi di formazione iniziale di questi docenti, intende riflettere sui punti di forza e di debolezza delle opportunità formative pedagogiche e didattiche offerte dai due diversi ordinamenti.

Parole chiave: formazione iniziale docenti, scuola primaria, scienze motorie, Italia, Spagna

Citation: Piccioli M., Cioni L., Pannone C. (2025). Formazione degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria: un confronto tra Italia e Spagna. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 99-114.

Copyright: © 2025 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-012025-09>

Authorship: Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, il primo paragrafo è di Lorenzo Cioni; il secondo di Chiara Pannone; il terzo e il quarto sono di Marianna Piccioli.



1. Breve analisi della letteratura

Grazie alla Legge 30 dicembre 2021, n. 234, nota come Legge di Bilancio 2022, che prevede l'insegnamento dell'educazione motoria nelle classi quarte e quinte della scuola primaria, viene introdotta anche in questo grado di scuola la figura dell'insegnante specializzato in scienze motorie. Si tratta, indubbiamente, di un cambiamento significativo nel panorama scolastico italiano, che va nella direzione, da più parti auspicata, di una maggiore valorizzazione professionale dei docenti di educazione motoria, segnando nel contempo un passo in avanti verso il riconoscimento del ruolo della corporeità nella formazione integrale di tutti gli alunni.

Eppure tale passaggio non sembra aver catalizzato molta attenzione nell'ambito della letteratura scientifica di settore. Da una prima (e certamente non esaustiva) disamina, i contributi che a partire dal 2022 hanno esplorato le possibili implicazioni pedagogiche dell'entrata in vigore della legge in questione risultano infatti ancora limitati. In particolare, si segnalano tre atti del convegno della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) "La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte" (Bellantonio, 2022; Casolo, Coco, 2022; D'Elia, 2022) tenutosi a Roma tra il 27 e il 29 gennaio 2022, a distanza di circa un mese dalla data di pubblicazione della Legge di Bilancio, e tre articoli pubblicati su riviste scientifiche di fascia A (Bellantonio, Ambretti, Sgambelluri, 2022; Casolo, Tosi, 2022; Maulini, Miatto, 2023).

In generale, come evidenziato anche da numerosi contributi precedenti all'entrata in vigore della legge (Altavilla, 2021; Casolo, Borgogni, Colella, 2022; Casolo, Lipoma, 2018; Colella, 2018; D'Anna, Gomez Paloma, 2019; Lipoma, 2018; Moliterni et alii, 2020), vi è ampio consenso nel riconoscere l'importanza della formazione per la costruzione di una professionalità educativa in grado di valorizzare il movimento come strumento di crescita cognitiva, emotiva e sociale, in linea con le più recenti prospettive pedagogiche e didattiche. In particolare, per Casolo e Coco, i futuri insegnanti devono maturare "conoscenze di settore e competenze professionali specifiche e declinabili nel saper programmare, insegnare e valutare attività motorie adattate all'età [che includono] quelle relative alle caratteristiche di genere e di età; allo sviluppo della personalità in età evolutiva nelle molteplici dimensioni cognitiva, socio-relazionale, motoria, affettivo-emotiva; alle indicazioni ministeriali e agli obiettivi specifici di apprendimento; agli effetti del movimento e alle forme di attività motoria da adattare ai differenti contesti e ambienti; ai giochi di movimento tradizionali, semplificati, presportivi e sportivi; ai piccoli e grandi attrezzi convenzionali e non convenzionali" (2022, p. 76).

Ponendo l'accento sul rapporto tra docente generalista e specializzato, D'Elia mette in guardia dalla possibilità di approcciare l'insegnamento dell'educazione fisica e l'educazione motoria con modelli eccessivamente disciplinari o riduttivamente generalisti. In tal senso, l'autore sostiene la necessità di "delineare core curricula specifici per l'insegnamento dell'educazione fisica e motoria nella scuola



primaria nell'ambito dei percorsi universitari per docenti specialisti, in particolare nei corsi di studio afferenti alle tre classi di laurea magistrale delle Scienze Motorie e Sportive [...] e implementare la formazione nei metodi e didattiche delle attività motorie e sportive per i generalisti" (2022, p. 83).

Va detto a tal proposito che già in riferimento agli ordinamenti legislativi che hanno preceduto l'entrata in vigore della Legge di Bilancio 2022, diversi autori avevano espresso perplessità sia in relazione ai percorsi universitari di Scienze Motorie e Sportive, considerati troppo appiattiti sulle discipline mediche e ancora lacunosi sul piano delle discipline psicopedagogiche, sia in relazione al corso di Scienze della Formazione Primaria, per la carenza di CFU dedicati specificatamente all'educazione motoria (Borgogni, Agosti, 2022; Casolo, Borgogni, Colella, 2022; Lipoma, 2018; Moliterni et alii, 2020).

Di particolare interesse risulta il contributo di Bellantonio, Ambretti e Sgambelluri, i quali, sulla stessa linea di altri autori (Borgogni, Giraldo, 2024; Cioni, 2023; de Anna, 2009; Magnanini, 2018; Moliterni, 2013), pongono l'accento anche sul possibile ruolo delle attività motorie nella facilitazione di processi inclusivi. Manca tuttavia una riflessione più sistematizzata sulle conoscenze e competenze che permettano al docente di agire in chiave inclusiva durante le ore di educazione fisica. Inoltre, partendo da un'analisi dell'attività motoria come esperienza che coinvolge integralmente il bambino sul piano fisiologico, strutturale, cognitivo, affettivo, espressivo, storico e sociale, gli autori si spingono nella riflessione teorica fino al punto di delineare "L'ipotesi di un possibile disegno progettuale riferibile alla specificità del curriculum formativo dei docenti, basato sulla cornice della prasseologia motoria" di Parlebas (Bellantonio, Ambretti, Sgambelluri, p. 191).

Infine, Maulini e Miatto, sostengono la necessità che "anche nei Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive, venga impiegata una didattica basata sulla ricerca, che consenta agli insegnanti in formazione di sviluppare competenze utili non solo ad intercettare, conoscere e comprendere nuovi bisogni e interessi, attraverso tecniche di raccolta dati utili ad esaminare ed interpretare le informazioni, ma anche a progettare percorsi formativi interdisciplinari, che possano prevedere il coinvolgimento della comunità extrascolastica" (2023, p. 460). A tal fine, gli autori avanzano una proposta metodologica ben precisa (il *Service Learning*) che integra l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità, in cui gli studenti applicano conoscenze e competenze acquisite nei loro studi, per rispondere a bisogni reali della società, riflettendo criticamente sull'esperienza per consolidare e approfondire il loro apprendimento.



2. Formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria in Italia

Prima di procedere con l'analisi delle disposizioni normative sulle conoscenze e competenze che il laureato in Scienze Motorie matura al fine di operare efficacemente nella scuola primaria, appare opportuno delineare un quadro introduttivo del percorso storico che ha condotto al riconoscimento di tale figura professionale nel contesto scolastico. Questo processo è stato contrassegnato da persistenti ambiguità e difficoltà interpretative, che hanno ostacolato la definizione di un'identità professionale coerente e pienamente legittimata per i laureati in Scienze Motorie.

Tale figura professionale, infatti, continua ad essere avvolta da un alone di incertezza, sia per quanto concerne i possibili scenari occupazionali, sia in relazione ai contesti applicativi in cui essa può essere impiegata. La presenza di normative non sempre coerenti tra loro e l'eterogeneità dei percorsi formativi disponibili hanno "fatto sì che, a lungo, lo studente si sia trovato, una volta fuori dall'università, a vantare un titolo che a stento corrispondeva – e corrisponde – a un chiaro inquadramento professionale." (Morandi e Taina, 2019, p.245).

Il profilo professionale dei laureati in Scienze Motorie si presenta dunque sfumato e mutevole, anche in ragione di un'evoluzione formativa che, a differenza di altre professioni più consolidate, è stata costantemente soggetta a revisioni e riforme. Fino al 1998, la formazione degli insegnanti di educazione fisica era di esclusiva competenza degli Istituti Superiori di Educazione Fisica (ISEF), il primo dei quali nacque a Roma in forma privata. Solo con la Legge del 1958 il Parlamento italiano sancì ufficialmente la funzione degli ISEF come enti preposti alla formazione degli insegnanti, determinando la successiva istituzione di ulteriori sedi nelle principali città italiane: Torino (1959), Napoli e Bologna (1960), Milano (1964), tra le altre. Un punto di svolta si verificò nel 1998, con l'emanazione del Decreto Legislativo n. 178, che introdusse all'interno dell'università italiana le facoltà e i corsi di laurea in scienze motorie. Questi furono collocati in ambiti accademici eterogenei – dalle facoltà di medicina e chirurgia a quelle di scienze della formazione, lettere e filosofia – oppure configurati come strutture interfaccoltà o facoltà autonome. Tale collocazione frammentata, insieme al ritardo nell'inserimento di quest'area nel panorama universitario, ha concorso a indebolire il processo di istituzionalizzazione e consolidamento professionale del laureato in scienze motorie, generando una proposta formativa disomogenea e, talvolta, disarticolata.

Inoltre, in generale il sapere delle scienze motorie è sempre stato caratterizzato da una marcata ambiguità e multidisciplinarietà, in quanto racchiude al proprio interno contributi teorici e metodologici provenienti da ambiti differenti: biologico, biomedico, psicologico, pedagogico, sociologico, economico e giuridico, oltre ovviamente ai saperi tecnico-disciplinari propri del settore. Originariamente



connotate da una forte impronta pratico-applicativa, quindi, le discipline motorie e sportive si sono sempre sviluppate in dialogo con differenti tradizioni teoriche, dando luogo a una molteplicità di approcci interpretativi. Come afferma Morandi (2023) due sono i paradigmi prevalenti attraverso cui viene interpretato il fenomeno motorio: quello di matrice scientifica e quello di orientamento educativo. Il primo si fonda su un impianto analitico mentre il secondo si radica in una prospettiva olistica e riflessiva, volta ad attribuire senso e significato all'esperienza corporea e motoria. Tra i due, il modello sanitario ha prevalso storicamente nella costruzione del sapere motorio, relegando la pedagogia a un ruolo subordinato, pur mantenendo una presenza significativa in particolare nell'ambito scolastico.

Inoltre, un altro aspetto che ha influenzato l'inserimento dello scienziato motorio nella scuola primaria risiede nel fatto che mentre la scuola secondaria è improntata da una settorializzazione disciplinare, che legittima maggiormente la figura dell'insegnante di Scienze Motorie data la sua formazione, la scuola primaria si caratterizza per un approccio integrato e trasversale, in cui la didattica si costruisce sull'interazione dinamica tra contenuti, metodologie e relazioni educative (Morandi, 2023).

In tal senso, le critiche mosse circa l'introduzione di tali figure, ritenute fortemente specializzate e mancanti di solide conoscenze e competenze pedagogiche, poggiavano sulla paura di alterare la natura stessa della scuola primaria, avvicinandola alla logica disciplinare e selettiva propria della secondaria.

In risposta a questa criticità, Morandi (2023) suggerisce il modello basato sull'affiancamento. Prima dell'introduzione dell'insegnante di educazione fisica, infatti, erano presenti nelle scuole primarie diversi progetti che vedevano il supporto dello specialista in scienze motorie ai docenti generalisti. Tra le iniziative di maggiore rilievo si annovera il progetto *Sport di Classe*, avviato in forma sperimentale nell'anno scolastico 2014-2015. Il progetto prevedeva l'inserimento della figura del *tutor sportivo scolastico*, incaricato di offrire supporto organizzativo e didattico, collaborando con gli insegnanti di classe alla pianificazione, programmazione e attuazione di attività motorie e sportive. Tra i suoi compiti rientravano, inoltre, l'organizzazione dei giochi di fine anno scolastico, anche in sinergia con le realtà sportive territoriali, e la partecipazione agli incontri periodici di coordinamento e aggiornamento promossi dagli organismi provinciali preposti allo sport scolastico.

L'inserimento dell'insegnante di educazione fisica nella scuola primaria, sebbene rappresenti un traguardo significativo per i laureati in Scienze Motorie, contribuendo al riconoscimento di una figura professionale a lungo percepita, per riprendere le parole di Illich (2008), come "disabilitante", solleva al contempo interrogativi e riserve circa l'effettiva idoneità a ricoprire tale funzione educativa. Appare pertanto necessario problematizzare il fenomeno, allo scopo di affinare il patrimonio di conoscenze e competenze di questi specialisti, così da delineare un



profilo professionale competente, flessibile e adeguatamente integrato nel contesto scolastico contemporaneo.

In quest'ottica, si propone un'analisi delle conoscenze e delle competenze funzionali all'insegnamento nella scuola primaria, promosse nei percorsi formativi rivolti agli studenti di scienze motorie.

L'indagine si concentra sugli indirizzi normativi e dei piani di studio di sei università situate nel nord, centro e sud Italia, con lo scopo di esaminare le conoscenze e le competenze relative alle attività motorie e sportive per l'età evolutiva, intesa come il periodo di età da 0 a 18 anni, acquisite dagli studenti dei corsi di laurea in Scienze Motorie nel corso del loro percorso formativo.

L'ordinamento delle classi di concorso subirà una modifica significativa nell'anno accademico 2025/2026, a seguito dell'emanazione di due decreti ministeriali da parte del Ministero dell'Università e della Ricerca: il Decreto Ministeriale n. 1648 e il Decreto Ministeriale n. 1649 del 2023. Questi provvedimenti, in linea con le direttive del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), mirano a superare la rigidità delle distinzioni tra le classi di concorso, favorendo un approccio interdisciplinare. Sebbene le denominazioni delle classi di concorso siano rimaste invariate, i decreti ne hanno ridefinito i contenuti, incentivando una maggiore collaborazione tra dipartimenti e atenei.

Per quanto concerne i regolamenti didattici, i provvedimenti stabiliscono criteri per la gestione dei crediti formativi, imponendo che ogni corso assegni un numero definito di crediti alle diverse attività formative, in conformità con le linee guida europee e la classificazione ISTAT degli sbocchi professionali. In particolare, viene introdotta l'obbligatorietà di prevedere attività interdisciplinari e di consentire una personalizzazione del piano di studi, purché almeno il 40% dei crediti sia attribuito ai settori disciplinari fondamentali della classe di appartenenza. L'obiettivo di tali disposizioni è razionalizzare l'offerta formativa delle università italiane, garantendo una maggiore coerenza nei percorsi di studio e favorendo l'integrazione con il sistema europeo. Inoltre, la regolamentazione dei crediti e la riduzione del numero di esami mirano a migliorare la qualità dell'apprendimento, evitando la frammentazione delle competenze.

Nel contesto delle Scienze Motorie, le classi di laurea coinvolte comprendono il corso di laurea triennale in Scienze delle Attività Motorie e Sportive (L-22) e tre lauree magistrali: Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate (LM-67), Scienze e Tecniche dello Sport (LM-68) e Organizzazione e Gestione dei Servizi per lo Sport e le Attività Motorie (LM-47), che forniscono il titolo necessario per l'accesso all'insegnamento.

Nell'allegato del Decreto Ministeriale n. 1648, in relazione alla classe di laurea L-22, si pone particolare enfasi su due aspetti fondamentali: le attività ludico-motorie ricreative ed educative. Questi elementi rappresentano le caratteristiche essenziali delle attività motorie praticate dai bambini. Il decreto riconosce il ruolo centrale delle attività ludico-motorie ricreative nella promozione della salute e del



benessere, sottolineando la necessità di implementare la conoscenza e l'uso di metodologie didattiche per favorire un approccio inclusivo e formativo alla pratica sportiva, piuttosto che esclusivamente competitivo.

L'aspetto educativo, dunque, assume una rilevanza chiave nel documento, il quale evidenzia l'importanza delle competenze psicopedagogiche per conferire un'intenzionalità educativa alle attività motorie proposte. L'attività motoria viene quindi considerata uno strumento di socializzazione e sviluppo personale, essenziale per la costruzione di relazioni positive. Inoltre, si ribadisce la necessità di adottare metodologie didattiche adeguate all'età degli allievi, assicurando proposte sportive personalizzate e inclusive.

Nel documento le attività formative di base, nelle quali emergono gli aspetti sopracitati, comprendono le discipline motorie e sportive, con particolare attenzione ai metodi e alle didattiche delle attività motorie, finalizzate all'avviamento allo sport. Parallelamente, le discipline psico-pedagogiche, tra cui pedagogia generale e speciale, nonché psicologia generale e dello sviluppo, mirano a sviluppare competenze pedagogiche e psicologiche essenziali per l'insegnamento dell'attività motoria in ambito educativo.

Nel caso della laurea magistrale LM-67, l'attenzione è focalizzata sulle attività motorie e sportive adattate, con l'obiettivo di favorire il mantenimento e il ripristino del benessere e della salute, in particolare nell'ottica di un invecchiamento attivo. A differenza della laurea triennale L-22, il testo normativo relativo alla LM-67 pone minore enfasi sulle attività ludico-motorie, privilegiando invece il carattere preventivo e adattato dell'attività motoria. Tuttavia, viene riconosciuto il ruolo centrale dell'attività fisica nello sviluppo psicofisico dei bambini, enfatizzando la necessità di promuovere un corretto accrescimento attraverso specifiche proposte sportive, nonché di favorire l'inclusione tramite attività motorie in contesti di disagio sociale.

Per quanto riguarda la laurea magistrale LM-68, questa si caratterizza per la formazione di esperti nella preparazione fisica e tecnica per l'attività sportiva agonistica. A differenza delle precedenti, il riferimento agli aspetti ludici dell'attività sportiva per l'età evolutiva è meno marcato, lasciando spazio a conoscenze e competenze orientate alla performance sportiva. Tuttavia, il laureato magistrale in Scienze e Tecniche dello Sport deve possedere competenze per avviare alla pratica sportiva persone di diverse età e abilità, promuovendo lo sport sia in chiave agonistica che amatoriale come mezzo di benessere e inclusione sociale.

Infine, la laurea magistrale LM-47 in Organizzazione e Gestione dei Servizi per lo Sport e le Attività Motorie si concentra sul management sportivo, fornendo competenze economiche, giuridiche e sociologiche. Questo corso di studio non include riferimenti specifici allo sviluppo di competenze educative o ludico-ricreative, in quanto finalizzato alla gestione e organizzazione dei servizi sportivi. Sebbene il piano didattico non preveda insegnamenti esplicitamente orientati al-



l'acquisizione di conoscenze e competenze nel settore educativo, il titolo conferito consente comunque l'accesso all'insegnamento.

Attraverso l'analisi dei piani di studio di sei università italiane, equamente distribuite nel nord, sud e centro Italia, si fornisce una sintesi delle conoscenze e competenze erogate riguardanti l'età evolutiva nei corsi di laurea in scienze motorie. L'indagine prende in considerazione gli insegnamenti nei settori disciplinari motori e sportivi, psico-pedagogici e sociologici, evidenziando la distribuzione dei crediti formativi e le peculiarità di ciascun ateneo nel formare futuri professionisti del settore.

Nel contesto della laurea triennale, il settore disciplinare motorio e sportivo include insegnamenti focalizzati sullo sviluppo in età scolare e sulla progettazione di attività motorie nel contesto educativo formale. Tra le sei università analizzate, cinque prevedono un corso specifico per l'età evolutiva obbligatorio e con un valore compreso tra 7 e 12 crediti formativi universitari (CFU). L'unica università che non propone un insegnamento obbligatorio offre comunque due corsi opzionali pertinenti, ciascuno del valore di 3 CFU.

Nel settore psico-pedagogico e sociologico, si rilevano diversi insegnamenti che presentano riferimenti più o meno diretti all'età evolutiva. Tutte le università analizzate offrono almeno due insegnamenti con combinazioni variabili tra i settori disciplinari sociali, educativi, didattici e psicologici. Il peso dell'insegnamento nel settore specifico della pedagogia generale varia tra 5 e 10 CFU, mentre gli insegnamenti congiunti tra i settori psicologico, pedagogico e sociologico oscillano tra 6 e 12 CFU.

L'analisi dei piani di studio delle lauree magistrali si è concentrata sui percorsi LM-67 e LM-68, escludendo la laurea magistrale in Organizzazione e Gestione dei Servizi per lo Sport e le Attività Motorie (LM-47), in quanto, come evidenziato nel decreto ministeriale, non presenta riferimenti specifici all'attività motoria e sportiva per l'età evolutiva.

Nel corso di laurea magistrale in Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate (LM-67), il settore disciplinare motorio e sportivo prevede, in tre università, un insegnamento specifico per le attività motorie in età evolutiva, con un peso compreso tra 7 e 10 CFU. Una università propone un insegnamento opzionale di tre CFU dedicato a questo ambito, mentre le restanti due non presentano corsi specifici, pur includendo riferimenti all'età evolutiva, all'ambito scolastico e educativo all'interno di insegnamenti più generali. Nel settore psico-pedagogico e sociologico, tutte le università analizzate offrono insegnamenti che forniscono conoscenze e competenze pertinenti all'età evolutiva, con un peso variabile tra 6 e 13 CFU.

Per quanto riguarda la laurea magistrale in Scienze e Tecniche dello Sport (LM-68), l'analisi dei piani di studio delle università considerate non ha evidenziato la presenza di corsi specifici per l'età evolutiva nel settore motorio e sportivo. Tuttavia, all'interno di vari insegnamenti appartenenti a tale settore disciplinare, si



trovano riferimenti all'avviamento allo sport sia amatoriale che agonistico, con un focus particolare sulla popolazione giovanile. Nel settore psico-pedagogico e sociologico, sono presenti riferimenti alle dinamiche sociali, educative e psicologiche connesse alla pratica sportiva in età giovanile.

Nella Tab. 1 si propone un quadro sinottico comparativo finalizzato a evidenziare le differenze tra le indicazioni relative alla distribuzione dei CFU, introdotte dalla recente normativa, e le scelte adottate dagli atenei considerati, analizzate attraverso il *range* di CFU assegnato agli ambiti disciplinari più pertinenti all'età evolutiva.

	CFU NAZIONALI	CFU DELLE UNIVERSITÀ
SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE (L-22)		
Discipline motorie e sportive	10 Attività di base 24 Attività caratterizzanti	Dai 3 ai 12
Discipline psico-socio-pedagogiche	10 Attività di base 5 Attività caratterizzanti	Dai 5 ai 12
SCIENZE E TECNICHE DELLE ATTIVITÀ MOTORIE PREVENTIVE E ADATTATE LM-67)		
Discipline motorie e sportive	20	Dai 3 ai 10
Discipline Psicologiche e Pedagogiche Discipline Sociologiche	7 5	Dai 6 ai 13
SCIENZE E TECNICHE DELLO SPORT (LM-68)		
Discipline motorie e sportive	28	Dai 3 ai 12
Discipline Psicologiche e Pedagogiche Discipline Sociologico-Giuridiche	4 4	Dai 6 ai 12

Tab. 1 – CFU dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria in Italia

Dall'analisi emerge come le diverse classi di laurea – L-22, LM-67, LM-68 e LM-47 – presentino un focus differenziato sulle competenze motorie e sportive per l'età evolutiva. Se la laurea triennale L-22 attribuisce grande importanza agli aspetti ludico-motori ed educativi, le lauree magistrali si specializzano in ambiti più specifici, dalla prevenzione e adattamento motorio (LM-67) alla preparazione sportiva agonistica (LM-68), fino al management sportivo (LM-47). In conclusione, come espresso precedentemente, si evidenzia la necessità di integrare insegnamenti mirati a garantire una preparazione più adeguata per operare in modo consapevole, efficace e pertinente nei contesti educativi e formativi, colmando eventuali lacune nei percorsi di studio e promuovendo una maggiore coerenza tra gli stessi, in linea con la normativa vigente.



3. Formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria in Spagna: elementi di comparazione

Il riferimento principe per la formazione iniziale dei docenti di educazione motoria per la scuola primaria è il Real Decreto 476/2013 che regola le condizioni di qualifica e la formazione che devono possedere gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria che operano sia in contesti statali e nelle autonomie regionali sia in contesti privati.

Per poter esercitare la professione di insegnante nella scuola primaria, l'art. 3 del predetto R.D. prevede che gli insegnanti debbano possedere il titolo di laurea che li qualifica per l'esercizio della professione oppure questo titolo può essere accompagnato da una qualsiasi delle menzioni specialistiche (attenzione alla diversità, musica, inglese e motoria). Inoltre, prevede che possano avere il titolo di laurea che abilita all'esercizio della professione regolamentata di insegnante in educazione della prima infanzia, con il requisito di aver superato la fase di esame competitivo della specialità dell'istruzione primaria, come stabilito dall'articolo 8 del Regio Decreto.

Per il nostro ambito di interesse, l'art. 4 specifica che gli insegnanti in possesso dei predetti titoli possano insegnare tutti gli ambiti del sapere della Scienze della Formazione Primaria, fermo restando quanto previsto dall'articolo 5 che al primo comma stabilisce che l'insegnamento della Musica, dell'Educazione Fisica e delle Lingue Straniere (Inglese, Francese, Tedesco) nella Scuola Primaria debba essere svolto da Insegnanti in possesso del titolo abilitante alla professione di Insegnante nella scuola primaria che includa, rispettivamente, una menzione in Musica, Educazione Fisica o Lingua Straniera (nella lingua corrispondente) e, inoltre per quest'ultimo, l'accreditamento del livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, nella lingua corrispondente. Il secondo comma prevede che gli insegnanti, di cui al precedente comma, che non siano in possesso del titolo di studio, dei requisiti o della specializzazione indicati, possano insegnare Musica, Educazione Fisica o Lingua Straniera nelle scuole primarie paritarie, purché in possesso di uno dei seguenti requisiti: avere una laurea nel campo dell'attività fisica e delle scienze motorie; aver superato almeno tre anni di una laurea nel campo delle attività fisiche e delle scienze motorie; avere un Diploma di educazione fisica; possedere una laurea triennale in Attività Fisica e Scienze Motorie. Per l'insegnamento nelle scuole primarie paritarie, oltre a quanto riportato, vengono riconosciuti altri titoli ottenuti per meriti sportivi oppure artistici.

Analizzando il contesto spagnolo (Tab. 2), se utilizziamo i medesimi criteri dell'analisi effettuata per il contesto italiano, possiamo evidenziare che i CFU sono suddivisi in: formazione di base e obbligatori che rispettano le indicazioni fornite a livello nazionale; opzionali che rispondono alle autonomie regionali e alle singole università. Questi però vengono attivati per insegnamenti non caratteriz-



zanti, relativi, per esempio, ad altre discipline come la lingua, la matematica e le scienze.

Sono previsti anche CFU per le attività motorie e sportive non riferibili alla fase evolutiva che si ritiene di non evidenziare, concentrandosi solo sui CFU esplicitamente rivolti alla fase evolutiva della scuola primaria. Va detto che la titolazione dei singoli corsi delle sei università prese in considerazione è piuttosto variegata e se ne presenta una formulazione sintetica che non corrisponde esattamente alle effettive titolazioni.

	CFU DI BASE E OBBLIGATORI	CFU TOTALI
LAUREA QUINQUENNALE PER INSEGNANTI DI SCUOLA PRIMARIA CON MEN- ZIONE IN EDUCAZIONE FISICA		
Discipline motorie e sportive		
Giochi motori	3	24
Apprendimento e sviluppo motorio	6	
Basi della pratica dell'attività fisica	3	
L'educazione fisica nelle attività teatrali	6	
Educazione fisica e progetti scolastici	6	
Discipline psico-socio-pedagogiche		
Psicologia dell'educazione	6	50
Didattica e curriculum della scuola	6	
Fondamenti di educazione	6	
Sviluppo dell'educazione contemporanea	6	
Fondamenti e strategie di attenzione alla diversità	6	
Famiglia, scuola e contesto	6	
Didattica dell'attività fisica e dello sport	12	
Sociologia dell'educazione	2	

Tab. 2 – CFU dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria in Spagna

Poniamo adesso in relazione i piani di studio italiani con quelli spagnoli (Tab. 3): la prima operazione che dobbiamo compiere per rendere comparabili i due diversi percorsi formativi è quella di considerare per il percorso di formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria italiani l'intero percorso possibile sommando i CFU della L-19 con quelli della LM-67, questo perché il percorso presenta un maggior numero di CFU nel macrogruppo disciplinare socio-psico-



pedagogico; inoltre, ci riferiremo al solo curriculum nazionale, tenendo in considerazione il numero massimo di CFU da poter attivare per ciascun macro-gruppo disciplinare. Infatti, mentre per il contesto spagnolo la variabilità riguarda discipline non oggetto del presente studio esplorativo, in Italia risulta evidente un’alta variabilità nel numero di CFU effettivamente attivati dalle diverse università prese a riferimento. Per quanto riguarda il percorso di formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria spagnoli, viene preso in considerazione il numero massimo di CFU attivabili, di base e obbligatori, raggruppandoli in relazione al modello italiano.

Formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria in Italia		Formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria in Spagna	
Macro-gruppo disciplinare	CFU	Macro-gruppo disciplinare	CFU
Discipline motorie e sportive	54	Discipline motorie e sportive	24
Discipline psico-socio-pedagogiche	22	Discipline psico-socio-pedagogiche	48
Discipline Sociologiche	5	Discipline Sociologiche	2

Tab. 3 – Comparazione dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria

Infine, va certamente ricordato che il percorso spagnolo prevede un anno in meno rispetto a quello italiano, elemento che genera in Spagna un anticipato potenziale inserimento nel mercato del lavoro, in Italia invece, una formazione maggiore che, nel nostro specifico ambito di approfondimento, corrisponde a sette CFU.

4. Riflessioni conclusive

Un elemento non ancora posto all’attenzione riguarda nello specifico la normativa italiana che, al comma 2, art. 3, L. 341/1990, stabilisce che “uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell’indirizzo seguito, ai fini dell’ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare”. Questo primo atto è seguito da una serie di interventi normativi fino a giungere all’attuale situazione.

In questo contesto, la L. 234/2021 sembra introdurre un’eccezione per i do-



centi di scienze motorie nella scuola primaria che, seppur privi di specifico titolo di accesso all'insegnamento nell'ordine di scuola, vi accedono in virtù del possesso di un titolo valido per l'insegnamento disciplinare nei successivi gradi di istruzione. In particolare, al comma 331, art. 1, si sancisce che possono accedere a questo insegnamento specialistico “i soggetti in possesso di laurea magistrale conseguita nella classe LM-67 «Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate» o nella classe LM-68 «Scienze e tecniche dello sport» o nella classe LM-47 «Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie», oppure di titoli di studio equiparati alle predette lauree magistrali [...]” ovvero i titoli necessari per l'accesso alla scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Va detto, inoltre, che questo tipo di scelta non è mai stata operata, per esempio, per i docenti specialisti o specializzati di lingua inglese che sono prima di tutto docenti generalisti di scuola primaria.

A fronte di questa scelta valoriale italiana, dove la competenza disciplinare sembra poter travalicare qualsiasi altra competenza propria dell'insegnamento nella scuola primaria, la Spagna compie una scelta che potrebbe essere collocata quasi all'opposto. Infatti, i docenti specialisti nelle attività motorie sono prima di tutto dei docenti generalisti della scuola primaria con una “menzione” specifica per l'attività motoria. In altri termini, questi insegnanti, se non trovassero una collocazione nell'organico specifico dell'attività motoria, potrebbero comunque essere degli insegnanti generalisti, cosa che invece non potrebbe accadere nella scuola italiana, dove i docenti specialisti delle attività motorie nella scuola primaria non posseggono, a meno di casi individuali di persone con doppi titoli, il titolo necessario per l'insegnamento generalista nella scuola primaria. Questa scelta di carattere opposto appare ancora più evidente riconducendo i CFU riportati in Tab. 3 in due soli macrosettori disciplinari: Discipline motorie e sportive e Discipline socio-psico-pedagogiche (Tab. 4). In questo caso, tenendo in considerazione che il percorso italiano ha complessivamente sette CFU in più rispetto a quello spagnolo, possiamo rilevare una corrispondenza incrociata tra i due macrosettori disciplinari evidenziando quindi una scelta criterioale pressoché opposta.

	ITALIA	SPAGNA
Discipline motorie e sportive	54	24
Discipline socio-psico-pedagogiche	27	50

Tab. 4 – Quadro comparativo dei CFU Italia/Spagna

In linea con quanto messo in evidenza dalla giovane letteratura di riferimento e dall'essenziale lettura normativa, lo studio esplorativo sembra confermare che Italia e Spagna si collocano sostanzialmente agli opposti in termini di peso dei



CFU nelle Discipline motorie e sportive rispetto alle Discipline socio-psico-pedagogiche nei percorsi universitari per la formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria. In Italia le Discipline socio-psico-pedagogiche risultano essere sottodimensionate rispetto alle Discipline motorie e sportive, esattamente in antitesi rispetto alla scelta spagnola.

Questo, in effetti, non dovrebbe stupirci se pensiamo che la formazione iniziale degli insegnanti di educazione motoria della scuola primaria è di fatto non specifica e disciplinarista. Si potrebbe inoltre pensare di avere insegnanti di educazione motoria più competenti nella propria disciplina, ma anche questo è un dato tutto da dimostrare in quanto, seppur sia maggiore il numero di CFU nelle Discipline motorie e sportive, questi non si rivolgono specificamente alla fase evolutiva delle bambine e dei bambini della quarta e della quinta primaria, ma all'intero sapere delle scienze motorie. Ne è una conferma il fatto che questi docenti in Italia possono insegnare la propria disciplina dalla classe quarta della scuola primaria per tutto il successivo percorso d'istruzione fino all'ultima classe della scuola secondaria di secondo grado, mentre in Spagna possono farlo in tutto il percorso della scuola primaria, dalla prima alla sesta, oppure essere un insegnante generalista per lo stesso ordine di scuola. Se da un lato il focus è sull'ordine di scuola, sulla specifica fascia di età e sulle competenze di natura socio-psico-pedagogica specifiche per la scuola primaria (altri docenti specialisti si occupano delle fasce di età successive), dall'altro è sulla disciplina che, oltretutto, come disciplina specialistica, non viene insegnata dalla prima primaria ma solo dalla quarta, fino al completamento dell'intero percorso di istruzione, da un unico specialista per tutte le fasce di età, con poche competenze di natura socio-psico-pedagogica specifiche per le bambine e i bambini delle classi quarta e quinta della scuola primaria.

In Italia, i docenti di educazione motoria sono inquadrati contrattualmente come docenti della scuola primaria e devono progettare le proposte didattiche per questo specifico ordine di scuola pur non avendo nessuna formazione specifica al riguardo. Infatti, essendo potenziali docenti di scuola secondaria di primo e di secondo grado, anche i percorsi di formazione postlaurea finalizzati all'acquisizione dell'abilitazione all'insegnamento non sono pensati per la formazione di docenti per la scuola primaria ma per docenti della scuola secondaria.

Aver esplorato questa specifica questione ha sicuramente fornito un termine di paragone rispetto a quanto viene attuato in altri paesi con più lunga tradizione in materia, ma, contestualmente, ha fatto emergere ulteriori elementi che aprono a nuovi possibili sviluppi della ricerca in questo specifico settore e alla necessità di compiere ulteriori riflessioni di natura critico pedagogica a cui questo lavoro ha inteso dare un contributo.



