

PAMPAEDIA



As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

Bollettino As.Pe.I.
Associazione Pedagogica Italiana

Semestrale n. 200
Gennaio/Giugno 2026

A cura di
Antonio Borgogni

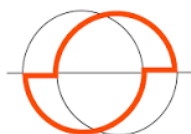
Educare è crescere insieme



Nuova Serie

Per il contributo offerto a sostegno della rivista si ringraziano le Aziende:

**metano
nord** 



TINOSANA

 **GENESI**®
CONOSCERE PER PROTEGGERE

OPEN  ACCESS

Copyright: © 2026 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.

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 Liqueur (Université de Bordeaux)	Patrizia Zamperlin (Università degli Studi di Padova)

Comitato Editoriale

Rosa Grazia Romano (Università degli Studi di Messina)	Angela Arsena (Università Telematica Pegaso)
Andrea Cegolon (Università degli Studi di Macerata)	

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)	

Pampaedia - Bollettino As.Pe.I è una rivista di fascia A secondo l'ANVUR

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

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 Giugno 2026



Editing e stampa

Pensa Evolution s.r.l.

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

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

Indice

- 1 **Editoriale**
ANTONIO BORGOGNI

ARTICOLI CALL

- 4 Oltre il paradigma performativo: l'approccio Human-Centered nell'associazionismo sportivo tra corporeità e cura
Beyond the performative paradigm: the Human-Centered approach in sports associations between corporeality and care
MARCO AZZARONE
- 15 Corpo in movimento, libertà in relazione: una lettura pedagogica dello sport alla luce della *paideia* greca
*The body in motion, freedom in relationship: a pedagogical interpretation of sport in the light of greek *paideia**
VALENTINA BERARDINETTI
- 29 Il benessere psico-fisico delle persone con disabilità: il ruolo delle associazioni sportive paralimpiche
The psycho-physical well-being of people with disabilities: the role of paralympic sports associations
VITTORIA CARNEVALE PELLINO, PAOLO BONALDO
- 42 Quando lo sport non educa. Dinamiche disfunzionali e abbandono precoce tra gli adolescenti italiani
When sport fails to educate. Dysfunctional dynamics and early dropout among italian adolescents
PIERLUIGI CASCAVILLA
- 54 L'associazione sportiva come comunità educante: un quadro fenomenologico-critico attraverso la lente empirica del tirocinio universitario
The sport association as an educating community: a phenomenological-critical framework through the empirical lens of the university internship
FERDINANDO CEREDA
- 71 L'esperienza vissuta come agente di cambiamento: il Mixed Ability e l'azione trasformativa nello sport
Lived experience as a change agent: Mixed Ability and transformative action in sport
MARTINO CORAZZA

- 90 Lo sport nella prospettiva educativa del Centro Sportivo Italiano
Sport in the educational vision of the Italian Sports Centre
PAOLA DAL TOSO
- 104 Un associazionismo liberale e borghese: un'analisi degli statuti dei sodalizi ginnastici nell'Ottocento
A liberal and bourgeois form of association: an analysis of the statutes of gymnastics associations in the 19th century
DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA
- 116 Tra esperienza corporea e relazioni educative: il ruolo formativo dello sport associativo nei contesti territoriali
Between embodied experience and educational relationships: the formative role of community sports associations in local contexts
FRANCESCA FINESTRONE
- 134 Una lettura pedagogica critica del calcio giovanile e delle pratiche sportive associative, con particolare attenzione al legame tra educazione e prestazioni
A critical pedagogical reading of youth football and associative sports practices, with an emphasis on the connection between education and performance
MATTEO GIURIATO
- 148 Supportare il talento nel campo e fuori dal campo: la corresponsabilità educativa tra famiglia e associazioni sportive calcistiche come fondamento pedagogico per la comunità educante
Supporting talent on and off the football pitch: shared educational responsibility between families and football clubs as a pedagogical foundation for the educational community
CARLO MACALE, DIANA OLIVIERI
- 163 Formazione degli educatori sportivi e inclusione: percezioni, criticità e bisogni formativi nei contesti associativi
Training of sports educators and inclusion: perceptions, critical issues, and training needs in community sports settings
ANGELA MAGNANINI, LORENZO CIONI
- 176 Corporeità e cura nello sport associativo: la mediazione pedagogica
Embodiment and care in associational sport: pedagogical mediation
DANIELA MAGGI
- 190 Abitare lo sport agonistico: spazi educativi possibili
Inhabiting Competitive Sport: possible educational spaces
ANDREA PINTUS, STEFANO ASCARI, SAMUEL GIORGULI, ALESSIA MONTANARI

- 204 La tutela dei minori e la centralità del corpo nei contesti sportivi associativi: decostruire la violenza attraverso la pedagogia
Child protection and the centrality of the body in sports associations: deconstructing violence through pedagogy
SILVIA SANGALLI

Recensioni

LUCIA ZARAMELLA

- 220 Luigi Dal Cin, *Il più grande spettacolo*, Ill. Virginia Clericetti, Roma, Orecchio Acerbo, 2026
- 222 Ornella Della Libera, *Chi ha ucciso Sanny West?*, Ill. Francesco Montesanti, Collana "Mondi", Roma, Albero delle matite, 2026
- 223 Hushang Moradi Kermani, *La palma*, Ill. Daniela Meneghini, Trad. Andrea Cicetti, Matilde Magosso, Beatrice Zamberlan, Luca Zandri, Venezia, Cafoscarina, 2025
- 225 Arianna Squilloni, *Grande e piccola*, Ill. Raquel Catalina, Trad. Elena Rolla, Collana "Libri per sognare", Kalandraka Italia, Firenze, 2026

EDITORIALE

La pratica sportiva e il mondo delle associazioni sportive Per una pedagogia dell'esperienza, della corporeità, della cura e della libertà nei contesti associativi

Antonio Borgogni

*PhD Professore Ordinario, PAED-02/A - Didattica e Pedagogia Speciale
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli studi di Bergamo
antonio.borgogni@unibg.it*

La pratica sportiva, intesa come esperienza incarnata e situata, costituisce un ambito privilegiato di formazione della persona e un dispositivo educativo ad alta densità simbolica. Nei contesti delle associazioni sportive, il corpo si configura come luogo di esperienza e di relazione, spazio e luogo di apprendimento e di costruzione di senso: attraverso il movimento si attivano processi di soggettivazione, si elaborano identità, si apprendono forme di convivenza e si sperimentano modalità di partecipazione alla vita comunitaria.

Con riferimento alla prospettiva deweyana dell'esperienza, che vede il soggetto interagire dinamicamente con l'ambiente (Dewey, 1938), lo sport praticato nelle associazioni sportive può essere inteso come contesto di apprendimento trasformativo, in cui il corpo in azione diviene occasione di riflessività e crescita. Tale visione dialoga con l'epistemologia pedagogica di stampo fenomenologico (Bertolini, 1988) e con l'idea di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000): la prima, infatti, invita a leggere l'educazione come processo intenzionale radicato nell'esperienza concreta; la seconda sottolinea il valore critico-riflessivo delle pratiche formative.

La logica, cui sovente lo sport si sottopone, di mero esercizio tecnico e prestativo, può essere superata nella prospettiva di raffigurare lo sport come pratica educativa complessa, in grado, grazie a figure formate sul piano educativo, di incidere sulle biografie dei soggetti in termini di apertura al possibile. Tale potenzialità è, tuttavia, condizionata da dinamiche riduzionistiche: il corpo visto nella sua sola funzionalità, il mancato rispetto dei diritti, con particolare riferimento ai minori, la crescente burocratizzazione e finalizzazione economica delle organizzazioni sportive rischiano di depauperarne la valenza formativa. Manca, non infrequentemente, la consapevolezza del valore educativo – da non dare per scontato – che rischia di trasformare la pratica sportiva in un dispositivo eminentemente addestrativo.

La pedagogia è pertanto chiamata a un compito critico e generativo: interrogare il senso educativo e formativo dell'agire sportivo, sottraendolo a logiche meramente economiche, strumentali e prestazionali. Il dialogo con le scienze motorie



– sul piano accademico compromesso, ma non interrotto, dallo spostamento dei settori scientifico disciplinari caratterizzanti in area biomedica – può contribuire a una comprensione profonda dei processi di apprendimento corporeo, assumendo la corporeità come categoria pedagogica fondamentale e il movimento e lo sport come spazio di cura educativa (Mortari, 2015), ovvero come pratica orientata all'attenzione all'altro, alla responsabilità e alla promozione di possibilità generative.

In tale cornice, l'esperienza sportiva può essere letta anche come potenziale pratica di libertà (Freire, 1970), nella misura in cui favorisce processi di presa di parola, consapevolezza critica e partecipazione attiva. Grazie a ciò potrebbero essere scongiurate forme di adattamento passivo e riproduzione delle disuguaglianze. L'approccio stesso delle Capabilities (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), in particolare, nell'ottica elaborata da Nussbaum, riconosce allo sport una funzionalità feconda, disegnandolo come luogo in cui sviluppare le libertà sostanziali, opportunità di scegliere e agire liberamente; nel contesto sportivo, ancor più in quello associativo, infatti, le persone possono acquisire capacità corporee, relazionali ed etiche fondamentali per condurre una vita che abbia valore.

In questa prospettiva integrata, le associazioni sportive e, in senso allargato, le organizzazioni sportive (Enti di promozione, Federazioni, lo stesso Comitato Olimpico), possono emergere come contesti educativi e comunità di pratica (Sennett, 2008), laddove agiscano sotto il segno dell'intenzionalità educativa. Esse possono rappresentare luoghi protetti in cui l'individuo può sperimentarsi liberamente, anche imparando ad affrontare l'errore e a renderlo sostenibile; contesti in cui lavorare sulla biografia personale e, al tempo stesso, sull'appartenenza collettiva e sulle dinamiche di riconoscimento e inclusione; spazi in cui si giocano processi decisivi di agency, e in cui si contribuisce alla costruzione di comunità educanti e alla promozione di cittadinanza attiva.

La pratica sportiva nella fascia di età 6-19 anni riguarda cinque milioni e trecentomila soggetti, a seconda della fascia di età tra il 55 e il 76% dei bambini, ragazzi e adolescenti connotandosi come il secondo, dopo la scuola, "luogo e tempo" in cui vengono accolti. È, pertanto, non rimandabile una riflessione sui significati e le pratiche educative proposte alla luce della riflessione pedagogica.

Da questo punto di vista, il tema delle associazioni sportive come comunità coglie in particolare l'interesse pedagogico. Un'ASD, se osservata dal punto di vista delle scienze sociali, può divenire un significativo luogo di pratica comunitaria. Un ambiente connotato dall'esperienza in sé, al di là della prestazione, dall'accoglienza di persone, bambini, giovani o adulti che siano; accoglienza per ciò che sono e non per ciò che potrebbero divenire. Se intesa in questi termini, la società sportiva offre, o può offrire, ruoli e spazi di azione significativi che, al di là della pratica, possono accogliere anche persone in situazione di disagio, ivi compresi i "ragazzi difficili" ricordati da Bertolini (1965).



Qui si gioca anche, mi sia consentito, parte del futuro professionale dei laureati in scienze motorie, poco consapevoli che i meccanismi (regolamentari, organizzativi, didattici) di esclusione insiti in una logica meramente sportiva allontanano, anziché avvicinare, le persone dallo sport, andando ad incrementare le percentuali di drop e burn-out. Tale approccio è inopportuno sul piano etico, educativo e deontologico perché esclude coloro che desiderano praticare selezionando precocemente contro ogni evidenza scientifica, mentre sul piano professionale risulta controproducente in quanto allontana i soggetti dalla pratica.

Questo numero monografico si proponeva di raccogliere contributi di ricerca empirica, riflessione teorica e analisi di pratiche che, assumendo esplicitamente una prospettiva pedagogica dell'esperienza, della cura e della libertà, in dialogo con le scienze motorie, esplorassero il ruolo della pratica sportiva associativa come esperienza educativa e formativa complessa e trasformativa. L'obiettivo era duplice: da un lato, decostruire criticamente le retoriche prestazionali e i modelli educativi impliciti nello sport; dall'altro, delineare orizzonti teorici e dispositivi pedagogici capaci di sostenere percorsi di sviluppo umano, emancipazione e costruzione di comunità educanti.

Le aree tematiche oggetto della call e approfondite nei contributi raccolti erano le seguenti:

- La pratica sportiva come esperienza educativa trasformativa
- L'allenatore come mediatore pedagogico dell'esperienza
- Agency, motivazione e traiettorie formative nello sport
- Associazioni sportive come contesti generativi e spazi di inclusione
- Sport e vulnerabilità educative
- Le associazioni sportive come comunità educanti territoriali
- Genere, intercultura e giustizia educativa
- Diritti e inclusione
- Formazione iniziale e continua degli operatori sportivi
- Lo sport associativo tra volontariato e professionalizzazione
- Responsabilità educativa ed etica dello sport associativo.

Le argomentazioni risulteranno di sicuro interesse per chi leggerà e studierà: diversi contributi propongono prospettive poco trattate in letteratura e che dovrebbero essere oggetto di approfondimenti.

Desidero personalmente ringraziare tutte le autrici e gli autori, invitandoli a sviluppare le proprie ricerche in questo ambito.



Oltre il paradigma performativo: l'approccio Human-Centered nell'associazionismo sportivo tra corporeità e cura

Beyond the performative paradigm: the Human-Centered approach in sports associations between corporeality and care

Marco Azzarone

Dottorando in Medical Humanities and Welfare Policies, Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche, Università di Foggia, e-mail: marco.azzarone@unifg.it

Abstract

Beyond the performative paradigm: the Human-Centered approach in sports associations between corporeality and care. Sports practice, understood as an embodied and situated experience, constitutes a privileged sphere of personal development and an educational and transformative catalyst for the development of social and value-based meanings, beyond a performative paradigm. Within associative contexts, the body is not merely a technical instrument, but is configured as a place for relationships and the construction of meaning: through movement, processes of subjectivation are activated and modes of participation in community life are experimented with. This paper aims to explore how the Deweyan perspective on experience (Dewey, 1938) and phenomenologically based pedagogical epistemology (Bertolini, 1988) can today dialogue with the Human-Centered approach to counter the growing reductionist tendencies of contemporary sport and encourage the transition from the body to corporeality as a conscious and responsible identity. The educational challenge consists in overcoming the logic of functional training to promote authentically transformative learning (Mezirow, 2000), and educational care (Mortari, 2015) capable of influencing the biographies of individuals in terms of openness, sharing and educational community in a democratic society.

Keywords: Sport Pedagogy; Human-Centered Approach; Embodiment; Transformative Learning; Educational Care

La pratica sportiva, intesa come esperienza incarnata e situata, costituisce un ambito privilegiato di formazione della persona ed un catalizzatore educativo e trasformativo di senso e di significati valoriali e sociali, oltre un paradigma performativo. All'interno dei contesti associativi, il corpo non è un mero strumento tecnico, ma si configura come luogo di relazione e di costruzione di senso: attraverso il movimento si attivano processi di soggettivazione e si sperimentano modalità di partecipazione alla vita comunitaria. Il presente contributo intende indagare come la prospettiva deweyana dell'esperienza (Dewey, 1938) e l'epistemologia pedagogica di stampo fenomenologico (Bertolini, 1988) possano oggi dialogare con l'approccio Human-Centered, per contrastare le crescenti derive riduzionistiche dello sport contemporaneo e incentivare il passaggio dal corpo alla corporeità come identità cosciente e responsabile. La sfida educativa consiste nel superamento della logica dell'addestramento funzionale per promuovere un apprendimento autenticamente trasformativo (Mezirow, 2000), e di cura educativa (Mortari, 2015) capace di incidere sulle biografie dei soggetti in termini di apertura, di condivisione e di comunità educante in una società democratica.

Parole chiave: Pedagogia dello sport; Human-Centered Approach; Corporeità; Apprendimento trasformativo; Cura educativa

Citation: Azzarone M. (2026). Oltre il paradigma performativo: l'approccio Human-Centered nell'associazionismo sportivo tra corporeità e cura. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 4-14.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-01>



1. Introduzione: Lo sport come dispositivo ad “alta densità” simbolica e come spazio di cura

Nel panorama socio-culturale contemporaneo, la pratica sportiva vive una profonda e lacerante contraddizione. Da un lato, essa è celebrata come pilastro del benessere e della salute pubblica, strumento di coesione sociale e di promozione di stili di vita sani, corretti e attivi; dall'altro, è costantemente minacciata da una pervasiva spinta verso l'ottimizzazione neoliberista delle risorse umane e la mercificazione del corpo. In questo scenario, lo sport rischia di essere svuotato della sua originaria valenza ontologica e pedagogica per essere ridotto a mera prestazione bio-meccanicistica, come un insieme di procedure tecniche finalizzate al risultato misurabile e alla capitalizzazione del talento.

Tuttavia, se riletta attraverso le lenti delle *Medical Humanities* e della pedagogia fenomenologica, la pratica sportiva emerge come un dispositivo educativo ad alta densità simbolica. Non si tratta solo di una fenomenologia del movimento, ma di una vera e propria esperienza incarnata e situata che funge da catalizzatore trasformativo di senso e spazio di giustizia educativa, secondo un paradigma di cittadinanza attiva e di inclusività. In questa cornice, il campo sportivo, la palestra e lo spogliatoio cessano di essere semplici contenitori di attività per configurarsi come “luoghi” pedagogici: spazi di confine in cui si costruiscono identità, si negoziano conflitti e si elaborano visioni del mondo.

Attraverso lo sport, il soggetto non solo allena il corpo, ma incontra il proprio limite, sperimenta la dialettica tra potenza e fragilità, e apprende modalità di partecipazione alla vita comunitaria che trascendono il perimetro del gioco. Lo sport associativo si configura così come una potenziale pratica di libertà, capace di generare una cittadinanza attiva radicata nella consapevolezza del sé corporeo. Si passa così dal corpo e dal paradigma performativo ad un'esperienza sportiva ed educativa trasformativa: dalla capitalizzazione del talento al “capitale umano”.

L'obiettivo di questo contributo approfondisce come l'associazionismo sportivo possa resistere alle derive riduzionistiche – che tendono a trasformare la pratica in un dispositivo esclusivamente addestrativo – attraverso un approccio Human-Centered (HCA). Tale paradigma non si limita ad una visione antropocentrica, ma propone di rimettere al centro la corporeità come categoria pedagogica fondamentale e il movimento come spazio di cura educativa e come prassi politica e formativa, con particolare attenzione alla filosofia della cura, al “prendersi cura”, all’“aver cura” di sé e degli altri (Mortari, 2015). Attraverso un dialogo interdisciplinare tra la pedagogia dell'esperienza e le scienze motorie, si intende delineare un orizzonte educativo in cui il movimento non abbia più solo una finalità tecnica, ma sia il mezzo per una “fioritura umana” integrale e trasformativa, attraverso le “capabilities” della Persona.



2. L'ontologia dell'esperienza: La lezione di John Dewey tra interazione e riflessività

Per rifondare una pedagogia dello sport che non sia mero addestramento, è necessario tornare alla radice del concetto di esperienza. La prospettiva di John Dewey (1938) ci offre una chiave di lettura fondamentale: l'esperienza non è un evento passivo che "accade" al soggetto, ma un processo dinamico, transazionale, trasformativo e costitutivo dell'identità stessa. Il principio di continuità e di interazione si sviluppa attraverso un *continuum* educativo, che secondo Dewey, considera come la qualità di un'esperienza si possa misurare attraverso due criteri fondamentali: la continuità (il principio del "crescendo" educativo) e l'interazione (il rapporto tra individuo e ambiente).

La continuità: ogni allenamento, ogni gara, ogni momento associativo riceve qualcosa dalle esperienze precedenti e modifica la qualità di quelle future. Nello sport, questo implica il rifiuto di una didattica fatta di atti isolati o esercizi decontestualizzati. L'esperienza sportiva deve configurarsi come un *continuum* in cui l'atleta non accumula solo competenze tecniche, ma sviluppa una postura esistenziale verso l'apprendimento.

L'interazione: l'apprendimento non avviene nel vuoto, ma nell'incontro tra i fattori interni del soggetto e le condizioni oggettive dell'ambiente (il clima della squadra, la guida dell'allenatore, le regole del gioco).

Se l'ambiente associativo è rigido, autoritario e centrato esclusivamente sul risultato numerico, l'esperienza risulterà "diseducativa" anziché intervenire con libertà nell'apprendimento (Rogers, 1981). Essa, pur producendo una performance immediata, arresta la capacità di crescita futura del soggetto, rendendolo dipendente da rinforzi esterni (premi, approvazione) anziché nutrire la propria motivazione intrinseca ed estrinseca attraverso la capacità di auto-direzione, di scoperta guidata ed infine di autonomia. I metodi educativi si suddividono (Mosston e Ashworth, 2008) in: Stili Riproduttivi (Comando; Pratica; Reciprocità; Autoverifica; Inclusione), Stili Produttivi (Scoperta guidata; Problem solving; Programma Individualizzato; Creatività).

Lo sport, pertanto, praticato nelle associazioni può essere inteso come un ambiente di indagine attiva (*inquiry*) e di reciprocità, inclusione e scoperta guidata. Seguendo la logica deweyana, l'atleta non è un esecutore passivo di istruzioni, ma un "ricercatore" attivo, responsabile e autonomo che risolve problemi motori, tattici e relazionali in tempo reale, secondo abilità, "capabilities" e life skills. Queste ultime sono suddivise dall'OMS in tre aree (WHO, 1992): area cognitiva (Pensiero critico; Pensiero creativo; Decision making; Problem solving), area emotiva (Consapevolezza di Sé; Gestione delle emozioni; Gestione dello stress), area relazionale (Comunicazione efficace; Relazioni efficaci; Empatia).

L'indagine parte sempre da una situazione di incertezza o squilibrio. Il gesto atletico non è la risposta ad un comando, ma la soluzione creativa ad un problema situazionale (ad esempio: "come superare questa difesa?", "come gestire questa fa-



tica?”). L'errore come dispositivo pedagogico: In questa cornice, l'errore smette di essere un fallimento tecnico da sanzionare o una “macchia” sulla prestazione. Esso diventa un momento di sosta riflessiva, un dato essenziale che permette al soggetto di ricalibrare la propria azione attraverso l'osservazione e l'esperimento. A livello pedagogico ed educativo partire da un “dilemma disorientante” ed arrivare all'inclusione e alla partecipazione sociale risulta essere la valida risposta per superare il paradigma performativo, verso le capacità “Human-Centered”. La sfida pedagogica delle associazioni sportive è dunque quella di rendere l'errore e un dilemma disorientante “sostenibile”. Creare un contesto in cui l'errore non sia fonte di imbarazzo e di limite, ma occasione di analisi e di riflessione che permetta lo sviluppo di una reale “agency” verso il Welfare Policies per l'atleta. Il soggetto, così, impara la capacità critica di adattamento al contesto, trasformando l'azione meccanica in pensiero intelligente e coinvolgente e l'ostacolo in una possibilità di ulteriore miglioramento del Sé.

3. Epistemologia fenomenologica: La soggettivazione del corpo e apprendimento trasformativo

Se Dewey ci fornisce l'architettura dinamica dell'esperienza, la fenomenologia di Piero Bertolini (1988) ci permette di penetrare nello spessore del “vissuto” (*Erlebnis*) del soggetto sportivo. L'educazione non è mai un evento astratto, ma un processo intenzionale radicalmente situato nella carne e nel mondo. In questa prospettiva, lo sport smette di essere una sequenza di task motori per divenire un'esperienza di senso.

La distinzione tra Körper (il corpo come oggetto materiale, esteso nello spazio) e Leib (il corpo vivente, centro di orientamento e intenzionalità) rappresenta il cuore della critica al riduzionismo sportivo.

- Il corpo-macchina (Körper): È il corpo analizzato dalle scienze motorie di stampo puramente bio-medico. In questo paradigma, l'atleta è ridotto a un insieme di leve biomeccaniche, sistemi energetici e scambi gassosi da monitorare in funzione della performance. È il corpo che viene pesato, misurato e programmato: un “oggetto” posseduto dal soggetto, ma non coincidente con esso.
- La corporeità vissuta (Leib): È la carne che sente, che soffre, che gioisce e che entra in relazione con l'altro. Il *Leib* non “ha” un corpo, ma “è” corpo. Nello sport associativo, questa dimensione emerge quando l'atleta impara a interpretare i propri segnali interni – la fatica, la tensione, il ritmo – non come dati da correggere, ma come messaggi di un sé incarnato.



Il compito della pedagogia dello sport è favorire il passaggio dalla visione del corpo-strumento alla consapevolezza della corporeità-identità. La soggettivazione avviene proprio in questa frattura: quando un giovane atleta smette di essere “oggetto” di una programmazione tecnicistica esterna per diventare “soggetto” consapevole della propria azione, capace di dare un nome, un senso ed un significato al proprio sforzo. Il gesto atletico non è mai un semplice spostamento di materia nello spazio: è una modalità originale e creativa di “essere-nel-mondo” (Merleau-Ponty, 1945). Attraverso la pratica sportiva, il soggetto vive una vera e propria metamorfosi ontologica che investe tre coordinate fondamentali che sviluppano intenzionalità e memoria. Lo Spazio vissuto consiste non in uno spazio geometrico, ma un “campo di possibilità”. L'atleta impara ad abitare lo spazio, a percepire le distanze relazionali, le tensioni agonistiche e l'ambiente circostante. Il Tempo situato, invece, considera lo sport come negoziazione tra l'attesa, il tempismo e l'urgenza (tempo), trasformando il tempo cronologico (*Chronos*) in tempo dell'opportunità, del senso e del significato (*Kairos*). L'Altro come orizzonte considera, l'avversario o il compagno non sono ostacoli, ma partner necessari per la definizione del Sé, per l'autonomia e per l'autoefficacia. Tali trasformazioni, tuttavia, non avvengono per osmosi: esse sono autenticamente educative e sostenute da una intenzionalità pedagogica.

Tale paradigma vede lo sport, infatti, come un'esperienza di autoriflessione critica. Tale passaggio richiede la sintesi tra la dimensione cognitiva-riflessiva (Mezirow) e quella etico-politica (Nussbaum). Il cambiamento autentico nasce, come già esplicitato, da un dilemma disorientante: una sfida che i nostri abituali schemi di significato non riescono a spiegare. Nel contesto sportivo, questa realtà si manifesta spesso attraverso il fallimento, l'infortunio o il confronto con l'alterità. La crisi come opportunità pedagogica si manifesta quando un atleta subisce una sconfitta o un infortunio che ne immobilizza il corpo (*Körper*) e il suo paradigma di “invincibilità” crolla.

Se la pedagogia dello sport sa “abitare” tale vuoto, essa sarà capace di guidare il soggetto verso una revisione critica dei propri presupposti. Per decostruire il paradigma del dominio l'approccio trasformativo permette di mettere in discussione l'idea di sport come dominio sull'altro o sulla propria natura. Si passa da un'identità basata sul “poter fare” tecnico a un'identità fondata sul “saper essere” in situazioni di vulnerabilità. In questo senso, lo sport non è più un dispositivo addestrativo, ma un processo di coscientizzazione (Freire, 1970) in cui il corpo diventa lo spazio dove si impara a rinegoziare il proprio stare al mondo e nel mondo. Il cambiamento segue, secondo l'approccio trasformativo di Mezirow (2000), 10 fasi di evoluzione: (dilemma disorientante; autoesame; valutazione critica; riconoscimento; esplorazione; pianificazione; acquisizione di conoscenze; sperimentazione; costruzione di competenza; reintegrazione).

Se Mezirow ci spiega *come* cambiamo, Martha Nussbaum ci indica *verso dove* dovremmo tendere. Lo sport nelle associazioni non deve mirare solo allo sviluppo



di *funzionamenti* e di capacità condizionali, coordinative e altre capacità, ma alla promozione di “Capabilities” (libertà sostanziali: vita; salute e integrità fisica; capacità cognitive; emotive; relazionali; ragion pratica; gioco e controllo sul proprio ambiente; sia politico che materiale) Lo sport, come “funzionalità feconda”, riconosce nel gioco e nell’attività fisica una delle capacità fondamentali per una vita dignitosa e convivenza democratica (Nussbaum, 2011). Nelle associazioni sportive, le persone acquisiscono non solo forza fisica, ma anche “capacità relazionali ed etiche” (dall’affiliazione, all’appartenenza). Dal successo individuale al “Noi” comunitario, l’approccio delle *Capabilities* sposta l’accento dalla performance ego-centrica alla costruzione di un contesto che permetta a tutti di “fiorire” in un clima di educazione permanente e ricorrente. La vittoria perde la sua natura escludente per farsi laboratorio di cittadinanza attiva. In questa cornice, il rispetto delle regole e dell’avversario non sono vincoli esterni, ma condizioni di possibilità per la libertà di tutti. L’interdipendenza ecologica considera il successo dell’atleta trasformativo come valore intrinsecamente legato alla cura del collettivo, all’inclusione e all’appartenenza. Lo sport associativo diventa così una pratica di giustizia educativa, dove l’eccellenza non è la negazione dell’altro, ma la capacità di “co-costruire” un’esperienza umana che abbia valore in Sé, indipendentemente dal risultato numerico che si costruisce solo sulle capacità fisiche del soggetto, in ambienti decondizionati e decondizionanti e in città attive (Borgogni; Farinella, 2017). La proposta educativa delle città attive intende considerare lo sport propone una riflessione sul movimento come pratica sostenibile per eccellenza. Invece di intendere lo sport come un’attività che consuma risorse, viene promossa la “Mobilità Attiva”, come non solo esercizio fisico, ma atto politico, ambientale, sociale e formativo che riduce l’impatto ecologico e permette al cittadino di riappropriarsi dello spazio pubblico, riconnettendosi con l’ambiente. L’attività motoria all’aperto (outdoor) permette, infatti, di sviluppare una sensibilità verso il territorio, trasformando il corpo in un “sensore del benessere ambientale” e la sostenibilità sociale in un’attività motoria sostenibile, inclusiva a lungo termine, che crea contesti educativi nei quali le persone possano continuare a muoversi e a relazionarsi per tutta la vita, senza barriere economiche o fisiche (Borgogni; Farinella, 2017).

Uno strumento pratico attraverso cui si realizza una vita sostenibile è il concetto di “traiettoria”, fondamentale per superare l’idea statica di “lezione di ginnastica”. Le traiettorie si riferiscono ai percorsi di sviluppo e di senso che il corpo compie nello spazio e nel tempo. Le “traiettorie” possono essere di tipo esplorativo e riguardano la modalità con la quale l’individuo si muove e si relaziona nel mondo. Non sono semplici “linee rette” per andare da A a B, ma percorsi di scoperta. In ambito educativo, significa lasciare che l’allievo sperimenti diverse soluzioni motorie, tracciando la propria “strada” personale per risolvere un problema fisico o relazionale. “Traiettorie” di vita, per descrivere l’evoluzione del rapporto tra corpo e movimento durante le varie fasi dell’esistenza. L’educazione motoria



non deve servire a creare atleti “a tempo”, ma deve innescare una traiettoria permanente di benessere che accompagni la persona dall’infanzia alla vecchiaia (prospettiva *Lifelong Education e Life Wide Learning*). “Traiettorie” inclusive, come percorsi di incontro tra le diversità. In un gruppo classe, ogni allievo assume la propria traiettoria di sviluppo (ritmi, capacità, potenzialità motorie, tempi, modalità diverse). L’insegnante inclusivo è colui che riesce a far convergere tali traiettorie individuali in un progetto educativo comune, senza che nessuno debba deviare forzatamente dalla propria natura per “adeguarsi” allo standard generale degli altri (Borgogni; Giraldo, 2024)

4. L’Approccio Human-Centered (HCA): Verso una Pedagogia e una pratica della Cura

L’adozione dell’HCA sposta il baricentro dell’azione sportiva dalla *performance* alla *Persona*; dal tecnicismo dell’utilizzo delle capacità del soggetto, allo sviluppo integrale delle “Capabilities”, dall’affiliazione, all’appartenenza, dal paradigma performativo alla coscientizzazione e alla cura educativa. Non si tratta di un semplice assetto terminologico, ma di una rivoluzione copernicana: il successo non è più misurato esclusivamente dal “podio”, ma dalla qualità dei processi di crescita e dalla “fioritura” delle “capabilities” individuali e sociali (convivenza democratica e solidale).

Le associazioni sportive, sono considerate comunità di pratica e laboratori di cittadinanza: “sono botteghe antropologiche dove si apprende il mestiere di vivere” (Sennett, 2008)

La sfida dell’HCA ricade primariamente sulla figura dell’allenatore. Se lo sport è un dispositivo ad alta densità simbolica, l’allenatore ne è il “regista” pedagogico. Questa nuova professionalità si articola su tre dimensioni chiave:

- A. *Il Mediatore Pedagogico dell’Esperienza*. L’allenatore-educatore non trasmette solo schemi motori, ma media la relazione tra l’atleta e l’esperienza sportiva. Egli agisce come “scaffolding” (Bruner, 1976): fornisce l’impalcatura necessaria affinché l’atleta possa affrontare la sfida (agonistica o personale), rimuovendola gradualmente man mano che il soggetto acquisisce autonomia. Non sostituisce la volontà dell’atleta, ma la orienta.
- B. *Il Facilitatore di Riflessività*. L’allenatore deve promuovere la “riflessione nel corso dell’azione” e “sull’azione” (Mezirow, 2000). Dopo una gara o un allenamento, l’allenatore-educatore apre spazi di “debriefing” non solo tattico, ma esistenziale: *Come ti sei sentito in quel momento di tensione? Cosa ti ha insegnato il confronto con quell’avversario?* Questo trasforma il movimento meccanico in corporeità consapevole.
- C. *Competenze Relazionali ed Etiche*. La “nuova professionalità” richiede un set di competenze trasversali (Soft Skills) che spesso mancano nei percorsi di forma-



zione puramente tecnica: ascolto attivo: capacità di intercettare i segnali di disagio o le potenzialità inesprese oltre il gesto atletico; empatia e cura: la capacità di “sentire” l’altro come soggetto (Leib) e non come oggetto da spremere per la vittoria; gestione del conflitto: intendere il conflitto (con i compagni, con l’arbitro, con se stessi) non come un disturbo, ma come un’occasione di apprendimento etico, educativo e sociale.

Le competenze relazionali, etiche, comunicative come competenze trasversali (soft skills) e le life skills come già illustrate, considerano la relazione educativa tra intelligenza emotiva (IE) e pratica sportiva uno dei binomi più importanti della pedagogia moderna. Lo sport non è solo movimento o competizione, ma un vero e proprio “laboratorio di vita” in cui le emozioni si manifestano in maniera emotiva e definita: la gioia di una vittoria, la frustrazione di una sconfitta, l’ansia da prestazione o la rabbia per un’ingiustizia.

In questo contesto, l’attività fisica diventa il terreno ideale per allenare quelle competenze descritte da Daniel Goleman (2011), trasformando lo sport da semplice esercizio fisico a strumento di crescita personale. I pilastri dell’intelligenza emotiva nello sport si sviluppano e prendono vita attraverso 4 aree fondamentali che l’educatore o l’allenatore “emotivamente intelligente” utilizza nella pratica sportiva come relazione educativa: la consapevolezza di sé; l’autoregolazione (Self-control e gestione delle emozioni); empatia e cooperazione; motivazione e resilienza.

Quando l’intelligenza emotiva viene integrata nella pratica sportiva, i benefici superano i confini del “campo da gioco” e si riflettono nella vita quotidiana: dalla prevenzione del *drop-out* sportivo, alla prevenzione del bullismo, alle capacità di negoziare i conflitti, di gestire l’ansia e di collaborare per un obiettivo comune. L’intelligenza emotiva crea benefici a lungo termine e sviluppa nella pratica sportiva lo sport educativo, “per la vita”.

In definitiva, l’allenatore-educatore pratica una “pedagogia della cura” che si declina come “cura della fioritura” (Mortari, 2015). Non si tratta di una cura assistenziale ed assistenzialistica nei confronti del soggetto, ma di una cura emancipativa, produttiva e trasformativa: mettere l’altro nelle condizioni di essere autonomo e responsabile. Seguendo tale itinerario educativo e formativo, l’allenatore non forma solo “atleti”, ma cittadini capaci di “abitare il mondo” e la Terra (Malavasi, 2020) con consapevolezza, rispetto, dedizione, empatia e motivazione, secondo un’azione di cittadinanza democratica e senza sfruttare la “Madre Terra”. Il concetto di cura è, pertanto, il “cuore pulsante” di una pratica sportiva orientata al benessere integrale. Come suggerisce L. Mortari (2015), la cura non è un sentimento generico, ma una pratica ontologica ed educativa che si prende carico della vita dell’altro: dal curare al prendersi cura; dall’aver cura al prendersi cura. In ambito sportivo, aver cura non significa iperprotezionismo, ma fornire lo “*scaffolding*” (l’impalcatura) necessario perché l’atleta possa affrontare le sfide in piena



autonomia e responsabilità. È una cura della fioritura: l'allenatore "coltiva" le possibilità dell'atleta, favorendo la scoperta dei suoi talenti unici ed irripetibili. L'atleta impara così ad avere cura di Sé, dell'altro e del mondo, trasformando lo sport in una pratica di libertà e di impegno civile (convivenza democratica).

Conclusioni: Verso un'ecologia della corporeità e dell'umano

La pedagogia non può limitarsi ad osservare lo sport dall'esterno: essa è chiamata ad interrogare il senso profondo della pratica sportiva sottraendola con forza alle logiche dell'addestramento e del profitto che rischiano di soffocarlo e annientare l'attività sportiva. L'associazionismo sportivo si trova oggi ad un bivio identitario: può scegliere di essere un ingranaggio, funzionale e silenzioso, del sistema prestazionale neoliberista, oppure configurarsi come un'oasi di umanità e democrazia ed un presidio di resistenza pedagogica nel territorio. L'associazionismo sportivo rappresenta uno dei motori più potenti dell'educazione non formale. Quando lo sport viene vissuto all'interno di un'associazione, cessa di essere una mera attività fisica e si trasforma in un "laboratorio di vita, sociale ed educativo" (Isidori, 2012; Russo, 2013). L'associazionismo si lega alla dimensione educativa considerando il valore dello sport e della "regola" come un patto sociale. In un'associazione sportiva, la "regola" non è vista solo come un limite, ma come la condizione educativa necessaria per poter giocare e stare insieme (Camilletti & Colella, 2010). Essa parte dal rispetto dell'altro, considerando l'avversario non come un nemico, ma come un alleato con il quale competere (misurarsi) e dall'interiorizzazione della norma, intesa come accettazione delle decisioni arbitrali e come educazione alla resilienza e alla convivenza democratica nella società civile (Isidori, 2009). Nelle associazioni sportive, l'allenatore non è solo un dispensatore di schemi tattici, ma una figura di riferimento affettivo e valoriale spesso un "adulto significativo" esterno alla famiglia e alla scuola (Madella et al., 2006). L'associazionismo di base (promosso da enti come il CSI, la UISP o le polisportive locali) assume, inoltre, una vocazione intrinsecamente inclusiva come l'abbattimento delle barriere, la valorizzazione di ciascuno, anche nelle diversità, "offrendo a tutti l'opportunità di migliorare e di migliorarsi" (UISP, 2018).

Le associazioni sportive sono radicate nei quartieri e nelle comunità attraverso reti educative che costruiscono una vera e propria "comunità educante" (Frabboni, 2004) che agisce ed opera secondo i valori della gratuità, della responsabilità e della cittadinanza attiva (Russo, 2013). L'associazionismo sportivo, pertanto, educa alla vita attraverso il corpo e il movimento. Non prepara solo l'atleta di domani, ma il cittadino di domani, trasformando il "campo da gioco" in una vera palestra di democrazia e di relazioni umane (Martelli, 2012).

Restituire lo sport alla sua dimensione di *Leib* – corpo vivo, senziente e relazionale – significa non guardare più all'atleta come ad un insieme di dati biome-



trici da ottimizzare, ma accogliere l'imprevisto, il respiro affannato dopo uno sforzo, il gesto solidale di una squadra che perde ma resta unita nel senso del Sè e della solidarietà con gli altri. In questo solco, il dialogo tra la prospettiva deweyana dell'esperienza, l'epistemologia fenomenologica e la teoria trasformativa di Mezirow non è solo un esercizio accademico, ma una vera e propria "bussola" etica ed una sfida pedagogica verso una pratica sportiva che non "usa" il corpo, ma lo "abita".

Solo attraverso una cura dell'autonomia e la formazione di figure educative che sappiano essere mediatori di senso, e non solo tecnici del gesto, la pratica sportiva può davvero incidere sulle biografie individuali, e trasformarle verso stili di vita migliori e sostenibili. Lo sport, pertanto, non è più da considerarsi una parentesi ludica e strumentale, ma una "palestra" di libertà, di autonomia e di responsabilità capace di aprire il soggetto al "possibile", all'"auspicabile" e di dotarlo di quella speranza attiva necessaria per "abitare" la complessità del nostro tempo. In questa nuova ecologia dell'umano, l'associazionismo sportivo si riscopre comunità educante: un luogo dove, mentre si impara a giocare, si impara soprattutto ad esistere, ad essere, a Saper Essere!

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press (trad. it. 2014).
- Borgogni A., Farinella R. (2017). *Le città attive*. Milano: FrancoAngeli.
- Borgogni A., Giraldo M. (2024). *L'attività motoria inclusiva. Traiettorie didattiche e progettuali per disabilità*. Roma: Studium.
- Bruner J. (2000). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Camilletti, A., & Colella, D. (2010). *Valori e sport. Linee guida per l'educazione al fair play*. Foggia: Nuova Nova.
- Contini, M. (2009). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. 1916).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Roma: Kappa (Ed. or. 1938).
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi (Ed. or. 1975).
- Frabboni, F. (2004). *Società educante e associazionismo sportivo*. In "Pedagogia e Vita", n. 3, 109-116.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Ed. or. 1968).
- Gadamer, H. G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR Rizzoli.
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Isidori, E., Fraile, A. (2008). *La pedagogia dello sport e la formazione degli educatori*. Pisa: ETS.



- Madella, A., Cei, A., Londoni, M., & Aquili, A. (2006). *L'allenatore nel settore giovanile. Ruolo e competenze dell'educatore sportivo*. Roma: Pozzi.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Martelli, S. (2012). *Sport, media e società. Il ruolo dello sport nella cultura contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Jupiter: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Pati, L. (2008). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rogers, C. (1981). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Russo, G. (a cura di). (2013). *La società dello sport. Attori, pratiche e processi nelle associazioni sportive*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- UISP (Unione Italiana Sport Per tutti). (2018). *Il valore sociale dello sport: inclusione, salute e diritti*. Roma: Report Nazionale UISP.
- WHO (1992). *Skills for life*. Bollettino OMS, n. 1.
- Winnicott, D. W. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando (Ed. or. 1971).



Corpo in movimento, libertà in relazione: una lettura pedagogica dello sport alla luce della *paideia* greca

The body in motion, freedom in relationship: a pedagogical interpretation of sport in the light of greek *paideia*

Valentina Berardinetti

Dottoressa di ricerca (PhD), Università di Foggia (Italia) e docente di Lettere presso il Liceo "E. Amaldi" di Bitetto (BA)
valentina.berardinetti@unifg.it

Abstract

In the Greek world, the *agōn* (regulated competition) constituted a holistic formative experience, in which body, mind and citizenship were harmoniously combined within *paideia*, understood as the process of the individual's complete education. This educational framework, founded on responsibility, the recognition of limits and community relations, found its ideal setting in the gymnasium: a place where young people cultivated *sōphrosynē* (moderation, self-control, temperance), a principle of balance that makes freedom possible and nurtures *philia* (solidarity-based friendship). In light of this paradigm, the question arises today as to how a pedagogical reinterpretation of the Greek competitive experience might contribute to the construction of a pedagogy of freedom and care within contemporary sporting contexts, restoring to the body a formative, relational and reflective value capable of transcending the logic of mere efficiency and performance. From this perspective, a pedagogical reflection on the relationship between physicality, competition and freedom can be fruitfully interwoven with the principles of sport pedagogy, embodied cognition and positive pedagogy, steering sports education towards a critical, relational and body-conscious approach. From a methodological point of view, this contribution takes the form of a theoretical-hermeneutic reflection, aimed at exploring the educational meanings implicit in the tradition of *paideia* and bringing them into dialogue with contemporary concepts and practices. It does not seek to propose an empirical investigation, but rather a conceptual and interpretative analysis grounded in historical, philosophical and pedagogical sources, aimed at offering new interpretative frameworks for the educational understanding of bodily and competitive experience.

Keywords: *paideia*; *areté*; self-care; transformative learning; educational community.

Nel mondo greco, l'*agōn* (competizione regolata) costituiva un'esperienza formativa integrale, in cui corpo, mente e cittadinanza si coniugavano armonicamente nella *paideia*, intesa come processo di educazione completa dell'individuo. Tale orizzonte educativo, fondato sulla responsabilità, sul riconoscimento del limite e sulla relazione comunitaria, trovava nel ginnasio il suo spazio privilegiato: luogo in cui il giovane coltivava la *sōphrosynē* (misura, autocontrollo, temperanza), principio di equilibrio che rende possibile la libertà e nutre la *philia* (amicizia solidale). Alla luce di questo paradigma, si pone oggi la questione di come una reinterpretazione pedagogica dell'esperienza agonale greca possa contribuire alla costruzione di una pedagogia della libertà e della cura nei contesti sportivi contemporanei, restituendo al corpo un valore formativo, relazionale e riflessivo, capace di superare le logiche di mera efficienza e prestazione. In tale prospettiva, una riflessione pedagogica sul rapporto tra corporeità, agonismo e libertà può intrecciarsi in modo fecondo con le istanze della *sport pedagogy*, dell'*embodied cognition* e della *positive pedagogy*, orientando l'educazione sportiva verso una visione critica, relazionale e consapevole del corpo. Da un punto di vista metodologico, il contributo si configura come una riflessione teorico-ermeneutica, finalizzata a esplorare i significati educativi impliciti nella tradizione della *paideia* e a metterli in dialogo con i concetti e le pratiche della contemporaneità. Esso non intende proporre un'indagine empirica, ma un'analisi concettuale e interpretativa fondata su fonti storiche, filosofiche e pedagogiche, volta a offrire nuove chiavi di lettura per la comprensione educativa dell'esperienza corporea e agonale.

Parole chiave: *paideia*; *areté*; cura di sé; apprendimento trasformativo; comunità educativa.

Citation: Berardinetti V. (2026). Corpo in movimento, libertà in relazione: una lettura pedagogica dello sport alla luce della *paideia* greca. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 15-28.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-02>



Introduzione

Nel mondo greco antico, l'esperienza agonistica non era concepita quale semplice esercizio di forza o competizione, ma si configurava come un percorso formativo globale, intrinsecamente volto alla costruzione dell'uomo nella sua integralità. L'*agon* (termine greco che indica competizione regolata e finalizzata alla crescita personale e comunitaria) rappresentava, infatti, una delle manifestazioni più alte della *paideia* – la formazione totale dell'individuo – poiché consentiva di mettere in relazione la dimensione corporea, quella intellettuale e quella etica in un processo unitario, volto alla realizzazione dell'*areté*, ossia dell'eccellenza morale e fisica. Tale eccellenza non consisteva nella perfezione formale della prestazione atletica, bensì nella tensione costante verso l'armonia tra virtù e misura, un equilibrio dinamico tra corpo e spirito che costituiva la premessa per ogni autentica forma di libertà (Zovko & Dillon, 2021; Horn, 2021).

In questo orizzonte educativo, il corpo non era mera entità biologica da addestrare o perfezionare, ma luogo epistemico dell'esperienza: attraverso la corporeità, l'individuo imparava a conoscere il mondo e se stesso, a esercitare il dominio sulle proprie inclinazioni, a riconoscere il limite e, dunque, ad assumere un comportamento responsabile nei confronti della comunità. Nei ginnasi, luoghi simbolici e concreti della formazione giovanile, si imparava a coltivare la *sophrosyne*, la virtù della misura e dell'equilibrio, che Aristotele avrebbe poi incluso nella categoria delle virtù etiche medie (*Eth. Nic.* II, 6), fondate sulla capacità di evitare gli eccessi e di riconoscere la giusta misura delle passioni (Simeone, 2021). In tale esercizio, la libertà non si configurava come assenza di vincoli o arbitrio della volontà, ma come esito di un processo disciplinare e riflessivo, radicato nell'autocontrollo e nella cura di sé (*epimeleia heautou*), anticipando in certa misura la concezione socratico-platonica dell'educazione come arte maieutica del conoscere se stessi e del prendersi responsabilmente in carico la propria esistenza.

Platone, nelle sue celebri opere *Leggi* e *Repubblica*, attribuisce all'educazione ginnica una funzione strutturale nella *paideia* del cittadino: il corpo in movimento diviene la via primaria per formare l'anima, poiché il rapporto armonico tra ordine corporeo e ordine morale riflette la gerarchia interiore della psiche. In questo senso, la ginnastica e la musica – le due colonne della formazione greca – operano congiuntamente: la prima educa alla forza temperata dalla disciplina, la seconda alla sensibilità orientata dal bene. L'obiettivo non è la vittoria agonistica in sé, bensì la formazione del carattere (*ethos*), il consolidamento di una soggettività capace di misura e responsabilità.

Dal punto di vista dell'attualizzazione pedagogica, questa visione può essere letta oggi alla luce delle teorie dell'*embodied cognition* (Baldassarre et al., 2025; Gallagher, 2019; Sasanelli et al., 2025) e della *sport pedagogy* (Light & Harvey, 2017), che condividono con la *paideia* l'idea del corpo come soggetto conoscente e relazionale.



L'*embodied cognition*, o “cognizione incarnata”, propone infatti che i processi cognitivi non siano separabili dal corpo e dall'ambiente, ma emergano dall'interazione situata tra percezione, azione e contesto. Muovendo da questa visione, il corpo non è semplice veicolo della mente, bensì condizione costitutiva della conoscenza e dell'esperienza educativa.

Analogamente, la *sport pedagogy* interpreta lo sport non come mero ambito di addestramento tecnico o di performance, ma come spazio formativo complesso, in cui la pratica corporea diviene occasione di apprendimento riflessivo, di costruzione identitaria e di relazione intersoggettiva.

In tale quadro, la tradizione agonale greca e la *paideia* trovano risonanza nelle teorie contemporanee che riconoscono la centralità educativa del corpo, inteso come *medium* di conoscenza, eticità e relazione.

Pindaro, nelle sue odi, coglie con straordinaria finezza questa dimensione pedagogica dell'agonismo: celebrando la gloria degli atleti, egli vede nella vittoria non tanto il trionfo individuale quanto la manifestazione della comunità e del divino nell'umano, l'attimo in cui l'armonia tra corpo, spirito e destino rende visibile l'ordine cosmico. L'eroe agonistico è un simbolo di equilibrio e di bellezza, ma anche di consapevolezza del limite: «Sii ciò che sei, impara a conoscere chi sei» (Pind. *Pyth.*, II, 72). Il principio del limite non è negazione della libertà, ma condizione della sua possibilità.

L'*agon* dunque, per i Greci, assumeva valore educativo in quanto esperienza di trasformazione. Nel conflitto regolato si sperimentava la vulnerabilità, la caduta, la necessità di rialzarsi: attraverso la fatica corporale e la disciplina, l'individuo scopriva la propria misura e, con essa, la dimensione comunitaria del vivere. La *philia*, ossia l'amicizia e la solidarietà tra compagni di palestra, nasceva da questa condivisa esperienza di limite e di crescita reciproca, radicandosi in un'etica relazionale prima che competitiva.

Questa visione complessa e articolata della *paideia* greca, che mette al centro il connubio tra libertà, misura e responsabilità, appare oggi di straordinaria attualità. Nell'era postmoderna, dominata da logiche di efficienza, performatività e produttività, il corpo rischia di ridursi a oggetto tecnico, a strumento funzionale al risultato. La pedagogia sportiva, se vuole essere autenticamente formativa, è dunque chiamata a recuperare la memoria della *paideia* come via verso la libertà in relazione, ridefinendo lo sport non come mezzo di prestazione ma come luogo di *cura di sé* e di costruzione della comunità.

La pedagogia fenomenologica, nella scia di Bertolini (2006) e di Colazzo (2024), offre una chiave ermeneutica feconda per questa riattualizzazione. In essa l'esperienza corporea assume valore rivelativo del senso: il corpo è la prima forma di conoscenza, il punto d'origine di ogni intenzionalità educativa. L'educazione, dunque, non può prescindere dalla concretezza del vissuto corporeo, che è espressione del progetto di significato che ciascun soggetto costruisce nel mondo. Come afferma Bertolini, educare significa mettere qualcuno in condizione di fare espe-



rienza, e il corpo è il primo *medium* dell'esperienza stessa. In questa prospettiva, la corporeità non è un semplice involucro dell'anima, bensì la trama viva del divenire personale, la soglia attraverso cui il soggetto incontra sé e l'altro.

Analogamente, Mortari (2006) individua nella cura l'asse paradigmatico del discorso pedagogico: la cura del corpo si intreccia con la cura dell'anima e della relazione. L'educazione sportiva, allora, non può essere considerata soltanto come addestramento tecnico, ma come pratica riflessiva, luogo di coltivazione di senso, di responsabilità e di etica. In essa si esprime la possibilità di un'“ecologia educativa” in cui i gesti, i tempi, i limiti, la fatica e il respiro corporeo divengono linguaggio pedagogico, occasione per costruire consapevolezza e relazioni di reciprocità.

Il richiamo di Fiore (2019) a John Dewey e al valore pedagogico del gioco nell'educazione democratica consente di ampliare ulteriormente il discorso: l'esperienza ludica è il prototipo di un apprendimento riflessivo e trasformativo, poiché mette l'individuo a contatto con l'incertezza, la regola, la cooperazione e la creatività. Lo sport, come il gioco, insegna che la libertà non è contrapposta alla norma, ma ne scaturisce come possibilità dialogica e partecipativa.