Riferimenti bibliografici

- Altavilla G. (2021). Indicazioni metodologiche per l'educazione all'attività motoria, fisica e sportiva nella formazione docente. *Formazione & Insegnamento*, 19(3s), 96-106.
- Bellantonio S. (2022). La formazione iniziale del docente specializzato in educazione motoria nella scuola primaria. Riflessioni sulla quaestio. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 248-251). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bellantonio S., Ambretti A., Sgambelluri R. (2022). Pensare percorsi formativi ed inclusivi per i futuri insegnanti di educazione motoria nella Scuola Primaria: quali scenari? *QTimes*, 16(3), 185-196.
- Borgogni A., Agosti V. (2022). Per una ecologia del movimento: prospettive sostenibili nella formazione degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive. *Pedagogia oggi*, 20(1), 126-133.
- Borgogni A., Giraldo M. (2024). *L'attività motoria inclusiva. Traiettorie didattiche e progettuali per la disabilità*. Roma: Studium.
- Casolo F., Borgogni A., Colella D. (2022). Educazione motoria: verso un insegnamento di qualità. *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(6), 389-397.
- Casolo F., Coco D. (2022). Verso una educazione motoria di qualità nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 73-77). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Casolo F., Lipoma M. (2018). I settori M-EDF nella formazione degli insegnanti primari. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 333-338). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Casolo F., Tosi I. (2022). Una nuova figura professionale: Il docente specialista in educazione motoria nella formazione primaria. *Formazione & Insegnamento*, 21(1S), 26-33.
- Cioni L. (2023). *Posso giocare anche io? Sport e disabilità: dalla teoria ai dati sulle pari opportunità*. Padova: Soares.
- Colella D. (2018). Formazione dell'insegnante della scuola primaria e didattica delle attività motorie. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 339-344). Lecce: Pensa MultiMedia.
- D.M. 19 dicembre 2023, n. 1648 – Classi di laurea (milestone M4C1-10) - Decreto Ministeriale relativo alle Classi di Laurea.
- D.M. 19 dicembre 2023, n. 1649 – Classi laurea (milestone M4C1-10) - Decreto Ministeriale relativo alle Classi di Laurea Magistrale e Magistrale a Ciclo Unico.
- D'Anna C., Gomez Paloma F. (2019). La professionalità del docente di Educazione Fisica nella scuola primaria. Riflessioni, scenari attuali e prospettive. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18): 50-68.
- D'Elia F. (2022). L'educazione motoria nella scuola primaria: analisi e determinazioni. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 82-84). Lecce: Pensa MultiMedia.



- de Anna L. (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Illich I. (2008). *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trento: Erickson.
- Legge 19 novembre 1990, n. 341 – Riforma degli ordinamenti didattici universitari.
- Legge 30 dicembre 2021, n. 234 – Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024.
- Lipoma M. (2018), Educazione Motoria e Sportiva. Prospettive di cambiamento. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 193-202). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnanini A. (2018). *Pedagogia speciale e sport. Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Venezia: inContropiede.
- Miatto E., Maulini C. (2023). Il Service Learning per la formazione iniziale degli insegnanti di Educazione Fisica: il modello a cascata. *Lifelong Life Wild Learning*, 19(49): 458-469.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Moliterni P. et alii (2020). Formazione degli insegnanti di scienze motorie. Posizione e situazione tra università e società scientifiche. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 75-99.
- Morandi M. (2023). Il laureato in scienze motorie: profilo di una professionalità educativa. In M. Morandi, *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive* (p. 121-136). Torino: Utet Università.
- Morandi M., e Taina M. (2019). Il laureato in scienze motorie: confini identitari e sfide della professione. In M. Ferrari, M. Morandi, *Espressioni dell'identità. Processi e analisi in educazione* (p. 245-256). Milano: FrancoAngeli.
- Real Decreto 21 junio 2013, n. 476 – Las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria.
- Vitali F., Spoltore L. (2010). Da una esigenza sociale ad una figura professionale: competenze e spazi occupazionali del laureato in Scienze Motorie. *Giornale italiano di psicologia dello sport*, 8, 32-42.



Repenser la formation des entraîneurs de football autour des valeurs éducatives et des Soft Skills

Re-thinking the training of football coaches around educational values and Soft Skills

Yoann Drolez

PhD & physical education and sports teacher – yoann.drolez@u-bordeaux.fr

Jérémy Lesellier

PhD & national technical advisor to the French Football Federation – jlesellier@fff.fr

Florian Cramaregeas

PhD & physical education and sports teacher – florian.cramaregeas@u-bordeaux.fr

Abstract

As a worldwide social and cultural phenomenon, football has a particular responsibility in terms of the values conveyed by sport, particularly for young players and spectators. Currently, the training of football coaches is mainly aimed at developing skills related to sporting performance. This activity-centred approach questions the place given to the person in these training environments. However, active – even agentic (Reeve et al., 2020) – engagement is the hallmark of the coach who, through his or her values, perceptions of efficacy and behaviours (Bandura, 2001), has a direct influence on the athletes he or she coaches. In this article, we focus on the pedagogical processes, methods and content involved in these training situations. The aim is to show the impact of French coach training on their commitment, their soft/life skills and their ability to transmit educational values. Finally, we will make proposals aimed at rethinking the training of tomorrow's coaches.

Résumé : En tant que phénomène social et culturel mondial, le football tient une responsabilité particulière dans les valeurs véhiculées par le sport, notamment pour les jeunes joueurs et spectateurs. Actuellement, la formation des entraîneurs de football vise principalement à développer des compétences en lien avec la performance sportive. Cette approche centrée sur l'activité interroge la place accordée à l'individu dans ces environnements formatifs. Or, l'engagement actif – voir agentique (Reeve et al., 2020) – est le propre de l'entraîneur qui, par ses valeurs, perceptions d'efficacité, comportements (Bandura, 2001) influe directement sur les sportifs qu'il encadre. Dans cet article, nous nous intéressons aux processus, aux méthodes et aux contenus pédagogiques engagés dans ces situations de formation. Il s'agira de montrer l'impact de la formation des entraîneurs français sur leur engagement, sur leurs *Soft/Life Skills* et leur capacité à transmettre des valeurs éducatives. Enfin, nous formulerons des propositions visant à repenser la formation des entraîneurs de demain.

Citation: Drolez Y., Lesellier J., Cramaregeas F. (2025). Repenser la formation des entraîneurs de football autour des valeurs éducatives et des soft skills. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 115-127

Copyright: © 2025 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-012025-10>

Authorship:



Introduction

En 2022, lors de la dernière Coupe du monde de football, la finale opposant la France et l'Argentine a été visionnée par environ 1,5 milliard de téléspectateurs¹ dans le monde entier. Une telle audience à l'international fait du football le sport le plus médiatisé. Avec un peu plus de 250 millions de licenciés répartis sur toute la planète, le football occupe une place centrale dans la vie sociale et culturelle de millions de personnes. Acteur majeur du football mondial de ces dernières années, la Fédération Française de Football (FFF) n'a jamais compté autant de licenciés : plus de 2,3 millions pour la saison 2023-2024 (joueurs, dirigeants, éducateurs, arbitres). En France comme ailleurs, la pratique du football dépasse largement le cadre d'une simple activité physique ou d'un spectacle sportif (Villemus, 2006). En effet, ce phénomène sociétal constitue un véritable espace d'apprentissage, de socialisation et de construction identitaire, en particulier pour les jeunes. Assumant notamment les missions d'organisation des compétitions², de promotion de la pratique et de formation des joueurs comme des éducateurs/entraîneurs, la FFF « véhicule des valeurs morales et humaines³ que chaque licencié(e) doit défendre et partager ». Dans ce contexte, la figure de l'entraîneur s'impose comme un pilier de la transmission de ces valeurs et de la construction des compétences de vie (Sackett, Gano-Overway, 2017). Cette influence peut être décrite comme un engagement actif, voire agentique (Bandura, 2001), où l'entraîneur agit comme un agent de changement dans le développement des jeunes.

Pourtant, les dispositifs de formation des entraîneurs de football en France restent encore largement orientés vers l'acquisition de *Hard Skills* (compétences techniques, tactiques et préparation physique). Cette prédominance du modèle centré sur la performance pose la question de l'équilibre entre le développement de l'expertise sportive et celui des compétences humaines, sociales et relationnelles (*Soft et Life Skills*).

Hard, Soft et Life Skills dans le sport

Pour certains auteurs, le sport est un puissant vecteur de développement des valeurs et compétences qui seront utiles aux enfants et adolescents pour le reste de leur vie (Danish et al., 2004; Forneris et al., 2012). Elles sont multiples et difficilement dénombrables : écoute, empathie, communication, leadership, gestion

1 Selon la FIFA.

2 Au niveau amateur principalement.

3 La FFF met en avant cinq valeurs : Plaisir, Respect, Engagement, Tolérance et Solidarité.



des émotions et du stress, etc. Par opposition aux *Hard Skills* (HS) qui représentent les compétences « techniques et académiques », ces compétences « non spécifiques » sont parfois nommées *Soft Skills* (SS), ou encore *Life Skills* (LS).

Le terme de *Soft Skills* – littéralement « compétences douces » – a été évoqué pour la première fois dans un contexte militaire⁴. À l'origine, il désignait les compétences professionnelles cruciales impliquant peu ou pas d'interaction avec des machines (Lamri, Lubart, 2023). Ainsi, les SS représentent l'ensemble des compétences sollicitant en priorité les capacités à interagir avec d'autres individus dans un contexte professionnel (Dell'Aquila et al., 2017). La traduction française la plus pertinente semble correspondre aux « compétences transversales », lesquelles peuvent être mobilisées dans des métiers variés (Lamri et al., 2022).

Quant aux *Life Skills* – ou « compétences de vie » – elles permettent aux individus de réussir et s'épanouir dans les différents environnements dans lesquels ils évoluent (Danish et al., 2004). Elles concernent donc des domaines plus larges que les *Soft Skills*. Mais comme ces dernières, les LS peuvent être comportementales, cognitives, interpersonnelles ou intrapersonnelles (Camiré, 2015). Pour Camiré, elles incluent par exemple la prise de décision, la communication, le travail d'équipe ou encore la fixation d'objectifs. Toutes sont mobilisées par la pratique sportive. Toutefois, pour qu'une compétence acquise dans le sport soit considérée comme une compétence de vie, elle doit être transférée et utilisée par les jeunes dans d'autres contextes que la pratique sportive (Pierce et al., 2017). Ainsi, l'une des missions des entraîneurs devrait être de permettre aux jeunes joueurs d'utiliser dans la vie de tous les jours, les compétences qu'ils ont acquises « sur le terrain » (Gould, Carson, 2008). Or pour développer ces compétences transversales chez les pratiquants, il est tout aussi essentiel de former les éducateurs/entraîneurs, et ainsi renforcer leurs propres SS et LE.

La formation des entraîneurs de football français et leurs compétences

En France, la Fédération de football assure la formation des entraîneurs du secteur amateur et professionnel. L'architecture des formations est harmonisée à l'échelle européenne⁵, organisant les diplômes sur trois niveaux de qualifications : B, A et Pro/Youth. Mettant de côté les diplômes concernant les entraîneurs professionnels et structures affiliées (Pro/Youth), nous nous sommes intéressés au second niveau de formation des coachs en France : le Brevet d'Entraîneur de Football (BEF).

4 En 1972, par le chercheur Paul G. Whitmore, lors d'une conférence de formation au Texas pour le Continental Army Command (CONARC) de l'armée américaine.

5 À l'exception du Diplôme d'État Supérieur (DES) spécialité performance sportive, mention football.



Ce dernier concerne un plus large public d'éducateurs, tout en étant plus spécifique que le diplôme inférieur⁶ (niveau « B »). La formation du BEF (niveau UEFA « A ») est basée sur le principe de l'alternance avec un stage pratique en club de 360 heures et une formation en centre régional de 228 heures. Le stage s'effectue dans un club ou une structure validée au préalable le responsable pédagogique de la formation. La formation est composée de 3 blocs de compétences (BC).

Le bloc 1 (44,5 heures de formation) concerne la mise en place d'un projet sportif au sein du club. Ce bloc aspire à la maîtrise de la méthodologie de projet pour une mise en œuvre du projet sportif dans le contexte club de l'entraîneur. Le bloc 2 (143 heures de formation) est liée à la mise en place et la régulation d'un projet d'entraînement cohérent par rapport au projet de jeu de l'équipe encadrée de niveau régional et de national jeunes. Ce bloc se rapporte principalement à la maîtrise des procédés d'entraînement et des méthodes pédagogiques. Le bloc 3 (27,5 heures de formation) est relatif à la mise en place d'un projet de jeu en compétition. Il ambitionne la maîtrise du management de groupe, la préparation et la gestion de la compétition d'une équipe. De manière plus spécifique, ce dernier bloc traite des règles de vie, des valeurs collectives à inculquer aux joueurs.

La fiche du Répertoire national des certifications professionnelles précise que le titulaire du BEF est en capacité d'assurer plusieurs missions et activités dont la « participation à la conception du projet éducatif du club ou de la structure », et la « mise en œuvre du projet éducatif du club ». L'entraîneur formé doit donc être en mesure de concevoir et mettre en œuvre un projet éducatif, de transmettre des valeurs et ainsi mobiliser des *Soft* et *Life Skills*. En parallèle, ses compétences lui permettent de participer au projet sportif du club, objectif mobilisant prioritairement ses *Hard Skills*.

Ces différentes compétences se développent dans un contexte singulier mais double, celui de la formation en centre régional et en club. L'analyse de l'activité des entraîneurs à partir d'une approche située de l'entraînement et de la compétition s'avère donc indispensable. Elle a fait l'objet de nombreux travaux à partir du cadre conceptuel intégrateur du *Coaching Model* (Côté et al., 1995). Sur le plan méthodologique, ces approches envisagent à la fois des observations en direct de l'activité des entraîneurs au travers notamment d'enregistrements audio-vidéo, des retranscriptions verbatim issues des entretiens *a posteriori* de l'activité comme les entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2010). De notre côté, les expériences de formation sont appréhendées sous une valence sociale et culturelle (Escalié et al., 2021) à partir des capacités normatives apprises en formation par exemple. Ces capacités sont stimulées par l'environnement, nourrissant les per-



ceptions d'efficacité des entraîneurs. Les perceptions d'efficacité se rattachent au modèle du développement psychologique chez Bandura, basé sur le modèle triadique réciproque (2001). Selon ce cadre, les comportements humains sont la résultante d'une interaction réciproque entre des facteurs personnels, environnementaux et comportementaux (Carré, 2004).

Ainsi, les concepts psychologiques tels que les perceptions d'efficacité qui relèvent des facteurs personnels font parties de l'expérience de vie du sujet. De plus, les études sur l'impact de la formation initiale des entraîneurs mettent en avant l'importance du développement des perceptions d'efficacité (Malette et Feltz, 2000 ; Lesellier et al., 2023). L'appréhension de l'expérience de vie du sujet est d'autant plus complexe qu'elle est influencée par les contingences situationnelles et environnementales. À l'intérieur de ce modèle figure l'agentivité humaine ou la capacité de l'individu à s'engager et influencer son propre fonctionnement. Cette capacité est fortement dépendante de l'histoire du sujet et des expériences antérieures dans un domaine d'activité. En effet dans ce modèle théorique, une des principales sources des perceptions d'efficacité provient des expériences antérieures de maîtrise. Le recours à des méthodes qualitatives se justifie donc dans cette approche.

Objet de l'article

Face à ce constat, il apparaît nécessaire de questionner la formation des entraîneurs à l'aune des valeurs éducatives que le sport est censé promouvoir. Une telle réflexion implique non seulement de s'interroger sur les contenus et méthodes d'enseignement mobilisés, mais également sur les représentations et perceptions sous-jacentes du rôle de l'entraîneur : technicien, voire ingénieur de la performance ou éducateur du citoyen ? Sans opposer les deux visées, cet article propose d'analyser les effets de la formation française actuelle sur l'engagement des entraîneurs, leur développement personnel, leur capacité à incarner et à transmettre des valeurs éducatives. À travers une approche critique et constructive, il s'agira enfin de formuler des recommandations concrètes pour repenser la formation des entraîneurs de demain, en intégrant des approches centrées sur l'individu et les valeurs éducatives. Ces propositions visent à enrichir les pratiques pédagogiques pour renforcer le rôle des entraîneurs en tant qu'éducateurs holistiques, capables de répondre aux défis contemporains.

Méthodologie

La méthodologie déployée vise à appréhender la réalité sociale des entraîneurs en partant du point de vue de l'acteur en situation. Ainsi, notre démarche métho-



dologique de nature compréhensive, repose sur l'analyse de l'activité de l'entraîneur, sous le prisme de ses perceptions d'efficacité *in situ*. Pour ce faire, notre analyse qualitative s'est focalisée sur un entraîneur-stagiaire (ES) en formation (diplôme du BEF). Il était âgé de 38 ans au moment de la formation et a suivi le cursus antérieur⁷ classique de formation. Issu de la promotion « Nouvelle-Aquitaine », il a réalisé six entretiens d'auto-confrontation (EAC).

Le premier entretien s'est déroulé avant la première semaine de formation sur une séance d'entraînement en club. Le second EAC a été effectué à partir du passage pédagogique de l'entraîneur en centre de formation durant la semaine 1 de formation. Le troisième EAC a été réalisé à partir de la séance d'entraînement en club qui fait suite à la première semaine de formation. En fin de formation, trois nouveaux entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés avec l'ES. Le premier entretien s'est déroulé avant la dernière semaine de formation sur une séance d'entraînement en club. Le second EAC a été effectué à partir du passage pédagogique de l'entraîneur en centre de formation durant la semaine 6 de formation. Le troisième EAC a été réalisé à partir de la séance d'entraînement en club qui faisait suite à la dernière semaine de formation.

Les EAC ont été conduits à partir du protocole établi par Bertone & Chaliès (2015). Pour chaque EAC, une procédure identique est respectée invitant, dans un premier temps, le chercheur à apporter des précisions sur le dispositif d'entretien telles que : « *nous allons visionner les deux premières séquences de la séance. Tu peux arrêter à tout moment la séquence si tu souhaites faire un commentaire. Il n'y a pas de jugement, ni de bonnes réponses. Je souhaite simplement que tu puisses verbaliser sur ce que tu penses à ce moment-là, ce que tu ressens, comment tu perçois ton activité. Il peut m'arriver de t'interrompre de temps en temps pour te relancer par des questions complémentaires* ». Par la suite, le chercheur conduit les EAC de manière à accéder à la façon dont l'acteur auto-confronté signifie son activité ou celle d'autrui. Il est demandé dans un premier temps à l'entraîneur auto-confronté de suspendre toute analyse de son expérience. Néanmoins dans le cadre de l'étude, le guide d'entretien a été modifié afin de documenter une partie de l'expérience ayant trait aux *perceptions d'efficacité* dans la situation vécue par l'entraîneur. Ce questionnement semi-structuré visant à engager un « étayage à l'envers » incite alors le sujet soumis à l'EAC à :

- Identifier l'objet de son activité (« *Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?* »)
- Porter un jugement sur son activité et/ou celle d'autrui (« *Que penses-tu de sa réponse ?* » ; « *Pourquoi dis-tu que ta question est mal posée ?* »)

7 Titulaire du Brevet de Moniteur de Football (BMF).



- Étayer son jugement par une demande de justification (« *Peux-tu me dire pourquoi sa réponse n'est pas satisfaisante ?* »)
- Décrire les résultats potentiellement attendus (« *Qu'est-ce que tu attends en posant cette question ?* »)

Résultats

Dans ce travail, nous présentons uniquement les résultats éclairant les dimensions éducatives, la transmission de valeurs et les *Soft/Life Skills*, issus de l'entretien réalisé dans le cadre d'une étude sur la formation des entraîneurs de football en France (Lesellier, 2023). La séquence suivante décrit la difficulté perçue par l'entraîneur-stagiaire dans sa capacité à inculquer des valeurs d'entraide et de solidarité pendant une séquence pédagogique. Lors de la séance 3 filmée en club, l'ES réalise un bilan avec ses joueurs entre deux procédés d'entraînement. Le dernier procédé était un jeu réduit (3 contre 2) dont l'objectif consistait à l'organisation de la ligne défensive dans le but de récupérer le ballon. L'ES avait placé 2 cibles à défendre⁸ espacées sur les côtés. C'est ce que montre l'extrait suivant (*Extrait 1 – séance club 3*) :

Notes d'observation

L'ES effectue un bilan entre l'avant dernier et le dernier procédé d'entraînement. Pour cela il regroupe ses joueurs au milieu du terrain.

Extrait des données extrinsèques

L'ES : *Bon vous vous dites que c'est un procédé simple. Mais c'est primordial. Vous ne parlez pas assez. Il n'y a pas assez de solidarité et d'entraide entre vous sur le plan défensif. Pas assez d'encouragements et d'entraide. Cet exercice c'est pour vous inciter à parler entre vous et à vous entraider c'est important. Vous avez saisi ? C'était un peu mieux sur la fin. C'est surtout défensivement que c'est important. En première ils communiquent tous ! Pourquoi pas vous ?*

Sur cet extrait, l'entraîneur-stagiaire réunit l'ensemble des joueurs pour effectuer une synthèse du procédé d'entraînement précédent. En référence au niveau de l'intervention qui ne correspond pas au niveau de l'équipe, l'ES oriente sa communication à partir du constat d'un manque de communication, d'entraide et de solidarité. Lors de son EAC, le chercheur arrête la séquence et demande à l'ES de décrire son action (*Extrait 2 – EAC sur la séance club 3*).

8 Mini-buts qui ne nécessitent pas de gardien de but.



Extrait de l'EAC

C : *Qu'est-ce que tu fais ?*

ES : *C'est volontaire ce que je fais. Bon c'était « moyen » ma proposition. Donc je leur dis que je suis obligé de faire ce genre de procédé Voilà ! Je fais une synthèse de ce que je voulais sur ce jeu réduit.*

C : *Comment tu t'y prends ?*

ES : *Je les regroupe et je veux les piquer en leur faisant remarquer que ce n'est pas normal de ne pas communiquer à ce niveau de compétition, qu'il n'y ait pas d'entraide entre eux. Surtout défensivement. Quand un joueur de la même ligne et de ton côté se fait éliminer, ça doit être instinctif de compenser et de revenir faire les efforts.*

C : *Tu recherches quoi en faisant cette intervention ?*

ES : *Deux choses. Je n'ai jamais retrouvé ce que je voulais. Donc je l'ai retourné comme ça pour ne pas perdre la face auprès du groupe. Donc j'essaye de retomber sur mes pattes. Je noie le poisson. Et après je veux qu'ils prennent conscience qu'ils doivent davantage s'entraider et communiquer. C'est criant sur ce procédé. Même si ce que je fais c'est moyen, ils doivent réagir et s'adapter.*

Au cours de cet extrait, l'ES signifie son activité en suivant la règle [« Effectuer une synthèse » vaut pour « Regrouper les joueurs » et « Faire remarquer [*verbalement*] que ce n'est pas normal de ne pas s'entraider et de ne pas communiquer », ce qui obtient comme résultat « Faire prendre conscience » et « Capter l'attention du groupe »]. L'ES se rend compte que le procédé ne fonctionne pas. Ainsi, pour ne pas se sentir en difficulté face à son groupe, l'entraîneur-stagiaire oriente son bilan sur les comportements et les valeurs des joueurs : notamment leur manque d'entraide et de communication.

Plus loin dans l'entretien, l'ES est interrogé sur sa perception d'efficacité liée à sa capacité à développer les capacités d'entraide et de communication auprès des joueurs (*Extrait 3 – EAC sur la séance club 3*).

Extrait de l'EAC

C : *Tu te perçois efficace ?*

ES : *On verra sur le prochain match. Je suis encore piquant et je l'entends à la vidéo et à mon intonation. J'essaye toujours de les piquer pour les faire réagir. Là en faisant référence à l'équipe. Je fais souvent une référence au match ou à des individus pour qu'ils réagissent. Là ça touche la vie de groupe. La cohésion, ce n'est pas uniquement pour passer de bons moments, c'est aussi sur le terrain. Et là, clairement, je suis en difficulté sur ces dimensions.*

C : *Le fait que ça ne fonctionne pas c'est dû à quoi ?*

ES : *La première fois qu'on le faisait aussi. Je n'ai pas assez réfléchi aux variantes et aux enchaînements. Je suis 100% responsable de ça cependant. Bon là en voyant les images j'ai l'impression d'être hyper négatif avec eux. C'est impressionnant. Je m'en rends compte. Je les casse souvent je trouve. Pour la dynamique de groupe ce n'est sûrement pas top.*

C : *Tu t'en rends compte maintenant ?*

ES : *Oui sur cette séquence c'est marquant. Tu vois là je vais y faire attention sur les prochaines séances.*



C : Comment ?

ES : *Je vais faire attention à mes interventions. J'ai bien évolué je pense sur mes ancrages positifs mais je reconnais que là je suis trop négatif avec eux. Surtout dans mon intonation.*

Cet extrait révèle que l'ES ne se perçoit pas efficace dans sa capacité à stimuler la communication et l'entraide entre les joueurs : « *Là ça touche la vie de groupe. La cohésion, ce n'est pas uniquement pour passer de bons moments, c'est aussi sur le terrain. Et là, clairement, je suis en difficulté sur ces dimensions* ». L'ES prend conscience durant l'EAC de son impact négatif sur le collectif et la dynamique de groupe : « *Bon là en voyant les images j'ai l'impression d'être hyper négatif avec eux. C'est impressionnant. Je m'en rends compte* ».

Discussion

L'analyse de ces extraits d'entretien met en lumière la difficulté de l'entraîneur-stagiaire à inculquer des valeurs d'entraide et de solidarité en acte (ici dans le cadre de la gestion défensive de l'adversaire), voire l'impact négatif qu'il peut avoir sur les dimensions humaines, sociales et relationnelles. Or dans une étude réalisée au Canada (Camiré et al., 2018), l'analyse des entretiens a mis en avant que les entraîneurs ayant participé à une formation spécifique (programme « *Coaching for Life Skills* ») se sont sentis davantage sensibilisés au développement des compétences sociales et citoyennes. Ils se sont perçus comme compétents à développer des stratégies éducatives pour développer ces compétences chez les joueurs et permettre leur transfert dans la vie quotidienne. À ce propos, la perception d'efficacité est un facteur psychologique clé qui influence le développement et le transfert des *Life Skills* (Pierce et al., 2017). Toutefois, une étude plus récente n'a démontré aucune différence significative pour les scores relatifs à l'enseignement des *Life Skills* avant et après le programme⁹ (Turgeon et al., 2021). À l'inverse, les auteurs soulignent que le programme « *Coaching for Life Skills* » (CLS) a montré des bénéfices concernant la relation entraîneur-athlète et les comportements interpersonnels des entraîneurs, ce qui peut faire écho à des *Soft Skills*.

Ainsi, ces résultats interrogent le contenu, le format et l'impact des formations des entraîneurs pour développer les compétences transverses et de vie (SS et LS). Elles invitent également à envisager de futures investigations liées à la mise en place de programmes de formation spécifiques qui permettent de développer les dimensions humaines, sociales et relationnelles. Dans la formation que nous avons

9 Précisons que le programme CLS était organisé en ligne, ce qui peut présenter certaines limites en termes d'apprentissage pour les entraîneurs.



étudiée (BEF), les blocs de compétences sont explicitement orientés vers le projet sportif, donc le développement des *Hard Skills*. Bien que mentionnée dans la fiche de certification professionnelle, la construction de *Soft et Life Skills* – essentielle pour transmettre des valeurs éducatives aux pratiquants – ne semble pas faire l’objet d’un module de formation explicite. Il s’agit plutôt d’un contenu transversale distillé au cours de la formation, ou relégué aux interactions entre entraîneurs sur le terrain.

Plus globalement, notre étude interroge la place accordée à l’entraîneur dans les programmes de formation. Les approches centrées sur l’apprenant (Paquette et Trudel, 2018) prennent position en faveur d’une meilleure considération de l’individu dans les processus de formation pour favoriser le développement des compétences. La mise en place d’environnements de formation « apprenants » peut permettre d’accroître l’engagement des individus dans leur processus de développement personnel et professionnel. Cet engagement interroge également la place et le rôle des formateurs dont l’importance a été soulignée dans de nombreuses études (Cushion et al., 2019).

Malgré cela, une certaine forme de confusion sémantique subsiste dans la littérature concernant la fonction de formateur, comme le « Coach développeur » (Horgan & Daly, 2015) ; le « Mentor » (Potrac, 2016), le « Facilitateur » (Culver et al., 2019) ou le « Coach d’apprentissage personnel » (Milistetd et al., 2018). Des recherches futures sur leur capacité à accompagner les entraîneurs pour leur faciliter le transfert des compétences – notamment les SS et LS – permettraient d’identifier les circonstances favorables au développement des coaches. La question du soutien social apporté, des feedback, encouragements et stratégies d’accompagnement constituent ainsi des pistes de recherche pertinentes.

Perspectives et pistes de réflexion pour les études futures

Compte tenu de l’importance de ces dimensions, des projets de recherche pourraient être développés, par exemple en référence au concept de « *Positive youth development* » (Camiré et al., 2014). De tels travaux s’inscriraient dans la dynamique actuelle, résultant de l’intérêt croissant des chercheurs et des praticiens quant aux solutions pour faire face aux dérives du sport (excès d’individualisme, performance à tout prix, violence). En effet, l’évolution des comportements déviants dans le sport interroge la place et le rôle de l’encadrement sportif dans l’acquisition des compétences transversales (SS) et de vie (LS) pour les entraîneurs et les joueurs.

Au regard des objectifs qui orientent leurs interventions pédagogiques (Camiré & Trudel, 2014), les entraîneurs sont directement concernés par ces thématiques. Au demeurant, la formation des coaches constitue un terreau propice pour accompagner les encadrants à développer des stratégies efficaces pour développer ce type de compétences. Nous pensons que construire les programmes de formation des



entraîneurs autour des SS et LS permettrait d'accroître leur efficacité à développer des compétences sociales et citoyennes des pratiquants sportifs.

D'ailleurs, les instances nationales et internationales du football s'intéressent de près à la question. Pour exemple, le programme *Football for Schools* (F4S), lancé en 2019 par la FIFA, a pour objectif d'éduquer les filles et les garçons sur des valeurs positives et des compétences psychosociales grâce au football. En collaboration avec l'UNESCO, le programme F4S vise à contribuer à l'éducation et à l'autonomisation de près de 700 millions d'enfants. En incorporant des activités footballistiques au système éducatif, ce programme poursuit quatre objectifs principaux : i) transmettre des compétences et valeurs de vie précieuses aux élèves ; ii) former les entraîneurs-éducateurs et leur donner les moyens de dispenser des activités en lien avec le sport ainsi que les compétences et valeurs de vie ; iii) développer la capacité des parties prenantes (écoles, associations membres et autorités publiques) à transmettre des compétences et valeurs de vie à travers le football ; et iv) renforcer la coopération entre les gouvernements, les associations membres et les écoles participantes pour permettre la mise en place de partenariats, d'alliances et de collaborations intersectorielles. Le programme F4S repose sur un postulat simple : améliorer les aptitudes et les connaissances des élèves les aidera à développer certaines compétences et valeurs de vie. Lancé en 2022 dans les collèges français, le projet F4S entend favoriser la mise en place de séquences d'enseignement du football ou futsal en éducation physique et sportive (EPS), afin de promouvoir les valeurs éducatives et sportives. Toutefois, cette coopération entre le secteur fédéral et le cadre scolaire pose de nombreuses questions : Quels professionnels pour intervenir ? Quelle formation pour les éducateurs ? L'impulsion fédérale trouvera-t-elle un espace à l'école, lorsque l'on sait que le football n'est quasiment plus enseigné en EPS ?

Limites et précautions méthodologiques

Enfin, il nous faut souligner les limites méthodologiques auxquelles nous faisons face. La méthodologie qualitative retenue dans cette étude a permis de mettre en avant le point de vue de l'entraîneur en formation dans l'histoire expérientielle de ce dernier. Néanmoins, si les données permettent de rendre compte de l'activité vécue par le sujet, la généralisation des résultats nécessite de recourir à des méthodologies complémentaires, voire à des études longitudinales. La focalisation sur un coach ne caractérise pas l'ensemble des entraîneurs en formation, dont les différences interindividuelles en matière de perceptions d'efficacité, d'engagement, de contexte environnemental sont de nature à impacter le développement des compétences sociales et citoyennes. À cet égard, l'articulation de méthodologies de nature mixte constitue une des pistes de développement pour obtenir une vi-



sion systémique de l'impact des formations sur le développement professionnel des entraîneurs, en faveur des *Soft et Life Skills*.

Références

- Bandura A. (2001). Social cognitive theory : An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bertone S., Chaliès S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : Choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1088>
- Camiré M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *Staps*, 109(3), 25-39. <https://doi.org/10.3917/sta.109.0025>
- Camiré M., Kendellen K., Rathwell S., Charbonneau E. F. (2018). Evaluation of the pilot implementation of the coaching for life skills program. *International Sport Coaching Journal*, 5(3), 227-236.
- Carré P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Côté J., Salmela J., Trudel P., Baria A. (1995). The coaching model : A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- Culver D. M., Werthner P., Trudel P. (2019). Coach developers as 'facilitators of learning' in a large-scale coach education programme: One actor in a complex system. *International Sport Coaching Journal*, 6(3), 296-306.
- Cushion C.J., Griffiths M.G., Armour K. (2019). Professional coach educators in-situ: A social analysis of practice. *Sport, Education and Society*, 24(5), 533-546.
- Danish S., Forneris T., Hodge K., Heke I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49. <https://doi.org/10.1080/04419057.2004.9674365>
- Dell'Aquila E., Marocco D., Ponticorvo M., di Ferdinando A., Schembri M., Miglino O. (2017). Soft Skills. In E. Dell'Aquila, D. Marocco, M. Ponticorvo, A. Di Ferdinando, M. Schembri, O. Miglino (Éds.), *Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments: New Perspectives* (p. 1-18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06311-9_1
- Escalié G., Lesellier J., K/Bidy J., Legrain P. (2021). Towards a psychological anthropology in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-18.
- Forneris T., Camiré M., Trudel P. (2012). The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived experiences? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645128>
- Gould D., Carson S. (2008). Life skills development through sport : Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Horgan P., Daly P. (2015). The role of the coach developer in supporting and guiding coach learning: A commentary. *International Sport Coaching Journal*, 2(3), 354-356.



- Lamri J., Barabel M., Lubart T., Meier O. (2022). *Le défi des soft skills : Comment les développer au XXI^e siècle ?* Dunod.
- Lamri J., Lubart T. (2023). Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework : The Generic Skills Component Approach. *Journal of Intelligence*, 11(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060107>
- Lesellier J. (2023). *Le développement de l'efficacité en coaching des entraîneurs de football : Contribution d'une approche anthropo-psychologique à l'évaluation et l'optimisation des dispositifs de formation* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://www.theses.fr/s346099>
- Malete L., Feltz D. L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist*, 14(4), 410-417.
- Milistetd M., Trudel P., Rynne S., Mesquita I. M. R., do Nascimento J. V. (2018). The learner-centred status of a Brazilian university coach education program. *International Sport Coaching Journal*, 5(2), 105-115.
- Paquette K., Trudel P. (2018b). Learner-centered coach education: Practical recommendations for coach development. *International Sport Coaching Journal*, 5(2), 169-175.
- Pierce S., Gould D., Camiré M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 10(1), 186-211.
- Potrac P. (2016). Delivering The FA Grassroots Club Mentor Programme: Mentors' experiences of practice. In *Advances in coach education and development* (pp. 76-86). Routledge.
- Reeve J., Cheon S. H., Jang, H. (2020). How and why students make academic progress : Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101899.
- Sackett S. C., Gano-Overway L. A. (2017). Coaching Life Skills Development : Best Practices and High School Tennis Coach Exemplar. *International Sport Coaching Journal*, 4(2), 206-219.
- Theureau J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, 2, 287-322.
- Turgeon S., Camiré M., Rathwell S. (2021). Follow-up evaluation of the Coaching for Life Skills online training program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 16(1), 173-180. <https://doi.org/10.1177/1747954120964075>
- Villemus P. (2006). *Le dieu football : Ses origines, ses rites, ses symboles*. Eyrolles.



Pietro Gallo (1841-1916) e l'introduzione della ginnastica obbligatoria nelle scuole veneziane nell'Ottocento

Pietro Gallo (1841-1916) and the introduction of compulsory gymnastics in Venetian schools during the 19th century

Domenico Francesco Antonio Elia

Professore associato in PAED-01/B
Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»
domenico.elia@uniba.it

Abstract

The paper analyses the innovations introduced in gymnastics by Pietro Gallo in Venetian schools. In 1868 Gallo obtained from the municipal authorities that the teaching of gymnastic exercises based on the studies of Spiess and Reyer be made compulsory in all Venetian schools. The introduction of this discipline in primary schools marked a turning point in its normalization. Gallo was inspired by the contemporary experience conducted by Francesco Cajol in Verona and anticipated a legislative norm introduced nationwide with the De Sanctis law in 1878.

Keywords: Pietro Gallo; Evaluation; 19th century; Venice; Gymnastics

L'articolo approfondisce le innovazioni introdotte dal ginnasiarca Pietro Gallo nelle scuole veneziane. Nel 1868 Gallo ottenne dalle autorità comunali che l'insegnamento degli esercizi ginnici basati sugli studi di Spiess e Reyer fosse reso obbligatorio in tutti gli istituti veneziani. L'introduzione di questa disciplina nelle scuole elementari segnò una svolta nella normalizzazione di tale disciplina. Gallo si ispirò all'esperienza coeva condotta da Francesco Cajol a Verona e anticipò una norma legislativa introdotta a livello nazionale con la legge De Sanctis nel 1878.

Parole chiave: Pietro Gallo; Valutazione; Ottocento; Venezia; Ginnastica

Citation: Elia D.F.A. (2025). Pietro Gallo (1841-1916) e l'introduzione della ginnastica obbligatoria nelle scuole veneziane nell'Ottocento. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 128-137

Copyright: © 2025 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-012025-11>

Authorship:



1. Pietro Gallo: lo stato degli studi

La figura del ginnasiarca Pietro Gallo (1841-1916) ha sofferto, in termini di rappresentatività all'interno della letteratura scientifica storica-educativa, della maggiore attenzione riservata dagli studiosi nei confronti del maestro e sodale Emilio Baumann (D'Ascenzo, 2010, pp. 194-215; Alfieri, 2013, pp. 195-220; Elia, 2015, pp. 277-296; Brunelli, 2024, pp. 196-200), considerato il maggiore riformatore della ginnastica nazionale negli anni Settanta e Ottanta dell'Ottocento. Non costituisce motivo di sorpresa, dunque, constatare come nelle pubblicazioni che ricostruiscono la storia delle attività ginnico-sportive nel corso dell'Ottocento il ruolo attribuito a Gallo sia stato tendenzialmente trascurato. La sua attività magistrale si collocò principalmente all'interno di un contesto urbano innovativo, rappresentato dalla città di Venezia, recentemente annessa allo Stato italiano, nel quale l'assenza di un dispositivo legislativo generale per l'istruzione ginnastica – per il quale sarebbe stato necessario attendere il 1878 con la promulgazione della legge De Sanctis (Elia, 2020, pp. 61-67) – favorì una serie di sperimentazioni che sarebbero state recuperate solo in parte a livello nazionale negli anni successivi. La prima monografia che attribuì uno spazio di rilievo alla sua figura fu quella di Ferrara (1992, pp. 55-60; 94-95), che condusse la sua ricerca basandosi sulla notevole documentazione conservata presso l'Archivio Centrale dello Stato. All'interno della sua monografia l'autrice, di professione archivista, approfondì l'opera di Gallo all'interno della più vasta questione di fondo rappresentata dall'introduzione della ginnastica nel Veneto subito dopo la sua cessione al Regno d'Italia al termine della Terza guerra d'indipendenza (1866). Gli studi di ambito storico-educativo su questa figura, invece – come conferma lo spazio esiguo attribuitole nella pionieristica ricerca di Bonetta sulle origini dell'insegnamento della ginnastica in età liberale (1990, pp. 95-99) – sono stati generalmente successivi alla pubblicazione della voce dedicata al ginnasiarca veneziano (Dorigo, 2013, p. 610) all'interno del *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Chiosso, Sani, 2013, 2 voll.). Quest'opera collettanea, infatti, aveva manifestato interesse nei confronti di figure tradizionalmente trascurate dalla ricerca storico-educativa (Ghizzoni, Pironi, Ascenzi, 2016, p. 376), come quelle rappresentate dai ginnasiarchi che operarono nel corso dell'Ottocento. Contemporaneamente, si è assistito alla maturazione di una nuova generazione di storici dell'educazione, che si sono dimostrati interessati allo sviluppo della disciplina ginnastica nella scuola italiana (Alfieri, 2017; 2020; Elia, 2017; 2020; Ferrari-Morandi, 2015; Scarpa, 2023, pp. 326-344). Questi autori sono stati sollecitati nelle loro ricerche dal rinnovato interesse accademico nei confronti della storia del corpo (Rousmaniere, Sobe, 2018, pp. 1-3) e delle pratiche igieniche e motorie (Magnanini, 2005), nonché dagli studi coevi in Spagna (Torrebadella-Flix, 2017, pp. 1-41). Non costituisce motivo di sorpresa, dunque, constatare nell'ultimo decennio una nuova attenzione riservata all'opera di Gallo, sia in merito al ruolo svolto nello sviluppo



della “ginnastica italiana” di Baumann (Alfieri, 2017, p. 75; D’Ascenzo, 2010, pp. 197-201; Elia, 2015, pp. 289-291), sia nella compilazione di nuovi esercizi ginnastici basati sul bastone Jäger (Elia, 2017, pp. 507-525).

Nello stesso periodo, inoltre, è stata pubblicata una monografia di Crovato e Rizzardini che ha come focus di indagine l’opera prestata da Gallo nel favorire la nascita delle attività motorie a Venezia e nel territorio limitrofo; sebbene sia certamente apprezzabile la ricerca archivistica condotta dai due autori, la sezione del loro volume dedicata all’impegno del ginnasiarca nelle scuole veneziane (2016, pp. 77-94) presenta un quadro d’insieme solido che necessiterebbe, tuttavia, di nuove ricerche per cogliere in modo più approfondito il modello d’istruzione ginnastica che a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta dell’Ottocento fu sviluppato da Gallo nella città lagunare. Questo contributo, dunque, intende abbozzare una risposta all’invito che Targhetta rivolgeva agli storici dei processi storico-educativi, esortandoli ad approfondire la “realtà veneziana, legata alla scuola bolognese, dove hanno rivestito un ruolo fondamentale figure come Pietro Gallo o Costantino Reyer” (2018, p. 423).

2. L’introduzione della valutazione nelle scuole veneziane: le fonti storiche

Le fonti archivistiche analizzate da Ferrara (1992) nella sua pubblicazione furono rinvenute, come scritto in precedenza, all’interno dell’Archivio Centrale di Stato in Roma. Meno note, invece, risultano essere le carte depositate presso l’Archivio Storico Comunale di Venezia (d’ora in avanti ASCV), che sono state in parte indagate da Crovato e Rizzardini (2016) e da Elia (2017, pp. 507-525) per ricostruire la genesi della guida agli esercizi con il bastone Jäger scritta da Gallo nel 1879. In questo contributo, invece, l’attenzione dell’autore si concentrerà sull’introduzione della ginnastica nelle scuole di Venezia da parte di Gallo, grazie anche al supporto di Costantino Reyer di Trieste (1838-1931) che si era trasferito nel 1866 nella città lagunare¹ (Desinan, 2013, p. 405). Un anno più tardi, vittima di una dolorosa malattia, Reyer convocò a sé Gallo – che all’epoca viveva a Livorno – come lo stesso collega ricordò nella relazione sull’insegnamento della ginnastica nell’anno scolastico 1867-1868: “mi legava a lui la più sentita amicizia, cementata da comuni sofferti pericoli e privazioni all’epoca dell’emigrazione, e quantunque

- 1 Il R. Direttore Scolastico Distrettuale in una lettera indirizzata alla Giunta Municipale della città veneta ringraziava Reyer per aver introdotto l’educazione fisica a Venezia “tanto più che non porta alcuna spesa al Comune, e potrà dar esempio ed origini a più ampia istituzione, la quale mediante il corso privato provveda tra noi ad una parte dell’educazione stata sinora più che negletta, quasi ignorata”. Lettera del R. Direttore Scolastico Distrettuale alla Giunta Municipale di Venezia, 3 febbraio 1867, in ASCV, VII, 13.



assai mi dolesse il dover abbandonare chi mi accolse con tanta generosità, e mi aveva favorita una brillante posizione, pure soddisfai l'amico"². All'interno delle riforme introdotte da Gallo, divenuto Direttore della ginnastica delle scuole veneziane, e da Reyer, i due ginnasiarchi si premurarono di

stampare un Regolamento disciplinare, e delle schede-rapporti, che i maestri ogni mese dovevano compilare e trasmettere [a Gallo]. In esse, oltre di tener conto del numero degli alunni, della frequenza all'insegnamento, del numero delle lezioni, si doveva anche render conto della salute, forza, agilità ed imperfezioni del corpo riguardo al fisico, della pulitezza della persona e del vestito, riguardo all'igiene; della disciplina, e finalmente dello sviluppo intellettuale³.

L'ASCV conserva alcuni esemplari dei rapporti mensili che furono stilati da Gallo e dai suoi collaboratori a partire dall'autunno del 1867: oltre alle informazioni relative alle presenze giornaliere e mensili medie degli alunni, espresse sia in numeri assoluti che in percentuale, e al numero stesso degli allievi che frequentano le lezioni, di grande rilievo, da un punto di vista storico-educativo, appaiono le osservazioni relative allo stato generale della classe. Quest'ultime includevano una serie di punteggi attribuiti alla pulizia dell'alunno – a sua volta articolata in sottocategorie relative alle diverse parti del corpo – alla salute, all'intelligenza, alla disciplina, all'agilità e alla forza mostrata dalla classe durante quel mese. Ulteriori osservazioni, infine, erano segnalate in uno spazio apposito nella scheda di valutazione per indicare lo stato dei locali nei quali si svolgeva l'attività fisica, ovvero indicazioni sulle motivazioni delle eventuali assenze degli studenti⁴.

Nel discorso pronunciato in occasione del Saggio di ginnastica dato dagli alunni delle scuole veneziane a conclusione dell'anno scolastico 1867/68, Gallo descrisse in termini entusiastici il progresso registrato in quei mesi dall'istruzione ginnastica, verificabile sia nell'aumento del numero di studenti, sia sotto il punto di vista igienico e comportamentale: "in principio lievissimo fu il numero degli alunni; in seguito raggiunse la cifra assai significativa di 1993 in 26 scuole, come dal mio rapporto stampato il 30 giugno 1868, nella qual cifra sono comprese 341 alunne. [...] La disciplina è di gran lunga migliorata così pure l'Igiene; gli alunni si fecero più pronti e vivaci"⁵. L'istituzione del regolamento e delle schede-rapporti nelle scuole veneziane rappresentò il primo tassello di un iter normativo che, nelle

2 P. Gallo, *Ginnastica. Anno Scolastico 1867-1868. Relazione*, Venezia 24 agosto 1868, in ASCV, VII, 13.

3 *Ibidem*.

4 *Ginnastica Dicembre 1867. Rapporto Mensile. Scuola Elementare di S. Felice*, in ASCV, VII, 13.

5 P. Gallo, *Discorso pronunciato nell'occasione del Saggio di Ginnastica dato agli alunni delle Scuole Comunali di Venezia il giorno 20 Agosto 1868*, in ASCV, VII, 13.



intenzioni degli autori, avrebbe dovuto condurre all'introduzione della ginnastica come disciplina scolastica obbligatoria⁶ – come lo sarebbe diventata nei programmi del 1878 (Elia, 2020, p. 63) – “ma innalzata al grado di scienza dell'educazione fisica” (Gallo, 1868, p. 3), un obiettivo, quest'ultimo, che sarebbe stato raggiunto a livello nazionale solo con l'emanazione dei nuovi programmi del 1893 basati, tuttavia, principalmente sugli studi del fisiologo torinese Angelo Mosso (1846-1910) (Chiosso, 2013, pp. 212-213). Il Regolamento disciplinare, sottoposto alla lettura della Giunta comunale di Venezia, fu approvato senza alcuna riserva dal sindaco che si rivolse in questi termini a Gallo: “non credo dover fare alcuna modificazione nei Regolamenti interni da Lei proposti e relativi all'utilissimo esercizio da Lei con tanta lode insegnato”⁷.

Nel 1871 Gallo, dopo aver perorato la costruzione di una palestra ginnastica a Venezia nella relazione pubblicata a conclusione del precedente anno scolastico, si lamentò che i miglioramenti raggiunti nell'istruzione ginnastica non ottenessero ancora lo stesso riconoscimento raggiunto da quella mentale “così che gli alunni non possono essere promossi a classe superiore senza l'attestato che dichiara un certo progresso nella ginnastica, tenendo conto, ben s'intende, della varia costituzione fisica individuale” (Gallo, 1871, p. 4). Per questa ragione il Direttore della Ginnastica di Venezia decise – ispirandosi all'analoga mozione avanzata da Francesco Cajol (Elia, 2020, p. 24) e approvata dal Municipio di Verona – di proporre alle autorità veneziane di inserire la valutazione degli esercizi fisici come propedeutica per l'avanzamento al grado superiore scolastico; non avendo ricevuto l'autorizzazione da parte di queste ultime per l'anno corrente, Gallo non si scoraggiò e stabilì “alcuni esercizi speciali d'obbligo, sui quali gli alunni venivano mensualmente classificati, ed ottenni sommi vantaggi. Sopra 1700 alunni, 1400 riuscivano pel piegamento su una gamba *pianta del piede*, ed 800 sulla punta. Le fanciulle, dopo il primo mese, tutte già sapevano eseguire qualche importante esercizio di forza e di portamento” (Gallo, 1871, p. 5). In quello stesso anno scolastico, inoltre, venne soddisfatto un altro traguardo che conduceva verso l'obiettivo finale proposto da Gallo: il Regio Provveditore agli studi locale, infatti, “ottenne, per il primo in Italia, dal Governo che la ginnastica venga insegnata ogni dì per un'ora in tutte le scuole, compresi i Licei, fra una lezione e l'altra” (Gallo, 1871, p. 5). La documentazione archivistica non consente, allo stato attuale, di verificare se

6 Il Regolamento per le Scuole elementari veneziane, invece, prevedeva già, fin dal 1868, la frequenza obbligatoria di questa disciplina: “la ginnastica è obbligatoria, tanto nelle scuole maschili che femminili, né si potrà esserne dispensati se men per certificato medico o per altre ragioni legittime constatate dalle Direzioni scolastiche e dal Direttore dell'Istruzione”. P. Gallo, *Regolamento per le Scuole*, in ASCV, VII, 13.

7 Lettera della Giunta Municipale a Gallo Pietro Direttore di ginnastica, *Rassegna regolamento relativamente all'Istruzione ginnastica*, Venezia 20 ottobre 1868, in ASCV, VII, 13.



la richiesta di Gallo sia stata accettata o meno negli anni successivi: nella petizione inviata nel 1878 da quest'ultimo, in qualità di presidente della società veneziana "Costantino Reyer" (Crovato, Rizzardini, 2006, pp. 95-106), al Ministro della Pubblica Istruzione affinché nominasse il suo collega alla carica di "Ispettore della ginnastica in Italia", appare emblematico, tuttavia, il riferimento agli sforzi intentati per rendere obbligatorio l'insegnamento di questa disciplina nelle scuole comunali lagunari, mentre nessun accenno si riscontra in merito all'introduzione di una valutazione di questa disciplina necessaria per conseguire il passaggio all'anno di corso successivo nel medesimo contesto urbano⁸.

A livello nazionale, del resto, sarebbe stato necessario attendere la promulgazione della legge Rava-Daneo nel 1909 (Alfieri, 2020, pp. 145-151) perché una valutazione positiva di ciascun alunno nella disciplina dell'educazione fisica costituisse condizione obbligatoria per accedere all'anno di corso superiore (Ferrari, Morandi, 2015, p. 31). Appare evidente, comunque, che l'aver introdotto l'obbligatorietà di frequenza delle lezioni di ginnastica impartite nelle scuole veneziane abbia supportato il progetto di Gallo e Reyer per attribuire un riconoscimento formale alla disciplina ginnastica, mostrando all'opinione pubblica cittadina i progressi ottenuti in questo insegnamento dagli studenti veneziani che non comportavano vantaggi solamente in termini fisici, ma anche morali, secondo un modello riscontrabile negli stati europei coevi (Polenghi, Németh, Kasper, 2022, p. 17).

3. Conclusioni: normalizzare una nuova disciplina scolastica

L'introduzione dell'obbligatorietà della ginnastica nelle scuole veneziane non sortì, sul lungo periodo, gli effetti emulativi in chiave nazionalistica e bellica che Gallo aveva auspicato. Il modello di ginnastica riconoscibile nella scuola "bolognese-veneta", infatti, pur differenziandosi sotto l'aspetto metodologico rispetto a quella fondata da Obermann a Torino negli anni Quaranta dell'Ottocento, e attribuendo un valore terapeutico all'attività fisica "contro le alienazioni dell'incipiente industrializzazione" (Togni, 2011, p. 5), manteneva, tuttavia, le stesse finalità militari, comuni alle politiche scolastiche occidentali coeve in materia di istruzione motoria (La Manna, 2018, p. 3; Ndee, 2010, p. 896; Pfister, 2003, p. 62). Il ginnasiarca

8 Cfr. Lettera del Presidente della Società Ginnastica "Costantino Reyer" al Ministro della Pubblica Istruzione, *Domanda che il Signor Costantino Reyer in compenso delle sue prestazioni, venga nominato Ispettore della Ginnastica in Italia*, 11 aprile 1878, in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Personale (1784-1982), Divisione Biblioteche e Affari Generali (1860-1898), Archivio Generale (1860-1989), Ginnastica, tiro a segno, nuoto, palestre, scherma 1861-1894, b. 70, f. 173 "Venezia. Società di ginnastica, del tiro a segno, ecc. Gare".



veneziano, infatti, pur senza disdegnare la ginnastica femminile, si rivolgeva principalmente ai giovani uomini ai quali indirizzava ferventi appelli patriottici (Gallo, 1886, p. 2) preoccupato per i dati della leva che indicavano un numero elevato di renitenti (Baumann, 1890, pp. 39-40). Si trattava di un problema che avrebbe afflitto l'Italia ancora per molto tempo (Elia, 2014, p. 142), sino all'inizio della Grande Guerra, rievocando una situazione simile a quella che si verificava in Spagna all'inizio del Novecento (Torrebadella-Flix, 2024, p. 329). In entrambi i contesti nazionali la soluzione individuata si basava su un maggiore incremento degli esercizi fisici (ivi, p. 350) con l'obiettivo di assistere lo Stato nella militarizzazione della gioventù (Veiga, 2018, p. 25). Gli sforzi intentati da Gallo per integrare la disciplina ginnastica all'interno dei programmi scolastici, attribuendole finalità precise, rappresentatività culturale e riconoscimento istituzionale (Arnaud, 1989, pp. 29-30), invece, ottennero maggior successo all'interno dell'opera promossa dal ginnasiarca per stilare i programmi di ginnastica per le scuole elementari (Gallo, 1873) e per gli asili (Municipio di Venezia, 1874) veneziani. Dalla lettura della relazione che accompagnava la pubblicazione del primo testo sopra citato, infatti, si apprende che Gallo, incaricato dal Sindaco nel dicembre del 1872 di compilare “speciali programmi sull'istruzione ginnastica adattati al graduale sviluppo fisico degli alunni e delle alunne di ciascuna classe delle scuole elementari” (Gallo, 1873, p. 9), si avvale della collaborazione di Baumann per redigere i dieci programmi richiesti dalle autorità comunali veneziane, uno per ciascuno anno di frequenza delle scuole elementari maschili e di quelle femminili. Sebbene l'impostazione di quest'ultimi sia debitrice delle teorie del ginnasiarca bolognese (Bonetta, 1990, pp. 139-140), Gallo non si esimé dal menzionare gli altri autori che avevano esercitato la loro influenza nella scrittura dei programmi: “dobbiamo eziandio asserire – scriveva il maestro veneziano – di esserci molto giovati degli studi dell'Obermann, del Niggeler [...] del Reyer, dello Spiess di Darmstadt, di Jahn Eiselen di Berlino, ecc.” (Gallo, 1873, p. 13). I riferimenti ai colleghi europei, lungi dall'essere considerati come un semplice omaggio da parte dell'autore a quanti avevano contribuito a gettare le basi della ginnastica contemporanea, confermano, al contrario, l'inserimento a pieno titolo della prima generazione di ginnasiarchi italiani all'interno di quegli “apostoli dello sport” che, oltrepassando la barriera geografica alpina – tradizionalmente indicata dalla storiografia (Dyreson, 2011, p. 401) come un limite oltre il quale non giungeva l'azione dei ginnasiarchi dei paesi settentrionali e occidentali – si rivelarono fondamentali per allestire una rete di connessione fra la ginnastica italiana e quella europea, contribuendo alla formazione di un'area “latina” ibrida (Tomlinson, Young, 2011, p. 495) al cui interno furono presenti una serie di caratteri comuni agli Stati che la componevano: Francia, Italia, Spagna e Portogallo.



Riferimenti bibliografici

- Alfieri P. (2013). “A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole”. Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all’indomani della legge De Sanctis. *History of Education & Children’s Literature*, 8(2), 195-220.
- Alfieri P. (2017). *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana: normativa e didattica di una nuova disciplina*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alfieri P. (2020). *La scuola elementare e l’educazione fisica nell’Italia liberale: 1888-1923*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Arnaud P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d’enseignement. La mise en forme scolaire de l’éducation physique. *Revue française de pédagogie*, 89, 29-34.
- Baumann E. (1890). *Psico-cinesia ovvero l’arte di formare il carattere*. Roma: presso l’autore.
- Bonetta G. (1990). *Corpo e Nazione. L’educazione ginnastica, igienica e sessuale nell’Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Brunelli M. (2024). Glimpses into the black box of schooling: Continuities and discontinuities in ‘gymnastics between the desks’, the 1880-1970s. In K. Burns, H. Proctor (eds.), *The Curriculum of the Body and the School as Clinic. Histories of Public Health and Schooling* (pp. 195-210). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Chiosso G. (2013). Angelo Mosso. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)*, (vol. II, pp. 212-213). Milano: Editrice Bibliografica.
- Chiosso G., Sani R. (eds.), *Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)*, (voll. 2). Milano: Editrice Bibliografica.
- Crovato G., Rizzardini A. (2016). *Costantino Reyher e Pietro Gallo: le origini degli sport moderni a Venezia*. Venezia: Marsilio.
- D’Ascenzo M. (2010). Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica “razionale” di Emilio Baumann (1860-1894). In R. Farné (ed.). *Sport e infanzia. Un’esperienza formativa tra gioco e impegno* (pp. 194-215). Milano: FrancoAngeli.
- Desinan C. (2013). 1895. Reyher Castagna Costantino. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)*, (vol. II, p. 405). Milano: Editrice Bibliografica.
- Dyreson M. (2011). Mapping Sport History and the History of Sport in Europe. *Journal of Sport History*, 38(3): 397-406.
- Dorigo S. (2013). 1040. Gallo Pietro. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)*, (vol. I, p. 610). Milano: Editrice Bibliografica.
- Elia D.F.A. (2014). Promuovere la “Nazione Armata”: l’azione dell’Istituto Nazionale per l’incremento dell’Educazione Fisica in Italia. *Rivista di Storia dell’Educazione*, 1(2): 137-148.
- Elia D.F.A. (2015). The Italian way to gymnastics: the psycho-kinetic theory of Baumann. *History of Education & Children’s Literature*, 10(2), 277-296.
- Elia D.F.A. (2017). Per una promozione dei mezzi di educazione di massa nella ginnastica: l’opera di Pietro Gallo (1841-1916). *History of Education & Children’s Literature*, 12(1), 507-525.



- Elia D.F.A. (2020). *Palestre e stadi. Storia dell'educazione motoria in Italia*. Milano: Mondadori Education.
- Ferrara P. (1992). *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*. Roma: La Meridiana.
- Ferrari M., Morandi M. (2015). *I programmi scolastici di "educazione fisica" in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallo P. (1868). La Ginnastica. *Giornale di educazione fisica*, 2(1), 3.
- Gallo P. (1871). *Discorso pronunciato dal direttore della ginnastica Pietro Gallo in occasione del saggio dato dagli alunni delle scuole comunali – 13 luglio 1871*. Venezia: Tip. della Gazzetta.
- Gallo P. (1873). *Programmi di ginnastica proposti per le scuole elementari del Comune di Venezia*. Venezia: Stabilimento Antonelli.
- Gallo P. (1886). Muoviamoci!. *La Ginnastica*, 19(5), 2.
- Ghizzoni C., Pironi T., Ascenzi A. (2016). La recente pubblicazione del *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)* e un trentennio di ricerche storico-pedagogiche in Italia. *History of Education & Children's Literature*, 11(1), 367-394.
- La Manna F. (2018). Dalla scuola all'esercito. La ginnastica educativa e la 'coscrizione scolastico-militare' nell'Italia di fine Ottocento. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea: Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento*, 34(2), 1-18.
- Magnanini A. (2005). *Il corpo fra ginnastica e igiene. Aspetti dell'educazione popolare nell'Italia di fine Ottocento*. Roma: Aracne.
- Municipio di Venezia (1874). *Programmi pegli Asili d'infanzia*. Venezia: Tipografia Antonelli.
- Ndee H.S. (2010). Physical Education in State and Private Schools in Britain in the Late Nineteenth and Early-Twentieth Centuries: Elementary Schools and Other Schools. *The International Journal of the History of Sport*, 27(5): 872-904.
- Pfister G. (2003). Cultural confrontations: German Turnen, Swedish gymnastics and English Sport – European Diversity in Physical Activities from a Historical Perspective. *Culture, Sport, Society*, 6(1), 61-91.
- Polenghi S., Németh A., Kasper T. (eds.) (2022). *Corpo ed educazione in Europa (1900-1050). Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche*. Parma: Junior-Bambini.
- Rousmaniere K. Sobe N.W. (2018). Education and the body: Introduction. *Paedagogica Historica*, 54(1-2), 1-3.
- Scarpa S. (2023). La nascita e l'implementazione dell'educazione fisica dalla *Legge Casati* alla *Riforma Gentile* sino alla fondazione del *Centro Sportivo Italiano* da parte dell'*Azione Cattolica*. *Education Sciences & Society*, 2, 326-344.
- Targhetta F. (2018). Paolo Alfieri. Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina (recensione). *Pedagogia Oggi*, 16(2): 421-423.
- Togni F. (2011). La "breve parentesi" della Riforma Gentile del 1923 nell'educazione fisica. *Cqia Rivista*, 3, 1-15.
- Tomlinson A., Young C. (2011). Towards a New History of European Sport. *European Review*, 19(4), 487-507.
- Torreadella-Flix X. (2017). La historia de la educación física escolar en España. Una re-



visión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1), 1-41.

Torreadella-Flix X. (2024). El problema de la educación física y la manera de aprobar la asignatura de Gimnástica (1893-1925). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 9(2), 321-361.

Veiga C. (2018). The body's civilisation/decivilisation: emotional, social, and historical tensions. *Paedagogica Historica*, 54(1-2), 20-31.



Fare gli italiani a partire dal corpo. Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica. Il contributo di Pietro Gallo (1840-1916)

Making Italians Starting from the Body. From Educational Gymnastics to Physical Education. The Contribution of Pietro Gallo (1840-1916)

Carla Xodo

*Professoressa emerita di Pedagogia Generale e Sociale
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA)
Università di Padova*

Abstract

Making Italians Starting from the Body. From Educational Gymnastics to Physical Education. The Contribution of Pietro Gallo (1841-1916)

The educational policy of post-unification Italy during the Risorgimento was realized on the one hand, in education, through the institution of the popular school and the fight against illiteracy; on the other hand, in education starting from the body. The latter was the result of a change that modified the military approach and purposes of physical exercise for a physiological-hygienist-pedagogical perspective of physical activity. Among the pioneers of this paradigm shift, a prominent place must be attributed to the gymnastics arch Pietro Gallo, who dominated the scene of gymnastics and sports in Venice and was a protagonist at a national level. Thanks to the cultural partnership with Reyer and Baumann, Gallo contributed to the transformation of educational gymnastics into rational gymnastics and, finally, into physical education.

Keywords: Pietro Gallo, Risorgimento, educational gymnastics, rational gymnastics, physical education

La politica educativa dell'Italia risorgimentale postunitaria si concretizzò, per un verso, nell'istruzione, attraverso l'istituzione della scuola popolare e la lotta all'analfabetismo; per altro verso, nell'educazione a partire dal corpo. Quest'ultima fu il risultato di un cambiamento che modificò approccio e finalità militari dell'esercizio fisico per una prospettiva fisiologico-igienista- pedagogica dell'attività fisica. Tra i pionieri di questo cambio di paradigma un posto di rilievo va attribuito al ginnasiarca Pietro Gallo, che dominò la scena della ginnastica e dello sport a Venezia e fu un protagonista a livello nazionale. Grazie al sodalizio culturale con Reyer e Baumann, Gallo contribuì alla trasformazione della ginnastica educativa nella ginnastica razionale e, infine, nella educazione fisica

Parole chiave: Pietro Gallo, Risorgimento, ginnastica educativa, ginnastica razionale educazione fisica

Citation: Xodo C. (2025). Fare gli italiani a partire dal corpo. Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica. Il contributo di Pietro Gallo (1840-1916). *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 198(1), 138-162

Copyright: © 2025 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-012025-12>



*se a buona causa buon volere si aggiunge
e costante operosità, non fallisce mai l'intento
E gli aspri conati tornano sempre a maggior gloria*
(Pietro Gallo 1885).

Premessa

“Fatta l’Italia, bisogna fare gli Italiani”. La celebre frase attribuita a Massimo D’Azeglio (1798-1866), quasi un mantra nelle aule scolastiche, in realtà ha una paternità contesa. Da molti viene attribuita a Ferdinando Martini (1841-1928), senatore e ministro della P.I. dal 1892-93 nel primo governo Giolitti, cui, oltretutto, si deve nel 1893 la sostituzione del termine *ginnastica* con *educazione fisica*, stilema centrale nella tesi di questo saggio. Non che D’Azeglio non c’entri, ma il merito è più contenuto. Pare che il famoso marchese piemontese si fosse limitato a fornire, diremmo, la materia prima, ossia una riflessione apparsa nel volume *I miei Ricordi*, scritto a partire dal 1863, di cui la frase in questione sarebbe una sintesi efficace:

gl’Italiani hanno voluto far un’Italia nuova, e loro rimanere gl’Italiani vecchi di prima, colle dappocaggini e le miserie morali che furono ab antico il loro retaggio; perché pensano a riformare l’Italia, e nessuno s’accorge che per riuscirci bisogna, prima, che si riformino loro, perché l’Italia, come tutti i popoli, non potrà divenir Nazione, non potrà essere ordinata, ben amministrata, forte così contro lo straniero (...) per dirla in una parola sola, il primo bisogno d’Italia è che si formino Italiani dotati d’alti e forti caratteri. E pur troppo si va ogni giorno più verso il polo opposto: pur troppo s’è fatta l’Italia, ma non si fanno gl’Italiani (D’Azeglio, 1876, pp. 6-7).

Verosimilmente le cose andarono così. Il processo di liberazione, iniziato con il Risorgimento, che portò alla proclamazione del Regno d’Italia il 17 marzo 1861, non poteva esaurirsi al livello di mera gestione, oggi diremmo: rimodulare il *deep state*. Bisognava fare un passo oltre l’accentramento amministrativo, anche dopo l’annessione del Veneto nel 1866 e di Roma nel 1870. Si trattava di agire più in profondità, a livello antropologico: *fare gli italiani*, trasformare piemontesi, lombardi, veneti, napoletani, siciliani ecc. in cittadini appartenenti ad una comunità, dotata di un’unica lingua, di una koinè culturale e politica.

Il problema era duplice. Imponeva di affrontare, per un verso, la piaga dell’analfabetismo, che nel 1860 riguardava il 78% della popolazione; per altro verso, il problema delle malformazioni e infermità fisiche che interessavano circa la metà della gioventù, risultata, nelle parole di un intenditore e studioso della materia, Emilio Baumann, al disotto delle aspettative in uno snodo importante della loro esistenza: la visita di leva:



in Italia i registri della leva dimostrano un crescendo annuale di scarti spaventoso, tanto che in 20 anni dal 30 per cento di scarti nel 1889 eravamo saliti al 50 e l'anno successivo siamo saliti ancora fino all'incredibile e terrorizzante cifra del 52 per cento; sicché di cento coscritti esaminati appena 48 erano abili a portare le armi (Baumann, 1913, p. 39).

Una fotografia che, conferma delle miserrime condizioni di povertà in cui versava gran parte della popolazione, trovava sicura convalida in due indagini. La prima, l'*Inchiesta Jacini* del 1877, condotta per il Veneto da Emilio Morpurgo, illustrava le condizioni di vita del mondo agricolo (Jacini, 1884/1976); la seconda, ad opera del medico mazziniano garibaldino Agostino Bertani del 1871, dava un quadro delle condizioni igienico sanitarie dei contadini (Panizza, 1890). Ovviamente le analisi comportavano due domande chiave: a chi spettava il compito di colmare questi deficit? A chi erano rivolte le preoccupazioni del liberale conservatore D'Azeglio? Sicuramente non poteva declinare oggettive responsabilità l'élite socioeconomica del tempo, che era anche la classe dirigente del Paese dal momento che il diritto di voto era limitato a chi presentava questi requisiti: sesso maschile, età 25 anni, alfabetizzato e pagamento di una tassa di 40 lire (Pes., 1994, pp.12-13).