In questa direzione, l'idea di apprendimento trasformativo elaborata da Striano (2020) appare come il naturale prolungamento moderno della *paideia*: il processo educativo, quando è autentico, conduce a una ristrutturazione profonda delle prospettive di significato, ridefinendo il rapporto del soggetto con il proprio corpo, con l'altro e con il mondo. Lo sport, vissuto come esperienza riflessiva, può dunque diventare luogo privilegiato di trasformazione esistenziale, in cui il gesto atletico, liberato dal vincolo del risultato, si fa gesto di conoscenza e di relazione.

Sul piano pratico, questo paradigma trova una felice concretizzazione nella missione pedagogica del *Centro Sportivo Italiano* (CSI), istituzione che da decenni si propone di educare attraverso lo sport, interpretandolo quale strumento di crescita integrale della persona. Nella visione del CSI, lo sport non è fine a sé stesso ma mezzo di promozione umana, di inclusione sociale, di maturazione etica e spirituale. Tale impostazione rispecchia in modo sorprendente l'idea greca di *paideia*: la formazione attraverso il corpo come esperienza comunitaria, luogo di cura reciproca e di costruzione del legame sociale.

Il CSI, attraverso la formazione degli educatori, degli allenatori e degli arbitri, recupera l'antica funzione dei ginnasi: non semplici spazi di allenamento tecnico, ma laboratori di formazione umana. Progetti volti all'inclusione, alla sostenibilità, alla prevenzione del bullismo o alla tutela del benessere psicosociale testimoniano una visione dello sport intrisa di valore pedagogico, che riporta la pratica corporea al suo statuto originario di cura di sé e cura del noi. In questo senso, le carte etiche e i codici di condotta emanati dal CSI non si limitano a prescrivere comportamenti, ma incarnano un *ethos* comunitario che riconnette la libertà alla respon-



sabilità, la competizione alla solidarietà, il corpo al suo significato simbolico e formativo.

Ecco allora come l'orizzonte educativo dello sport, letto alla luce della *paideia* greca e reinterpretato alla luce della pedagogia fenomenologica contemporanea, ci restituisce un'immagine del corpo come "luogo della libertà in relazione": un corpo che pensa, sente, dialoga, si apre all'altro, prende forma nella reciprocità. Recuperare questa visione significa restituire allo sport – e all'educazione in generale – la capacità di formare persone consapevoli di sé, capaci di equilibrio, di misura e di comunità. Proprio lì, nel gesto corporeo disciplinato e condiviso, si rinnova il senso originario della *paideia*: la formazione di un'umanità libera perché responsabile, forte perché solidale, viva perché in relazione.

1. La *paideia* greca fondamento di un modello formativo integrale del corpo e dell'anima

L'educazione greca, fin dalle sue origini arcaiche, si fondava su una concezione olistica dell'uomo, nella quale corpo, mente e spirito formavano un'unità inscindibile. La *paideia* non era mera istruzione o addestramento tecnico, ma "cultura dell'umano", un processo continuo di perfezionamento etico ed estetico che investiva tutte le dimensioni della vita individuale e collettiva. Essa trovava il proprio scopo ultimo nella realizzazione dell'*areté*, l'eccellenza, intesa non come virtù elitaria, ma come tensione verso la forma compiuta del vivere bene all'interno della *polis* (città-comunità, spazio politico ed educativo). L'ideale dell'*kalokagathía* – la sintesi tra il bello (*kalós*) e il buono (*agathós*) – definiva la figura del cittadino pienamente formato, capace di armonizzare forza, misura, pensiero e virtù (Simeone, 2020).

Nel VI e V secolo a.C., il ginnasio (luogo di formazione fisica e spirituale dei giovani) e la palestra (spazio pubblico per l'educazione fisica e morale) erano le istituzioni che incarnavano concretamente tale progetto formativo. In essi, il corpo era inteso come *medium* educativo, attraverso cui la persona apprendeva il valore dell'equilibrio, della disciplina, della reciprocità e della perseveranza. Come nota Werner Jaeger, la ginnastica non costituiva una semplice preparazione alla guerra o alla competizione, bensì una vera e propria educazione alla bellezza e all'armonia (Horn, 2021). Movimenti, gesti e ritmi corporei costituivano linguaggi di significato, attraverso cui il giovane "scriveva" sé stesso nel mondo, in un dialogo continuo tra interiorità e *polis*.

Nel pensiero socratico e successivamente in quello platonico, questa educazione del corpo si eleva a simbolo di educazione dell'anima. Nella *Repubblica*, Platone ammonisce che la ginnastica disgiunta dalla musica genera brutalità, mentre la musica senza ginnastica produce mollezza: soltanto la loro giustapposizione garantisce l'armonia dell'anima (III, 410b-412a). La formazione fisica, dunque,



non è semplice strumento di vigore, ma esercizio di *logos* (ragione, parola, principio razionale) incarnato: attraverso il corpo disciplinato, l'anima impara la temperanza e la giustizia. La *sophrosyne* (autocontrollo, misura) è la virtù cardine di questo equilibrio, poiché connette l'educazione fisica all'etica della misura che regola l'agire umano.

Aristotele, nel terzo libro dell'*Etica Nicomachea*, rafforza questa prospettiva delineando le virtù etiche come abiti morali (*hexeis*) acquisiti mediante l'esercizio costante. La pedagogia del corpo diventa metafora di un'etica della pratica: ciò che si apprende attraverso l'abitudine corporea diviene disposizione stabile dell'anima. La virtù, dunque, non si insegna teoricamente, ma si coltiva attraverso l'esperienza incarnata. È un principio che anticipa – come preannunciato sopra – l'idea moderna di *embodied cognition* (Gallagher, 2019), secondo la quale il pensiero nasce dall'azione corporea e l'apprendimento è situato nel corpo che vive e sperimenta.

In questa visione, il corpo diviene luogo etico, il movimento diventa veicolo del bene, e la comunità competitiva dei giochi olimpici o panellenici diventa scuola della *polis*.

All'interno dell'orizzonte agonistico, tuttavia, non si celebra soltanto la vittoria: la sconfitta, la fatica e il limite fanno parte della dimensione educativa stessa. L'eroe vincitore, come il perdente, testimonia la necessità di confrontarsi con la propria finitudine e di trasformarla in consapevolezza. Gli inni di Pindaro sottolineano che l'atleta, dopo la vittoria, deve guardarsi dal delirio della *hybris* – la tracotanza – poiché solo riconoscendo la misura imposta dagli dèi potrà godere della gloria in modo giusto. La *sophrosyne* si rivela così la condizione imprescindibile della libertà: la libertà autentica nasce dal riconoscimento del limite, non dalla sua negazione.

Da un punto di vista pedagogico, tale concezione integra la dimensione dell'allenamento fisico con quella della formazione morale e spirituale. La *paideia* si realizza attraverso un triplice asse: la cura del corpo, la coltivazione dell'anima, la partecipazione alla vita della *polis*. Si tratta di un'educazione che non separa il privato dal pubblico, il sapere dal fare, ma costruisce un'identità cittadina fondata sulla partecipazione responsabile e sul rispetto dell'altro. In questo senso, la pratica ginnica non è solo esercizio individuale ma atto di *philia* (amicizia solidale): una comunione di intenti che si fonda sulla reciprocità e sulla condivisione del valore. È in questa comunità di corpi in movimento che il giovane greco apprende l'essenza della libertà: non come emancipazione dagli altri, ma come possibilità di agire con e per gli altri (Simeone, 2021).

Da una prospettiva teorico-comparativa, la *paideia* greca può essere posta in dialogo con alcune tendenze della *sport pedagogy* contemporanea – in particolare la *positive pedagogy* (Pant & Rastogi, 2024; Waters, 2021) e la *non-linear pedagogy* (Chow et al., 2021; Lee et al., 2014) – che, come la tradizione ellenica, ricono-



scono l'apprendimento corporeo come processo relazionale e dinamico, fondato sulla riflessione, l'esperienza condivisa e l'equilibrio tra struttura e libertà.

La *positive pedagogy*, infatti, orienta l'educazione sportiva alla valorizzazione delle potenzialità individuali e del benessere complessivo del soggetto, promuovendo ambienti di apprendimento basati su fiducia, cura e relazioni costruttive. La *nonlinear pedagogy*, ispirata ai principi dell'auto-organizzazione e della complessità, interpreta invece l'apprendimento motorio come un processo emergente e adattivo, nel quale l'atleta costruisce le proprie competenze attraverso l'interazione continua tra corpo, ambiente e vincoli situazionali.

Questa pedagogia dell'armonia e della misura si configura così come uno dei modelli più duraturi nella storia dell'educazione. Essa anticipa in molti aspetti l'idea moderna di educazione integrale, fondata sul nesso indissolubile tra corpo e spirito, tra apprendimento esperienziale e costruzione di senso. Rileggere oggi la *paideia* greca significa riscoprire un'antropologia dell'unità e della relazione, che appare quanto mai urgente in una società frammentata, dominata da modelli performativi e riduzionisti.

2. La reinterpretazione contemporanea come sviluppo di una pedagogia della cura e della libertà attraverso lo sport

Trasporre il nucleo valoriale della *paideia* greca nel contesto contemporaneo richiede di considerare l'evoluzione delle concezioni educative del corpo. Il passaggio dall'antichità alla modernità ha progressivamente separato la corporeità dal pensiero, riducendola prima a oggetto di disciplina (nell'età moderna cartesiana) e poi a strumento di efficienza produttiva (nell'epoca industriale e neoliberale). Tale deriva ha impoverito la dimensione simbolica e relazionale del corpo, confinando lo sport – soprattutto nel suo volto professionale – entro logiche di prestazione e di consumo.

In ambito educativo, tuttavia, la pedagogia fenomenologica ha riaperto la questione del corpo come soggetto di esperienza e non come semplice mezzo di esecuzione. Bertolini (2006) sottolinea che l'esperienza educativa è sempre incarnata e situata, ossia nasce dall'incontro concreto tra persone in un mondo condiviso. Il corpo, in questa ottica, è il "punto zero" della relazione educativa: è attraverso di esso che si sperimenta la prossimità, l'ascolto, l'empatia, la reciprocità. In tal senso, il movimento corporeo, quando interpretato pedagogicamente, è già forma di conoscenza e di comunicazione. Anche questa impostazione trova corrispondenze nella teoria dell'*embodied cognition* (Gallagher, 2019), nella *sport pedagogy* (Pant & Rastogi, 2024; Waters, 2021) e nella *non-linear pedagogy* (Chow et al., 2021; Lee et al., 2014), che condividono la convinzione che il sapere emerga da sistemi dinamici e incarnati, dove il corpo non è strumento ma luogo di costruzione di significato.



Mortari (2006) ha ampliato questa prospettiva sviluppando il paradigma della *cura*: educare significa sostenere la vitalità dell'altro, prendersi cura dell'altrui esistenza come valore relazionale. Lo sport, inteso in questo orizzonte, può divenire "pratica di cura" poiché insegna la responsabilità, la cooperazione e il rispetto dei propri limiti e di quelli altrui. Il gesto atletico che si fa espressione di misura e rispetto del corpo diventa testimonianza di *cura di sé* e *cura del mondo*. Tale impostazione contrasta radicalmente la logica dell'efficientismo sportivo contemporaneo, in cui l'allenamento tende spesso a violare i confini della sostenibilità fisica e psicologica.

Nella linea interpretativa di Striano (2020), lo sport può essere considerato un luogo privilegiato di *apprendimento trasformativo*, poiché mette il soggetto di fronte all'esperienza del limite e lo chiama a rielaborarla in termini di consapevolezza, resilienza e solidarietà. L'esperienza corporea diventa così processo di metamorfosi del sé, un'occasione per ricostruire il proprio orizzonte di senso a partire da ciò che si vive, non da ciò che si subisce. In termini contemporanei, la *positive pedagogy* sviluppa analoghi paradigmi di crescita basati su esperienze significative, riflessività e benessere relazionale.

Tale declinazione pedagogica trova un terreno fertilissimo nell'esperienza del *Centro Sportivo Italiano* (CSI), realtà che, fin dal secondo dopoguerra, interpreta lo sport come educazione integrale della persona e costruzione di comunità. Il CSI nasce da una prospettiva di valori cristiani con una vocazione dichiaratamente pedagogica: formare uomini e donne capaci di agire nel mondo secondo i valori della solidarietà, del servizio e della cooperazione¹. Nella sua missione, lo sport è definito come incontro di persone, e non come mera competizione. Si tratta, come affermano gli atti costitutivi stessi del CSI, di educare attraverso lo sport, non solo allo sport. Questa distinzione contiene in sé un'eco diretta della *paideia*: il ginnasio non era scuola di addestramento, ma luogo di formazione umana; così, il CSI non mira al risultato, ma alla crescita.

Attraverso la formazione continua di giovani, atleti, allenatori, dirigenti e arbitri, l'ente promuove un modello educativo in cui la corporeità è valore di relazione e la competizione diventa strumento di maturazione etica. Le attività dei comitati territoriali – dai tornei giovanili ai progetti di inclusione – incarnano quotidianamente un principio di *philia* contemporanea: lo sport come costruzione di legami, come terapia sociale, come spazio di riconoscimento reciproco.

Programmi come "D(i)ritto allo sport" (inclusione dei minori con fragilità sociali), "TuttInGioco" (promozione dello sport di base per tutti) o "Gimme Five" (educazione cooperativa attraverso il gioco di squadra) perseguono l'obiettivo di

1 Per ogni informazione sul Centro Sportivo Italiano (CSI) si fa riferimento al sito ufficiale al seguente link: <https://www.centrosportivoitaliano.it>.



rendere accessibile l'esperienza sportiva anche a categorie fragili e vulnerabili, coniugando il principio di equità con quello di apprendimento attraverso la partecipazione, la cooperazione, la variabilità situata e il *problem solving* corporeo.

L'intenzione pedagogica del CSI si manifesta anche attraverso le *Carte dei Valori* e i *Codici Etici*, che traducono i principi classici di misura e rispetto in linguaggio contemporaneo: rispetto della diversità, eco-sostenibilità, gratuità, educazione alla convivenza. In queste pratiche si riconosce una riflessione profonda sulla dimensione trasformativa del corpo in relazione, oggi inteso come soglia di incontro e come veicolo di democrazia educativa.

La filosofia del CSI, che concepisce il corpo come luogo di dignità e lo sport come veicolo di cura, può essere letta quale moderna *paideia* del movimento. Essa resiste a due tendenze opposte della società postmoderna: la biologizzazione del corpo (che lo riduce a prestazione) e la sua digitalizzazione (che tende a disincarnare l'esperienza). Di contro, il CSI propone un corpo "abitato", consapevole, relazionale: un corpo che educa e si lascia educare. In tale direzione, il gesto sportivo è un atto di responsabilità; il campo, una palestra morale; la vittoria, una forma di cooperazione.

È possibile allora riconoscere, nel dialogo tra la *paideia greca* e la pratica educativa del CSI, una continuità di fondo: in entrambi i casi l'educazione attraverso il corpo è strumento di costruzione della libertà in relazione. Oggi, come ieri, la vera *areté* non consiste nel primeggiare sugli altri, ma nel comandare se stessi; non nell'accumulare trofei, ma nel tessere legami di senso.

Dunque, non si tratta semplicemente di replicare un modello classico ormai distante, ma reinterpretarne il nucleo antropologico alla luce della complessità attuale. In un contesto storico in cui il corpo è spesso ridotto a mezzo di prestazione o a immagine mediatica, la *paideia* può ancora offrire una chiave operativa per ricomporre il legame tra corpo, conoscenza e libertà. Essa non è archetipo immobile, ma forma dinamica di pensiero educativo, che si rigenera ogni volta che la relazione pedagogica torna ad assumere il corpo come luogo di senso, di presenza e di riconoscimento reciproco.

Tenendo conto di ciò, la crisi contemporanea della corporeità non rappresenta soltanto un segno di smarrimento, ma un punto di partenza per un rinnovato slancio pedagogico. È precisamente di fronte alla frammentazione del vivere – tra la smaterializzazione digitale, la pressione performativa e le disuguaglianze sociali – che emerge l'urgenza di tradurre i principi della *paideia* in pratiche educative incarnate, capaci di restituire unità al soggetto e coesione al tessuto comunitario (Isidori, 2017).

Da qui si delinea una pedagogia del corpo come *praxis* (azione), in cui sport, movimento ed educazione fisica si configurano come spazi privilegiati per riformulare la relazione tra *bios* (vita concreta) e *logos* (parola, pensiero, razionalità). La *paideia* non resta allora un richiamo teorico, ma diventa orizzonte generativo



di pratiche: esperienze educative che permettono di *conoscere attraverso il corpo*, di *educare nel corpo* e di *formarsi insieme agli altri corpi*.

Su questa base, è possibile individuare alcune linee operative di attualizzazione pedagogica della *paideia*, capaci di integrare riflessione teorica e azione educativa.

Una prima direzione riguarda la formazione di coloro che, nello sport, rivestono ruoli educativi. Nella Grecia antica, il *paidotribes* (maestro di ginnastica, colui che educa i fanciulli) e il *ginnasiarca* (direttore dei ginnasi, garante dell'educazione civica) erano mediatori tra disciplina e comunità; oggi, l'educatore sportivo è chiamato a svolgere un ruolo analogo, rinnovato alla luce della pedagogia riflessiva e relazionale. Egli è guida, facilitatore di consapevolezza, promotore di cooperazione e interprete del limite. Tale ruolo richiede un profilo professionale complesso e interdisciplinare, nel quale le competenze tecnico-motorie si integrino con saperi psicopedagogici, comunicativi e interculturali, oltre che con sensibilità estetica ed etica. La formazione dei formatori dovrebbe includere approfondimenti sugli approcci fenomenologici al corpo, sulla pedagogia della cura (Mortari, 2006), sull'etica relazionale e sulla gestione educativa del conflitto, per promuovere una cultura sportiva fondata sulla reciprocità e sull'inclusione.

Una seconda linea di ricerca riguarda la progettazione degli spazi educativi sportivi. L'antica palestra greca non era solo luogo di esercizio, ma piazza civica, crocevia di dialogo e riflessione. Riprenderne l'eredità significa oggi concepire palestre, centri e impianti sportivi come spazi di incontro, accessibili, sostenibili e aperti alla comunità. Lo sport, in questa chiave, è laboratorio di democrazia: spazio di apprendimento dei valori della corresponsabilità e della solidarietà.

Un terzo ambito, di grande attualità, concerne l'inclusione delle diversità corporee. Se la *paideia* classica tendeva a un modello elitario, la pedagogia contemporanea deve invece sviluppare una *paideia* inclusiva, in cui ogni corpo – indipendentemente da abilità, età, genere o condizione – diventi portatore di valore educativo (Moliterni & Magnanini, 2018; Sangalli & Borgogni, 2024). Lo sport integrato, promosso da enti come il CSI, ne rappresenta una realizzazione concreta: costruire comunità attraverso il corpo condiviso, trasformando la vulnerabilità in occasione di apprendimento collettivo.

Al contempo, è necessario interrogare il rapporto tra corporeità e tecnologie digitali. Nella società iperconnessa, il corpo rischia di ridursi a immagine e dato numerico. Tuttavia, se integrate criticamente, le tecnologie possono favorire nuove forme di consapevolezza corporea e di riflessione pedagogica. Compito dell'educatore è allora quello di fungere da mediatore ermeneutico tra l'esperienza incarnata e il suo riflesso digitale, mantenendo la centralità del soggetto nell'uso del dato.

Infine, il rinnovamento della *paideia* non può prescindere dalla dimensione ecologica. Educare attraverso il corpo significa anche educare al rispetto del corpo della Terra. Lo sport, in quanto pratica di misura, equilibrio e armonia, può di-



ventare luogo di sperimentazione di una ecologia integrale, nella quale salute personale, benessere comunitario e sostenibilità ambientale coincidano.

Il rinnovamento contemporaneo della *paideia* passa, dunque, attraverso un riposizionamento pedagogico radicale: dal corpo come mezzo performativo al corpo come luogo di apprendimento, di relazione e di cittadinanza. In questo orizzonte, lo sport si configura come linguaggio universale dell'educazione, capace di connettere generazioni, culture e forme di vita differenti. Il corpo si fa parola, luogo di espressione e appartenenza, mediatore tra interiorità e mondo.

Una *paideia* del XXI secolo dovrà essere, in ultima analisi, una pedagogia del movimento e della libertà responsabile: una libertà non assoluta, ma relazionale, che si costruisce nel riconoscimento dei limiti e si affina nella reciprocità. Solo così l'antico principio dell'armonia tra corpo e anima potrà rinnovarsi come etica planetaria della coesistenza, restituendo all'educazione la sua missione più alta: formare uomini e donne capaci di abitare responsabilmente il mondo.

Conclusioni

L'idea greca di *paideia* rappresenta, ancora oggi, una chiave interpretativa di inesauribile fecondità per la pedagogia dello sport e, più ampiamente, per il pensiero educativo contemporaneo. Essa ci riconduce a una visione integrale dell'essere umano, nella quale corpo, mente e spirito non sono dimensioni giustapposte ma momenti di un medesimo processo di formazione e di significazione. In un tempo storico in cui la corporeità è spesso ridotta a oggetto tecnico da ottimizzare, a strumento di efficienza o a superficie estetica da modellare, la *paideia* ci invita a rovesciare la prospettiva: il corpo non è un oggetto da plasmare, bensì un soggetto da ascoltare, un luogo di senso che parla, apprende e insegna. Nel gesto corporeo, nel respiro, nella fatica e nella disciplina del movimento si dispiega un sapere originario che precede ogni concettualizzazione e che costituisce la trama minima della nostra umanità condivisa.

Allo stesso modo, l'agonismo autentico, secondo la tradizione greca, non è espressione di sopraffazione, ma momento relazionale in cui l'individuo misura se stesso nel confronto con l'altro. L'*agon* è dialogico, non distruttivo: è il luogo della reciprocità e della responsabilità, in cui l'altro è condizione della mia stessa crescita. Vincere nell'orizzonte della *paideia* non significa dominare, ma cooperare al compimento di un bene comune (Bellantonio, 2018). La libertà, in questo quadro, non è un dato posseduto, ma un compito etico che si conquista nell'esercizio della misura e della cura – *sophrosyne* come equilibrio, *epimeleia* (prendersi cura di sé, dell'altro e del mondo come atto educativo e morale) come attenzione. L'educazione sportiva che si ispira a questo paradigma diviene così un processo di autoconoscenza: il corpo, attraverso il movimento, diventa un campo di con-



sapevolezza, una grammatica dell'esistenza che insegna la delicatezza del limite e la forza della solidarietà (Petrini, 2025).

Ritrovare l'unità tra corpo e spirito, tra individuo e comunità, significa dunque restituire alla pedagogia la sua natura esperienziale e fenomenologica, sottraendola a una visione astratta e formalizzata dell'apprendimento. L'educazione non accade nei concetti, ma nei gesti; non si esprime solo in parole, ma si manifesta attraverso la relazione incarnata, nel "corpo a corpo" con il mondo e con gli altri. Il movimento, in questa prospettiva, non è semplice attività motoria, ma evento simbolico, spazio di rivelazione del sé. L'azione corporea diviene così *medium* etico ed estetico: etico perché rivela il senso dell'agire responsabile, estetico perché svela la forma della bellezza come armonia tra intenzione e gesto, tra individuo e comunità, tra interno ed esterno (Simonetti, 2024).

Su questo crinale si colloca la proposta di una vera e propria "pedagogia della libertà incarnata": una pedagogia che riconosce la libertà non come emancipazione da ogni vincolo, ma come consapevole adesione ai principi della misura, della relazione e della responsabilità. La libertà incarnata è libertà relazionale; essa nasce dall'incontro e si fa esperienza dialogica, nella quale il corpo stesso diventa il luogo della comprensione reciproca. Il corpo in movimento, allora, non è solo un organismo che agisce, ma un linguaggio che comunica, un *logos* visibile che istituisce senso e cittadinanza. Entro questo quadro teorico, lo sport si configura come spazio pubblico dell'educazione, una micro-polis in cui si apprende a convivere, a rispettare, a partecipare: un laboratorio civico nel quale il gesto sportivo si traduce in gesto politico e pedagogico (Amadini et al., 2019).

Accanto alla riflessione teorica, si impone una constatazione pratica: esperienze contemporanee come quella del *Centro Sportivo Italiano* testimoniano la possibilità concreta di incarnare questa eredità antica in percorsi educativi attuali. Il CSI, con la sua lunga storia di impegno educativo e di promozione sportiva ispirata a valori di solidarietà, inclusione e partecipazione, riprende l'intuizione greca secondo cui l'educazione del corpo è sempre anche educazione dell'essere. L'attività sportiva, così intesa, non si limita a sviluppare abilità fisiche o competenze tecniche, ma diventa un itinerario esistenziale nel quale ciascuno impara a "stare al mondo" con equilibrio e responsabilità. In tale prospettiva, l'allenatore, l'educatore sportivo o il dirigente non è un mero istruttore, bensì un *maieuta* in senso socratico: colui che guida il soggetto a riconoscere la propria interiorità attraverso l'esperienza condivisa del corpo in movimento.

Nessuna libertà autentica è possibile fuori dalla relazione: questo principio, che la *paideia* proclamava esplicitamente, trova nel contesto sportivo contemporaneo una sua risonanza educativa fondamentale. La libertà individuale non è isolamento, ma capacità di riconoscere e accogliere la libertà dell'altro. L'esperienza sportiva, se vissuta alla luce di questa consapevolezza, produce comunità, genera senso di appartenenza, trasforma la competizione in cooperazione. Essa diventa



metafora sociale di una convivenza fondata non sull'antagonismo distruttivo, ma sulla tensione condivisa verso il miglioramento reciproco (Balzano, 2020).

In una società segnata dalla frammentazione e dalla virtualizzazione dei rapporti, lo sport interpretato in chiave *paideutica* – vale a dire come cura del sé e dell'altro, come luogo di esperienza concreta e incarnata – assume una funzione rigeneratrice. La dimensione corporea del vivere, spesso negata o compressa, torna a farsi protagonista di un discorso educativo che restituisce profondità al tempo e densità al gesto. Attraverso l'esercizio, la disciplina, la fatica e la gioia del movimento, il soggetto riscopre la propria appartenenza al mondo, la propria capacità di incidere nel reale, la propria necessità di porsi in relazione.

Lo sport, nella prospettiva paideutica, diventa così una vera e propria “poetica dell'esistenza”: un modo di “abitare poeticamente” il corpo e la comunità, di costruire spazi nei quali il gesto individuale si intreccia al respiro collettivo. In esso si attualizza quella tensione verso l'*areté* che costituisce il filo rosso della civiltà occidentale: la ricerca incessante di un equilibrio tra potenza e misura, tra libertà e responsabilità, tra singolarità e comunione.

Rileggere oggi la *paideia* alla luce delle sfide educative contemporanee significa, in ultima analisi, rivendicare una pedagogia dell'unità contro la frammentazione, una pedagogia della cura contro l'indifferenza, una pedagogia dell'esperienza contro l'astrazione metodologica. Essa richiama l'educatore a un compito primario: quello di ascoltare il corpo – proprio e altrui – come luogo di verità e di presenza, come linguaggio originario dell'essere. Soltanto restituendo al corpo il suo valore formativo, etico ed estetico sarà possibile ripensare la libertà come compito e la comunità come destinazione.

In questo senso, la *paideia* non appartiene al passato, ma al futuro: continua a definire l'umano nel suo incessante desiderio di libertà, di bellezza e di bene condiviso. Essa ci ricorda che educare al corpo significa educare alla responsabilità, alla misura e alla speranza; e che ogni gesto atletico, quando è espressione di cura e di ascolto, diventa testimonianza vivente di quell'antico sogno greco: l'unità armoniosa dell'uomo con sé stesso, con gli altri e con il mondo.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M., Ferrari, S., & Polenghi, S. (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Aristotele (1986). *Etica Nicomachea*. Milano: Rizzoli.
- Baldassarre, M., Tamborra, V., & Dicorato, M. (2025). Embodied Cognition e Blended Learning nel contesto della formazione universitaria. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bellantonio, S. (2018). L'altra faccia della medaglia. L'agonismo secondo la prospettiva della pedagogia dello sport. *Formazione & insegnamento*, 16(1 Suppl.), 73-82.



- Bertolini, P. (Ed.). (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2021). *Nonlinear pedagogy in skill acquisition: An introduction*. London: Routledge.
- Colazzo, S. (2024). Sulle tracce di Piero Bertolini per un lessico di pedagogia fenomenologica. *Segni e Comprensione*, 38(107).
- Fiore, A. (2019). Democrazia e educazione: il valore pedagogico del gioco in John Dewey. *Per la filosofia: filosofia e insegnamento: XXXVI*, 106, 2019, 97-104.
- Gallagher, S. (2019). Embodiment: Leiblichkeit in den Kognitionswissenschaften. *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, 2, 354-377.
- Horn, C. (2021). Werner Jaeger's Paideia and his 'Third Humanism'. In *Bildung and Paideia* (pp. 134-143). London: Routledge.
- Isidori, E. (2017). *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lee, M. C. Y., Chow, J. Y., Komar, J., Tan, C. W. K., & Button, C. (2014). Nonlinear pedagogy: an effective approach to cater for individual differences in learning a sports skill. *PloS one*, 9(8), e104744.
- Moliterni, P., & Magnanini, A. (2018). Lo sport educativo per una società inclusiva. *Tra esperienze, problematiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2006). La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico. *Cura in pedagogia: linee di lettura. Studi e ricerche sulla formazione. Saggi*; 3, 1000-1025.
- Pant, D., & Rastogi, A. (2024). Development of wellbeing among school learners through positive pedagogy. *International Journal of Wellbeing*, 14(2).
- Petrini, M. (2025). Allenare il fair-play per educare alla pace. Il significato pedagogico della competizione sportiva. *Journal of Health Care Education in Practice*, 7, 77-86.
- Pindaro (2018). *Pitiche*. Milano: BUR Rizzoli.
- Platone (2008). *La Repubblica*. Santarcangelo di Romagna: Rusconi Libri.
- Sangalli, S., & Borgogni, A. (2024). Percorsi sghebbi nell'inclusione sociale: i ragazzi difficili e lo sport Studio su due progetti realizzati a Bergamo. *Nuova Secondaria*, 41(10).
- Sasanelli, L. D., Ranieri, G., & Campanale, R. (2025). Embodied Education in the framework of Universal Design for Learning: connections and synergies. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
- Simeone, M. (2020). Paideia: la potenza del mito come formazione e prevenzione del bullismo. *Education & Learning Styles*, (1), 37-49.
- Simeone, M. (2021). La paideia dell'uomo greco. Dall'età arcaica a Platone. *Education & Learning Styles*, (1/2021), 32-56.
- Simonetti, C. (2024). Scuola e società: costruire una comunità educante nei contesti formali a partire dal corpo/corporeità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 030-036.
- Striano, M. (2020). L'apprendimento trasformativo. *Pedagogia e Vita*, 78(2/2020), 36-48.
- Waters, L. (2021). Positive education pedagogy: Shifting teacher mindsets, practice, and language to make wellbeing visible in classrooms. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 137-164). Cham: Springer International Publishing.
- Zovko, M. E., & Dillon, J. M. (Eds.). (2021). *Bildung and paideia: philosophical models of education*. London: Routledge.



Il benessere psico-fisico delle persone con disabilità: il ruolo delle associazioni sportive paralimpiche

The psycho-physical well-being of people with disabilities: the role of paralympic sports associations

Vittoria Carnevale Pellino

*Ricercatore Tenure-Track presso Dipartimento di Educazione e Sport, Università Telematica Pegaso, Napoli, Italia.
vittoria.carnevalepellino@unipegaso.it*

Paolo Bonaldo

*Ricercatore TenDocente di Scienze Umane (A018), Istituto Magistrale Statale "Uccellis", Udine, Italia.
paolo.bonaldo@educandatuccellis.edu.it*

Abstract

Paralympic sports associations play a fundamental role in the psycho-physical well-being promotion of people with disabilities. Through sports participation, they support the improvement of functional abilities while also the development of self-esteem, self-efficacy and social relationships is fostered. These environments also help to counteract stigma and discrimination by the encouragement of an inclusive culture that values individual skills and talents. Therefore, sport becomes an educational tool that supports social participation, reduces isolation and improves the overall quality of life.

Keywords: Paralympic sports associations, well-being, self-esteem, quality of life

Le associazioni sportive paralimpiche svolgono un ruolo fondamentale nella promozione del benessere psico-fisico delle persone con disabilità. Attraverso la pratica sportiva favoriscono il miglioramento delle capacità funzionali, ma anche lo sviluppo dell'autostima, dell'autoefficacia e delle relazioni sociali. Questi contesti contribuiscono inoltre a contrastare stigma e discriminazioni, promuovendo una cultura inclusiva che valorizza competenze e talenti individuali. Lo sport diventa così uno strumento educativo che sostiene la partecipazione sociale, riducendo l'isolamento e migliorando la qualità della vita.

Parole chiave: associazioni sportive paralimpiche, benessere, autostima e qualità della vita

Citation: Carnevale Pellino V., Bonaldo P. (2026). Il benessere psico-fisico delle persone con disabilità: il ruolo delle associazioni sportive paralimpiche. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 29-41.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-03>



Introduzione

È ampiamente riconosciuto che la pratica regolare di attività fisica e sportiva rappresenta un'efficace strategia di promozione e prevenzione della salute psicofisica. Fin dall'età evolutiva, essa favorisce l'adozione di stili di vita attivi e salutari. La letteratura evidenzia come tali comportamenti siano associati a benefici che si estendono oltre la sfera fisica, contribuendo positivamente all'apprendimento scolastico, allo sviluppo dell'autonomia e al consolidamento delle competenze socio-relazionali.

Numerosi studi dimostrano come l'attività fisica e sportiva abbia un ruolo fondamentale nel mantenimento e nel miglioramento del benessere fisico e della salute mentale (Bouchard et al., 2012). Inoltre, essa contribuisce allo sviluppo delle capacità cognitive e sostiene la formazione del carattere e della personalità (Rhodes & Wilson, 2020).

Anche nelle persone con disabilità, la pratica sportiva assume un valore particolarmente significativo. Stimolando il senso di efficacia personale e la percezione di successo, essa favorisce lo sviluppo dell'autostima e della consapevolezza delle proprie capacità (Piredda, 2015). Allo stesso tempo, offre opportunità di confronto con gli altri e di partecipazione alla vita di gruppo.

A livello fisico, l'attività sportiva contribuisce al miglioramento delle capacità funzionali residue, della forza muscolare, della coordinazione e della capacità cardiorespiratoria. In aggiunta, la pratica regolare di attività fisica rappresenta un importante strumento di prevenzione secondaria rispetto a numerose condizioni associate alla sedentarietà. Tra queste rientrano l'obesità, le patologie cardiovascolari, il declino della capacità funzionale e le limitazioni della mobilità articolare. Tali benefici risultano particolarmente rilevanti per le persone con disabilità, che presentano livelli di inattività fisica mediamente più elevati rispetto alla popolazione generale (Martin Ginis et al., 2021). Dal punto di vista psicologico, la pratica sportiva favorisce lo sviluppo dell'autostima, del senso di autoefficacia e dell'autonomia personale (Hollis et al., 2020). La possibilità di confrontarsi con obiettivi progressivi e di sperimentare il successo in contesti strutturati esercita un'influenza positiva sul benessere emotivo. Tali esperienze contribuiscono inoltre alla riduzione dei livelli di ansia e dei sintomi depressivi (World Health Organization, 2020).

Per un bambino o un giovane con disabilità, l'appartenenza a un gruppo o a una squadra sportiva rappresenta un'esperienza particolarmente significativa. La partecipazione ad attività condivise favorisce infatti l'instaurarsi di relazioni positive con compagni e allenatori, accomunati dal perseguimento di obiettivi comuni. Ciò consente alla persona di sentirsi accettato e pienamente inserito in una realtà sociale di riferimento (Castelli, 2008).

Il senso di appartenenza che deriva da tali esperienze è strettamente connesso al diritto fondamentale all'inclusione. Quest'ultima si fonda sulla valorizzazione



delle differenze e sull'eliminazione delle barriere fisiche, sensoriali e culturali che possono limitare la piena partecipazione alla vita comunitaria. L'inclusione garantisce inoltre pari opportunità nei contesti sociali, scolastici e lavorativi, indipendentemente dalle caratteristiche fisiche o psicologiche della persona (Molisso & Tafuri, 2020).

In questa prospettiva, il concetto di inclusione pone al centro la persona con tutte le sue potenzialità invece che la disabilità. Nello specifico, questo non presuppone l'adattamento dell'individuo a modelli predefiniti. Al contrario, richiede che siano i contesti sociali a modificarsi continuamente per accogliere e valorizzare la diversità attraverso un modello orientato alla partecipazione (UNESCO, 2005).

In particolare, Kelly et al. (2024) evidenziano come le associazioni sportive costituiscano contesti privilegiati per promuovere l'inclusione sociale, la partecipazione alla vita comunitaria e il senso di appartenenza delle persone con disabilità. Il valore di tali organizzazioni, infatti, non si limita all'offerta di opportunità di pratica motoria, ma si estende alla capacità di sviluppare reti relazionali significative e di sostenere processi di integrazione sociale e partecipazione attiva (Pirredda, 2015).

Pertanto, il valore formativo dell'attività fisica, insieme al diritto di accesso, partecipazione e uguaglianza nella pratica sportiva, è stato riconosciuto nella Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport, adottata dall'UNESCO nel 1978 e successivamente aggiornata nel 2015 (UNESCO, 2015). Il documento, richiamando i principi della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e della Carta delle Nazioni Unite, sancisce all'articolo 1 il diritto fondamentale di ogni individuo all'educazione fisica e sportiva. Tale diritto deve essere garantito senza discriminazioni fondate su razza, genere, religione o condizioni fisiche e cognitive.

Il presente contributo si configura come una review narrativa finalizzata ad analizzare il ruolo delle associazioni sportive paralimpiche nella promozione del benessere psicofisico delle persone con disabilità. L'analisi è stata sviluppata attraverso l'esame della letteratura scientifica nazionale e internazionale pubblicata prevalentemente negli ultimi quindici anni, integrata dalla consultazione dei principali documenti normativi e istituzionali relativi alla disabilità, all'inclusione e allo sport paralimpico. La selezione delle fonti ha privilegiato contributi scientifici peer-reviewed, documenti dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), dell'UNESCO e del Comitato Italiano Paralimpico (CIP), in aggiunta alla più recente letteratura di settore.

Il presente lavoro si distingue per l'analisi integrata delle funzioni educative, sociali e culturali svolte dalle associazioni sportive paralimpiche. Nello specifico, questo contributo approfondisce il ruolo delle organizzazioni sportive come contesti privilegiati per la promozione del benessere psicofisico, dell'inclusione sociale e della partecipazione attiva alla vita comunitaria.



1. Disabilità e sport: un binomio vincente

La crescente attenzione ai diritti umani e all'inclusione ha contribuito, negli ultimi decenni, a una profonda trasformazione del concetto di benessere psicofisico applicato alla disabilità. Tale trasformazione ha favorito il superamento della tradizionale visione medico-assistenziale, orientando la riflessione verso un approccio bio-psico-sociale.

Questo modello, illustrato da Engel in un celebre articolo pubblicato su *Science* (1977), concepisce la malattia non esclusivamente come un fenomeno biologico, bensì come il risultato dell'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali. Questa visione teorica è stata successivamente recepita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nella Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) (World Health Organization, 2001).

Nell'approccio bio-psico-sociale, la condizione di salute non coincide con la semplice assenza di malattia, ma dipende dal livello di funzionamento della persona all'interno del proprio contesto di vita. La disabilità viene pertanto interpretata come il risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali e fattori ambientali, sociali e culturali (Molisso & Tafuri, 2020).

Inoltre il riconoscimento del diritto allo sport per tutti, indipendentemente dalle capacità individuali, costituisce uno dei principi fondamentali della prospettiva inclusiva contemporanea. Per molte persone con disabilità, la pratica sportiva non rappresenta soltanto un'attività ricreativa o riabilitativa, ma anche un'importante opportunità di autodeterminazione, partecipazione e sviluppo personale.

Infatti, l'attività fisica favorisce il miglioramento delle capacità funzionali, della consapevolezza corporea e del senso di autoefficacia. In più, essa contribuisce alla costruzione di un'immagine di sé più positiva e alla progressiva acquisizione di autonomia.

Analogamente, Martin Ginis et al. (2021) sottolineano come l'attività fisica rappresenti uno degli strumenti più efficaci per promuovere la salute, l'inclusione sociale e la partecipazione attiva delle persone con disabilità a livello globale.

Il riconoscimento di tali benefici ha progressivamente consolidato il diritto allo sport quale diritto umano fondamentale e fattore di inclusione sociale. In Italia, tale principio è stato recentemente rafforzato dall'introduzione del comma 7 dell'articolo 33 della Costituzione, che riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme.

Nel contesto italiano, lo sviluppo dello sport per le persone con disabilità viene generalmente ricondotto all'opera del Prof. Antonio Maglio, direttore del Centro Paraplegici di Ostia. Nel secondo dopoguerra, egli promosse l'utilizzo dello sport come strumento riabilitativo e di recupero funzionale per i pazienti mielolesi, ispirandosi alle esperienze sviluppate da Ludwig Guttmann nel Regno Unito. Maglio è inoltre ricordato come uno dei principali promotori dei primi Giochi Paralimpici estivi, organizzati a Roma nel 1960.



Nel corso degli anni, le attività sportive rivolte alle persone con disabilità si sono progressivamente strutturate attraverso federazioni e organismi dedicati. Tale processo ha portato, nel 2005, alla costituzione del Comitato Italiano Paralimpico (CIP), successivamente trasformato nel 2017 in ente autonomo di diritto pubblico. Oggi il CIP svolge un ruolo centrale nella promozione e nel coordinamento del movimento paralimpico nazionale, attraverso le federazioni sportive paralimpiche, le discipline sportive associate e le associazioni operanti sul territorio (Gianfaldoni & Toscano, 2025).

Secondo il Rapporto Sport 2023 dell'Istituto per il Credito Sportivo e di Sport e Salute S.p.A., il sistema dell'associazionismo sportivo e del Terzo Settore rappresenta uno dei principali strumenti di inclusione e partecipazione delle persone con disabilità. Tali organizzazioni contribuiscono in modo significativo alla diffusione della pratica sportiva e alla valorizzazione delle diversità all'interno delle comunità locali (ICS, 2023).

Nel loro insieme, queste evidenze confermano che lo sport paralimpico non rappresenta soltanto un'opportunità di miglioramento individuale, ma anche un importante fattore di crescita sociale e culturale, capace di promuovere inclusione, partecipazione e coesione all'interno della collettività.

2. Il ruolo delle associazioni sportive paralimpiche

Nell'attuale contesto storico e culturale, caratterizzato da una crescente sensibilità verso i temi dell'inclusione e dei diritti delle persone con disabilità, lo sport paralimpico rappresenta una realtà di particolare rilevanza. Esso costituisce non solo un mezzo per promuovere salute e benessere psicofisico, ma anche uno strumento privilegiato di partecipazione e integrazione sociale.

Pertanto, le associazioni sportive paralimpiche rappresentano il principale presidio organizzativo attraverso cui le persone con disabilità possono accedere all'attività sportiva. Oltre a gestire attività agonistiche e ricreative, esse svolgono un ruolo rilevante sul piano educativo, sociale e culturale, promuovendo percorsi di inclusione e sviluppo personale.

Un primo ambito di intervento riguarda la garanzia dell'accesso allo sport. Le associazioni mettono a disposizione strutture, attrezzature, tecnologie assistive e competenze specialistiche indispensabili per consentire una pratica sicura ed efficace a persone di ogni età e con differenti tipologie di disabilità. La presenza di tecnici e operatori qualificati contribuisce inoltre alla creazione di ambienti inclusivi e accessibili, nei quali gli atleti possono sviluppare competenze motorie, relazionali e personali.

L'azione delle associazioni sportive paralimpiche si sviluppa principalmente su tre livelli: individuale, relazionale e socio-culturale.

A livello individuale, esse promuovono l'autonomia della persona con disabilità



e ne favoriscono il coinvolgimento attivo nei processi di cura e gestione di sé. Contribuiscono inoltre allo sviluppo delle abilità motorie, rafforzando il senso di autoefficacia percepita (Bandura, 1997) e l'integrazione tra dimensione corporea e processi cognitivi, in linea con la prospettiva dell'Embodied Cognition (Shapiro, 2019). La pratica sportiva sostiene altresì i processi di costruzione dell'identità e di rielaborazione positiva della propria condizione, contribuendo a una maggiore autonomia personale e a una più ampia partecipazione alla vita sociale.

L'esercizio fisico regolare produce benefici rilevanti anche sul piano della salute mentale, favorendo la produzione di endorfine, serotonina e dopamina, neurotrasmettitori coinvolti nella regolazione del tono dell'umore. Inoltre, può contribuire al miglioramento delle funzioni esecutive, della coordinazione motoria e della capacità di regolazione emotiva nelle persone con disabilità cognitive o con disturbi dello spettro autistico (Ranieri et al., 2023).

Se sul piano individuale la pratica sportiva favorisce lo sviluppo dell'autonomia e del benessere psicofisico, sul piano relazionale le associazioni sportive paralimpiche operano come agenzie educative e luoghi di aggregazione sociale. Attraverso le attività proposte, esse contribuiscono a contrastare l'isolamento che spesso interessa le persone con disabilità. Il confronto con i pari e la condivisione di esperienze sportive favoriscono lo sviluppo del senso di appartenenza, della fiducia nelle proprie capacità e della partecipazione alla vita della comunità.

A livello socio-culturale, le associazioni sportive paralimpiche svolgono un'importante funzione di advocacy e sensibilizzazione. Attraverso le proprie attività, contribuiscono a contrastare non soltanto le barriere architettoniche, ma anche quelle culturali e relazionali che limitano la piena inclusione delle persone con disabilità (Schianchi, 2012).

Dunque, la crescente visibilità del movimento paralimpico rappresenta un fattore di particolare rilevanza. Essa favorisce la diffusione di una rappresentazione della disabilità più aderente alla realtà e orientata alla valorizzazione delle capacità della persona, contribuendo al progressivo superamento di stereotipi e pregiudizi ancora diffusi nella società.

2.1 Evidenze empiriche sull'impatto delle associazioni sportive paralimpiche

La pratica sportiva svolta all'interno di contesti associativi strutturati è associata a miglioramenti significativi della qualità della vita, del benessere psicologico e della partecipazione sociale. Una revisione internazionale delle evidenze condotta da Martin Ginis et al. (2021) ha evidenziato come l'attività fisica produca benefici consistenti sulla salute fisica e mentale delle persone con disabilità, favorendo al contempo la partecipazione sociale e l'inclusione.

Risultati analoghi emergono dalla revisione critica della letteratura realizzata da Puce et al. (2023), che ha rilevato una correlazione positiva tra partecipazione



sportiva, qualità della vita, benessere soggettivo e inclusione sociale. Gli autori sottolineano come lo sport favorisca non soltanto il miglioramento delle capacità fisiche, ma anche lo sviluppo dell'autonomia personale, dell'autostima e delle relazioni sociali.

Ulteriori conferme provengono dal rapporto *Social Value of Disabled People's Physical Activity* pubblicato da Activity Alliance (2024). Lo studio evidenzia come la partecipazione regolare ad attività fisiche e sportive generi benefici particolarmente rilevanti per le persone con disabilità, soprattutto in relazione al benessere psicologico, alla partecipazione sociale e alla qualità della vita percepita.

Particolare interesse rivestono anche gli studi condotti sulle persone con disturbo dello spettro autistico. Ranieri et al. (2023) hanno evidenziato come la partecipazione ad attività fisiche strutturate sia associata a miglioramenti delle competenze comportamentali e relazionali, nonché della capacità di regolazione emotiva. Tali risultati confermano il potenziale dello sport non solo come strumento di promozione della salute, ma anche come contesto educativo in grado di favorire lo sviluppo personale e l'inclusione sociale.

Similmente lo studio di Kelly et al. (2024) ha dimostrato come associazioni e organizzazioni sportive costituiscano contesti privilegiati per promuovere inclusione, partecipazione comunitaria e coesione sociale. Attraverso la creazione di reti relazionali significative e di opportunità di coinvolgimento attivo, tali organizzazioni contribuiscono a contrastare l'isolamento sociale e a favorire una maggiore partecipazione alla vita della comunità.

Anche i dati nazionali confermano tali evidenze. Secondo il Rapporto Sport 2023 dell'Istituto per il Credito Sportivo e di Sport e Salute S.p.A., il sistema dell'associazionismo sportivo e del Terzo Settore rappresenta uno dei principali strumenti di inclusione e partecipazione delle persone con disabilità. Le organizzazioni sportive svolgono infatti un ruolo centrale nella diffusione della pratica sportiva e nella promozione dell'inclusione all'interno delle comunità locali (ICS, 2023).

Nel loro insieme, questi risultati confermano che le associazioni sportive paralimpiche non svolgono esclusivamente una funzione tecnico-sportiva. Esse rappresentano veri e propri contesti di promozione del benessere psicofisico, dell'inclusione sociale e della partecipazione attiva delle persone con disabilità.



Studio	Campione/Ambito di indagine	Principali risultati
Martin Ginis et al. (2021)	Revisione internazionale delle evidenze sull'attività fisica nelle persone con disabilità	Benefici consistenti dell'attività fisica sulla salute fisica, sulla salute mentale e sulla partecipazione sociale
Puce et al. (2023)	Revisione della letteratura su persone con disabilità, atleti con disabilità e para-atleti	Associazione positiva tra partecipazione sportiva, qualità della vita, benessere soggettivo e inclusione sociale
Ranieri et al. (2023)	Persone con disturbo dello spettro autistico	Miglioramento delle competenze comportamentali e relazionali, nonché della capacità di regolazione emotiva attraverso l'attività fisica
Activity Alliance (2024)	Persone con disabilità nel Regno Unito	Benefici sul benessere psicologico e sociale significativamente superiori rispetto a quelli osservati nella popolazione generale
Kelly et al. (2024)	Organizzazioni sportive inclusive, atleti, famiglie e stakeholder	Incremento del senso di appartenenza, della partecipazione comunitaria e dell'inclusione sociale

Tabella 1. Principali evidenze empiriche sul ruolo dello sport e delle organizzazioni sportive nella promozione del benessere delle persone con disabilità

Sebbene gran parte della letteratura disponibile si concentri prevalentemente sugli effetti della pratica sportiva piuttosto che sul ruolo delle associazioni sportive in quanto tali, i risultati evidenziano l'importanza dei contesti organizzativi nei quali essa si svolge. La presenza di ambienti accessibili, inclusivi e professionalmente qualificati rappresenta infatti una condizione essenziale affinché i benefici associati all'attività sportiva possano essere pienamente realizzati.

Per questi motivi, le associazioni sportive paralimpiche rivestono una funzione strategica nel favorire il benessere psicofisico delle persone con disabilità. Esse promuovono l'inclusione sociale, sostengono la partecipazione attiva alla vita della comunità e contribuiscono alla costruzione di percorsi di crescita personale, autonomia e cittadinanza inclusiva.

3. Criticità e prospettive di sviluppo del sistema sportivo paralimpico

Nonostante i significativi progressi compiuti negli ultimi decenni sul piano normativo, culturale e organizzativo, il sistema sportivo paralimpico continua a confrontarsi con diverse sfide che limitano la piena partecipazione delle persone con disabilità alla pratica sportiva. Queste problematiche non riguardano esclusivamente aspetti strutturali e organizzativi, ma coinvolgono anche dimensioni eco-



nomiche, formative e culturali che richiedono interventi coordinati da parte delle istituzioni pubbliche, del movimento sportivo e della società (World Health Organization, 2022).

Una delle principali criticità riguarda la persistente disomogeneità territoriale nell'offerta di opportunità sportive accessibili. Sebbene il movimento paralimpico abbia registrato una crescita significativa su tutto il territorio nazionale, permangono rilevanti differenze tra le diverse aree geografiche del Paese, con concentrazione di strutture e società sportive paralimpiche nelle regioni del Nord, mentre nel Centro-Sud e nelle zone periferiche o nei piccoli centri urbani risulta più difficile accedere a impianti adeguatamente attrezzati per atleti con disabilità. Secondo il Rapporto Osservatorio Valore Sport 2025, realizzato da The European House Ambrosetti in collaborazione con CONI, CIP, ICSC e Sport e Salute, oltre il 20% dei 77.000 impianti sportivi italiani non è accessibile alle persone con disabilità, con una percentuale che tocca picchi del 27,5% nel Mezzogiorno (escludendo le Isole, che si attestano al 15,4%). Il motivo è dovuto all'arretratezza delle strutture, che per il 44% risale agli anni Settanta e Ottanta, spesso inadeguate rispetto alle normative sull'abbattimento delle barriere architettoniche o inagibili per mancanza di rampe o ascensori a norma. Si tratta di carenze strutturali significative che purtroppo limitano la partecipazione e la crescente richiesta di inclusione. Sono da evidenziare, inoltre, anche le problematiche legate alla logistica e alla carenza di trasporti adeguati. Le associazioni ed i centri sportivi specializzati sono, nella maggior parte dei casi, concentrati nei grandi centri urbani, ma la mancanza di trasporti pubblici locali attrezzati obbliga gli atleti con disabilità a dipendere totalmente dalle famiglie per ogni spostamento, con aumento di costi sociali ed economici. Questa situazione rischia di generare disuguaglianze nelle possibilità di accesso allo sport, limitando l'effettiva attuazione del principio di pari opportunità sancito dalle normative nazionali e internazionali (European Commission, 2022).

Un secondo elemento di criticità concerne la sostenibilità economica delle associazioni sportive paralimpiche. Molte organizzazioni operano grazie all'impegno di volontari, al sostegno delle famiglie e a finanziamenti pubblici o privati spesso limitati e non sempre continuativi. La gestione delle attività rivolte alle persone con disabilità comporta peraltro costi superiori rispetto a quelli dello sport tradizionale, a causa della necessità di disporre di attrezzature specifiche, impianti accessibili e personale qualificato. Gli ausili tecnologici, le protesi su misura, le carrozzine da gara in materiali leggeri, le attrezzature sportive omologate hanno costi molto elevati, richiedono continua manutenzione e spesso non sono coperti dal Servizio Sanitario Nazionale. Le spese gravano interamente sugli atleti e sulle famiglie, oppure sulle associazioni che spesso si accollano debiti ingenti, in quanto le sovvenzioni pubbliche e i contributi del CIP non sono sempre sufficienti a coprire l'intero fabbisogno. Anche gli spostamenti per le gare richiedono mezzi at-



trezzati, accompagnatori e personale specializzato, accesso a strutture ricettive accessibili, comportando costi logistici elevati.