In tal modo, considerando una regione come il Veneto, i meriti e/o demeriti non potevano che far capo solo al 30% della popolazione che aveva il potere di esprimersi politicamente, essendone escluso il 70%, ossia la maggior parte dei cittadini (Vanzetto, 2022). Di conseguenza, la storia che è stata raccontata, anche dal punto di vista dell'istruzione e dell'educazione del popolo italiano, si è basata quasi esclusivamente sulle iniziative educative intraprese a livello politico e concretizzatesi, come noto, nell'istituzione della scuola pubblica, varata con la legge Casati del 1859 ed estesa a tutto il Paese nel 1860. Ma sarebbe limitante attribuire l'azione formativa rivendicata da D'Azeglio solo alla scuola, che i liberali del tempo vollero divisa in rurale e urbana per non alterare gli equilibri sociali esistenti.

Solo di recente la storiografia pedagogica del Risorgimento ha indirizzato la propria attenzione anche al valore dell'azione formativa di luoghi e linguaggi informali (Arisi-Rota-Morandi, 2009, pp. 8-9), promossi da singoli e organizzazioni sociali all'insegna del *self-helpismo*, del reciproco aiuto, della mutualità, dell'azione volontaria condivisa, dell'associazionismo (Chemello, 1992, pp. 55-61). In questa svolta storica, un ruolo decisivo fu giocato proprio da quel 70% della popolazione, relegata alla sottomissione da parte della classe dominante per un calcolo della politica che ha manovrato le fonti per creare una storia su misura. Il costo pagato al rispetto di una corretta ed oggettiva informazione comportò l'esclusione dalle indagini della presenza e apporto di una maggioranza estesa ma colpevole di non avere mezzi e strumenti per figurare in un quadro storico veritiero.

Si comprende come debba essere superato il pregiudizio di un Risorgimento elitario per mancanza di una soggettività popolare, autoesclusasi per scelta, rite-



nuta quasi colpevole di non aver fatto la sua parte. Che è un'acrobazia storiografica di rara perfidia. In realtà la presenza di questa forza popolare era presente anche in ambito educativo. Ad essa si devono iniziative dal basso, concepite ed attuate per corrispondere a bisogni reali e drammatici ma tenuti in pochissime cale, azioni che hanno affiancato, integrato e anticipa pratiche educative innovative. Si trattò anche in questi casi del contributo di quella "nazione volontaria", per riprendere un'efficace espressione dello storico Mario Isnenghi (Isnenghi, 2007, pp. 27-35; Cecchinato, Isnenghi, 2007), che diede prova di sé a due livelli: in maniera eclatante, a livello politico militare con i moti insurrezionali e l'impresa incredibile dei Mille, che arrivarono ad essere in realtà molti di più, ben 20.000 (Banti, 2004, p. 113); a livello sociale, procurando un contributo fondamentale al programma di istruzione del popolo, attestato da due iniziative capitali per quel tempo: primo, l'istituzione di biblioteche popolari circolanti; secondo, la promozione dell'attività ginnica sportiva nelle scuole, nonché la creazione di palestre per giovani e adulti. È questo il punto centrale attorno a cui si sviluppa il nostro ragionamento, nella convinzione che l'attuale attenzione al corpo in educazione debba moltissimo, a partire dalla seconda metà dell'800, alla pratica della "ginnastica educativa", in seguito educazione fisica, in posizione tutt'altro che ancillare rispetto alle moderne teorie pedagogiche per le quali siamo debitori a Locke, Rousseau, Pestalozzi, Spencer, per nominare i pedagogisti più importanti, che iniziarono a tenere in considerazione la dimensione fisica della persona.

In quanto segue vogliamo dare un taglio particolare alla nostra tesi, partendo da un osservatorio minimale. L'obiettivo è valorizzare una figura che, a nostro modo di vedere, non ha ricevuto nella storia dell'educazione, neppure della educazione fisica, l'attenzione che merita. Parlo del ginnasiarca Pietro Gallo (1841-1916), per l'anagrafe Pietro Antonio Gallo e della sua ricerca teorico-pratica per convertire la ginnastica educativa in educazione fisica, anticipando, con la sua incredibile attività, sia la legge De Sanctis del 1878, sia la legge Rava-Daneo del 1909. In controluce apparirà la sua importanza anche ad un livello più alto e politicamente probante, proprio per quell'idea di formazione degli italiani, che era, come anticipato, il cruccio intorno a cui si arrovellava D'Azeglio.

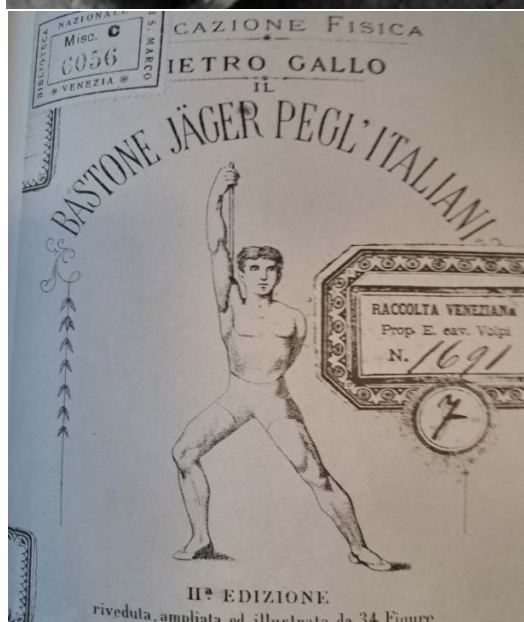
Petro Antonio Gallo: patriota educatore risorgimentale

Chi era Pietro Antonio Gallo, noto come Pietro Gallo? Per chi scrive è, prima di tutto, un membro della sua famiglia. Di lui sentivo parlare da mia nonna Gioseffa Gallo ogni volta che raccontava episodi della sua infanzia e precisava che in famiglia vi erano due persone che si chiamavano Pietro Gallo: uno era suo padre, mio bisnonno; l'altro il cugino ginnasiarca che abitava a Venezia.

La risposta scientifica alla domanda rinvia, invece, alla *Nota Biografica*, in questo stesso numero di *Pampaedia*, dello storico Giorgio Crovato, autore tra l'altro,



insieme a Rizzardini, del volume, scritto in occasione dei 150 anni dell'annessione del Veneto all'Italia, dal titolo *Costantino Reyer e Pietro Gallo. Le origini degli sport moderni a Venezia* (Crovato-Rizzardini, 2016). A quel volume va il merito di aver portare alla ribalta il ginnasiarca veneto.



Pietro Antonio Gallo (1841-1916)



In ambito storico pedagogico, la figura di Pietro Gallo è stata inserita nel *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani (2014, vol. 1); compare nella *Storia dell'educazione fisica e sportiva* di Michele Di Donato (1998/3, pp. 175-185) e nel volume *Corpo e nazione* di Gaetano Bonetta (1990, p. 93-95); è citata a più riprese in *L'Italia in palestra* di Patrizia Ferrara, (1992) e ne *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana* di Paolo Alfieri ((2017, pp. 75 e 128), per nominare solo le ricerche storiche più conosciute.

In tutte queste opere Pietro Gallo non è mai oggetto di interesse specifico, giacché la sua figura viene considerata in rapporto a quella dell'amico e commilitone Costantino Reyer (1838-1931) e, più in generale, a quella di Emilio Baumann (1943-1916); personaggi coevi che hanno vissuto con la stessa sua intensità il momento storico dell'unificazione nazionale, proiettando nella ginnastica la medesima passione civile. Insieme hanno dato vita ad una delle due scuole che si erano affermate al tempo: da una parte, la scuola di ginnastica veneziana-bolognese; dall'altra, la scuola torinese. Questa faceva capo a Rodolfo Obermann (1812-1869), in seguito a Ernesto Ricardi di Netro e soprattutto a Felice Valletti (1845-1920), ed era destinata a regolare per molti anni lo sviluppo della ginnastica in Italia (Di Donato, 1998; Bonetta, 1999, Ferrara, 1992). La rivalità aveva un fondamento teorico, era il frutto di differenti scelte sotto il profilo teorico-pratico. Per questo, solo di recente, con l'opera su citata di Crovato e Rizzardini (2016), il Nostro ha goduto di un meritato riconoscimento. Pietro Gallo è stato, per così dire, riscoperto, diventando oggetto di approfondimenti specifici anche in ambito storico educativo, in particolare negli studi recenti di Domenico Elia (2017, 2018), oltre a quello dello stesso autore presente in questo numero di *Pampaedia*.

Queste omissioni o limitazioni storiografiche sono tanto più sorprendenti se solo si considera il ruolo, l'attivismo e la popolarità di Pietro Gallo nel suo tempo. Una riprova è offerta da un passo del romanzo *Amore e Ginnastica* di Edmondo De Amicis, scritto nel 1892, che ha come protagonista l'indimenticabile maestra Maria Pedani, «larga di spalle e stretta di cintura» (De Amicis, 2010, p.9), immortalata dall'interpretazione cinematografica di Senta Berger nel film diretto dal regista Luigi Filippo D'Amico nel 1973. Appassionata cultrice di ginnastica, la maestra Pedani aveva ritagliato dai giornali i ritratti di Emilio Baumann, Costantino Reyer, Giovan Battista Bizzarri e Pietro Gallo e li aveva affissi alle pareti della sua stanza. (De Amicis, 1971, p. 15). Erano gli esponenti di spicco di un nuovo orientamento nella ginnastica, che aveva preso le distanze, quanto meno reinterpretato le finalità iniziali della disciplina, fino ad allora quasi esclusivamente circoscritte all'ambito militare, per esercitare un'azione educativa rivolta anche al mondo civile.

La popolarità di Gallo derivava sicuramente dalla passione con cui da subito si era prodigato per la diffusione della ginnastica al di fuori delle caserme, indivi-



duando come naturale ambito di espansione della disciplina quello della scuola. Nel *Discorso pronunciato nell'occasione del Saggio di Ginnastica dato dagli alunni delle Scuole Comunalì di Venezia il giorno 20 agosto 1868*, lo stesso Gallo si auto-definisce “appassionato cultore della ginnastica” (Gallo, 1868). Allo stesso modo, i suoi contemporanei, nel momento del commiato, salutano una persona che “aveva consegnato ai giovani tutta la parte migliore della sua vita”, un “maestro amatissimo di educazione fisica di più generazioni” («Gazzetta», 14 novembre 1916) che aveva saputo realizzare, con coerenza, prima di tutto in sé stesso, quell’armonia tra fisico e spirituale che aveva ispirato tutto il suo insegnamento. “Diritto, arzillo, nonostante l’età avanzata, era buono e simpaticissimo” («Gazzettino», 14 novembre 1916), “istruttore affettuoso e guida sapiente”, “il bel vecchio vigoroso e simpatico, era la dimostrazione più eloquente dei risultati fisici e morali derivanti da una ben intensa educazione ginnica” (L’Adriatico, 24 novembre 1916; Crovato, 2016, pp. 347-352)

Integrità, coerenza morale, competenza ginnastica e didattica, non basta. Pietro Gallo merita di essere ricordato anche per aver saputo convertire l’amore e l’entusiasmo per l’attività ginnica in una ricerca, condotta quotidianamente nelle scuole e nelle palestre, osservando e interpretando i bisogni educativi di bambini e di giovani. Il suo intento era quello attribuire alla ginnastica, ritenuta ancora attività di acrobati e saltimbanchi circensi (Ferrara, 1992, p.82-83; Bonetta, 1990, p. 72), un approccio educativo sempre più connotato scientificamente, basato sulla verifica e il controllo delle innovazioni, come spiega egli stesso nel passo che segue:

prima di asserire l’utilità maggiore di nuovi trovati nel campo ginnastico o di modificare l’esecuzione di parecchi esercizi, sopprimendone altri perché ritenuti inutili, facemmo esperimenti noi stessi e non abbiamo parlato della nostra disciplina cervelloticamente, o basati sulla sola asserzione altrui. La ginnastica razionale non va studiata soltanto a tavolino, ma meglio sperimentata più e più volte praticamente (Gallo, 1892).

Ma dove inizia la vocazione ginnastica del Nostro, in un mondo ancora pieno di pregiudizi nei confronti dell’attività fisica, ritenuta inutile, se non addirittura nociva alla salute e, per i giovani, una distrazione dallo studio? (Ferrara, 1992, p. 82).

Pietro Gallo è parco di informazioni su sé stesso. Solo poche parole nell’incipit di un articolo apparso ne *La Ginnastica, Organo ufficiale della Associazione Italiana dei maestri d’Italia*, fondata nel 1866 a Livorno da Costantino Reyer. L’articolo è del 1885. Gallo, diventato direttore della rivista, accenna agli anni giovanili, “allorquando emigrati dalla terra schiava dello straniero ci trovammo nel corpo dei bersaglieri” (Gallo, 1885). In una riga egli sintetizza la tragedia di molti giovani italiani che alla coscrizione obbligatoria introdotta dall’Austria, della durata di 8 anni nelle lontane caserme di Vienna e di Budapest (Netto, 2000, p. 25), prefe-



rirono la via della diserzione. “Fuggirono moltissimi – annota Andrea Gloria il 7 luglio del 1859 nella «*Cronaca di Padova*» – “giovani dalla città soggetti alla co-scrizione, ma pochissimi di quelli della campagna” (Gloria 1977, pp. 166-67)).

Questa fu anche la scelta di Pietro Gallo, classe 1841, maturata insieme al cugino Pietro Gallo classe 1840, praticamente coetaneo. I due cugini Gallo appoggiandosi, probabilmente, a gruppi clandestini antiaustriaci riescono a passare il confine attraverso percorsi di fortuna ed entrano in Piemonte. Il cugino Gallo Pietro, quello nato nel 1840, probabilmente di spirito più ribelle, decide con altri giovani di arruolarsi come volontario al seguito di Garibaldi, la cui fama ormai non conosce confini. È ancora la testimonianza di Andrea Gloria:

Il Generale Garibaldi è l'oggetto delle conversazioni non di Padova sola, ma di tutta Italia, anzi di Europa e del mondo. Le sue avventure sono un vero romanzo. Le sue glorie un miracolo. Forte propugnatore della libertà dei popoli e specialmente d'Italia combatté a Montevideo ed in Italia nel 1848 e 1859, sempre alla testa di volontari (...) Questi fatti accrescono tanto più l'animo ai sostenitori della causa italiana e dell'unità italiana e sopra tutto alla gioventù caldissima di patrii sentimenti (Gloria, 1977, p. 180; Alberton, 2010, pp. 15-51).

L'altro Pietro Gallo, classe 1841, si arruola, invece, come volontario nel corpo dei bersaglieri del generale La Marmora. Entrambi non immaginano di andare incontro ad una esperienza decisiva, per la loro vita personale, ed esemplare, sul piano sociale, per l'impegno impegno civico e l'amor patrio. Pietro Antonio Gallo, nell'addestramento affrontato nel corpo dei bersaglieri, scopre la ginnastica e, successivamente, nel 1864 si iscrive alla prima scuola governativa per maestri di ginnastica, gestita dall'Associazione Ginnastica di Torino, secondo quello che viene definito il sistema Obermann. La scuola è frequentata anche da Costantino Reyer e Emilio Baumann (Ferrara, 1992, p. 38). Alla fine del corso, viene rilasciata una patente di abilitazione che costituisce titolo preferenziale per incarichi di insegnamento in strutture scolastiche governative. Dopo il diploma, Gallo si trasferisce a Livorno, dove inizia ad insegnare nelle scuole cittadine ed entra in rapporto con Costantino Reyer (Crosato, Rizzardini, 2016, p. 55).

Pietro Gallo, il cugino, continua, invece, a dare il suo contributo volontario sul piano militare per l'unificazione territoriale dell'Italia e, dopo lo sbarco in Sicilia, segue Garibaldi anche nelle imprese successive, fino al congedo del 1866, dopo l'annessione del Veneto al Regno d'Italia (AFX, 1866)

Ma torniamo a Pietro Antonio Gallo. Le vicende familiari e personali su cui ci siamo soffermati spiegano la matrice patriottico-ideale di quello che sarà il suo impegno professionale e civile per l'educazione fisica per tutta la sua vita. Come ebbe ad esprimere egli stesso, la ginnastica rappresenta la continuazione del suo amore per la patria. “La causa santa – sono parole sue – da noi abbracciata come una religione compendia, non temiamo di asserirlo, il più devoto patriottismo



umanitario e nazionale, ed è predestinata, quindi, a trionfare gloriosamente” (Gallo, 1886).

A differenza, però, degli esponenti della scuola torinese che, in sintonia con il governo centrale, tengono fede all’originario orientamento militare (Ferrara, 1992, pp. 100-101), Pietro Gallo, nonostante si sia appassionato alla ginnastica proprio in ambito militare e si sia formato come Reyer e Baumann alla scuola di Obermann, si rende conto che il futuro della disciplina è legato alla sua apertura al mondo civile. Che significa, prima di tutto, il riconoscimento della ginnastica all’interno della scuola; in subordine, un rapporto diretto con il mondo sociale attraverso la fondazione di società di ginnastica, l’apertura di palestre e la formazione degli insegnanti. Una strategia che l’amico Reyer mutua dalla Germania, paese che in questo campo aveva dimostrato di essere all’avanguardia. Proprio il problema della formazione degli insegnanti di ginnastica, in un momento di latitanza governativa, in cui l’esercizio fisico è appannaggio di società private, darà vita alla storica contesa tra la scuola torinese di Obermann e quella veneziana bolognese di Gallo, Reyer e Baumann, di cui abbiamo fatto cenno in pagine precedenti. Non si trattava di rivalità personali. Per i cultori di una disciplina teorico-pratica come la ginnastica, era in gioco il riconoscimento della ricerca e delle innovazioni realizzate attraverso la quotidiana pratica ginnica, a volte screditate strumentalmente proprio per impedire la concorrenza ed affermare il monopolio di una scuola sull’altra. Che fu quello che effettivamente accadde, con l’attribuzione, nel 1861, da parte del ministro De Sanctis, all’Associazione di Ginnastica di Torino, della scuola di formazione degli insegnanti, sotto la direzione di Obermann (Ferrara, 1992, pp. 36-7). La scelta provocò lo sdegno di Pietro Gallo che, ai calcoli politici, preferiva sempre anteporre la causa della ginnastica, via via considerata come educazione fisica, rivolta prima di tutto agli allievi, come asse portante di una formazione degna di questo nome.

La scuola in generale istruisce miseramente l’intelletto, educa male il morale, punto il fisico; essa perfino ignora assolutamente l’esistenza di quella scienza suprema che è l’educazione fisica. Fatto dolentissimo che però subito si spiega riflettendo che la società mantiene ancora una base mitologica e non naturale, che l’ignoranza e i pregiudizi in luogo della scienza la reggono (...). Vogliamo la ginnastica obbligatoria, ma innalzata al grado della educazione fisica” (Gallo, 1885, n. 1)

In sintesi, nella pratica dell’attività fisica, sia interna che esterna alla scuola, Pietro Gallo scopre la dimensione educativa del proprio patriottismo e, nel contempo, l’insufficienza delle sue conoscenze, l’inadeguatezza degli strumenti e dei metodi utilizzati. Su queste basi inizia una riflessione critica del proprio operato, sorretta dal continuo confronto con Reyer e con Baumann, diventato, quest’ultimo, con gli studi in medicina e in pedagogia, la mente teorica della scuola veneziana-bolognese di ginnastica (Forti, 2022), il pendant di ciò che Obermann rappresentava per quella torinese.



Senza avere la pretesa di addentrarci nelle intricate vicende della storia della ginnastica nella seconda metà dell'800, né di ripercorrere analiticamente le diatribe tra la scuola torinese e la scuola veneziana bolognese, in quanto segue ci limiteremo ad approfondire l'evoluzione in senso pedagogico del pensiero e della pratica ginnica di Pietro Gallo, allo scopo di valorizzare il contributo di questo maestro alla conversione della *ginnastica educativa* in *educazione fisica* ed, indirettamente, sottolineare il suo apporto alla formazione degli italiani.

I motivi civico-politico-militari e igienico sanitari, interni al paradigma risorgimentale della ginnastica nella seconda metà dell'Ottocento, rendono azzardata l'impresa di categorizzare fasi evolutive in senso pedagogico come qui ci proponiamo di fare. Vale anche nel caso di un educatore come Pietro Gallo, le cui motivazioni iniziali, apparentemente ridimensionate, riaffiorano nella fase più matura sconvolgendo, solo in apparenza, l'ordine stabilito. In realtà se partiamo dall'idea che il costrutto educazione in senso ampio, nei termini in cui è proposto, ad esempio, da Ariès (1978, p. 251), possa essere considerato anche come un insieme di operazioni adattive promosse da ogni società per trasmettere le proprie conoscenze e valori alle giovani generazioni, insieme ai luoghi formali vanno considerati anche quelli informali, tra i quali rientra a pieno titolo la ginnastica educativa. Di conseguenza, quello che ci proponiamo di prospettare diventa più semplicemente una ricerca sulla progressiva pedagogizzazione delle pratiche ginniche attivate per una finalità educativa ancora di impronta risorgimentale, dove il valore della patria contende il primato a quello del cittadino individualmente considerato. Tre sono i momenti che segnano il tracciato del magistero ginnico di Pietro Gallo identifi- ciali, a nostro giudizio, nel passaggio dalla ginnastica educativa alla ginnastica razionale e da questa all' educazione fisica.

La ginnastica educativa

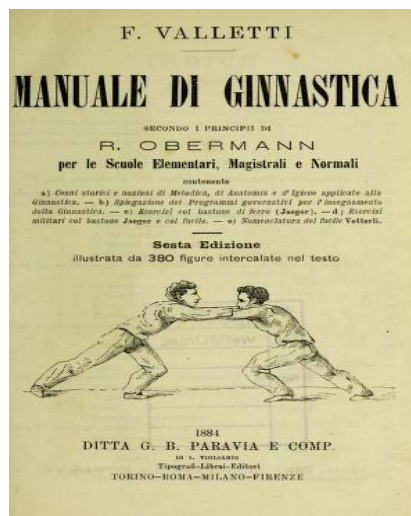
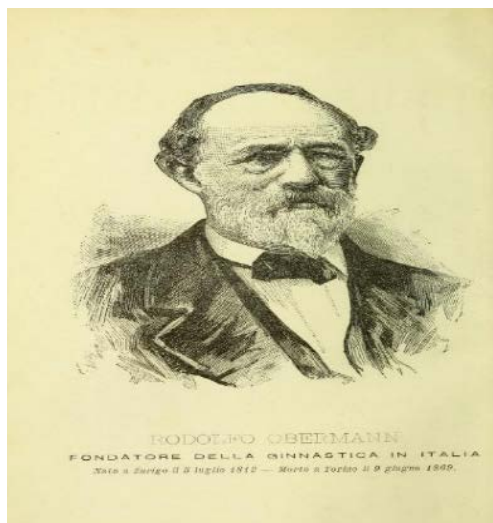
Nessun riferimento alla ginnastica educativa è presente nella legge Casati n. 3725 del 1859 (Alfieri, 2017, pp. 48-49) Solo con il ministro Francesco De Sanctis, nel 1878, si registrano i primi provvedimenti che decretano l'inserimento della ginnastica in tutti gli ordini di scuola.

La ginnastica educativa, tuttavia, era nota da tempo nel Regno di Sardegna. Non si trattava, per così dire, di una conoscenza e competenza autoctone, ma importate da Rodolfo Obermann, uno svizzero di formazione tedesca, convocato a Torino fin dal 1833 per l'addestramento fisico dei militari, in ottemperanza alla riforma dell'esercito, avviata da Carlo Alberto proprio in quegli anni; in seguito all'introduzione della coscrizione obbligatoria (Giuntini, 2000). Nonostante la ginnastica, non godesse, presso il largo pubblico, di grande credito, il maestro svizzero era riuscito ad estendere gradualmente l'attività fisica anche in ambienti ristretti della società torinese e a guadagnare la fiducia del re Vittorio Emanuele



II, che nel 1853 gli affida l'educazione dei figli Umberto, Amedeo, Oddone e delle figlie Maria Clotilde e Maria Pia (Ferrara, 1992, pp. 29-30).

Ma qual era il significato della formula. "ginnastica educativa", apparentemente scontato, in realtà ricco di implicazioni filosofiche, pedagogiche e politiche eterogenee e, comunque, tali da suscitare l'interesse di diversi paesi europei impegnati, allora, a costituirsi come realtà nazionali?



Rodolfo Obermann (1812-1869)

Obermann non è un teorico. Invano cercheremmo una risposta in tal senso nelle sue opere. Il suo successo si basa, infatti, nell'aver saputo conferire concretezza, ordine e sistematicità ai principi ispiratori della ginnastica educativa. Nella sua *Istruzione per gli esercizi ginnastici ad uso dei Corpi di Regia Truppa* del 1849 (Obermann, 1849) egli prospetta un metodo di insegnamento chiaro, graduale, essenziale, didatticamente efficace, che interpreta lo spirito gerarchico dell'ambiente militare in cui deve essere applicato. È il metodo che, per certi aspetti, tiene conto dell'innovazione introdotta da Federico Ludovico Jahn (1778-1852) con il *turnen*, con il fare ginnastica insieme, attraverso la partecipazione democratica popolare, non più in forma individuale all'interno di ambienti ristretti. A questo spirito patriottico, adattato al mondo militare, si ispira anche il metodo di Obermann, strutturato sul comando e sull'esecuzione collettiva – a gruppi di 10 (Obermann, 1849, p. 5) Il metodo, che consente di interagire contemporaneamente con più allievi, verrà esteso anche alla scuola governativa per la preparazione teorico pratica dei docenti di ginnastica (Ferrara, 1992, pp. 36-7). Ne fa fede il *Manuale di ginnastica educativa secondo il metodo di Rodolfo Obermann* (Obermann, 1875) compilato qualche anno più tardi dai discepoli. Nell'introduzione al volume, a cura di Ernesto Ricardi di Netro, si precisa che è conservata "l'inten-



grità della materia quale fu lasciata dal chiaro Maestro i cui precetti ed esempi la Società Torinese segue da oltre trent'anni" (Obermann, 1875, p.V.).

Ma il valore educativo attribuito alla ginnastica di Obermann non si deve solo all'innovazione metodologica di Jahn, quanto piuttosto all'influenza di Adolfo Spiess (1810-1858), considerato il padre della ginnastica educativa e il "successore di Pestalozzi". E tanto basta per capire la matrice antropologica e pedagogica che sta alla base della ginnastica educativa. Pestalozzi, grande estimatore di Rousseau, è suggestionato dall'idea di natura umana del Ginevrino, caratterizzata dalla convergenza sinergica delle componenti materiale e spirituale che evolvono unitariamente per affermare l'autonomia del soggetto come *maitrise de soi*. È il superamento del dualismo cartesiano e il riconoscimento dell'educabilità del corpo. Quest'ultimo, non più ignorato per affermare la superiorità delle funzioni intellettive, ora deve essere educato, perché la sua formazione è vantaggiosa anche per lo spirito: "un corpo robusto obbedisce all'anima; un corpo fiacco la indebolisce" (Rousseau, 2016/1759, p.100). Ancora "La natura dà il bambino come un tutto inseparabile, come un'entità organica essenziale con molteplici disposizioni di cuore, di spirito e di corpo" (Pestalozzi, 1971/1801).

In tal modo la ginnastica non si identifica più con un'attività specialistica, come quella acrobatica propria dei funamboli o quella dei pugili di professione o dei danzatori, ma con esercizi volti al perfezionamento, con il corpo, di tutte le facoltà umane. Il metodo è unico: vale per la ginnastica come per l'educazione intellettuale e morale, perché queste attività, nella dinamica unitaria della natura umana si implicano a vicenda e, per essere intercettate nel loro sviluppo naturale, devono procedere dall'intuizione, dalla percezione delle prime manifestazioni che, nel caso della ginnastica, sono movimenti elementari dei muscoli e delle articolazioni, graduando dal semplice al complesso (Pestalozzi 1971/1801, p. 179; Delekat, 1967, pp. 419-424).

Su queste basi teoriche, la ginnastica educativa, rivolta al corpo, esercita un'azione anche sull'anima, sia dal punto di vista conoscitivo che morale. Ed è soprattutto quest'ultimo aspetto che viene valorizzato, per cui la ginnastica è ritenuta educativa perché, oltre a formare il corpo, ad avere conseguenze sulla sua salute, si rivela essere motore della formazione morale.

Ma il concetto di ginnastica educativa non è univoco. In esso si individuano idee provenienti, come detto, da filosofie diverse: non solo influenze rousseauiane e pestalozziane, riferimenti al mondo greco e romano, vi sono anche idee di Fichte sulle basi morali della comunità che imprimono all'educazione una colorazione patriottica, sacrificando l'approccio individuale per quello collettivo. L'educazione del corpo perseguita in maniera unidirezionale è finalizzata alla formazione di uomini forti, vigorosi nella difesa della patria. Per questa via, la ginnastica finisce per fare da copertura all'addestramento militare (Ulman, 2004, p. 278 e segg.).

Tutti questi motivi, presenti nella ginnastica educativa di Obermann, sono alla base della formazione che Pietro Gallo riceve nella scuola piemontese. Non è dif-



ficile, infatti, rinvenire parte di quel sottofondo culturale nel discorso che lo stesso Gallo, diventato Direttore della Ginnastica di Venezia, pronuncia nell'agosto del 1868.

Dopo aver ricordato l'amico Costantino Reyer che, "con somma passione e pieno disinteresse", aveva iniziato a diffondere la ginnastica nelle scuole veneziane, costretto, per malattia, a passare il testimone (Ferrara, 1992, p. 56; Di Donato 1998/3, pp. 174-175; Crovato 2016, p. 51-54), Gallo dichiara la propria soddisfazione per i risultati raggiunti. "In principio lievissimo fu il numero degli alunni; in seguito, raggiunse la cifra assai significativa di 1993 in 26 scuole (...) comprese 341 alunne". Vengono nominate anche le difficoltà incontrate, non sempre facilmente superabili a causa de "l'ignoranza, l'inerzia, la deficienza di convenienti locali, la persuasione che la Ginnastica fosse pericolosa o almeno tornasse di grave distrazione alla gioventù; la mancanza in fine di un numero sufficiente di maestri" (Gallo, 1868).

Problemi che non intaccano la fede di questo maestro nella bontà del movimento fisico:

non basta ornare lo spirito dei giovanetti, ma fa di mestieri ancora di tenere in esercizio il corpo, affinché i benefici effetti della intellettuale educazione possano germogliare e non affievolirsi per la abilità del fisico, secondo il ben noto adagio che una mente sana in corpo sano e robusto con meno fatica e meno sforzo concepisce e ritiene. E di tante cure era ben degna la Ginnastica che l'utilità sua non solo al fisico, ma eziando al morale si estende; imperocchè i giovanetti che si esercitano nella Ginnastica prendendo in orrore tutto ciò che può recar disturbo alle loro forze fisiche, che si compiacciono vedere di giorno in giorno aumentare (...) Della Ginnastica ne trae ancora utile l'Estetica. Giacché a niuno è ignoto il legame tra la bellezza fisica e l'ideale: La bellezza del nostro fisico risulta in gran parte dalla proporzione delle membra che si sviluppano, disegnano e diventano robuste. E quanta influenza abbia la forza diretta dalla sagacia della ragione e dalla tenacità del volere ce lo dimostra il popolo dell'antica Roma che ebbe tanta parte nei destini del mondo. Perché quel popolo fu così grande e per gran tempo invito ed invincibile? Perché alla cultura dello spirito accoppiò sempre gli esercizi del corpo (Gallo, 1868).

Dalla ginnastica educativa alla ginnastica razionale

L'insegnamento della ginnastica introdotto nelle scuole veneziane fin dal 1866, dagli asili alle elementari al liceo- grazie alla lungimiranza della municipalità veneziana e all'impegno di privati come Costantino Reyer, Pietro Gallo, Domenico Pisoni, anticipa di oltre un decennio la legge voluta da De Sanctis nel 1878.





Domenico Pisoni, Costantino Reyer, seduto, Pietro Gallo a dx

Per Gallo diventa un banco di prova in cui sperimenta una competenza pedagogico-didattica che, paradossalmente, finirà per essere incompresa dagli esponenti più tradizionalisti della scuola torinese. Il vantaggio del contatto quotidiano con i giovani allievi, i cui problemi fisici diventano evidenti prima di tutto sul piano individuale, ha l'effetto di promuovere in Pietro Gallo una sensibilità educativa sempre più attenta ad orientare pedagogicamente la sua azione. Nel sottofondo resta il patriottismo della gioventù, la passione civica mai spenta, ma la costruzione del "corpo della nazione" (Mosse, 1974/1975) ora non appare più una finalità da perseguire in forma diretta, ma indirettamente, come esito derivato di un'azione educativa rivolta prima di tutto al corpo dei giovani allievi. Una evoluzione culturale che inizia dalla revisione critica del metodo della ginnastica educativa di Obermann, troppo orientato militarmente e persino sopravvalutato, mentre, come detto, era una derivazione del metodo di Spiess e ridotto, oramai, ad una "una inezia" (Baumann, 1885, p. 1).

La presa di distanza dalla scuola torinese inizia con la pubblicazione nel 1872 delle *Osservazioni sulla ginnastica in Italia e in Germania* di Pietro Gallo e Costantino Reyer, in seguito al viaggio di studio che i due amici compiono l'anno



prima in Germania. Dopo l'analisi della situazione tedesca, viene considerata quella italiana, dove si rileva, innanzitutto, il persistere di una diffidenza nei confronti della ginnastica e l'arretratezza della cultura ginnica, entrambe imputabili alla politica culturale conservatrice della Società di Ginnastica di Torino che detiene "il monopolio di brevettare maestri di ginnastica, i quali poi in generale non conoscono l'importanza dell'arte loro né si curano di studiarla" (Crovato, 2016, p. 96).

L'inerzia della scuola torinese contrasta con l'attivismo e l'entusiasmo di Gallo, che in quegli anni ha raggiunto nelle scuole un seguito di 6939 allievi e, per estendere la ginnastica anche agli adulti, fonda la Società di Ginnastica Veneziana che decide di intitolare a Costantino Reyer (Ferrara, 1992, p. 94; Crovato, 2016, p. 101).

Nei programmi di ginnastica per le scuole elementari veneziane del 1872 Gallo e Baumann decidono di riformare il metodo Obermann. La reazione di Felice Valletti, nuovo direttore della scuola torinese, dopo la morte nel 1869 del maestro svizzero, è immediata. Ma più che tecnica è politica, tesa ad impedire l'accREDITAMENTO della ginnastica veneziana -bolognese per ostacolarne la concorrenza alla scuola magistrale di ginnastica (Di Donato, 1998; Ferrara, 1992). Gallo e Baumann rispondono alle osservazioni di Valletti con spiegazioni tecniche, scientifiche e pedagogiche che testimoniano l'avvio del processo di autonomia della scuola veneziana bolognese da quella piemontese. Essi non mancano, però, di rimarcare la durezza, l'asprezza, la gratuità delle osservazioni di Valletti che non ha trovato "nulla di lodevole o di buono nei programmi, sebbene essi – sottolineano – siano dodici anni e più che noi attendiamo allo studio della ginnastica" (Gallo Baumann, 1872, p. 9). Il che la dice lunga sui rapporti tra le due scuole.

Di contro, Valletti, dopo aver giudicato la riforma del metodo Obermann "intempestiva e dannosa" (Baumann, Gallo, p. 10), scende ad analizzarla nei particolari. I cambiamenti introdotti nel modo di dare i comandi sono ritenuti nocivi alla precisione e all'uniformità dell'esecuzione, perché creano confusione tra comandi "ordinativi" e comandi "esecutivi": i quali ultimi si riducono a pronunciare in modo staccato e forte l'ultima sillaba dell'intero comando, ad esempio **at-ti**, **ri-po-so**, **salu-to**, **capo a de-stra**, **capo a sini-stra**. Valletti denuncia anche la riduzione dell'uso degli attrezzi, in particolare la soppressione della scala orizzontale, della bacchetta, delle parallele e non condivide l'adozione di nuovi strumenti come gli appoggi, gli zoccoli; attrezzi mobili ritenuti pericolosi in mano a scolari.

La replica di Gallo e Baumann evidenzia i limiti scientifici delle osservazioni di Valletti. Viene segnalata, infatti, l'insufficienza pratica del sistema torinese che trascura di esercitare molti muscoli: gli anteriori delle gambe, i posteriori delle cosce, i flessori ed estensori delle dita, gli addominali, i flessori e gli estensori dell'avambraccio ecc. Lacune che compromettono gli esiti dell'educazione fisica in destrezza, cadenza, equilibrio, fermezza, resistenza, carattere. Quanto al pericolo degli appoggi, inventati da Baumann (Gallo, 1890, n.10), si sottolinea la stru-



mentalità dell'osservazione, non solo perché è meno probabile cadere da terra che sospesi alle scale o alle parallele, ma anche perché, essi sono già largamente utilizzati nei saggi dagli alunni veneziani e comprovano un principio scientifico elementare, questo: “nelle scienze sperimentali (e la ginnastica lo è per eccellenza) val più un fatto ben accertato che centomila solidissime ragioni” (Gallo, Baumann, p. 11).

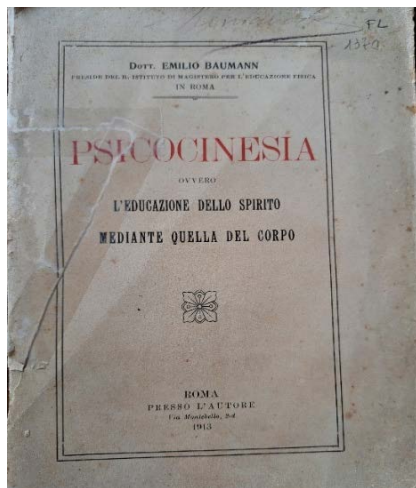
La priorità della finalità educativa, anteposta oramai alla unilateralità della formazione ginnico-militare, viene richiamata nelle risposte che Gallo e Baumann forniscono a sostegno della loro programmazione, basata su limiti prefissati a esecuzioni e posture – ad es ripetere 100 volte la spinta sui piedi o rimanere fissi in una posizione 2,3,5 minuti – contestata invece da Valletti. Gallo e Baumann giustificano le loro scelte ricorrendo alle tesi antropologico-pedagogiche di Paolo Mantegazza (1831-1910) medico igienista antropologo di orientamento positivista, autore di *Testa*, volume dedicato ad Edmondo de Amicis per sottolinearne la complementarità con *Cuore*. Nella concezione antropologica di Mantegazza il rapporto testa/cuore prevede anche il reciproco tra il corpo e la volontà con la ricaduta morale dell'esercizio fisico. Che, però, precisano Gallo e Baumann, deve essere realizzato con maggior rigore scientifico, quello che difetta, appunto alla scuola torinese.

Una forte volontà può generare un corpo vigoroso e per converso un corpo generoso generare una volontà potente. Ma perché ciò si generi è necessario che la cultura del corpo venga condotta secondo norme più efficaci le quali diano alla ginnastica un indirizzo più razionale. Affinché il vigore dei muscoli origini il vigore di volontà occorre che i muscoli medesimi vengano abituati non solo a vincere d'un subito le resistenze, ma ancora a durare lungamente contro le piccole. Occorre che gli esercizi di potenza (...) vengano alternati a quelli di resistenza, la buona riuscita dei quali dipende dalla fermezza della volontà. Un osservatore superficiale vede al solito negli esercizi ginnici nient'altro che contrazione muscolare, ma siccome questa in tutta la sua durata non può aver luogo senza un impulso, ed un impulso di uguale durata da parte della volontà, è evidente che la ginnastica esercita di pari passo le potenze motrici e la facoltà della volontà; quindi sviluppa contemporaneamente muscoli e volontà, essendo l'esercizio base di ogni suo sviluppo” (Gallo, p. 14).

In linea con questi assunti, Baumann elabora, la *Psicocinesia, ovvero l'educazione dello spirito mediante quella del corpo* (Baumann, 1913) in cui si propone di trattare “l'arte che tende ad educare lo spirito mediante l'educazione del corpo” (Baumann, 1913, p. 131). Arte antichissima, basata sulla reciproca subordinazione di corpo e spirito (Baumann, 1913, p. 132), in cui la volontà occupa un posto centrale.

Baumann distingue gli atti della volontà in due specie: *inibitivi* ed *eccitativi*.





Emilio Baumann (1831-1910)

Gli inibitivi sono così chiamati perché impediscono il sorgere di movimenti; gli eccitativi, invece, sono quelli che produciamo volontariamente. La distinzione è importante perché consente di estendere l'attenzione educativa anche a quegli atti, oggi diremmo “senza osservazione”, che impediscono il movimento e non presentano alcuna manifestazione esterna. Ma questa dimensione del volere, osserva Baumann, sembra essere del tutto trascurata:

È curioso che i ginnasiarchi fino ad oggi abbiano tenuto in quasi nessun conto la potenza inibitiva della volontà, quantunque sia ovvio riconoscere che l'inibizione sia il fondamento sul quale poggia e si erige l'atto volontario” ciò perché non danno luogo ad alcuna manifestazione esteriore, sono assai meno percettibili degli eccitativi (...) Mentre il primo esercizio da insegnarsi sia di star fermi e soltanto dopo di muoversi. La psicocinesia avendo come fine la formazione del carattere che dipende dalla volontà, non può trascurare gli atti inibitori (Baumann, 1913, p. 68).

Non solo unità psico-fisica dell'uomo, in Baumann si fa largo anche un'altra idea pedagogica: l'educazione non sia un'azione isolata, ma politica, nel senso di azione sociale, concordata, programmata per garantire unità e continuità: “la psicocinesia – sono ancora parole di Baumann – sa di non bastare da sola alla completa educazione dell'uomo (...) necessita che tutto il restante ambiente vi concorra (...) occorre l'opera concorde e solidale di tutti gli altri insegnanti e la disciplina dell'ora di ginnastica è polvere al vento se poi gli altri professori lasciano la scolaresca libera nelle proprie azioni!” (Baumann, 193, pp. 139-140).



Dalla ginnastica razionale all' educazione fisica

Divergenze pedagogiche e tecniche separano oramai i ginnasti del polo veneziano-bolognese da quello piemontese per le ragioni su addotte, ma anche perché il progresso della ricerca ginnica a livello europeo segnala il superamento del metodo Spiess, seguito dai torinesi, a favore di quello di Jäger. Questo prevede insieme all'abolizione dei grandi attrezzi – ritenuti fondamentali nella ginnastica educativa– l'introduzione di movimenti più semplici e naturali (Ferrara, 1992, p. 86). Al di là delle diatribe tra le due scuole, il motivo che qualifica pedagogicamente il confronto è dato dalla rivalutazione della ginnastica praticata nel mondo greco, riesumata con la formula "Torniamo all'antico". Che diventa il titolo di uno scritto di Gallo, *Torniamo all'antico: educazione fisica* (Gallo, 1885, n.10) il quale, come appare evidente, segnala il passaggio dalla ginnastica educativa all' educazione fisica,

"Torniamo all'antico e sarà un progresso" è una frase di Giuseppe Verdi in una lettera indirizzata nel 1871 a Francesco Fiorino, del Conservatorio di Napoli, in cui stigmatizza gli errori e le moderne licenze del contrappunto, invitando a tornare all'antico (Verdi, 2012, p. 604). Per Gallo la frase si carica di un significato analogo ma diverso. Allude, come egli stesso precisa, ad un ritorno all'ideale della *kalokagathia* della Grecia antica, ripreso dallo storico tedesco dell'arte Jacob von Falke (1889), esaltato da Gallo in questo modo:

Nell'interessantissima opera Ellade e Roma di Jacopo di Falke troviamo il seguente periodo che compendia l'ideale dell'educazione greca: "in un bel corpo deve avere stanza anche una bella anima" (...) Fino dal tempo dell'Ellenismo eransi consolidato il proporzionato sviluppo e perfezionamento di tutte le attitudini e forze intellettive e corporee, in una parola l'armonia tra corpo e anima, stava in prima linea. Il bello e il nobile, insegnano gli stessi filosofi, devono occupare il primo grado. Conforme a questa armonia anche l'educazione era duplice, del corpo e dello spirito, né per un uomo libero e nobile doveva andar disgiunta dall'altro; perché, se isolate, questa rende i caratteri snervati e flosci, quella aspri e rudi. I greci consideravano come mezzi per raggiungere questa duplice educazione la musica e la ginnastica; la musica intesa in senso lato, vale a dire le arti delle Muse, e quindi, innanzitutto, la poesia e la filosofia; la ginnastica, cioè il complesso di ogni svariato, ma regolato esercizio del corpo. La musica e la ginnastica insieme unite davano a produrre un uomo bello e possibilmente perfetto (...) Che nobili sentimenti! Che concetti elevati dell'uomo! Quanto cuore per la sua felicità perfezione, bellezza, per la sua esistenza, per la sua indipendenza, per la sua moralità! (...) (Gallo, 1885).

Non si tratta per il maestro veneziano di ripristinare la cultura fisica dei Greci, improponibile nel suo tempo. Ma di assumere il modello greco come paradigma orientativo per una 'attività fisica che concorra all'educazione integrale dell'allievo. Non più una ginnastica di tipo addestrativo e manipolativo, proiettata su finalità esterne al soggetto, ma un'educazione fisica, nel senso più appropriato di questa espressione, in cui il corpo viene integrato nella dinamica della vita personale.



Con una conoscenza razionale più rispondente alle esigenze di movimento degli allievi, sia sul piano individuale che sociale, viene favorita un'attività fisica più rispondente a movimenti naturali, "capace di dare uno sviluppo armonico al corpo, forza di potenza, resistenza, fermezza, saldezza, flessibilità, agilità, equilibrio, leggerezza, eleganza" (Gallo, 1885, n. 8), senza forzature. Soprattutto, una ginnastica che conferisca all'alunno le qualità di cui ha bisogno, senza attese esagerate per ciascuna di esse, fino a compromettere gli esiti delle altre. Significa, ad esempio, che non serve formare un uomo coraggioso forzando la sua forza fisica, oppure renderlo tanto forte da farlo diventare meno flessibile, perché all'esercizio naturale deve corrispondere il rispetto della natura dell'allievo (Baumann, 1885, n. 8). Sono passaggi pedagogicamente significativi che portano gradualmente ad affermare un principio fondamentale, oggi scontato, ma a quei tempi ancora da scoprire: la necessità, da parte del maestro, di conoscere l'allievo.

Nonostante lo stesso Gallo, come detto, fosse stato nominato nella Commissione per definire il Regolamento e i Programmi applicativi della legge 4442/1878, la stessa continuava ad essere praticata con il metodo Obermann. Immutato era, ad esempio, il numero degli attrezzi utilizzati,

"un apparato che faceva sbalordire "(bacchette, manubri, pedane, bastoni di legno per la scherma, aste per il salto, funicelle, asse d'equilibrio, trave d'appoggio, parallele fisse, sbarra, scala ecc.) che non corrispondeva ai bisogni degli allievi, un "apparato scenico che abbagliava ma i risultati erano pressochè nulli" (Gallo 1885).

Considerata dall'esterno, l'attività ginnica praticata nelle scuole appare ridicola:

Nelle scuole elementari dove si insegna ginnastica si ode per lo più la sgradevole armonia della battuta dei piedi e delle mani atte ad ingrandire, deturpandoli, i piedi e le mani stesse; si veggono descrivere effeminati e interminabili circoli, semicircoli, quadrati, rettangoli. Molti movimenti delle braccia – e fra questi alcuni non pagano il tempo che fanno perdere – pesanti, difficili da comprendere e così vengono eseguiti senza grazia e sdolcinatamente. Parimenti dicasi degli esercizi delle estremità inferiori (Gallo, 1885).

Due, secondo Gallo, sono le controindicazioni nei confronti dell'uso dei grandi attrezzi. La prima, pedagogico-educativa, sottolinea come essi

tendano a fomentare la vanità di alcuni privilegiati, non si prestano punto alle esercitazioni collettive, fanno perdere molto tempo, recando tardo e poco profitto alla grande maggioranza, non contribuiscono, anzi piuttosto nuocciono al conseguimento del primo fattore d'ogni magistero veramente educativo, la disciplina (*Ibidem*).

La seconda, di ordine fisiologico-medico, considera i grandi attrezzi scientificamente inefficienti e dannosi. Di contro "urge, esercitare contemporaneamente tutti gli allievi" con modi e mezzi spontanei che, mentre sviluppano armonica-



mente il corpo, conferendogli robustezza e agiatezza, siano anche di utilità nella vita (Gallo 1892, n.) È la conclusione cui Gallo perviene, sulla base della propria esperienza didattica, per la quale si vede costretto ad abbandonare i grandi attrezzi:

Trovammo che su 100 scolari 10-12 riuscivano, più per disposizione naturale che per merito nostro, ai grandi attrezzi, e gli altri 88-90 rimanevano al di sotto della mediocrità. Esaminammo pure le forme fisiche dei 10-12 ginnasti e trovammo che avevano tutto da invidiare alle forme estetiche degli antichi greci, che tutti ricordano, ma pochissimi imitano. Allora abbiamo creduto dovere di onesti educatori abbandonare la malavita per scegliere di migliorare (Gallo, *La Ginnastica*, 1889).

È in questo frangente che Gallo scopre l'uso del bastone Jäger, introdotto in Italia per la prima volta da Costantino Reyer (Di Donato, 1998, p. 176). Gallo esalta le potenzialità ginnico- educative dello strumento, congeniale alla svolta che si vuole imprimere alla ginnastica. Nel volume sull'uso del bastone Jäger, scritto su incarico della Commissione per la stesura del Regolamento e dei Programmi, in applicazione della legge 4442 del 1878, così si esprime:

Posso asserire per prove di fatto che nessun altro attrezzo sviluppa in sì breve tempo gli arti superiori al pari di questo del Jäger, e che non v'è altro ginnico esercizio che alletti di più la scolaresca e la tenga costantemente attenta e disciplinata. E notassi poi che questi due cardini del progresso dell'educazione fisica – attenzione e disciplina – si conseguirono naturalmente dall'energia dei movimenti e dalle posizioni di finissima estetica che adornano il ginnasta nei differenti atteggiamenti (Gallo, 1879, p. 2).

Il bastone Jäger consisteva in un'asta cilindrica di ferro della lunghezza minima di m 0,60 e massima 0,95 a seconda della statura di chi lo usava, del diametro dai 18 ai 24 mil e il peso da Kg. 1-1,500 a kg. 2-2,500 (Gallo, 1885, p. 10). Introdotto nelle scuole veneziane da Gallo fin dal 1877, esso rappresentava il prototipo dei piccoli attrezzi, della loro funzionalità e dei loro vantaggi. Inoltre, il bastone Jäger era economico, versatile, flessibile, facile da utilizzare e per questo facilmente diffusibile nelle scuole, nelle palestre, ma anche in privato nella ginnastica da camera.

Ciò nonostante, la scuola torinese, anche a costo di andare contro le indicazioni ministeriali, cercò di surclassare il volume di Gallo sull'uso del bastone Jäger contrapponendogli quello di Curzio Malatesta (1879). Ma il testo del maestro veneziano ebbe comunque il riconoscimento che meritava. La diversa interpretazione dello strumento da parte dei due autori giocò a favore di Gallo. Che si propose di adattare alla nostra cultura le teorie dell'autore tedesco, a partire, ad esempio, dall'interpretazione del bastone in un materiale più leggero, il legno anziché il ferro. Di contro, Malatesta, proponendosi di essere più aderente allo spirito originario dell'autore, ne conservò anche l'orientamento marziale poco giustificabile pedagogicamente (Elia, 2017, pp. 518-525).



Conclusione

A voler sottolineare, in estrema sintesi, il contributo di Pietro Gallo alla causa della “formazione degli italiani” tre sono gli aspetti che meritano di essere sottolineati.

Il primo attiene alla *forza sfidante dell'educazione* quando, come nel caso di questo maestro amatissimo, essa sia animata da sincera dedizione. Replicando l'esperienza di altri grandi educatori, anche Pietro Gallo attraverso il rapporto interpersonale con i suoi allievi perviene ad una sorta di eterogenesi dei fini. Partito dall'idea di ginnastica educativa, ricevuta nella scuola magistrale di Torino, coincidente con un'azione di tipo addestrativo finalizzata a scopi estrinseci di tipo militare, egli scopre, intuitivamente quello che Pestalozzi definiva l'ABC di ogni azione educativa, compresa quella rivolta al corpo, vale a dire l'inevitabilità di corrispondere alla natura di ciascun soggetto, alle sue risorse e disposizioni. Conoscenze intuitive che nel rapporto con Baumann si tramutano in conoscenze scientifiche pluridisciplinari, di ordine fisiologico, igienico, medico, psicologico e pedagogico per dare vita a quella che, ancor prima delle disposizioni legislative, viene definita non più ginnastica, ma educazione fisica. Da ciò la mediazione educativa che Gallo riesce a realizzare nella ginnastica risorgimentale tra l'addestramento militare e la formazione individuale, così come abbiamo cercato di spiegare nelle pagine precedenti

Il secondo aspetto riguarda *l'apporto formativo esercitato da luoghi informali* come le palestre, le associazioni sportive, le riviste ginnico sportive grazie all'abnegazione, alla caparbia, alla generosità, alla fede nella causa della ginnastica di uomini come Pietro Gallo, Costantino Reyer e Emilio Baumann, Giovan Battista Bizzarri ecc., che portarono la ginnastica al di fuori delle caserme, nelle palestre e tra i banchi con molto anticipo rispetto alla legge De Sanctis del 1878. che la rese obbligatoria per ogni ordine di scuola. Si tratta di un terreno di indagine ancora largamente inesplorato dagli storici dell'educazione, orientati di preferenza verso la storia delle idee e delle istituzioni, ancora diffidenti o indifferenti nei confronti di quello spazio intermedio informale, storicamente più vicino ai bisogni educativi dei soggetti.

Il terzo aspetto attiene al *riconoscimento pedagogico dell'esercizio ginnico*, praticato e diffuso nella seconda metà dell'800. La ginnastica educativa, come crediamo di aver dimostrato, fu il prolungamento, in altra forma, del patriottismo risorgimentale. In quanto tale, essa merita di occupare un posto di tutto rispetto nella “pedagogia patriottica” o “pedagogia della patria”, una categoria storiografica emergente che ci auguriamo possa continuare ad incontrare l'interesse dei ricercatori di ambito storico-pedagogico-educativo.



Riferimenti bibliografici

- Alberton A. M. (2010). Aspettando Garibaldi. Il Veneto tra il 1859 e il 1866. *Venetica*, 22.
- Alfieri (2017). *Le origini della ginnastica nella scuola italiana*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ariès P. (1978). Educazione. *Enciclopedia*, V. Torino: Einaudi.
- Arisi Rota A., Ferrari M., Morandi M. (2009). *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*. Milano: FrancoAngeli.
- Banti A. (2008). *Il Risorgimento Italiano*. Roma-Bari: Gius. Laterza, & Figli.
- Baumann E., Gallo P. (1873). *Risposta del dott. Emilio Baumann e Pietro Gallo alle osservazioni del Maestro Felice Valletti sui programmi di ginnastica proposti per le scuole elementari del comune di Venezia*. Venezia: Prem Tip. Giuseppe Cecchini (figlio).
- Baumann E. (1978). *Programmi di ginnastica vigenti e futuri*: Roma.
- Bertagna G. (ed.) (2004). *Scuola in Movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Milano: Franco Angeli.
- Bonetta G. (1990). *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: Franco Angeli.
- Cecchinato E., Isnenghi M. (2007). La nazione volontaria, in *Storia d'Italia, Annali 22, Il Risorgimento*. Torino: Einaudi.
- Chiosso G., Sani G. (eds.) (2014). *Dizionario Biografico dell'educazione (1800-2000)*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Crovato G., Rizzardini A. (2016). *Costantino Reyer e Pietro Gallo. Le origini degli sport moderni a Venezia*. Venezia: Marsilio.
- D'Azeglio M. (1876). *I miei ricordi*. Firenze: G. G. Barbera.
- De Amicis E (2010). *Amore e Ginnastica*. Torino: Einaudi.
- Di Donato M. (1998/3). *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, introduzione di A Teja. Roma: Studium.
- di Flake J. (1882). *Ellade e Roma: quadro storico e artistico dell'antichità classica*. Milano: Treves.
- Elia D.A (1017). Per una promozione dei mezzi di educazione di massa nella ginnastica l'opera di Pietro Gallo (1841-1916). *History of Education & Children's Literature*, XII (1).
- Farné R. (ed.) (2010). *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrara P. (1992). *L'Italia in palestra, Storia documenti immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*. Roma. La Mediana.
- Forti A. (2016-2018). La Ginnastica Italiana di Emilio Baumann. Luci ed ombre. *Rivista Semestrale di Educazione Fisica e Ginnastica* (2-1).
- Gallo P. (1892). Le Palestre Marziali. *La Ginnastica*, (8-9)
- Gallo P. (1885). Torniamo all'antico. *La Ginnastica*, (10).
- Gallo P. (1886) Muoviamoci. *La Ginnastica*. XX (8).
- Gallo P. (1886). Discorso pronunciato nell'occasione del Saggio di Ginnastica dato dagli alunni delle Scuole Comunali di Venezia il giorno 20 agosto 1868. Archivio di Stato Roma, MPI, Personale 1860-1880. f. Costantino Reyer. In Crovato G., Rizzardini A. (2016), *Costantino Reyer e Pietro Gallo. Le origini degli sport moderni a Venezia*. Venezia: Marsilio.



- Gallo P. (1890). *La Ginnastica*, XXIV (10).
- Giugni G. (1973). *Presupposti Teoretici dell'educazione fisica*. Torino: SEI.
- Giuntini S (2000) *Lo sport e la grande guerra*. Roma: Stato Maggiore dell'Esercito Ufficio Storico.
- Gloria A. (1977). *Cronaca di Padova. Dal 10 dicembre 1849 al 2 giugno 1867*. Introduzione e note di G. Toffanin. Trieste: Jr. Lint.
- Isnenghi M. (2007). *Garibaldi fu ferito. Storia e mito di un rivoluzionario disciplinato*. Roma: Donzelli
- Jacini S. (1976). *I risultati della Inchiesta agraria. Relazione pubblicata negli Atti della Giunta per la Inchiesta agraria*. Introduzione di G. Nenci. Torino: Einaudi.
- La Manna F. (2018). Dalla scuola all'esercito. La ginnastica educativa e la "coscrizione scolastico-militare" nell'Italia di fine Ottocento. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea: Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento*, 34(2).
- Malatesta C. (1879). *Il bastone Jäger nelle palestre italiane*. Torino: G.P. Paravia.
- Mosse G.L. (1975), *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania dalle guerre napoleoniche al Terzo Reich*. Bologna: Il Mulino.
- Netto G. (2000). Treviso nel 1948. In AA.VV. *Treviso nel Lombardo-Veneto. Economia, Società e cultura*. Verona: Cierre .
- Obermann R. (1849). *Istruzione per gli esercizi ginnastici ad uso dei Corpi di Regia Truppa approvate dal Ministero di Guerra e marina*. Torino: tipografia Giuseppe Fodratti.
- Panizza M (ed.). (1890) *Risultati dell'inchiesta istituita da Agostino Bertani sulle condizioni sanitarie dei lavoratori della terra in Italia. Riassunto e considerazioni*.
- Pes (1994). *Il sistema maggioritario italiano 1860-1918: elezioni, collegi e deputati nel Veneto liberale*. Verona: Cierre.
- Ulmann J. (2004). *Nel mito di Olimpia. Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità a oggi*. Roma: Armando.



Pietro Gallo (1840-1916). Nota Biografica

Pietro Gallo (1840-1916). Biographical Note

Giorgio Crovato, storico

crovatog@libero.it

Nel 1815, con la battaglia di Waterloo, il mondo si domanda come è stato possibile che l'esercito napoleonico, considerato il più forte del mondo, sia stato sconfitto dalla coalizione anglo-prussiana. La risposta arriva qualche anno più tardi: è il successo della preparazione fisica. Una cosa è avere armi potenti a disposizione, un'altra è avere militari che, ben preparati, non soffrono le marce di ore con sulle spalle armi e munizioni.

Pietro Gallo, militare a Torino, spinto dall'entusiasmo risorgimentale, non ha dubbi sull'utilità della condizione fisica, sull'importanza della ginnastica preparatoria. Ma la cosa più rivoluzionaria, che lo pone in una posizione di rilievo nazionale ed europeo, è comprendere che l'educazione fisica non deve essere limitata ai militari, ma estesa a tutta la popolazione, maschi e femmine, giovani e anziani, studenti e operai. Non sarà facile all'inizio (in particolare di alcune mamme preoccupate per le proprie figlie), ma i risultati gli daranno ragione, visti i benefici estesi a tutta la società.

Fin dal 1880 Pietro Gallo si attiva per creare società di ginnastica con l'amico Costantino Reyer e da un giovanissimo Antonio Fradeletto, allievo del liceo Foscarini e successivamente noto scrittore e politico (è stato anche ministro). Pietro Gallo può considerarsi il vero fondatore della ginnastica in Italia. Nello stesso 1880 l'evento fondamentale è la grande Festa Mondiale di Ginnastica tenuta a Francoforte dal 24 al 29 luglio. Una delegazione italiana viene inviata su indicazione del ministro Francesco De Sanctis. La delegazione è composta da personaggi autorevoli dell'educazione fisica, tra i quali il nostro Pietro Gallo, accanto a Costantino Reyer (di casa tra Austria e Germania).

Se tra i padri della ginnastica moderna veneziana e nazionale è più facile ricordare Reyer, meno immediata è l'associazione dei successi ginnici lagunari col nome di Pietro Gallo, in fondo il più "veneziano" tra i due, che con Domenico Pisoni, ingegnere, e Francesco Ravano, insegnante, fonda il 15 marzo 1869 a Venezia la Federazione Ginnastica d'Italia – la prima federazione sportiva della storia del nostro paese – seguita nel 1872 dalla Società Veneziana di Ginnastica Costantino Reyer, così chiamata in onore dell'amico triestino, allora suddito austro-un-



garico, trasferitosi nel frattempo a Graz. È proprio Pietro Gallo a suggerire l'intitolazione della nuova società a Reyer.

Reyer e Gallo si sono conosciuti giovanissimi a Livorno, dove Pietro era andato a insegnare all'Istituto Nautico, dopo aver preso il brevetto alla Scuola militare di Torino. Si possono considerare i pionieri dell'attività fisica. La mentalità stava cambiando ed i benefici derivanti dalla ginnastica per tutti cominciavano ad essere riconosciuti. Il sodalizio tra i due è fortissimo e durerà per tutta la loro vita.

Nato a Lissaro (allora in provincia di Vicenza, ma ora in provincia di Padova) nel 1841, Pietro Gallo sceglie la Laguna come sua dimora permanente. Da qui la ginnastica si impone a Venezia e successivamente nelle scuole di tutta la nazione con interventi legislativi dal 7 luglio 1878. Quattro anni prima, nel 1874, sotto la direzione di Pietro Gallo, il Comune di Venezia rende obbligatorio l'insegnamento dell'educazione fisica. La ginnastica si tiene tra i banchi, con le finestre aperte, e spesso gli esercizi erano accompagnati dal canto.

Grazie a Pietro Gallo viene riconosciuto alla città di Venezia questo ruolo di apripista: nel corso del VII Congresso ginnastico italiano, che si tiene a Roma il 15 novembre 1876 (il primo, come detto, si era tenuto a Venezia nel 1869).

Nel pieno della Prima guerra mondiale, nel novembre 1916 muore Pietro Gallo in casa della figlia Ione e del genero Zoroastro Gallo, figlio del cugino garibaldino che porta lo stesso nome, Pietro Gallo. Con Ione piangono gli altri figli di Pietro: Omero, Bruno e Mario. Omero è giornalista del quotidiano "*L'Adriatico*", Bruno esercita la professione di avvocato, Mario segue le orme di Pietro come docente di educazione fisica ed è il padre del partigiano Sandro, detto Garbin, eroe della Resistenza, al quale è dedicata una importante via del Lido di Venezia.

Giorgio Crovato
1.4.2025



L'istituzione dell'ordine professionale e professionisti dell'educazione

The establishment of the professional order and education professionals

Giovanni Castiglione

*Docente di ruolo di scuola secondaria (A018); Dottorando di ricerca UniCT – University of Catania
giovanni.castiglione@phd.unict.it*

Abstract

This contribution critically examines the impact of the recent legislation (L.55/24) establishing the register of pedagogical professions on the role of pedagogy. Recognizing the socio-pedagogical educator and the pedagogist as regulated professions raises questions about their training, the proprium of pedagogy, and their professional acts. This framework offers an opportunity to reassess the functions of pedagogy as a science of (professional) education, prompting reflection on its epistemological identity and disciplinary status.

Keywords: Professional order; Educational professions; Pedagogist; Socio-pedagogical professional educator; Pedagogical epistemology

Il contributo analizza criticamente l'impatto della normativa istitutiva dell'albo delle professioni pedagogiche (L.55/24) sul ruolo della pedagogia. Il riconoscimento dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista tra le professioni ordinistiche solleva questioni sulla loro formazione, sul *proprium* pedagogico e sugli atti professionali riservati a queste figure. Tale quadro normativo costituisce un'occasione di revisione critica delle funzioni della pedagogia quale scienza dell'educazione (professionale), sollecitando una riflessione sul suo statuto epistemologico e disciplinare.

Parole chiave: Ordine professionale; Professioni educative; Pedagogista; Educatore professionale socio-pedagogico; Epistemologia pedagogica

Citation: Castiglione G. (2025). L'istituzione dell'ordine professionale e professionisti dell'educazione. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 163-175.

Copyright: © 2025 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-012025-13>



1. Identità professionale nelle professioni pedagogiche

La recente promulgazione della Legge 55/2024, recante *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*, segna una svolta di rilievo per il panorama professionale pedagogico italiano. Essa interviene in un contesto segnato da una lunga e complessa riflessione sul riconoscimento istituzionale e identitario e sulla definizione delle figure dell'educatore professionale socio-pedagogico (d'ora in avanti EPSP) e del pedagogista (Del Gobbo, Federighi, 2021).

Numerose ricerche condotte negli ultimi anni, supportate anche dall'attività delle associazioni professionali (Olivieri, 2022), hanno evidenziato le difficoltà strutturali nel definire in modo condiviso e coerente i contorni epistemologici e operativi delle professioni educative (Margiotta, 2017; Perillo, 2017). Come osserva Fasan (2019), tali criticità affondano le loro radici nella storia della formazione pedagogica italiana e si manifestano già a partire degli anni Cinquanta. In questo senso, Loiodice (2017) individua una debolezza costitutiva delle professioni educative, evidenziando come essa abbia compromesso la loro riconoscibilità sociale, la legittimazione culturale e il conseguente riconoscimento giuridico.

Pati (2017, pp. 212-213), analizzando le cause dell'incertezza identitaria, ne individua almeno quattro principali: la debolezza epistemologica della pedagogia, intesa spesso come sapere di sintesi piuttosto che come scienza autonoma; la predominanza di approcci assistenziali e medicalizzanti nella lettura delle situazioni di fragilità; la marginalizzazione degli ambiti extrascolastici all'interno della ricerca pedagogica; la persistenza del pregiudizio secondo cui l'azione educativa possa fondarsi esclusivamente sul buon senso, senza richiedere una specifica preparazione professionale.

Un ulteriore fattore di criticità riguarda la difficoltà nel definire un'epistemologia professionale pedagogica (Fortin, Crisafulli, 2023). Sebbene sia innegabile che le competenze richieste varino significativamente in base al setting – si pensi, ad esempio, alla differenza tra lavorare in una comunità per minori, in un servizio domiciliare o in un contesto scolastico –, questa eterogeneità ha favorito probabilmente una proliferazione di tipologie educative difficilmente riconducibili a un impianto unitario, alimentando la confusione identitaria.

Un altro elemento problematico è rinvenibile nell'evoluzione dei percorsi formativi (Fasan, 2019). La transizione dal Magistero alle lauree quadriennali in Pedagogia, e successivamente al modello 3+2, con la distinzione tra laurea triennale in Scienze dell'educazione e i percorsi di laurea magistrale¹, ha comportato una

1 Attualmente i percorsi magistrali di accesso alla professione di pedagogista sono: "Programmazione e gestione dei servizi educativi" (LM-50); "Scienze dell'educazione degli adulti e



trasformazione profonda, ma non sempre pacifica, nella formazione degli operatori (Ulivieri *et alii*, 2017). In particolare, l'eterogeneità dei curricula e la problematica integrazione tra teoria e prassi hanno contribuito, probabilmente, a indebolire l'immagine pubblica e scientifica della professione.

Infine, fino alla recente approvazione della legge 55/2024, è rimasta irrisolta la questione del pieno riconoscimento normativo delle professioni educative. Sebbene questa legge rappresenti un passaggio storico, essa introduce anche nuove problematiche legate alla sua attuazione e alla definizione operativa dei profili professionali. Il presente contributo si propone di offrire una riflessione critica sull'impatto della normativa in oggetto, con particolare attenzione alle implicazioni che essa comporta per le professioni educative e per il ruolo epistemologico e sociale della pedagogia.

2. La Legge 55/2024: impatto e prospettive per le professioni pedagogiche

La perdurante assenza di riconoscimento giuridico e sociale ha costituito, per lungo tempo, un ostacolo rilevante allo sviluppo e alla piena legittimazione delle professioni pedagogiche. Negli ultimi anni, tuttavia, si è registrato un crescente impegno, sia in ambito accademico sia nel contesto associativo e politico, volto a definire un quadro normativo unitario, in grado di riconoscere formalmente l'identità, i compiti e le funzioni degli EPSP e dei pedagogisti, senza tralasciare di mettere in evidenza le numerose criticità ancora esistenti (Orefice, Corbi, 2017).

Un primo snodo in questo percorso è stato rappresentato dalla proposta di legge n.2443, nota come "legge Iori" (2017), depositata alla Camera nel 2014. Essa costituiva un tentativo articolato di regolamentazione e valorizzazione delle professioni educative. Nonostante l'arresto del suo iter al Senato, il testo è stato parzialmente recepito all'interno della Legge di Bilancio 205/2017, attraverso i commi 594-600. Sebbene tale soluzione rappresentasse un compromesso, essa ha avuto il merito di porre il tema del riconoscimento professionale al centro del dibattito pubblico e accademico, alimentando una riflessione strutturata sull'identità e le competenze dei professionisti dell'educazione (Sicurello, 2019).