Le criticità economiche che le associazioni sportive paralimpiche si trovano ad affrontare trovano origine anche nella minore visibilità mediatica rispetto allo sport olimpico, per cui diviene difficile attrarre sponsorizzazioni private continuative. Le società sono costrette, pertanto, a dipendere da fondi statali e istituzionali tramite contributi a fondo perduto e bandi attuati in collaborazione con il CIP, l'INAIL e Sport e Salute ed integrati da contributi regionali dedicati. Per la realizzazione o l'adeguamento di strutture inclusive, invece, le società vengono supportate dall'Istituto per il Credito Sportivo e Culturale, ente di riferimento per i finanziamenti a tasso agevolato nell'impiantistica sportiva.

In assenza di adeguate risorse economiche, le associazioni possono incontrare difficoltà nella programmazione a lungo termine delle attività e nell'ampliamento dei servizi offerti (ICS, 2023; Comitato Italiano Paralimpico, 2024).

Particolare attenzione merita inoltre il tema della formazione degli operatori sportivi. L'inclusione delle persone con disabilità richiede infatti competenze che vanno oltre la preparazione tecnico-sportiva, coinvolgendo aspetti educativi, relazionali, psicologici e organizzativi. Allenatori, istruttori, dirigenti e volontari devono essere adeguatamente formati per comprendere le specificità delle diverse condizioni di disabilità e promuovere ambienti realmente inclusivi, sicuri e motivanti. Investire nella formazione continua rappresenta pertanto una condizione essenziale per garantire la qualità degli interventi e favorire il pieno sviluppo delle potenzialità degli atleti (Martin Ginis *et al.*, 2021).

Un ulteriore aspetto riguarda la permanenza di barriere culturali e stereotipi che continuano a influenzare la percezione sociale della disabilità. Sebbene la crescente visibilità dello sport paralimpico abbia contribuito a modificare l'immagine delle persone con disabilità, persistono ancora atteggiamenti assistenzialistici e rappresentazioni sociali che tendono a enfatizzare il limite piuttosto che le capacità individuali (Schianchi, 2012). In questo contesto, le associazioni sportive paralimpiche svolgono una funzione strategica non soltanto nella promozione dell'attività sportiva, ma anche nella diffusione di una cultura dell'inclusione fondata sul riconoscimento delle competenze, dell'autonomia e della partecipazione attiva.

Alla luce di tali considerazioni, appare necessario promuovere politiche integrate capaci di rafforzare la collaborazione tra sistema sportivo, istituzioni scolastiche, servizi sanitari, enti locali e organizzazioni del Terzo Settore. La costruzione di reti territoriali stabili può favorire l'individuazione precoce dei bisogni, l'orientamento delle persone con disabilità verso la pratica sportiva e la realizzazione di percorsi continuativi di partecipazione. Parallelamente, risulta fondamentale incrementare gli investimenti destinati all'accessibilità degli impianti, al sostegno delle associazioni sportive e alla formazione specialistica degli operatori.

In prospettiva, il consolidamento del sistema sportivo paralimpico richiederà un approccio sempre più orientato alla promozione dei diritti, della partecipazione



e della qualità della vita. Pertanto lo sport non rappresenta soltanto uno strumento di miglioramento delle condizioni fisiche e psicologiche, ma costituisce anche un'importante opportunità di cittadinanza attiva e inclusione sociale. In questo ambiente, le associazioni sportive paralimpiche continueranno a svolgere un ruolo centrale nel favorire l'accesso allo sport, nel contrastare le disuguaglianze e nel promuovere una società più equa e inclusiva.

4. Conclusioni

L'analisi sviluppata evidenzia come le associazioni sportive paralimpiche rappresentino oggi uno dei principali attori nella promozione del benessere psicofisico e dell'inclusione delle persone con disabilità. Attraverso l'organizzazione di attività sportive strutturate e la creazione di contesti relazionali inclusivi, tali organizzazioni favoriscono la partecipazione alla vita della comunità e contribuiscono concretamente all'attuazione del diritto allo sport.

Le evidenze teoriche ed empiriche esaminate confermano che i benefici associati alla pratica sportiva si estendono ben oltre la dimensione fisica. Essi coinvolgono infatti aspetti psicologici, relazionali, educativi e sociali, contribuendo al miglioramento della qualità della vita e al rafforzamento dei processi di inclusione. In questa prospettiva, le associazioni sportive paralimpiche non svolgono esclusivamente una funzione organizzativa, ma assumono un ruolo strategico nella promozione dei diritti, dell'autonomia e della partecipazione sociale.

Persistono tuttavia alcune criticità che richiedono attenzione sul piano delle politiche pubbliche e della programmazione sportiva. Le disuguaglianze territoriali nell'accesso ai servizi, la sostenibilità economica delle organizzazioni, la necessità di investire nella formazione degli operatori e il persistere di barriere culturali rappresentano sfide ancora aperte per il sistema sportivo paralimpico.

Di conseguenza, appare necessario rafforzare ulteriormente la collaborazione tra istituzioni, sistema sportivo, servizi educativi, servizi sanitari e Terzo Settore, al fine di costruire percorsi sempre più accessibili e inclusivi. Parallelamente, ulteriori studi empirici e longitudinali potranno contribuire a comprendere con maggiore precisione l'impatto delle associazioni sportive paralimpiche sul benessere individuale, sulla partecipazione sociale e sulla qualità della vita delle persone con disabilità.

Promuovere una pratica sportiva realmente accessibile e inclusiva significa, infine, favorire la costruzione di una società più equa, partecipativa e consapevole, nella quale la diversità sia riconosciuta come valore e risorsa per l'intera collettività.



Riferimenti bibliografici

- Activity Alliance. (2024). *Social value of disabled people's physical activity*. In <https://www.activityalliance.org.uk/how-we-help/research/9534-social-value-of-disabled-peoples-physical-activity-dec-2024>
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W.H. Freeman & Co.
- Bouchard C., Blair S.N., Haskell W. L. (2012). *Physical activity and health*. Human Kinetics.
- Castelli G. (2008). L'handicap con lo sport: un'azione educativa per crescere. In G. Castelli (ed.), *Handicap e sport. L'impegno del centro socio-riabilitativo nelle attività motorie riabilitative* (pp. 79-92). Milano: Unicopli.
- Comitato Italiano Paralimpico. (2024). *Relazione annuale CIP 2024*. Comitato Italiano Paralimpico.
- Engel G.L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- European Commission. (2022). *Study on sport and disability in the European Union*. European Commission.
- Gianfaldoni S., Toscano G. (2025). *Profili giuridici dello sport paralimpico. Contributo allo studio dei diritti degli sportivi con disabilità*. Milano: Giuffrè.
- Hollis N.D. et alii (2020). Physical activity types among US adults with mobility disability, Behavioral Risk Factor Surveillance System, 2017. *Disability and Health Journal*, 13(3), 100888. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100888> (ultima consultazione: 15/04/2026).
- Istituto per il Credito Sportivo & Sport e Salute S.p.A. (2023). *Rapporto Sport 2023*. In <https://www.sportesalute.eu> (ultima consultazione: 15/04/2026).
- Kelly P. et alii (2024). Listening to stakeholders' voices on funding social inclusion in sport for people with disabilities. *Sports*, 12(6), 147. <https://doi.org/10.3390/sports12060147> (ultima consultazione: 11/06/2026).
- Martin Ginis K.A. et alii (2021). Participation of people living with disabilities in physical activity: A global perspective. *The Lancet*, 398(10298), pp. 443–455. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01164-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01164-8) (ultima consultazione: 10/6/2026).
- Molisso V., Tafuri D. (2020). *Disturbi specifici dell'apprendimento e sport: Modelli e strumenti educativi*. Napoli: Idelson-Gnocchi.
- Piredda P. (2015). *L'attività motorio-sportiva come opportunità formativa privilegiata nel percorso di sviluppo degli alunni disabili*. In <http://www.rassegnaistruzione.it> (ultima consultazione: 15/4/2026).
- Puce L. et alii (2023). Well-being and quality of life in people with disabilities practicing sports, athletes with disabilities, and para-athletes: Insights from a critical review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 14, 1071656. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1071656> (ultima consultazione: 11/06/2026).
- Ranieri A. et alii (2023). Positive effects of physical activity in autism spectrum disorder: How influences behavior, metabolic disorder and gut microbiota. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1238797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1238797> (ultima consultazione: 11/06/2026).
- Rhodes R.E., Wilson, K.E. (2020). Personality and physical activity. In *The Routledge*



- International Encyclopedia of Sport and Exercise Psychology*, 413-425. London: Routledge.
- Schianchi M. (2012). *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*. Milano: Feltrinelli.
- Shapiro L. (2019). *Embodied cognition* (2nd ed.). London: Routledge.
- The European House Ambrosetti (2025). Rapporto Osservatorio Valore Sport 2025. In <https://www.ambrosetti.eu/think-tank-ambrosetti/osservatorio-valore-sport-2025/> (ultima consultazione: 12/06/2026).
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. UNESCO.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*. World Health Organization.



Quando lo sport non educa. Dinamiche disfunzionali e abbandono precoce tra gli adolescenti italiani

When sport fails to educate. Dysfunctional dynamics and early dropout among Italian adolescents

Pierluigi Cascavilla

Teacher of Motor and Sport Sciences, Independent Researcher, Contract Lecturer, University of Foggia
pierluigi.cascavilla@unifg.com

Abstract

Basic physical activity and youth sport are often rhetorically portrayed as “schools of life,” inherently positive tools for psychophysical well-being and socialization. However, empirical evidence suggests that sport is a “neutral container”: its educational effectiveness depends on the quality of adult mediation. In dysfunctional contexts –characterized by pedagogical illiteracy, domineering attitudes, and performance-oriented pressure – sport can become an emotional risk factor, significantly contributing to the phenomenon of dropout. This study, through a narrative review of the literature (2010–2025) and the analysis of recent data, focuses on the Italian context, where the rate of sport dropout among young people aged 13 to 18 approaches 50% (ISTAT, 2022; Ipsos, 2022). Evidence shows that it is not sport per se that fails, but the system surrounding it: performance pressure, parental over-involvement, and the lack of pedagogical competence among coaches generate stress, undermine intrinsic motivation, and foster disengagement. The analysis also highlights marked territorial disparities (with higher rates in Southern Italy) and gender differences. Theoretical references to Colella (2015, 2018a), Robazza (2019), Côté and Gilbert (2009), Deci and Ryan (2000), and Pekrun (2006) confirm that only by adopting intentional, person-centered, and process-oriented educational approaches is it possible to prevent dropout and restore sport to its authentic formative function.

Keywords: sport dropout, sport pedagogy, intrinsic motivation, physical education, adolescence, inclusion

L'attività motoria di base e lo sport giovanile vengono spesso narrati retoricamente come “scuole di vita”, strumenti intrinsecamente positivi per il benessere psicofisico e la socializzazione. Tuttavia, l'evidenza empirica indica come lo sport non sia un “contenitore neutro”: la sua efficacia educativa dipende dalla qualità della mediazione adulta. In contesti disfunzionali – caratterizzati da analfabetismo pedagogico, atteggiamenti prevaricatori e pressione orientata alla performance – lo sport si trasforma in un fattore di rischio emotivo, contribuendo in modo determinante al fenomeno del *dropout*. Il presente studio, attraverso una revisione narrativa della letteratura (2010–2025) e l'analisi di dati aggiornati, si focalizza sul contesto italiano, dove si registra un tasso di abbandono sportivo prossimo al 50% tra i giovani di età compresa tra i 13 e i 18 anni (ISTAT, 2022; Ipsos, 2022). Le evidenze indicano che le criticità non risiedono nello sport in sé a fallire, bensì nel sistema che ne struttura, accompagna e rientra la pratica: la pressione orientata alla performance, l'invasione genitoriale e la carenza di competenze pedagogiche negli istruttori generano stress, erodono la motivazione intrinseca e favoriscono il disimpegno. L'indagine evidenzia, inoltre, marcate disparità territoriali (con tassi più elevati nel Mezzogiorno) e di genere. I riferimenti teorici a Colella (2015, 2018a), Robazza (2019), Côté e Gilbert (2009), Deci e Ryan (2000) e Pekrun (2006) confermano che solo adottando approcci educativi intenzionali, centrati sulla persona e orientati al processo, è possibile prevenire l'abbandono e restituire allo sport la sua autentica funzione formativa.

Parole chiave: dropout sportivo, pedagogia dello sport, motivazione intrinseca, educazione fisica, adolescenza, inclusione

Citation: Cascavilla P. (2026). Quando lo sport non educa. Dinamiche disfunzionali e abbandono precoce tra gli adolescenti italiani. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 42-53.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-04>



1. Lo sport come “luogo educativo”: tra mito, promessa e criticità

La questione del valore educativo dello sport attraversa la riflessione pedagogica da secoli. Già nell'antica Grecia, la *paidia* identificava nell'esercizio fisico un veicolo privilegiato per la formazione del cittadino integro, capace di coniugare e *αγαθός* – bellezza e bontà – in un progetto formativo unitario. Tale eredità ha alimentato, nel corso della modernità, una robusta retorica dello sport come “scuola di vita”: una retorica che attraversa il pensiero di Rousseau, la tradizione dello sport vittoriano inglese e il movimento olimpico novecentesco, e che ancora oggi permea il discorso pubblico, istituzionale e mediatico.

Tuttavia, la pedagogia scientifica ha progressivamente chiarito che il valore educativo di qualsiasi pratica non è intrinseco, bensì relazionale: esso dipende dalla qualità dell'intenzione educativa, dall'adeguatezza del contesto e dalla competenza dei mediatori adulti. In termini deweyani, non basta che un'esperienza avvenga; occorre che essa sia riorganizzata riflessivamente per produrre crescita (Dewey, 1916/2020). Malavasi (2019) ha richiamato questa tensione nel campo dell'educazione motoria, sottolineando che la pratica sportiva può essere un luogo di formazione del sé oppure di alienazione, a seconda della struttura valoriale e pedagogica entro cui si iscrive. Bertolini (1988) aveva già evidenziato come l'educazione non possa ridursi a trasmissione di abilità, ma debba orientarsi a promuovere la libertà di progettarsi: ciò vale, a fortiori, per l'educazione corporea e sportiva.

È in questa prospettiva che vanno letti i dati più recenti. Secondo ISTAT (2022), l'80% dei bambini tra i 6 e i 10 anni pratica regolarmente un'attività sportiva, ma tale percentuale crolla al 45% nella fascia 15-18 anni, configurando un tasso di abbandono prossimo al 50% durante l'adolescenza. In parallelo, l'Italia registra una percentuale di sedentarietà giovanile (fascia 15-24 anni) pari al 24,6%, a fronte di una media europea del 7% (Eurostat, 2022). Questi dati non attestano semplicemente un disinteresse verso il movimento: segnalano il fallimento di un sistema che non riesce a mantenere i giovani in un'esperienza significativa e sostenibile.

Il presente contributo si propone di analizzare le dinamiche attraverso cui il sistema sportivo giovanile italiano produce disaffezione e abbandono, individuando le responsabilità strutturali degli adulti – istruttori, genitori, istituzioni – e delineando un cambio di paradigma fondato su una pedagogia del movimento che metta al centro la *persona*, la sua libertà di sviluppo e il processo formativo nel suo senso più pieno (Frabboni, Pinto Minerva, 2003; Cambi, 2003).



2. Metodologia

Per analizzare il fenomeno dello sport diseducativo e del *dropout* giovanile, è stata condotta una revisione narrativa della letteratura riferita al periodo 2010-2025, con ricerche condotte sui database *PubMed*, *PsycINFO*, *SPORTDiscus* e *Google Scholar*. Le stringhe di ricerca hanno combinato termini quali “*adolescent sports dropout*”, “*youth sport motivation*”, “*coaching pedagogy in Italy*”, “*parental pressure in youth sport*” e “*physical literacy*”. Sono stati inclusi 55 articoli peer-reviewed (di cui 25 relativi al contesto italiano), integrati con dati statistici di ISTAT (2022), Ipsos (2022) e CONI (2024).

I criteri di inclusione si sono focalizzati su studi che analizzano fattori diseducativi, motivazionali e contestuali dell’abbandono sportivo, escludendo lavori meramente celebrativi dei benefici dello sport o focalizzati esclusivamente sul professionismo d’élite. L’analisi qualitativa dei dati è stata condotta secondo un approccio tematico (*thematic synthesis*), con particolare attenzione alle dimensioni pedagogica, psicologica e socio-economica del fenomeno. I contributi teorici sono stati selezionati privilegiando autori che operano all’intersezione tra pedagogia dello sport, teoria dell’educazione e psicologia dello sviluppo, così da garantire una lettura non riduzionistica del fenomeno.

3. Cornice teorico-pedagogica: persona, educazione e movimento

Prima di analizzare i fattori di crisi, è necessario esplicitare la cornice epistemologica del presente lavoro. Assumere una prospettiva pedagogica significa riconoscere che le nozioni di *persona*, *educazione*, *formazione* e *movimento* non sono concetti neutri, ma portano con sé specifici impegni ontologici e valoriali.

La nozione di *persona* cui si fa riferimento è quella elaborata dalla tradizione personalista (Mounier, 1950; Maritain, 1943) e ripresa dalla pedagogia italiana del Novecento (Bertolini, 1988; Cambi, 2003): la persona come soggetto irriducibile, dotato di intenzionalità, corporeità e apertura relazionale, che non può essere trattato come mezzo né ridotto a funzione di prestazione. In questa prospettiva, l’educazione non è addestramento, ma *formazione*: un processo di costruzione del sé che avviene attraverso l’esperienza mediata e riflessiva (Dewey, 1916/2020; Frabboni, Pinto Minerva, 2003).

Il *movimento* e la pratica sportiva assumono allora un significato antropologico preciso: il corpo non è un mero strumento di prestazione, ma il luogo originario dell’essere-nel-mondo, nella prospettiva fenomenologica di Merleau-Ponty (1945/2003). L’educazione fisica e lo sport, quando correttamente intesi, contribuiscono alla costruzione dell’identità, alla regolazione emotiva, alla capacità di relazione e alla conquista dell’autonomia. È questo il senso del concetto di *Physical Literacy* proposto da Whitehead (2010) e ripreso in Italia da Colella (2018b): non



un catalogo di competenze, ma un orientamento verso la pratica motoria come dimensione costitutiva dell'esistenza umana.

Su questo sfondo teorico, il *dropout* sportivo non si configura come semplice abbandono di un'attività del tempo libero, ma come interruzione di un percorso di formazione del sé. La sua analisi richiede strumenti concettuali che vadano oltre la psicologia motivazionale – pur preziosa – e interroghino la struttura valoriale, relazionale e istituzionale dell'esperienza sportiva giovanile. Come ha sottolineato Bortoleto (2012), la pedagogia dello sport deve assumersi la responsabilità di interrogare criticamente i modelli dominanti, anziché limitarsi a ottimizzare le performance all'interno di un sistema dato.

4. I tre pilastri del deterioramento educativo

La letteratura presa in esame converge nell'individuazione di tre macrocategorie di fattori responsabili della trasformazione dello sport da contesto formativo a fonte di stress e abbandono. Il conseguente *dropout* non va interpretato come un rifiuto dell'attività motoria in sé, ma come una dinamica adattiva e di difesa psicologica nei confronti di specifiche disfunzioni ambientali prodotte e perpetuate dagli adulti.

4.1 La competizione esasperata: l'adulterizzazione del gioco

La prima macrocategoria è costituita dalla pressione alla performance e al risultato, che tende a trasformare precocemente l'esperienza ludico-sportiva in un'attività assimilabile al lavoro, trascurando i tempi biologici, psicologici e motivazionali del bambino in fase di sviluppo. Côté e Hancock (2016) sottolineano come un'eccessiva specializzazione precoce, a fronte di evidenti vantaggi tecnici nel breve periodo, comprometta la sostenibilità della carriera sportiva e il benessere a lungo termine del soggetto.

Una prima manifestazione concreta di questo fenomeno è l'agonismo precoce: in Italia, specialmente nel calcio giovanile, i bambini iniziano a partecipare a tornei competitivi già a partire dagli 8 anni. Colella (2015) asserisce come tale enfasi prematura sulla vittoria comprometta uno sviluppo armonioso delle competenze motorie e relazionali, riducendo la varietà delle esperienze e accelerando processi di specializzazione incompatibili con le esigenze evolutive. A ciò si aggiunge una ricaduta diretta sul piano emotivo: la *Control-Value Theory* di Pekrun (2006) concettualizza le emozioni di controllo negativo – ansia, noia, disperazione – come predittori strutturali del disimpegno comportamentale, e Robazza (2019) evidenzia che la competizione esasperata è significativamente correlata all'incremento



dell'ansia da prestazione, con il 70% degli adolescenti agonisti che riporta livelli di stress significativi durante le gare.

Vi è poi una dimensione relazionale e inclusiva che non può essere trascurata: un approccio selettivo e orientato alla performance marginalizza sistematicamente i giovani con ritmi di apprendimento diversi dalla norma attesa. Come evidenziato da Ianes e Canevaro (2009), l'incapacità di valorizzare la diversità produce esclusione e riduce l'autonomia percepita, spingendo all'abbandono quei soggetti che non si conformano al modello del campione. I dati confermano la gravità di questo scenario: in Italia il 65% degli adolescenti che abbandonano lo sport cita l'eccessiva enfasi sulla competizione come concausa principale, e segnali di *burnout* sportivo sono documentati già a 15-16 anni (Mondoni, 2019; Pisaniello, Figus, Digennaro, 2024).

4.2 Genitori invadenti: il figlio come proiezione narcisistica

La seconda macrocategoria prende in esame l'influenza della figura genitoriale, evidenziando come essa, anziché configurarsi quale risorsa di sostegno emotivo e di *scaffolding* formativo, possa divenire frequentemente un fattore di pressione e criticità per il giovane atleta. In tal senso, la *sideline behavior* – la serie di comportamenti esibiti dai genitori a bordo campo – costituisce un indicatore rilevante della qualità del contesto sportivo: ricerche nel contesto italiano stimano che circa il 40% dei commenti genitoriali durante le gare sia di natura negativa o coercitiva (Vitali, 2017), generando pressione psicologica anziché supporto.

Le conseguenze di tale dinamica sul piano motivazionale sono ben documentate. Dorsch, Smith e McDonough (2016) rilevano che il 60% degli adolescenti percepisce le aspettative genitoriali come stressanti, con un aumento stimato del 25% del rischio di abbandono rispetto ai coetanei che beneficiano di un supporto equilibrato. Il meccanismo sottostante è chiaramente descritto dalla *Self-Determination Theory* di Deci e Ryan (2000): quando la pratica sportiva è percepita come imposta o controllata, si produce una progressiva erosione dell'autonomia percepita, con effetti particolarmente marcati nelle adolescenti di sesso femminile. Il risultato è quello che la teoria chiama amotivazione – una condizione in cui il soggetto non percepisce più alcun legame tra la propria azione e i suoi esiti, né alcun valore intrinseco nell'attività stessa. Non stupisce, quindi, che il 45% dei *dropout* nel contesto italiano menzioni esplicitamente le “pressioni familiari” tra le cause principali dell'abbandono (Ipsos, 2022).



4.3 Istruttori tecnici ma non educatori: il deficit pedagogico

La carenza di preparazione psicopedagogica degli istruttori sportivi si rivela essere la terza macrocategoria, che rappresenta il fattore strutturale più critico e al contempo più trasversale rispetto alle due disfunzioni precedentemente descritte. Come enfatizzato da Côté e Gilbert (2009), la conoscenza pedagogica e interpersonale costituisce il fulcro della professionalità dell'allenatore, accanto alla competenza tecnico-tattica. Un istruttore che non abbia elaborato una riflessione sulla *persona* che ha di fronte, sui suoi bisogni evolutivi e sulla propria responsabilità formativa, non può essere un educatore, anche se possiede eccellenti competenze tecniche.

Sul piano quantitativo, il quadro italiano è preoccupante: solo il 30% degli istruttori amatoriali possiede certificazioni formative adeguate, percentuale che scende al 15% per chi detiene un titolo accademico in Scienze Motorie o il diploma ISEF (CONI, 2024; Sport e Salute, 2021). Colella (2018a) ha documentato come questa carenza si traduca in lacune significative proprio in psicologia dello sport e didattica inclusiva, ovvero nelle aree più rilevanti per la gestione educativa dei giovani atleti. Ne consegue una tendenza diffusa ad adottare stili coercitivi e valutativi che instaurano un *ego-involving climate* (Robazza, Bortoli, 2007): un clima motivazionale orientato all'ego piuttosto che al compito, associato sistematicamente a un aumento dell'ansia e a una riduzione della motivazione autodeterminata. Vitali (2017) rileva che il 50% degli adolescenti che abbandonano lo sport individua nel rapporto problematico con l'allenatore un fattore determinante.

Le ricadute di questo deficit si estendono su più piani. Da un lato, la scarsa professionalizzazione comporta la perdita dell'opportunità di sviluppare competenze trasversali quali resilienza, autoregolazione emotiva e senso di efficacia personale – le cosiddette *life skills* – che la pratica sportiva, se correttamente mediata, potrebbe naturalmente generare (Coco, Tortella, Casolo, 2020). Dall'altro, essa inficia la capacità degli istruttori di creare ambienti realmente inclusivi, capaci di accogliere giovani con bisogni educativi speciali, differenti stili di apprendimento o provenienze culturali eterogenee (Ianes, Canevaro, 2009; Benetton, 2023). Un'impostazione didattica orientata al solo risultato tecnico degenera così in mero addestramento, tradendo quella funzione formativa che dovrebbe essere il primo mandato di chi lavora con i giovani.

5. Disuguaglianze territoriali e di genere

Un ulteriore aspetto proprio del quadro italiano è la conferma che le dinamiche disfunzionali descritte non agiscono uniformemente, ma si amplificano in ragione del contesto socio-economico, geografico e di genere. Il Mezzogiorno, in parti-



colare regioni quali Campania e Sicilia, registra tassi di abbandono sportivo prossimi al 60%, a fronte del 35-40% delle regioni settentrionali (ISTAT, 2022). Pisaniello, Figus e Digennaro (2024) documentano come la carenza di infrastrutture adeguate, la minore diffusione di società sportive organizzate e la limitata investitura pubblica nella cultura sportiva costituiscano fattori strutturali che incidono negativamente sulla partecipazione, trasformando l'accesso allo sport da diritto potenzialmente universale a privilegio geograficamente distribuito.

A questo divario territoriale si sovrappone una marcata disparità di genere: le ragazze abbandonano la pratica sportiva in misura nettamente maggiore rispetto ai coetanei maschi, con un tasso femminile di circa il 30% contro l'11% maschile nella fascia 13-18 anni. Chalabaev et alii (2013) hanno evidenziato come gli stereotipi di genere e la percezione di incompetenza, alimentati da un sistema sportivo modellato prevalentemente su paradigmi maschili, costituiscano i principali predittori dell'abbandono femminile, insieme alla carenza di modelli di riferimento e alla pressione estetica.

È all'uopo, infine, interrogarsi sulle motivazioni profonde del *dropout*. Sebbene il 56,5% degli intervistati indichi gli impegni scolastici quale causa primaria, la letteratura concorda nel ritenere questa risposta in parte come socialmente desiderabile. Diversi studi individuano nella noia e nella mancanza di divertimento – segnalate dal 65,4% dei giovani – una motivazione più sostanziale e rivelatrice: esse indicano che l'ambiente sportivo ha progressivamente perso la sua dimensione ludica e autentica (Ipsos, 2022; Sáez, Rubio, Solabarrieta, 2021), e che il problema non è la scarsità di tempo, ma la scarsità di senso.

6. Discussione: verso una pedagogia dello sport

I risultati complessivi evidenziano come la pratica sportiva giovanile, nella sua configurazione attuale, operi una “selezione darwiniana” piuttosto che promuovere un'effettiva inclusione educativa. Il modello prevalente – fondato sulla competizione precoce, sull'eccellenza tecnica come criterio di valore e sulla valutazione esterna come fonte di motivazione – è strutturalmente incompatibile con i principi di una pedagogia del movimento orientata allo sviluppo integrale della persona.

La *Self-Determination Theory* di Deci e Ryan (2000) offre una cornice interpretativa preziosa: quando il contesto sportivo frustra i bisogni di autonomia, competenza e relazione, la motivazione intrinseca si erode, lasciando spazio all'amotivazione. In termini pekruniani, l'ansia da prestazione diventa tratto disposizionale che pervade l'intera esperienza sportiva. Tuttavia, una lettura puramente psicologica rimarrebbe insufficiente laddove non venga compenetrata da una riflessione propriamente pedagogica sul *telos* della pratica sportiva: formare non atleti, ma persone (Bertolini, 1988; Malavasi, 2019).



Colella (2018a) ha dimostrato empiricamente che spostare l'attenzione dal risultato al processo, attraverso programmi ludici e un *mastery climate*, è associato a una riduzione del *dropout* del 20%. Tali evidenze confermano l'efficacia dell'intervento sull'ambiente motivazionale; ma esse acquistano pieno senso solo all'interno di una visione più ampia, in cui il *mastery climate* non è soltanto una tecnica, bensì l'espressione di una concezione dell'educazione centrata sulla crescita del soggetto piuttosto che sulla sua performance. Questo è esattamente il nucleo della teoria del clima motivazionale elaborata da Ames (1992) in ambito educativo e sportivo: la struttura del contesto – orientata al compito piuttosto che all'ego – determina in modo decisivo la qualità dell'esperienza e la persistenza nella pratica.

Sul piano della relazione genitore-figlio-sport, Dorsch et alii (2016) identificano l'interferenza genitoriale come variabile moderatrice critica. La testimonianza di una ginnasta che si sente “liberata” dopo l'abbandono, o di un nuotatore che si sente “inutile” dopo le critiche pubbliche dell'allenatore, attesta il fallimento del contesto nel proteggere la dimensione emotiva e identitaria del giovane atleta: un fallimento che è prima di tutto pedagogico, prima ancora che tecnico o organizzativo.

La formazione degli istruttori è la variabile strategica più urgente. Côté e Gilbert (2009) delineano un modello di *coaching effectiveness* in cui la conoscenza interpersonale e la sensibilità pedagogica sono irrinunciabili. Colella (2018a) documenta riduzioni del *dropout* del 15% a seguito di interventi formativi integrati. La questione non è meramente tecnica: si tratta di ripensare la figura dell'istruttore come *educatore*, orientato non alla selezione del talento ma alla promozione dello sviluppo della persona.

Le disparità territoriali e di genere rivelano, infine, come la pratica sportiva non sia un campo neutrale, né egualmente accessibile. La carenza infrastrutturale, particolarmente marcata nel Mezzogiorno, l'assenza di una cultura pedagogica inclusiva, nonché la persistenza di stereotipi di genere, sono fattori strutturali che contribuiscono a trasformare l'accesso allo sport da diritto universale a privilegio riservato a pochi (Pisaniello et alii, 2024; Correrà, 2017; AGIA, 2022).

7. Strategie di prevenzione: riumanizzare lo sport

Al fine di valorizzare lo sport come strumento educativo e contrastare il *dropout* giovanile, è necessario adottare strategie integrate, radicate nella letteratura pedagogica e motivazionale. Un primo asse di intervento riguarda il ritorno al ludico e alla multilateralità: modelli come il *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e il *Constraints-Led Approach* (CLA) consentono di coniugare sviluppo delle competenze motorie con autonomia decisionale e senso di autoefficacia. Colella (2018b) propone la *Physical Literacy* come modello pedagogico olistico – non



semplice acquisizione di abilità tecniche, ma sviluppo di motivazione, fiducia e competenza fisica lungo l'intero arco della vita – che costituisce la cornice valoriale entro cui riorientare l'intera proposta educativa.

Un secondo asse concerne il coinvolgimento formativo delle famiglie, che si prefigura come condizione necessaria e non opzionale. L'organizzazione di workshop su supporto emotivo efficace, rischi dell'iper-coinvolgimento e comunicazione positiva può ridurre significativamente comportamenti intrusivi. Iniziative come *Genitori in Campo* del CONI mirano a trasformare il genitore da “tifoso esigente” a risorsa di sostegno autentico, agendo direttamente sul clima emotivo che circonda l'esperienza sportiva del figlio.

Il terzo e forse più decisivo asse è la professionalizzazione psicopedagogica degli istruttori. Côté e Gilbert (2009) identificano nel *professional knowledge* e nell'*interpersonal knowledge* le basi irrinunciabili dell'efficacia del coach. Programmi formativi integrati – comprendenti psicologia dello sport, didattica inclusiva e *mastery-oriented coaching* – sono associati a riduzioni del *dropout* del 15% in contesti sperimentali (Colella, 2018a). L'istruttore deve essere concepito come facilitatore dello sviluppo della persona, non come selezionatore di talenti.

Infine, nessuna strategia educativa può prescindere da un intervento strutturale sulle condizioni di accesso. Ciò implica il rafforzamento dell'integrazione scuola-sport, politiche di inclusione attiva per ragazze, giovani del Mezzogiorno e minori stranieri (Correra, 2017; AGIA, 2022), nonché un piano di investimenti pubblici per il potenziamento delle infrastrutture sportive nel Sud Italia, dove la loro carenza rappresenta una delle cause strutturali del basso tasso di partecipazione (Pisaniello et alii, 2024).

8. Conclusioni

È errato considerare la pratica sportiva come una panacea. È necessario accostarla alla duplice accezione del *phármakon* greco: elemento potenzialmente benefico o, al contrario, nocivo. Nella sua essenza autentica, lo sport è una straordinaria opportunità educativa, capace di incidere sullo sviluppo personale, relazionale e valoriale di bambini e adolescenti: un luogo in cui si apprendono la cooperazione, la resilienza, il rispetto delle regole, la gestione delle emozioni e la fiducia in sé stessi.

Tuttavia, quando l'esperienza sportiva viene svuotata della sua funzione formativa e ridotta a puro esercizio di prestazione, essa tradisce la propria missione, trasformandosi in fonte di pressione e disillusione. Il *dropout* del 50% nella fascia adolescenziale non segnala un rifiuto del movimento, bensì l'incapacità del sistema di offrire un contesto significativo e sostenibile.

Restituire allo sport la sua funzione educativa richiede un impegno sistemico: istruttori formati sul piano psicopedagogico, genitori consapevoli del proprio



ruolo di sostegno, istituzioni capaci di garantire accesso equo e infrastrutture adeguate. La pedagogia dello sport, come disciplina che integra saperi motori, psicologici e sociali in una visione antropologicamente fondata, è la cornice entro cui questo cambiamento deve essere pensato. Solo promuovendo un'educazione sportiva centrata sulla *persona* — e non sulla prestazione — sarà possibile formare cittadini consapevoli, solidali e capaci di affrontare le sfide della vita con equilibrio, determinazione e spirito di comunità.

9. Nota metodologica e limiti dello studio

Il presente contributo adotta una metodologia di revisione narrativa della letteratura e si basa prevalentemente su dati secondari di fonte istituzionale (ISTAT, CONI, Ipsos). Tra i principali limiti va segnalata la difficoltà di isolare l'effetto specifico di ciascun fattore di rischio in assenza di dati longitudinali sistematici sul contesto italiano. Studi futuri dovrebbero privilegiare disegni longitudinali e interventi randomizzati per testare l'efficacia delle strategie proposte. È auspicabile un maggiore investimento istituzionale nella raccolta di dati disaggregati per genere, area geografica e tipologia di disciplina sportiva.

Riferimenti bibliografici

- AGIA (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza) (2022). *La pratica sportiva tra i minorenni in Italia*. Roma: AGIA.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3): 261-271.
- Benetton, M. (2023). *Pedagogia dell'attività motoria e sportiva*. Milano: Mondadori Università.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bortoleto, M.A.C. (2012). Pedagogia do esporte e mídia: reflexões necessárias. *Movimento*, 18(2): 233-254.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Chalabae, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2): 136-144.
- Coco, D., Tortella, P., Casolo, F. (2020). Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(3): 233-244.
- Colella, D. (2015). Educazione fisica e sport: prospettive per lo sviluppo motorio e psicologico dei giovani. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Inclusione*, 1: 12-24.



- Colella, D. (2018a). Motivazione e inclusione nell'educazione fisica: strategie per ridurre il dropout sportivo. *Rivista di Scienze Motorie e Sportive*, 14(2): 45-58.
- Colella, D. (2018b). Physical literacy and teaching styles: re-orienting physical education at school. *Formazione & Insegnamento*, 16(1 Suppl.): 33-42.
- CONI (2024). *Relazione attività 2024*. Roma: Comitato Olimpico Nazionale Italiano. In www.coni.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Correra, A. (2017). L'addio degli adolescenti italiani allo sport. Società Italiana di Pediatria. In www.sip.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Côté, J., Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3): 307-323.
- Côté, J., Hancock, D.J. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1): 51-65.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia e educazione*, Milano: Bompiani, 2020).
- Dorsch, T.E., Smith, A.L., McDonough, M.H. (2016). Parent goals and verbal sideline behavior in organized youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(1): 19-35.
- Eurostat (2022). *Sport and physical activity: special Eurobarometer 525*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ianes, D., Canevaro, A. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Ipsos (2022). *Indagine statistica sul tasso di abbandono sportivo*. Roma: Dipartimento per lo Sport – Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- ISTAT (2022). *Sport, attività fisica, sedentarietà. Rapporto ISTAT 2021*. In www.istat.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Malavasi, L. (2019). *Pedagogia del corpo in movimento. Verso un modello integrato di educazione motoria*. Milano: FrancoAngeli.
- Maritain, J. (1943). *Education at the crossroads* (trad. it. *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola, 1963).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Milano: Bompiani, 2003).
- Mondoni, M. (2019). Il perché dell'abbandono sportivo: non può essere perché ci sono troppi compiti. *Sport Senators*. In www.sportsenators.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Mounier, E. (1950). *Le personnalisme* (trad. it. *Il personalismo*. Roma: AVE, 1964).
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4): 315-341.
- Pisaniello, E., Figus, A., Digennaro, S. (2024). Determining factors of sports dropout of young scholars: a cross-sectional analysis in the 8–13-year age group. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, article 330346.



- Robazza, C. (2019). Il clima motivazionale in educazione fisica. In *Psicologia dello sport e dell'esercizio tra prestazione e benessere* (pp. 30-52). CONI Abruzzo.
- Robazza, C., Bortoli, L. (2007). Il clima motivazionale in educazione fisica. *Educazione Fisica e Sport nella Scuola*, 207-208: 41-53.
- Sáez, I., Rubio, I., Solabarrieta, J. (2021). Reasons for sports-based physical activity dropouts in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11): 5721.
- Sport e Salute (2021). *Identikit dei collaboratori sportivi: tra rapporto con l'utenza, medicina sportiva e fabbisogni formativi*. In www.sportesalute.eu (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Vitali, F. (2017). Sport, troppi ragazzi abbandonano: colpa di genitori, insegnanti, allenatori. *Emilia-Romagna Mamma*. In www.emiliaromagnamamma.it (ultima consultazione: 19/04/2026).
- Whitehead, M. (ed.) (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. Londra: Routledge.



The sport association as an educating community: a phenomenological-critical framework through the empirical lens of the university internship

L'associazione sportiva come comunità educante: un quadro fenomenologico-critico attraverso la lente empirica del tirocinio universitario

Ferdinando Cereda

Associate Professor, Department of Education, Catholic University of the Sacred Heart in Milan (Italy)
ferdinando.cereda@unicatt.it – <https://orcid.org/0000-0002-3120-0684>

Abstract

This theoretical paper conceptualises Italian sport associations as non-formal educating communities, addressing the pedagogical silence surrounding them. Drawing on qualitative data from a longitudinal observation of curricular internships in sport sciences, the essay proposes an integrated framework to overcome the reductionist paradigms dominating sport sciences. By synthesising Bertolini's phenomenology, Dewey's experience, Mortari's care, Freire's critical consciousness, and Nussbaum's capabilities, the study outlines the conditions for sport to become a practice of freedom, highlighting internships as vital bridges for professional identity.

Keywords: sport associations, educating community, internship, professional identity, sport pedagogy, phenomenology

Il presente contributo teorico concettualizza le associazioni sportive italiane come comunità educanti non formali, affrontando il silenzio pedagogico che le circonda. A partire dai dati qualitativi emersi da un osservatorio longitudinale sui tirocini curriculari nelle scienze motorie, il saggio propone un quadro integrato per superare i paradigmi riduzionistici che dominano le scienze motorie e sportive. Sintetizzando la fenomenologia di Bertolini, l'esperienza di Dewey, l'etica della cura di Mortari, la coscienza critica di Freire e l'approccio delle capacità di Nussbaum, lo studio delinea le condizioni affinché lo sport diventi una pratica di libertà, evidenziando il tirocinio come ponte vitale per la costruzione dell'identità professionale.

Parole chiave: associazioni sportive, comunità educante, tirocinio, identità professionale, pedagogia dello sport, fenomenologia

Citation: Cereda F. (2026). The sport association as an educating community: a phenomenological-critical framework through the empirical lens of the university internship. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 54-70.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-05>



1. Introduction

The Italian sport system presents a profound pedagogical paradox. According to the latest institutional data, the network of organised sport comprises 107,804 amateur sport associations and societies (ASD/SSD, the Italian legal designations for non-profit grassroots sports clubs), engaging 12.3 million registered members and employing over 470,000 sport workers (Istituto per il Credito Sportivo e Culturale & Sport e Salute S.p.A., 2025). This formidable infrastructure constitutes the most extensive non-formal educational network in the country. Yet, despite its scale and the inherently formative nature of motor activities (Cereda, 2019), the associative sport context remains almost entirely invisible to systematic pedagogical reflection, frequently relegated to a mere sociological or economic datum.

Recently, critical institutional shifts have challenged this theoretical vacuum. The 2023 amendment to Article 33 of the Italian Constitution (Repubblica Italiana, 2023) formally recognised the educational, social, and psychophysical well-being value of sport in all its forms. Concurrently, the comprehensive reform of the sport sector (Decreto Legislativo 28 febbraio 2021, n. 36) has redefined the structural and employment dynamics of sport associations, notably introducing the formal recognition of professional sport workers and kinesiologists (Repubblica Italiana, 2021). While these milestones acknowledge the educational potential of sport, they risk remaining empty rhetoric if the pedagogical community does not actively conceptualise the conditions under which an ASD can genuinely operate as an educating community.

To bridge the divide between theoretical discourse and the empirical reality of sport associations, this paper adopts an observational standpoint grounded in a decade of coordinating curricular internships for undergraduate students in Exercise and Sport Sciences (L-22 degree class) within the Italian academic system. Over the past ten years, overseeing placements across a network of more than 200 affiliated ASDs has provided extensive insights into the daily educational dynamics of these contexts. Education in the realm of motor sciences must be understood not as the mere transmission of physical skills, but as an intentional and strategic social action aimed at holistic human development (Cereda, 2023d). However, this intentionality is frequently challenged by the performative and commercial logic pervading modern sport.

Driven by the necessity to overcome reductionist views of the sporting body, this study is guided by three primary research questions: (1) How can the sport association be pedagogically theorised as an educating community? (2) What integrated theoretical framework can guide this conceptualisation, shielding sport from purely instrumental or commercial logics? (3) What role does the curricular internship play as a pedagogical bridge translating university training into reflective associative practice?



To address these inquiries, the argument proceeds from the concrete to the theoretical and back. It first examines the current pedagogical silence surrounding sport associations, contrasting it with the abundance of sociological literature. It then synthesises observations from a decade of internship coordination to identify recurring field patterns. Subsequently, it constructs an integrated pedagogical framework—weaving together the phenomenological epistemology of Bertolini, Dewey's continuity of experience, Mortari's ethics of care, Freire's critical consciousness, and Nussbaum's capabilities approach. Finally, the paper concludes by discussing how the curricular internship can operationalise this framework, transforming the ASD into a genuine space of educational possibility and professional identity formation.

2. The pedagogical silence around sport associations

The centrality of sport associations within the social fabric is indisputable, yet their characterisation as intentional educational communities remains largely undertheorised. While the sociological and economic dimensions of these organisations have been extensively mapped, a specifically pedagogical framework capable of interpreting the Amateur Sport Association (ASD) as a *Lebenswelt*—a life-world of educational significance—is frequently absent. This theoretical void persists despite the growing recognition of sport's societal role, suggesting a disconnect between the functional analysis of sport structures and the lived educational experience of their participants.

2.1 Sociological abundance, pedagogical void

European literature on sport clubs offers a robust sociological and economic portrait. Extensive comparative studies have analysed voluntary sport organisations as producers of social capital, democratic participation, and health benefits (Breuer et al., 2015; Nagel et al., 2020; Seippel, 2006). In Italy, this “sociological abundance” is exemplified by recent institutional reports which meticulously quantify the sector's impact: 32 billion euros in value added, constituting 1.5% of the national GDP, and a substantial employment base (Istituto per il Credito Sportivo e Culturale & Sport e Salute S.p.A., 2025). However, these analyses predominantly focus on outputs (participation rates, economic value, health metrics) rather than processes (how education occurs).

This focus risks reinforcing what Coalter (2013) termed the “myth of automatic benefits”—the assumption that participation in sport inherently leads to positive developmental outcomes without the need for specific pedagogical intentionality. Furthermore, historical analyses of sporting bodies suggest that so-



cietal norms have traditionally framed the athletic body as an object of performance or aesthetic display, rather than a subject of educational becoming (Cereda, 2023c). Consequently, the sport association is frequently reduced to a service provider for physical activity or a technical pipeline for talent identification, overshadowing its potential as an educating community where cultural values and identities are negotiated.

This caution is also supported by recent scientific literature which confirms that organised youth sport may generate psychological, social and health-related benefits, but only under specific relational, developmental and organisational conditions. Systematic evidence indicates positive associations with self-esteem, life satisfaction, belonging, prosocial behaviour and interpersonal skills, particularly in inclusive and well-structured team sport contexts (Wade et al., 2026), while longitudinal meta-analytic evidence supports small-to-medium effects on physical activity, health and well-being, body composition and mental ill-being (Bengtsson et al., 2025). At the same time, the PYD-Sport literature highlights that developmental outcomes cannot be assumed as automatic consequences of participation, since they depend on the quality of the sport climate, adult-youth relationships, peer relationships, parental involvement and person-environment interactions (Holt, 2025). These findings reinforce, rather than weaken, the pedagogical argument advanced here: sport is not automatically educative; it becomes educative when the associative environment intentionally organises experience, relationships and participation.

2.2 Coaching-as-pedagogy: a necessary but insufficient step

Attempts to bridge this gap have emerged primarily within the field of sports coaching. Scholars have long argued that coaching is fundamentally a pedagogical act (Jones, 2006), advocating for holistic approaches that transcend the physical domain (Cassidy et al., 2023; Light & Harvey, 2019). While these contributions are vital, they often remain confined to the dyadic relationship between coach and athlete or the instructional mechanics of the training session. They rarely extend to theorising the association itself as a pedagogical environment.

Moreover, the capacity of practitioners to adopt a pedagogical stance is hindered by the dominant epistemological orientation of their training. As highlighted in recent critical reviews, the academic landscape of Exercise and Sport Sciences in Italy is heavily skewed towards a “biomedical drift” (Cereda, 2025b). Curricula and research priorities disproportionately emphasise physiological mechanisms and performance metrics, often at the expense of sport pedagogy and social sciences (Burgess et al., 2025). This reductionist imprint leaves future professionals—and by extension, the associations they inhabit—ill-equipped to



conceptualise their work in broader educational terms, perpetuating a technocratic view of the profession (Cereda, 2023a).

2.3 The Italian specificity and the legislative turning point

The pedagogical silence is particularly critical in the Italian context, currently undergoing a major structural shift. The sport system, historically anchored in a federal model reliant on volunteerism, is transitioning towards a more regulated framework. The recent reform of the sport sector (Decreto Legislativo 36/2021) has formally introduced the figure of the “sport worker” and the professional kinesiologist, mandating contractual protections and recognizing professional qualifications (Repubblica Italiana, 2021).

While this legislative advancement provides necessary legal recognition, it creates a new tension. As voluntary associations grapple with increased bureaucratisation and labour costs, there is a tangible risk of commercialisation, where the “logic of service” replaces the “logic of association” (Enjolras, 2002; Fondazione Terzjus ETS, 2024). Without a strong pedagogical mandate, the professionalisation of operators might simply lead to more efficient technical instruction rather than enhanced educational quality. Exceptions to this theoretical silence exist, such as Borgogni’s (2020) work on the educational intentionality of public spaces and Maulini’s (2019) pedagogical perspective on coaching. However, a comprehensive framework that integrates these insights into the daily life of the ASD—interpreting it as a non-formal community of practice with its own associative, voluntary and privately governed logics, rather than as a simple extension of the school—remains to be fully constructed. The discrepancy between the educational potential sanctioned by the Constitution and the practical reality of associations calls for a renewed theoretical effort, one that situates the sport association not merely as a venue for physical activity, but as a primary site of human formation (Cereda, 2019).

3. A decade of curricular internships in sport associations: observations from the field

The theoretical gap highlighted above is not merely an academic abstraction; it manifests vividly in the lived experience of students transitioning from university lecture halls to the complex reality of sport associations. This section draws upon observational data derived from the coordination of curricular internships for the Bachelor’s degree in Exercise and Sports Sciences (L-22) at a major Italian university. This vantage point, spanning from 2015 to 2025 and involving over 1,200 student placements, offers a distinct empirical lens through which to examine the pedagogical dynamics of Italian Amateur Sport Associations (ASDs). It is not



presented here as a quantitative study, but as a reflective synthesis of field patterns that ground the subsequent theoretical framework.

For this reason, the empirical lens used in this article should be understood as heuristic and theory-generating rather than experimental or representative. The internship materials are mobilised to identify recurring educational patterns and tensions, not to infer causal effects or to generalise statistically to the whole Italian sport association sector.

3.1 The L-22 internship system and sport associations

The curricular internship in Italian Exercise and Sport Sciences programs is a mandatory component designed to bridge the theory-practice divide (Cereda, 2019). Typically comprising 125 hours of supervised practice, it requires students to navigate diverse professional settings, ranging from schools and clinical rehabilitation centres to fitness facilities and sport associations. Longitudinal data from this specific context indicate that approximately 35–40% of all internships are conducted within ASDs or SSDs (*Società Sportive Dilettantistiche*, amateur sports limited liability companies). This substantial proportion underscores the ASD not just as a peripheral option, but as a central pillar of professional socialisation.

However, recent comprehensive analyses of internship outcomes reveal that the learning experience is highly context-dependent (Cereda, 2025c). While internships in clinical or fitness settings often focus on technical competencies like assessment and exercise prescription, placements in sport associations frequently demand a broader, more relational set of skills that students often feel less prepared for. The internship thus becomes a critical “boundary zone” where the academic focus on biomedical performance collides with the social and educational realities of the field.

3.2 What students encounter: four recurring patterns

Based on a retrospective thematic analysis of qualitative documentary data—specifically intern logbooks, final self-reflection reports, and minutes from academic supervision meetings—four recurring phenomenological patterns emerge that characterise the educational encounter within ASDs. This analytical process, guided by an autoethnographic and reflective practitioner lens (Schön, 1992), allowed for the categorization of unstructured field observations into the following pedagogical themes.

(a) *The Relational Ecology*. Unlike the transactional nature of commercial fitness centres, ASDs are frequently experienced by students as dense relational net-



works. The “logic of association” fosters an environment where interactions are informal, multigenerational, and often driven by shared passion rather than profit (Cereda, 2023b). Students report that technical competence alone is insufficient; success depends on navigating this ecology, building trust with parents, volunteers, and athletes. This observation aligns with findings that effective mentorship in these settings relies heavily on interpersonal connection and “shared investment” rather than mere technical instruction (Cereda, 2023b).

(b) *Formative Disorientation*. Students often enter the internship with a “scientific practitioner” identity, heavily influenced by their biomedical academic training (Cereda, 2025a). They expect to apply protocols for performance optimisation. Instead, they encounter heterogeneous populations—children, the elderly, individuals with disabilities—where performance is secondary to participation, enjoyment, or social inclusion. This mismatch creates a productive “disorientation,” challenging students to re-evaluate the purpose of their discipline beyond the reductionist view of the body-as-machine (Cereda, 2023a).

(c) *Variability of Supervision*. The quality of the learning experience is inextricably linked to the supervisor’s pedagogical competence. Observations confirm that where supervisors adopt a “dual professional” role—acting as both technical experts and educational mentors—students report significantly higher satisfaction and skill acquisition (Cereda, 2023b). However, in many ASDs, supervision is inconsistent, sometimes delegated to volunteers without formal pedagogical training. This variability highlights the urgent need for professionalization frameworks that prioritize educational skills alongside technical ones (Cereda, 2025c).

(d) *Seeds of Professional Identity*. Despite—or perhaps because of—these challenges, the internship in ASDs often serves as a catalyst for professional maturation. Students frequently move from a rigid adherence to theoretical models towards a more flexible, context-sensitive professional identity. They begin to perceive themselves not just as trainers, but as educators capable of fostering “physical literacy” in its broadest sense—psychological, social, and physical (Cereda, 2026).

3.3 The internship as a “disorienting dilemma”

Framed through Mezirow’s (2000) lens, the internship in a sport association functions as a “disorienting dilemma.” The clash between the students’ performative expectations and the complex, often unstructured reality of the ASD forces a critical re-examination of their assumptions about sport. It is within this cognitive and emotional dissonance that the potential for transformative learning lies. However, for this transformation to be educational rather than merely frustrating, it requires a robust pedagogical scaffold. The ASD cannot simply be a place of “doing”; it must become a place of reflective practice, supported by an intentional theoretical framework that validates the educational dimensions of sport work.