La L.55/2024, recentemente approvata, può essere considerata il coronamento di tale processo. Essa istituisce un ordine professionale articolato in due albi: uno per gli EPSP e uno per i pedagogisti. Questa novità introduce un cambiamento radicale nel panorama delle professioni educative, da sempre caratterizzato dal-

della formazione continua" (LM-57); "Scienze pedagogiche" (LM-85); "Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education" (LM-93).



l'assenza di una rappresentanza unitaria e dalla mancanza di dati certi sul numero effettivo dei professionisti attivi, in particolare nel settore socio-educativo. Le associazioni professionali, valorizzate anche dalla Legge 4/2013, hanno svolto un ruolo importante ma non sufficiente a colmare il vuoto istituzionale – almeno per quello che era stato l'intento del legislatore nel varare la legge sulle professioni non ordinistiche –, raccogliendo un numero limitato di iscritti e rimanendo spesso ai margini dei processi decisionali (Olivieri, 2022).

Con la creazione dell'ordine, si delinea un nuovo soggetto collettivo, in grado di esercitare funzioni sussidiarie rispetto allo Stato, come previsto dall'art. 6 della L.55/2024. L'ordine sarà chiamato a tutelare l'interesse pubblico, a rappresentare le istanze della pedagogia presso enti e istituzioni, a formulare pareri su richiesta dei ministeri competenti e a partecipare, con propri rappresentanti, a organismi e commissioni sia a livello nazionale che locale.

Oltre alla funzione di tutela dell'utenza, svolta da ogni ordine professionale, l'ordine si configura come spazio di rappresentanza democratica per i professionisti. Attraverso l'elezione degli organi di autogoverno, ogni iscritto potrà concorrere alla definizione delle linee evolutive della propria professione. Tale partecipazione costituisce un'opportunità significativa per promuovere una riflessione condivisa sulle pratiche educative, sul ruolo dell'educatore e del pedagogo nella società contemporanea e sulle implicazioni etico-politiche dell'agire professionale (Giovanazzi, 2022).

La nascita dell'ordine avrà inevitabilmente ricadute anche sul modo di intendere la pedagogia. Fino ad oggi, infatti, in assenza di un riferimento istituzionale specifico, è stato principalmente il mondo accademico a farsi carico della rappresentanza della disciplina, soprattutto nelle sedi istituzionali. Questa funzione, tuttavia, non rientra pienamente tra i suoi mandati, con il rischio, di una riduzione della pedagogia, e della rappresentanza pedagogica, pur controbilanciata dalla presenza delle associazioni professionali, alla sola dimensione accademica. L'interlocazione tra ordine e università potrà favorire, invece, una ridefinizione del rapporto tra sapere teorico, ricerca e pratiche professionali, nella prospettiva di una collaborazione paritetica fondata sul reciproco riconoscimento della specificità dei rispettivi mandati.

Questa nuova alleanza permetterà di rafforzare l'immagine e l'identità della pedagogia come scienza orientata all'intervento professionale e all'azione trasformativa, fondata sulla riflessione critica e sul dialogo costante tra teoria e prassi. Sul versante accademico, ciò richiederà un ripensamento delle priorità della ricerca, con una maggiore apertura verso i contesti educativi non formali e verso ambiti finora trascurati (Pati, 2017). Parallelamente, i professionisti saranno chiamati a sviluppare o rafforzare le proprie competenze di ricerca e documentazione dell'agire educativo, al fine di renderlo visibile, valutabile e replicabile (Premoli, 2017).

Anche in questa direzione, la L.55/2024 fornisce una definizione puntuale



delle funzioni del pedagista (art. 1) e dell'EPSP (art. 3), offrendo un quadro di riferimento utile sia per l'orientamento della formazione iniziale e continua, sia per la strutturazione delle future linee di ricerca.

Al di là di questi aspetti, la legge introduce delle novità che avranno certamente un impatto profondo sull'identità degli operatori pedagogici e, in senso lato, della pedagogia. Tra questi è utile segnalare:

- l'obbligatorietà dell'iscrizione all'albo per l'esercizio della professione (art. 5);
- l'adozione di un codice deontologico vincolante (art. 6);
- il rispetto del segreto professionale (art. 622 c.p.), con le relative implicazioni penali (art. 5);
- l'introduzione di una prova valutativa in sede di laurea, prima della discussione della tesi, volta a verificare le competenze maturate durante il percorso di tirocinio (L.163/2021, art. 3, comma 1 – per il pedagista; L. 55/2024, art. 4, comma 4 – per l'EPSP).
- l'integrazione della commissione di laurea con la presenza di un rappresentante dell'ordine per la prova valutativa (art.2, comma 3; art.4, comma 1, lettera a).

Ciascuna di queste innovazioni contribuirà a consolidare il profilo professionale dell'EPSP e del pedagista, rafforzando al contempo il ruolo epistemologico della pedagogia come scienza di riferimento delle professioni educative.

3. Educatore professionale socio-pedagogico e pedagista: tra definizione, continuità e distinzione

La L.55/2024 si propone di definire in modo distinto le competenze e le funzioni dei professionisti dell'educazione, istituendo due albi separati: uno per l'EPSP e uno per il pedagista (art. 5). Tale scelta, sebbene motivata dal desiderio di chiarire i confini operativi delle due figure, solleva alcune questioni teoriche e pratiche rilevanti. In particolare, essa sembra trascurare il principio di continuità tra i due profili, già riconosciuto implicitamente dalla L.205/2017 (comma 594), e appare in contrasto con modelli ordinistici più integrati, come quello degli psicologi o degli assistenti sociali, organizzati in sezioni interne a un unico albo.

La distinzione proposta, infatti, presenta elementi di ambiguità e sovrapposizione. Il pedagista, secondo quanto previsto dall'art.1, è incaricato di svolgere attività di prevenzione, osservazione pedagogica, valutazione e intervento, con riferimenti ai bisogni educativi dei soggetti nei loro processi di sviluppo e apprendimento. L'EPSP, ai sensi dell'art. 3, è chiamato a valutare, progettare e realizzare interventi educativi e formativi rivolti a persone in situazioni di difficoltà o disagio. Sebbene le formulazioni differiscano, entrambe le figure risultano coinvolte, seppur a diversi livelli, in processi valutativi, progettuali e di intervento.



La linea di demarcazione tra i due profili appare dunque sfumata e, in taluni casi, artificiosa. Il pedagogista, pur essendo definito come figura apicale con funzioni di consulenza, coordinamento e supervisione – queste si riservate a lui –, è anche abilitato a intervenire operativamente. Allo stesso modo, l'EPSP, benché operi in contesti di maggiore prossimità con l'utenza, assume compiti progettuali e valutativi che comportano un livello di responsabilità elevato. Questa penetrazione delle funzioni riflette, in ultima analisi, la natura ciclica e interrelata dell'agire educativo, che si fonda sull'integrazione continua di osservazione, progettazione, attuazione e valutazione.

Alle considerazioni fin qui svolte sulla distinzione tra la figura del pedagogista e quella dell'EPSP occorre aggiungere alcune riflessioni sulla diversità dei profili interni tra i laureati in L-19. Il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, ha infatti previsto, per l'accesso alla professione di educatore nei servizi per l'infanzia, il conseguimento della laurea triennale in Scienze dell'educazione (classe L-19) con un indirizzo specifico (art. 4, comma 1, lettera e), i cui requisiti sono stati definiti dal D.M. 9 maggio 2018, n. 378 (allegato B). In alternativa, l'accesso è consentito anche a coloro che abbiano completato un corso annuale di specializzazione riservato ai laureati in Scienze della formazione primaria, indirizzo infanzia (art. 3). La L.55/2024, tuttavia, pur riconoscendo nella titolatura dell'art. 4 e nell'incipit del comma 1 una distinzione tra l'EPSP e l'educatore dei servizi per l'infanzia, non sembra aver pienamente preso in considerazione tale differenziazione, almeno nell'articolazione interna dello specifico albo.

Tale omissione appare problematica almeno per due motivi: il primo attiene alla non piena sovrapponibilità tra i due profili, determinata anche dalla forte specializzazione richiesta all'educatore dei servizi per l'infanzia; il secondo è legato alla possibilità di accesso alle funzioni di educatore nei servizi per l'infanzia al seguito del conseguimento del corso di specializzazione previsto dal decreto testé menzionato, determinando, di fatto, una situazione nella quale alcuni educatori dei servizi per l'infanzia, laureati in L-19, sono sottoposti all'obbligo di iscrizione all'albo, e a uno specifico codice deontologico, a differenza, a quanto pare, dei laureati in LM-85bis.

Questa situazione evidenzia la necessità di un approfondimento sia sul piano epistemologico sia in termini di definizione dell'identità professionale dell'EPSP – obiettivo che eccede i limiti del presente contributo – nonché una più chiara articolazione legislativa e organizzativa all'interno dell'albo degli EPSP².

- 2 Al fine di sottolineare l'urgenza della questione, che meriterebbe un approfondimento, è bene segnalare come la questione dell'iscrizione all'ordine degli educatori per i servizi dell'infanzia abbia dato vita non poche resistenze e preoccupazioni, anche se, in apparenza legate alla imminenza della scadenza per l'iscrizione all'albo, modificata, ad ogni modo, dall'art. 10, comma 8-sexies del D.L. del 27 dicembre 2024, n. 202, convertito con la L.15/2025. Si riportano qui,



Un ulteriore elemento di riflessione riguarda la necessità di definire, con maggiore precisione, gli strumenti e gli atti professionali caratteristici delle due figure, anche in chiave differenziale rispetto ad altre professioni affini, come quella dello psicologo. In questa direzione si impone l'esigenza di elaborare modelli epistemologici condivisi (Fortin, Crisafulli, 2023), che consentano di ancorare l'intervento educativo a paradigmi teorici coerenti, in grado di rendere conto della specificità della pedagogia come scienza dell'educazione (Genovesi, 2005) e non mera tecnica dell'agire educativo.

Un esempio emblematico di questa necessaria chiarificazione è rappresentato dal ricorso al concetto di "relazione", spesso assunto come elemento distintivo del lavoro pedagogico (Biasin, Serbati, 2020). Sebbene ampiamente riconosciuta in letteratura, la relazione, se non collocata entro una cornice teorica ben definita e ancorata a conoscenze frutto non solo dell'esperienza ma anche della ricerca empirica, rischia di apparire come un riferimento generico e trasversale. Essa deve, invece, essere intesa all'interno di un paradigma in grado di interpretare i processi di soggettivazione, apprendimento e cambiamento, e deve essere declinata in funzione dei contesti e dei soggetti con cui, carico di competenza e professionalità, il professionista entra in relazione (Boffo, 2020).

In tal senso, è necessario distinguere tra le diverse forme che la relazione educativa può assumere nei differenti setting operativi: comunità per minori, servizi per le dipendenze, educativa domiciliare, centro di aggregazione, solo per fare alcuni esempi. Ogni contesto richiede una conoscenza approfondita dell'utenza, dei bisogni specifici, dei dispositivi istituzionali e delle logiche di intervento, rendendo imprescindibile una professionalità pedagogica fondata su competenze teoriche e metodologiche solide, nonché su una consapevolezza forte della dimensione assiologica implicita in ogni intervento educativo (Tramma, 2017).

Tali considerazioni rimandano alla natura complessa e plurale della pedagogia (Frabboni, Pinto Minerva, 2004), intesa da un lato come scienza di sintesi, capace di raccordare i saperi provenienti da ambiti diversi (Cambi, 2009), e dall'altro come disciplina dotata di strumenti propri per analizzare il funzionamento dei soggetti, dei contesti e dei servizi, secondo un approccio ecologico e sistemico, volto non soltanto alla spiegazione ma alla comprensione di un fenomeno (Chello, 2023; Gambacorti-Passerini, 2023).

Alla luce di queste riflessioni, si delineano alcune sfide centrali per le professioni pedagogiche e per la pedagogia: chiarire i riferimenti paradigmatici dell'agire

a titolo esemplificativo, alcuni interventi in tal senso: <https://m.flcgil.it/comunicati-stampa/flc/nidi-no-all-albo-per-gli-educatori-dei-servizi-per-l-infanzia.flc/>; <https://www.anci.it/pella-ai-ministri-giustizia-e-istruzione-cada-obbligo-di-iscrizione-allalbo-per-gli-educatori/>; <https://www.orizzontescuola.it/albo-educatori-anci-eliminare-iscrizione-prima-infanzia-a-rischio-apertura-asili-nido-a-settembre/>;



educativo; costruire e validare strumenti professionali fondati epistemologicamente; approfondire la ricerca nei contesti di educazione non formale, ancora relativamente poco esplorati dalla pedagogia accademica.

A ciò si aggiunge la necessità di riconoscere la dimensione valoriale intrinseca all'intervento educativo e che non può essere neutralizzata, fondandosi l'azione educativa non su una mera proceduralità tecnica ma sulla costruzione e condivisione di orizzonti di senso e di modi di "stare al mondo". La crescente attenzione per tali questioni da parte della comunità scientifica suggerisce l'urgenza di una sistematizzazione concettuale e formativa che consenta ai professionisti dell'educazione di operare in modo sempre più consapevole, riflessivo e responsabile.

4. Evoluzione della professione pedagogica e il suo impatto epistemologico

L'istituzione dell'ordine professionale, se da un lato colma una lacuna normativa, dall'altro implica una profonda ristrutturazione culturale e deontologica della professione educativa. Non si tratta soltanto di ottenere una legittimazione giuridica o di rafforzare la rappresentanza politico-istituzionale, pur riconoscendo la fondamentale importanza di tali questioni, ma di assumere, in maniera esplicita e collettiva, la responsabilità del proprio agire professionale all'interno della società.

Il riconoscimento ordinistico non può essere considerato un punto di arrivo, bensì l'inizio di un processo che richiede ai professionisti dell'educazione una maggiore consapevolezza della propria funzione, una ridefinizione delle coordinate etiche del lavoro educativo e una disponibilità a riflettere criticamente sulle pratiche quotidiane. L'educatore e il pedagogista, nel nuovo scenario della L.55/2024, non sono più soltanto operatori nei contesti ma rispondono, all'ordine e quindi alla collettività, della qualità e della legittimità del loro intervento, direttamente responsabili della tenuta valoriale del progetto educativo che incarnano, riconoscendo l'importanza del proprio operato a servizio della società e del bene comune.

In tale prospettiva, l'introduzione del codice deontologico e del segreto professionale non rappresenta un semplice adeguamento normativo ma l'occasione per una ri-fondazione etica del mandato pedagogico. L'educazione, infatti, si configura inevitabilmente come un'azione intrinsecamente asimmetrica, in cui il professionista occupa una posizione di potere simbolico, relazionale e, a volte, istituzionale (Massa, 2003). Tale asimmetria, se non riconosciuta e governata, può sfociare in derive paternalistiche, performative o persino autoritarie (Guggenbühl-Craig, 1987; Freire, 2018). Proprio per questo, il riferimento a una cornice deontologica condivisa si configura come strumento di tutela non solo per l'utenza ma anche per il professionista stesso che può così delimitare i confini del proprio intervento e agire in modo fondato, riflessivo e trasparente.

Il riconoscimento del segreto professionale, inoltre, sancisce la specificità e la



delicatezza della relazione educativa, soprattutto in contesti di fragilità. Esso richiama la necessità di proteggere l'intimità del vissuto dell'utente, garantendo riservatezza e sicurezza, in particolare nei confronti di minori, persone con disabilità o adulti in condizioni di vulnerabilità. In un sistema educativo sempre più reticolare e integrato, in cui i professionisti operano all'interno di équipe multidisciplinari, ciò implica anche la capacità di discernere le informazioni da condividere e quelle da custodire, nel rispetto dei diritti e della dignità dei soggetti coinvolti.

Infine, l'introduzione della prova valutativa finale, che precede la discussione della tesi, e in presenza di un rappresentante dell'ordine, rafforza l'idea che la professione educativa non possa essere più considerata come un'attività genericamente "vocazionale" o semplicemente fondata sul buon senso. Essa richiede, per essere agita professionalmente, un sapere esperto, una competenza situata, l'acquisizione di un *habitus* professionale che si costruisce attraverso percorsi formativi rigorosi e supervisionati. La nuova normativa impone, pertanto, una revisione profonda o, quantomeno, una riconsiderazione, dei modelli formativi e un potenziamento della cultura della qualità, della valutazione e della formazione continua.

In definitiva, il riconoscimento giuridico delle professioni educative deve accompagnarsi a un processo di maturazione identitaria, in cui il pedagogo e l'EPSP non solo si pensano come professionisti ma agiscono come tali, assumendo fino in fondo la responsabilità epistemica, etica e sociale del proprio ruolo. In questa prospettiva, la formazione dei professionisti dell'educazione non può essere pensata solo in chiave formativa ma, strutturandosi su "un sapere professionale empiricamente formato" (Del Gobbo, Torlone, 2022), deve porsi come occasione trasformativa, verso l'acquisizione di un'identità specifica e una messa in discussione delle prospettive attraverso le quali si leggono i fenomeni, le relazioni e gli scambi con l'ambiente (Mezirow, 1991).

Le considerazioni fin qui addotte suscitano una riflessione anche rispetto allo statuto epistemologico della pedagogia e alla sua funzione sociale come scienza. Il riconoscimento istituzionale delle figure professionali implica, infatti, una responsabilizzazione della pedagogia non solo come sapere teorico, ma come scienza applicata, capace di orientare l'agire nei contesti educativi dei professionisti pedagogici (Barbieri Wurtz, 2024).

La L.55/2024, in continuità con la L.205/2017 (commi 594-600), delimita con maggiore precisione gli ambiti di intervento delle professioni educative – socio-educativo, socio-assistenziale e socio-sanitario, limitatamente agli aspetti socio-educativi (così come definiti dal Decreto-Legge del 14 agosto 2020, n. 104, art. 33-bis) – e le funzioni esercitate che includono l'osservazione, la valutazione, la progettazione e l'intervento. Per il pedagogo si aggiungono il coordinamento, la supervisione e la consulenza, qualificandolo come figura apicale del sistema educativo. Queste funzioni, oltre a guidare la prassi, indicano chiaramente quali siano le aree di competenza pedagogica che devono trovare un riscontro nel sapere scientifico.



In tale prospettiva, la pedagogia è sollecitata a ripensarsi in chiave dialogica e pragmatica. Essa è chiamata a rafforzare il proprio impianto teorico ma anche a produrre modelli operativi, strumenti di intervento e dispositivi valutativi coerenti con le esigenze dei contesti e delle persone. Tale riorientamento coinvolge in modo diretto le istituzioni formative, che devono adeguare i propri curricula assicurando la coerenza tra i saperi trasmessi e le competenze richieste per l'esercizio della professione.

Contestualmente, la presenza dell'ordine professionale come interlocutore attivo nei processi di regolamentazione e organizzazione dei corsi di studio attribuisce alla pedagogia universitaria una responsabilità ulteriore: garantire la qualità formativa, monitorare l'adeguatezza dei percorsi, favorire l'integrazione tra teoria e tirocinio, in una logica di apprendimento situato e riflessivo.

Infine, l'adozione di un codice deontologico e l'obbligo del segreto professionale richiamano la pedagogia a una esplicitazione della propria dimensione assiologica. Ogni atto educativo implica una scelta di campo, una visione dell'uomo e della società, una responsabilità verso l'altro. La pedagogia, in quanto scienza complessa, impegnata nella ricerca del senso dell'agire educativo (Bertolini, 1988/2021), non può sottrarsi a questa responsabilità. L'istituzione dell'ordine diventa allora anche l'occasione per approfondire la riflessione sulla natura etico-politica della disciplina e per promuovere una cultura pedagogica capace di orientare criticamente l'agire professionale.

Conclusioni

Le considerazioni fin qui avanzate vogliono rappresentare degli spunti di riflessione che necessitano di ulteriori approfondimenti. L'analisi dell'impatto sulle professioni educative e sulla pedagogia dell'approvazione della Legge 55/2024 evidenzia come ci si trovi davanti a un momento cruciale nella storia delle professioni educative in Italia.

Da una parte, la legge offre opportunità importanti, come la chiarificazione delle competenze e la promozione di una formazione continua che potrebbe portare a una professionalizzazione sempre più solida del settore. Dall'altra, emergono delle sfide, tra cui la difficoltà di conciliare la pluralità dei contesti operativi con la necessità di un'identità professionale unitaria. L'eterogeneità delle competenze richieste resta, infatti, uno dei fattori critici, basti pensare alla questione ancora aperta della distinzione con gli educatori professionali socio-sanitari o, per altri versi, alla distinzione dei percorsi per gli educatori dell'infanzia, che rispondono, oltre alla L.55/2024 anche ad altre disposizioni normative che ne regolano la formazione e i titoli di accesso (L.205/2017, comma 595).

Sul piano epistemologico, la L.55/2024 offre la possibilità di rivedere l'interazione tra teoria e prassi in pedagogia. La creazione dell'ordine potrebbe, infatti,



fungere da fattore promotore di una maggiore integrazione e dialogo tra il sapere accademico e l'esperienza sul campo, promuovendo una pedagogia più orientata all'intervento e all'azione trasformativa. Ciò implica che la formazione degli operatori debba evolversi verso l'acquisizione non solo di conoscenze teoriche approfondite ma, laddove manchi o sia insufficiente, anche di competenze pratiche che riflettano le esigenze mutevoli dei contesti educativi e sociali, attraverso il potenziamento delle attività di tirocinio e laboratoriali.

In definitiva, la L.55/2024 rappresenta un'opportunità storica per le professioni pedagogiche italiane ma il successo del suo impatto dipenderà dalla capacità delle istituzioni educative, delle associazioni professionali e dei professionisti stessi di affrontare le sfide legate all'identità e alla formazione. La strada verso una professione pedagogica più coesa e ben definita è ancora lunga, ma le prospettive di un cambiamento significativo sono alla portata, se accompagnato da un dialogo costante tra teoria e pratica, ricerca e sperimentazione.

Riferimenti bibliografici

- Barbieri Wurtz I. (2024). Pedagogical professions. Normative references, identities and differences. *Studium Educationis*, XXV(1): 26-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.7346/SE-012024-03>
- Bertolini P. (1988/2021). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini scientifica.
- Biasin C., Serbati A. (2020). La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2): 197-219. <https://doi.org/https://doi.org/10.13128/rief-9459>
- Boffo V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2): 27-51. <https://doi.org/https://doi.org/10.13128/rief-10073>
- Cambi F. (2009). L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, 1(1): 157-163. https://doi.org/https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-2907
- Chello F. (2023). Il "prima" della ricerca empirica in pedagogia e le sue conseguenze epistemologico-teoriche. *Studium Educationis*, XXIV(1): 65-74. <https://doi.org/https://doi.org/10.7346/SE-012023-08>
- Decreto-Legge 14 agosto 2020, n. 104 – *Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia* (convertito con modificazioni dalla Legge 13 ottobre 2020, n. 126).
- Decreto-Legge 27 dicembre 2024, n. 202 – *Disposizioni urgenti in materia di termini normativi* (convertito con modificazioni dalla Legge 21 febbraio 2025, n. 15).
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 – *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.



- Del Gobbo G., Federighi P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress.
- Del Gobbo G., Torlone F. (2022). I professionisti non-teaching dell'educazione e della formazione. *Pedagogia oggi*, 20(2): 18-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.7346/PO-022022-02>
- Fasan G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, (3): 77-88. <https://doi.org/10.7346/SE-032019-07>
- Fortin D., Crisafulli F. (2023). Verso un'epistemologia dell'educazione professionale. *Studium Educationis*, (2): 49-63. <https://doi.org/10.7346/SE-022023-05>
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2004). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari-Roma: Laterza.
- Freire P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Gambacorti-Passerini M. B. (2023). Riflessioni epistemologiche sulla ricerca empirica in pedagogia: l'importanza dello sviluppo di una riflessività "complessa" quale postura epistemica nella contemporaneità. *Studium Educationis*, XXIV(1): 75-83. <https://doi.org/https://doi.org/10.7346/SE-012023-09>
- Genovesi G. (2005). *Scienza dell'educazione*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Giovanazzi T. (2022). La complessità delle professioni educative. Competenze, inclusione sociale, coesione territoriale. *Pedagogia oggi*, 20(2): 143-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.7346/PO-022022-17>
- Guggenbühl-Craig A. (1987). *Al di sopra del malato e della malattia. Il potere assoluto del terapeuta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Iori V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia oggi*, 15(2): 17-30.
- Legge 14 gennaio 2013, n. 4 – *Disposizioni in materia di professioni non organizzate*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 – *La Buona Scuola*.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 – *Legge di Bilancio 2018*.
- Legge 8 novembre 2021, n. 163 - *Disposizioni in materia di titoli universitari abilitanti*.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55 – *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*.
- Loiodice I. (2017). Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti. *Pedagogia oggi*, 15(2): 47-58.
- Margiotta U. (2017). Il valore sociale e formativo delle professioni educative. *Pedagogia oggi*, 15(2): 447-458.
- Massa R. (2003). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unico-pli.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Olivieri F. (2022). Le associazioni professionali: ruolo, funzioni e utilità per i professionisti pedagogici. *Pedagogia oggi*, 20(2): 156-164. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-19>
- Orefice P., Corbi E. M. (2017). *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo: Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.



- Pati L. (2017). Professioni educative e competenze di mediazione. *Pedagogia oggi*, 15(2): 211-222.
- Perillo P. (2017). Formazione e identità professionale degli educatori e dei pedagogisti. Una questione di “prospettive”. *Pedagogia oggi*, 15(2): 427-436.
- Premoli S. (2017). Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi. *Pedagogia oggi*, 15(2), 437-446.
- Serbati S. (2020). *La valutazione e documentazione pedagogica*. Roma: Carocci editore.
- Sicurello R. (2019). L'educatore e il pedagogista: nuove professionalità per nuovi bisogni educativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(34): 35-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.19241/lll.v15i34.252>
- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 15(2): 107-120.
- Ulivieri S. *et alii* (2017). Formare educatori e educatrici. Il ruolo della Pedagogia italiana. *Pedagogia oggi*, 15(2): 11-16.
- <https://m.flcgil.it/comunicati-stampa/flc/nidi-no-all-albo-per-gli-educatori-dei-servizi-per-l-infanzia.flc>. (ultima consultazione il 24/04/2025)
- <https://www.anci.it/pella-ai-ministri-giustizia-e-istruzione-cada-obbligo-di-iscrizione-al-lalbo-per-gli-educatori/> (ultima consultazione il 24/04/2025)
- <https://www.orizzontescuola.it/albo-educatori-anci-eliminare-iscrizione-prima-infanzia-a-rischio-apertura-asili-nido-a-settembre/> (ultima consultazione il 24/04/2025)



Prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo: profili giuridici e implicazioni pedagogiche della L. 17 maggio 2024, n. 70

Prevention and fight against bullying and cyberbullying: legal profiles and pedagogical implications of Law 17 May 2024, n. 70!

Eugenia Nardone

*Dottoressa di ricerca in Diritto privato - Università di Pisa
Cultrice in Diritto privato nell'Università degli Studi di Ferrara
eugenia.nardone@jus.unipi.it*

Abstract

The paper deals with the modifications brought by Law No. 70/2024 on the prevention and fight against bullying and cyberbullying both to Law No. 71/2017 on cyberbullying and to Royal Decree-Law No. 1404/1934 on juvenile justice. Considering the possible measures against bullying behaviours, it results evident that the fulfillment of the objectives set by the law depends on the relation between all the actors involved in the educational mission (family, school, social services and judicial authority). Some critical aspects are related to the rewriting of the administrative procedure governed by Art. 25 of Royal Decree-Law No. 1404/1934.

Keywords: bullism, mediation process, re-educational measures, juvenile prevention system, right to be heard for minors

Il contributo tratta delle modifiche apportate dalla L. 17 maggio 2024, n. 70 sulla prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo alla precedente L. 29 maggio 2017, n. 71 in tema di cyberbullismo e al R.D.L. 1404/1934 istitutivo del sistema della giustizia minorile. Dall'esame delle misure percorribili, emerge come il raggiungimento degli obiettivi perseguiti dal legislatore sia condizionato dal concreto atteggiarsi della relazione tra famiglia, scuola, operatori sociali e autorità giudiziaria. Le maggiori criticità si registrano nella riscrittura della procedura per l'adozione delle misure di prevenzione di cui all'art. 25 del R.D.L. 20 luglio 1934, n. 1404.

Parole chiave: bullismo, mediazione, misure rieducative, misure di prevenzione, diritto all'ascolto del minore

Citation: Nardone E. (2025). Prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo: profili giuridici e implicazioni pedagogiche della L. 17 maggio 2024, n. 70. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 198(1), 176-185.

Copyright: © 2025 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-012025-14>



1. Le modifiche alla L. 29 maggio 2017, n. 71. Azioni preventive tra famiglia e scuola

Bullismo e cyberbullismo costituiscono un problema sociale la cui frequenza e il cui impatto sulla vita dei minori sono tali da aver giustificato due interventi legislativi in un lasso di tempo relativamente breve, prima con la L. 29 maggio 2017, n. 71 - Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo e, più di recente, con la L. 17 maggio 2024, n. 70 - Disposizioni e delega al Governo in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo. Quest'ultima, in particolare, ha modificato il testo del 2017 sia estendendone il campo di applicazione anche alle condotte di bullismo realizzate in forma non telematica e definite dal comma 1-*bis* aggiunto all'art. 1 L. 71/2017, sia "ponendo l'accento su azioni di carattere preventivo", ossia, nell'intento del legislatore, "azioni formative ed educative", come si legge nel Dossier N. 39/2 del 19 marzo 2024 elaborato dal Servizio Studi della Camera dei Deputati (<https://documenti.camera.it/leg19/dossier/Pdf/ID0003b.pdf>): coerentemente, le modifiche operate sulla L. 71/2017 coinvolgono tutti i principali attori della missione educativa e, quindi, i genitori, le istituzioni scolastiche e, se necessario, il servizio sociale, in un intreccio complesso su cui è utile riflettere.

In primo luogo, con modifica apportata all'art. 4, co. 1, L. 71/2017, al Ministero dell'istruzione è stato affidato il compito di aggiornare le linee di orientamento adottate dopo l'entrata in vigore della L. 71/2017, con l'indicazione, anche, di procedure per la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo nelle scuole. In quest'ottica, il Ministero ha avviato un'attività di rilevazione sull'attuazione delle linee di orientamento già vigenti (e aggiornate con D.M. n. 18 del 13 gennaio 2021) diffondendo tra gli istituti scolastici un questionario volto ad acquisire informazioni sulle azioni e sugli interventi messi in atto (https://istruzioneveneto.gov.it/20240503_29720/).

In secondo luogo, il medesimo art. 4 L. 71/2017 reca, ora, un nuovo comma, il 2-*bis*, in forza del quale gli istituti scolastici sono tenuti a recepire le predette linee orientative ministeriali nei regolamenti di cui all'art. 4, co. 1, D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, ossia i cd. regolamenti di istituto, ad adottare un codice interno per la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo e a istituire un tavolo permanente di monitoraggio del quale facciano parte rappresentanti degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie ed esperti di settore.

Secondo quanto prevede il nuovo comma 2 dell'art. 5 L. 71/2017, poi, le medesime linee di orientamento devono essere integrate anche nel patto educativo di corresponsabilità di cui all'art. 5-*bis* del D.P.R. 249/1998 facendo specifico riferimento alle condotte di cyberbullismo e, ora, di bullismo. Il riferimento al patto di corresponsabilità scuola-famiglia rileva in quanto, a monte, vi è la considerazione della condotta bullizzante non solo quale infrazione ai codici di comportamento definiti dall'istituzione-scuola ma, altresì, quale disfunzione nella relazione del minore con i suoi pari, non intercettata negli ambienti adulti di ri-



ferimento del minore stesso e, a sua volta, riflesso di una disfunzione antecedente, insita nella relazione minore-educatore – sia esso il genitore o il docente – e sulla quale è possibile incidere solo tramite la cooperazione tra le due principali agenzie educative, appunto, famiglia e scuola.

Ancora, tramite sovvenzioni regionali stanziabili in forza del neo-introdotto art. 4-*bis*, gli istituti richiedenti possono dotarsi delle risorse necessarie a predisporre un servizio di sostegno psicologico agli studenti, ritenuto utile in ottica preventiva per incidere su situazioni che potrebbero degenerare proprio in episodi di bullismo o cyberbullismo.

La L. 70/2024, infine, ha modificato l'art. 3 L. 71/2017 demandando l'istituzione del tavolo tecnico già previsto dal testo normativo originario non più al Presidente del Consiglio dei Ministri ma a un decreto del Ministero dell'istruzione, di concerto con l'Autorità politica delegata per le politiche della famiglia; come prima, tra le missioni del tavolo tecnico vi è anche l'elaborazione di un piano d'azione integrato che, però, dovrà ora includere anche iniziative di prevenzione e contrasto al bullismo. Per l'attuazione delle iniziative di informazione e di prevenzione di cui al piano di azione, poi, l'art. 4 L. 71/2017 promuove una sinergia tra i servizi socio-educativi del territorio, gli enti locali, le scuole, le organizzazioni sportive e gli enti del Terzo settore.

2. Azioni successive: la mediazione e le misure rieducative *ex* art. 25 R.D.L. 20 luglio 1934, n. 1404

Ai sensi del riscritto art. 5 L. 71/2017, il dirigente scolastico che, nell'esercizio delle sue funzioni, venga a conoscenza di condotte ricadenti nelle definizioni di cyberbullismo o di bullismo, è tenuto ad applicare le procedure di cui alle linee di orientamento integrate nel regolamento di istituto, a informare i genitori dei minori coinvolti (o comunque i soggetti esercenti la responsabilità genitoriale) e a promuovere “adequate iniziative di carattere educativo” nei riguardi dei minori.

Posto che il contrasto al cyberbullismo non può limitarsi a misure di educazione riparativa e richiede, a monte, interventi di educazione digitale funzionali a diffondere modi corretti di impiego degli strumenti telematici e, prima ancora, di abitare il cyberspazio, il citato art. 5 è di interesse anche laddove, tra le “adequate iniziative” da promuoversi nelle scuole, contempla espressamente percorsi di mediazione scolastica. A tal proposito, vale ricordare come, già nel 2023, alcuni istituti si siano impegnati ad approntare e offrire servizi di mediazione attivabili per la gestione di episodi di bullismo e cyberbullismo e abbiano presentato, nel contesto del progetto dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza “Riparare: conflitti e mediazione a scuola”, un manifesto in dieci punti, denominato “Manifesto per le scuole riparative” (<https://www.garanteinfanzia.org/conflitti-scuola-mediazione>).



Nei casi più gravi, invece, come anche a fronte di condotte reiterate o comunque qualora le iniziative educative già promosse si rivelassero insufficienti, in forza del comma 2 dello stesso articolo 5, la scuola, sempre nella persona del dirigente scolastico, riferisce all'autorità competente per l'adozione delle misure amministrative di cui all'art. 25 del R.D.L. 20 luglio 1934, n. 1404 - Istituzione e funzionamento del tribunale per i minorenni, e quindi, attualmente, al pubblico ministero presso il Tribunale per le persone, per i minorenni e per le famiglie, che ha sostituito il Tribunale per i minorenni secondo le previsioni della cd. Riforma Cartabia e, poi, del Dlgs. 10 ottobre 2022, n. 149 - Attuazione della legge 26 novembre 2021, n. 206, recante delega al Governo per l'efficienza del processo civile e per la revisione della disciplina degli strumenti di risoluzione alternativa delle controversie.

Invero, per effetto dell'art. 2 della L. 70/2024, anche l'art. 25 del R.D.L. 1404/1934 è stato oggetto di modifiche che impongono un esame attento della disposizione e, anticipando quanto si dirà meglio in conclusione, una lettura della stessa in ottica di sistema con la riscritta L. 71/2017.

Il nuovo art. 25 prevede, infatti, che, prima di ricorrere all'affidamento del minore ai servizi sociali o al collocamento in comunità, il pubblico ministero possa disporre l'attivazione di un percorso di mediazione o, qualora ritenga non praticabile la via della mediazione, chiedere al tribunale lo svolgimento di un progetto di intervento educativo sotto la direzione del servizio sociale. All'affidamento ai servizi sociali e al collocamento residenziale del minore, quindi, si sommano ora due ulteriori possibilità, la mediazione e l'avvio di un progetto educativo, e l'ampliamento del catalogo delle misure adottabili si accompagna alla modifica della rubrica dell'art. 25, prima intitolato "misure applicabili ai minori irregolari per condotta o per carattere" e, ora, rubricato "misure rieducative". Entrambi gli interventi operati sulla disposizione, uno sostanziale e uno formale, traducono l'intenzione di gestire i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo prima che con le sanzioni, civili, amministrative o penali, con strumenti e modalità ispirate dalle scienze pedagogiche. Se tale è la *ratio* normativa, tuttavia, preme osservare come, nell'ipotesi in cui la scuola non abbia promosso un tentativo di mediazione prima di informare l'autorità giudiziaria, qualora poi nemmeno il pubblico ministero optasse per questo strumento, il ricorso alla mediazione rimarrebbe del tutto inteso. Traspare, allora, l'utilità che siano da subito le scuole ad attivarsi per mettere a disposizione delle famiglie, accanto a forme di sostegno psicologico, servizi di mediazione scolastica, sollecitandone l'impiego e non delegando la scelta del mediatore alle famiglie in conflitto. Meglio sarebbe stato allora che il legislatore, introducendo l'art. 4-*bis* nella L. 71/2017, prevedesse la stanziabilità di risorse regionali anche per l'implementazione della mediazione scolastica, oltre che per servizi di supporto psicologico. Analogamente, tra le iniziative adottabili dalle Regioni, sarebbe forse stato da mantenere il riferimento, soppresso in sede di ap-



provazione al Senato, anche alla possibilità di fornire un servizio di coordinamento pedagogico alle scuole che lo richiedessero.

Inoltre, la risorsa-mediazione è contemplata, sia dall'art. 5 L. 71/2017 sia dall'art. 25 R.D.L. 1404/1934, quale forma di intervento a conflitto già sorto; è bene tuttavia rilevare come la mediazione possa essere valorizzata anche in ottica preventiva, in percorsi pedagogici volti all'apprendimento di un modello consensuale di regolazione dei conflitti prima che sfocino in episodi violenti o, comunque, lesivi di terzi. Questo sul presupposto, come già detto, che a monte dell'atto di bullismo possa esserci un disagio già visibile nella relazione minore-insegnante o, prima ancora, nella relazione minore-genitore, magari già manifestatosi in condotte in contrasto con i regolamenti scolastici e sulle quali non è funzionale incidere con le sanzioni, che, anzi, rischiano di produrre un effetto stigmatizzante del minore e di approfondire il conflitto tra lo stesso e l'adulto che, a seconda del contesto, riveste la funzione educativa.

Infine, la predisposizione di percorsi di mediazione, sia per la gestione di episodi già verificatisi sia come strumento pedagogico in chiave preventiva, rileva non solo nell'ottica del raggiungimento delle finalità di cui alla L. 71/2017, e quindi su un piano di diritto pubblico, ma anche in ottica più schiettamente privatistica. Infatti, iniziative di questo tipo possono assumere la valenza di misure organizzative potenzialmente idonee a permettere alla scuola di superare la presunzione di responsabilità posta dall'art. 2048 c.c. e di dimostrare "di non aver potuto impedire il fatto" ossia che il fatto, sebbene verificatosi o aggravatosi è da qualificarsi eccezionale e non preventivabile data la condotta attuata dall'ente scuola.

3. Lo spazio di intervento del servizio sociale

Come anticipato, qualora ritenga non sussistano le condizioni per attivare un percorso di mediazione, il pubblico ministero a cui è riservata l'attività di segnalazione del minore al tribunale può chiedere al tribunale di disporre lo svolgimento di un progetto di intervento educativo sotto la direzione e il controllo dei servizi sociali. Quindi, benché tra le due possibili strade – la mediazione e l'intervento educativo – non vi sia un criterio di scelta esplicito, può ipotizzarsi un ordine di priorità legato alla diversa invasività delle misure e per il quale il progetto educativo sarebbe da limitarsi ai casi *ab origine* più gravi o, comunque, a quelli nei quali la pur tentata mediazione avesse dato un esito negativo.

Sulla richiesta del pubblico ministero il tribunale provvede con decreto motivato stabilendo la durata e gli obiettivi del progetto, individuando tra le possibili attività contemplate dal legislatore – attività di volontariato sociale, partecipazione a laboratori teatrali, di scrittura creativa, a corsi di musica, attività sportive, artistiche o altre attività – quelle più coerenti con la condotta manifestata dal minore



e idonee a sviluppare in lui “sentimenti di rispetto nei confronti degli altri e ad alimentare dinamiche relazionali sane e positive tra pari e forme di comunicazione non violente”, secondo quanto prevede il riscritto comma 2 dell’art. 25, R.D.L. 1404/1934.

Nel rispetto degli obiettivi e dei parametri di cui al decreto del tribunale, il servizio sociale competente definisce, poi, i contenuti concreti del progetto di intervento, che, ai sensi del comma 3 dell’innovato art. 25, può anche prevedere la partecipazione del nucleo familiare mediante un percorso di sostegno all’esercizio della responsabilità genitoriale. Ciò rende la capacità genitoriale un possibile oggetto di sindacato non solo in sede civile, ove i genitori sono onerati come la scuola di fornire la prova liberatoria di cui all’art. 2048 c.c., ma anche in sede amministrativa, ove possono essere chiamati non solo a prendere parte a un progetto educativo dalla cui elaborazione sono estromessi ma anche essere coinvolti in prima persona in percorsi sulla genitorialità, a cui sono di fatto obbligati ad aderire per scongiurare una valutazione negativa da parte del servizio sociale e, così, le connesse conseguenze. Infatti, nella riscrittura dell’art. 25 R.D.L. 1404/1934, è sulla base della relazione, sia pure non vincolante, resa dal servizio sociale (almeno dieci giorni prima della conclusione del progetto di intervento educativo) che il tribunale può alternativamente disporre la conclusione del procedimento, la sua continuazione o l’adozione di un progetto differente in ragione delle mutate esigenze educative – scenari rispetto ai quali la dottrina rileva la mancanza di una previsione legislativa circa la durata massima della misura – o, invece, l’affidamento ai servizi sociali o il collocamento del minore in una comunità.

Le misure dell’affidamento ai servizi sociali e del collocamento in comunità sono ora espressamente qualificate come temporanee e ripensate come *extrema ratio*, a cui fare ricorso solo una volta tentato l’intervento educativo e, si intende, ove il servizio sociale relazioni in termini di insuccesso o, comunque, di insufficienza dell’intervento. Quanto ora previsto dall’art. 25 R.D.L. 1404/1934, tuttavia, cozza con la regolamentazione dell’istituto dell’affidamento al servizio sociale ora contenuta nell’art. 5-*bis* della L. 4 maggio 1983, n. 184 - Diritto del minore a una famiglia (cd. Legge sull’adozione), riscritto con D.Lgs. 149/2022 nel contesto della già ricordata Riforma Cartabia. In particolare, con la L. 70/2024, si è venuta a creare, tra l’affidamento *ex* art. 5-*bis* L. 184/1983 e l’affidamento *ex* art. 25 R.D.L. 1404/1934, una differenza di disciplina che contrasta con la sostanziale affinità delle due misure, che presuppongono entrambe un sindacato sulle capacità genitoriali. Tale sindacato, tuttavia, solo nel primo caso è inserito nel contesto di un procedimento *ex* art. 333 c.c. mentre, nel secondo caso, si colloca in via di fatto all’interno di un procedimento, quello del nuovo art. 25 R.D.L. 1404/1934, che non ha esplicitamente a oggetto la responsabilità genitoriale e nel quale i genitori non godono di un reale diritto al contraddittorio ma sono soltanto sentiti, senza l’obbligo di una difesa tecnica. In particolare, non è previsto un contraddittorio sulla relazione del servizio sociale e ciò nonostante la



stessa sia il presupposto sostanziale di misure, tutte quelle viste, oggettivamente incidenti non solo sul minore ma sull'intero nucleo familiare.

Ancora, se la mediazione, per sua natura, rende il minore protagonista, nell'ipotesi il cui pubblico ministero ritenga di non farvi ricorso, la partecipazione del minore assume la forma dell'ascolto operato dal tribunale. Invero, è ragionevole pensare che l'ascolto contemplato dall'art. 25 debba sostituire le "adeguate indagini" sulla personalità del minore che erano previste nella formulazione precedente dell'articolo e che, quando competente era il Tribunale per i minorenni, erano, verosimilmente, affidate ai giudici onorari, ossia alla componente privata ed esperta all'interno del collegio. Posta la formulazione attuale della disposizione, che non contempla più lo svolgimento delle dette indagini e, per effetto del D.Lgs. 149/2022, prevede la competenza del Tribunale per le persone, per i minorenni e per le famiglie, occorre, allora, interrogarsi sul significato e sulle forme dell'ascolto del minore. Benché non espressamente richiamate, pare ragionevole estendere all'ascolto condotto in sede amministrativa le modalità di cui al codice di procedura civile, ossia quelle dettagliate agli artt. 473-*bis*.4 e 473-*bis*.5 c.p.c., sostitutivi della previgente disciplina di cui all'art. 336-*bis* c.c., abrogato dal D.Lgs. 149/2022. L'art. 473-*bis*.5, co. 3, c.p.c., in particolare, richiede che il giudice indichi ai genitori i temi oggetto dell'ascolto e che i genitori possano proporre argomenti e temi di approfondimento: nel contesto del procedimento di cui all'art. 25, ciò potrebbe significare facilitare il giudice nel compito di discernere eventuali carenze educative da una condizione di disagio del minore invece non imputabile ai genitori. Inoltre, benché non sia previsto, anche in sede amministrativa, l'ascolto dovrebbe essere riservato al giudice togato secondo quanto prevedono l'art. 473-*bis*.5 c.p.c. e, con esso, l'art. 15 D.Lgs. 151/2022 - Norme sull'ufficio per il processo in attuazione della legge 26 novembre 2021, n. 206, e della legge 27 settembre 2021, n. 134. Quest'ultima disposizione, in particolare, nell'individuare le deleghe che possono essere assegnate al giudice esperto quale membro dell'ufficio per il processo, non contempla l'ascolto, nel quale il giudice onorario può solo affiancare, ma non sostituire, il giudice togato.

Infine, il quinto e ultimo comma dell'art. 25 prevede che il tribunale, "nei casi di cui all'articolo 473-*bis*.8 del codice di procedura civile", nomini al minore un curatore speciale. Il richiamato art. 473-*bis*.8 c.p.c., anch'esso introdotto dal D.Lgs. 149/2022, tipizza le ipotesi, quattro obbligatorie e una facoltativa, in cui deve o può essere nominato al minore un curatore speciale. Tra queste, come già rilevato in dottrina, quelle di cui può immaginarsi la configurabilità nel procedimento *ex* art. 25, sono, verosimilmente, quelle di cui alla lettera *c*) dell'art. 473-*bis*.8 c.p.c., ossia qualora il tribunale riscontri una "situazione di pregiudizio per il minore tale da precluderne l'adeguata rappresentanza processuale da parte di entrambi i genitori" e quella, facoltativa, di cui all'art. 473-*bis*.8, co. 2, c.p.c., ossia ogni qualvolta il tribunale constati che "per gravi ragioni" i genitori appaiono "temporaneamente inadeguati a rappresentare gli interessi del minore". Nemmeno



è da escludere che la nomina del curatore speciale sia richiesta dal minore “bullo” *ex art. 473-bis.8, co. 1, lettera d)*, ipotesi che potrebbe suggerire di ricercare la causa della condotta bullizzante in una pregressa relazione disfunzionale tra minore e genitore. A tal proposito, tuttavia, data la peculiarità del procedimento di cui si tratta e quanto si è detto sopra circa la presenza, al suo interno, dei genitori, coinvolti nella determinazione del progetto di intervento educativo ove disposto o chiamati a partecipare a percorsi di supporto alla genitorialità, pare importante richiamare l'esigenza di un'indagine approfondita sull'esistenza di conflitti di interesse nelle forme dell'*art. 478-bis.8, co. 1, c.p.c.* o di altre “gravi ragioni” (*art. 478-bis.8, co. 2, c.p.c.*) che possano giustificare la sostituzione del curatore ai genitori nella rappresentanza processuale del minore, senza che l'esigenza della nomina, invece, sia fatta discendere, in automatico, dal fatto della condotta irregolare del minore.

Il richiamo operato dall'*art. 25 all'art. 478-bis.8 c.p.c.*, poi, impone anche una riflessione sull'effettivo ruolo del curatore quale attore processuale in un procedimento destrutturato quale quello in esame, ove i provvedimenti sono assunti in camera di consiglio e, pur essendo ammessa, non è prescritta l'assistenza tecnica di un difensore. Inoltre, benché, a norma del comma 4 dell'*art. 25*, del deposito della relazione conclusiva del progetto di intervento educativo deve essere dato tempestivo avviso “ai soggetti, diversi dal minore che non abbia compiuto quattordici anni, di cui al comma 5” e quindi, si intende, al curatore speciale del minore, non è formalmente ed espressamente prevista né regolata la possibilità di controdedurre sulle risultanze della relazione.

4. Conclusioni

Per concludere, intervenendo sulla L. 71/2017 il legislatore ha esteso la gamma di interventi di prevenzione e di contrasto dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo. Le iniziative poi concretamente intraprese come le misure adottate, però, sono da valutarsi in termini non solo di adeguata attuazione del testo normativo ma anche di rispondenza al superiore interesse del minore a cui deve informarsi ogni azione concernente i minori, come previsto dall'*art. 3* della Convenzione ONU sui diritti del minore.

Gli strumenti della pedagogia, allora, devono farsi funzionali (anche) alle finalità del diritto. In particolare, disporre l'affidamento del minore al servizio sociale o il collocamento residenziale è possibile solo se la misura, nei suoi presupposti e nella sua realizzazione, soddisfa l'interesse del minore, da intendersi superiore non in senso relativo ma assoluto e, quindi, da garantirsi comunque sempre. Mentre, nella fase delle predette misure, viene in rilievo la relazione genitori-servizio sociale, con il medio del tribunale ove deve essere garantito l'ascolto del minore, quanto a quelli che ne sono i presupposti applicativi, rileva l'intera-



zione genitori-scuola. A quanto già detto sugli obblighi organizzativi dell'istituto scolastico, allora, va ad aggiungersi un'ulteriore considerazione poiché i detti obblighi, oltre a rilevare in sede di accertamento della responsabilità civile in capo alla scuola, incidono anche a valle sulla legittimità o meno delle misure rieducative di cui all'art. 25 R.D.L. 1404/1934. Infatti, tanto più ove la segnalazione del minore giunga dal dirigente scolastico *ex art. 5 L. 71/2017*, il ricorso alle misure amministrative sopra analizzate non sarebbe rispondente al criterio del superiore interesse del minore ove fossero mancati, a monte, "interventi educativi adeguati" da parte dell'istituzione scolastica, che, anzi, avrebbe così abdicato alla propria funzione formativa tradendo l'essenza del patto di corresponsabilità con i genitori.

Riferimenti bibliografici

- Bocchini R., Montanari M. (2018). Le nuove disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto al cyberbullismo. *Nuove leggi civili commentate*, 2: 340-384.
- Cecchella C. (2023). Il Tribunale per le persone, per i minorenni e per le famiglie. *Nuove leggi civili commentate*, 4-5: 1370-1386.
- Cordiano A., Senigaglia R. (eds.) (2024), *Manuale di diritto minorile*, II ed. Napoli: E.S.I. Edizioni Scientifiche Italiane.
- Corso S. (2020). Il più rodariano dei diritti: il diritto all'ascolto dei bambini. In M. Benetton (ed.), *Il cielo è di tutti la terra è di tutti. Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia* (pp. 117-145). Pisa: ETS.
- D'Arcangelo P. (2018). *La mediazione a scuola: una possibile risposta al bullismo?* In <https://www.diritto.it/la-mediazione-scuola-possibile-risposta-al-bullismo/> (ultima consultazione: 25/10/2024).
- Fedeli D., Munaro C. (2019). *Bullismo e cyberbullismo: come intervenire nei contesti scolastici: guida operativa per insegnanti e dirigenti*. Firenze: Giunti Edu.
- Garaci I. (2021). Il superiore interesse del minore nel quadro di uno sviluppo sostenibile dell'ambiente digitale, *Nuove leggi civili commentate*, 4: 800-826.
- Labriola M. (2024). La nomina obbligatoria. In G. Bertoli, M. Labriola, *Il curatore speciale del minore* (pp. 53-102). Pisa: Pacini Giuridica.
- Lamarque E. (2016). *Prima i bambini. Il principio dei best interests of the child nella prospettiva costituzionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lamarque E. (2023). Pesare le parole. Il principio dei best interests of the child come principio del miglior interesse del minore. *Famiglia e diritto*, 4: 365-372.
- Maestri E. (2017). Il minore come persona digitale. Regole, tutele e *privacy* dei minori sul Web. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 9, 13: 7-25.
- Maestri E. (2019). La tutela dei minori nell'età del consenso digitale. Un approccio giuridico cibernetico. *Aiaf*, 2: 156-170.
- Marescotti E., Thiene A. (eds.) (2018). La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore. La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, soste-



- gno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative. *Annali online della didattica e della formazione Docente*, 10, n. 15-16.
- Martinello G. (2023). La recente ed inedita implementazione del sistema di prevenzione minorile. *Criminalia. Annuario di scienze penalistiche*, 325-350.
- Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E. (2017). *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo*. Bologna: Il Mulino.
- Orofino M., Pizzetti F.G. (2018). *Privacy, minori e cyberbullismo*, Torino: Giappichelli.
- Palermo Fabris E. (2011). Evoluzione storica e recenti tendenze del sistema penale minorile. In E. Palermo Fabris, A. Presutti (eds.), *Diritto e procedura penale minorile*, (pp. 3-109), in P. Zatti (diretto da), *Trattato di diritto di famiglia*. Milano: Giuffrè.
- Pennetta A.L. (2019). *Bullismo, cyberbullismo e nuove forme di devianza*. Torino: Giappichelli.
- Pisapia G., Antonucci D. (1997). *La sfida della mediazione*. Padova: Cedam.
- Pittaro P. (2017). La legge sul cyberbullismo. *Famiglia e diritto*, 8-9: 819-823.
- Scia F. (2021). Minori e illeciti digitali nel sistema della responsabilità civile. *Nuove Leggi Civili Commentate*, 3: 559-589.
- Senigallia R. (2021). Il dovere di educare i figli nell'era digitale. *Persone e mercato*, 3: 511-524.
- Senigallia R. (2023). Le ipotesi di nomina del curatore speciale del minore nel processo. *Nuove Leggi Civili Commentate*, 4-5: 978-992.
- Spadaro G. (2023). I giudici onorari. *Nuove leggi civili commentate*, 4-5: 1045-1053.
- Thiene A., Marescotti E. (eds.) (2017). La scuola al tempo dei social network. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 9, n. 13.
- Thiene A. (2018). Ragazzi perduti online: illeciti dei minori e responsabilità dei genitori. *Nuova giurisprudenza civile commentata*, 11: 1618-1631.
- Thiene A. (2019). Gioventù bruciata online: quale responsabilità per i genitori? In A. Annoni, A. Thiene, *Minori e privacy. La tutela dei dati personali dei bambini e degli adolescenti alla luce del Regolamento (UE) 2016/679* (pp. 37-59). Napoli: Jovene.
- Turlon F. (2011). Giustizia riparativa e mediazione nel sistema penale minorile. In E. Palermo Fabris, A. Presutti (eds.), *Diritto e procedura penale minorile* (pp. 50-667). In P. Zatti (diretto da), *Trattato di diritto di famiglia*. Milano: Giuffrè.
- Zanovello F. (2021). Bullismo a scuola: il MIUR condannato al risarcimento del danno per culpa in vigilando del personale scolastico, nota a Trib. Potenza 2 aprile 2021, n. 380. *Studium Iuris*, 11: 1394-1396.
- Zanovello F. (2024). Prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo. Tra novità e criticità della L. N. 70/24. *Nuove Leggi Civili Commentate*, 4: 826-850.



«I ragazzi vogliono leggere»: i consigli di lettura di Ada Prospero Marchesini Gobetti

«Children want to read»: Reading Recommendations by Ada Prospero Marchesini Gobetti

Lucia Vigutto

Assegnista di ricerca

Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin, Università di Bologna

lucia.vigutto@unibo.it

Abstract

Ada Prospero Marchesini Gobetti (1902-1968) was a writer and translator, known for being the wife of Piero Gobetti and for her involvement in the Resistance. This study analyses her post-World War II activities in the field of reading promotion, carried out through «il Giornale dei Genitori» («The Parents' Journal»), which she had founded, and the book *Dai 4 ai 16: Guida ai libri per ragazzi* (*From 4 to 16: A Guide to Books for Children*). The focus is on the selection criteria proposed by the author, linking them to the cultural and educational objectives of the journal.

Keywords: Ada Prospero Marchesini Gobetti; The Parents' Journal; Children's literature; Reading promotion; Books for children.

Ada Prospero Marchesini Gobetti (1902-1968) è stata una scrittrice e traduttrice torinese, maggiormente nota per essere stata la moglie di Piero Gobetti e per la partecipazione alla Resistenza. Questo studio analizza la sua attività di promozione della lettura, svolta nel Secondo Dopoguerra attraverso «il Giornale dei Genitori», da lei fondato, e il volume *Dai 4 ai 16: Guida ai libri per ragazzi*, focalizzandosi sui criteri di selezione proposti dall'autrice e collegandoli agli obiettivi culturali ed educativi proposti dalla rivista.

Parole chiave: Ada Prospero Marchesini Gobetti; il Giornale dei Genitori; Letteratura per l'infanzia; Promozione della lettura; libri per ragazzi.

Citation: Vigutto L. (2025). «I ragazzi vogliono leggere»: i consigli di lettura di Ada Prospero Marchesini Gobetti. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 186-198.

Copyright: © 2025 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-012025-15>



1. Educare i genitori

Ada Prospero Marchesini Gobetti (1902-1968)¹ fu una figura di primo piano nella storia della cultura italiana del Dopoguerra, impegnata a vario titolo negli anni Cinquanta e Sessanta nel tentativo di costruire le fondamenta di un'educazione democratica che prendesse le mosse dai principi espressi nella Costituzione.

Dopo il suo coinvolgimento nella Resistenza, per il quale si guadagnò la medaglia d'argento al valore militare, continuò il suo impegno per i diritti dell'infanzia e delle donne, già iniziato prima del conflitto, e venne eletta presidente dell'UDI – Unione Donne Italiane – di Torino. Già all'indomani della Liberazione, inoltre, nell'aprile del 1945, divenne la prima donna vicesindaco italiana, ricoprendo questa carica a Torino e occupandosi in particolare dell'assistenza, della sanità pubblica e dell'istruzione, in un momento in cui l'infanzia era stata drammaticamente colpita dalla guerra e necessitava di immediata assistenza (Alano, 2016, p. 238).

Successivamente tornò a dedicarsi alla traduzione e allo studio iniziati tra le due guerre, “giacché troppo aveva dato delle sue forze alle cose politiche” (Polito, Carbone, 1990, p. 337), gettando le fondamenta del suo “pensiero educativo” (Arceri, 2018, p. 39) e impegnandosi attivamente nella sua divulgazione.

In particolare, a partire dal 1952 si occupò di rubriche femminili e rivolte alle famiglie, pubblicate sull'Unità² e altre testate, mentre dal 1953 al 1955 diresse la rivista «Educazione Democratica» accanto a Dina Bertoni Jovine. Nel 1958 diede alle stampe il volume *Non lasciamoli soli: consigli ai genitori per l'educazione dei figli*, nato proprio dall'esperienza di dialogo con i genitori iniziata sulle riviste. Scrisse infatti:

“Sin dal 1955 incominciai a tenere su «l'Unità» e poi su «Noi donne» una rubrica di consigli ai genitori. In conseguenza di ciò mi arrivarono da ogni parte d'Italia lettere di richieste di consigli da parte di singoli, e lettere di richiesta di mie conferenze sull'argomento da parte di organizzazioni di diverso genere (e non solo di sinistra, tanto per dirne una l'Unione cristiana delle giovani). Da tutte le parti si insisteva perché radunassi in un volume le mie rubriche. Per accontentare un po' tutti, feci un libro assai modesto di educazione familiare, di carattere divulgativo che fu rapidamente esaurito” (Arceri, 2018, p. 48).

- 1 Il triplice cognome è motivato dal fatto che fu vedova di Piero Gobetti e si risposò in seconde nozze con Ettore Marchesini. Per approfondire la figura di Ada Prospero si consiglia la lettura dei lavori di Alano (2016); Alessandrone Perona (1990, 2017); Arceri (2018); Caprioglio (1990); Fabrizi (2006); Pironi (2016); Polito (2016); Spillari (2016); Vicari (2021); Zorini (1999).
- 2 Le rubriche erano “Conversazioni con Luisa”, “Per i vostri figli”, “I nostri bambini”, “I ragazzi e noi”, “Giovedì in famiglia” (Arceri, 2018, p. 41).



Con i proventi ricavati da *Non lasciamoli soli*, decise di fondare un giornale perché “un libro è statico, non continua, non si sviluppa, mentre i problemi dell’educazione dei figli crescono, si complicano, si trasformano continuamente” (Arceri, 2018, p. 66). Il primo numero del «Giornale dei Genitori» uscì nel gennaio del 1959 e nell’editoriale la fondatrice spiegava lo scopo della rivista:

“La nuova rivista non ha pretesa di insegnare ai genitori il loro mestiere, né intende dare soluzioni bell’e pronte e definitive. (...) “Il Giornale dei genitori” nasce per aiutare i padri e le madri a risolvere, in senso democratico e progressista, sia nell’impostazione ideale sia nella pratica quotidiana, il problema dell’educazione dei figli. (...) Vuol essere uno strumento di lavoro che permetta loro di risolvere da sé i propri problemi: offrirà quindi temi generali di discussione e al tempo stesso consigli e risposte di competenti (...) per la soluzione dei singoli casi”³.

Scorrendo le pagine del «Giornale dei Genitori», troviamo molti nomi di persone “competenti”, come li aveva definiti Prospero, appartenenti all’area laica o comunista, che contribuirono alla realizzazione della rivista, figure di primo piano nel panorama pedagogico di quegli anni: Dina Bertoni Jovine, Goffredo Fofi, Bianca Guidetti Serra, Grazia Honegger Fresco, Loris Malaguzzi, Luisa Levi, Lucio Lombardo Radice, solo per citare i più noti. Il tono del periodico era semplice, diretto e privo di retorica, in dialogo aperto con i lettori (Lepri, 2020, p. 500). Tra i temi toccati nelle numerose rubriche⁴, molto spazio veniva dato all’editoria per ragazzi, la cui analisi è oggetto del presente contributo. L’interesse per la letteratura infantile, tuttavia, non era nuovo per Prospero: nel 1950, infatti, aveva dato vita al Centro Studi per la letteratura infantile di Torino grazie alla collaborazione di Paola Carrara Lombroso, attraverso il quale era anche stata or-

3 A. Prospero Marchesini Gobetti, *Ai lettori*, «il Giornale dei genitori», I, 1, 1959, p. 1.

4 Troviamo rubriche intitolate in base al destinatario, rivolte genericamente ai lettori (“A colloquio coi lettori”, “Il parere dei lettori”), ai genitori (“Esperienze di genitori”, “Le bugie di papà”, “I nostri sbagli”, “Le nostre virtù”, “Consigli ai genitori di bambini e ragazzi subnormali”), ai bambini (“Conoscerli per aiutarli”, “I bambini e i grandi”, “L’ambiente e il bambino”, “Il bimbo e la musica”, “I problemi dei piccolissimi”), ai ragazzi (“I ragazzi e la città”, “I ragazzi e la politica”); ai giovani (“Il partito dei figli”, “L’opinione dei giovani”, “Lotte degli studenti”). Altre rubriche riguardano la famiglia, il gioco e il tempo libero, la salute, la scuola. Cfr. Polito e Carbone (1990, p. 340). Segnaliamo inoltre due rubriche di particolare interesse: “L’educazione sessuale dei figli” a cura di Luisa Levi e “Le lettere di Pietro il Pellicano”, traduzione italiana delle lettere dello psicologo americano Loyd W. Rowland. Entrambe le rubriche vennero raccolte in volume: L. Levi, *L’educazione sessuale. Orientamenti per i genitori*, Roma, Editori Riuniti, 1962 e Lega italiana di igiene e profilassi mentale, *Il primo anno di vita del bambino*, Torino, Tipografia Sag, 1963; Lega italiana di igiene e profilassi mentale, *Il bambino da due a sei anni*, Torino, Tipografia Sag, 1957. Cfr. Vigutto (2025) e Borruso (2023).



ganizzata una mostra internazionale di periodici per ragazzi (Fava, 2016, p. 240). È quindi verosimile pensare che molte delle riflessioni che apparvero sul «Giornale dei Genitori» maturarono proprio nella culla del Centro Studi fondato un decennio prima.

2. I consigli di lettura

In quattro puntate, tra il novembre del 1959 e il gennaio 1960, uscì una rubrica intitolata “Guida ai libri per ragazzi”⁵, i cui articoli vennero riuniti in un volume, pubblicato nel 1960 con il titolo *Dai 4 ai 16, guida ai libri per ragazzi*. L’elenco proposto nella *Guida* verrà continuamente aggiornato, con un articolo sul numero di dicembre di ogni anno firmato da Prospero e intitolato *I libri nuovi per l’anno nuovo* e altri articoli durante l’anno che presentavano le novità o alcuni temi meritevoli di attenzione (Paoletti, Salvadori, 1962; Bernardinis, 1965; Mattei, 1965). L’editoria era anche al centro di un’altra fortunata rubrica, “Vedere ascoltare sapere”, che segnalava libri, dischi e film con la collaborazione di Paolo Gobetti, figlio di Ada, Lionello Gennero e Goffredo Fofi. Quest’ultimo in particolare, amico di Prospero e assiduo collaboratore del «Giornale dei genitori» (Fofi, 2018, p. 277-81), si occupò del fumetto nella rubrica “Il mondo a fumetti”, dove, analogamente alle posizioni espresse da Gianni Rodari un decennio prima (Nobile, 2020, p. 96)⁶, valorizzava molto il genere ma si trovava spesso a condannare la produzione americana, edita in Italia da Mondadori, piena di “personaggi privi di fantasia, di carica umana, d’intelligenza e di simpatia, nonché di umanissimi difetti” (Fofi, 1964, p. 35).

Per ragioni di brevità si è deciso di affrontare in questa sede solamente i consigli di lettura comparsi per primi sul «Giornale dei genitori», che da un lato restituiscono una interessante fotografia dello stato della letteratura per l’infanzia nel 1960 e dall’altro permettono di comprendere i criteri di selezione adottati dall’autrice, prendendo in esame quelli contenuti nel volume *Dai 4 ai 16*.

La *Guida* è strutturata in più parti: all’inizio si trovano i suggerimenti riguardanti i libri «classici», nella seconda, che è la più consistente, i «moderni», infine

5 “Guida ai libri per ragazzi” 1, – I classici, *Tra fate, gnomi, cavalieri e pirati*, in «il Giornale dei genitori», I, 6, 15/11/1959; “Guida ai libri per ragazzi” 2, – I moderni, *Meraviglie del reale e del fantastico*, in «il Giornale dei genitori», I, 7, 15/12/1959 “Guida ai libri per ragazzi” 3, *Divulgazione storica, letteraria ed artistica*, in «il Giornale dei genitori», II, 1, 15/01/1960; “Guida ai libri per ragazzi” 4, in «il Giornale dei genitori», II, 2, 15/02/1960.

6 Per approfondire il dibattito sul fumetto in genere e in particolari le posizioni della sinistra in proposito si leggano le ricerche di Becciu (1971), Argilli (1982; 1997), Meda (2002; 2013), Franchini (2006).



i «libri per genitori». In chiusura, prima dell'indice dei nomi, vengono riportati due brevi articoli, *Ragazzi in biblioteca* e *Le biblioteche per ragazzi in Italia*, il primo firmato da Maria Rumi, docente dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma, il secondo non firmato ma certamente ad opera della stessa Prospero.

La *Guida* ha una vocazione eminentemente pratica, tanto che è divisa in sezioni per fasce d'età e per ogni libro riporta una o più edizioni di differenti case editrici e il relativo costo, per aiutare il genitore nella scelta anche dal punto di vista economico. Essa, infatti, parte dal presupposto che sia centrale il ruolo di genitori e insegnanti nell'educazione alla lettura, ed è importante che siano essi, in primis, in grado di compiere scelte consapevoli. Come infatti sottolinea Maria Rumi nel suo contributo, «il difficile non è invogliare i ragazzi alla lettura, ma piuttosto comprendere che cosa e come leggono e di conseguenza proporre loro testi di qualità, perché l'entusiasmo iniziale per la lettura non scemi davanti a proposte non adatte» (Marchesini Gobetti, 1960, p. 129). Si incoraggia allora la frequenza delle biblioteche infantili, al tempo ancora poco diffuse sul territorio nazionale ma in grande espansione, perché «quando la scuola non basta più a soddisfare gli infiniti interessi dei ragazzi di oggi, quando la casa non riesce a rendere vive ed entusiasmanti le loro ore libere, la biblioteca può mettere a disposizione molto di quanto essi vanno cercando per completare le proprie conoscenze o per occupare in modo soddisfacente le loro vacanze giornaliere» (Marchesini Gobetti, 1960, p. 130). La possibilità di acquistare familiarità con i libri fin da piccoli, nelle intenzioni delle scriventi, aveva un valore essenzialmente democratico (Marchesini Gobetti, 1960, p. 135), perché avrebbe permesso di mantenere la «gioia della lettura» (Marchesini Gobetti, 1960, p. 130) anche in età adulta, a prescindere dalle condizioni sociali, «Tutto sta – concludeva Rumi – nel creare la possibilità che questa bella esperienza cominci» (Marchesini Gobetti, 1960, p. 132).