4. Toward an integrated pedagogical framework

The patterns observed in the field—relational density, formative disorientation, supervisory variability, and identity negotiation—underscore the inadequacy of purely biomedical or technical models to capture the educational essence of the sport association. To theorise the ASD as a genuine “educating community,” it is necessary to move beyond fragmentation and construct an integrated framework. This section proposes such a synthesis, weaving together five distinct but complementary theoretical threads: the phenomenological intentionality of Bertolini, the continuity of experience of Dewey, the ethics of care of Mortari, the critical pedagogy of Freire, and the capabilities approach of Nussbaum. Together, these perspectives provide the scaffolding for a pedagogy of sport that is embodied, relational, critical, and transformative.

4.1 Educational intentionality and the embodied subject: a phenomenological perspective

At the foundation of any educational endeavour lies the concept of intentionality. Built on the phenomenological pedagogy of Piero Bertolini (1988), education is not a causal process but an intentional one, rooted in the *Lebenswelt* (life-world) of the subject. In the context of the sport association, this means shifting the focus from the “objective body” (*Körper*)—measurable, trainable, and functional—to the “lived body” (*Leib*)—the body as the zero-point of orientation and experience.

The ASD could be reconceptualised as a space where educational intentionality is explicitly declared and practiced (Cereda, 2023d). It is not enough for sport to “happen”; it must be directed towards the expansion of the subject’s existential possibilities. This aligns with recent calls to overcome the “biomedical drift” in Exercise and Sport Sciences (Cereda, 2025b) by reclaiming the pedagogical significance of movement. The concept of physical literacy serves as a crucial operational translation of this phenomenological stance (Whitehead, 2019; Cereda, 2026). Defining physical literacy as a disposition encompassing motivation, confidence, physical competence, knowledge, and understanding provides ASDs with a vocabulary through which their educational mission can be articulated beyond mere technical instruction. Within this perspective, the coach assumes the role of educator and facilitates the subject’s meaningful engagement with the world through the embodied self (Caronia, 2018; Sibilio, 2017).



4.2 Experience and continuity: Dewey in the sport association

If intentionality provides the direction, John Dewey's (1938) theory of experience provides the mechanism. Dewey posits that education occurs through the reconstruction of experience, governed by the principles of continuity (every experience takes up something from the past and modifies the quality of future experiences) and interaction (the interplay between internal conditions and the external environment).

Applying this to the ASD helps resolve the tension between the “relational ecology” and the technical demands of sport. An association becomes an educating community when it ensures the quality of the sporting experience. Not all sport is educative; experiences that arrest or distort the growth of further experience are, in Dewey's terms, miseducative (e.g., burnout, early specialisation leading to dropout). The ASD should therefore be designed as an environment that fosters positive interaction, where the “logic of association” supports a continuum of growth. This theoretical lens validates the “relational ecology” observed by interns: the informal, supportive environment of the club is not a distraction from training, but the very condition for Deweyan interaction to occur. It frames the sport experience not as a series of isolated drills, but as a coherent narrative of personal development.

4.3 Care as relational posture: ethics in the coaching relationship

The variability of supervision observed in internships points to the critical role of the educator's posture. Luigina Mortari's (2015) philosophy of care offers a profound ethical grounding for the sport operator. Care, in this context, is not mere assistance or sentimentalism, but a rigorous “practice of creating time and space” for the other to flourish.

Applied to the ASD, this means redefining the coach's role from a producer of results to a practitioner of care. This involves specific gestures: paying attention, listening, and acting with competence and dedication. Unlike the “caring coaching” literature which sometimes risks sliding into paternalism (Purdy et al., 2016), Mortari emphasizes the dimension of self-care and reflexivity. The educator must care for themselves—cultivating their own professional identity and reflective capacity—in order to care for others (Cereda, 2023b). This perspective directly addresses the “variability of supervision” pattern: a supervisor who lacks this posture of care cannot effectively mentor an intern or an athlete. The ASD, therefore, must be a place where the ethics of care is institutionalised, valuing the relational quality of the coach-athlete interaction as highly as technical expertise.



4.4 Freedom and critical consciousness: overcoming the “banking model”

The “formative disorientation” experienced by students when their biomedical models clash with reality opens the door to critical pedagogy. Paulo Freire’s (1970) critique of the “banking model” of education—where knowledge is deposited into passive students—is particularly applicable to traditional sport coaching, where athletes are often treated as passive recipients of technical instruction.

An educating sport association must instead promote *conscientização* (critical consciousness). Sport should be a practice of freedom, not domestication. This involves challenging the structural inequalities and power dynamics often reproduced in sport (class, gender, ability) and encouraging athletes (and interns) to become active subjects of their own learning. This perspective aligns with critical scholarship in physical education (Kirk, 2020) and calls for a “problem-posing” approach to coaching (Cope et al., 2021; Spaaij & Jeanes, 2013). By embracing this critical stance, the ASD transforms the “disorienting dilemma” of the internship into a moment of emancipation, empowering future professionals to question reductionist paradigms and advocate for a more inclusive and just sport system.

4.5 Capabilities and flourishing: a normative horizon

Finally, what is the ultimate goal of this educational process? While Freirean critical consciousness acts as the necessary cognitive and social prerequisite for emancipation, Martha Nussbaum’s (2011) Capabilities Approach provides a normative horizon for this liberated action: the goal is human flourishing (*eudaimonia*). Sport is not valuable merely for its utility (health, economic gain) but for its ability to develop central human capabilities—what people are actually able to do and to be.

In the context of the ASD, this means moving beyond performance metrics to assess how sport contributes to capabilities such as Bodily Health and Bodily Integrity, but also Senses, Imagination, and Thought (using the body expressively), Affiliation (social interaction and respect), Play (recreational enjoyment), and Practical Reason (forming a conception of the good) (López Frías, 2014; Darnell & Dao, 2017). This framework connects directly with the “seeds of professional identity” pattern. When interns see sport fostering these capabilities in diverse populations (elderly, disabled, youth), they begin to understand their profession not as “fixing bodies” but as “enabling lives.” The sport association acts as an educating community precisely when it functions as a capability-enhancing environment, removing obstacles to participation and actively cultivating the freedom to function in valuable ways.



5. The sport association as *comunità educante*: toward a synthesis

The integration of the theoretical perspectives outlined above provides a comprehensive blueprint for reimagining the Amateur Sport Association (ASD) not merely as a provider of physical activity, but as a genuine *comunità educante* (educating community). This synthesis addresses the fragmentation often found in Exercise and Sport Sciences by proposing a holistic model where intentionality, experience, care, freedom, and capabilities converge to shape the professional identity of the operator and the developmental trajectory of the athlete.

5.1 Integrating the five categories

The ASD realises its potential as an educating community only when these five theoretical strands operate in concert, forming a cohesive matrix. In this architecture, Bertolini provides the ontological foundation (the embodied subject); Dewey describes the educational process (continuity of experience); Mortari defines the ethical posture of the educator (care); Freire offers the critical methodology (dialogue and liberation); and Nussbaum establishes the teleological aim (capabilities and flourishing). Together, they construct a robust pedagogical model: a space where educational intentionality directs the quality of experience, sustained by a posture of care that fosters critical consciousness, ultimately leading to the expansion of human capabilities. This framework is not normative in a prescriptive or regulatory sense; nor does it transpose school-centred paradigms mechanically into the associative field. Rather, it is phenomenological-critical: it describes the conditions under which educativity may emerge within non-formal, privately governed and community-based sport settings, defending the ASD against the encroachments of commercialism and reductionism. If any element is missing—if care is absent, if experience is disjointed, or if critical reflection is suppressed—the ASD risks reverting to a mere service provider or a site of technical training, weakening the educational value that Article 33 recognises but does not by itself guarantee (Cereda, 2023d).

5.2 The coach/sport operator as pedagogical mediator

Central to this synthesis is the figure of the sport operator. No longer viewed simply as a technician or instructor, the operator is redefined as a pedagogical mediator. According to Jones (2006) and Cassidy et al. (2023), the coach mediates the interaction between the subject and the sporting environment. This role requires a sophisticated professional identity that integrates biomedical knowledge with pedagogical sensitivity (Maulini, 2019, 2025).



The recent legislative reform (D.Lgs. 36/2021), which formally recognizes the kinesiologist, offers a unique opportunity to institutionalise this role (Repubblica Italiana, 2021). However, a gap remains between the legal definition—often focused on contractual status and technical qualifications—and the pedagogical substance required for true educational work. While the law mandates “formazione” (training), it is often interpreted in technical terms. A pedagogical reading of the reform suggests that initial (undergraduate L-22 and postgraduate LM-67/LM-68 degree classes in Exercise and Sport Sciences) and continuous training (via federations and promotion bodies) must be reoriented to cultivate the “posture of care” and “critical consciousness” essential for the educating community, moving beyond the informal learning that currently dominates the field (Walker et al., 2018).

5.3 The curricular internship as pedagogical bridge

The curricular internship emerges as the structural keystone in this architecture. It is the tangible bridge connecting the abstract theoretical framework to the concrete reality of the ASD. As evidenced by the analysis of internship experiences (Cereda, 2025c), the placement acts as a privileged space for “legitimate peripheral participation” where students can safely navigate the “formative disorientation” of real-world practice.

For the internship to fulfil this function, it cannot be reduced to a bureaucratic requirement of “mere accumulation of hours”. It must be designed as a guided reflective experience (Schön, 1992), where the university tutor and the association supervisor collaborate to help the student decode the educational dynamics at play. The internship validates the ASD as a learning environment, transforming the student from a passive observer into an active participant in the educating community. It is here that the abstract concepts of capabilities and intentionality become visible, embodied practices.

5.4 Critical tensions

This synthesis must, however, confront the critical tensions inherent in the current Italian context. The post-reform landscape is characterised by increased bureaucratisation and economic pressure, which may threaten the volunteer spirit that sustains the “logic of association” (Fondazione Terzjus ETS, 2024). There is a risk that professionalisation could lead to a technocratic shift, eroding the relational time required for care and education. Furthermore, the absence of explicit pedagogical requirements for all sport operators (beyond kinesiologists) leaves a significant portion of the workforce—often volunteers—without the tools to act as



educators. Finally, the tension between the rhetoric of inclusion and the persistence of exclusionary practices in sport (based on talent, cost, or ability) remains a challenge that only a critical, Freirean approach can address. If Article 33 of the Constitution is to be more than a symbolic gesture, these tensions should be navigated with a clear pedagogical compass.

A further tension concerns the juridical and organisational nature of ASD/SSD. These organisations belong to a largely private and plural sector: beyond legal obligations concerning safety, labour, safeguarding and fiscal compliance, the State cannot simply impose a uniform pedagogical mission on their internal associative life. Consequently, the pedagogical framework proposed here should be read as an interpretative and professional device, not as a programme of institutional control. Its purpose is to make explicit the educational possibilities and responsibilities that already emerge within associative practice, while respecting the autonomy, diversity and historical specificity of sport associations.

5.5 Limitations and future research

Several limitations should be acknowledged. First, the article is primarily a theoretical and reflective contribution: it does not present an experimental design, a systematic review or a representative survey of Italian ASD/SSD. Second, the empirical material derives from a situated observatory linked to curricular internships in one university context and to a specific network of affiliated sport organisations. Although the longitudinal span and the number of placements provide a rich field perspective, the findings remain context-sensitive and cannot be generalised statistically.

Third, the documentary sources informing the analysis—intern logbooks, final reports and supervision meetings—were originally produced for educational and reflective purposes, not through a prospective research protocol designed *ex ante*. Fourth, the voices of athletes, families, managers, volunteers and coaches are not systematically analysed here; their inclusion would be essential to validate the proposed framework from multiple stakeholder perspectives. Finally, the article draws on pedagogical paradigms originally elaborated in broader educational contexts and transposes them critically to non-formal sport settings. This transposition is heuristic rather than assimilative: it does not reduce ASD/SSD to schools, but uses pedagogical categories to interrogate the specific educational dynamics of associative sport.

Future research should therefore combine qualitative case studies, participatory action research and mixed-methods designs capable of examining how educational intentionality, care, critical reflection and capability development are actually enacted in different types of sport associations. Comparative studies across disciplines, territories and organisational models would also help clarify when and



under what conditions the sport association can function as an educating community rather than as a merely technical, commercial or administrative provider of sport services.

6. Conclusions

This paper has argued for the necessity of theorising the sport association as an intentional educating community to overcome the pedagogical silence that has historically surrounded it. By constructing an integrated framework drawing on Bertolini, Dewey, Mortari, Freire, and Nussbaum, it has outlined the theoretical conditions for sport to function as a practice of freedom and human flourishing.

The analysis, grounded in a decade of internship coordination and supported by recent empirical data (Cereda, 2025a; 2025c), suggests that the curricular internship is not merely an administrative step, but a vital pedagogical bridge. It is the locus where the “biomedical drift” of academia can be balanced by the “relational ecology” of the association, and where the abstract principles of education become embodied professional identity.

In light of the limitations discussed above, this framework should be considered a transferable but non-generalizable model for interpreting non-formal sport education. Future research should focus on empirical qualitative studies of the intern-supervisor relationship and participatory action research within ASDs to further validate and refine these concepts. Ultimately, the sport association emerges not as a static provider of services, but as a dynamic space of educational possibility—one that requires intentionality, care, and critical thought to fully realise its promise.

References

- Bengtsson, D., Svensson, J., Wiman, V., Stenling, A., Lundkvist, E., & Ivarsson, A. (2025). Health-related outcomes of youth sport participation: a systematic review and meta-analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 22(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s12966-025-01792-x>
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Borgogni, A. (2020). *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici: Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*. Edizioni Studium.
- Breuer, C., Hoekma, R., Nagel, S., & van der Werf, H. (Eds.). (2015). *Sport clubs in Europe: A cross-national comparative perspective*. Springer.
- Burgess, K. E., Bradley, E., Dray, K., Powell, S., & Runswick, O. (2025). The state of research in teaching and learning in sport and exercise science: A scoping review. *Jour-*



- nal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 37, 100573. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2025.100573>
- Caronia, L. (2018). The phenomenological turn in education: The legacy of Piero Bertrolini's theory. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 1–22. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8600>
- Cassidy, T., Potrac, P., & Rynne, S. (2023). *Understanding sports coaching: The pedagogical, social and cultural foundations of coaching practice* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003184348>
- Cereda, F. (2019). Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario scolastico per le scienze motorie e sportive. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 61–72. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_06
- Cereda, F. (2023a). PTMs in sports sciences: Bridging the gap between theory and practice? *CQIA Rivista*, 13(41), 90–114. <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/download/659/604>
- Cereda, F. (2023b). Building bridges: Fostering a positive relationship between interns and supervisors in exercise and sport science. *American Journal of Sports Science*, 11(3), 68–75. <https://doi.org/10.11648/j.ajss.20231103.12>
- Cereda, F. (2023c). Sporting bodies, societal norms in history: Examining body image and identity. *Scientific Journal of Sport and Performance*, 2(4), 572–588. <https://doi.org/10.55860/AVZS3084>
- Cereda, F. (2023d). Engaging in the realm of motor sciences and sports: An investigation into the intentional nature of educational action and its didactic implications. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 7(2 Suppl.). <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i2.917>
- Cereda, F. (2025a). Epistemological beliefs and professional identity formation in exercise science education: A mixed-methods investigation of developmental trajectories. *Quest*, 77(4), 606–624. <https://doi.org/10.1080/00336297.2025.2525116>
- Cereda, F. (2025b). The shifting landscape of kinesiology in Italy: A call for epistemological re-evaluation and curricular reform. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 157–165. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_19
- Cereda, F. (2025c). Internship experiences in exercise and sports science: A comprehensive analysis of learning outcomes and professional development. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 16(1), 235–258. <https://doi.org/10.21153/jtlge2025vol16no1art2182>
- Cereda, F. (2026). Physical literacy development through interdisciplinary approaches in educational contexts: A critical review of theory, research, and practice. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21536>
- Coalter, F. (2013). *Sport for development: What game are we playing?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861257>
- Cope, E., Cushion, C. J., Harvey, S., & Partington, M. (2021). Investigating the impact of a Freirean informed coach education programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1800619>
- Darnell, S. C., & Dao, M. (2017). Considering sport for development and peace through the capabilities approach. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 2(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/23802014.2017.1314772>



- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Enjolras, B. (2002). The commercialization of voluntary sport organizations in Norway. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 31(3), 352–376. <https://doi.org/10.1177/0899764002313003>
- Fondazione Terzjus ETS. (2024). *Sport e Terzo settore: l'associazionismo sportivo tra due riforme* [Report].
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Holt, N. L. (2025). Positive youth development through sport: What works, under what circumstances, for whom? And what's next? *Psychology of Sport and Exercise*, 80, 102917. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2025.102917>
- Repubblica Italiana. (2021). *Decreto legislativo 28 febbraio 2021, n. 36: Attuazione dell'articolo 5 della legge 8 agosto 2019, n. 86, recante riordino e riforma delle disposizioni in materia di enti sportivi professionistici e dilettantistici, nonché di lavoro sportivo*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/03/18/21G00043/sg>
- Istituto per il Credito Sportivo e Culturale, & Sport e Salute S.p.A. (2025). *Rapporto sport 2025*. https://www.sportesalute.eu/images/studi-e-dati-dello-sport/Rapporto_Sport_2025.pdf
- Jones, R.L. (Ed.). (2006). *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203020074>
- Kirk, D. (2020). *Precarity, critical pedagogy and physical education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429326301>
- Repubblica Italiana. (2023). *Legge costituzionale 26 settembre 2023, n. 1: Modifica all'articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/10/07/23G00147/sg>
- Light, R. L., & Harvey S. (2019). *Positive pedagogy for sport coaching* (2nd ed.). Routledge.
- López Frías, F. J. (2014). The sport for all ideal: A tool for enhancing human capabilities and dignity. *Fair Play. Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 2(1), 16–36. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0019>
- Maulini, C. (2019). *Educare allenando: La prospettiva pedagogica dello sport*. Edizioni Studium.
- Maulini, C. (2025). Experiencing reverse inclusion in sport: pedagogical and educational perspectives in university education. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 130138. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p130>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Nagel, S., Elmoose-Østerlund, K., Ibsen, B., & Scheerder, J. (Eds.). (2020). *Functions of sports clubs in European societies: A cross-national comparative study*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48535-1>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Purdy, L., Potrac, P., & Paulauskas, R. (2016). Nel Noddings: Caring, Moral Learning and Coaching. In L. Nelson R. Groom, & P. Potrac (Eds.), *Learning in Sports Coaching: Theory and Application* (pp. 215-226). Routledge.



- Schön, D.A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Seippel, Ø. (2006). The meanings of sport: Fun, health, beauty or society? *Sport in Society*, 9(1), 51–70. <https://doi.org/10.1080/17430430500355790>
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica: Corpo, spazio e tempo nella ricerca educativa*. La Scuola.
- Spaaij, R., & Jeanes, R. (2013). Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 442–457. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690378>
- Wade, L., Eime, R., Pankowiak, A., Vella, S., Robinson, K., Kennedy, S., Parkes, R., & Eather, N. (2026). The impact of sports participation on psychological health and social outcomes in children and adolescents: A systematic review and update to the “Mental Health through Sport” conceptual model. *Systematic Reviews*, 15, 121. <https://doi.org/10.1186/s13643-026-03104-1>
- Walker, L.F., Thomas, R., & Driska, A. P. (2018). Informal and nonformal learning for sport coaches: A systematic review. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(5), 694–707. <https://doi.org/10.1177/1747954118791522>
- Whitehead, M. (Ed.). (2019). *Physical literacy across the world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203702697>



Lived experience as a change agent: Mixed Ability and transformative action in sport

L'esperienza vissuta come agente di cambiamento: il Mixed Ability e l'azione trasformativa nello sport

Martino Corazza

*PhD Candidate at the Centre for Social Justice in Sport and Society, Carnegie School of Sport, Leeds Beckett University (UK).
International Mixed Ability Sports, M.Corazza6982@student.leedsbeckett.ac.uk*

Abstract

The Mixed Ability model – an innovation in the grassroots sport ecosystem – combines unadapted practical participation, education and advocacy to promote the inclusion of, and interaction between players, regardless of dis/ability, into mainstream sports settings. Central to the development of Mixed Ability sports is the lived experience of disabled participants who co-produce and co-deliver training to a wide variety of stakeholders. In this conceptual paper, I explore how key aspects of critical pedagogy, co-production and prefiguration are framed within the Mixed Ability model to engender transformative and social justice outcomes for all involved.

Keywords: sport; disability; Mixed Ability model; co-production; peer education

Il modello Mixed Ability è una recente innovazione nell'ecosistema dello sport di base che unisce partecipazione pratica non adattata, educazione e difesa dei diritti al fine di promuovere l'inclusione di, e l'interazione fra partecipanti in contesti sportivi convenzionali, indipendentemente dalla dis/abilità. Centrale nello sviluppo del Mixed Ability è l'esperienza diretta di partecipanti disabili, i quali coproducono e co-erogano formazione a una varietà di soggetti interessati. Questo contributo teorico-concettuale esplora come i differenti aspetti della pedagogia critica, della coproduzione e della prefigurazione sono declinati nel Mixed Ability al fine di generare esiti trasformativi e socialmente giusti per tutte le persone coinvolte.

Parole chiave: sport; disabilità; Mixed Ability model; coproduzione; educazione tra pari

Citation: Corazza M. (2026). Lived experience as a change agent: Mixed Ability and transformative action in sport. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 71-89.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-06>



1. Setting the scene: sport as a force for good?

Sport and physical activity (PA) have long been recognised as vehicles for achieving broader physical, mental and social benefits (Wankel, Berger, 1990; Eime *et alii*, 2013; Coalter, 2005; Gilchrist, Wheaton, 2017). Amongst these are personal and community development (Green, 2008), promotion of human rights (www.ohchr.org, 2024), as well as betterment of the overall quality of life for underrepresented or marginalised groups, such as women, migrants or people with disabilities (Beutler, 2008; Yazicioglu *et alii*, 2012; UNESCO, 2024). Participation in sport and PA from a very early age can have profound effects on the 'physical, lifestyle, affective, social, and cognitive' development of children and young people (Bailey, 2006). It can also help to 'achieve a wide range of educational outcomes for school-age children and youth' (Kirk, 2013, p. 974). The same can be said about lifelong participation in sport and PA. From population health (Khan *et alii*, 2012) to the attainment and transfer of life skills (Gould, Carson, 2008), from supporting healthy lifelong journeys (Whitehead, 2001), to offering a significant welfare mechanism at a community level (Räikkönen, Hedman, 2025) sport and PA have evolved to represent a widespread human practice that fosters educational developments and the promotion of democratic values (Arnold, 1997). For all these reasons, the United Nations have consistently advocated for sport to become a 'catalyst for social change, peace, economic development and the empowerment of youth, women, and vulnerable groups' (UNESCO, 2024, p. 6). Here it is used as a strategic asset for a wide range of activities and actors such as international bodies, governments, and the broader civil society sector (United Nations, 2018) to support the realisation of the 2030 Agenda (www.un.org, 2016) and its Sustainable Development Goals (SDGs).

Notably, a growing body of literature has started to question the overly celebratory narrative of sport, problematizing the many myths associated with exercise and PA (Adamson *et alii*, 2022). In particular, the belief that sport is inherently good and that this will lead to individual and community development (Coakley, 2015). This critical analysis challenges the direct link between the promotion of sport and PA and the improvement of public health (Hardwicke *et alii*, 2026). More fundamentally, questions remain about the capacity for sport and PA to positively readdress systemic inequalities such as those associated with gender, race and class (Spaaij, Farquharson, Marjoribanks, 2015). Laura Kelly (2011), for instance, notes how despite the enthusiastic portrayal of sport as a major contributor to social inclusion strategies, its transformational impact on exclusionary processes remains inevitably limited.

This seems particularly relevant if we examine the matter of disabled people's participation in sport. By and large, disabled people experience poorer health compared to non-disabled people (Martin Ginis *et alii*, 2021) and are twice as likely to be physically inactive (Carr, Atkin, Milton, 2025). It is hardly surprising



then to discover that disabled people are less represented in organised sports compared to the non-disabled population (Klenk, Albrecht, Nagel, 2019). Disabled people face stark health inequalities (Smythe *et alii*, 2026), often compounded with aggravated social disparities and increased barriers to participating in daily activities (Shandra, 2018). This results in greater risk of comorbidity, social isolation and premature death (Dugravot *et alii*, 2020). While key pieces of legislation such as the 2006 Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) recognise the right 'to participate on an equal basis with others in recreational, leisure and sporting activities', the issue of participation of disabled people in sport remains at least problematic (Fitzgerald, 2018).

Sport thus remains a site of entrenched contradictions and inequalities (Spaaij, Farquharson, Marjoribanks, 2015; Ryall, 2016), however, there is a growing body of research highlighting how sport is amongst the social constructs that 'has contributed, and can contribute, to the pursuit of social justice' (Darnell, Millington, 2019, p. 176; Long, Fletcher, Watson, 2017). This research line explores whether sport can help cast a light on existing unjust systems and structures (Lusted, 2024), enabling individuals to actively engage in self-advocacy, emancipation and transformational change (Whitley, 2025).

To extend this specific debate, I will present the case of the Mixed Ability (MA) sport model and scrutinise its potential contribution to tackling systemic inequalities in and through community sports. From a methodological perspective, this paper adopts a conceptual methodology based on the critical analysis of the literature and the application of three specific interpretative lenses: critical pedagogy, co-production/prefiguration, and social justice/parity of participation. From a broader perspective, the objective is also to bring forward new ideas to investigate the role sport plays in responding to inequalities (Darnell, Millington, 2019), as well as to highlight a concrete template to implementing people-led, community-based sports programmes that can help achieve socially just outcomes.

Next, the Mixed Ability sport model is introduced along with an assessment on whether the educational component present within the MA can be read through the critical pedagogy lens. After this, I discuss how the unique blend of practical participation, co-production and experiential learning might support transformative and socially just outcomes, providing certain requisites are met. I then offer some possible inquiry lines underpinned by concepts borrowed from the social justice debate, namely critical pedagogy, prefiguration and parity of participation. This will enable me to consider how they may be effectively employed to analyse the MA model and help gauge whether the model embodies a transformative understanding of social justice. The paper concludes by arguing that MA has the potential to represent a transformative approach to achieving social justice in and through sports, providing that the key tenets discussed are meaningfully enacted and sustainably embedded.



2. The Mixed Ability sport model

The MA model represents an innovation in grassroots sports that has been developed and is championed by the not-for-profit organisation International Mixed Ability Sports (hereafter, IMAS). MA sports stemmed directly from the lack of opportunities for disabled people to play full-contact, non-adapted rugby union at a community level in the United Kingdom (IMAS, 2023). The model enables disabled and non-disabled participants to play alongside each other in mainstream sports settings, as equal members, without being separated, classified or graded according to their abilities, conditions or any other characteristics. MA sports do not fall under the disability-specific, adapted, special or paralympic provision (Quinn, 2024), as they abide by the same rules and regulations of the sport governing bodies for any given discipline, allowing only for minor adjustments (IMAS, 2024b). From rugby union, the model has been replicated into several other sports (Dyer, Sandford, 2023; Elipe-Lorenzo *et alii*, 2026a), driven by IMAS's vision of radically changing 'the way we think of, join in and enjoy sport, leading to a fairer and more equal society' (www.mixedabilitysports.org).

Although MA operates primarily in the grassroots sports arena, its inception is pre-eminently linked to education. Its founder in England, Anthony Brooke – a young man with cerebral palsy and learning disabilities – established the first Mixed Ability rugby team in Bradford in 2008 after being denied regular participation from his local club because of the perceived risk of injury (IMAS, 2023). In challenging this judgement, Anthony was supported by his adult social skills tutor, Mark Goodwin, who utilised the classroom environment and his pedagogical experience to enable Anthony to self-advocate and seek guidance from the Rugby Football Union. The outcome of Anthony's action was twofold: firstly it led to the establishment of the Bumble Bees Barbarians as the Mixed Ability section of Bradford and Bingley Rugby Football Club, secondly it prompted the permanent creation of a group of players with learning disabilities – the Inclusion in Rugby Class – whose primary aim was to promote disability awareness and the MA model to neighbouring grassroots clubs.

This potential for growth and wider impact was then recognised and harnessed by IMAS, which retained the original educational ethos, embedding it throughout its operations (IMAS, 2024a). Central to the promotion of MA is, in fact, the role of IMAS educators who have lived experience of disability (Corazza, Dyer, 2026). These are MA players across different sports who meet weekly to co-produce and co-deliver training and education to sports clubs, coaches and governing bodies, as well as to other community stakeholders such as health and social care professionals, schools or organisation in the voluntary, community and third sector (IMAS, 2022a). Their input in IMAS's day-to-day activities is not purely an advisory one. The appointment of representatives from the Inclusion in Sport Co-production Group to the Board of Directors (IMAS, 2024c) also ensures they



have the opportunity to influence the organisational strategy and be an active part of IMAS's decision-making process.

Although current research into the MA model is limited, it has been observed how the model aligns with article 30 of the UNCPRD, showing potential for positive impacts from the individual to societal level (Dyer, Sandford, 2023). For instance, Corazza and Dyer (2017) have demonstrated how MA rugby can foster inclusion at the personal, club and community level through increased and diversified social network, personal development and positive shifts in perceptions, attitudes and behaviours. The same authors (Corazza, Dyer, 2026) highlight how MA helps further assess the relationship between the individual and societal dimensions of movement, PA and sport. In their work they explore the correlation between the barriers and enablers that ought to be considered if we want to ensure everyone can exercise self-determination and gain access to positive and meaningful sport and PA experiences. From a wider viewpoint, it has been articulated how links exist between the work of IMAS and the UN SDGs (IMAS, 2022b), especially its contribution to the promotion of health and wellbeing (SDG 3), quality education (SDG 4), as well as the reduction of inequalities (SDG 10). Dyer, Middlemiss and Thew (2021) have also argued that the combination of positive recognition of disability, meaningful inclusion and the diverse representation that take place within MA settings, can potentially lead to social justice outcomes. Amongst the results they include improved spatial accessibility, flexible membership models, and other reasonable adjustments aimed at ensuring meaningful and relevant participation in MA activities.

The real transformation in MA, however, seems to be happening through the amalgamation of practical sport participation and experiential learning, which guides participants of all abilities to practise first-hand what inclusion represents and how it is concretely enacted. This process not only contributes to raising awareness of the barriers people face to participating in sport and society, but it encourages shifts in perceptions around disability and social differences (Dyer, Sandford, 2023). Although further studies are needed, initial findings from the evaluation of a multi-sport MA programme show how those involved in MA sports, regardless of their ability or background, take this learning beyond their sports clubs into their broader communities and places of work, creating ripple effects around inclusion (Dyer, Sandford, Beckett, 2019).

As Elipse-Lorenzo *et alii* remind us, though, MA should not be considered as inherently transformative (Elipse-Lorenzo *et alii*, 2026) but rather dependent on specific preconditions and contextual enabling factors without which 'inclusive initiatives risk reproducing existing hierarchies or offering only temporary or superficial forms of integration' (2026, p. 6). While some of the key factors to ensure the growth and long-term sustainability of MA activities have been investigated (Corazza, Dyer, 2017; Dyer, 2018; Da Silva, 2022; Dyer, Sandford, 2023),



more needs to be said about the educational component of the MA model and its role in accruing further positive impacts, which I discuss next.

3. The educational component of the Mixed Ability model

To better understand how the MA model can support the actualization of socially just outcomes in and through sport (Dyer, Middlemiss, Thew, 2021), it is important to acknowledge the central role that peer-education and co-production – embodied by the role of the IMAS Inclusion in Sport Co-production Group – has as the engine of the work of IMAS (IMAS, 2024b).

Peer-education here refers to a flexible, informal, teaching and educational methodology by which trained individuals transmit their knowledge, experiences or skills to other peers – or (potential) allies – using their lived experience to act as realistic role models and change agents (Shiner, 1999; Turner, 1999). In this context, I define co-production as a collaborative, iterative, continuously evolving process, where different groups or people with relevant lived experience work together, with equal status, to address specific inequalities (Smith *et alii*, 2023; Fricker, 2010).

In MA, experts with lived experience of disability – who are also MA sports players – utilise their direct knowledge of overcoming barriers to participation to raise awareness of equality, diversity and inclusion with community clubs and sport governing bodies, so that others can be genuinely integrated into mainstream settings. While the act of sharing own expertise with a variety of stakeholders does not automatically lead to an amelioration of individual and collective conditions (Ahmed, 2010), education does indeed remain a key asset to achieve social transformation (Desjardins, 2015). Although a more comprehensive understanding is necessary to evaluate the model's specific impact for the wider social justice debate (Dyer, Middlemiss, Thew, 2021), this educational component seems to align well with what Shor defines as a 'critical-democratic pedagogy for self and social change' (1992, p. 11).

A critical pedagogy approach (Darder *et alii*, 2023), framed as that process of learning oriented towards achieving social goals (Hinchliffe, 2001), seems thus appropriate to test the potential systemic impact of MA.

Before exploring whether the educational component within the MA can be understood as a critical pedagogy approach, a clarification on terminology is required. Whereas the term education encompasses a variety of accounts and interpretations (Marley-Payne, 2021), critical pedagogy is meant to define the specific challenge to 'the social, environmental, and economic structures and social relations that shape the conditions in which people live' (Kirylo *et alii*, 2010, p. 332). Critical pedagogy therefore provides a useful lens to examine transforming relations of power (Aliakbari, Faraji, 2011) as well as concrete pathways to im-



plement personal and societal change through subjective and collective actions, with a wide, tangible and systemic dimension (López, Olivar, 2024).

In this context, the lessons from Gramsci and Freire (Gramsci, 1919; Mayo, 2005) – and their analysis of how a critical pedagogy counteracts hegemonic forms of power so to generate spaces of agency and freedom – can be adopted to examine the domain of sport, and used as a lens to test the MA contribution to social justice.

If in Gramsci's work (1919) knowledge and critical thinking equip the individual to recognise, understand and develop the tools to address systemic inequalities, in Freire the focus is on the causal correlation between education and social change, with a particular emphasis given to the role education plays in fostering both personal and collective empowerment (Mayo, 2009). According to Freire (1970a) large sectors of the existing population who are marginalised and excluded, can in fact convert themselves into agents of collective change thanks to the educational process (López, Olivar, 2024), or - in other words - as a result of developing a critical awareness of everyone's individual and collective reality, which the Brazilian educator calls 'conscientization' (Freire, 1970a). As a byproduct of this transformative process, injustices are laid bare, hegemonic structures of power can be deconstructed and spaces for social and political transformation may start to emerge (Giroux, 2024).

These thoughts of Gramsci and Freire have informed what Giroux calls 'public pedagogy' (2004a). This represents the way by which culture acts as an educational force in our society, shaping identities, values and agency outside formal schooling settings (O'Malley, Sandlin, Burdick, 2020). Education thus becomes a political and cultural praxis that can help explore the educational influence of cultural forces on different aspects and spaces (Biesta, 2012) whilst providing a practical framework to foster a deep critical awareness of the social, political, cultural and economic forces that shape people's lives.

Sport is one of these contexts for civic engagement, and a multifaceted one. It can provide, for instance, opportunities for promoting personal and community development, democracy, citizenship and human rights (Beutler, 2008), nurturing wider societal change (Andersson, 2022). But it can also impose narratives that reinforce stereotypes (Adamson *et alii*, 2022), forcing, as in the case of disability sports, schemes of classification and limited modes of identification, leading to the very negation of 'the basic conditions for critical agency' (Giroux, 2004b, p. 497).

Agency here is a key concept. If it is true that the socio-economic system which constitutes Western societies not only perpetuates injustices but produces 'narrow models of individual agency' (Noguera, Torres, 2008), a critical pedagogy informed by the ideas of Freire can help focus the discourse on freedom, democracy and critical participation (Gadotti, Torres, 2009, p. 1260). Moreover, Freire's lesson can be applied to sport, offering 'a theoretical framework to enable margi-



nalised groups to strengthen their agency and defy the status quo' (Spaaij, Jeanes, 2013, p. 442). In particular, Morgan and Parker (2022) evidence the clear benefits of adopting a critical pedagogy approach in sport, claiming how the more active role of the participants in the co-creation is related to an increased sense of agency.

In MA, agency is embodied by sports participants with lived experience of disability co-producing and co-delivering resources and training through a constant process of peer-education (Dyer, Middlemiss, Thew, 2021). The co-production approach (Disability Rights UK, 2025) can be useful in challenging societal norms around sports participation as well as help shape meaningful change (Dyer, Sandford, 2023). This is particularly important when we consider the relationship between sport and disability, where the experience of many disabled participants remains problematic (Fitzgerald, 2018) and is defined by a series of normative categories around the nature of sport, narratives and models of able bodies (De-Pauw, 2022).

The very foundation of the MA model – the co-presence of participants with different abilities, backgrounds and experience competing together as equals in mainstream settings (Corazza, Dyer, 2017) – represents a practical and experiential tool to counter the entrenched resistance to inclusion enacted by individual and sports clubs (Quinn, 2024). The educational action of the IMAS trainers with lived experience challenges the way grassroots, community-based sport participation is intended and delivered. It provides both an alternative narrative and an example of good practice that can be shared with, and transferred to mainstream organisations and institutions – for instance sport governing bodies – to engender a wider societal change. This aligns with what Quinn identifies as the 'elemental importance of the voice and lived experience of sport of disability sport participants and athletes to this discussion' (Quinn, 2024, p. 8). Jeanes and Spaaij (2015) have also highlighted how aspects related to peer-education represent a key strategic component to achieve transformative outcomes within the sport for development and peace sector.

In changing 'the dominant societal perceptions of dis/ability' (Dyer, Sandford, 2023, p. 346) as well as addressing 'the underlying causes of inequality by deconstructing the relations of recognition within sports clubs and wider communities' (Dyer, Middlemiss, Thew, 2021, p. 13), MA therefore shows the potential to unmask oppressive structures and power relations within the domain of sport, deconstructing hegemonic narratives (Gadotti, Torres, 2009, p. 1260), and facilitating transformative action (Spaaij, Oxford, Jeanes, 2016, p. 573).

There is an additional feature that will help assess the potential contribution of MA to the social justice debate, and that is the provision of realistic role models. The inclusion of experts with lived experience of disability as 'champions' and 'trainers' (Corazza, Dyer, 2017) who go on to educate a variety of peers and stakeholders fulfils that need for relevant, relatable, and realistic representation. This has been identified as one of the drivers behind disabled people's successful par-



participation in sport (Bittar *et alii*, 2025). At the same time, following Giroux's contribution, this can be recognised as a 'pedagogy of identification', which occurs when educators critically engage with their own lived experience 'as a means by which people can be educated about social justice and provided with education to enable them to move beyond injustice' (Giroux, 2024, p. 4).

This aspect of using individual knowledge, identities and personal journeys not just to educate peers and relevant stakeholders in the sport sector but to prompt a wider societal transformation responds to one of critical pedagogy's main objectives. This is to facilitate self-recognition and place exclusionary and socially unjust issue in the societal arena, helping 'shape agency, identity and active citizenship that can hold power accountable' (Giroux, 2024, p. 2).

4. From sport practice to social action

There is another concept which is useful in assessing the potential contribution of MA sport to the social justice debate and that is prefiguration. This notion refers to strategies and practices utilised by activists across different fields to bring about viable alternatives to the existing social structures without reproducing them (Fians, 2022). Since the 1960s, prefiguration has come to represent the idea of 'realizing imaginaries of radically alternative futures [...] in the present' (Schiller-Merkens, 2022, p. 67). Far from indicating a mere expression of opposition or protest to the current situation, prefiguration designates those social innovations or alternative solutions (Avelino *et alii*, 2024) that 'focuses on the creation of alternative ontologies: alternative ways of being in the world and, one might even dare to say, 'alternative worlds' (Monticelli, 2022, p.3). In doing so, prefiguration can be seen as inclusive of a wide number of 'social experiments that both critique the status quo and offer alternatives by implementing radically democratic practices in pursuit of social justice' (Cornish *et alii*, 2016, p. 114).

The discussion around prefiguration, however, is not relevant just to the political and philosophical debate (Swain, 2019). It helps remind us that radical change cannot be achieved only through social-economic redistribution, but that political equality, participative democracy, inclusiveness and horizontality are all important aspects that need to be addressed (van de Sande, 2018) if we want to tackle multiple and interconnected systems of oppression (Luchies, 2012).

Prefiguration is closely linked to education in that it fosters the emergence of a 'distinctive form of power/knowledge that subverts authoritarian and bureaucratized discourse while building collective liberation' (Luchies, 2015, p. 525). It also offers a very valuable framework to make theory and practice dialogue, indicating a path to social transformation through the work of activists and the creation of radical spaces and relationships' (Luchies, 2015, p. 532). In addition to presenting a critical tool to investigate how practical idea implementation con-



nects to societal transformation (Cornish *et alii*, 2016; Yates, 2015), prefiguration offers a validation of how the challenge to existing undesired structures and the construction of alternatives that replace them can coexist (Maeckelbergh, 2011). In making explicit the causal link between transformative awareness (Freire, 1970b) and the dismantling of inequalities and oppression (Luchies, 2012), prefiguration provides a possible framework to bring about alternative visions for the future (Jeffrey, Dyson, 2021). At the same time, it can successfully work its way through contexts marked by injustice and exclusion to deconstruct narratives and practices, creating space for the surfacing of ideas, models and instruments that hold the potential to foster liberating and emancipatory themes (De Vita, Vittori, 2022).

Prefiguration applied to sport is a developing research area. A few noteworthy exceptions are the discussion of 'Do It Yourself' (DIY) football (Hoole, 2024) and the analysis of cycling urban mobility (Silonsaari, 2024). Hoole notes how DIY football combines 'concepts such as prefiguration, anti-capitalism and horizontalism' (Hoole, 2024, p. 3) to create alternative spaces aimed at challenging the mainstream football discourse and persisting discriminatory traits. Silonsaari, on the other hand, points out how a transformative and inclusionary research agenda is needed 'to practically implement disruptive experiments and social innovations; determine and involve the relevant stakeholders and people; analyse different dimensions of social justice and, finally, direct the attention towards social mechanisms and phenomena that can trigger change' (Silonsaari, 2024, p. 14). Other researchers, drawing on political and housing occupation experiences, have explored how community boxing gyms can act 'as counter spaces where sport is experienced as a political practice molded on self-organization, inclusion and accessibility' (Milan C., Milan S., 2021, p. 733), whereas some other have investigated the role the skateboarding philosophy has been harnessed as a force for social improvements (O'Connor, 2015). Additional work needs to be done to understand whether prefiguration can indeed be adopted as a working concept in the domain of sport (Yates, 2015), and whether it can be a useful lens to analyse the operationalisation of MA sports.

In MA, we can detect several of the aspects that have been outlined above. Firstly, the aspiration to build a fairer and more equal society (www.mixedabilitiesports.org) through the practical embodiment of an alternative model of community sports provision which might be able to expand – if not replace – the way mainstream grassroots sport (and disability sport in particular) is intended (Quinn, 2024). Secondly, the creation of safe, welcoming and non-judgmental spaces and relationships (Dyer, Sandford, 2023) has been reported to lead to challenging (self) attitudes and behaviours towards traditionally excluded disabled participant, and towards social difference more in general (Young, 2001). As previously outlined, this is nurtured through a process of co-production, peer-education and experiential learning (IMAS, 2024b) which aligns with the



emancipatory and horizontal approaches encompassed in the concept of prefiguration (Monticelli, 2021).

On this aspect, Dyer, Middlemiss and Thew (2021) have noticed that the experiential learning inbuilt in the MA offer enables a wide range of participants to reflect on topics such as diversity and ableism, producing a shift in prejudices and preconceptions (Corazza, Dyer, 2017; Dyer, Sandford, Beckett, 2019). The inclusion of previously excluded voices in the co-production process (IMAS, 2024b), alongside the preeminent role given to lived experience as the main driver for replication across community sports clubs, not only results in parity of participation as intended by Fraser (1999) but also in 'more relevant, inclusive, innovative and creative approaches to tackling problems' (Dyer, Middlemiss, Thew, 2021, p.18).

Fraser's ideas (2000) help transfer the debate beyond the affirmative level to recognise how a critical approach to social justice is foundational to address 'inequitable outcomes precisely by restructuring the underlying generative framework' (Fraser, 2000, p. 82). Fraser also argues that in order to achieve social justice it's essential for 'all (adult) members of society to inter-act with one another as peers' (Fraser, 2007, p. 27). This interpretative framework recognises that barriers and discrimination experienced by different groups are not neutral and unavoidable but are instead the byproduct of a precise socio-political-economic context which therefore require different readdressing solutions in different environments (Fraser, 2003). Thus, parity of participation becomes a crucial tenet not just to the social justice debate, but instrumental in attaining it (Fraser, 1999). Practically, this is expressed by recognising equal worth, value, respect and opportunity to the representation of diverse voices and the inclusion of all participants (Hargreaves, Buchanan, Quick, 2025; Fraser, 2007). In enabling participants of all abilities, experiences and background to interact as equal members (Elipse-Lorenzo *et alii*, 2026), the MA model represents an encouraging operational framework to help achieve parity of participation and, therefore, social justice outcomes in community sport.

This feature of the model has also the potential to contribute to the wider social justice debate, and in particular to the work of Iris Young (1990; 2011). She acknowledges that distributive justice and recognition of diverse social groups in themselves are not sufficient elements to achieving social justice in the context of community action; it is also important that those groups have meaningful involvement and say into the design, planning and implementation process. Besides, the sharing of places, spaces and times between people of different abilities, experience and backgrounds occurring in MA, moves the focus away from the individual efforts and responsibility to emphasise the relational element of justice that arises between persons by virtue of the social processes that connect them (Young, 2011). Once all these aspects are met, it is likely that parity of participation is surpassed, and benefits are to be had by all (Young, 2011).



As per the critical pedagogy approach formerly outlined, the concept of parity of participation as an analytical lens is so far underutilised in sport. Future lines of research might prove fruitful in exploring, for instance, whether the inclusion of self-advocacy and co-production elements in grassroots sports activities and programmes can give rise to spaces for conscientization (Freire, 1970a) and help challenge, amongst others societal barriers, ableism and participation disparity (Carroll *et alii*, 2026).

5. Conclusions

MA is a development in the community sport sector which has been investigated in a limited way. The research in this area has so far been circumscribed to specific disciplines such as rugby (Corazza, Dyer, 2017), rowing (Dyer, 2018) or basketball (Elife-Lorenzo *et alii*, 2026b), and time-defined programmes (Dyer, Sandford, Beckett, 2019; Dyer, Sandford, 2023). Even though potential positive impacts from the individual to the community level have been indicated (Corazza, Dyer, 2017; Dyer, Sandford, 2023) a more comprehensive understanding is required to evaluate the model's contribution to social justice outcomes, and the social justice debate in general (Dyer, Middlemiss, Thew, 2021). Further studies are also needed to better describe the model in action, its core tenets, and understand how it might contribute evidence to the development of fairer and more socially just policies and practices in the field of grassroots sport.

In this article I have charted a possible way forward, outlining how concepts belonging to the social justice debate can represent promising tools to explore the potential contribution of MA to reduce social inequalities in and through sport, challenging the mainstream narrative of sport and the many myths produced by it. Through the application of interpretive lenses such as critical pedagogy, prefiguration and parity of participation, I argued that in the MA model we can distinguish fundamental features which are key to embodying a transformative understanding of social justice in and through sport. These are specifically represented by: the preeminent role given to iterative peer-education and the lived experience of participants as an agent of change; the provision of an alternative vision for community sports that can coexist with the existing one while trying to modifying it from within; the parity of participation within mainstream community settings for all those involved. If these tenets are respected, MA encompasses several of the indispensable features necessary to deconstruct some of the exclusionary processes inherent to sport and PA, holding the potential to significantly contribute to socially just sports policies and practice.



References

- Adamson, B., Adamson, M., Clarke, C., Richardson, E. V., Sydnor, S. (2022). Social justice through sport and exercise studies: a manifesto. *Journal of sport and social issues*, 46 (5): 407-444.
- Ahmed, M. (2010). Education as transformation – education for transformation. *Development*, 53 (4): 511-517.
- Aliakbari, M., Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy. In *2nd international conference on humanities, historical and social sciences IPEDR*, 17: 78-85.
- Andersson, E. (2022). Public pedagogy and leadership in sports organisations: futebol dá força for sustainability? *European educational research journal*, 21 (3): 450-468.
- Arnold, P.J. (1997). *Sports, ethics and education*. London: Cassell.
- Avelino, F., Wijsman, K., Van Steenbergen, F., Jhagroe, S., Wittmayer, J., Akerboom, S., Bogner, K., Jansen, E. F., Frantzeskaki, N., Kalfagianni, A. (2024). Just sustainability transitions: politics, power, and prefiguration in transformative change toward justice and sustainability. *Annual review of environment and resources*, 49 (1): 519-547.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76 (8): 397-401.
- Beutler, I. (2008). Sport serving development and peace: achieving the goals of the United Nations through sport. *Sport in society*, 11(4): 359-369.
- Biesta, G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & cultural geography*, 13 (7): 683-697.
- Bittar, P., Morato, M.P., Coates, J., da Cunha Furtado, O.L.P., (2025). The influence of role models on the engagement of people with disabilities in sport: a scoping review. *European Journal of Adapted Physical Activity* [Online]. Available from: <https://repository.lboro.ac.uk/articles/journal_contribution/The_influence_of_role_models_on_the_engagement_of_people_with_disabilities_in_sport_a_scoping_review/28395266?backTo=%2Fcollections%2FEquity_Diversity_and_Inclusion_EDI_-_Loughborough_University%2F6455233&file=52286945>
- Bradford Telegraph and Argus. (2017). *Founder of Mixed Abilities rugby club wins national award*, 21 September [Online]. Bradford Telegraph and Argus. Available from: <<https://www.thetelegraphandargus.co.uk/news/15546848.founder-of-mixed-abilities-rugby-club-bumble-bees-barbarians-wins-national-award/>> [Accessed 19 April 2026].
- Carr, S., Atkin, A. J., Milton, K. (2025). Physical activity type and duration in disabled and non-disabled adults. *Disability and health journal*, 18 (3): 101786.
- Carroll, P., Madden, L., Witten, K., Opit, S., Jeanes, R., Townsend, R., Nazari Orakani, S. (2026). Tackling ableism in sport and active recreation to ensure participation parity for disabled young people in Aotearoa New Zealand. *Sociology of sport journal*: 1-12.
- Coakley, J. (2015). Assessing the sociology of sport: on cultural sensibilities and the Great Sport myth. *International review for the sociology of sport*, 50 (4-5): 402-406.
- Coalter, F. (2005). *The social benefits of sport*. Edinburgh: SportScotland.
- Corazza, M., Dyer, J. C. (2017) A new model for inclusive sports? An evaluation of participants' experiences of mixed ability rugby. *Social Inclusion*, 29;5 (2):130-40.



- Corazza, M., Dyer, J. (2026). How the Mixed Ability model can facilitate physical literacy: No Longer 'Left on the Sidelines'. In *Routledge handbook of physical literacy* (pp. 306-314). Routledge.
- Cornish, F., Haaken, J., Moskovitz, L., Jackson, S. (2016). Rethinking prefigurative politics: introduction to the special thematic section. *Journal of social and political psychology*, 4 (1): 114-127.
- Da Silva, C. (2022). Development and validation of a questionnaire to identify the needs detected by the Mixed Ability rugby environment (Q-NeMAR). *Journal of physical education and sport*, 22 (3): pp. 811-819.
- Darder, A., Hernandez, K., Lam, K.D., Baltodano, M., (2023). *Critical pedagogy: an introduction*. In *The critical pedagogy reader* (pp. 1-30). Routledge.
- Darnell, S. C., Millington, R. (2019). Social justice, sport, and sociology: a position statement. *Quest*, 71 (2): 175-187.
- Desjardins, R. (2015). Education and social transformation. *European journal of education*, 50 (3): 239-244.
- DePauw, K. P. (2022). Disrupting ableism in adaptive physical activity through anti-ableist research and practice. In Goodwin D., Connolly M. (ed.) *Reflexivity and change in adaptive physical activity* (pp. 11-20). London: Routledge.
- De Vita, A., Vittori, F. (2022). Prefiguration and emancipatory critical pedagogy: the learning side of practice. In *The future is now* (pp. 76-90). Bristol University Press.
- Disability Rights UK. (2025). *A shared narrative for co-production*, May. Available from: < https://www.disabilityrightsuk.org/resources/co-production-narrative?srsId=Afm-BOoqke0MRe4OTRztVRvNAkO5Gc_Hf5IIuHNz8KwRF2-947SJ5CACm > [Accessed 19 April 2026].
- Dugravot, A., Fayosse, A., Dumurgier, J., Bouillon, K., Rayana, T. B., Schnitzler, A., Kivimaki, M., Sabia, S., Singh-Manoux, A. (2020). Social inequalities in multimorbidity, frailty, disability, and transitions to mortality: a 24-year follow-up of the Whitehall II cohort study. *The Lancet public health* 5 (1): e42-e50.
- Dyer, J. (2018). *All in the same boat: Mixed Ability rowing in practice*, December. Available from: < <https://www.mixedabilitysports.org/all-in-the-same-boat/> > [Accessed 18 March 2026].
- Dyer, J., Sandford, R., Beckett, A. (2019). *Evaluation of the Mixed Ability Sports Development Programme*, January. Available from: < <https://www.mixedabilitysports.org/masdp-evaluation-report-released/> > [Accessed 18 March 2026].
- Dyer, J., Middlemiss, L., Thew, H. (2021) Towards just and inclusive community sustainability initiatives: learning from the Mixed Ability movement. *justice spatiale-spatial justice*, (16): 1-24.
- Dyer, J., Sandford, R. (2023). 'Just another outing in a boat': findings from the evaluation of the Mixed Ability Sport Development Programme. *Disabilities*, 3 (3): 335-351.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for adults: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity [Online]*, 10 (1): p. 135.
- Elípe-Lorenzo, P., Díez-Fernández, P., Fitzgerald, H., Ruibal-Lista, B., Resende, R., Da Silva, C., Corazza, M., Damiani, P., Gonzalo, Ó., Salvedra-García, M., Sainz Molinos,



- F., López-García, S. (2026). Building inclusive communities: social implementation of Mixed Ability. *Journal of sports pedagogy and research*, 12 (1): 4-12.
- Elípe-Lorenzo, P., Silva, C. da-, Díez-Fernández, P., Ruibal-Lista, B., Saavedra-García, M., López-García, S. (2026). From rugby to basketball: a comparative analysis on the implementation of Mixed Ability. *Frontiers in Sports and Active Living*: 1769269.
- Fians, G. (2022). Prefigurative politics. *The Open Encyclopedia of Anthropology* [Online]. Available from: <<https://www.anthroencyclopedia.com/entry/prefigurative-politics>> [Accessed 26 March 2026]
- Fitzgerald, H. (2018). Sport is not for all: the transformative (im)possibilities of sport for young disabled people. In Dionigi R. A., Gard M. (ed.) *Sport and physical activity across the lifespan: critical perspectives* (pp.175-191). London: Palgrave Macmillan UK.
- Fraser, N. (1999). Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation. In Ray L., Sayer A. (ed) *Culture and economy after the cultural turn* (pp. 25-52). London: SAGE.
- Fraser, N. (2000). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review*, (II/212): 68-93.
- Fraser, N. (2003). Rethinking recognition: overcoming displacement and reification in cultural politics. In Hobson B. (ed.) *Recognition struggles and social movements: contested identities, agency and power* (pp. 21-34). Cambridge University Press.
- Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in social justice*, 1 (1): pp. 23-35.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, London: Continuum.
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard educational review*, 40 (3): 452-77.
- Fricker, M. (2010). *Replies to Alcoff, Goldberg, and Hookway on epistemic injustice*. *Episteme*, 7 (2):164-78.
- Gadotti, M., Torres, C. A. (2009). Paulo Freire: education for development. *Development and change*, 40 (6): 1255-1267.
- Gilchrist, P., Wheaton B. (2017). The social benefits of informal and lifestyle sports: A research agenda. *International journal of sport policy and politics*, 9 (1):1-10.
- Giroux, H. A. (2004) Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and critical/cultural studies*, 1 (1): 59-79.
- Giroux, H. A. (2004). Public pedagogy and the politics of neo-liberalism: making the political more pedagogical. *Policy futures in education*, 2 (3/4): 494-503.
- Giroux, H. A. (2024). Critical pedagogy against the neoliberal agenda in education: the stance of critical educators. *Journal of underrepresented & minority progress*, 8 (2): 1-9.
- Giroux, H. A. (2015). *Public pedagogy and the politics of neoliberalism: Making the political more pedagogical*. In *Pedagogies of the global* (pp. 59-75). London: Routledge.
- 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.
- Gramsci, A. (1919). 'Editoriale', *Ordine Nuovo*, 1st May, pp.1-3. Available from: <<https://archive.org/details/OrdineNuovoP1/page/n1/mode/2up>> [Accessed 21 April 2026]
- Green, B. C. (2008). Sport as an agent for social and personal change. In *Management of sports development*. Routledge: 143-160.



- Hardwicke, J., Bottomley, D., Coates, E., Hindley, D., Rzepka, M., Matthews, C. R. (2026). Destroying the myth that performance-sport promotes public health. *International journal of sport policy and politics*, 18 (1): 217-234.
- Hargreaves, E., Buchanan, D., Quick, L. (2025). *Children's life-histories in primary schools: imagining schooling as a positive experience*. Springer Nature Switzerland.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or pedagogy? *Journal of philosophy of education*, 35 (1): 31-45.
- Hoole, A. (2024). 'This is my team ... we've got this and we're not going to stand for any of this shit!': a queer anarchist do it yourself approach to football. *DIY, alternative cultures & society*, 2 (3): pp. 243-256.
- IMAS. (2022). *IMAS: Experiential learning opportunities for healthcare practitioners*, June. Available from: < https://www.mixedabilitysports.org/wp-content/uploads/HealthcareSummary_Dev5_Digital.pdf> [Accessed 23 March 2026].
- IMAS. (2022). *The Mixed Ability model: contributing to the SDGs and a more sustainable future*, June. Available from: < <https://www.mixedabilitysports.org/the-mixed-ability-model-contributing-to-the-sdgs-and-a-more-sustainable-future/>> [Accessed 21 April 2026].
- IMAS. (2023). *Anthony Brooke, British Empire Medal winner and global inspiration!* 10 July [Online]. Available from: <<https://www.mixedabilitysports.org/anthony-brooke-british-empire-medal-winner-and-global-inspiration/>> [Accessed 23 March 2026].
- IMAS. (2024). *Mixed Ability Rugby*. Bradford: IMAS.
- IMAS. (2024). *Promoting fairness, inclusion and equity through co-production*. Bradford:IMAS. Available from: < <https://www.mixedabilitysports.org/imas-promoting-fairness-inclusion-and-equity-through-co-production/>> [Accessed 28 April 2026].
- IMAS. (2024). *New directors with lived experience of disability appointed to the IMAS board!* | International Mixed Ability Sports. [Online blog]. Available from: <<https://www.mixedabilitysports.org/new-directors-with-lived-experience-of-disability-appointed-to-the-imas-board/>> [Accessed 21 April 2026].
- Jeanes, R., Spaaij, R. (2015). Examining the educator: toward a critical pedagogy of sport for development and peace. In *Beyond sport for development and peace* (pp. 155-168). Routledge.
- Jeffrey, C., Dyson, J. (2021). Geographies of the future: prefigurative politics. *Progress in human geography*, 45(4): 641-658.
- Kelly ,L. (2011). 'Social inclusion' through sports-based interventions? *Critical social policy*, 31 (1): 126-150.
- Khan, K. M., Thompson, A. M., Blair, S. N., Sallis, J. F., Powell, K. E., Bull, F. C., Bauman, A. E. (2012). Sport and exercise as contributors to the health of nations. *The Lancet*, 380 (9836): 59-64.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9): 973-986.
- Kirylo, J.D., Thirumurthy, V., Smith, M., McLaren, P. (2010). Issues in education: critical pedagogy: an overview. *Childhood Education*, 86(5): 332-334.
- Klenk, C., Albrecht, J., Nagel, S. (2019). Social participation of people with disabilities in organized community sport: a systematic review. *German journal of exercise and sport research* 49 (4): 365-380.



- Long, J., Fletcher, T., Watson, B. (2017). Introducing sport, leisure and social justice. In Long, J., Fletcher, T., Watson, B. (eds.), *Sport, leisure and social justice* (pp. 1-14). London: Routledge.
- López, M.J., Olivar, B. (2024). Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora. *Conjeturas sociológicas*, 12 (33): 98-117.
- Luchies, T. (2012). The promise of prefiguration: theorizing anarchism and anti-oppression. In *Working Paper presented at CPSA Conference*.
- Luchies, T. (2015). Towards an insurrectionary power/knowledge: movement-relevance, anti-oppression, prefiguration. *Social movement studies*, 14 (5): 523-538.
- Lusted, J. (2024). *Contrasting approaches to social justice in sport*. In Lawrence, S., Hill, J., Mowatt, R. (ed.) *Routledge handbook of sport, leisure, and social justice* (pp.18-32). London: Routledge.
- Maeckelbergh, M. (2011). Doing is believing: prefiguration as strategic practice in the alterglobalization movement. *Social movement studies*, 10 (1): 1-20.
- Marley-Payne, J. (2021). An ameliorative analysis of the concept of education. *Theory and research in education*, 19 (3): 261-78.
- Martin Ginis, K. A., Van Der Ploeg, H. P., Foster, C., Lai, B., McBride, C. B., Ng, K., Pratt, M., Shirazipour, C. H., Smith, B., Vásquez, P. M., Heath, G. W. (2021). Participation of people living with disabilities in physical activity: a global perspective. *The Lancet*, 398 (10298): 443-455.
- Mayo, P. (2005). Antonio Gramsci and Paulo Freire: some connections and contrasts. *Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione, GEN./LUG.*: pp. 1000-1026.
- Mayo, P. (2009). Striving against the eclipse of democracy: Henry A. Giroux's critical pedagogy for social justice. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 254-282.
- Mayo, P. (2014) Gramsci and the politics of education. *Capital & class*, 38 (2): 385-398.
- Milan, C., Milan, S. (2021). Fighting gentrification from the boxing ring: how community gyms reclaim the right to the city. *Social movement studies*, 20 (6): 722-739.
- Monticelli, L. (2021). On the necessity of prefigurative politics. *Thesis Eleven*, 167 (1): 99-118.
- Monticelli, L. (2022). *The future is now: an introduction to prefigurative politics*. Bristol University Press.
- Morgan, H., Parker, A. (2023). Sport-for-development, critical pedagogy and marginalised youth: engagement, co-creation and community consciousness. *Sport, education and society*, 28 (7): 741-754.
- Noguera, P., Torres, C. A. (2008). *Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam and Taipei: Sense.
- O'Connor, P. (2015). Skateboard philanthropy: inclusion and prefigurative politics. In: *Skateboarding* (pp. 30-43). Routledge.
- O'Malley, M. P., Sandlin, J. A., Burdick, J. (2020). Public pedagogy theories, methodologies, and ethics. Oxford University Press.
- OHCHR. (2024). *Promoting inclusiveness in and through sports* [Online]. Available from: <<https://www.ohchr.org/en/stories/2024/07/promoting-inclusiveness-and-through-sports>> [Accessed 19 April 2026].



- Quinn, N. (2024). An overview of models for disability sport participation. In N. Girginov, V. Misener, *An overview of models for disability sport participation* (pp.1-11). Routledge.
- Räikkönen, T., Hedman, J. (2025). Unlocking the power of sports: an exploration of the nexus between shared place, community competence, and sense of community. *International journal of sport policy and politics*, 17 (1): 81-99.
- Ryall, E. (2016). *Philosophy of sport: key questions*. London: Bloomsbury Publishing.
- Schiller-Merkens, S. (2022). Social transformation through prefiguration? A multi-political approach of prefiguring alternative infrastructures. *Historical social research/Historische Sozialforschung*, 47 (4): 66-90.
- Shandra, C. L. (2018). Disability as inequality: social disparities, health disparities, and participation in daily activities. *Social forces*, 97 (1): 157-192.
- Shiner, M. (1999). Defining peer education. *Journal of adolescence*, 22 (4): 555-566.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Silonsaari, J. E. (2024). Prefigurative politics in action research for just cycling futures. *Urban, planning and transport research*, 12 (1): p. 2318436.
- Smith, B., Williams, O., Bone, L., Collective, TM. (2023). Co-production: a resource to guide co-producing research in the sport, exercise, and health sciences. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 4, 15 (2):159-87.
- Smythe, T., Rotenberg, S., Moyo-Chilufya, M., Wilbur, J., Kuper, H. (2026). Health inequalities among people with disabilities: an umbrella review and evidence synthesis. *eClinicalMedicine*, 91: 103675.
- Spaaij, R., Jeanes, R. (2013). Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1,18(4): 442-57.
- Spaaij, R., Farquharson, K., Marjoribanks, T. (2015). Sport and social inequalities. *Sociology compass*, 9 (5): 400-411.
- Spaaij, R., Oxford, S., Jeanes, R. (2016). Transforming communities through sport? critical pedagogy and sport for development. *Sport, education and society*, 21 (4): 570-587
- Swain, D. (2019). Not not but not yet: present and future in prefigurative politics. *Political studies*, 67 (1): 47-62.
- Turner, G. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health education research*, 14 (2): 235-247.
- UNESCO. (2024). *The social impact of sport: unlocking the potential of sport to drive social transformations*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2016). *The role of sport in achieving the Sustainable Development Goals* [Online]. United Nations. Available from: <<https://www.un.org/en/chronicle/article/role-sport-achieving-sustainable-development-goals>> [Accessed 18 April 2026].
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, United Nations Sustainable Development Goals Fund. (2018). *The contribution of sports to the achievement of the Sustainable Development Goals: a toolkit for action*. New York: United Nations. Available from: <<https://digitallibrary.un.org/record/1657855?ln=en&v=pdf>> [Accessed 17 April 2026].
- Wankel, L. M., Berger, B. G. (1990). The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of leisure research*, 22 (2): 167-182.



- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European journal of physical education*, 6 (2): 127-138.
- Whitley, M. A. (2025). The pursuit of social justice through sport for development organizations in the United States. *Youth*, 5 (29): 1-13.
- Yates, L. (2015), Rethinking prefiguration: alternatives, micropolitics and goals in social movements. *Social movement studies*, 14 (1): 1-21.
- Yazicioglu, K., Yavuz, F., Goktepe ,A. S., Tan, A. K. (2012) Influence of adapted sports on quality of life and life satisfaction in sport participants and non-sport participants with physical disabilities. *Disability and Health Journal*, 5 (4): 249–253.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2001). Equality of whom? Social groups and judgments of injustice. *Journal of political philosophy*, 9 (1): 1-18.
- Young, I. M. (2011). *Responsibility for justice*. Oxford University Press.



Lo sport nella prospettiva educativa del Centro Sportivo Italiano

Sport in the educational vision of the Italian Sports Centre

Paola Dal Toso

*Prof.ssa associata Storia della Pedagogia, Università degli Studi di Verona
e-mail: paola.daltoso@univr.it*

Abstract

The Italian Sports Centre (Csi) promotes sport for all age groups as a means of education, personal commitment and social interaction, thereby helping to instil in society the values of self-respect and respect for others, cooperation and healthy competition.

Believing that sport is for everyone and can serve as one of the strongest binding forces in society, the Csi is committed to inclusion and personal development.

Sport is seen as a means of preventing social isolation among the youngest and most vulnerable members of society, enabling them to get to know their own bodies and experience a sense of community.

Keywords: Italian Sports Centre, voluntary organisations, education, training, prevention

Il Centro Sportivo Italiano (Csi) promuove lo sport rivolto ad ogni fascia di età come momento di educazione, impegno e aggregazione sociale, contribuendo così a diffondere nel tessuto sociale i valori del rispetto di sé e dell'altro, della cooperazione e del sano agonismo. Nella convinzione che l'attività sportiva sia per tutti e possa costituire uno dei più solidi collanti della società, il Csi si propone l'inclusione e la formazione della persona.

La pratica sportiva è intesa come uno strumento di prevenzione sociale della solitudine dei più giovani e fragili che possono così imparare a conoscere il proprio corpo e sperimentare la condivisione.

Parole chiave: Centro Sportivo Italiano, associazionismo, educazione, formazione, prevenzione

Citation: Dal Toso P. (2026). Lo sport nella prospettiva educativa del Centro Sportivo Italiano. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 90-103.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-07>



1. Cenni storici

Il riconoscimento della possibile valenza educativa dell'attività sportiva è piuttosto recente in ambito cattolico: a partire dai primi anni del Novecento venne promossa la costituzione della Federazione Associazioni Sportive Cattoliche Italiane (Fasci), il 23 agosto 1906 ad Oropa, in provincia di Biella, da Mario Gabrielli Conte di Carpegna.

Dopo lo scioglimento nel 1927 ad opera del regime fascista, «A partire dall'inverno 1943-44 si avviò così una generale riorganizzazione dell'associazionismo cattolico, in particolare con l'avvio di tutta una serie di associazioni a carattere *specializzato*, che furono appunto promosse [...] come indipendenti e autonome dall'Azione Cattolica anche se in qualche modo collegate e coordinate ad essa» (Scanagatta, Paoluzzi, 2011, p. 31). Il 5 gennaio 1944 la direzione generale dell'Azione Cattolica espresse parere favorevole alla nascita del Centro Sportivo Italiano (Csi)¹ che con una formula più laica ereditava l'esperienza associativa della Fasci. Pur dichiarandosi quale prosecuzione ideale della Fasci, la nuova denominazione associativa intendeva indicare una precisa apertura verso tutta la gioventù italiana e non più limitarsi alle sole associazioni sportive cattoliche. Erano implicite l'intenzione di promuovere la diffusione dello sport tra i cittadini e la volontà di formare personalità alla luce della fede e dell'antropologia cristiana, configurandosi come un'associazione di frontiera rispetto alla comunità ecclesiale. Nell'autunno del 1944 venne approvato il primo Statuto del Csi, che pose a fondamento dell'azione associativa il fine di sviluppare le attività sportive e agonistiche con spirito cristiano, considerate come un valido mezzo di salvaguardia morale e di perfezionamento dell'individuo (Olmetti, Mazza, 1996, p. 25). In un'Italia interamente da ricostruire, dove anche gli impianti sportivi mostravano i segni della seconda guerra mondiale appena terminata, lo sport del Csi si formò inizialmente all'ombra dei campanili: le società sportive erano espressione, per la maggior parte, di parrocchie e istituti religiosi. Nell'immediato dopoguerra il Csi si fece promotore di innovative proposte di attività sportiva, modellate per le diverse fasce di popolazione a partire dall'organizzazione di campionati per studenti medi, campionati del lavoratore, campionati studenteschi. Nel 1945 si diffuse la rivista *Stadium*; il 25 maggio del medesimo anno diecimila atleti romani furono ricevuti in udienza dal Papa.

Nel 1946 si tenne il primo congresso nazionale del Csi che si concluse con l'elaborazione e la presentazione di una serie di proposte contenute nel documento

1 L'archivio del Csi, creato nel 1975, è conservato presso l'Istituto per la storia dell'Azione cattolica e del movimento cattolico in Italia Paolo VI-ISACEM (<https://www.isacem.it/it/fondi-archivistici/centro-sportivo-italiano-1943-1993-csi>).



Carta dello sport. L'attività si articolò in campionati provinciali, regionali, nazionali e nell'organizzazione delle Olimpiadi-Sport-Vitt, dei Campanili Alpini, dei Campanili Marini», del programma Ju-sport, coinvolgendo migliaia di giovani dell'Azione Cattolica. Un certo impegno fu finalizzato anche alla formazione di dirigenti, tecnici, allenatori e arbitri.

Nel giro di un decennio il Csi si presentava forte di un'organizzazione diffusa ormai in tutta la penisola: articolata in comitati regionali, provinciali, zonali, contava circa 3.000 società sportive con circa 80.000 tesserati. In occasione dell'incontro nazionale svoltosi nell'ottobre 1955 papa Pio XII, che nel 1945 aveva indicato la strada che la nuova Associazione avrebbe dovuto percorrere nello sport, lodò il Csi per quanto realizzato e l'esortò a fare ancora di più affinché lo sport, fonte di beni fisici ed etici, fosse proposto a tutti, anche ai più disagiati. In quel periodo era considerato un'alternativa esistenziale, una prospettiva di rinnovamento totale di tutta la persona, anima e corpo, attraverso un'attività sportiva sanamente intesa. Con una famosa espressione Pio XII, definito il "papa degli sportivi", tracciò il programma del Csi: «Lievito di cristianesimo voi dunque sarete negli stadi, sulle strade, sui monti, al mare, ovunque si innalza con onore il vostro vessillo» (Papa Pio XII, 9 ottobre 1955). Compito di quest'istituzione sportiva cattolica era quello di animare cristianamente, dal di dentro, i valori temporali, soprattutto con l'esempio. È interessante constatare come questo incoraggiamento espresso dal Papa rappresenti una novità se si considera come dal punto di vista educativo la Chiesa a lungo, fino a dopo il Concilio Vaticano II abbia insistito sulla necessità della "morfizzazione" del corpo era una condizione per l'elevazione dell'anima².

Forte del sostegno papale il Csi «cercò di far maturare, nel giudizio degli italiani, un'idea di sport diversa da quella dello sport-spettacolo. [...] L'educazione fisica e lo sport [...] diventavano un'occasione di perfezionamento interiore, un momento importante per l'educazione globale della persona, che preparava i giovani alla vita cristiana, intesa tradizionalmente come lotta verso le avversità della vita» (Palandri, 2015, 154). Così il Csi avviò numerose iniziative per avvicinare il più possibile la gioventù al campo sportivo o alla pista di atletica.

Un altro momento importante della storia del Csi fu rappresentato dall'unificazione con l'analoga associazione femminile denominata Federazione Attività Ricreative Italiane (Fari)³, sorta nel 1944 con l'obiettivo di promuovere l'esercizio fisico-sportivo, il canto corale, la filodrammatica e il turismo, si era sviluppata con difficoltà tanto che nel 1955 raccoglieva l'esiguo numero di 1.500 atlete. Confluì nel Centro Sportivo Italiano nel corso dei congressi straordinari della Fari e del Csi per la riforma dei rispettivi statuti, che si tennero dal 20 al 23 maggio

2 Sul rapporto fra sport e religione tra i vari studi, si segnala J. Parry et al. (ed.by) (2007), *Sport and spirituality: An Introduction*, London: Routledge.

3 La Fari sostituiva l'Associazione "Forza e Grazia" nata nel 1923 e poi sciolta nel 1927.



1971 a Pesaro. Lo scopo fu quello di rendere effettiva la partecipazione di tutte le componenti alle scelte educative, organizzative, tecniche e politiche, nonché approfondire contenuti e metodi dell'attività sportiva a misura delle esigenze psicofisiche e di maturazione educativa dei giovani.

A partire dal 1972 i programmi furono orientati al rifiuto del predominio assoluto della componente agonistica quale finalità da conseguire (L. Calabrese, 1989). Si sviluppò un forte e chiaro impegno verso una pratica sportiva finalizzata a formare la personalità dei praticanti e si progettarono nuove attività per bambini, ragazzi e giovani.

Gli anni Ottanta costituirono un decennio di grande sviluppo numerico del Csi, che, però, si trovò a dover fronteggiare una crisi interna dovuta a illeciti che coinvolsero i vertici nazionali, ma riuscì a superarla e ne uscì indenne, segno di una solidità e unità di valori che ricompattò l'Associazione in continua crescita dagli anni Novanta in poi, fino ad oggi⁴. L'assemblea nazionale svoltasi nel 2008 avviò un ulteriore sviluppo numerico e qualitativo del Csi, promuovendo la costituzione di un gruppo sportivo in ogni parrocchia. La crescita esponenziale portò nel 2010 a superare, per la prima volta nella sua storia, le 13mila società affiliate e, due anni dopo, anche la soglia di un milione di tesserati.

In occasione della celebrazione del 70° anniversario dalla fondazione, il 7 giugno 2014 nell'incontro svoltosi in Piazza San Pietro, Papa Francesco sottolineò la dimensione educativa dello sport. Raccomandò che per i ragazzi non perdesse la dimensione ludica e li invitò mettersi in gioco nella vita come nello sport, nella ricerca del bene, non chiudendosi in difesa o accontentandosi di un "pareggio" mediocre, ma dando il meglio di sé stessi, spendendo la vita per ciò che davvero vale e che dura per sempre. Contro l'individualismo, ogni forma di egoismo e di isolamento, richiamò il gusto, la bellezza del gioco di squadra, che è molto importante per la vita: appartenere a una società sportiva è l'occasione per incontrare e stare con gli altri, aiutarsi a vicenda, gareggiare nella stima reciproca e crescere nella fraternità. Infine, sostenne la necessità che tutti giochino, non solo i più bravi, con le capacità e i limiti che ognuno ha, privilegiando i più svantaggiati.

L'ispirazione cristiana che costituisce la matrice dell'Associazione, è andata sempre più qualificandosi come servizio specifico di promozione umana riconoscendo la funzione formativa dello sport. Oggi il Csi si presenta come una realtà costituita da «uomini e donne insieme, che promuovono attività sportive condividendo la medesima concezione dell'uomo e dello sport. La dimensione associativa – democratica, partecipata e solidaristica – è essenziale al raggiungimento

4 Oggi il CSI conta 1.454.072 tesserati, di cui circa 600.000 giovani di età inferiore ai 18 anni e 8.800 atleti con disabilità; gli allenatori, animatori, arbitri, giudici e dirigenti sono 132.338. Il CSI si articola in 18 sedi regionali e 132 sedi territoriali. Cfr. <https://www.centrosportivoitaliano.it/csi/i-numeri>



delle finalità educative dell'Associazione e a garantire una significativa presenza nel mondo dello sport e, più in generale, nella società» (*Il Patto associativo del Centro Sportivo Italiano*).

Il luogo più qualificato per l'esperienza associativa è la società sportiva, aperta a tutti e animata da operatori e collaboratori volontari che si impegnano per uno sport a servizio della persona. Va riconosciuto il grande valore del loro lavoro prestato in modo disinteressato, che difficilmente può essere quantificato in termini economici.

2. La finalità sportiva-educativa

In ambito cattolico va rilevato che

La Chiesa si interessa di sport, perché [...] riconosce che l'attività sportiva incide sull'educazione, sulla formazione della persona, sulle relazioni, sulla spiritualità. Lo testimonia la presenza di spazi ludici e sportivi negli oratori parrocchiali e nei centri giovanili; lo dimostrano le associazioni sportive di ispirazione cristiana, che sono palestre di umanità, luoghi di incontro in cui coltivare anche quel forte desiderio di vita e d'infinito che c'è negli adolescenti e nei giovani (Papa Benedetto XVI, 2012).

Anche il Csi, associazione senza scopo di lucro e fondata sul volontariato, ritiene che lo sport costituisca un'attività potenzialmente di grande valore ed efficacia per lo sviluppo integrale della persona, se ben strutturata e con finalità educativa. Lo promuove come momento di crescita, di impegno e di aggregazione sociale, ispirandosi alla visione cristiana dell'uomo e della storia nel servizio alle persone e al territorio. Questo si traduce in un'attenzione particolare alla dignità di ogni persona, nella promozione della solidarietà e del senso di comunità, in una stretta collaborazione con parrocchie e oratori. Come istituzione di ispirazione cristiana, il Csi fonda la dimensione associativa sui presupposti del personalismo comunitario, come affermato nel *Patto comunitario*:

La persona umana è il soggetto e il fine dell'attività del Centro Sportivo Italiano. L'Associazione pone a base della propria azione la dignità della persona umana fatta a immagine di Dio, il suo primato di fronte a interessi di qualsiasi natura, il suo diritto a svilupparsi pienamente anche attraverso l'attività sportiva. Le attività dell'Associazione sono pertanto sempre orientate allo sviluppo integrale delle persone, a favorire la varietà dei modi di essere più idonei e congeniali a ciascuna di esse, a promuovere relazioni, scambi e collaborazioni (*Il Patto associativo del Centro Sportivo Italiano*)⁵.

5 *Il Patto associativo del Centro Sportivo Italiano* è la carta di riferimento culturale ed educativo



Lo sport, dunque, è posto a servizio della persona e della collettività, ed è un diritto per tutti i cittadini. Poiché può costituire un luogo di formazione e di esperienza sociale, il Csi è attento a promuovere uno “sport per tutti” il che «trova concreta e puntuale attuazione rivolgendosi alle componenti più deboli ed emarginate della società e impegnandosi nella valorizzazione dello sport come prevenzione del disagio giovanile, recupero dalla devianza e come strumento per la riabilitazione e l’integrazione dei disabili» (*Il Patto associativo del Centro Sportivo Italiano*).

Oggi l’offerta formativa del Csi è il più possibile ampia: le diverse discipline sportive vanno dalla ginnastica artistica alla pallavolo, dallo sci al nuoto, dall’atletica leggera al karate, il che rende evidente la volontà associativa di andare incontro alle esigenze di tutti, consentendo a ciascuno la possibilità di stare bene e divertirsi praticando lo sport a lui o a lei più affine. Inoltre, alla crescente domanda di sport l’Associazione cerca di offrire una risposta sempre più qualificata per la promozione umana, l’inclusione sociale e il benessere rivolto a tutte le fasce d’età della popolazione, dai bambini agli over 60, con particolare attenzione ai giovani, che da sempre costituiscono il suo principale punto di riferimento. Il Csi promuove uno sport che sia accessibile a chiunque, indipendentemente dalle capacità fisiche o dalla condizione sociale, prestando attenzione affinché nessuno venga lasciato indietro: intende diffondere una pratica sportiva che non sia elitaria, concretizzando progetti specifici di inclusione per persone con disabilità o in situazioni di svantaggio economico. Quest’obiettivo riflette quanto auspicato anche dal Santo Padre che affermò: «Mi raccomando: che tutti giochino, non solo i più bravi, ma tutti, con i pregi e i limiti che ognuno ha, anzi, privilegiando i più svantaggiati [...]. E vi incoraggio a portare avanti il vostro impegno attraverso lo sport con i ragazzi delle periferie delle città: insieme con i palloni per giocare potete dare anche ragioni di speranza e di fiducia» (Papa Francesco, 2014). Inoltre, non mancò di sollecitare dirigenti e allenatori a tenere aperta la porta soprattutto ai meno fortunati «nelle società sportive si impara ad *accogliere*. Si accoglie ogni atleta che desidera farne parte e ci si accoglie gli uni gli altri, con semplicità e simpatia» (Papa Francesco, 2014).

Il Csi aspira a diffondere nel tessuto sociale i valori che lo contraddistinguono: il rispetto di sé, degli altri e delle regole, la collaborazione, la solidarietà, il sano agonismo; in particolare, propone la formazione della persona educando il singolo all’autocontrollo, allo spirito di squadra, alla disciplina.

Negli ultimi venti-trent’anni è cresciuto il numero di quanti praticano lo sport

di tutti gli operatori del Centro Sportivo Italiano. Delinea l’identità, il modello dell’organizzazione, la vita e le attività dell’Associazione. Quanti vi aderiscono l’accettano e si impegnano per la sua fedele attuazione. Per il testo si veda: <https://www.centrosportivoitaliano.it/uploads/PATTO%20ASSOCIATIVO.pdf>



in maniera agonistica e anche amatoriale. Lo sport ha rappresentato e rappresenta, per le nuove generazioni dall'infanzia all'adolescenza, il terzo pilastro educativo, dopo la famiglia e la scuola. Numerosissimi sono i bambini e i ragazzi che praticano una o più discipline sportive⁶. Va tenuto presente la ricaduta nella sfera della prevenzione: in occasione dell'iscrizione all'attività sportiva vengono svolte visite per verificare l'idoneità dell'atleta sottoposto a frequenti analisi di accertamento dello stato di salute generale.

Inoltre, il Csi considera la pratica sportiva come uno strumento di prevenzione verso alcune particolari patologie sociali quali: la solitudine, le paure, i timori dei più fragili; intende contrastare il disagio giovanile, l'isolamento e le devianze in quanto attraverso l'attività fisica organizzata, continuativa, promossa da educatori, allenatori, arbitri, dirigenti animati da intenzionalità educativa, il ragazzo o il giovane può essere aiutato a sviluppare una maggiore conoscenza di sé e dei propri limiti, a imparare il rispetto delle regole e dell'avversario, a sperimentare la condivisione. Proprio per questo, l'Associazione prevede un'articolazione della proposta sportiva nel rispetto delle età e dei bisogni di ciascun atleta, permettendogli in tal modo di scoprire il meglio di sé, di imparare a conoscere il proprio corpo anche nei suoi limiti e valorizzarlo.

Numerosi sono i giovani con meno di 18 anni che il Csi desidera accompagnare nella crescita e che costituiscono oltre il 40% degli atleti tesserati. L'obiettivo ultimo che si propone di conseguire non è formare il "campione" applaudito allo stadio, ma il "cittadino", usando il campo da gioco come una vera e propria palestra di vita. Per conseguire tale finalità, affiancando la famiglia e la scuola nella creazione di un ambiente stimolante e sano, offre ad allenatori, animatori, arbitri, giudici e dirigenti – nella consapevolezza dell'importante ruolo che possono svolgere – un'ampia attività di formazione e non soltanto tecnica. Infatti,

L'intenzionalità educativa promuove e sostiene l'azione associativa in ogni settore. Nell'Associazione ciascuno è non tanto destinatario di un servizio, ma soggetto creativo e responsabile di un progetto educativo culturale. Qualsiasi progetto, anche il più semplice, è valido se ispirato da una intenzionalità educativa che attinge alle motivazioni di fondo dell'Associazione e prende forza dalla coerente testimonianza che ne danno i responsabili ad ogni livello (*Il Patto associativo del Centro Sportivo Italiano*).

6 Nel 2024 sono più di 21 milioni 500mila le persone di 3 anni e più che nel nostro Paese praticano uno o più sport nel tempo libero. È coinvolto il 37,5% della popolazione: il 28,7% pratica uno sport con continuità e l'8,7% saltuariamente, mentre si trattava del 26,6% nel 1995: cfr. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/06/La-pratica-sportiva-in-Italia_2024.pdf



Infine, va sottolineato che «Il servizio sportivo-educativo del Csi presenta un forte radicamento etico. La vita e il modello organizzativo dell'Associazione, fortemente segnati dalla solidarietà, fanno riferimento alle regole statutarie rigorosamente improntate a criteri etici di trasparenza, correttezza e competenza» (*Il Patto associativo del Centro Sportivo Italiano*).

3. Caratteristiche della dimensione educativa dello sport

Lo sport proposto dal Csi può essere un'autentica esperienza educativa perché sprona la persona al rispetto innanzitutto verso se stessa, nella consapevolezza che qualunque risultato è raggiungibile solo con dedizione e sacrificio e nello stesso tempo induce a rispettare anche gli altri, siano compagni di squadra o avversari. Dà la possibilità di crescere partendo dagli insuccessi e contribuisce ad aumentare la fiducia in se stessi. Attraverso la dedizione e l'impegno, nel rispetto delle regole si può sperimentare il successo, che spinge a dare sempre di più per raggiungere l'obiettivo. Aiuta a migliorarsi attraverso una sana competizione che spinge a cercare di superare un obiettivo difficile ma raggiungibile, senza trascurare il fatto che questo non deve ledere l'integrità psico-fisica. Anzi, il Csi presta attenzione affinché l'impegno richiesto nell'attività sportiva sia dosato in modo appropriato rispetto ai bisogni, alle possibilità, alle aspirazioni dei praticanti.

Oltre ad attivare strategie per il miglioramento della persona, favorisce l'integrazione tra benessere fisico, interiore e sociale ed aiuta l'atleta nella formazione della propria personalità, tenendo presente che «L'attività sportiva è un processo educativo se produce relazioni significative, se rigenera i legami sociali» (Costantini, Lixey, 2009, p. 18). Nello sport di squadra l'unione e il rispetto tra i vari componenti del team può far raggiungere livelli decisamente superiori dei singoli livelli di ciascun individuo. Ognuno si impegna a condividere gli obiettivi del gruppo, il che costituisce l'unità della squadra; accetta e rispetta quelle norme di condotta che consentono la convivenza interna della squadra; nel momento di affrontare difficoltà o problemi, persevera nella ricerca di soluzioni perché si sente parte della squadra. E «l'unità interna diventa fonte per l'impegno personale, contribuisce ad aumentare l'impegno di ognuno per il successo e genera sentimenti di soddisfazione che fortificano e rafforzano la soddisfazione personale» (Albertini, 2015, p. 97). La vittoria si raggiunge con il coinvolgimento di tutte le parti interessate, il che richiede la condivisione di conoscenze e risorse, la costruzione di rapporti di fiducia, rispetto e coesione sociale. Quando c'è coesione interna, spirito di squadra che nasce anche dalla condivisione, ciascun membro è più motivato nell'impegno e nella partecipazione. «Lo sport insegna a lavorare in squadra costituendo mondo sociale unico, per vari aspetti a sé stante, che viene vissuto dagli atleti come una forma privilegiata di esperienza. La rilevanza sociale dello sport chiede a tutti gli attori coinvolti di attivare e costruire relazioni sinergiche finaliz-



zate a svolgere con consapevolezza e responsabilità il ruolo educativo e sociale che le investe» (Scanagatta, Paoluzzi, 2011, p. 50).

Tra gli elementi fondanti la squadra c'è l'amicizia (Scanagatta, Paoluzzi, 2011, p. 95). Inoltre, «Lo sport aiuta a relazionarsi con gli altri e a comprendere che nella vita non si hanno nemici, ma avversari. Lo sport è costruttore di capitale sociale di qualità. Esso, inoltre, è un potente strumento di integrazione sociale, soprattutto per persone disabili, cui offre la possibilità di realizzare una grande qualità di vita», in relazione alla disabilità sofferta» (Scanagatta, Paoluzzi, 2011, pp. 49-50).

L'ambito associativo all'interno del quale praticare lo sport può essere inteso come contesto di apprendimento trasformativo, luogo di esperienza e di relazione, spazio e luogo di apprendimento e di costruzione di senso: attraverso il movimento si attivano processi di soggettivazione, si elaborano identità, si apprendono forme di convivenza e si sperimentano modalità di partecipazione alla vita comunitaria.

La società sportiva è tradizionalmente il luogo in cui nasce e si sviluppa lo sport. Il Csi la considera come un'associazione di atleti, dirigenti e tecnici coinvolti nell'attività sportiva. Pur con diversi ruoli, i soci sono tutti alla pari e si impegnano a stabilire rapporti di comprensione, collaborazione e amicizia, per costruire una comunità coesa che si regge sulla corresponsabilità, sulla partecipazione, sulla democrazia. Nella fedeltà al suo compito educativo la società sportiva non può limitarsi ad allenare solo i muscoli ma deve avere come finalità principale il bene, la crescita e l'umanità degli atleti di cui si occupa. In tal senso, deve avere la consapevolezza che proporre bene un'attività sportiva è anche educare, cioè mettere al centro non il risultato ma la persona. Tale obiettivo è ben delineato nelle parole di Papa Giovanni Paolo II:

Voi siete custodi degli uomini affidati alle vostre cure, difensori del loro equilibrio psicofisico, cooperatori del loro armonioso sviluppo. In breve, educatori dell'uomo. Voi tendete non solo a una difesa, ma anche all'esaltazione dell'uomo. Nel mondo difficile dell'agonismo sportivo tocca soprattutto a voi favorire la completa maturità della persona umana. Di qui, per voi, l'ulteriore impegno a evitare le facili degenerazioni e i possibili travisamenti delle nobili finalità delle competizioni sportive [...] Medici ed atleti debbono di continuo affrontare la preoccupazione di non deludere le esigenze delle rispettive società e le attese del grande pubblico, che richiede prestazioni di alto rendimento (Papa Giovanni Paolo II, 1984).

Gli operatori del Csi, in particolare gli allenatori posseggono una competenza tecnica, acquisita anche attraverso momenti formativi proposti dall'associazione e sono educatori in quanto attraverso lo sport possono contribuire alla maturazione personale di quanti seguono. Pertanto, possono influire in maniera notevole sull'esperienza sportiva-associativa dei praticanti. Il Csi chiede a ogni operatore consapevolezza delle potenzialità formative insite nel compito che accetta di svolgere in seno alla società e di impegnarsi con competenza non solo per la forma-



zione tecnica di quanti segue, ma anche di quella educativa nella consapevolezza che il valore di una squadra deriva sicuramente dalle abilità tecniche dei singoli atleti e dalla loro prestazione, ma anche dal lavoro che l'allenatore è in grado di proporre, tenendo presenti le caratteristiche del gruppo: l'intesa, la coesione, la gestione.

Inoltre, ha ben presente che l'obiettivo finale nello sport non è semplicemente essere vincente sugli altri, ma dare il meglio di sé, la crescita personale, la vittoria su di sé e sui propri limiti, lo sviluppo delle proprie potenzialità, lo sperimentarsi, sollecitando il desiderio di superare ciò che si è già raggiunto, sviluppando tutto ciò che è ancora potenziale, scoprendo i limiti personali e imparando anche al di là del risultato. L'allenatore dovrebbe chiedere sempre un impegno maggiore per ciò che gli atleti stanno facendo, stimolandoli a lavorare per migliorarsi, motivandoli, incoraggiandoli ed elogiandoli, accettando gli errori come opportunità da cui imparare. Può insegnare anche a saper perdere, a sostituire la rabbia e l'aggressività con il fair play. Dopo l'esecuzione di un esercizio, fornisce ulteriori informazioni e consigli per una migliore prestazione, valuta, dà un riscontro su quanto imparato e corregge nel caso di un errore.

4. Alcune sfide

Un'analisi dello sport dal punto di vista educativo non può non prendere in considerazione gli aspetti che minano la sua etica e i suoi valori.

Non va poi trascurato il fatto che il Csi considera lo sport una modalità «per esprimere e realizzare se stessi nella libertà, nella gioia, nella continuità, pur non trascurando l'aspetto agonistico» (Albertini, 2016, p. 139). Nel gioco sviluppa appieno le sue possibilità educative, di maturazione personale e di solidarietà sociale. Senza la gratuità tipica del gioco l'esperienza sportiva perde la sua fisionomia ludica e, quindi, in questo modo il Csi intende proporre l'attività agli associati: «Il gioco deve costantemente riempire di sé, in forma piena e genuina, ogni espressione motoria e sportiva dell'Associazione» (*Il Patto associativo del Centro Sportivo Italiano*).

Nel contesto odierno, la proposta educativa che il Csi rivolge ai suoi aderenti, si confronta con alcune problematiche conseguenti, ad esempio, al fatto che il corpo è considerato nella sua sola funzionalità e non mancano casi di mancato rispetto dei diritti dei minori, allenati fin dalla più tenera età al conseguimento di prestazioni atletiche talvolta non adeguate all'età. Sembra crescere sempre più nella nostra società la tendenza a trasformare la pratica sportiva in un dispositivo eminentemente addestrativo per poter raggiungere obiettivi che finiscono per incentivare un esasperato agonismo e nello stesso tempo snaturare lo sport; insomma, il campione finisce per cercare la sua affermazione e l'individualismo vince sullo spirito di collaborazione. Il Csi intende superare la prospettiva di uno



sport inteso come mero esercizio tecnico e prestativo, facendosi portavoce delle esigenze di una comunità che vuole riscoprire il significato dello stare bene con sé stessi e con gli altri, a partire dalla consapevole conoscenza del proprio corpo⁷.

Non va negato che la potenzialità educativa dello sport è, tuttavia, condizionata da dinamiche riduzionistiche: talvolta tra gli aderenti al Csi manca la consapevolezza del suo valore educativo così che rischiano di trasformare la pratica sportiva in un dispositivo eminentemente addestrativo.

La crescente competitività mina il senso sportivo, mentre la salute passa in secondo piano. Pertanto, va continuamente ribadito che va promossa una concezione dello sport al servizio della persona che dovrebbe impiegare le proprie energie per sviluppare le qualità fisiche, psicologiche, relazionali e spirituali: va incentivata un'attività sportiva che ponga al centro la persona dell'atleta. Il risultato, la vittoria, il prestigio della società, la gratificazione personale vengono dopo e non possono essere in contrasto con la crescita di ogni singolo ragazzo. Al riguardo Papa Pio XII ricordò che l'educazione sportiva vuole formare i giovani alle seguenti virtù: «la lealtà che vieta di ricorrere a sotterfugi, la docilità ed obbedienza ai saggi ordini di chi guida un esercizio di squadra, lo spirito di rinuncia quando occorre tenersi in ombra a vantaggio dei propri “colori”, la fedeltà agli impegni, la modestia nei trionfi, la generosità per i vinti, la serenità nell'avversa fortuna» (Papa Pio XII, 1955).

Non bisogna poi dimenticare che il comportamento dei singoli, che si tratti di campioni, dirigenti o tecnici, fa da traino e da esempio per il mondo sportivo. Lo sport ad altissimo livello, quello che rientra nello show business, talvolta tende a trasmettere la ricerca del successo a tutti i costi e del guadagno facile. Questo rischio venne evidenziato da Papa Giovanni Paolo II, che affermò:

Gli atleti, divenuti idoli delle folle, sono tanto più esposti e vulnerabili quanto più sono giovani, e possono essere travolti dalla tentazione di subordinare alla notorietà, che è una gloria di breve stagione, la fondamentale esigenza di restare persone. L'uomo può venire sacrificato dall'atleta. [...] Occorre evitare condizionamenti disumanizzanti. Il traguardo sportivo non è fine a se stesso. Lo sport è finalizzato all'uomo, non l'uomo allo sport. Il calciatore, anche professionista, non è un robot. Come tale egli deve essere aiutato a valutare meglio l'oggettiva e completa scala di valori umani e sovrumani (Papa Giovanni Paolo II, 1984).

7 Al riguardo, non può essere ignorata la questione degli abusi sessuali che talora si verificano anche in ambito sportivo. Per quanto riguarda l'Italia, si vedano le denunce di Simonetti D. (2021), *Impunità di gregge. Sesso, bugie e omertà nel mondo dello sport*, Milano: Chiarelettere; inoltre, Farné R. (2024), *In - ludere. Gioco, sport e formazione*, Bologna: Zanichelli, in particolare il capitolo 13.



In tale direzione va certamente l'impegno del Csi, chiamato oggi a confrontarsi con nuove sfide.

Oggi, il mondo dello sport è investito da un processo di trasformazione profonda, che lo sta portando da una pratica volontaristico/dilettante ad una di carattere tecnico/professionistico: la prestazione gratuita dello sportivo dilettante cede il passo a quella retribuita dello sportivo professionista; l'organizzazione su base volontaristica è sostituita da quella fondata su competenze tecniche e professionali e, a fianco dell'etica inclusiva della mutualità, si pone la visione competitiva degli affari. Le forze trainanti sono quelle legate ai media. Il fatto che lo sport richieda che la prestazione sportiva, in genere sotto forma di gara, avvenga in pubblico, fa sì che detta prestazione possa essere trasformata dai media in spettacolo, con gli ingenti interessi economici ad esso associati: diritti televisivi, pubblicità, ecc. e conseguenti ricadute economiche, talora anche consistenti, sul mondo dello sport (Scanagatta, Paoluzzi, 2011, p. 49).

Così come non va trascurato il fatto che la crescente burocratizzazione e finalizzazione economica delle singole realtà sportive aderenti al Csi, rischiano di depauperarne la valenza formativa.

5. Conclusioni

Nel corso della storia il Csi ha progressivamente sempre più delineato l'intenzionalità educativa offrendo oggi una proposta attraverso l'attività sportiva intesa come un ambito privilegiato di formazione della persona, obiettivo al quale concorrono i soci adulti, allenatori e dirigenti. Non manca di sollecitarli ad interrogarsi sul senso formativo di un agire sportivo che si sottragga a logiche meramente economiche, strumentali e prestazionali e sia veramente aperto a tutti contribuendo alla promozione di cittadinanza attiva.

L'articolo discute un argomento interessante nel campo della pedagogia sociale dello sport: il ruolo avuto dall'associazionismo cattolico dello CSI.

La trattazione però si chiude al suo interno, in una visione sostanzialmente "apologetica" e priva di un'analisi critica che tenga conto del quadro complessivo in cui gli enti di promozione sportiva si sono sviluppati dal secondo dopoguerra, quando all'uscita dalla colonizzazione fascista dello sport sono subentrate le associazioni ideologicamente/politicamente targate. Oggi, per esempio ha ancora senso parlare di educazione e avviamento allo sport di tipo "cattolico" o "laico"...?

Le parrocchie sono stare fino a un paio di generazioni fa, la terza agenzia educativa del paese (dopo la famiglia e la scuola), ora questo ruolo lo svolgono le società sportive, tant'è che molte parrocchie si sono legate a società sportive, mettendo a disposizione spazi ecc.

L'articolo manca completamente di indicatori quantitativi, che hanno un valore "qualitativo" nel dare la consistenza e il trend di un fenomeno come quello dell'associazionismo sportivo rispetto alle fasce d'età, al genere ecc.



Infine che cosa distingue effettivamente il giocare a basket o fare nuoto, atletica presso lo CSI o presso altri enti? Il professare la fede cattolica? Se così fosse non credo funzionerebbe. I "Valori" dello sport dello CSI sono davvero diversi da quelli di altri enti di promozione sportiva? Se sì, andrebbe esplicitato.

Nelle note che ho fatto a revisione del testo ho indicato alcune tematiche a mio avviso cruciali oggi,

come per esempio la formazione e il reclutamento degli educatori: qual è, se c'è, una policy in questo campo che caratterizza il CSI?

Così come il tema della prevenzione degli abusi in ambito sportivo, tenuto a lungo nascosto (lo Sport come la Chiesa...?).

L'articolo mette soprattutto in evidenza l'attenzione e la valorizzazione da parte della Chiesa cattolica dello sport, ma è una visione molto unilaterale e che contraddice una "pedagogia del corpo" che la Chiesa ha a lungo praticato tesa ad affermare se non una "mortificazione" del corpo, certo non la sua valorizzazione atletica ed estetica, quella che lo sport esalta. Se dovessi individuare una svolta in questo senso, sul piano dell'immagine, questa è avvenuta con Giovanni Paolo II che, anche da Papa, praticava lo sci e il nuoto, ma era polacco...

Riferimenti bibliografici

- Albertini, A. (2016). *Non accontentatevi di un pareggio mediocre*. Molfetta (Ba): La Meridiana.
- Calabrese, L. (1989). C.S.I. (Centro Sportivo Italiano). In *Enciclopedia Pedagogica* (vol. II, pp. 3397-3398). Brescia: La Scuola.
- Costantini, E., Lixey, K. (2009). *San Paolo e lo sport: un percorso per campioni*. Molfetta (Ba): La Meridiana.
- Greganti, A. (ed.) (2006). Alcune tappe della cronologia storica dello sport e dell'associazionismo sportivo. In *Cent'anni di storia nella realtà dello sport italiano. Dalla Federazione Associazioni Sportive Cattoliche Italiane al Centro Sportivo Italiano*, (pp. 171-196). Bergamo: Litostampa Istituto Grafico.
- Il Patto associativo del Centro Sportivo Italiano*, in <https://www.centrosportivoitaliano.it/uploads/PATTO%20ASSOCIATIVO.pdf>
- Olmetti, D., Mazza, E. (1996). *Sport Educazione. Percorsi culturali e psicopedagogici per educatori sportivi*. Roma: Centro Sportivo Italiano.
- Palandri, M.M. (2015). Lo sport cattolico italiano, dalla fine della II guerra mondiale alle olimpiadi del Sessanta. *El Futuro del Pasado*, 6: 127-157.
- Papa Benedetto XVI, *Discorso alla delegazione del Comitato Olimpico Nazionale Italiano*, Sala Clementina, Lunedì, 17 dicembre 2012 in https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2012/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20121217_coni.html (ultima consultazione: 27/4/2026).
- Papa Francesco, *Discorso ai partecipanti all'incontro promosso dal Centro Sportivo Italiano*, Piazza San Pietro, Sabato, 7 giugno 2014 in https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2014/june/documents/papa-francesco_20140607_societa-sportive.html (ultima consultazione: 27/4/2026).
- Papa Giovanni Paolo II, *Discorso ai membri dell'Associazione Italiana Medici di calcio*, Lunedì 26 novembre 1984 in <https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/>



1984/november/documents/hf_jp-ii_spe_19841126_medici-calcio.html (ultima consultazione: 27/4/2026).

Papa Pio XII, *Discorso ai dirigenti e agli associati del Centro Sportivo Italiano*, Piazza San Pietro, Domenica, 9 ottobre 1955 in <https://www.laici.va/content/dam/laici/documenti/sport/ita/Magistero/Pio%20XII/AI%20DIRIGENTI%20E%20AGLI%20ASSOCIATI%20DEL%20CENTRO%20SPORTIVO%20ITALIANO%201955.pdf> (ultima consultazione: 27/4/2026).

Scanagatta, G., Paoluzzi, S. (2011). *Etica e Sport*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.



Un associazionismo liberale e borghese: un'analisi degli statuti dei sodalizi ginnastici nell'Ottocento

A liberal and bourgeois form of association: an analysis of the statutes of gymnastics associations in 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

This article aims to explore the educational and training objectives of the gymnastics associations established in Italy in the second half of the nineteenth century. The aim is to understand the distribution of these associations and their role as "parastatal agents" in spreading the values of the bourgeois civilization that began to characterize Italy in the Liberal Age. The contribution will draw on the analysis of a historical source that so far has been overlooked by historical-educational studies, namely the statutes of gymnastics associations preserved in Italian archives and libraries.

Keywords: Associations; Sports; Gymnastics; Liberal age; Statutes

Il contributo intende approfondire gli intenti educativi e formativi dei sodalizi ginnastici istituiti in Italia nella seconda metà dell'Ottocento. Lo scopo è quello di comprendere la distribuzione e il ruolo svolto da queste associazioni in qualità di "agenti parastatali" nel diffondere i valori propri della civiltà borghese che andò caratterizzandosi in Italia in Età Liberale. Il contributo si avvarrà dell'analisi di una fonte storica finora tralasciata dagli studi storico-educativi, costituita dagli statuti dei sodalizi ginnastici conservati negli Archivi e nelle biblioteche italiane.

Parole chiave: Sodalizi; Sport; Ginnastica; Età liberale; Statuti

Citation: Elia D.F.A. (2026). Un associazionismo liberale e borghese: un'analisi degli statuti dei sodalizi ginnastici nell'Ottocento. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 200(1), 104-115.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-08>



1. La ricerca storico-educativa sugli statuti delle società ginnastiche: lo stato dell'arte

Le fonti primarie rappresentate dagli statuti delle società ginnastiche istituite in Età liberale sono state tradizionalmente tralasciate nell'ambito degli studi storico-educativi italiani: questo dato sorprende per due ragioni, differenti e tuttavia fra loro complementari. La prima è riconducibile all'utilità che questi documenti potrebbero ricoprire all'interno delle ricerche sullo sviluppo diacronico del movimento ginnastico in Italia nel corso dell'Ottocento, considerato che, come osservato da Alegi e Elsey (2016, p. 5), la penuria di fonti storiche per questo periodo ha rappresentato un serio ostacolo alla ricostruzione della sua genesi. La seconda, invece, riguarda paradossalmente un precoce approccio di studio, dalla natura comparativa, nei confronti di questo argomento, al quale, tuttavia, non hanno dato significativo riscontro le più recenti ricerche. Ironicamente, infatti, si può osservare come gli studi sulle società ginnastiche fossero stati avviati in contemporanea con la loro fondazione: risale al 1872, infatti, una pubblicazione di Gallo e Reyer al cui interno gli autori si interrogavano sulla tenuta e sui possibili scenari evolutivi dei sodalizi in Italia e sul confronto con lo sviluppo, molto più prospero e articolato, del movimento ginnastico in Germania. Alcuni anni più tardi fu il ginnasiarca di origine triestina Gregorio Draghicchio (Mo ini , 2013, pp. 498-499) a pubblicare i dati relativi al censimento delle società ginnastiche italiane (1880); questo volume fu arricchito, a distanza di un anno, da ulteriori dati mancanti nella prima edizione (1881). Draghicchio espresse una profonda soddisfazione nella prefazione della sua opera, ironizzando, tuttavia, sulla scarsa collaborazione fornita dai sodalizi censiti: secondo i dati presentati nel volume, infatti, "ben 42 Società c'inviarono i loro dati appena dopo 10 sollecitatorie, cioè, 3 circolari, 2 lettere, 5 cartoline postali" (Draghicchio, 1880, p. 3). Nella seconda edizione l'autore continuò a lamentare lo scarso concorso offerto dalle società ginnastiche, non mancando, in pari misura, di polemizzare con alcuni suoi colleghi, rei di voler "attribuire questa imperdonabile indolenza alla poca fiducia che in generale (ed a torto) si ripone nella pratica utilità delle statistiche", ritenendo, al contrario, "fatica sprecata se ci provassimo di dimostrare gl'immensi vantaggi morali e materiali che, dalla eloquente veridicità delle cifre, dagli utili confronti statistici ne ritrae la società" (Draghicchio, 1881, p. 4).