3. I classici

Nella prima parte della *Guida* venivano elencati i «classici», comprendendo sia testi scritti espressamente per ragazzi sia riduzioni di testi per adulti. Nell'*Avvertenza* l'autrice specificava che in questo elenco non erano state incluse opere «invecchiate» – citava ad esempio *Il piccolo Lord* e *Il Lampionaio* – oppure opere che «pur avendo a volte un valore letterario e poetico, sono eccessivamente tristi e possono, in bambini particolarmente sensibili, creare stati d'animo d'esaltazione morbosa» (Marchesini Gobetti, 1960, p. 14) – tra queste citava *Incompreso*, *Pel di Carota* e *I ragazzi della via Paal*. Quest'ultima scelta, tuttavia, sembra in apparente contrasto con i criteri utilizzati nella seconda parte della guida, riservata ai «moderni», come vedremo più avanti.

Prospero inaugurava i «classici» con le «Fiabe», includendovi in realtà anche le favole, perché «il bambino ha del popolo primitivo le stesse esigenze di realismo



e di fantasia” (Marchesini Gobetti, 1960, p. 19), distinguendole acutamente per modalità di fruizione. In primo luogo, infatti, suggeriva ai genitori di bambini molto piccoli di partire con il racconto orale delle fiabe della tradizione, proponendo di tenere in casa le grandi raccolte di fiabe in versione integrale, ma suggerendo di rinarrarle, eliminando le parti cariche di erotismo, crudeltà, eccessiva astuzia e terrore. Dopotutto questi criteri erano i medesimi utilizzati da Calvino nella sua opera di riscrittura delle *Fiabe Italiane* (Vigutto, 2024, pp. 51-60), raccolta che infatti si guadagnava la prima posizione nell’elenco, seguito dalle altre raccolte editate da Einaudi – le fiabe di Hans Christian Andersen, dei Fratelli Grimm, di Charles Perrault, di Aleksandr Afanasiev e le *Mille e una notte* – ma anche da altri editori, principalmente Fabbri, Hoepli e Utet, come le opere di Esopo, Jean de La Fontaine, Aleksandr Puskin e Wilhelm Hauff. Quando il bambino iniziava a dimostrare di «capire e ricordare» (Marchesini Gobetti, 1960, p. 20). Prospero suggeriva di lasciare loro in mano gli albi illustrati. Spiegava infatti: “Dapprima il bambino si diventerà a guardare le figure; poi il babbo o la mamma gli leggeranno lo scritto; infine, non appena avrà imparato, se li leggerà da sé. A volte ci si potrà far aiutare da un disco che racconta la favola e a cui s’accompagna un albo illustrato” (Marchesini Gobetti, 1960, p. 20). Per questa sezione non proponeva un vero e proprio elenco, ma segnalava che c’era grande possibilità di scelta grazie all’attività di alcune case editrici specializzate – Carroccio, Malipiero, Piccoli, Principato, Sorgente – e in particolare di Walt Disney. Da notare che la qualità delle illustrazioni non era un criterio menzionato per la scelta degli albi illustrati, assenza che tuttavia non stupisce. L’ingresso di questa tipologia di opere in Italia era infatti ancora agli albori⁷, come è evidente nella sezione corrispondente all’interno dei «moderni» di cui parleremo più avanti, e con essi era in ritardo anche la critica⁸. La studiosa proseguiva con “Le fiabe da leggere”, consigliando libri in cui le fiabe erano scelte e adattate per i bambini a partire dai sette anni. In questa sezione sono protagonisti Andersen e i Fratelli Grimm, con i personaggi più famosi della tradizione, come Biancaneve, Pollicino, Hansel e Gretel, la Sirenetta, la Regina delle Nevi e molti altri. Oltre i 7 anni, Prospero elencava testi “scritti apposta per i bambini o che possono comunque esser messi nelle mani di tutti anche nel testo integrale” (Marchesini Gobetti, 1960, p. 23),

7 Fu con la fine degli anni Sessanta, infatti, grazie anche alla traduzione di albi stranieri, che si iniziò a percepire la rilevanza dell’illustrazione sia dal punto di vista artistico che pedagogico. Cfr. Boero, De Luca, (2009, pp. 278 e ss.), Nobile (2020, pp. 87-92). Per avere una panoramica sintetica della produzione che investì il decennio successivo e iniziò a portare nelle librerie albi illustrati di qualità si consiglia la lettura di Sola, Vassalli (2014).

8 Il testo che potremmo dire fondativo della critica alla letteratura per l’infanzia, *Guardare le figure* di Antonio Faeti, uscì solo nel 1972, permettendo alla disciplina di uscire dall’«invisibilità» di cui era stata vittima fino a quel momento. Cfr. Beseghi, Grilli (2011).



dividendoli per tre ulteriori fasce d'età, specificando come fossero indicative e non da intendere rigidamente. Per bambini dai 7 ai 10 anni troviamo Carlo Collodi, Luigi Capuana, Ida Baccini, James Matthew Barrie, i testi più semplici di Rudyard Kipling e i primi due libri di lettura di Lev Tolstoj; dai 10 ai 13 anni troviamo invece Edmondo De Amicis, Yambo, Vamba, ancora Kipling e poi quasi tutti i testi di Mark Twain e Charles Dickens e il terzo e il quarto libro di lettura di Tolstoj. L'elenco, quindi, si apriva decisamente alla dimensione internazionale, cosa che era ancora più evidente nell'ultima sezione, dai 13 ai 16 anni, in cui non compariva neanche un autore italiano: troviamo ancora Dickens e Mark Twain e Tolstoj, e poi Jerome K. Jerome, Harriet Beecher Stowe, Edgar Allan Poe e una sezione dedicata alle ragazzine con i romanzi di Louisa May Alcott, Jane Austen, e le sorelle Brontë. Infine Prospero riservava ulteriori sezioni dei «classici» al genere avventura senza distinzione di età, separando i libri di avventure “Alle soglie della fantascienza” – dove ovviamente troviamo tutti i capolavori di Jules Verne e Orson Wells – “Nei mari del Sud” con elencati i testi di Robert Louis Stevenson, “L'avventura americana” rappresentata da James Fenimore Cooper, Frederick Marryatt e Thomas Mayne-Reid, “I corsari” di Emilio Salgari, “La natura selvaggia” di Jack London e infine “I gialli” di Gilbert Chesterton e Arthur Conan Doyle. Venivano anche enumerati quelli che l'autrice definiva “romanzi storici”, sempre appartenenti al genere avventura ma collocati in un preciso momento storico, come *I tre moschettieri* o *La Freccia nera*, oppure delle riduzioni di “Grandi capolavori”, come *I viaggi di Gulliver*, che, in versione integrale, “nessuno si sognerebbe di offrire ad un bambino” perché “violentemente satirici e intrisi di amarezza; eppure la figura dell'uomo che, in un paese di nani, appare un gigante e si comporta come tale, ha per i bambini anche piccoli un intramontabile fascino” (Marchesini Gobetti, 1960, p. 35). Prospero dedicava particolare attenzione al genere avventura, consigliandolo anche dal punto di vista evolutivo. Spiegava infatti:

“L'avventuroso è un elemento insopprimibile della psicologia dell'adolescenza. E l'impulso del ragazzo verso l'avventura, la sua passione per i romanzi avventurosi non debbono essere ostacolati e denunciati come semplice distrazione e dissipazione. Pirati, indiani, antichi guerrieri e cavalieri creano per lui un mondo fantastico che gli permette di evadere dai confini della realtà quotidiana, d'affermare la propria personalità identificandosi con gli eroi, di sfogare sia pure indirettamente il proprio istinto aggressivo: esigenze ad una certa età perfettamente normali. È inutile e assurdo proibire ai ragazzi di leggere simili libri: si cerchi piuttosto di aiutarli a superare questo periodo di tendenze incontrollate e violente, avviandoli a impiegare le proprie energie esuberanti in attività costruttive capaci di entusiasmarli idealmente; li vedremo allora passare dal gusto per l'avventura a quello per la battaglia ideale, dal romanzo avventuroso al libro di scienza, di storia, d'arte, di filosofia, di politica” (Marchesini Gobetti, 1960, p. 28).

L'avventura, quindi, aveva a suo giudizio una funzione fortemente educativa, e l'autrice, in controtendenza con la critica antecedente, valorizzava ad esempio



l'opera di Salgari, a lungo sottovalutata (Ascenzi, Sani, 2017; Faeti, 1992; Lombello, 2011). Al tempo stesso si dimostrava allineata a Fofi e in generale all'opinione della sinistra italiana nella battaglia contro il fumetto americano: concludeva infatti che i libri di avventure elencati presentavano "un fondamento di lealtà e d'onore, che difficilmente troveremo nelle imprese dei gangster narrate da molti 'fumetti'" (Marchesini Gobetti, 1960, p. 28).

4. I moderni

La sezione dedicata ai moderni si presenta come decisamente più ampia, specchio anche dell'aumento dell'offerta libraria per bambini e ragazzi a cui andò incontro il mercato italiano nel Secondo dopoguerra, e non è quindi possibile in questa sede dar conto di tutte le scelte effettuate. È tuttavia interessante fare una riflessione innanzitutto sull'albo illustrato, la cui diffusione è segnalata come in grande aumento, che è identificato come il primo strumento, "in una civiltà essenzialmente visiva" (Marchesini Gobetti, 1960, p. 40), con cui il bambino impara a relazionarsi con il mondo. Come già accennato a riguardo della sezione corrispondente presente nei «classici», la qualità delle illustrazioni non era un criterio di giudizio: davanti a un'offerta estremamente variegata, Prospero citava alcune pubblicazioni meritevoli – i cartonati "indistruttibili" editi da Celi, Vallardi, La Sorgente, Paravia, Carroccio e Piccoli – rinviando però la scelta totalmente ai genitori: "basterà il titolo e un rapido sguardo ai molti albi esposti nelle vetrine dei librai, sui banchi delle cartolerie, a volte anche nelle bacheche delle edicole, perché la mamma o il babbo sappia scegliere con sicurezza il libriccino più adatto ai gusti del suo bimbo o della sua piccina" (Marchesini Gobetti, 1960, p. 40). A differenza però della sezione dei classici, l'autrice proponeva anche dei suggerimenti specifici, tra i quali segnaliamo in particolare i libri di Bruno Munari, editi nel 1945 da Mondadori, per i bambini sotto i sei anni, mentre, per la fascia dai sei agli otto anni, vari volumetti della Disney, i testi di Jean De Brunhoff sulle avventure dell'elefantino Babar e *Il primo libro di Susanna*. Sempre per bambini molto piccoli proponeva anche libri per imparare a leggere e a contare, libri di filastrocche e libri di teatro, tra i quali vengono raccomandati molti racconti di Sergio Tofano (Sto). Nella sezione *Fiabe moderne* comincia a emergere l'orientamento politico dell'autrice, che diventerà più evidente nelle sezioni seguenti. Prima degli stranieri, di cui comunque colpisce la presenza così nutrita a conferma del gusto e dell'aggiornamento dell'autrice – troviamo infatti Hans Baumann, Lyman Frank Baum, Selma Lagerlöf e Antoine de Saint-Exupéry – tra gli italiani sono citati in prevalenza autori politicamente impegnati a sinistra come Gianni Rodari, Giovanni Pirelli, Giovanni Arpino, Alberto Manzi, Elsa Morante e Italo Calvino ed è presente anche il suo romanzo *Cinque bambini e tre mondi*, pubblicato nel 1952. Non troviamo invece *La storia del Gallo Sebastiano o verosia Il tre-*



dicesimo uovo, pubblicato nel 1942 con lo pseudonimo di Margutte, probabilmente perché fuori commercio: sarebbe stato infatti ristampato da Einaudi nel 1963⁹.

Anche la sezione successiva, “Racconti di vita reale”, pensati per i ragazzi dagli 11 ai 15 anni, conferma il medesimo orientamento, riservando una sottosezione ai “Racconti sulla resistenza”. In chiusura alla Guida vi era inoltre la sezione “Opere orientative”, per ragazzi dai 15 anni in su, interamente dedicata alla storia recente e in particolare alla Resistenza, dove venivano riportati testi come *Le lettere dal Carcere* di Antonio Gramsci, *Cristo si è fermato a Eboli* di Carlo Levi, i due volumi delle *Lettere di condannati a morte della resistenza* a cura di Giovanni Pirelli, *Un anno sull’Altipiano* di Emilio Lussu, *Se questo è un uomo* di Primo Levi, il *Diario* di Anna Frank, *La rosa bianca* di Inge Scholl, *Diario Partigiano* della stessa Prospero e molti altri, divenuti ormai dei classici ma molti dei quali erano allora freschi di stampa.

È interessante notare che, pur ritenendo «eccessivamente triste» *I ragazzi della via Pál* di Ferenc Molnár, come accennato in precedenza, l’autrice non si esimesse dal consigliare i testi sopra elencati, di certo non lieti, sebbene per un pubblico più cresciuto. Si può ipotizzare che Prospero intendesse non considerare tutti quei testi con la tendenza a provocare il pianto nei lettori tramite l’insistenza su determinate sequenze tragiche – come può risultare l’eroica morte del piccolo Nemecsek – tipici dell’Ottocento italiano ma ancora molto diffusi a quell’epoca, senza per questo eliminare la tristezza e la morte dal panorama del narrabile per i ragazzi, con le dovute accortezze riguardo all’età.

Anche tra i moderni, come per i classici, emerge la predilezione per l’avventura, dove sono praticamente assenti autori italiani e le sezioni sono divise per età e per temi – ad esempio ci sono i “Libri sugli indiani”, “I Gialli” e la sezione “Esplorazioni e viaggi” divisa per aree geografiche – e fanno finalmente capolino i libri di fantascienza con i testi di Pierre Devaux e Henry-Gérard Viot, Reginald Alec Martin e Robert Heinlein. In questa scelta la studiosa si dimostra molto attenta a seguire il gusto dei giovani, nel tentativo, proprio della missione del «Giornale dei Genitori», di favorire il comprendersi reciproco tra due generazioni. Scrive infatti:

“Come si può rimproverare ai ragazzi il gusto di avventure nello spazio e nel tempo che a noi spesso sembrano stampanelle, ma che corrispondono invece alle loro giuste esigenze d’illimitata conoscenza e potenza? Certo sarebbe bene, accanto al libro di fantascienza, dare al giovanetto anche il libro di scienza vera, che corregga, rettifichi, ridimensioni. Ma, come gli riconosciamo il diritto di evadere ogni tanto

9 Per alcuni contributi critici sull’opera si leggano i lavori di Alano (2012), Lollo (2002, p. 49) e Terranova (2019, p. 60).



nel mondo dei pirati o dei pellirosse, perché non consentirgli anche il volo fantastico in irreali spazi inesplorati?” (Marchesini Gobetti, 1960, p. 69).

Tra i lunghi elenchi di opere di divulgazione scientifica e storica, che per Prospero appartengono alla stessa categoria dell'avventura¹⁰, c'è un'ulteriore sezione che merita un breve cenno, quella dedicata alle “Grandi opere”. Similmente alla sezione “Grandi capolavori” inserita nei «classici», questa sezione proponeva riscritture di testi di grandi scrittori, nutrendosi in particolare delle proposte della celebre collana *La Scala d'oro* della Utet¹¹. Essendo una collana inserita nel contesto della dittatura fascista, e quindi potenzialmente soggetta a condizionamenti ideologici e di censura, avrebbe potuto essere rigettata in blocco dall'autrice, che, selezionandola, dimostrava invece di non considerare le riscritture come “figlie di un dio minore” ma meritevoli di una loro “legittimità culturale e letteraria” (Cantatore, 2019, p. 247-265). Prospero attribuiva alle riscritture un ruolo strategico per la promozione della lettura, spiegava infatti: “Nessuno si sognerebbe, per esempio, di dare a un bambino di sette anni il poema dantesco; eppure ne ho conosciuto uno che [...] s'è tanto entusiasmato della struttura dell'inferno e delle vicende del viaggio del poeta da chieder poi che gliene leggessero alcuni brani originali” (Marchesini Gobetti, 1960, p. 96).

5. Il mestiere di genitore

Le proposte di lettura offerte nella *Guida* lasciano trasparire il profilo di una mente attenta alle novità e pronta a intercettare la miglior produzione italiana e straniera, sensibile alle esigenze delle nuove generazioni ma al tempo stesso impegnata nel conciliare tradizione e innovazione. Significativa in questo senso e segno dei tempi è la nota con cui Prospero introduce la sezione “Romanzetti per ragazze” contenuta nei «moderni»:

10 L'elenco di testi scientifici divulgativi è sorprendentemente lungo, e diviso in sottosezioni come “Piante”, “Animali”, “Il mare”, “Il cielo”, “L'energia atomica”, mentre i testi di divulgazione storica sono ordinati per periodi temporali e aree geografiche. Prospero ritiene che la divulgazione sia fondamentale per il ragazzo come possibilità per appassionarsi a certi temi, un ponte per future letture in ambito scolastico o culturale in genere. Scrive infatti presentando la sezione: «Ed eccoci finalmente a quella che è la grande avventura del ragazzo e della giovinetta moderni: la cultura che – utile sempre – è divenuta oggi più che mai indispensabile poiché permette di indagare e intendere la storia del passato, di prevedere e preparare la costruzione dell'avvenire» (Marchesini Gobetti, 1960, p. 77).

11 Per un approfondimento su questa casa editrice si consiglia la lettura di Marrone (2013) e Rebellato (2016).



“Anche se, in quest’epoca di emancipazione, ragazzi e bambine hanno press’a poco gli stessi interessi e gli stessi gusti, esistono certe opere che – avendo come protagoniste bimbe o giovinette e facendo più direttamente appello alla sensibilità femminile tradizionalmente orientata verso certi modelli – riescono più accette alle ragazze. Ed è giusto soddisfare queste loro esigenze offrendo libri che ne tengano particolarmente conto. Non si dimentichi però al tempo stesso d’invitarle a leggere libri di altro genere, d’interesse storico e scientifico, o anche di carattere avventuroso, per impedire che tendano a chiudersi in un mondo esclusivamente femminile che oggi non ha più ragion d’essere” (Marchesini Gobetti, 1960, p. 56).

In chiusura alla *Guida*, Prospero proponeva la sezione “Libri per i genitori”, che appare anch’essa come decisamente aggiornata e innovativa. Nella sottosezione “Igiene e Medicina”, ad esempio, compariva *Il bambino* di Benjamin Spock uscito con Longanesi nel 1954, in “Psicologia elementare e Psicologia e pedagogia” compaiono i testi di Susan Isaacs, Ovide Decroly, Jean Piaget, Maria Montessori, Francesco De Bartolomeis e Dino Origlia e il testo di Prospero stessa, *Non lasciamoli soli*. Erano segnalati anche quattro libri in francese, tra i quali il testo di Célestin Freinet, *Conseil aux parents*, e gli opuscoli dell’École des parents di Parigi, guidata dallo psichiatra Georges Heuyer, alla cui impostazione si rifaceva «il Giornale dei Genitori». La pedagogia proposta era quindi chiaramente ascrivibile all’avanguardia più matura dell’area laica e comunista, che iniziava a comprendere il contributo che le scienze sociali potevano offrire all’educazione. Il tentativo da lei messo in atto attraverso le pagine del «Giornale dei genitori» fu quello di mettere a disposizione di tutti i genitori gli strumenti necessari per svolgere al meglio il “mettiero di genitore”, nella consapevolezza che la promozione della lettura fin dall’infanzia, come anche la maturazione di una genitorialità consapevole, avessero un intrinseco valore democratico. E allora forse Prospero, contrariamente a quanto aveva dichiarato, aveva continuato, in altra forma, a dedicare le sue forze alle “cose politiche” nel senso più nobile del termine.

Riferimenti bibliografici

- Alano J. (2012). Anti-Fascism for Children: Ada Gobetti’s Story of Sebastiano the Rooster. *Modern Italy*, 17 (1): 69–83.
- Alano J. (2016). *A life of resistance: Ada Prospero Marchesini Gobetti (1902-1968)*. Rochester: University of Rochester Press.
- Alessandrone Perona E. (1990) Il sistema Ada-Piero. Un percorso nel carteggio Ada Prospero-Piero Gobetti. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, 7: 280–307.
- Alessandrone Perona E. (ed.). (2017). *P. Gobetti - A. Gobetti, Nella tua breve esistenza. Lettere 1918-1926*. Torino: Einaudi.
- Argilli M. (1982). Gli inizi della pubblicistica e della letteratura di sinistra per l’infanzia. *LG argomenti*, VI, 3.
- Argilli M. (1997). *Gianni Rodari*. Torino: Einaudi.



- Arceri A. (ed.). (2018). *A. Marchesini Gobetti, Non siete soli. Scritti da «il Giornale dei genitori» (1959-1968)*. Milano: Colibrì.
- Ascenzi A., Sani R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*. Volume II. Milano: FrancoAngeli.
- Becciu L. (1971). *Il fumetto in Italia*. Firenze: Sansoni.
- Bernardinis A. (1965). La guerra nei libri per ragazzi. *Il Giornale dei genitori*, VII (4).
- Beseghi E., Grilli G. (eds.). (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Boero P., De Luca C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Borruso F. (2023). "Parliamo d'amore non soltanto di sesso". L'educazione sentimentale nel "Giornale dei Genitori" di Ada Gobetti. *Women & Education*, I (1): 37-40.
- Caprioglio S. (1990). Bibliografia di Ada Prospero Marchesini Gobetti. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, XV (7): 228-239.
- Cantatore L. (2019). Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia. In Barsotti S., Cantatore L. (eds.), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 247-265). Roma: Carocci.
- Fabrizi A. (ed.). (2006). *Piero e Ada Gobetti. Due protagonisti della storia e della cultura del Novecento. Convegno internazionale di studi, Università degli studi di Cassino, 21-22-23 novembre 2001*. Roma: Domograf.
- Faeti A. (1992). La valle della Luna. In Beseghi E. (ed.), *La valle della Luna. Avventura, esotismo, orientalismo nell'opera di Emilio Salgari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fava S. (2016). *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*. Lecce: PensaMultimedia.
- Fofi G. (2018). Postfazione. In Arceri A. (ed.), *A. Marchesini Gobetti, Non siete soli. Scritti da «il Giornale dei genitori» (1959-1968)* (pp. 277-281). Milano: Colibrì.
- Fofi G. (1964). Nembo Kid, il superuomo super. *Il Giornale dei genitori*, VI (10).
- Franchini S. (2006). *Diventar grandi con il Pioniere*. Firenze: Firenze University Press.
- Lepri C. (2020). «Il giornale dei genitori» e il Sessantotto. In T. Pironi (ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, (pp. 499-508). Roma: Aracne.
- Lollo R. (2002). La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative. In Ascenzi A. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lombello D. (ed.). (2011). *La Tigre è arrivata. Emilio Salgari a cento anni dalla scomparsa*. Lecce: PensaMultimedia.
- Marchesini Gobetti A. (1957). *Non lasciamoli soli. Consigli ai genitori per l'educazione dei figli*. Torino: La Cittadella.
- Marchesini Gobetti A. (1960). *Dai 4 ai 16. Guida ai libri per ragazzi*. Torino: Edizioni del Giornale dei genitori.
- Marrone G. (2013). *Le grandi collane di libri per ragazzi «La scala d'oro»*. S.l.: Ilpepeverde.it.
- Mattei T. (1965). Giochi, giocattoli, strenne di Natale. *Il Giornale dei genitori*, VII (11-12).
- Meda J. (2002). «Cose da grandi». Identità collettive e valori civili nei fumetti italiani del secondo dopoguerra (1945-1955). *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, VIII (9): 285-335.
- Meda J. (ed.). (2013). *Falce e fumetto*. Firenze: Nerbini.



- Nobile A. (2020). *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*. Brescia: Morcelliana.
- Paoletti E., Salvadori L., Staccioli G. (1962). Libri per ragazzi e ragazze. *Il Giornale dei genitori*, IV (3).
- Pironi T. (2016). Prospero, Ada. *Dizionario biografico degli Italiani*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Polito P., Carbone P. (1990). Il “mestiere” di genitore per Ada. In *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, XV (7): 336-361.
- Polito P. (ed.). (2016). Gobetti P., Prospero A., *La forza del nostro amore: tracce di una vita*. Firenze: Passigli.
- Rebellato E. (2016). *La scala d'oro. Libri per ragazzi durante il fascismo*. Trezzano sul Naviglio: Unicopli.
- Sola S., Vassalli P. (eds.). (2014). *I nostri anni Settanta. Libri per ragazzi in Italia*. Roma: Corraini.
- Spillari C. (2016). *La trasmissione nell'itinerario di Ada Gobetti*. In Comba L. (ed.), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Terranova N. (2019). *Un'idea di infanzia libri, bambini e altra letteratura*. Trieste: Italo Svevo.
- Vicari M. (2021). Temi della formazione intellettuale di Ada Prospero nel suo carteggio con Piero Gobetti. *Mosaico italiano*, XIII (208): 11-17.
- Vigutto L. (2025). Education as prevention: the activities of the Italian League of Mental Hygiene and Prophylaxis (LIPIM) in the postwar period. *Nuova Secondaria*, XLII (7): 308-320.
- Zorini F. O. (1999). Umanesimo, democrazia e società. Ada Gobetti nella pedagogia del dopoguerra. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, XXIV (12): 3-24.





Yeonju Choi

Gatto Mo e gli amici del bosco

Ill. Yeonju Choi

Trad. Giuliana Parziale

Collana "Feltrinelli Junior Illustrati"

Milano, Feltrinelli, 2024

pp. 168, € 18,00

da 6 anni

Chiarezza, sensibilità, delicatezza contraddistinguono l'originale libro illustrato della coreana Choi. Già segnalato con menzione speciale nella sezione Opera Prima del Bologna Ragazzi Award (BRAW) 2024, è vincitore del Premio Strega Ragazze e Ragazzi, categoria Libro d'esordio, 2025. Misurato nei gesti e nelle parole (prevalentemente brevi dialoghi) dei personaggi, racconta, come una fiaba, il viaggio solitario e simbolico del gattino Mo alla scoperta di sé e del mondo. In una fredda notte, mentre tutti gli abitanti del bosco dormono, incapace di prendere sonno, Mo scorge dalla finestra una "luce sorridente" e decide di cercarla. Avvolto da una sciarpa, s'inoltra con curiosità e coraggio tra le insidie della foresta sconosciuta. Nel percorso verso l'ignoto incontra tanti sostenitori che, in modi diversi, lo aiutano, gli danno suggerimenti e doni, gli fanno conoscere la gentilezza, sperimentare la bellezza della condivisione e della vera amicizia: nonno Gufo, le cinciallegre, lo scoiattolo, la signora procione, i topolini, le renne. Lo mettono in guardia dal grande, pericolosissimo Orso, che tutti temono. E... in una notte di pioggia fittissima, ecco stagliarsi tra gli alberi un orso enorme: sopraffatto dal terrore, Mo sprofonda all'indietro in una pozza di fango e chiude gli occhi. Scopre, poi, una realtà diversa e si rende conto che spesso la paura è dovuta all'ignoranza: l'orso, con l'ombrello, elegante nel suo vestito di foglie colorate, è amichevole, lo accoglie nella sua casa e gli offre un letto per dormire. Ha una lanterna a forma di stella, che il vento fa ondeggiare: è proprio la "luce sorridente" cercata da Mo. La paura è esorcizzata: una nuova strada si apre anche per tutti gli amici. Una fiaba moderna, una metafora che, a vari livelli, invita a riflettere sulla filosofia della vita. Le illustrazioni, ispirate al gatto vero dell'A., caratterizzate dal tratto minuto, millimetrico (richiamano vari artisti orientali), ricche di dettagli, sono di grande suggestione ed effetto narrativo, creano un'atmosfera empatica e coinvolgente.

Lucia Zaramella





Vichi De Marchi
Il segreto del naso di Rioba
 III. Francesco Chiacchio
 Collana "Emons raga"
 Roma, Emons Edizioni, 2025
 pp. 152, € 13,50
 da 12 anni

Romanzo interessante, avvincente: intreccia elementi storici e fantastici con il cammino di consapevolezza e crescita personale dei protagonisti. Ambientato a Venezia nel 1945, il racconto si sviluppa attorno alla figura di Emma, una ragazzina quattordicenne, che vive l'occupazione nazifascista della città con l'esuberanza e il distacco tipici dell'età. È solare, ribelle, tenace e, soprattutto, curiosa: indaga, s'interroga, fa domande. Lavora come garzona in una panetteria, le piace il suo lavoro, ama parlare con i clienti: con la *siora Nina*, col *sior Toneto*. Ci sono, però, troppi segreti, troppe presenze inquietanti che la indispettiscono, la fanno sentire non partecipe. Mario, il fratello sedicenne, a cui è legatissima, le chiede di nascondere un quadernetto presso la statua del *sior Rioba*, senza rivelarle altro. Elio, l'amico fidato, sedicenne, che lavora al panificio, frequenta strani amici e fa il misterioso. Nel soppalco in casa, poi, la ragazza scopre una scatola con lampadine piene di vernice rossa. Che sta succedendo, perché a lei nessuno dice niente? Quando nei giorni successivi la città viene tutta imbrattata di vernice rossa, con il fiuto di un *detective*, indaga, non si arrende. Scopre, così, che suo fratello ed Elio sono partigiani, perché bisogna pur far qualcosa per cacciare i tedeschi, le dice l'amico. E lei? Senza cogliere fino in fondo la portata di tale agire, piano piano acquisisce consapevolezza e con Elio partecipa alla sua prima missione: la beffa del Goldoni. L'A. rievoca un fatto realmente accaduto: il 12 marzo 1945 dei partigiani irrompono nel teatro e leggono un proclama, mentre vengono fatti piovere volantini. Nella finzione narrativa non c'è esaltazione eroica nei gesti di Emma o in quelli degli altri ragazzi. La Resistenza trapela tra le pagine quasi "in punta di piedi" e, pian piano, il quadro si evolve con la maturazione personale e civile dei protagonisti. Raccontato con la *suspense* di un giallo, il romanzo cattura il lettore fino all'ultima pagina, lo invita a scoprire luoghi meno turistici di Venezia, come la statua di Rioba nel campo dei Mori, l'isola di San Servolo, il Mulino Stucky alla Giudecca, grazie ai tre QRcode da inquadrare presenti nel libro. Si può anche attivare il QRcode dell'audiolibro e ascoltare tutta la storia.

Lucia Zaramella





Nikolaus Heidelbach, Ole Könnecke
Niente draghi per Celeste
 Ill. Nikolaus Heidelbach e Ole Könneke
 Trad. Chiara Belliti
 Collana "Libripinguino"
 Roma, Beisler, 2024
 pp. 32, € 18,50
 da 5 anni

Da due grandi autori e illustratori tedeschi contemporanei di letteratura per l'infanzia un libro originale e sorprendente. Vincitore di BRAW 2025- BolognaRagazzi Awards, ossia i premi di BCBF volti per i libri illustrati più belli e innovativi a livello internazionale (categoria Comics, Fumetti primi lettori), Premio Strega 2025 (miglior narrazione per immagini), Premio Andersen 2025 (miglior libro 6/9 anni), candidato al Premio "Nati per Leggere", 2025, il testo coniuga, con finezza interpretativa, linguaggi e stili diversi: l'illustrazione e il fumetto. Grazie a una singolare soluzione grafica, infatti, la storia si preannuncia con l'immagine perturbante, onirica, a tutta pagina degli spaventosi soggetti protagonisti, che sviluppano, poi, il loro agire nella pagina a fianco. Il testo è essenziale, prevalentemente in forma di dialogo, con vignette a fumetti senza contorno. È un racconto di ordinaria normalità, che ritrae con realismo e ironia le dinamiche in famiglia e tra fratelli. Per la prima volta Boris e la sorellina Celeste sono in casa da soli, liberi e felici; i genitori sono invitati a cena dai vicini. Al ragazzino spetta l'accudimento della sorellina: cena non con sogliola e spinaci, preparati sul tavolo dalla mamma, ma con gustose pizzette e patatine, poi qualche favola della buonanotte per addormentare la piccola. Celeste, però, vuole storie da brividi, di paura. Prendono così vita i racconti di fantasmi, rospi giganti, pericolosissimi pipistrelli, statue che si muovono, dame senza testa, mostri, lucertola-mostro mangiatrice di uomini, scimmie gigantesche, che, grazie ai divertenti e imprevedibili diversivi di Celeste, si trasformano in situazioni comiche, giocose e irrisorie. E i brividi? È Celeste che, sfinito Boris, prende in mano la situazione e racconta la storia "più brivida" di tutto il mondo, col risultato di far addormentare il fratello. Un albo illustrato-fumetto, che stimola l'immaginazione e la narrazione, sdrammatizza le paure e offre un positivo confronto relazionale tra fratelli; con ritmo incalzante e con notevole forza espressiva caratterizza perfettamente gesti, volti e situazioni in modo spiritoso.

Lucia Zaramella





Annalisa Strada, Irene Spini
Ci sono anch'io
 Collana "Einaudi Ragazzi di oggi"
 Milano, Einaudi Ragazzi, 2025
 pp. 192, € 11,00
 da 12 anni

Romanzo coinvolgente e realistico: dà voce a istanze e problemi attuali, urgenti del mondo giovanile. "Ci sono anch'io" è il tacito grido dei protagonisti, adolescenti alla ricerca del proprio spazio individuale e sociale, di visibilità, che li porta su strade rischiose e assai pericolose. Quanto è difficile crescere, acquisire una propria identità ed esprimerla con consapevolezza? Fino a che punto si è disposti a osare? Ben lo sperimentano Hossam e Giulio, grandi amici e compagni di classe, ma soprattutto tipici sfigati invisibili: "aria tiepida tra i banchi", nessuno li nota, nessuno rivolge loro la parola. Fa eccezione Veronica, una compagna di classe stramba, determinata, positiva, amante della danza. Hossam e Giulio sono i registi dei suoi show di ballo per le cover, che poi posta; con lei si ritrovano ogni mercoledì per studiare in biblioteca. E c'è Marta, la bellissima, di cui sono entrambi innamorati e, come tutti gli adolescenti, farebbero qualsiasi cosa perché li degnasse di uno sguardo, di una parola. Ma lei è legata a Diego, super bocciato, "figo", che, a capo di una gang, con i suoi scagnozzi, gira a fare disastri. Con l'aiuto e i suggerimenti di Veronica i due amici riescono a entrare nella banda di Diego e a ottenere il riconoscimento di appartenenza: una catinina con un chiodo attorcigliato. È un traguardo insperato; per loro tutto cambia: si sentono finalmente visibili, apprezzati, parte di un gruppo, a scuola ricevono i saluti e gli sguardi rispettosi degli altri. Ma appartenere a una banda significa essere risucchiati in un mondo altro e anche essere usati, comporta rischi, uso di droga, violenze, distruzioni, episodi di sangue, che non tarderanno a essere loro richiesti. Che fare? Narrato in prima persona da Hossam con un linguaggio fluido, vicino ai giovani, il romanzo, avvincente nella trama, offre molte sollecitazioni anche al lettore adulto, aiuta a comprendere le difficoltà e le richieste emotive degli adolescenti, il loro desiderio di emergere e di essere riconosciuti, l'importanza dell'amicizia, il faticoso percorso dell'assunzione di responsabilità e di crescita personale.

Lucia Zaramella