Nella seconda metà del Novecento, invece, le opere di Fabrizio (1977), Giuntini (1988), Bonetta (1990) e Ferrara (1992), che ebbero il pregio di indagare una serie di fonti inedite relative agli esordi dell'associazionismo ginnastico, conservate presso l'Archivio Centrale di Stato, non furono seguite da pubblicazioni tese a continuare le ricerche in questo ambito storico-educativo. Negli anni successivi, infatti, si segnarono solamente gli studi di Elia (2009; 2013) sugli statuti delle società ginnastiche ottocentesche, mentre la monografia di Fabrizio (2011) sulla nascita del sistema sportivo italiano, pur contemplando al suo interno anche una sezione relativa alla genesi dei sodalizi, non contribuì ad approfondire ulte-



riormente la storia dei documenti fondativi di quest'ultimi. Le società ginnastiche e sportive – al di là di costituire il focus di pubblicazioni a carattere locale (Rubino, 1997) e dagli intenti sovente celebrativi che non saranno considerate all'interno di questo contributo – furono oggetto, invece, del tentativo di recuperarne le forme storiche originarie in seno al progetto di censimento dei sodalizi storici nazionali avviato negli anni scorsi dalla rivista “Lancillotto e Nausica”, in collaborazione con l'UNASCI (Unione Nazionale Associazioni Sportive Centenarie d'Italia), che produsse una serie di schede sulle associazioni più antiche. Sebbene queste rubriche non intendessero soffermarsi sugli statuti societari, si rivelarono nondimeno preziose per richiamare l'attenzione dei ricercatori su una realtà storica sovente trascurata dagli studi accademici.

Nel processo eziologico riconducibile allo scarso interesse mostrato dalle ricerche di ambito storico-educativo nei confronti degli statuti dei sodalizi ginnastici è possibile ipotizzare il convincimento relativo a un supposto scollamento tra l'azione di quest'ultimi, che interessava teoricamente soprattutto l'ambito privato, e le vicende storiche della disciplina ginnastica, sviluppatasi all'interno del contesto scolastico. Si tratta, tuttavia, di una congettura non confermata dallo studio delle fonti a disposizione degli storici, laddove appare evidente come le palestre dei sodalizi ginnastici si rivelarono in molti contesti urbani fondamentali per lo svolgimento dell'attività degli esercizi ginnastici che, al contrario, avrebbero dovuto praticarsi in ambienti scolastici di fatto inesistenti, ovvero caratterizzati da una dotazione di attrezzatura del tutto insufficiente allo scopo (Elia, 2024, p. 455). Questa ipotesi, inoltre, trascura il ruolo che ebbero gli stessi insegnanti di ginnastica nel promuovere, all'interno delle province italiane, la nascita dei nuovi sodalizi dedicati alla promozione delle attività motorie: sarà sufficiente, in questa sede, menzionare l'impegno prestato da La Pigna a Napoli (Elia, 2015a), di Reyer e di Gallo (Xodo, 2025) in Veneto, di Baumann nell'area bolognese (Elia, 2015b) e di Pezzarossa nell'area barese (Elia, 2013).

Lo studio degli statuti delle società di ginnastica deve essere inquadrato, dunque, all'interno delle ricerche sulla genesi e sulla successiva evoluzione di questa disciplina, avendo cura di considerare questi sodalizi come l'espressione dell'azione educativa degli apostoli dello sport (Dyreson, 2011, p. 401) che ne incrementarono il numero in tutto il territorio di lingua e cultura italiana, contribuendo a diffondere i valori risorgimentali e patriottici legati alla pratica della ginnastica, come strumento privilegiato per favorire il processo di *nation-building* (Krüger, Hofmann, 2015, p. 737).

2. La distribuzione temporale e spaziale dei sodalizi ginnastici ottocenteschi

Lo studio delle fonti storiche rappresentate dagli statuti delle società ginnastiche fondate in Italia nell'ultimo quarto dell'Ottocento si dimostra prezioso per com-



prendere una serie di aspetti legati alla reiterazione delle basi normative che costituivano il fondamento della loro organizzazione (Verratti, 2012, pp. 28-30). L'analisi si baserà sull'esame degli articoli statutari concernenti 77 sodalizi ginnastici, localizzati non solo all'interno dei confini geografici del Regno d'Italia, ma anche nelle terre irredente del Trentino. L'obiettivo della ricerca sarà quello di approfondire gli articoli relativi alla posizione tenuta dai sodalizi nei confronti delle manifestazioni politiche e/o religiose coeve, allo scopo di dimostrare il carattere ambiguo delle società ginnastiche. Quest'ultime, infatti, pur rifiutando formalmente l'identificazione con una precisa prassi politica, non mancarono di promuovere un senso di appartenenza nazionale di natura laica, aconfessionale e moderata, espressione di una borghesia italiana che aveva primariamente espresso posizioni locali (Camurri, 2012, p. 270) unificate, anche mediante l'esperienza della pratica ginnastica, "in comuni simboli di status" (Socrate, 1995, p. 436). La prima variabile della quale si terrà conto nell'analisi riguarda la distribuzione dei sodalizi ginnastici secondo l'anno di istituzione: sul campione di 77 statuti esaminati si può osservare come due terzi di questi risalgono a un periodo compreso negli ultimi due decenni del diciannovesimo secolo, mentre il terzo rimanente si colloca fra il 1861 e il 1880. Questo dato rafforza una tendenza di fondo evidenziata dalla presenza, a partire dal 1887, della rinnovata concordia tra le società ginnastiche italiane, sancita dalla fine della scissione operata in seno alle due federazioni nazionali (Elia, 2018, pp. 208-212). Analogamente, non deve sorprendere il declino delle società ginnastiche a partire dall'inizio del Novecento, nel quale non sono attestati nuovi sodalizi, riconducibile a un duplice processo eziologico, caratterizzato da un lato dall'affermazione delle società sportive che, sorte inizialmente come sezioni separate dei sodalizi ginnastici (Verratti, 2012, p. 24), ne avrebbero ben presto causato la decadenza (Dietschy, Pivato, 2019, p. 52), e dall'altro dagli effetti avviati, nell'ordinamento scolastico, dalla promulgazione dei nuovi programmi relativi alle attività fisico-motorie del 1893. Quest'ultimi, infatti, legittimavano per la prima volta la dizione "educazione fisica", debitrice delle teorie di Angelo Mosso (Chiosso, 2013, pp. 212-213), che intendeva promuovere uno sviluppo più armonico del corpo umano, in linea con i recenti sviluppi della medicina e dell'igiene ottocentesca.

La seconda variabile esaminata riguarda la distribuzione geografica dei sodalizi: l'analisi ha evidenziato come il 67% delle società ginnastiche fosse concentrato nelle province settentrionali, a fronte di un 10% localizzato nell'area toscana, seguita a forte distanza dalle regioni centro meridionali, tra le quali solo il Lazio (7%), la Puglia e la Sardegna (rispettivamente attestate sul 5% e sul 4%) e infine la Sicilia (3%) mostravano un quadro attivo significativo. Nelle ultime posizioni, infine, si collocavano Umbria, Marche e Campania e terre irredente, ciascuna con una quota di sodalizi pari all'1% del totale.

Le ragioni alla base di questo squilibrio nella localizzazione dei sodalizi sono molteplici: la maggiore concentrazione delle società ginnastiche nell'Italia setten-



trionale si spiega facendo ricorso a cause storiche di lungo e medio periodo. Alle prime appartengono certamente le tradizioni risorgimentali, cui la ginnastica appare strettamente legata, evidenti sia nel contesto piemontese, al cui interno si segnala l'azione pionieristica promossa da Rodolfo Obermann nell'istruzione dell'esercito dei Savoia (Magnanini, 2013a, pp. 249-250), sia in quello gravitante attorno all'area milanese, le cui scuole elementari, fin dal 1859, avevano sviluppato programmi scolastici relativi all'attività ginnico-sportiva (Ghizzoni, 2014). Alle seconde, invece, riscontrabili nell'Italia nord-orientale, sono riconducibili gli atti di costituzione dei sodalizi ginnastici promossi dai ginnasiarchi Emilio Baumann (Magnanini, 2013b, pp. 118-119), Costantino Reyer (Desinan, 2013, p. 405) e Pietro Gallo (Dorigo, 2013, p. 610), che furono tra i promotori della ginnastica italiana (D'Ascenzo, 2010) in alternativa al modello torinese di derivazione obermanniana. Non sorprende rilevare, dunque, l'elevata concentrazione dei sodalizi ginnastici nell'area veneta, tale da rendere queste province, nel loro insieme, al primo posto ex equo della Lombardia per numero di statuti censiti (17% del totale).

3. Le finalità patriottiche dei Sodalizi: formare il cittadino-soldato

L'analisi comparativa degli statuti dimostra la presenza diffusa degli articoli dedicati agli scopi attribuiti alle medesime società: essi erano collocati tradizionalmente in una posizione iniziale, a conferma dell'importanza loro attribuita dagli autori degli statuti, e mostravano una maggiore uniformità in termini descrittivi. Alla base di questa omogeneità contenutistica vi era un modello fisso, messo a disposizione dalla Federazione Ginnastica Italiana a seguito della sua fondazione nel 1869 (Ferrara, 1992, p. 70), rispetto al quale le società federate erano invitate a rispettarne la struttura e le disposizioni incluse al suo interno, che raccomandavano ai soci iscritti ai sodalizi di astenersi da questioni di ordine politico e religioso. Tuttavia, nonostante le indicazioni formulate in questo senso da parte dell'organismo federale, l'analisi mostra come questo modello fosse adottato solamente dal 43% degli statuti analizzati; questo dato supera la metà del campione statistico considerato, arrivando al 55% del totale, laddove si considerino anche le società che si limitavano ad affermare di non voler svolgere attività politica, evitando riferimenti alla questione religiosa. Nel rimanente 45% del campione analizzato, tuttavia, non si riscontrano indicazioni statutarie di segno opposto e contrario a quanto stabilito dalla Federazione: si riteneva, evidentemente, che le linee guida stabilite dal modello federale fossero sufficienti a stabilire una linea di condotta comune.

Gli artt. 2 e 3 dello statuto della Società Ginnastica Gialeto, sorta a Cagliari nel 1886, illustrano efficacemente le logiche laiche e apolitiche sottese alla costituzione delle società ginnastiche italiane nella seconda metà dell'Ottocento: "Art.



2 – Essa ha per iscopo di generalizzare gli esercizi che tendono allo sviluppo fisico e morale dei suoi membri, destare e mantenere in essi l'amore alla disciplina ed alla concordia e promuovere utili divertimenti. Art. 3 – La Società non si occupa, in verun modo, di questioni politiche o religiose” (Società Ginnastica Gialetto, 1886, p. 3). Lo statuto della Società Ginnastica Fortitudo, attiva nella provincia bolognese, aveva un carattere maggiormente esplicito sotto questo aspetto, secondo quanto stabilito dal secondo articolo del testo costitutivo del sodalizio: “la Società – cui unico scopo è la educazione fisica della gioventù – resta assolutamente estranea a qualsiasi lotta di partiti” (Società Ginnastica Fortitudo, 1896, p. 1). Costituisce un secondo elemento di rilievo, rispetto agli intenti di analisi promossi dal presente contributo, il riferimento in questo documento all'educazione fisica e non più alla sola attività ginnastica, in linea con i nuovi programmi scolastici di questa disciplina, che attribuivano una maggiore importanza all'attività ludica e, per converso, riducevano le esercitazioni motorie in classe (Alfieri, 2021, p. 92).

Erano diffuse anche formulazioni più ambigue che, pur senza sconfessare la necessità di restare apolitici e laici da parte dei sodalizi ginnastici, si limitavano a circoscrivere la sfera d'intervento delle società ad attività che avessero “per iscopo di contribuire coll'esercizio e l'educazione delle membra e della mente, allo sviluppo dell'attività fisica e morale dell'individuo” (Fratellanza Ginnastica Savonese, 1886, p. 5), ovvero a “diffondere e praticare la Ginnastica nelle sue diverse applicazioni non escluse le gare di concorso” (Società Ginnastica di Rieti, 1886, p. 1). La valenza morale dell'esercizio ginnastico, dunque, non era affatto trascurata, legata a quella della promozione della fratellanza inter-classista che i sodalizi italiani avevano appreso dal modello tedesco (Mosse, 2000, p. 41).

Il secondo articolo dello statuto della Società Ginnastica La Patria di Carpi, ad esempio, stabiliva che essa aveva “per iscopo di favorire lo sviluppo delle forze fisiche della gioventù con esercitazioni ginnastiche ed affini e di coltivare altresì lo spirito d'associazione e di fratellanza fra i cittadini d'ogni classe” (Società Ginnastica La Patria, 1899, p. 5). Nei documenti fondativi dei sodalizi sorti nell'area veneto-emiliana, inoltre, non era infrequente imbattersi nella scrittura di articoli che alludevano tanto alla pratica della ginnastica educativa, quanto di quella libera, come nel caso dello statuto della Società Ginnastica Libertas (1886, p. 1) costituitasi a Bologna. Particolarmente significativo, sotto questo aspetto, risulta essere il terzo articolo dello statuto della Società Ginnastica di Padova, il quale specificava quale sarebbe stato l'approccio metodologico da seguire nell'insegnamento degli esercizi fisici, dimostrando una posizione intermedia tra quella fedele all'ortodossia conservativa torinese e le nuove istanze riformiste ispirate all'azione dei ginnasiar-chi che gravitavano attorno al polo veneto-emiliano (Bonetta, 2009, pp. 16-25): “il metodo d'insegnamento da seguirsi nelle lezioni sarà fondato sui principi dell'Obermann, lasciando però nella facoltà della Presidenza di fare quelle mutazioni che, visto il progresso dell'arte, credesse necessario, restando tuttavia asso-



lutamente e rigorosamente proibiti tutti gli esercizi pericolosi ed acrobatici” (Società Ginnastica Educativa di Padova, 1874, p. 3).

Il carattere laico e apolitico appare confermato anche all'interno delle sezioni autonome delle società ginnastiche, istituite negli anni Novanta dell'Ottocento, e che favorirono in molti casi il successo delle attività sportive responsabili, nel corso del Novecento, di aver sottratto progressivamente spazio alle pratiche ginnastiche. Nel 1892, per esempio, la Società Ginnastica del Panaro promosse una sezione autonoma intitolata Società Canottieri Modenesi, avente lo scopo “di promuovere lo sviluppo delle forze fisiche e nel medesimo tempo procurare alla gioventù un utile divertimento. La Società si presterà anche, nella misura delle proprie forze, ad opere di salvataggio” (Società canottieri modenesi, 1892, p. 3). Sebbene l'articolo dello statuto della sezione autonoma non includesse formalmente riferimenti alla necessità di astenersi dal partecipare pubblicamente ad attività religiose e/o politiche, questa mancanza non era da considerarsi anomala, poiché gli statuti delle sezioni autonome dei sodalizi ginnastici, salvo laddove indicato diversamente, erano soliti rispettare le indicazioni statutarie previste dal sodalizio madre. In questo documento, inoltre, appare evidente la trasformazione in atto nel corso dell'ultimo decennio del diciannovesimo secolo da una forma associativa dominata prevalentemente dalle attività ginnastiche a un'altra maggiormente articolata, al cui interno erano previste diverse discipline sportive, la cui pratica non sarebbe stata sottesa esclusivamente alla formazione del cittadino soldato (Conti, 2012), ma avrebbe contemplato anche la dimensione ludica accanto a quella civica.

Al di là delle trasformazioni in atto nell'ultimo decennio del secolo, tuttavia, all'interno degli statuti prevalevano i riferimenti alla necessità di addestrare militarmente la gioventù italiana: il primo articolo del documento fondativo della Società di Novi Ligure, ad esempio, stabiliva che essa aveva come “unico scopo di diffondere e rendere famigliari fra i giovani e gli adulti gli esercizi di ginnastica, quale mezzo di educazione fisico, morale e militare del Paese” (Società Novi Ligure, 1894, p. 5). Ancora più espliciti, sotto questo aspetto, erano gli statuti delle Palestre marziali, sorte a partire dal 1883 mediante il concorso dell'opera di Gallo, dell'on. Antonio Fradeletto, e del colonnello Emilio Bertet, che prevedevano “l'integrazione tra educazione fisica, attività sportive, istruzione militare, educazione umanitaria e pubblica assistenza” (Fabrizio, 2011, p. 151). Il secondo articolo del documento fondativo della palestra marziale connessa alla Società di ginnastica di Arcidosso, in provincia di Grosseto, stabiliva che

queste due Associazioni compongono un Sodalizio unico, che ha per iscopo di impartire alla gioventù una forte educazione morale e fisica per formare dei cittadini amanti dell'ordine e della libertà, i quali possano dentro il paese apprestare i primi soccorsi in caso di infortunio, ed ai venti (20) anni essere istruiti nelle militari discipline a fine di rendere possibile in un prossimo avvenire, una sensibile riduzione del servizio militare (Società d'Arcidosso, 1892, p. 1).



Per questa ragione, proseguiva il terzo articolo, “sono assolutamente escluse le discussioni politiche, amministrative, religiose, perché come si è detto, lo scopo è puramente ginnico-militare-umanitario” (Società d’Arcidosso, 1892, p. 1).

Molto interessante, sotto questo aspetto, si rivela l’analisi degli statuti dei sodalizi collocati nelle province al di fuori dei confini del Regno d’Italia, come quello della Società di Ginnastica di Trento, istituita nel 1870, (Tonezzer, 2011, pp. 161-205), la quale aveva “per scopo di generalizzare nei giovani quegli esercizi ginnastici che possono renderli agili e forti e quindi più utili a loro ed alla patria” e “altro scopo si è quello di formare coi soci che si offriranno volontariamente un Corpo d’aiuto ai civili Pompieri” (Società Trento, 1889, p. 3). Nello statuto della società trentina si coglie una certa ambiguità nella definizione del termine “patria”: non è chiaro se faccia riferimento all’Impero austro-ungarico alla cui giurisdizione era sottoposta, ovvero se intenda alludere alla città di Trento, alla quale, in caso di scioglimento della società, sarebbe stato devoluto il patrimonio sociale residuo, con l’obbligo di “devolverne gl’interessi per iscopi d’istruzione ginnastica nelle Scuole Civiche e restituire il Capitale alla prima Società Ginnastica che si costituirà in Trento” (Società Trento, 1889, p. 7).

I sodalizi, dunque, si ponevano l’obiettivo di formare il cittadino-soldato di garibaldina memoria, affinché “la Nazione tutta sia pronta sempre per la difesa dei suoi diritti, del suo territorio, del suo onore” (INIEF, 1909, p. 45), prestando attenzione non solo alla dimensione militare, ma anche prevenendo e correggendo “per quanto possibile, le imperfezioni e l’indebolimento dell’organismo, che il lavoro mentale e manuale produce” (Società Ginnastica Albese, 1900, p. 3). Per ottemperare a queste finalità, dunque, non furono estranei al movimento ginnastico una serie di sodalizi, come quello intitolato a Vittorino da Feltre a Siracusa, preposti alla diffusione della ginnastica tra gli operai, che promossero, in pari tempo, “il sentimento della dignità umana, d’indurare le membra alla fatica preparando l’animo alla virtù, dandosi i Soci anche reciproco appoggio ed aiuto, mercé la mutua assistenza” (Società Vittorino da Feltre, 1871, p. 3).

Non deve essere trascurato, dunque, l’impegno a favore dei ceti meno abbienti, che trova riscontro all’interno dello statuto della Società Ginnastica Napoletana, fondata nel 1866 da Alessandro La Pigna, e ricostituitasi vent’anni dopo con lo “scopo di estendere i benefici dell’educazione fisica a tutti i cittadini, e farne apprezzare i vantaggi specialmente alle classi popolari” (Società Ginnastica Napoletana, 1890, p. 3).

Nella scrittura degli statuti non si ravvedono sostanziali modifiche attribuibili alla dimensione diacronica: l’unico elemento che alcune società inserirono dopo il 1887 interessò la posizione tenuta dallo specifico sodalizio nei confronti della Federazione Ginnastica Nazionale. Il primo articolo dello statuto sociale della Società di Ginnastica in Novi Ligure, ad esempio, stabiliva che essa, in quanto federata, avrebbe dovuto “uniformarsi alle discipline volute dallo statuto della Federazione Ginnastica Nazionale” (Società Ginnastica Novi Ligure, 1894, p. 5).



4. Conclusioni e nuove suggestioni euristiche

L'apparente apoliticità e laicità delle società ginnastiche italiane, testimoniate dagli articoli statutari relativi alla definizione dei loro scopi e obiettivi, alla luce degli elementi emersi nel corso dell'analisi intrapresa in questo contributo, non deve generare equivoci in merito al ruolo educativo che svolsero. I sodalizi ginnastici, infatti, esercitarono "una funzione pedagogica, quasi di mediazione, tra paese legale e paese reale, creando una koinè etica e comportamentale attraverso cui le classi dirigenti si riconoscevano e rendevano riconoscibile agli altri strati sociali il proprio mondo di valori" (Socrate, 1995, p. 434). Questo legame tra l'immaginario promosso dalla borghesia liberale e l'associazionismo ginnastico appare ben esemplificato dall'importanza attribuita dai fondatori dei sodalizi alla questione onomastica, connessa "ai riferimenti identitari: regioni storiche, città, paesi, glorie locali; agli afflatti patriottici (patria, Italia, il Pantheon nazionale, gli eroi risorgimentali, casa Savoia); alle sfere valoriali (salute e igiene, forza combinata al valore, al coraggio, alla costanza, alla virtù, alla libertà, alla unione)" (Fabrizio, 2011, p. 174). La natura apolitica e laica dei sodalizi, dunque, non impediva l'intervento dei soci alle attività volte a incrementare il sentimento nazionale, partecipando "a feste, o manifestazioni di carattere civile o patriottico, [collegandosi] alle Istituzioni che hanno in comune con essa l'educazione morale e fisica del popolo, concorrendo a promuoverla con tutti i mezzi diretti o indiretti di cui può disporre" (Società ginnastica Vis Pesaro, 1898, p. 1).

Un'ulteriore questione, infine, sarebbe meritevole di ulteriori ricerche e riguarderebbe l'identità dei promotori dei sodalizi: se in alcuni casi, infatti, è possibile procedere senza indugio ad attribuire il ruolo dei fondatori delle società ginnastiche ai ginnasiarchi locali – basti citare, in questo testo, oltre al sodalizio partenopeo istituito da La Pegna, la Società ginnastica barese (1888), fondata dal maestro e imprenditore Giuseppe Pezzarossa (Elia, 2013), la Società Ginnastica Operaia Vittorino da Feltre in Siracusa, voluta da Venturino Caravella (Todaro, 2013, pp. 277-278), ovvero la Virtus di Bologna, riconducibile agli sforzi di Baumann – in altri l'attribuzione presenta maggiori difficoltà, poiché non è possibile disporre, allo stato attuale della ricerca, degli elementi sufficienti per individuare i soci proponenti la costituzione degli statuti.

Esiste, tuttavia, almeno un caso sul quale richiamare l'attenzione dei ricercatori di area storico-educativa perché confermerebbe le sinergie stabilitesi fra l'ambito educativo formale pubblico e le società private, ed è costituito dalla Società Ginnastica Laziale fra i Maestri di Roma e Provincia, alla quale potevano accedere "tutti gl'Insegnanti di Ginnastica muniti di regolare patente, magistrale o normale, e tutti coloro che, avendo il certificato, provino di aver insegnato *lodevolmente* per tre anni consecutivi in una palestra comunale o governativa" (Statuto Società Laziale, 1888, p. 3).

Nuove ricerche potranno esplorare, in modo più dettagliato, la genesi dei so-



dalizi ginnastici, interrogandosi, inoltre, sulle cause che determinarono il successo ovvero la crisi di queste associazioni all'interno del contesto educativo e formativo dell'Italia liberale.

Riferimenti bibliografici

- Alegi, P., Elsey, B. (2016). Historicizing the Politics and Pleasure of Sport. *Radical History Review*, 125: 3-12.
- Alfieri, P. (2021). Gyms and classrooms as sites for bodily education in Italian elementary schools in the second half of the 19th century. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 27: 75-97.
- Bonetta, G. (1990). *Corpo e Nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonetta, G. (2009). Nelle palestre del Regno. Le vicende della ginnastica educativa nei primi 50 anni dalla legge Casati. *Lancillotto e Nausica*, 26(1): 16-25.
- Camurri, R. (2012). I tutori della nazione: i "grandi notabili" e l'organizzazione della politica nell'Italia liberale. *Ricerche di Storia Politica*, 3: 261-278.
- Chiosso, G. (2013). 1566. Mosso Angelo. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. 2, pp. 212-213). Milano: Editrice Bibliografica.
- Conti, G. (2012). "Fare gli italiani". *Esercito permanente e "nazione armata" nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- 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. Reyer Castagna Costantino. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. 2, p. 405). Milano: Editrice Bibliografica.
- Dietschy, P., Pivato, S. (2019). *Storia dello sport in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Dorigo, S. (2013). 1040. Gallo Pietro. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. 1, p. 610). Milano: Editrice Bibliografica.
- Draghicchio, G. (1880). *Prima statistica delle società ginnastiche italiane*. Trieste: Tipografia di G. Balestra.
- Draghicchio, G. (1881). *Seconda statistica delle società ginnastiche italiane*. Chioggia: Tipografia di L. Duse.
- Dyreson, F. (2011). Mapping Sport History and the History of Sport in Europe. *Journal of Sport History*, 38(3), pp. 397-406.
- Elia, D.F.A. (2009). *Lo sport in Italia: dal loisir alla pratica*. Roma: Carocci.
- Elia, D.F.A. (2013). *Storia della ginnastica nell'Italia meridionale: l'opera di Giuseppe Pezzarossa (1851-1911) in Terra di Bari*. Bari: Progedit.
- Elia, D.F.A. (2015a). Alessandro La Pegna: ragioni di un silenzio storiografico. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2(2): 219-230.
- Elia, D.F.A. (2015b). 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. (2018). Per la libertà e la grandezza della patria: la nascita della federazione nazionale ginnastica nel 1887. In C. Crivellari (ed.), *Paradigmi della Pedagogia* (pp. 199-218). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Elia, D.F.A. (2024). Al servizio della Nazione: Maestri e palestre nelle scuole normali del Mezzogiorno dal 1864 al 1893. In S. Lentini et alii (eds.), *L'istruzione elementare e normale nel Sud Italia dall'Unità al periodo giolittiano (1861-1914)* (vol. I, pp. 441-464). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabrizio, F. (1977). *Storia dello sport in Italia: dalle società ginnastiche all'associazionismo di massa*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Fabrizio, F. (2011). *Fuoco di bellezza: la formazione del sistema sportivo nazionale italiano: 1861-1914*. Milano: Sedizioni.
- Ferrara, P. (1992). *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*. Roma: La Meridiana.
- Fratellanza Ginnastica Savonese (1886). *Statuto*. Savona: Tip. Bertolotto e Isotta.
- Gallo, P., Reyer, C. (1872). *Osservazioni sulla ginnastica in Italia e Germania*. Venezia: Succ. H.F. et M. Münster.
- Ghizzoni, C. (2014). La ginnastica nelle scuole primarie milanesi nel primo decennio postunitario. *History of Education & Children's Literature*, 9(2): 549-577.
- Giuntini, S. (1988). *Sport, scuola e caserma: dal Risorgimento al primo conflitto mondiale*. Padova: Centro Grafica editoriale.
- INIEF (Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia) (1909). *Atti della prima riunione annuale, Roma, maggio 1908*. Roma: Tip. Innocenzo Artero.
- Krüger, M., Hofmann, A.R. (2015). The Development of Physical-Education Institutions in Europe: A Short Introduction. *The International Journal of the History of Sport*, 6: 737-739.
- Magnanini, A. (2013a). 1627. Obermann Rodolfo. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. 2, pp. 249-250). Milano: Editrice Bibliografica.
- Magnanini, A. (2013b). 201. Baumann Emilio. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. 1, pp. 118-119). Milano: Editrice Bibliografica.
- Moćini, N. (2013). 848. Draghicchio Gregorio. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. 1, pp. 498-499). Milano: Editrice Bibliografica.
- Mosse, G.L. (2000). *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania 1815-1933*. Bologna: il Mulino.
- Rubino, G. (1997). *Della più antica palestra di Napoli: antesignana dell'Educazione fisica, 1866*. Napoli: Virtus partenopea.
- Società canottieri modenesi, sezione autonoma della società ginnastica del Panaro (1892). *Statuto*. Modena: Stab. Tip. Lit. P. Toschi e C.
- Società di Ginnastica e Palestra Marziale d'Arcidosso (1892). *Statuto*. Arcidosso: Tip. Gori.
- Società di Ginnastica in Novi Ligure (1894). *Statuto*. Novi Ligure: Tip. Raimondi.
- Società Ginnastica Albese (1900). *Regolamento*. Alba: Tip. Sansoldi.



- Società Ginnastica di Trento (1889). *Statuto della Società Ginnastica di Trento*. Trento: Stab. Tip. Giovanni Zippel.
- Società Ginnastica Educativa di Padova (1874). *Statuto approvato in Seduta del Comitato promotore nel giorno 31 Marzo 1874 e confermato dall'Onorevole Giunta Municipale*. Padova: Tipo-Litografia di Gaetano Longo.
- Società ginnastica educativa vis di Pesaro (1898). *Statuto*. Pesaro: Stab. Tip. Annesio Nobili.
- Società ginnastica Fortitudo in s. Giorgio di piano (1896). *Statuto sociale*. Bologna: Tip. Mareggiani.
- Società Ginnastica Gialeto (1886). *Statuto e regolamento interno*. Cagliari: Tip. del Commercio.
- Società ginnastica la patria in Carpi (1899). *Statuto*. Carpi: Tip. Com. Rossi Giuseppe.
- Società ginnastica laziale fra i Maestri di Roma e provincia (1888). *Statuto*. Roma: Tip. Prasca Alle Terme Diocleziane.
- Società ginnastica Libertas (1886). *Statuto*. Bologna: Società Tipografica Azzoguidi.
- Società Ginnastica Napoletana (1890). *Statuto*. Napoli: Soc. A. Belisario.
- Società Ginnastica Operaia Vittorino da Feltre in Siracusa (1871). *Statuto*. Siracusa: Tipografia Eredi Pulejo.
- Società Ginnastica Pro Patria Rieti (1886). *Statuto*. Rieti: Tip. Trinchi.
- Socrate, F. (1995). Borghesie e stili di vita. In G. Sabbatucci, V. Vidotto (eds.), *Storia d'Italia* (vol. 3, pp. 363-442). Roma-Bari: Laterza.
- Todaro, L. (2013). 472. Caravella Venturino. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. 1, pp. 277-278). Milano: Editrice Bibliografica.
- Tonezzer, E. (2011). *Il corpo, il confine, la patria: associazionismo sportivo in Trentino (1870-1914)*. Bologna: Il Mulino.
- Verratti, V. (2012). *Società sportive e tessuto civile in Italia. Una storia istituzionale*. Torino: Bradipolibri.
- 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.



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

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

Francesca Finestrone

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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



Introduzione

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

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

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

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

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

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



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

Corporeità, relazione e comunità educanti nello sport associativo

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

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



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

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

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

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



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

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

Metodologia

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

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

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



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

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

Tabella 1. Caratteristiche del campione e del contesto di ricerca

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



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

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

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

Risultati

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



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

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

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

4.1 Costruzione del senso di appartenenza

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

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



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

4.2 Corporeità e consapevolezza di sé

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

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

4.3 Relazioni, cooperazione e apprendimento sociale

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



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

4.4 Inclusione e mediazione educativa

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

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

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



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

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

Discussione

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

5.1 Appartenenza come fondamento educativo

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



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

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

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

5.2 La corporeità come via di conoscenza

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

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



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

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

5.3 Le relazioni come dispositivo educativo

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

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

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



5.4 L'inclusione come esito intenzionale, non automatico

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

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

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

5.5 Lo sport associativo come dispositivo educativo territoriale

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



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

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

Conclusioni

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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



Riferimenti bibliografici

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



Una lettura pedagogica critica del calcio giovanile e delle pratiche sportive associative, con particolare attenzione al legame tra educazione e prestazioni

A critical pedagogical reading of youth football and associative sports practices, with an emphasis on the connection between education and performance

Matteo Giuriato

Department of Education and Sport Sciences, Ricercatore Tenure Track, Pegaso Telematic University, 80143 Naples, Italy.
matteo.giuriato@unipegaso.it

Abstract

Within the landscape of community-based sport practices, football represents one of the most widespread contexts of youth participation and a significant environment for bodily and relational socialisation. Despite the educational value often attributed to youth sport, several studies have highlighted how contemporary sport practices are increasingly shaped by performance-oriented and selective logics, which tend to transform sport experiences into technical training systems anticipating professional sport dynamics (Côté, Hancock, 2016). Drawing on the perspective of experiential pedagogy (Dewey, 1938) and phenomenological educational theory (Bertolini, 1988), this paper aims to explore the educational meaning of youth football within community sport organisations, analysing both its formative potential and its possible reductionist tendencies. The article develops a critical reflection on the organisational structures of youth football by comparing them with selected Northern European sport models (David, 2005; Halldorsson, 2020) which emphasise children's rights, inclusive participation and the delayed introduction of competitive selection. The comparison highlights how the educational quality of sport practices depends less on the specific discipline than on the pedagogical frameworks that shape young athletes' experiences. From this perspective, community sport can represent a privileged context for the education of corporeality and for meaningful learning experiences, provided that sport organisations place the development of the person, the playful dimension of movement and the educational responsibility of adults at the centre of youth sport practices.

Keywords: youth sport; movement pedagogy; sports education; youth football; educational models in sport

Nel panorama delle pratiche sportive associative, il calcio, in Italia, rappresenta uno dei contesti più diffusi di partecipazione giovanile e uno dei principali ambienti di socializzazione corporea e relazionale. Nonostante tale centralità educativa venga frequentemente richiamata nel discorso pubblico, numerosi studi evidenziano come le pratiche sportive giovanili siano sempre più attraversate da logiche prestazionali e selettive che tendono a trasformare l'esperienza sportiva in un dispositivo di addestramento tecnico e di anticipazione delle dinamiche dello sport professionistico (Côté, Hancock, 2016). Muovendo dalla prospettiva della pedagogia dell'esperienza (Dewey, 1938) e dal contributo della pedagogia fenomenologica dell'educazione (Bertolini, 1988), il presente contributo intende interrogare il significato educativo della pratica calcistica nei contesti associativi, analizzandone le potenzialità formative e le possibili derive riduzionistiche. In particolare, l'articolo propone una lettura critica delle modalità organizzative del calcio giovanile, mettendole in dialogo con alcuni modelli sportivi nord-europei (David, 2005; Halldorsson, 2020) caratterizzati da una forte attenzione ai diritti dei bambini, alla partecipazione inclusiva e al ritardo dei processi di selezione competitiva. Il confronto mette in evidenza come la qualità educativa della pratica sportiva dipenda non tanto dalla disciplina praticata quanto dalle cornici pedagogiche e organizzative che orientano le esperienze motorie dei giovani partecipanti. In questa prospettiva, lo sport associativo può configurarsi come spazio privilegiato di educazione della corporeità e di costruzione di esperienze formative significative, a condizione che l'organizzazione delle pratiche sportive restituisca centralità allo sviluppo della persona, alla dimensione ludica del movimento e alla responsabilità educativa degli adulti coinvolti nei contesti sportivi.

Parole chiave: sport giovanile; pedagogia del movimento; educazione sportiva; calcio giovanile; modelli educativi dello sport

Citation: Giurato M. (2026). Una lettura pedagogica critica del calcio giovanile e delle pratiche sportive associative, con particolare attenzione al legame tra educazione e prestazioni. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 134-147.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-10>



1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la pratica sportiva giovanile ha assunto un ruolo sempre più centrale nei processi di socializzazione, configurandosi come uno dei principali contesti educativi informali in cui bambini e adolescenti sperimentano forme di partecipazione, costruzione identitaria e relazione con l'altro, al di fuori del contesto, insomma, un luogo di aggregazione. In Italia, il calcio rappresenta senza dubbio l'ambito di maggiore diffusione e rilevanza simbolica, costituendo uno spazio privilegiato di esperienza corporea e di apprendimento situato, all'interno del quale si intrecciano dimensioni ludiche, formative e, sempre più frequentemente, logiche (o illogiche) di prestazione.

Nonostante il dibattito pubblico ed istituzionale continui a enfatizzare il valore educativo dello sport, numerosi contributi evidenziano come i contesti sportivi giovanili siano oggi attraversati da una crescente tensione tra finalità educative e orientamenti performativi (Côté et al., 2007; Côté & Hancock, 2016), che sfociano in tutto tranne che in una deriva socialmente e culturalmente adeguata.

Tale tensione si manifesta in particolare nei processi di anticipazione delle dinamiche dello sport professionistico, nella diffusione di pratiche selettive precoci, nella specializzazione tecnica e tattica prematura del giovane, indirizzandoli verso una progressiva trasformazione: dall'esperienza sportiva ad un dispositivo di addestramento tecnico, spesso a discapito della dimensione esperienziale e formativa.

In questa prospettiva, il calcio giovanile nei contesti associativi può essere interpretato come un dispositivo pedagogico ambivalente: da un lato, esso offre opportunità significative di sviluppo della corporeità, di apprendimento relazionale e di costruzione di senso; dall'altro, rischia di ridursi a spazio funzionale alla performance, in cui il corpo viene considerato prevalentemente nella sua dimensione strumentale. Tale ambivalenza sollecita una riflessione critica sul significato educativo delle pratiche sportive e sulle cornici organizzative e culturali che le orientano e che la nostra società impone.

Il presente contributo si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica dell'esperienza, assumendo come riferimento il pensiero di Dewey (1938), secondo cui l'educazione si realizza attraverso l'interazione dinamica tra soggetto e ambiente, e trova ulteriore fondamento nell'epistemologia fenomenologica dell'educazione (Bertolini, 1988), che invita a considerare l'esperienza vissuta come luogo originario di senso e di intenzionalità educativa. In dialogo con tali riferimenti, il lavoro si apre anche alle prospettive dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000), della pedagogia della cura (Mortari, 2015) e della pedagogia critica (Freire, 1978), nonché all'approccio delle capabilities (Nussbaum, 2011), al fine di costruire un quadro teorico capace di interpretare lo sport associativo come pratica educativa complessa, situata e potenzialmente emancipativa.

A partire da queste premesse, l'articolo si propone di interrogare criticamente



il significato educativo della pratica calcistica nei contesti associativi, con particolare attenzione alla tensione tra educazione e prestazione. In particolare, si intende rispondere alla seguente domanda di ricerca: in che modo le pratiche organizzative e culturali del calcio giovanile influenzano la qualità educativa dell'esperienza sportiva e quali condizioni pedagogiche possono sostenere una configurazione dello sport come spazio di sviluppo umano, partecipazione e libertà?

Per affrontare tale questione, il contributo sviluppa una lettura critica delle pratiche del calcio giovanile in Italia, mettendole in dialogo con alcuni modelli sportivi nord-europei caratterizzati da una maggiore attenzione ai diritti dei minori, all'inclusione e al ritardo dei processi di selezione competitiva (Halldorsson, 2020). L'obiettivo è duplice: da un lato, decostruire le retoriche prestazionali che attraversano lo sport giovanile; dall'altro, delineare possibili orientamenti pedagogici capaci di restituire centralità all'esperienza, alla corporeità e alla responsabilità educativa degli adulti nei contesti associativi.

2. Sport, esperienza e corporeità: una premessa

La comprensione della pratica sportiva nei contesti associativi come esperienza educativa richiede un inquadramento teorico capace di restituire complessità al rapporto tra corporeità, apprendimento e formazione della persona. In tale direzione, la prospettiva della pedagogia dell'esperienza, inaugurata da Dewey (1938), offre un primo riferimento fondamentale: l'educazione non si configura come trasmissione di contenuti, ma come processo dinamico di interazione tra soggetto e ambiente, in cui il significato emerge dall'esperienza vissuta. Applicata al contesto sportivo, tale impostazione consente di leggere il movimento non come mero esercizio tecnico, bensì come occasione di costruzione di senso, in cui il corpo diviene luogo di conoscenza e di trasformazione. Ciò racchiude la costruzione di ambienti sportivi in cui le attività siano organizzate come esperienze educative continue, caratterizzate da progressività, significatività e connessione con il vissuto dei partecipanti. L'allenamento, in questa prospettiva, non è mera ripetizione tecnica, ma diviene spazio di esplorazione guidata, in cui errore e successo assumono valore formativo.

In continuità con questo approccio, l'epistemologia fenomenologica dell'educazione (Bertolini, 1988) invita a considerare l'esperienza educativa come intenzionalmente orientata e radicata nella soggettività incarnata. Il corpo, in questa prospettiva, non è un semplice strumento, ma la condizione originaria attraverso la quale il soggetto entra in relazione con il mondo. Ne deriva una concezione della pratica sportiva come esperienza situata, in cui dimensione motoria, relazionale e simbolica si intrecciano, contribuendo alla costruzione dell'identità personale e sociale. Tale impostazione consente di superare visioni riduzionistiche dello sport, che tendono a frammentare l'esperienza corporea in termini funzionali



e prestativi. In termini operativi, tale prospettiva implica la necessità di progettare contesti sportivi in cui l'esperienza corporea sia intenzionalmente orientata e pedagogicamente mediata, attraverso pratiche che valorizzino il vissuto dei giovani atleti, la riflessività sull'azione e la costruzione condivisa di significati. Ciò richiede agli adulti coinvolti di assumere una postura educativa consapevole, capace di leggere e orientare le situazioni sportive non solo in funzione dell'esito prestativo, ma come occasioni di esperienza formativa.

In ambito italiano, tali prospettive trovano ulteriori sviluppi nei contributi della pedagogia del corpo e del movimento, che hanno evidenziato come la corporeità rappresenti una dimensione costitutiva dell'esperienza educativa e non un semplice supporto biologico dell'apprendimento. In questa prospettiva, il corpo non viene concepito come oggetto da addestrare o strumento funzionale al raggiungimento di prestazioni, bensì come luogo originario attraverso cui il soggetto percepisce, interpreta e costruisce il proprio rapporto con il mondo. La dimensione corporea assume pertanto un ruolo centrale nei processi di formazione dell'identità personale, nella costruzione delle relazioni sociali e nell'elaborazione dei significati che orientano l'esperienza umana. La pedagogia del corpo ha inoltre sottolineato come apprendimento, emozioni, movimento e cognizione costituiscano dimensioni profondamente intrecciate, superando le tradizionali dicotomie tra mente e corpo che hanno a lungo caratterizzato il pensiero educativo occidentale. In tale direzione, l'esperienza motoria e sportiva può essere interpretata come un contesto privilegiato di educazione integrale della persona, capace di promuovere la consapevolezza di sé, l'autonomia, la partecipazione e lo sviluppo relazionale, assumendo una funzione significativa nei percorsi di crescita individuale e sociale (Borgogni, 2016; Gamelli, 2006; Sibilio, 2005). In questa prospettiva, il movimento può essere interpretato come una forma di apprendimento incarnato, attraverso la quale il soggetto costruisce conoscenze, significati e modalità di relazione con sé stesso, con gli altri e con l'ambiente. L'esperienza sportiva non coinvolge quindi esclusivamente competenze tecniche o capacità fisiche, ma attiva processi cognitivi, emotivi e relazionali che contribuiscono alla formazione globale della persona. Tale lettura consente di comprendere come il valore educativo dello sport non risieda nella prestazione in sé, ma nella qualità delle esperienze vissute e delle mediazioni pedagogiche che ne orientano il significato. Lo sport, infatti, non può essere considerato intrinsecamente educativo: esso assume una valenza formativa nella misura in cui viene intenzionalmente progettato, accompagnato e interpretato all'interno di contesti capaci di promuovere partecipazione, consapevolezza e sviluppo umano (Borgogni et al., 2024; Gamelli, 2006; Isidori, 2012b).

La rilettura dello sport come esperienza educativa complessa trova ulteriore sviluppo nel contributo dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000), che sottolinea il ruolo della riflessività critica nei processi formativi. In ambito sportivo, ciò implica riconoscere che le pratiche motorie non producono automatica-



mente esiti educativi positivi, ma possono diventare occasioni di apprendimento significativo solo se accompagnate da processi di rielaborazione e attribuzione di senso. In questa direzione, il contesto associativo assume un ruolo decisivo: esso può configurarsi come ambiente che sostiene o, al contrario, inibisce la possibilità di trasformare l'esperienza sportiva in occasione di crescita. All'interno di tale quadro, la pedagogia della cura (Mortari, 2015) consente di introdurre una dimensione etica fondamentale, ponendo al centro la responsabilità educativa nei confronti dell'altro. Applicata allo sport giovanile, essa richiama l'attenzione sul ruolo degli adulti (es. allenatori, dirigenti, educatori) come mediatori di esperienze, chiamati a costruire contesti capaci di accogliere la vulnerabilità, sostenere i processi di sviluppo e promuovere il benessere integrale della persona. La cura, in questo senso, si configura come pratica intenzionale che orienta l'azione educativa oltre la logica dell'efficienza e della prestazione.

Freire (1978), in parallelo, offre strumenti per interpretare lo sport come possibile spazio di emancipazione o, al contrario, di riproduzione di dinamiche di potere e disuguaglianza. Nei contesti sportivi giovanili, le pratiche organizzative e i modelli educativi impliciti possono favorire forme di partecipazione attiva e consapevole oppure generare adattamento passivo e interiorizzazione di logiche competitive escludenti. In questa prospettiva, l'esperienza sportiva può essere letta come pratica di libertà nella misura in cui promuove agency, consapevolezza critica e possibilità di scelta. Questa teoria, ci suggerisce infatti che lo sport e la pratica sportiva in età evolutiva possono essere ripensati come contesti dialogici, in cui i giovani atleti siano messi nelle condizioni di prendere parola, partecipare alle decisioni e sviluppare una consapevolezza critica rispetto alle dinamiche che attraversano l'esperienza sportiva. Ciò comporta una ridefinizione del ruolo dell'allenatore, da trasmettitore di istruzioni a facilitatore di processi di partecipazione e co-costruzione.

L'approccio delle capabilities (Nussbaum, 2011) consente di articolare ulteriormente la pedagogia, ponendo l'accento sulle opportunità reali che i contesti educativi offrono ai soggetti. Lo sport associativo, in questa prospettiva, può essere interpretato come spazio in cui sviluppare capacità corporee, relazionali ed etiche fondamentali, a condizione che vengano garantite condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento. La qualità educativa della pratica sportiva non dipende dunque esclusivamente dalle attività proposte, ma dalle possibilità effettive che i soggetti hanno di agire, esprimersi e costruire percorsi significativi. In termini pratici, tale orientamento implica la progettazione di contesti sportivi che amplino concretamente le possibilità di partecipazione, evitando meccanismi selettivi precoci e garantendo a ciascun individuo l'opportunità di sviluppare le proprie capacità in modo differenziato. Questo approccio richiede un'attenzione meticolosa all'inclusione, alla personalizzazione delle esperienze e alla creazione di ambienti in cui ogni partecipante possa riconoscersi come agente attivo del proprio percorso.



Nel loro insieme, queste prospettive convergono nel delineare una concezione dello sport come esperienza educativa situata, incarnata e relazionale, la cui valenza formativa è strettamente connessa alle cornici pedagogiche e organizzative che ne orientano lo svolgimento. Tale quadro teorico consente di leggere criticamente le pratiche del calcio giovanile, interrogandone le condizioni di possibilità educativa e aprendo lo spazio per una riflessione sulle derive riduzionistiche che ne limitano il potenziale formativo.

3. Sport giovanile e deriva prestazionale

Negli ultimi anni, la letteratura internazionale ha evidenziato con crescente chiarezza come lo sport giovanile sia attraversato da una progressiva intensificazione delle logiche prestazionali, che tendono a ridefinire precocemente finalità, pratiche e significati dell'esperienza sportiva (Côté & Hancock, 2016). In particolare, si osserva una diffusione di modelli organizzativi orientati alla selezione anticipata del talento, alla specializzazione precoce e alla strutturazione dell'allenamento secondo parametri mutuati dallo sport professionistico, con una conseguente riduzione degli spazi di gioco libero, esplorazione e partecipazione non competitiva (Fuhre et al., 2022; Pesce et al., 2019).

Tale tendenza si iscrive in un più ampio processo di “adulterizzazione” dello sport giovanile, in cui le aspettative di allenatori, dirigenti, famiglie, finiscono per proiettare su bambini e adolescenti logiche di rendimento, successo e visibilità tipiche dei contesti élite. In questo quadro, il valore educativo dello sport rischia di essere subordinato a obiettivi esterni all'esperienza formativa, generando una tensione strutturale tra sviluppo della persona e produzione della prestazione (Figueiredo et al., 2009).

Un elemento particolarmente critico riguarda la crescente diffusione della specializzazione precoce, spesso giustificata attraverso un uso semplificato del paradigma della pratica deliberata (Ericsson, 2000), ma ampiamente problematizzata da studi successivi che ne evidenziano i rischi in termini di burnout, abbandono sportivo e sviluppo non equilibrato (Baker et al., 2003; Fraser-Thomas et al., 2005). In questo senso, l'anticipazione delle logiche selettive non appare supportata da evidenze solide, ma piuttosto da narrazioni culturali che sovrastimano le probabilità di accesso allo sport professionistico. Proprio su questo punto emerge una delle principali contraddizioni del sistema: a fronte di un investimento crescente, in termini di tempo, energie e risorse economiche da parte delle famiglie, le probabilità che un giovane atleta acceda a livelli professionistici rimangono estremamente ridotte. Infatti, in virtù della grande massa di iscritti nelle scuole calcio un numero inferiore al 0,1% arriva nei professionisti (Serie A, Serie B, Serie C) e ~0,08% arriva in Serie A (FIGC, 2025)

La letteratura internazionale concorda nel sottolineare come solo una percen-



tuale minima dei praticanti giovanili riesca a intraprendere una carriera sportiva di alto livello (Coakley, 2011), rendendo problematico un modello che orienta precocemente le esperienze formative verso un esito altamente improbabile.

In tale contesto, la proliferazione di scuole calcio e di percorsi sportivi a pagamento solleva interrogativi rilevanti sul piano pedagogico ed etico. L'aumento dei costi di partecipazione, spesso giustificato in nome della qualità dell'offerta formativa o della promessa di sviluppo del talento, rischia di trasformare l'accesso allo sport in un'esperienza selettiva anche sul piano socioeconomico. Parallelamente, si assiste talvolta alla costruzione implicita di aspettative di carriera che difficilmente trovano riscontro nella realtà, alimentando una rappresentazione dello sport giovanile come investimento finalizzato più alla riuscita futura che al valore educativo presente. In questa prospettiva, si impone una domanda critica: lo sport giovanile, e in particolare il calcio, si configura ancora come spazio di gioco e di esperienza educativa, oppure sta progressivamente assumendo le forme di un lavoro anticipato, regolato da logiche di produttività, selezione e rendimento? La ridefinizione delle pratiche sportive in chiave prestazionale rischia infatti di alterare profondamente il significato dell'esperienza per i giovani partecipanti, trasformando il gioco in prestazione e la partecipazione in competizione permanente, con un elevato rischio di drop out. Tale deriva non implica una negazione del valore della competizione in sé, ma sollecita una riflessione sulle condizioni e sui tempi in cui essa viene introdotta, nonché sulle modalità attraverso cui viene mediata pedagogicamente. In assenza di una chiara intenzionalità educativa, la competizione può facilmente tradursi in esclusione, pressione e riduzione dell'esperienza sportiva a dimensione unicamente funzionale. Alla luce di queste considerazioni, appare necessario interrogare criticamente i modelli organizzativi e culturali che orientano il calcio giovanile, al fine di comprendere in che misura essi siano in grado di sostenere esperienze educative significative o, al contrario, contribuiscano a rafforzare logiche riduzionistiche. In questa direzione, il confronto con modelli alternativi, ad esempio, quelli sviluppati in alcuni contesti nord-europei, possono offrire elementi utili per ripensare il rapporto tra educazione e prestazione nello sport associativo.

4. Il calcio giovanile come dispositivo pedagogico ambiguo: tra selezione e partecipazione

La lettura critica delle trasformazioni dello sport giovanile trova ulteriore approfondimento se si considerano modelli organizzativi alternativi, in particolare quelli sviluppati nei contesti nord-europei, spesso ricondotti al cosiddetto “modello sportivo scandinavo”. Tali sistemi si caratterizzano per una forte integrazione tra politiche pubbliche, associazionismo sportivo e finalità educative, configurando lo sport come diritto sociale e spazio di partecipazione diffusa piuttosto che come



dispositivo selettivo orientato alla prestazione. Uno degli elementi distintivi di questi modelli è rappresentato dall'ampiezza della partecipazione: nei Paesi nordici, una quota molto elevata di bambini e adolescenti prende parte ad attività sportive organizzate nel corso della propria crescita. In Svezia, ad esempio, oltre l'80% dei giovani partecipa ad almeno una volta ad attività sportive all'interno di club, delineando una struttura "a base larga" in cui l'accesso prevale sulla selezione precoce (Jakobsson & Lundvall, 2021). Analogamente, nei contesti danesi e norvegesi, i tassi di partecipazione giovanile si attestano su valori molto elevati, spesso superiori al 70%, confermando la centralità dello sport come pratica sociale diffusa e inclusiva (Krieger & Nordhagen, n.d.). Mentre in Islanda sfiora è circa al 90% (Halldorsson, 2020).

A questa ampiezza della partecipazione si accompagna una specifica impostazione pedagogica: nei primi anni di pratica sportiva viene privilegiata la dimensione ludica, la multisportività e lo sviluppo globale del bambino, mentre i processi di selezione e specializzazione vengono deliberatamente ritardati (Halldorsson, 2020). Tale orientamento emerge chiaramente nel caso norvegese, dove le politiche sportive e le linee guida federali scoraggiano la competizione precoce e promuovono il coinvolgimento di tutti i partecipanti, evitando classifiche e presioni orientate al risultato nelle fasce d'età più basse (Jucca et al., 2026).

Il caso islandese, ampiamente discusso in letteratura, rappresenta un'ulteriore declinazione di questo approccio. Come evidenziato da Halldórsson (2020), il successo internazionale del calcio islandese non deriva da un sistema di selezione precoce del talento, bensì da un modello "*sport for all*" basato su un'ampia partecipazione giovanile, su infrastrutture diffuse e su un forte investimento nella formazione degli allenatori. In tale sistema, lo sviluppo dell'élite appare come esito emergente di un contesto inclusivo e non come risultato di una precoce canalizzazione dei percorsi. Infatti, il modello islandese si fonda su alcuni elementi strutturali particolarmente rilevanti sul piano pedagogico: un'elevata accessibilità alla pratica sportiva, garantita da politiche pubbliche e infrastrutture diffuse (ci sono bambini che arrivano a fare 6 giorni di sport organizzato a settimana); l'assenza di una selezione precoce rigida; l'investimento sistematico nella formazione degli allenatori; e una forte integrazione tra scuola, famiglia e associazionismo sportivo, che permette a bambini ed adolescenti uno spostamento autonomo, rendendo così le famiglie più libere nella gestione della giornata dei figli/e. In tale configurazione, la qualità educativa dell'esperienza sportiva è sostenuta da una responsabilità condivisa tra attori istituzionali e comunità locali, che contribuisce a mantenere l'equilibrio tra partecipazione diffusa e sviluppo dell'eccellenza. Tuttavia la letteratura invita anche a evitare letture idealizzate del modello nordico. Studi sul caso norvegese mostrano, ad esempio, come permangano tensioni interne tra logiche educative e spinte alla professionalizzazione, soprattutto nei passaggi verso i livelli più alti della pratica sportiva (Tuastad, 2019). In particolare, tali tensioni si manifestano in una progressiva ridefinizione delle priorità educa-



tive, con una crescente enfasi sulla selezione del talento, sull'intensificazione dei carichi di allenamento e sulla standardizzazione delle prestazioni, che rischiano di riattivare logiche simili a quelle dei modelli più competitivi. Ciò suggerisce che il nodo critico non risieda esclusivamente nell'accesso allo sport, ma nella gestione delle transizioni tra partecipazione diffusa e percorsi d'élite. Nei contesti svedese e finlandese, l'organizzazione dello sport giovanile si caratterizza per una forte attenzione alla dimensione educativa e allo sviluppo globale della persona. In Svezia, il sistema sportivo promuove esplicitamente il principio dello sport for all, privilegiando la partecipazione diffusa, la multisportività nei primi anni e il mantenimento di un equilibrio tra gioco, apprendimento e benessere. Le linee guida delle federazioni scoraggiano la specializzazione precoce e valorizzano ambienti in cui i giovani possano sperimentare diverse discipline, sviluppando competenze motorie, sociali e relazionali in modo progressivo.

Analogamente, in Finlandia, il modello sportivo si fonda su una forte integrazione tra dimensione educativa e organizzazione delle pratiche, con particolare attenzione all'autonomia dei giovani partecipanti e alla qualità dell'esperienza. Le attività sportive sono progettate per sostenere il coinvolgimento attivo, il piacere del movimento e la continuità della partecipazione nel tempo, evitando pressioni competitive eccessive nelle fasi iniziali. In entrambi i contesti, il ruolo dell'allenatore assume una chiara valenza pedagogica: non solo tecnico, ma facilitatore di esperienze, responsabile della creazione di ambienti inclusivi, motivanti e orientati allo sviluppo integrale della persona. Ciò suggerisce che anche i sistemi maggiormente orientati all'inclusione non siano immuni da dinamiche selettive, ma che tali dinamiche vengano generalmente posticipate e mediate all'interno di cornici pedagogiche più esplicite. Il confronto tra questi modelli e il contesto italiano consente di mettere in evidenza il carattere profondamente ambivalente del calcio giovanile. Da un lato, esso può configurarsi come spazio di esperienza educativa ricco e significativo, in linea con le prospettive della pedagogia dell'esperienza e della corporeità; dall'altro, può assumere i tratti di un dispositivo selettivo precoce, orientato alla produzione della prestazione e alla riduzione delle opportunità di partecipazione. In questa prospettiva, la differenza non risiede tanto nella disciplina sportiva in sé, quanto nelle cornici organizzative, culturali e pedagogiche che ne orientano le pratiche. I modelli nord-europei mostrano come sia possibile strutturare sistemi sportivi capaci di coniugare ampia partecipazione e sviluppo di alto livello, attraverso una ridefinizione dei tempi della competizione, una valorizzazione della dimensione ludica (e multisportiva) e una chiara assunzione di responsabilità educativa da parte delle istituzioni e degli adulti coinvolti. Ne deriva che il calcio giovanile può essere interpretato come un dispositivo pedagogico intrinsecamente ambiguo: esso non è di per sé né educativo né addestrativo, ma diviene l'uno o l'altro in funzione delle scelte organizzative e delle intenzionalità pedagogiche che ne guidano la realizzazione. È proprio all'interno di questa am-



bivalenza che si colloca la necessità di una riflessione critica capace di orientare le pratiche sportive verso una prospettiva autenticamente formativa.

5. Verso una pedagogia critica dello sport associativo

Alla luce delle analisi sviluppate, emerge con chiarezza come la qualità educativa della pratica sportiva non possa essere data per scontata, ma dipenda dalle cornici pedagogiche, organizzative e culturali che orientano le esperienze dei giovani partecipanti. In questa prospettiva, il calcio giovanile e, più in generale, lo sport associativo si configurano come spazi intrinsecamente ambivalenti, in cui coesistono potenzialità formative significative e rischi di riduzione dell'esperienza a mera prestazione. Assumere una prospettiva pedagogica critica significa, in primo luogo, riconoscere tale ambivalenza e interrogare le condizioni che rendono possibile una configurazione dello sport come esperienza educativa autentica.

In questa direzione, i contributi della pedagogia dello sport hanno evidenziato come il valore educativo della pratica sportiva non possa essere considerato un esito automatico della partecipazione alle attività motorie e agonistiche. Lo sport, infatti, non educa di per sé: esso assume una funzione formativa nella misura in cui viene sostenuto da intenzionalità pedagogiche esplicite, da relazioni educative significative e da contesti organizzativi coerenti con finalità di sviluppo umano (Borgogni et al., 2024). La riflessione pedagogica sullo sport ha progressivamente messo in discussione le interpretazioni che attribuiscono alla pratica sportiva un valore educativo intrinseco, sottolineando invece il ruolo decisivo delle mediazioni educative, delle responsabilità adulte e delle culture organizzative che orientano l'esperienza dei partecipanti (Isidori, 2012a; Sibilio, 2014). In questa prospettiva, la questione centrale non riguarda tanto lo sport in sé, quanto le condizioni pedagogiche che consentono alle pratiche sportive di configurarsi come autentiche esperienze formative.

Ciò implica uno spostamento di sguardo: dalla centralità dell'esito alla centralità del processo, dalla prestazione alla formazione, dalla selezione alla partecipazione. In questa direzione, lo sport associativo può essere ripensato come contesto di apprendimento trasformativo, in cui il corpo in azione diviene luogo di esperienza, riflessività e costruzione di significato.

Un primo asse di intervento riguarda la ridefinizione delle pratiche organizzative. Come mostrano i modelli nord-europei, la qualità educativa dello sport è strettamente connessa alla capacità di costruire sistemi "a base larga", in cui l'accesso sia garantito e la selezione venga posticipata. Ciò si traduce, sul piano operativo, nella promozione della multisportività nelle fasi iniziali, nella riduzione delle pressioni competitive e nella valorizzazione della continuità della partecipazione nel tempo. In questa prospettiva, il successo del sistema non è misurato



esclusivamente in termini di produzione di élite, ma nella capacità di coinvolgere un ampio numero di soggetti in esperienze significative.

Un secondo asse riguarda il ruolo degli adulti e, in particolare, dell'allenatore, che assume una funzione pedagogica cruciale. In linea con la prospettiva della cura (Mortari, 2015), l'allenatore è chiamato a configurarsi come mediatore dell'esperienza, capace di costruire contesti relazionali in cui ogni partecipante possa essere riconosciuto nella propria singolarità. Ciò implica competenze che eccedono la dimensione tecnico-sportiva e includono la capacità di ascolto, di gestione delle dinamiche di gruppo e di promozione di ambienti inclusivi e non escludenti.

Un terzo asse riguarda la dimensione etica e politica dello sport associativo. Riprendendo la prospettiva della pedagogia critica (Freire, 1978) e l'approccio delle capabilities (Nussbaum, 2011), lo sport può essere inteso come spazio di sviluppo di libertà sostanziali, nella misura in cui offre reali opportunità di partecipazione, espressione e scelta. In questo senso, la qualità educativa di un contesto sportivo può essere valutata anche in base alla sua capacità di ampliare le possibilità di azione dei soggetti, evitando forme di esclusione precoce e garantendo condizioni di accesso e permanenza eque.

Un quarto asse riguarda il ruolo delle famiglie, spesso implicito ma decisivo nella configurazione delle pratiche sportive giovanili. Le scelte educative, le aspettative e gli investimenti, anche economici, delle famiglie contribuiscono in modo significativo a orientare i percorsi sportivi dei giovani, talvolta rafforzando, in modo più o meno consapevole, logiche prestazionali e selettive. In questo senso, le famiglie non si collocano ai margini del sistema sportivo, ma ne costituiscono una componente attiva, partecipando alla definizione dei significati attribuiti all'esperienza sportiva.

In una prospettiva pedagogica, ciò implica la necessità di promuovere una maggiore consapevolezza educativa anche a livello familiare, sostenendo processi di riflessione critica sulle finalità dello sport e sulle aspettative proiettate sui giovani partecipanti. In linea con l'approccio delle capabilities, il coinvolgimento delle famiglie può contribuire a creare contesti più equi e generativi, in cui lo sport sia vissuto non come investimento orientato al risultato, ma come spazio di crescita, partecipazione e sviluppo umano. Ciò richiede un lavoro intenzionale da parte delle organizzazioni sportive, volto a costruire alleanze educative capaci di condividere responsabilità, linguaggi e obiettivi.

Tali orientamenti richiedono una riconsiderazione complessiva delle finalità dello sport giovanile. Se l'obiettivo rimane implicitamente o esplicitamente la selezione di una minoranza di talenti, il sistema tenderà inevitabilmente a privilegiare logiche prestazionali. Se, al contrario, si assume come prioritaria la formazione della persona, lo sport può configurarsi come spazio educativo generativo, in grado di incidere sulle biografie individuali e sulla costruzione di comunità educanti.



In tale prospettiva, assume particolare rilevanza anche una dimensione etica del tempo educativo. Riconoscere i differenti ritmi di crescita e di maturazione dei giovani partecipanti significa contrastare la tendenza, sempre più diffusa nei contesti sportivi, ad anticipare processi di selezione, specializzazione e valutazione tipici dello sport adulto. La pedagogia dello sport ha evidenziato come il valore formativo delle pratiche sportive sia strettamente connesso alla capacità di rispettare la gradualità dello sviluppo e di promuovere percorsi coerenti con i bisogni educativi delle diverse età, evitando che la ricerca della prestazione immediata prevalga sulla formazione integrale della persona (Isidori, 2012a; Sibilio, 2005). In questa prospettiva, una pedagogia dello sport orientata alla formazione della persona è chiamata a riconoscere la temporalità propria dello sviluppo umano, creando condizioni che consentano a ciascun soggetto di esplorare le proprie potenzialità, di sperimentare il piacere del movimento e della partecipazione e di costruire progressivamente il proprio percorso sportivo senza essere precocemente definito sulla base della prestazione o del rendimento momentaneo. Tale orientamento richiama una concezione educativa dello sport fondata sulla cura, sull'accompagnamento e sul riconoscimento della singolarità dei percorsi di crescita, piuttosto che sull'anticipazione delle logiche selettive proprie dei contesti d'élite.

In conclusione, una pedagogia critica dello sport associativo non si limita a denunciare le derive prestazionali, ma propone un ripensamento delle pratiche e delle responsabilità educative che attraversano i contesti sportivi. In questa prospettiva, il calcio giovanile può tornare a essere uno spazio di esperienza significativa, in cui il gioco, la relazione e la corporeità non siano subordinati alla performance, ma riconosciuti come dimensioni fondamentali dello sviluppo umano.

Riferimenti bibliografici

- Baker, J., Cote, J., & Abernethy, B. (2003). Sport-Specific Practice and the Development of Expert Decision-Making in Team Ball Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 12–25. <https://doi.org/10.1080/10413200305400>
- Bertolini, P. (1988). *Lesistere Pedagogico: Ragioni e Limiti di Una Pedagogia Come Scienza Fenomenologicamente Fondata*. Nuova Italia.
- Borgogni, A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie. *Formazione & insegnamento*, 14(1 Suppl.), 119–132. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1884>
- Borgogni, A., Carlevaro, F., Digennaro, S., Lamborghini, R., Lovecchio, N., & Magno, F. (2024). *Non fermateci. Giovani e sport: Perché sì, perché no*. IT. <https://aisberg-unibg.it/handle/10446/307145>
- Coakley, J. (2011). Youth Sports: What Counts as “Positive Development?” *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306–324. <https://doi.org/10.1177/0193723511417311>
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and Play in the Development of



- Sport Expertise. In *Handbook of Sport Psychology* (pp. 184–202). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch8>
- Côté, J., & Hancock, D. J. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>
- Dewey, J. (1938). The Determination of Ultimate Values or Aims through Antecedent or a Priori Speculation or through Pragmatic or Empirical Inquiry—John Dewey, 1938. *Teachers College Record*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146813803901038>
- Ericsson, K. A. (2000). Expertise in interpreting: An expert-performance perspective. *Interpreting*, 5(2), 187–220. <https://doi.org/10.1075/intp.5.2.08eri>
- FIGC. (2025). *Report Calcio 2025*. <https://www.figc.it/it/federazione/federazione-trasparente/reportcalcio>
- Figueiredo, A. J., Gonçalves, C. E., Coelho e Silva, M. J., & Malina, R. M. (2009). Characteristics of youth soccer players who drop out, persist or move up. *Journal of Sports Sciences*, 27(9), 883–891. <https://doi.org/10.1080/02640410902946469>
- 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>
- Freire, P. (1978). Pedagogy of the Oppressed*. In *Toward a Sociology of Education*. Routledge.
- Fuhre, J., Øygard, A., & Sæther, S. A. (2022). Coaches' Criteria for Talent Identification of Youth Male Soccer Players. *Sports (Basel, Switzerland)*, 10(2), 14. <https://doi.org/10.3390/sports10020014>
- Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Meltemi srl.
- Halldorsson, V. (2020). The Black Swan of elite football: The case of Iceland. *Soccer & Society*, 21(7), 711–724. <https://doi.org/10.1080/14660970.2019.1710491>
- Isidori, E. (2012a). *Filosofia dell'educazione sportiva: Dalla teoria alla prassi*. Edizioni Nuova Cultura.
- Isidori, E. (2012b). *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*. Edizioni Nuova Cultura.
- Jakobsson, B. T., & Lundvall, S. (2021). Learn, Have Fun and Be Healthy! An Interview Study of Swedish Teenagers' Views of Participation in Club Sport. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6852. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136852>
- Jucca, L., Hall, K., Zhou, J., Jucca, L., & Zhou, J. (2026, February 16). 'Leave the kids alone': Norway explains formula behind Winter Olympics success. *Reuters*. <https://www.reuters.com/sports/leave-kids-alone-norway-explains-formula-behind-success-2026-02-16/>
- Krieger, J., & Nordhagen, S. E. (n.d.). *The Scandinavian Sport Model*.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives.



- tives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915618045. <https://doi.org/10.1177/1609406915618045>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31>
- Pesce, C., Croce, R., Ben-Soussan, T. D., Vazou, S., McCullick, B., Tomporowski, P. D., & Horvat, M. (2019). Variability of practice as an interface between motor and cognitive development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 133–152. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223421>
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo: Attività sportive e forme intellettive*. Guida Editori.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Liguori.
- Tuastad, S. (2019). The Scandinavian sport model: Myths and realities. Norwegian football as a case study. *Soccer & Society*, 20(2), 341–359. <https://doi.org/10.1080/14660970.2017.1323738>



Supportare il talento nel campo e fuori dal campo: la corresponsabilità educativa tra famiglia e associazioni sportive calcistiche come fondamento pedagogico per la comunità educante

Supporting talent on and off the football pitch: shared educational responsibility between families and football clubs as a pedagogical foundation for the educational community

Carlo Macale

Associate Professor, University "Niccolò Cusano" (Rome) carlo.macale@unicusano.it

Diana Olivieri

PhD in Cognitive and Educational Sciences and Adjunct Professor, University "Niccolò Cusano" (Rome)
diana.olivieri@unicusano.it

Abstract

The paper explores the educational value of youth football in Italy, starting from the sport's recent recognition in the Italian Constitution (Art. 33). The authors propose moving beyond the notion of talent as an innate and precocious gift, defining it instead as a dynamic process influenced by football intelligence, training and environmental context. At the heart of this reflection is the need for shared educational responsibility between football academies and families: parents should not be seen merely as spectators or 'supporters', but as active partners who ensure young athletes grow in a healthy environment, free from excessive pressure and oriented towards the individual's holistic development. Through the concept of the 'pedagogy of possibility', the paper invites sports clubs to build local networks in order to transform the playing field into a laboratory of educational and civic justice.

Keywords: youth football, pedagogy of talent, shared educational responsibility, educational community, psychological and physical well-being.

L'articolo esplora il valore educativo del calcio giovanile in Italia, partendo dal recente riconoscimento dello sport nella Costituzione Italiana (art. 33). Gli autori propongono di superare l'idea del talento come dote innata e precoce, definendolo invece come un processo dinamico influenzato dall'intelligenza calcistica, dall'allenamento e dal contesto ambientale. Il cuore della riflessione è la necessità di una corresponsabilità educativa tra scuole calcio e famiglie: i genitori non devono essere visti solo come spettatori o "tifosi", ma come partner attivi che garantiscano ai giovani atleti un ambiente sano, libero da pressioni eccessive e finalizzato alla crescita integrale della persona. Attraverso il concetto di "pedagogia della possibilità", il testo invita le società sportive a tessere reti territoriali per trasformare il campo di gioco in un laboratorio di giustizia formativa e civica.

Parole chiave: calcio giovanile, pedagogia del talento, corresponsabilità educativa, comunità educante, benessere psico-fisico.

Citation: Macale C., Olivieri D. (2026). Supportare il talento nel campo e fuori dal campo: la corresponsabilità educativa tra famiglia e associazioni sportive calcistiche come fondamento pedagogico per la comunità educante. *Pam-paedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 148-162.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-11>

Authorship: Il contributo è frutto del lavoro condiviso dell'autore e dell'autrice. Tuttavia, è possibile attribuire i paragrafi Introduzione, 1, 3, 4, a Carlo Macale e i paragrafi 2 e 4 a Diana Olivieri



Introduzione

La modifica all'art. 33 della Costituzione Italiana afferma che 'La Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme' (G.U., 235/2023). Qualche articolo prima troviamo il fondamento della responsabilità educativa nel quale si esprime che 'è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio' (art. 30).

Questo contributo nasce considerando questi due impegni etici che la Costituzione consegna alla nostra società: promuovere uno sport per la crescita della persona e pensare lo sport come progettualità educativa condivisa tra associazione sportiva e famiglie (o caregiver più prossimi alle ragazze e ai ragazzi che praticano uno sport). Da questa corresponsabilità educativa può nascere una prima rete sociale che può intersecarsi in quelle dinamiche di comunità educante di cui oggi i nostri territori hanno sempre più bisogno (Marcelli, 2024).

Per questa nostra riflessione si è scelto il calcio, non solo perché è la pratica sportiva più frequentata in Italia¹, ma anche perché gli scriventi sono stati formatori in un progetto di corresponsabilità scuola calcio-famiglia vedendo i benefici che questa azione può portare. Inoltre, si è convinti che data la natura contestuale e pratico-progettuale del sapere pedagogico-sociale, sarebbe stato più utile riflettere su uno sport in contesto, che non divagare su questioni teoretiche senza un chiaro riferimento sportivo.

Per tale motivo questo contributo intende innanzi tutto definire la cornice sportiva in cui il calcio giovanile è chiamato a operare e per questo si farà riferimento ad alcuni principi e documenti della Federazione Italiana Giuoco Calcio (FIGC), che per statuto 'concilia la dimensione professionistica ed economica del giuoco del calcio con la sua dimensione dilettantistica e sociale'², e del Settore Giovanile e Scolastico (SGS) in particolare che ha una forte vocazione educativa in quanto realizza attività con finalità tecnico/sportive, didattico/organizzative, sociali/educative nelle scuole e nelle società affiliate alla Federazione³. In seguito, si presenterà la prospettiva della pedagogia del talento come traiettoria educativa con cui poter guardare le potenzialità, ma anche le criticità del calcio giovanile, per poi uscire dal "campo" e giocare la questione educativa all'interno di una dimensione comunitaria dello sport.

Proprio in questo passaggio da una pedagogia dello sport a una pedagogia so-

1 <https://www.figc.it/media/277126/report-calcio-2025.pdf>

2 <https://www.figc.it/media/245607/all-al-cu-7a-del-4-luglio-2024-statuto-figc-commissario-ad-acta.pdf>

3 <https://www.figc.it/it/giovani/governance/il-settore-giovanile-e-scolastico>



ciali dello sport, la famiglia può divenire un attore sportivo ed educativo importante, in quanto congiunzione con la comunità locale. Pur convinti delle enormi potenzialità che la figura genitoriale può dare a un percorso formativo nel calcio, si è anche consapevoli dei limiti che queste figure possono avere se sposano un'idea di calcio solo centrata sul successo e la carriera dei propri figli e delle proprie figlie. È qui che il sapere pedagogico deve raccogliere la sfida formativa non solo per gli atleti, ma anche per i loro familiari.

1. Valori dello sport, principi della FIGC e ricadute pedagogiche

Il rischio più grande che vi è nel dibattere il tema dei valori nello sport è quello di imbattersi in una serie di luoghi comuni che poco hanno a che fare con le realtà sportive locali, ancor più nel mondo del calcio. Si ritiene pertanto importante partire con il definire il quadro assiologico dello sport:

Il contenuto assiologico dell'attività sportiva è articolato su tre direttrici (educazione, socialità e benessere) poste in relazione paritetica anziché in un rapporto gerarchico. Emerge il valore educativo connesso allo sviluppo e alla formazione della persona come indicato dalla collocazione nell'articolo 33 (dedicato all'istruzione) ma non viene fatto riferimento alle figure professionali che dovrebbero promuovere e costruire il valore educativo. Lo sport è associato al valore sociale perché spesso è considerato un elemento di aggregazione e uno strumento d'inclusione per condizioni di svantaggio, deriva o marginalità ma si dimentica che lo sport non è ipso facto aggregante, equo e inclusivo: anzi spesso è divisivo ed economicamente iniquo. (Lovecchio, 2024, p.13).

Le tre direttrici poste da Lovecchio sono quelle sulle quali svilupperemo le idee fondanti del nostro contributo. In particolar modo si cercherà di mettere in evidenza la connessione fra educazione, socialità e benessere tramite la pedagogia del talento applicata allo sport, per comprendere poi quali sono gli attori responsabili di questo processo formativo (sportivo ed etico) per i giovani atleti che praticano il calcio.

È giusto considerare come, nonostante gli sforzi fatti dalla FIGC nel promuovere uno sport educativo, oggi il calcio, anche quello giovanile, viva una deriva etica. Come osserva Berruto in un suo breve, ma pungente articolo:

Il calcio, da quando esiste, è stato (occorre iniziare a usare i verbi al passato) racconto collettivo, educazione sentimentale, grammatica popolare. Oggi quella funzione educativa sembra sparita. Il punto non è la nostalgia, sempre cattiva consigliera, ma lo sguardo: come siamo arrivati qui? (Berruto, 2026).

Uno dei problemi è proprio lo smarrimento educativo che si può riscontrare nelle scuole calcio, ma soprattutto in quelle categorie agonistiche che fanno ancora



parte del SGS e che di fatto assorbono tutto il marcio delle categorie superiori, mirando solo a risultati, soldi e premi formazione, favorendo, tra l'altro, un arrivismo sfrenato del quale molte volte sono complici anche le famiglie. In maniera romantica sarebbe bello rivivere le storie narrate nel libro *Non posso mio figlio ha calcio* (De Pascale, 2023). Un libro che, tra vittorie e sconfitte, entusiasmi e scoraggiamenti, racconta un calcio letto dai bambini e dagli adolescenti che giocano per passione e desiderio e dei loro genitori impegnati ad accompagnare i loro figli in questa avventura.

In realtà, nel calcio siamo ancora immersi in una situazione di stagno ben descritta trent'anni fa da Carlo Nanni che metteva in luce come lo sport fosse diventato 'un bene di consumo, uno spettacolo prima ancora che una attività [...] un prodotto da commerciare' (Nanni, 1992, p. 14). Eppure, si ripete, tante cose sono state fatte, si sono azionati processi di riflessione importanti a livello federale. Si pensi per esempio alla Carta dei diritti dei bambini e dei doveri degli adulti della FIGC-SGS⁴ rivolta in primis ai genitori e ai dirigenti affinché garantiscano agli atleti diversi diritti utili a promuovere il benessere del minore a qualsiasi livello, ovvero sia nelle attività di base (5-12 anni), sia nell'attività scolastica, come anche e, aggiungerei soprattutto, nell'attività agonistica, luogo invece dove spesso si trattano gli adolescenti come "adulti da crescere", non scorgendo i benefici di uno sport realmente educativo in adolescenza (Mantegazza, 1999; Bellantonio, 2014).

Tra i diversi diritti citati in questo documento, ve n'è uno che è al centro del nostro contributo: il diritto a beneficiare di un ambiente sano. Secondo una prospettiva pedagogica, l'ambiente è "il terzo educatore", ovvero la relazione educativa non passa solo nella relazione esplicita e diretta tra educatore-educando, ma la relazione è inserita in un contesto di altre relazioni che influenzano, tra le altre cose, il percorso formativo del discente. Inoltre, altri due elementi sono importanti da considerare.

Prima di tutto l'ambiente ha una sua identità pedagogica, un suo "curriculum nascosto" e pertanto si presenta come modello educativo. La struttura, le persone che lavorano in un contesto formativo e le persone che frequentano tale contesto, con i loro atteggiamenti e comportamenti, ci trasmettono la filosofia educativa dell'organizzazione, molto più di quello che può essere dichiarato per scritto o oralmente in maniera pubblica, magari per ragioni di marketing.

L'ambiente è anche il contesto dove le diverse agenzie educative hanno la possibilità di incontrarsi e confrontarsi per riflettere, discutere, operare al fine di promuovere la promozione integrale del soggetto in crescita.

Se il campo sportivo è il luogo privilegiato dove educare tramite il calcio, per-

4 https://www.figc.it/media/2350/carta_diritti_bambini_vs_20_3_2012.pdf



ché questo è il fine sportivo del SGS, allora lo stesso deve essere considerato “spazio di crescita tecnica ed etica” del giovane atleta. La struttura del centro deve essere ricca sul piano educativo, all'interno vi deve operare personale qualificato che se ha scelto di allenare, deve seguire quanto richiesto dalla FIGC o dal proprio ente di promozione sportiva. Ovviamente per poter seguire tale *mission* vi sono due condizioni essenziali: a) la società sportiva deve avere una *vision* vicina a tali principi; b) gli allenatori e i dirigenti devono conoscere per formazione o autoaggiornamento tali principi.

Ma nel centro sportivo la famiglia è l'altra agenzia educativa che è presente come portatrice degli stessi valori sportivi. In questo la carta dei diritti è chiara:

Ai genitori un invito a considerare il proprio figlio/a come una persona da educare e non un campione da allenare. Anteporre sempre il benessere fisico e psicologico del giovane al proprio desiderio di vederlo vincere. Avere fiducia nell'operato degli educatori sportivi, lavorando in sinergia con loro. Essere un tifoso rispettoso, incoraggiando in modo leale non solo la propria squadra ma anche quella avversaria.

Di fronte a una chiarezza così lapidaria, non c'è via di scampo! I genitori sono parte integrante del progetto educativo e sportivo. Lo sono direttamente secondo quanto gli compete in base alla funzione genitoriale, ma lo sono secondo un principio di corresponsabilità educativa con gli allenatori e dirigenti della squadra *lavorando in sinergia con loro*. Tutte quelle società che non coinvolgono le famiglie nel percorso educativo dei propri atleti, non solo fanno un grave errore pedagogico, ma vanno anche contro i dettami della federazione.

È anche giusto ricordare che ci sono due livelli di responsabilità diversi, la società sportiva ha la gestione del contesto educativo e pertanto è la prima garante del percorso di crescita dell'atleta. Inoltre, la società è anche quella realtà che deve garantire il suddetto diritto a beneficiare di un ambiente sano, ambiente che, non è solo il campo bello e le docce, ma è anche quel contesto che ha un chiaro modello educativo e che all'interno favorisce delle relazioni umane volte al benessere degli operatori sportivi e degli atleti e di tutte le persone che frequentano il centro sportivo in occasione di un evento sportivo. Quindi la società è responsabile del comportamento anche dei genitori che seguono la pratica sportiva dei propri figli sia essa in allenamento che in partita. La frase che spesso si sente da parte di allenatori e dirigenti dinanzi a comportamenti violenti già sul piano verbale di genitori rivolti ad arbitri e giocatori durante una partita che “inquinano” un ambiente sano atto alla crescita degli atleti è: “Noi alleniamo i ragazzi, non possiamo pensare anche alle famiglie”. Tale affermazione è completamente ingiustificata e inadeguata a spiegare tali eventi.

Da qui si fonda sul piano teorico-esperienziale la necessità di sostenere un discorso di corresponsabilità educativa nel calcio giovanile. Non si può essere ostaggio e vittime di genitori bulli in tribuna, di dirigenti che fanno finta di non vedere



e sentire per ragioni di arrivismo societario. Tutto ciò sta trasformando la violenza sottesa e presente in molte partite giovanili in un tacito consenso e quieto vivere in barba ai dettami della federazione e del benessere degli atleti. In Italia il calcio giovanile non può più essere una giungla dove vince il più forte, ma deve essere un contesto formativo che rispetti i principi della FIGC e della nostra Costituzione.

2. La formazione del talento sportivo come pedagogia della possibilità

È tempo di esami e una studentessa, distinguendo tra plusdotazione e talento, mi informa che “nel calcio sali di categoria anche se sei sotto età”, suggerendo implicitamente una sovrapposizione tra precocità e valore. Del resto è ancora diffusa nei contesti sportivi l’idea (priva di fondamento scientifico) che il talento sia una qualità innata, identificabile precocemente fin dall’infanzia (Williams, Reilly, 2000), quando ben noto è il *Relative Age Effect*, per cui corporatura, velocità e coordinazione più sviluppate nei nati a inizio anno (rispetto ai coetanei novembrini o dicembrini) li avvantaggerà nelle selezioni giovanili, con implicazioni rilevanti su autostima, opportunità e rischio di abbandono precoce (Barnsley, Thompson, Legault, 1992).

Una pedagogia del talento informata dalle neuroscienze invita, piuttosto, a considerarlo come un processo dinamico e situato, che prende forma nel tempo attraverso l’interazione tra predisposizioni individuali, qualità dell’allenamento e caratteristiche del contesto educativo.

Emergono così due configurazioni: il falso talento precoce, sostenuto da vantaggi maturativi temporanei e rinforzato dall’orientamento alla sola performance, e il talento emergente, a sviluppo progressivo in contesti stimolanti e tolleranti verso l’errore.

Il Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento di François Gagné (2004) offre una cornice interpretativa efficace per superare l’equivoco della coincidenza tra talento e vantaggio precoce, descrivendo il talento come esito di un percorso trasformativo in cui iniziali potenzialità (*gifts*) sono progressivamente raffinate, attraverso il duro lavoro mediato da catalizzatori intrapersonali (motivazione intrinseca, autoregolazione emotiva, gestione del fallimento) e ambientali (relazioni educative, clima di squadra, opportunità di gioco), oltre al ruolo del caso (*chance*), anch’esso determinante nelle traiettorie sportive. In questa direzione, la teoria della pratica deliberata evidenzia come l’*expertise* sia il risultato di un lungo processo di adattamento alle richieste dell’ambiente, attraverso feedback e progressiva complessificazione dei compiti (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer, 1993), per un impegno di circa dieci anni.

Così incorniciata, la formazione del talento calcistico si configura come un percorso articolato in specifici compiti evolutivi: esperienze motorie giocose ed



esplorative tra i 6 e i 12 anni, specializzazione negli aspetti tattici tra i 13 e i 15 anni, costruzione di competenze strategiche competitive a partire dai 16 anni (Balyi, Hamilton, 2004).

La tensione tra allenamento per vincere subito e allenamento per costruire competenze rappresenta una criticità dei settori giovanili, poiché una specializzazione precoce e pressioni competitive anticipate possono compromettere lo sviluppo, riducendo la variabilità motoria e aumentando il rischio di burnout (Martens, 1978).

In questa prospettiva, il talento calcistico trova il suo nucleo fondante nell'intelligenza calcistica (Wein, 2004), intesa come competenza trasversale di lettura del gioco e comprensione delle dinamiche collettive per compiere scelte efficaci sotto pressione. Oggi interpretata come fenomeno neurocognitivo complesso, misurabile e ottimizzabile (Teoldo, Guilherme, Garganta, 2022), essa consente di valorizzare anche risorse limitate (Casella *et alii*, 2025), laddove in sua assenza buone abilità fisiche e tecniche rimarranno frammentarie.

Questa impostazione invita a ripensare criticamente la ricerca del talento precoce. In assenza di uno sguardo evolutivo, il rischio è duplice: da un lato, sovrainvestire su chi appare avvantaggiato nel breve periodo; dall'altro, trascurare chi maturerà più tardi, alimentando dinamiche di esclusione e autoesclusione.

Oggi sappiamo che le decisioni calcistiche avvengono in tempi rapidi (400-700 ms) richiedendo adattamenti neurali a lungo termine (Jordet *et alii*, 2020), che l'integrazione tra dimensioni cognitive ed emotive consente prestazioni efficaci anche sotto pressione come nei calci di rigore (Li *et alii*, 2025), che l'apprendimento si fonda sulla formazione di engrammi, ossia tracce neurali consolidate dall'esperienza, per cui i giocatori esperti automatizzano i gesti tecnici liberando risorse cognitive per la creatività, mentre i meno esperti concentrano tutta l'attenzione sull'esecuzione motoria, con conseguente lentezza decisionale (Fink *et alii*, 2018).

Ne emerge un modello stratificato, in cui abilità fisiche e tecniche costituiscono la base, mentre l'intelligenza calcistica agisce come fattore moltiplicatore della performance.

Considerata la profonda influenza che gli atteggiamenti degli adulti di riferimento hanno sulle risposte emotive dei giovani atleti (Bandura, 1977), accade che una pressione eccessiva genererà ansia, mentre un clima orientato al processo favorirà la capacità di adattamento neurale tramite apprendimento dall'errore e aggiustamenti progressivi.

È ovvio che si compete con un avversario per batterlo, tuttavia non dobbiamo sottovalutare la grande contraddizione insita nell'orientamento sportivo al successo immediato: vincere subito significa raggiungere la posizione di tiro il più rapidamente possibile, ma questo porterà ad eseguire pochi tocchi di palla, a discapito dell'acquisizione di una buona precisione tecnica.

E poiché il talento non emerge *nonostante* l'errore, ma attraverso di esso, una



pedagogia dell'allenamento dovrebbe valorizzarlo come occasione di ristrutturazione cognitiva e motoria.

In tale direzione, lo stato di *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) e il principio della difficoltà desiderabile (Bjork, 1994) indicano che si avrà reale apprendimento solo bilanciando sfida e abilità.

Il buon allenatore, allora, è colui che, riconoscendo il rischio che la corsa alla vittoria istantanea determini impoverimento motorio, sa valorizzare il processo oltre al risultato, considerando la scuola calcio come spazio di perturbazione positiva del sistema in via di sviluppo dei giovani atleti.

La carriera agonistica diventa, così, solo una delle possibili traiettorie. Se il successo è definito esclusivamente in termini professionistici, il fallimento diventa l'esito più probabile; se invece è inteso come crescita integrale – sia essa partecipazione ricreativa o pratica intermittente – allora l'esperienza sportiva manterrà il suo valore anche senza approdo agonistico.

Tale variabilità non va letta come perdita di potenziale, ma come espressione naturale dell'adattamento tra individuo e contesto. In questi termini, l'eccellenza non viene affatto abolita, ma decentrata, non costituendo più l'unico criterio di legittimazione dell'intervento educativo.

Non è dunque il talento ad essere raro: rari sono i contesti capaci di sostenerlo senza deformarlo. Né possiamo definire il talento nel calcio come un punto di arrivo o una proprietà stabile dell'individuo: piuttosto, definiamolo come un orizzonte evolutivo che emerge quando intelligenza calcistica, pratica deliberata e contesto educativo generativo convergono verso la sua piena espressione, evitando di schiacciarlo con aspettative premature o logiche estrattive che considerano il settore giovanile come bacino da cui trarre eccellenze e “buttare via” gli scarti.

Una simile impostazione introduce una tensione critica nei confronti delle narrazioni mediatiche del “predestinato”, che alimentando aspettative sproporzionate costruiscono una cultura dell'anticipazione che rischia di comprimere i ritmi evolutivi.

Occorre, dunque, restituire centralità ai tempi lunghi della formazione, riconoscendo che lo sviluppo umano non segue traiettorie lineari e che l'incertezza non è un difetto del sistema, ma una sua componente strutturale.

Se il talento rappresenta una traiettoria emergente all'interno di un sistema educativo complesso, il compito di una pedagogia della possibilità – alimentata dalla corresponsabilità educativa tra scuola calcio e famiglia – non si limiterà a sostenere i potenziali eccellenti, ma si configurerà come impegno etico verso ogni giovane atleta; né si faranno previsioni sull'esito finale del percorso, ma si garantirà che ogni bambino possa attraversarlo in condizioni di dignità formativa e pieno riconoscimento della sua unicità.



3. Allenatore, atleta e famiglia

L'allenamento, come pratica educativa, oltre che sportiva è il luogo per attualizzare la pedagogia del talento e anche in chiave etica, definendo ruoli e responsabilità dell'allenatore, dell'atleta e della famiglia. Prima però è necessario fare delle precisazioni importanti.

La prima riguarda la necessità di superare una logica meramente legislativa della gestione sportiva e coinvolgere le famiglie come partner educativi "effettivi". Il giovane atleta, in quanto tesserato è *ipso facto* soggetto attivo nello sport, anche l'allenatore, in qualità di "lavoratore sportivo" (Stivanello, 2023), è menzionato di diritto in questo processo. La famiglia resta fuori da questa logica legislativa, il genitore, a meno che non sia dirigente, non è un tesserato e questo è un problema perché non gli si riconosce la valenza educativa nella progettualità sportiva. La conseguenza più ovvia, purtroppo, è che il genitore o il parente in genere sia accostato alla figura del tifoso, con rischio della deresponsabilizzazione del ruolo genitoriale in chiave di testimonianza educativa, come diversi fatti di cronaca riportano. Inoltre, troppo spesso si sottovaluta il fatto che 'il genitore-ultras condiziona il figlio con effetti collaterali che non può nemmeno immaginare' (Benaglia, 2014, p. 23).

La seconda considerazione riguarda la connessione tra pedagogia dell'allenamento e insegnamento sportivo. Ora, se è vero che 'l'efficacia di un tecnico di qualsiasi disciplina è fortemente condizionata dalla propria capacità di insegnare e che le proprie competenze didattiche risultano essere indispensabili per poter svolgere i compiti a lui affidati, in modo particolare se questi è coinvolto con gli allievi più giovani' (Mantovani, 2018, p. 18), è fondamentale non dimenticare mai il legame tra la didattica e la pedagogia. La prima, infatti, è una disciplina che se non ancorata a una cornice pedagogica, rischia di assumere una forma ingegneristica poco attenta alla complessità delle relazioni umane. Questo vale nella scuola, ma ancor più nello sport dove il fine dell'allenamento non può essere solo l'acquisizione di una o più tecniche, ma anche la crescita in termini valoriali e identitari dei soggetti coinvolti in questa pratica educativa (Cassidy, Jones, Potrac, 2004).

Proprio per favorire questo processo di crescita identitario che è individuale e sociale al contempo, lo sport può divenire uno strumento educativo formidabile. La questione è che però lo sport non è educativo in sé, ma solo se 'adeguatamente progettato e organizzato e, quindi intenzionalmente concepito come spazio relazionale educativo, può favorire lo sviluppo positivo dei giovani permettendo loro di acquisire competenze personali e relazionali fondamentali' (Maulini, 2019, pp. 27-28).

L'allenamento, quindi, è il primo spazio educativo dove ciò può avvenire e dove è possibile pensare all'allenatore come educatore dell'atleta e anche animatore di una comunità. In un interessante articolo (Isidori, Benetton, 2014), si mette



in evidenza come il destinatario di una pedagogia dell'allenamento è l'allenatore stesso e non tanto l'atleta. Questo perché l'allenatore ha una doppia funzione, quella orientata alla prestazione, al risultato finale e quella più attenta al tema della partecipazione. Pedagogicamente parlando queste due dimensioni sono interconnesse e non si escludono, o vivono tempi e modi diversi nel corso dello sviluppo di un atleta. Il problema nasce quando la *performance*, intesa come successo *ab-soluto*, ovvero sganciato dai valori dello sport e dalla partecipazione, diviene l'unica ragione sportiva che guida la didattica sportiva di un allenatore. Così facendo si riduce lo sport a mero consumismo, all'offerta migliore da mettere in campo, rinunciando a una dimensione critica e personalizzante e dove la famiglia è alla ricerca della scuola calcio più promettente. Come già sottolineato nella precedente riflessione sulla pedagogia del talento applicata al calcio, lo sport ha il compito di sostenere un armonico sviluppo dell'atleta senza pretese eccessive di performance. Allo stesso tempo è importante ricordare anche la dimensione comunitaria e sociale dell'allenamento:

La pedagogia dell'allenamento considera l'allenatore come un crocevia di fasci di influenze che provengono dalla società, dal sistema politico, dalla cultura, dal sistema formativo, etc. I comportamenti e le competenze dell'allenatore, quindi vanno sempre letti all'interno di questa complessità di fattori; senza la comprensione del contesto in cui l'azione dell'allenatore è agita non vi è alcuna possibilità di comprendere il "senso" umano ed educativo dell'allenamento. (Isidori, Benetton, 2014, p. 85).

È questa una lettura allargata del concetto di ambiente educativo e sportivo già precedentemente presentata e nella quale secondo la teoria ecologica di Urie Bronfenbrenner (1979), la corresponsabilità educativa scuola calcio-famiglia diviene mesosistema tra due microsistemi che, solo se alimentati vicendevolmente, possono affrontare le sfide educative del macro-sistema culturale del calcio che sta subendo, ormai da decenni, un depauperamento valoriale dovuto a interessi economici estranei alla cultura dello sport.

L'unico modo per promuovere il benessere dei giovani calciatori è creare un campo di azione educativo più ampio del campo da gioco, che parta dalle tribune e arrivi al territorio. Solo così una scuola calcio può essere un'eccellenza sportiva e una testimonianza educativa sul territorio. Il SGS già si apre al mondo delle scuole, compito di ogni associazione sportiva dovrebbe esser quello di tessere relazioni con altre realtà territoriali per la formazione di una comunità educante, in cui il calcio possa avere un ruolo educativo e non solo tecnico. Questo potrebbe essere il punto di arrivo di una corresponsabilità educativa che trasforma una pedagogia dello sport in una pedagogia *sociale* dello sport ovvero, 'una scienza pedagogico-strutturale che mira ad elaborare strategie per la promozione di valori umani attraverso lo sport in tutti i contesti dell'esistenza' (Isidori, 2014, pp. 17-18).



La famiglia in questo progetto ha un ruolo importante, quello di agevolare il capitale sociale sportivo. In tal senso sono illuminanti le parole di Isidori:

Il concetto di sport come capitale sociale sottolinea la presenza di un vincolo concettuale tra le azioni dei genitori, la motivazione degli atleti e l'interesse dei figli alla pratica sportiva e la rete stessa di relazioni sociali dalle quali dipende la socializzazione sportiva sia dei genitori che dei figli stessi. Per comprendere il ruolo della famiglia nella socializzazione sportiva dei giovani e il ruolo di agente educativo primario è necessario sviluppare una prospettiva e un approccio olistico al problema per cercare di trovare il legame che unisce la dimensione individuale con quella personale e con tutti i fattori sociali che determinano la motivazione alla pratica sportiva e l'efficacia della famiglia nel promuoverla in una prospettiva "educativa" (di intervento) e non meramente "sociale" (che implica una descrizione o una mera presa d'atto della situazione). (Isidori, 2017, pp. 139-140).

Il contributo di Isidori continua mettendo in luce come l'azione educativa della famiglia nello sport è autentica, solo se la stessa ha una concezione pedagogica dello sport. Se ciò avviene, allora l'azione promotrice educativa e sportiva della famiglia raggiunge la realtà locale, in primis influenza rilevante nella scuola e il gruppo dei pari in genere. Ecco, quindi, che quella corresponsabilità educativa richiesta nel centro sportivo tra allenamenti e partite, piano piano si allarga toccando una dimensione etico-sociale di supporto alla crescita del benessere comunitario.

Ma la questione fondante e critica del nostro contributo resta: associazione sportiva/scuola calcio e famiglia sono disposti a vivere un patto di corresponsabilità educativa?

4. Una maglia per i genitori!

Troppo spesso le dinamiche a bordo campo sono influenzate da identificazione proiettiva, ansia da prestazione indiretta e pressione sociale. Succede, allora che il genitore (come, a volte, anche l'allenatore) viva la partita in prima persona, attivando a livello cerebrale meccanismi di amplificazione emotiva (neuroni specchio), risposte impulsive (amigdala, cortisolo) e meccanismi di identificazione proiettiva (corteccia prefrontale mediale) che danno vita a comportamenti disfunzionali. Alcuni genitori vivranno l'andamento sportivo del figlio o della figlia come misura della propria efficacia educativa, altri proietteranno sogni, desideri e frustrazioni sui figli, sperando che possano "riscattare" la loro storia personale.

Siamo fermamente convinti che lo sport giovanile dovrebbe essere concepito come un laboratorio di possibilità, nel quale l'obiettivo principale non è anticipare il futuro, ma creare le condizioni affinché molteplici futuri rimangano aperti. In tal senso, la funzione dell'educazione sportiva si avvicina a una logica di giustizia formativa, orientata non alla produzione di élite precostituite, ma alla riduzione



delle barriere che limitano la piena espressione delle potenzialità individuali. In questa prospettiva, il talento, lungi dal poter essere “scovato” come un oggetto nascosto, va invece coltivato all’interno di un ecosistema educativo integrato famiglia-scuola calcio, creando le condizioni affinché possa emergere.

Se la comunità educante accoglie questa svolta, il calcio giovanile può trasformarsi da dispositivo selettivo a spazio di giustizia formativa, il cui tessuto relazionale riconosce la dignità educativa di ogni percorso. È nella reciprocità tra eccellenza e inclusione che si gioca la possibilità di una pedagogia dello sport attenta alla formazione dei talenti, capace di lasciare un segno non solo nella pratica, ma anche nel dibattito scientifico contemporaneo (Caroli, 2018).

Integrare il modello di Gagné (2004) in questa proposta significa aiutare i genitori a comprendere un messaggio fondamentale: il loro ruolo non è quello di giudici del risultato, ma di catalizzatori ambientali dello sviluppo. Quando il genitore sostiene il processo, contribuisce infatti a creare quelle condizioni – ossia un ambiente emotivamente sicuro, motivante e ricco di opportunità – che permettono alle doti naturali dei loro figli di trasformarsi in talento.

E allora?

Pensiamo sia giusto far scendere nel campo formativo anche le famiglie. Sono presenti in letteratura modelli interessanti per coinvolgere le famiglie nei processi formativi della società. Solo a titolo esemplificativo si menziona il modello di Laferty e Triggs (2014) rivisitato da Laura Bortoli (2018) oppure l’idea di un calcio maieutico (Macale, 2021) dove la famiglia sostiene la dimensione etico-sociale della progettazione sportiva. Una proposta più diretta è quella presentata da Antonio Zambelli, dirigente di una società di calcio nell’Interland milanese. Nel suo libro *Passione, tifo, educazione. Idee per far scendere in campo dei genitori sportivi* (Zambelli, 2014), l’autore non denigra il fenomeno del tifo, non lo reputa una pratica “animalesca”, ma alla pari della pratica del calcio, afferma che anche il tifo va “allenato” in quanto è un comportamento “al limite”. L’aspetto centrale è quello dei valori sportivi che ogni squadra dovrebbe incarnare e che non dovrebbe mai tradire per restare fedeli. Nel mondo del calcio l’oggetto sacrale che incarna i colori, la storia e i valori di una società è la maglia.

La maglia è un elemento che distingue “noi dagli altri”. È un elemento allo stesso tempo individuale (“sono il numero 7”) e di gruppo (“la nostra squadra verde nero”). È il mezzo reale attraverso cui ci si sente parte di un gruppo, di una società e di una comunità, come avviene nelle nostre società, dove si insegna a vincere e a perdere, passandosi la palla, collaborando tutti con la “stessa maglia”.

La maglia porta con sé sensazioni importanti, come l’integrazione e l’orgoglio di essere parte di un gruppo, e altre più semplici di cameratismo, che, a qualunque età, rimangono sempre un po’ infantili e aiutano a far emergere, anche negli adulti, quella naturale dimensione ludica. (Zambelli, 2014, p. 20).

La maglia può diventare un dispositivo educativo e culturale, capace di orientare lo sguardo dei genitori dal breve al lungo termine, dal risultato al processo,



dal controllo al sostegno, dalla prestazione alla crescita personale, evitando loro di cadere nelle dinamiche dell'iper-aspirazione adultocentrica.

Una maglia che accomuna il genitore al figlio e il figlio agli altri. La maglia ormai la si porta casa, la si lava con cura e spesso la si tiene ben custodita fino alla partita dopo. La maglia rappresenta un percorso, un obiettivo raggiunto e un altro da raggiungere.

E se pensassimo a una maglia anche per i genitori? Una maglia che si ottiene al termine di un percorso formativo che sottolinea l'importanza del ruolo genitoriale nella crescita educativa e sportiva del figlio e che possa essere simbolo all'interno della comunità dei valori sportivi incarnati dalla società calcistica. La maglia supera il mancato riconoscimento nell'attività sportiva dovuto all'assenza di tesseramento per i genitori, per dar vita a un'appartenenza pedagogica ed etica.

Conclusioni

In continuità con altre riflessioni (Masala, Boccia, 2020), questo articolo vuole essere un tassello nella costruzione di una cultura dello sport a partire dallo sport e dalle sue potenzialità educative. La scelta della pedagogia del talento applicata al calcio ha sottolineato la centralità del benessere che la FIGC pone come obiettivo principale per i giovani calciatori. In linea con altri studi, si è messo in luce come il sostegno e un atteggiamento positivo dei genitori verso la pratica sportiva dei figli può costituire un valore aggiunto per la crescita dell'atleta e del talento sportivo (Côté, 1999).

A partire da ciò si può iniziare un lavoro di corresponsabilità educativa, dalla condivisione degli obiettivi tecnici e valoriali previsti nella progettazione di un allenamento fino a condividere i giusti atteggiamenti da tenere durante una partita a seconda del proprio ruolo, quindi in qualità di allenatore, atleta e genitore, senza mai abdicare alla prima vocazione etica a cui gli adulti sono chiamati, ovvero la testimonianza.

Riferimenti bibliografici

- Balyi, I., Hamilton, A. (2004). Long term athlete development; trainability in childhood and adolescence. *Olympic Coach*, 13(3).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barnsley, R.H., Thompson, A.H., Legault, P. (1992). Family planning: football style. The Relative Age Effect in football. *International Review for the Sociology of Sport*, 27(1): 77-87.
- Bellantonio, S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.



- Benaglia, F. (2014). *Mio figlio è un fenomeno. Amorevoli disastri dei genitori nello sport giovanile*. Cesena: Il Ponte Vecchio.
- Berruto, V. (2026). Allenatori, risorse e sistema. Cosa c'è dietro la crisi del calcio?. *Avvenire*, 18 Aprile, 2026. In: https://www.avvenire.it/idee-e-commenti/allenatori-risorse-e-sistema-cosa-ce-dietro-la-crisi-del-calcio_107264?fbclid=IwdGRzaARRoJhjbGNrBFGXLWV4dG4DYWVtAjExAHNyDGMGYXBwX2lkDDM1MDY4NTUzM-TcyOAABHiS98GTifzFeCRBjkL-QFGKgby_5rvNeCvHbWpqoD-fbB4BrUOh7a4hOMrEWd_aem_yE0ILHMB6tvKfxWy48z9wA&sfnsn=scwspmo (ultima consultazione 26/04/2026)
- Bjork, R.A. (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe, A.P. Shimamura (eds.), *Metacognition: knowing about knowing* (pp. 185-205). Cambridge: MIT Press.
- Bortoli, L. (2018). Lo sport giovanile e il rapporto con le famiglie. In C. Mantovani (ed.), *Insegnare per allenare* (pp. 203-223). Roma: Scuola dello Sport.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caroli, A. (2018). *Le neuroscienze nel calcio moderno. Come costruire giocatori e squadre vincenti* Pavia: Blonk.
- Casella, A. et alii (2025). Effects of virtual reality-based training for soccer players on anticipatory brain functions and cognitive skills. *Biological Psychology*, 202: 109168.
- Cassidy, T., Jones R.L., Potrac P. (2004). *Understanding sports coaching. The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. London: Routledge.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 397-406.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- De Pascale, G. (2023). *Non posso, mio figlio ha calcio*. Genova: Il Melangolo.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Fink, et alii (2018). Brain and soccer: functional patterns of brain activity during the generation of creative moves in real soccer decision-making situations. *Human Brain Mapping*, 40(3): 755-764.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental model. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Isidori, E. (2014). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Isidori, E., Benetton, M. (2014). La pedagogia dell'allenamento sportivo tra epistemologia e lifelong learning. *Studium Educationis*, 15(2), 81-94.
- Isidori, E. (2017). *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Jordet, G. et alii (2020). Scanning, contextual factors, and association with performance in English Premier League footballers: an investigation across a season. *Frontiers in Psychology*, 11: 553813.
- Lafferty, M.E., Triggs, C. (2014). The working with Parents in Sport Model (WWPS-Model): A practical guide for practitioners working with parents of elite young performers. *Journal of Sport Psychology in Action*, 21, 35-39.



- Li, D. *et alii* (2025). Neuromotor mechanisms of successful football penalty kicking: an EEG pilot study. *Frontiers in Psychology*, 19(16): 1452443.
- Lovecchio, N. (2024). Sports in the Italian Constitution: a beginning that must take shape for a sports welfare system. *Formazione & Insegnamento*, 22(1S), 12-17.
- Macale, C. (2021). A maieutic soccer. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 5(4).
- Mantegazza, R. (1999). *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Mantovani, C. (2018). Le competenze didattiche del tecnico sportivo. In C. Mantovani (ed.), *Insegnare per allenare* (pp. 15-43). Roma: Scuola dello Sport.
- Marcelli, A. (2024). *Comunità educative. Un viaggio nella pedagogia sociale contemporanea*. Roma: Aracne.
- Martens, R. (ed.) (1978). *Joy and sadness in children's sports*. Champaign: Human Kinetics.
- Masala, D., Boccia, T. (2020). From sport to sport culture. *Senses and Sciences*, 7(1).
- Maulini, C. (2019). *Educare allenando. Profili di competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Nanni, C. (1992). Agonismo sportivo e educazione alla convivenza civile e democratica. *Orientamenti Pedagogici*, 42(1): 11-24.
- Stivanello, B. (2023). Il "lavoratore sportivo". In M.C. Dalbosco (ed.), *La riforma del lavoro sportivo. Nuovi inquadramenti e adempimenti per professionisti ed enti sportivi dilettantistici* (pp. 21-45). Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli.
- Teoldo, I., Guilherme, J., Garganta, J. (2022). *Football intelligence. Training and tactics for soccer success*. New York: Routledge.
- Wein, H. (2004). *Developing game intelligence in soccer*. Spring City: Reedswain.
- Williams, A.M., Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 657-667.
- Zambelli, A. (2014). *Passione, tifo, educazione. Idee per far scendere in campo dei genitori sportivi*. Bari: La Meridiana.



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

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

Angela Magnanini

Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale

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

angela.magnanini@uniroma4.it

Lorenzo Cioni

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

lorenzo.cioni@uniroma4.it

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

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

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

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

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

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-12>

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



1. Introduzione

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

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

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

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



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

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

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

2. Il ruolo dell'educatore sportivo nei processi inclusivi

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



3. Obiettivi

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

4. Campione e metodi

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

5. Analisi

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

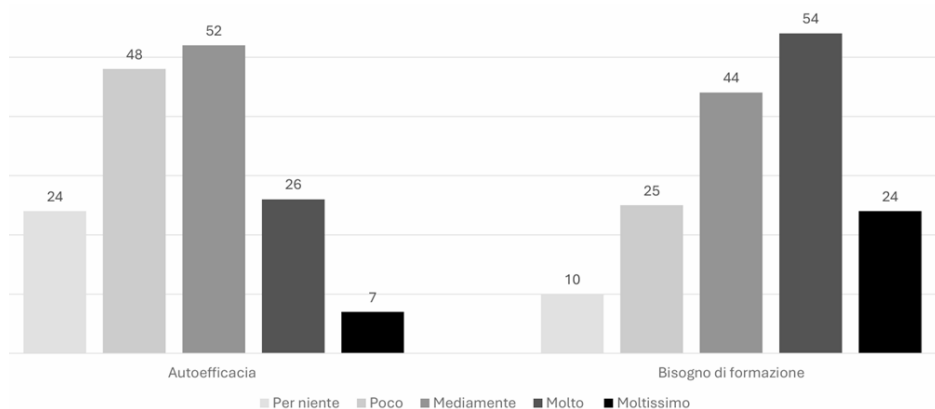


Grafico 1 - Autoefficacia e bisogno di formazione degli educatori sportivi

6. Conclusioni

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

Riferimenti bibliografici

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



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



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



Corporeità e cura nello sport associativo: la mediazione pedagogica

Embodiment and care in associational sport: pedagogical mediation

Daniela Maggi

RTT PAED 02/A, DISUS, Università e-Campus

daniela.maggi@uniecampus.it

Abstract

In associational contexts, sport can move beyond a performance-driven reduction and be framed as a transformative educational experience: movement, as embodied practice, activates processes of subjectivation, belonging, and community participation. Drawing on a Deweyan perspective on experience and a pedagogy of care, the paper portrays sport as a generative space that nurtures reflection, cooperation, and active citizenship. Within this framework, the coach is called upon to take on a role of pedagogical mediation, designing settings, routines and relationships that support agency and inclusion.

Keywords: associational sport; embodied experience; transformative education; pedagogy of care; coach as mediator.

Nei contesti associativi lo sport può superare la riduzione prestazionale e configurarsi come esperienza educativa trasformativa: il movimento, come pratica incarnata, attiva processi di soggettivazione, appartenenza e partecipazione comunitaria. Il contributo intreccia prospettiva deweyana dell'esperienza e pedagogia della cura per descrivere lo sport come spazio generativo, che alimenta riflessività, cooperazione e cittadinanza attiva. In questa cornice l'allenatore è richiamato a un ruolo di mediazione pedagogica per progettare setting, routine e relazioni che sostengano agency e inclusione.

Parole chiave: sport associativo; esperienza incarnata; educazione trasformativa; pedagogia della cura; allenatore mediatore.

Citation: Maggi D. (2026). Corporeità e cura nello sport associativo: la mediazione pedagogica. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 176-189.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-13>



Introduzione

Nello sport associativo si intrecciano linguaggi eterogenei, quello della prestazione e quello della crescita, quello dell'efficienza e quello della reciprocità. È in questa frizione, spesso normalizzata e poco tematizzata, che la pedagogia trova un terreno decisivo di interrogazione. Parlare oggi di sport nei contesti associativi significa attraversare un campo semantico densamente stratificato, nel quale la promessa educativa convive con l'evidenza di derive riduzionistiche. Qui la formazione non è un esito spontaneo della pratica, ma una possibilità che dipende dalla qualità delle condizioni. Lo sport è spesso presentato come "di per sé" formativo, quasi fosse un dispositivo naturalmente orientato al bene (salute, socializzazione, disciplina, carattere). E tuttavia la quotidianità delle pratiche – soprattutto quando l'associazionismo entra in tensione con logiche di selezione, aspettative prestazionali e forme più o meno esplicite di economicizzazione – mostra che l'educatività non è un attributo automatico, ma un esito fragile, da costruire e da custodire. La questione pedagogica, quindi, non è stabilire se lo sport educi in generale, bensì interrogare le condizioni che rendono l'esperienza sportiva capace di incidere sul soggetto e sulla comunità, oppure, al contrario, di produrre adattamento, esclusione, assuefazione a criteri di valore puramente performativi.

Si evidenzia una prima difficoltà, per chi intenda assumere lo sport come oggetto di indagine pedagogica, rappresentata dal rischio di leggere il corpo come "mezzo" o "strumento". La pedagogia, quando si confronta con il movimento, è chiamata a sottrarre la corporeità a una concezione meramente funzionalista per restituirle la qualità di esperienza, considerando il corpo come luogo di percezione, relazione, significazione, decisione, limite. L'assunto, certamente, non è nuovo: la tradizione che collega esperienza e formazione mette in guardia dall'equivoco di identificare l'esperienza con il semplice fare, ricordando che ciò che si vive diventa educativo soltanto se si iscrive in un processo di continuità e di riflessività (Dewey, 1938). In parallelo, le prospettive embodied ed enattive hanno mostrato come la cognizione non sia una rappresentazione "interna" di un mondo già dato, ma sia una co-costruzione che emerge nella storia delle azioni, nella transazione tra organismo e ambiente (Maturana & Varela, 1980; Varela, Thompson, & Rosch, 1991). Se questo è vero, allora l'educazione sportiva non può essere ridotta a trasmissione di tecniche ed è sempre anche configurazione di contesti, relazioni e cornici di senso che orientano ciò che nel corpo in azione diventa apprendibile (Lombello, 2012).

Da qui discende un secondo nodo, il contesto associativo non è un semplice "contenitore" della pratica sportiva, ma una trama organizzativa e simbolica che esercita un'azione formativa. Le associazioni sportive, infatti, non si limitano a offrire attività, tant'è che organizzano tempi e spazi, definiscono regole esplicite e implicite, producono ritualità, stabiliscono criteri di riconoscimento e appartenenza. In questa direzione, l'organizzazione di spazi e tempi del movimento può



essere letta come dispositivo formativo, nella misura in cui orienta pratiche, significati e possibilità di partecipazione (Borgogni, 2020). In tali dispositivi, spesso invisibili perché dati per scontati, si giocano possibilità decisive: chi può partecipare pienamente, chi resta ai margini, quale valore viene attribuito al corpo, quale linguaggio prevale (prestazione, merito, efficienza) e quale, invece, viene reso marginale (cura, crescita, reciprocità). È in questa micro-politica della quotidianità che lo sport associativo mostra la sua densità educativa, e insieme la sua vulnerabilità.

La questione è dunque quella delle condizioni e diviene necessario dotarsi di un criterio pedagogico capace di orientare la lettura e di evitare due opposti rischi. Da una parte il rischio dell'idealizzazione dello sport come "scuola di vita" per definizione e dall'altra la riduzione dello sport a pratica eminentemente addestrativa. In questa direzione, la categoria di cura offre una possibilità teorica particolarmente feconda. La cura, intesa come orientamento dell'agire e responsabilità verso le condizioni dell'altro, consente di riqualificare l'azione educativa sottraendola sia al moralismo sia al tecnicismo. Si riconosce, così, che la qualità dell'esperienza dipende dall'attenzione alle condizioni che rendono possibile lo sviluppo umano, non si tratta soltanto di aggiungere "valori" a una pratica neutra (Mortari, 2015; Xodo, 2003). In altri termini, assumere la cura come criterio significa interrogare lo sport associativo non soltanto per ciò che fa fare, ma per ciò che fa essere e per ciò che rende possibile diventare. In quel passaggio tra il sapere, il saper fare, il sapere essere e il sapere agire così importante nella costruzione dell'uomo.

Un'ulteriore ragione che rende la cura una categoria decisiva è la sua capacità di collegare immediatamente il problema dell'educatività con quello della responsabilità professionale. Nei contesti sportivi, infatti, la figura dell'allenatore tende a essere concepita primariamente come tecnica; eppure, come la letteratura sull'apprendimento trasformativo ricorda, gli esiti formativi più significativi non dipendono soltanto dai contenuti, ma dal modo in cui i soggetti riorganizzano cornici interpretative e significati attraverso esperienze accompagnate da riflessione e da relazione (Mezirow, 2000). In ambito sportivo, questa mediazione si colloca precisamente nella relazione educativa tra allenatore e atleti, e si estende all'ambiente progettato e vissuto dall'intera società sportiva. Per questo, parlare di sport associativo implica parlare anche di competenze educative, non in senso prescrittivo o moralistico, ma come capacità di progettare condizioni, governare linguaggi, costruire climi di partecipazione e di riconoscimento.

In tale orizzonte, si propone una lettura argomentativa dello sport associativo che tenga insieme tre dimensioni spesso separate: il corpo come esperienza (e non come macchina), il contesto come dispositivo formativo (e non come semplice cornice), la responsabilità educativa come competenza (e non come dichiarazione). L'aspetto decisivo riguarda il modo in cui le associazioni sportive configurano la pratica quotidiana: qui si gioca la possibilità che lo sport assuma una



fisionomia prevalentemente prestazionale oppure, al contrario, che diventi un'esperienza capace di sostenere sviluppo umano e comunità. Si tratta di non rimuovere fatica, regola e competizione, ma di ricondurle a un orizzonte di senso pedagogicamente abitabile.

Il presente contributo si configura come saggio teorico-concettuale. Non propone una revisione sistematica né una scoping review. Costruisce una cornice interpretativa dello sport associativo come contesto educativo. La letteratura è selezionata con criterio argomentativo: esperienza, corporeità e cura dialogano con studi recenti su sport pedagogy, community sport, non-formal education, coach education e caring coaching (Armour & Chambers, 2014; Cronin & Armour, 2019; Holdom et al., 2024; Morgan et al., 2025; Wang et al., 2025).

I criteri sono quattro: rapporto tra sport ed educazione; attenzione al non formale; rilevanza dell'allenatore; cura come categoria professionale. L'obiettivo non è verificare un modello, ma proporre categorie aperte alla discussione critica e utili per ricerche su setting, routine, relazioni e agency. Da qui deriva la necessità di chiarire come categorie elaborate nei contesti formali possano interpretare pratiche non formali, volontarie e associative.

Esperienza, cura e mediazione provengono in larga parte dal lessico dell'educazione formale. Qui, però, non sono trasferite allo sport per analogia istituzionale. Lo sport associativo opera in ambienti non formali, volontari e regolati da culture organizzative locali. Tali categorie vanno quindi recontestualizzate. Non descrivono un curriculum scolastico, ma aiutano a leggere la qualità educativa di pratiche situate, relazioni e condizioni organizzative.

Nei contesti formali l'intenzionalità educativa è sostenuta da curricoli, ruoli e criteri codificati. Nello sport associativo è spesso implicita e negoziata tra allenatori, atleti, famiglie, dirigenti e volontari. Il community sport coaching mostra che l'allenatore agisce tra vincoli organizzativi, aspettative competitive e responsabilità relazionali (Holdom et al., 2024; Wang et al., 2025). La mediazione pedagogica consiste nel rendere intenzionali e leggibili processi educativi in ambienti variabili.

Si evita così una doppia riduzione: considerare lo sport automaticamente educativo o, al contrario, negarne la rilevanza pedagogica perché non appartiene alle agenzie formative formali.. Diviene, così, necessaria una recontestualizzazione concettuale.

1. Sport associativo come esperienza educativa trasformativa

L'associazionismo sportivo costituisce un osservatorio privilegiato per la pedagogia rendendo visibili, in forma densa e quotidiana, quei nessi non sempre immediatamente osservabili, tra corporeità, relazione e processi di formazione. Nella pratica sportiva il soggetto è continuamente esposto a un rapporto concreto con il



proprio corpo e con le dimensioni educative che accompagnano l'azione, quali: impegno, autocontrollo, responsabilità, ascolto dei limiti e delle possibilità (Mantegazza, 1999). Per questa ragione, parlare di sport implica uscire da una lettura meramente funzionalista del corpo e ricondurre movimento e apprendimento a una visione unitaria della persona, in cui componenti cognitive e affettive si intrecciano (Costanzo et al., 1987; Maggi, 2018b).

La prospettiva deweyana consente di evitare due equivoci ricorrenti. Da un lato il confondere l'esperienza con il semplice "fare" e dall'altro assumere come automatica l'educatività della pratica sportiva. Dewey richiama la necessità di un'educazione capace di provvedere anche al godimento degli svaghi ricreativi, non soltanto in funzione della salute fisica, ma in particolare per gli effetti duraturi sulle abitudini mentali (Dewey, 1961). L'esperienza non è più intesa come successione di eventi, diviene transazione continua tra soggetto e ambiente. Risulta utile, ai fini del nostro discorso, sottolineare che lo sport non rappresenta sempre un'esperienza positiva e gli apprendimenti che lo attraversano non si esauriscono nelle regole del gioco, ma investono spazio, tempo, tecnica, strumenti, gestualità, ritualità e trasgressioni (Mantegazza, 1999; Maggi, 2018bgor). La trasformatività, dunque, non è promessa generalizzata, quanto piuttosto è un esito possibile entro condizioni pedagogiche riconoscibili.

Al fine di qualificare tali condizioni, con mossa teorica decisiva, è possibile riconoscere che ogni atto motorio ha una doppia struttura: un aspetto concreto-sensibile (fisico/biologico) e un aspetto simbolico-astratto (significati, dinamiche mentali, emotività, socialità, dimensioni culturali) (Gori & Tanga, 1996; Gori, s.d.). Questa impostazione, radicata nella psicomotricità e nella critica al dualismo mente-corpo, apre naturalmente alla sociomotricità e a una lettura relazionale dell'azione. In altre parole, il soggetto si avvicina al mondo tramite l'educazione motoria, in un processo che intreccia conoscenza – competenza - responsabilità (Gori, s.d.; Maggi, 2018b). In questa cornice, il cervello non "conosce" semplicemente muscoli o movimenti isolati, ma azioni e scopi, entro repertori e schemi complessi che si costituiscono nell'interazione organismo - ambiente (Meraviglia, 2012). Dunque, il movimento è intenzionato al raggiungimento di fini, e si configura come interazione tra essere vivente e ambiente circostante (Bernsteijn, 1967; Meraviglia, 2012). Ne deriva un assunto pienamente coerente con l'impianto del presente contributo: l'azione è indispensabile per l'apprendimento (Meraviglia, 2012).

In termini più netti, la cognizione nasce dal vissuto tra esperienza soggettiva del corpo nell'ambiente e radici ideologiche non è, quindi, il mero prodotto di una macchina senza corpo. Tant'è che la teoria dell'enazione chiarisce che la cognizione non rappresenta un mondo già dato, ma congiunge mente e mondo nella storia delle azioni che costituiscono l'essere-al-mondo (Varela, Thompson, & Rosch, 1991; Maturana & Varela, 1980). Applicando allo sport associativo, tale prospettiva, è possibile comprendere perché l'educazione sportiva non possa



essere ridotta all'addestramento. Sinteticamente, l'esperienza corporea, in quanto situata e relazionale, produce apprendimenti che incidono sul modo in cui il soggetto interpreta se stesso e il proprio posto nel gruppo.

Questo passaggio risulta ancora più chiaro se si distingue tra addestramento e allenamento. Se nell'addestramento si ottimizzano risorse dell'organismo (massima efficienza, minimo sforzo, sicurezza esecutiva), quando però si passa alla formazione, l'apprendimento non si esaurisce nella conquista di un dato. Qui l'obiettivo diventa il processo cognitivo, la "ratio operativa", la consapevolezza del perché dell'azione, insieme alla presa di coscienza di sé e delle proprie risorse (Paparella, 2012; Maggi, 2016b). In questa chiave, lo sport può essere definito come laboratorio di apprendimento i cui contenuti prevalenti non sono di tipo motorio. Esso incide su identità personale e identità sociale, a condizione che l'attività sia programmata, organizzata e gestita secondo competenze specifiche, entro una relazione educativa fondata sulla fiducia (Maggi, 2016b; Maggi, 2017). E soprattutto, il processo si dà sempre in un contesto che può essere progettato come ambiente di apprendimento, cioè fascio di relazioni significative nel quale si collocano apprendimenti ad alto coefficiente etico-sociale (Maggi, 2016a).

Qui si innesta l'elemento a nostro avviso innovativo: considerare lo sport associativo come *ecologia della trasformazione*. La qualità educativa non dipende dalla prestazione in sé, ma dalla configurazione congiunta di corporeità, contesto e relazioni, che rende l'esperienza generativa. In questa direzione, anche modelli che rendono trasparente l'interdipendenza fra allenatore, atleta e ambiente - come il modello 3A - aiutano a riconoscere che la trasformatività non è un "effetto collaterale" dello sport, ma una proprietà emergente quando l'organizzazione associativa orienta intenzionalmente le pratiche verso sviluppo umano e cittadinanza (Maggi, 2017). In questo quadro, la categoria di cura diventa criterio decisivo per qualificare le condizioni che sostengono tale trasformatività.

2. La cura come orientamento pedagogico della pratica sportiva

Se lo sport associativo è ecologia della trasformazione, allora diventa decisivo interrogare l'orientamento che guida l'agire sportivo. Quindi, assumere la cura come categoria pedagogica consente di dare spessore a questa trasformatività evitando l'illusione dell'automatismo e distinguendo, con maggior precisione, tra pratiche sportive che producono soltanto adattamento e pratiche sportive che invece aprono possibilità di sviluppo umano. In questa prospettiva, la cura non è semplice protezione, né assistenza, non coincide con un atteggiamento paternalistico o con la sola tutela. La cura è piuttosto postura intenzionale e orientamento dell'agire che tiene insieme responsabilità verso l'altro, attenzione alle condizioni e promozione di possibilità. Ciò si traduce, nella pratica sportiva, nel riconoscere che ciò che qualifica l'esperienza non è soltanto la dimensione tecnica, ma il suo



riflesso esistenziale, in cui senso e significato sono sempre presenti. Tant'è che non esiste conoscenza o abilità che esprima produttività se non viene assunta nell'universo di significazione della persona e integrata nella luce dei valori personali (Schmidt & Wrisberg, 2000; Maggi, 2016b).

Alla luce del quadro delineato, la distinzione tra addestramento e allenamento diventa criterio operativo della cura. L'allenamento è formativo quando non produce soltanto efficienza esecutiva, ma rende comprensibili senso dell'azione, condizioni emotive e relazionali e trasferimento dell'apprendimento. Il caring coaching conferma che la cura non è benevolenza. Implica riconoscimento, attenzione ai bisogni degli atleti, responsabilità etica e clima sicuro e partecipativo (Cronin & Armour, 2019; Dohsten et al., 2020; Lewis et al., 2023). Obiettivi, compiti, feedback e routine diventano così condizioni per comprendere sé, il compito e il contesto.

Questa attenzione alle condizioni assume una forma particolarmente concreta quando si considera che l'esperienza appartiene all'allievo/atleta e che la definizione degli obiettivi è componente essenziale del processo. Obiettivi di risultato, di prestazione e di processo orientano in modo diverso le traiettorie formative e richiedono progettazione e valutazione coerenti (Schmidt & Wrisberg, 2000; Maggi, 2016). La cura rappresenta, in questo senso, ciò che impedisce alla progettazione di ridursi a prescrizione, in quanto richiede una lettura del soggetto (età, esperienza, capacità, attenzione, motivazione), del compito (abilità da apprendere) e del contesto (ricreativo/competitivo, presenza degli altri, clima) (Schmidt & Wrisberg, 2000; Maggi, 2016b). In altre parole, la cura è la competenza di mantenere insieme la finalità della pratica sportiva con la singolarità del soggetto e le condizioni del contesto, traducendo l'intenzionalità educativa in scelte di setting, di tempi, di compiti e di linguaggi.

In un quadro di cura, anche la valutazione cambia di statuto: non si riduce a misurazione, ma diventa feedback che sostiene comprensione, autoregolazione e costruzione del concetto di sé, soprattutto nei giovani (Maggi, 2018). È utile ribadire, in questa prospettiva, che competenza e prestazione non coincidono: una prestazione può essere negativa pur in presenza di competenza, e la competenza esperta implica organizzazione e flessibilità delle conoscenze, oltre che capacità di transfer, cioè applicazione di conoscenze e abilità da una situazione a un'altra e disponibilità a continuare ad apprendere in contesti nuovi (Pellerey, 2001; Bransford & Schwartz, 1999; Maggi, 2018). La cura, dunque, coincide con la costruzione di condizioni in cui l'atleta può diventare competente "come persona nel suo insieme" e non soltanto come esecutore: valori, senso, identità e relazione educativa fanno parte del dispositivo formativo (Ajello, 2002; Maggi, 2018).

In questa prospettiva la cura diventa anche criterio per pensare l'inclusione come qualità del contesto e non come etichetta. Essa agisce sulle forme di riconoscimento, sulle routine e sui linguaggi che rendono possibile una partecipazione significativa e consente di intrecciare la dimensione individuale con quella comu-



nitaria. Lo sport è ambiente di apprendimento efficace soltanto se le attività sono centrate su allievo, conoscenza e valutazione (feedback), ma anche sulla comunità, non considerando semplicemente il gruppo squadra bensì l'intera società sportiva come perimetro educativo (Maggi, 2018a). La cura non è soltanto virtù individuale dell'allenatore: è proprietà del contesto quando routine, regole, linguaggi e criteri di appartenenza sostengono partecipazione, responsabilità e appartenenza.

Questo passaggio prepara direttamente il ruolo della mediazione pedagogica, cioè se la cura è criterio, occorre una figura capace di tradurla in scelte quotidiane di progetto (setting, routine, relazioni), mantenendo insieme intenzionalità educativa e complessità del contesto associativo.

3. Mediazione pedagogica dell'allenatore nell'ecologia della trasformazione

Nell'ecologia della trasformazione, l'allenatore non è soltanto colui che prescrive compiti o regola carichi. L'allenatore è un mediatore che rende pedagogicamente praticabili le condizioni della cura e della formazione. Nello sport si instaura una relazione educativa imprescindibile tra allenatore e atleta che incide sulla costruzione dell'identità personale e sociale, a condizione che l'attività sia programmata, organizzata e gestita secondo specifiche competenze (Maggi, 2016a; Isidori & Fraile, 2012). Ciò implica, coerentemente, che l'allenatore debba acquisire competenze trasversali per agire oltre il solo profilo tecnico-sportivo (Fraile Aranda, 2013; Isidori & Fraile, 2012), perché l'educazione è anche creazione di talenti e tale processo creativo è affidato all'apprendimento (Swift, 1978; Paparella, 1988).

La ridefinizione dell'allenatore come mediatore pedagogico trova sostegno nella coach education. Gli studi recenti mostrano che la formazione non può limitarsi ai contenuti tecnico-tattici. Deve integrare esperienza di campo, riflessione, mentoring e comunità di pratica (Dempsey et al., 2024; Leeder, 2024; Lascu et al., 2024; Wang et al., 2025). Nei contesti associativi è decisivo, dove la mediazione pedagogica è competenza complessa da coltivare, non mera sensibilità personale.

Per comprendere la specificità della mediazione nello sport associativo è utile richiamare due snodi teorici. Il primo riguarda la natura esperienziale dell'apprendimento, Bateson definisce l'apprendimento come strettamente connesso all'esperienza e propone livelli che, se trasposti allo sport, consentono di distinguere tra acquisizioni abitudinarie e processi più complessi in cui l'atleta "impara a imparare", modificando le proprie risposte motorie, emotive e comportamentali in relazione alle esigenze del contesto (Bateson, 2000). Il secondo riesamina la funzione della riflessione. La riflessione permette il passaggio da una conoscenza acquisita durante l'azione a una conoscenza utile alle azioni future, sostenendo autoregolazione e consapevolezza (Mason, 2006). In questo quadro, la mediazione pedagogica dell'allenatore può essere definita come la capacità di trasformare la pratica (allenamento/competizione) in esperienza formativa attraverso progettazione, re-



lazione, valutazione e costruzione del contesto. Per dare consistenza analitica a tale capacità, si propone qui una tipologia in quattro funzioni intrecciate, da intendere non come ruoli separati, ma come dimensioni che convivono nell'agire quotidiano dell'allenatore:

- a) *Funzione progettuale: intenzionalità, obiettivi, compiti, ritmi*: La mediazione si esercita innanzitutto nella progettazione. La definizione di obiettivi - di risultato, di prestazione, di processo - orienta in modo differente i percorsi e incide sulla qualità dell'esperienza vissuta dagli atleti (Schmidt & Wrisberg, 2000). L'allenatore mediatore cura inoltre la congruenza tra caratteristiche dell'allievo/atleta (età, esperienze, motivazione), caratteristiche del compito (abilità da apprendere) e caratteristiche del contesto (ricreativo/competitivo, presenza di altri, clima), poiché è in questa triangolazione che l'allenamento si configura come ambiente di apprendimento e non come mera sequenza di esercizi (Isidori & Fraile, 2012). Qui si colloca la differenza tra addestramento e allenamento. In sintesi, l'addestramento può perfezionare un gesto tecnico come "processo micro"; l'allenamento, inteso in senso formativo, è "processo macro" perché si fa carico di qualità, intenzionalità e trasferibilità dell'apprendimento in contesti variabili (Schmidt & Wrisberg, 2000).
- b) *Funzione relazionale: fiducia, riconoscimento, reciprocità*: La relazione è tessuto dell'apprendimento sportivo. La fiducia dell'atleta nell'allenatore emerge come condizione decisiva del processo, giacché consente di esporsi, tentare, perseverare e accettare il limite senza che l'esperienza si trasformi in svalutazione di sé (Fraile Aranda, 2013; Isidori & Fraile, 2012). La mediazione relazionale riguarda anche il riconoscimento, ciò che l'allenatore vede e nomina - con parole, feedback, attenzioni - contribuisce a costruire il concetto di sé dell'atleta, influenzandone autoefficacia e motivazione (Ajello, 2002). In questa funzione rientra anche la gestione delle dinamiche di gruppo, appartenenza, cooperazione, conflitti e gerarchie informali sono parte dell'ecologia della trasformazione, e l'allenatore ne governa le condizioni attraverso regole, ruoli e modalità di comunicazione.
- c) *Funzione valutativa-formativa: feedback, riflessione, autoregolazione*: Valutare nello sport associativo non coincide soltanto con misurare. La valutazione, quando assume una valenza formativa, sostiene l'autoregolazione. Attenzione, concentrazione, coinvolgimento e capacità di completare il compito sono processi che l'atleta impara a governare, specialmente nei momenti di difficoltà agonistica (Mason, 2006). In questa prospettiva, la riflessione - intesa come dispositivo di "ritorno" sull'azione - assume un ruolo cruciale perché trasforma l'esperienza in conoscenza trasferibile, ciò che l'atleta comprende di sé, del compito e delle strategie utilizzabili diventa risorsa per azioni future (Mason, 2006). È in questa funzione che acquista rilievo la distinzione fra competenza e prestazione. L'allenatore mediatore evita di ridurre la qualità del soggetto al-



l'esito immediato, riconoscendo che competenza include organizzazione, flessibilità e transfer, cioè capacità di apprendere in contesti nuovi (Pellerey, 2001; Bransford & Schwartz, 1999).

- d) *Funzione simbolico-comunitaria*: norme, ritualità, clima, perimetro educativo: La mediazione pedagogica ha infine una dimensione simbolica e comunitaria. Lo sport può essere descritto come laboratorio di apprendimenti ad alto coefficiente etico-sociale (coerenza, perseveranza, responsabilità), che emergono dentro un fascio di relazioni significative (Paparella, 1988). Da qui si evidenzia un passaggio decisivo, l'ambiente di apprendimento efficace non riguarda soltanto il gruppo squadra, ma l'intera società sportiva come contesto educativo, con i suoi criteri di riconoscimento, i suoi rituali, i suoi linguaggi e le sue micro-politiche dell'appartenenza (Maggi, 2018; Del Gottardo, 2016). In una prospettiva di cura, l'allenatore contribuisce a orientare tale perimetro verso partecipazione significativa e inclusione, evitando che la prestazione diventi l'unico principio di valore.

Queste quattro funzioni, lette congiuntamente, permettono di definire la *mediazione come regia dell'ecologia della trasformazione*. L'allenatore agisce come “designer” delle condizioni in cui corporeità, contesto e relazioni co-producono esperienza formativa. In questa direzione, il modello 3A (Allenatore-Atleta-Ambiente) può essere richiamato in modo sintetico come dispositivo euristico che rende visibile l'interdipendenza dei fattori e aiuta a evitare letture lineari (Maggi, 2017). In altri termini, l'allenatore mediatore non aggiunge “pedagogia” alla tecnica, quanto piuttosto orienta la tecnica entro un orizzonte di significato e di cura, affinché lo sport associativo possa configurarsi come spazio di riflessività, cooperazione e cittadinanza attiva, sostenendo agency e inclusione.

Conclusione

Il percorso argomentativo proposto ha assunto lo sport associativo come un contesto in cui la formazione non è un esito spontaneo della pratica, ma una possibilità che si apre (o si chiude) in funzione della qualità delle condizioni (Dewey, 1938; Mortari, 2015). Da qui la scelta di nominare la prospettiva guida come ecologia della trasformazione. La trasformatività non coincide con la prestazione, né si riduce alla somma di esperienze individuali, ma emerge dall'intreccio tra corporeità, contesto e relazioni (Varela et al., 1991; Maggi, 2017). In questa ecologia, la pedagogia dell'esperienza permette di evitare l'equivoco dell'“attivismo” (fare non significa automaticamente apprendere) (Dewey, 1938), mentre la cura opera come criterio di qualità educativa, capace di distinguere pratiche che generano sviluppo umano da pratiche che producono adattamento, conformismo o esclusione (Mortari, 2015).



All'interno di tale quadro, il nodo della mediazione pedagogica dell'allenatore si è rivelato decisivo (Isidori & Fraile, 2012; Fraile Aranda, 2013). Se l'associazione è ambiente formativo, allora l'allenatore non può essere inteso soltanto come erogatore di esercizi o garante di rendimento. L'allenatore agisce come regista delle condizioni che rendono l'esperienza sportiva un'occasione di soggettivazione, appartenenza e partecipazione. Questa regia si esprime nella progettazione (obiettivi, compiti, ritmi), nella relazione (fiducia e riconoscimento), nella valutazione formativa (feedback, riflessione, autoregolazione) e nella dimensione simbolico-comunitaria (norme, ritualità, criteri di appartenenza) (Schmidt & Wrisberg, 2000; Mason, 2006; Bateson, 2000). Il richiamo al modello 3A (Allenatore–Atleta–Ambiente) può essere assunto, in questa prospettiva, come dispositivo euristico che rende visibile l'interdipendenza dei fattori e rafforza l'idea che la qualità educativa sia sempre un esito sistemico e non lineare (Maggi, 2017).

Per tradurre questa impostazione in criteri di qualità utili alla riflessione e alla formazione, si propongono tre indicatori sintetici della mediazione pedagogica coerenti con l'ecologia della trasformazione:

- 1) Intenzionalità educativa e leggibilità degli scopi: la pratica associativa diventa formativa quando obiettivi e priorità sono pedagogicamente espliciti (non impliciti né contraddittori), distinguendo ciò che è “fine” (sviluppo della persona e della comunità) da ciò che è “mezzo” (prestazione, risultato, selezione). Questa intenzionalità si riconosce nella coerenza tra obiettivi, compiti, criteri di valutazione e linguaggi praticati nel gruppo (Schmidt & Wrisberg, 2000; Paparella, 1988).
- 2) Architettura del contesto e giustizia delle condizioni: la cura si manifesta nella qualità del setting (spazi, tempi, routine, ruoli) e nella sua capacità di sostenere partecipazione significativa. Inclusione, in questa chiave, non è dichiarazione di principio, ma proprietà del contesto e si misura nella possibilità reale di prendere parte, apprendere, essere riconosciuti, contribuire. L'ecologia della trasformazione richiede dunque un'attenzione organizzativa. L'educativo non risiede soltanto nelle intenzioni, ma nelle condizioni concrete che rendono alcune traiettorie possibili e altre impraticabili (Mortari, 2015; Del Gottardo, 2016).
- 3) Feedback trasformativo e riflessività: la mediazione pedagogica si qualifica quando la valutazione non si esaurisce nel giudizio, ma sostiene consapevolezza e autoregolazione. Il feedback diventa trasformativo quando aiuta l'atleta a riorganizzare letture di sé, del compito e del contesto, favorendo trasferibilità e continuità dell'esperienza. In questo modo si evita la sovrapposizione tra valore della persona e esito immediato, preservando la distinzione tra competenza e prestazione e mantenendo aperta la possibilità di apprendere nel tempo (Mason, 2006; Pellerey, 2001; Bransford & Schwartz, 1999).



Questi tre criteri consentono di riformulare, in modo non retorico, l'idea di sport come pratica educativa. Lo sport associativo è tale non perché “fa bene” in quanto sport, ma perché può costituire un'esperienza che alimenta riflessività, cooperazione e cittadinanza attiva, quando l'ecologia del contesto è orientata dalla cura e resa operativa dalla mediazione dell'allenatore (Mortari, 2015; Isidori & Fraile, 2012; Maggi, 2017).

Sul piano delle implicazioni emergono due piste. La prima riguarda la formazione degli operatori sportivi. Se l'allenatore svolge mediazione pedagogica, i percorsi formativi devono sviluppare competenze progettuali, relazionali, valutative e riflessive, oltre a quelle tecnico-tattiche. La seconda riguarda le organizzazioni sportive. L'associazione, come perimetro educativo non formale, non può delegare la qualità formativa alla “buona volontà” dei singoli. Deve esplicitare scopi e pratiche di riconoscimento coerenti con l'inclusione. Il community sport coaching conferma che culture organizzative e supporti locali incidono sulle finalità educative (Holdom et al., 2024; Allen et al., 2024).

Come saggio teorico-concettuale, il contributo non misura empiricamente gli effetti educativi dello sport associativo. Definisce categorie e criteri per renderli osservabili. La cornice proposta può quindi orientare analisi empiriche successive, senza trasformare il presente lavoro in ricerca applicativa.

Infine, pur collocandosi in una riflessione teorica, il presente contributo apre naturalmente a sviluppi ulteriori, infatti l'ecologia della trasformazione e i criteri proposti possono essere utilizzati come base per analisi di pratiche e per ricerche empiriche (qualitative o mixed methods) orientate a descrivere come setting, routine e relazioni incidano sui processi di agency e appartenenza nello sport associativo, e come la mediazione pedagogica dell'allenatore possa essere sostenuta, valutata e coltivata entro percorsi di formazione continua (Dewey, 1938; Maggi, 2016a). In questo senso, si propone una cornice concettuale per sostenere la discussione critica sulle retoriche prestazionali e per aprire piste di ripensamento dello sport associativo come luogo di sviluppo umano e di comunità educanti.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M. (2002). Apprendimento e competenza un nodo attuale. *Scuola e Città*, 1, 39–56.
- Allen, J., Lascu, A., Hall, E., Potrac, P., Ryrie, A., & Cronin, C. (2024). *Challenges and opportunities for community sport coach development: An appreciative inquiry project*. UK Coaching, Northumbria University & Liverpool John Moores University.
- Armour, K. M., & Chambers, F. C. (2014). 'Sport & Exercise Pedagogy': The case for a new integrative sub-discipline in the field of Sport & Exercise Sciences/Kinesiology/Human Movement Sciences. *Sport, Education and Society*, 19(7), 855–868. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.859132>
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.



- Bernstein, N. A. (1967). *The co-ordination and regulation of movement*. Pergamon Press.
- Borgogni, A. (2020). *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*. Roma: Studium.
- Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, 61–100.
- Costanzo, G. B., Sarracino, V., & Schettini, B. (1987). *Pedagogia e didattica, aspetti teorici e metodologici con particolare riferimento all'educazione motoria*. Napoli: Tecno-did.
- Cronin, C., & Armour, K. M. (Eds.). (2019). *Care in sport coaching: Pedagogical cases*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351109314>
- Del Gottardo, E. (Ed.). (2016). *Apprendimento. Verso la comunità competente*. Giapeto.
- Del Gottardo, E. (Ed.). (2018). *Questioni di pedagogia sociale*. Giapeto.
- Dempsey, N., Cope, E., Richardson, D. J., Littlewood, M. A., & Cronin, C. J. (2024). An examination of content knowledge in formal coach education curriculum. *Sport, Education and Society*, 29(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.-2131761>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dohsten, J., Barker-Ruchti, N., & Lindgren, E.-C. (2020). Caring as sustainable coaching in elite athletics: Benefits and challenges. *Sports Coaching Review*, 9(1), 48–70. <https://doi.org/10.1080/21640629.2018.1558896>
- Fraile Aranda, A. (2013). El coaching como estrategia pedagógica para la mejora del autoconocimiento de los educadores deportivos. *E-motion: Revista de Educación, Motoricidad e Investigación*, 1, 14–25.
- Gori, M. (s.d.). *Actiologia, il corpo pensante e il pensiero agito*. Sito personale di Mario Gori. <http://mariogori.jimdo.com>
- Gori, M., & Tanga, M. (1996). *Il corpo e l'azione motoria (Note per una nuova prassiologia dell'azione motoria)*. Calzetti e Mariucci.
- Holdom, T., Nichol, A., & Ives, B. A. (2024). Recognising, addressing and supporting the challenging nature of community sport coaching work: Potential ways forward for research and practice. *Sports Coaching Review*, 13(2), 265–276. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2335432>
- Isidori, E., & Fraile, A. (2012). *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*. Edizioni Nuova Cultura.
- Lascu, A., Wood, M. A., Moulds, K., & Davids, K. (2024). Coach education as 'leading out with an experienced other'. *Sports Coaching Review*, 13(2), 277–292. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2343571>
- Leeder, T. M. (2024). (Re)conceptualising coach education and development: Towards a rhizomatic approach. *Sports Coaching Review*, 13(2), 293–305. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2343560>
- Lewis, C. J., Sawiuk, R., & Grimes, S. M. (2023). 'It looks like he cares, but he doesn't': Athletes' experiences of 'good' and 'bad' care in women's football. *Sports Coaching Review*, 12(1), 108–123. <https://doi.org/10.1080/21640629.2022.2045137>
- Lombello, D. (2012). Leggere. In E. Toffano Martini & P. De Stefani (Eds.), *Che vivano*



- liberi e felici...». Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (pp. 334–337). Roma: Carocci.
- Maggi, D. (2016a). Allenatore, atleta, ambiente: il modello delle 3A. Progettare ambienti di apprendimento. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 153–162.
- Maggi, D. (2016b). L'apprendimento nelle attività di addestramento e nella formazione dell'atleta. In E. Del Gottardo (Ed.), *Apprendimento. Verso la comunità competente* (pp. 57–74). Giapeto.
- Maggi, D. (2017). *L'allenamento oltre la gara: la costruzione dell'uomo*. Libellula.
- Maggi, D. (2018a). Apprendimento, motivazione e agonismo. In E. Del Gottardo (Ed.), *Questioni di pedagogia sociale* (pp. 91–102). Giapeto.
- Maggi, D. (2018b). Dal corpo allo sport, tra psicomotricità e sociomotricità. In C. Sorrentino (Ed.), *Contesti, presenze, responsabilità* (pp. 57–82). Giapeto.
- Mantegazza, R. (1999). *Con la maglia numero sette*. Unicopli.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Reidel.
- Meraviglia, M. V. (2012). *Sistemi motori. Nuovi paradigmi di apprendimento e comunicazione*. Springer.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Morgan, H., Bowles, H., & Bush, A. (2025). Sport-based interventions as non-formal education: Enabling the education to employment transition for young people. *Social Sciences*, 14(5), Articolo 278. <https://doi.org/10.3390/socsci14050278>
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paparella, N. (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Paparella, N. (2012). *L'agire didattico*. Guida.
- Pellerey, M. (2001). Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro. In C. Montedoro (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp. 231–276). Angeli ISFOL.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2000). *Apprendimento motorio e prestazione* (Trad. it.). Società Stampa Sportiva.
- Swift, D. F. (1978). *Per una sociologia dell'educazione* (Trad. it.). Brescia: La Scuola.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wang, Z., Casey, A., Cope, E. (2025). Coach experiences of formal coach education developed by national governing bodies: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(3), 351–363. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230235>
- Xodo, C. (Ed.). (2003). *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.



Abitare lo sport agonistico: spazi educativi possibili

Inhabiting competitive sport: possible educational spaces

Andrea Pintus

Professore associato, Pedagogia sperimentale, Università di Parma, Associate professor in Educational Research, University of Parma, andrea.pintus@unipr.it

Stefano Ascari

Dottorando in Psicologia, Università di Parma, Istruttore Judo UISP, PhD student in Psychology, University of Parma; UISP Judo Instructor, stefano.ascari@unipr.it

Samuel Giorguli

Studente, Università di Parma, Allenatore UEFA grassroots C, Student at the University of Parma, UEFA Grassroots C Coach, samuel.giorguli@studenti.unipr.it

Alessia Montanari

Studentessa, Università di Parma, allenatrice di livello 1 FIR, Student, University of Parma, FIR Level 1 coach alessia.montanari3@studenti.unipr.it

Abstract

Early professionalisation, psychological and physical stress, and a focus on results risk negating the educational value of sport. This paper draws on an ongoing teaching and research project at the University of Parma, which focuses on building a multidisciplinary community of practice (Lave & Wenger, 1991) among educators and coaches working in football, rugby and judo, and, at the same time, defining pathways to professional development for trainee educators.

Keywords: competitive sport; coach training; communities of practice; educating community; embodied experience

Professionalizzazione precoce, stress psico-fisico e centralità del risultato, rischiano di annullare la valenza educativa della pratica sportiva. Il contributo prende le mosse da un'esperienza didattica e di ricerca in corso presso l'Università di Parma, centrata sulla costruzione di una comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991) multidisciplinare tra educatori-allenatori attivi in calcio, rugby e judo, per delineare possibili spazi di azione pedagogica nei contesti sportivi e, allo stesso tempo, definire dimensioni di professionalizzazione per gli educatori in formazione.

Parole chiave: sport agonistico; formazione allenatori; comunità di pratica; comunità educante; esperienza incarnata

Citation: Pintus A. et al. (2026). Abitare lo sport agonistico: spazi educativi possibili. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.* 200(1), 190-203.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-14>

Authorship: Il contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti da tutti gli autori. Tuttavia, sono da attribuire i paragrafi 1 e le Conclusioni ad Andrea Pintus, i paragrafi 2 e 5 a Stefano Ascari, il paragrafo 3 a Samuel Giorguli e il paragrafo 4 ad Alessia Montanari.



1. Nel campo della comunità educante

Storicamente intesi come spazi indipendenti ed esclusivi fra loro, famiglia, scuola e territorio sono oggi riconosciuti come nodi interdipendenti di un'unica mappa relazionale complessa, la cui interazione concorre a definire i campi di esperienza entro cui si producono mediazioni, significati, appartenenze e possibilità di apprendimento. I processi educativi non sono confinati in un'unica istituzione, né in un solo ambiente isolato, ma tracciano traiettorie che attraversano una pluralità di spazi formali, non formali e informali. L'espressione *comunità educante* rinvia a questa trama di attori, luoghi e relazioni, che si riconosce, ed è riconosciuta, in una comune responsabilità educativa rispetto ai processi di crescita che in essa si realizzano (Bianchi, Ricci, 2022).

Non si tratta, dunque, di una formula meramente evocativa – benché spesso sia proprio così il modo in cui viene intesa –, ma di un criterio di lettura del territorio come spazio di corresponsabilità, connessioni e possibilità di lavoro educativo. Oltre agli ambienti più formalmente deputati a educare e formare, esiste, infatti, una moltitudine di spazi e luoghi ulteriori che possono costituire risorse educative e formative, a condizione che i diversi attori sociali sappiano riconoscersi reciprocamente interconnessi e dialogare, pur nella differenza delle rispettive intenzionalità. In questo senso, l'idea di comunità educante si colloca entro il più ampio dibattito sul ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione tra critica all'esclusività scolastica e promozione dell'educazione permanente, *lifelong* e *life-wide* (Zamengo, Valenzano, 2018).

All'interno di questa mappa condivisa, le società sportive non appaiono come aree periferiche o meramente ricreative, ma come spazi di apprendimento non formale nei quali, accanto all'acquisizione di tecniche e saperi specifici rispetto alla particolare pratica sportiva, si costruiscono modi di stare in relazione, prendere decisioni, leggere sé stessi ed i contesti, affrontare situazioni sfidanti. Abitare questa mappa significa riconoscere che lo sport non è solo esercizio tecnico-fisico, ma un'esperienza di orientamento nel mondo.

Il presente contributo nasce da un'esperienza didattica e di ricerca in fieri presso il corso di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi dell'Università di Parma. Non si intendono presentare degli esiti empirici conclusivi, ma la cornice teorica, l'analisi delle criticità e le direzioni di lavoro intraprese.

A partire da una riflessione sul potenziale pedagogico dello sport nella formazione degli educatori, si è costituito un gruppo di lavoro a composizione mista, formato da dottorandi, studenti e studentesse che operano anche come allenatori o istruttori in tre discipline sportive: calcio, rugby e judo. La prospettiva metodologica assunta è riconducibile alla ricerca-formazione (Dodman et al., 2025), nella misura in cui il confronto teorico nasce dall'analisi riflessiva delle pratiche e mira, successivamente, a rientrare nei contesti di allenamento sotto forma di domande, strumenti di osservazione e ipotesi progettuali.



Il percorso si è sviluppato attraverso una prima fase di confronto interno tra sguardi accademici ed esperienze pratiche, seguita da un momento seminariale di tipo attivo, volto a mettere in dialogo le tre discipline considerate e a individuare alcune categorie pedagogiche comuni: corporeità, regola, conflitto, agonismo, comunità e intenzionalità educativa. La fase successiva, in corso di definizione, prevede l'apertura del lavoro ai contesti sportivi, attraverso il confronto con allenatori e atleti, l'analisi di episodi significativi e la progressiva costruzione di strumenti osservativi utili a leggere le pratiche di allenamento dal punto di vista pedagogico.

Calcio, rugby e judo non sono qui assunti come casi rappresentativi in senso generalizzabile, ma come contesti emblematici attraverso cui interrogare il rapporto tra sport agonistico e formazione (Moliterni, Magnanini, 2018). Essi consentono di osservare, da prospettive differenti, alcune tensioni centrali della pedagogia dello sport: il rapporto tra prestazione e crescita personale, tra tecnica e relazione, tra regola e libertà, tra conflitto e cura, tra appartenenza alla squadra e costruzione dell'identità individuale.

Sebbene il piano della collettività appartenga a tutte e tre le discipline, assume in ciascuna di esse geografie proprie. Nel Calcio la squadra convive con una decisa spinta alla prestazione individuale e al valore, anche economico, del singolo; nel Rugby il gioco collettivo è una necessità ineludibile, imposta da una costruzione del gioco lenta e solidale; nel Judo, all'individualità della gara si affianca un allenamento intrinsecamente relazionale nella pratica e nelle intenzioni.

Il corpo è il territorio primario dell'esperienza sportiva e, nei tre sport, il contatto fisico si declina secondo intensità differenti, richiedendo di essere regolato, educato e agito con diversi gradi di consapevolezza. Abitare urti, spinte o sotto-missioni implica la trasformazione del contatto in relazione e della potenziale violenza in pratica di cura.

Calcio, Rugby e Judo occupano, inoltre, una posizione specifica nell'immaginario comune, risultando spesso scelti non come fini, ma come strumenti professionalizzanti o correttivi: il Calcio viene scelto per "avere successo", il Rugby per "far sfogare" i ragazzi iperattivi, il Judo per "disciplinare".

Il gruppo di lavoro si pone, in questa cornice, come uno spazio di ricerca e di formazione volto alla riflessione e allo scambio di pratiche fra accademia e società sportive, muovendo dal superamento di un certo riduzionismo tecnico (Borgogni & Agosti, 2022), che corre il rischio di contraddistinguere l'incontro tra sport e educazione.

Pensando tanto all'educatore di professione, quanto all'allenatore, non si tratta, allora, di attribuire allo sport semplicemente una generica valenza educativa, ma di riconoscere che il contesto sportivo può configurarsi, insieme a famiglia e scuola, come una vera e propria agenzia educativa.



2. Lo sport non è di per sé educativo

Il gioco è una attività antropologica fondamentale, che interroga la pedagogia nel suo rapporto con la norma, la socialità e la costruzione culturale. Inteso come dispositivo (Massa, 1987), offre spazi protetti per l'espressione di sé e la rielaborazione emotiva.

Tuttavia, nello sport agonistico l'equilibrio tra valore educativo e prestazione si fa precario: l'esasperazione del gesto usura il corpo; lo stress della performance e la professionalizzazione spostano l'orizzonte di senso dal piacere della pratica alla *fatica del risultato*. Altresì, l'attività sportiva diventa educativa solo se progettata con chiara intenzionalità (Mantegazza, 1999; Maulini, 2019; Maulini, Tafuri, 2022) ed in quest'ottica la Legge 205/2017 legittima l'educatore socio-pedagogico ad abitare anche nei contesti sportivi.

In questa prospettiva, la formazione dell'allenatore non può limitarsi alle competenze tecniche, ma deve includere capacità di osservazione educativa, gestione del gruppo, progettazione di ambienti inclusivi, comunicazione con famiglie e territorio, valutazione riflessiva delle pratiche e consapevolezza del proprio ruolo formativo.

Considerare lo sport educativo a prescindere, sperando che i valori in esso contenuti giungano per l'osmosi derivante dalla pratica (D'Anna, 2020), fa occupare il territorio dalla sola logica della prestazione, trasformando il campo da gioco in una *fabbrica di atleti*. La formazione degli operatori sportivi richiede uno sguardo pedagogico che oltrepassi i confini tecnici, capace di approcciarsi all'integralità della persona e alla complessità del valore educativo, sociale e inclusivo delle pratiche sportive (Sangalli, Borgogni, 2025), nonché valorizzando il territorio come aula didattica decentrata (Frabboni, Montanari, 2008). Il lavoro educativo non può avere carattere accessorio, ma strutturale, poiché concerne la lettura delle situazioni, la cura delle dinamiche relazionali, la costruzione di alleanze di rete, la promozione dell'inclusione e il sostegno ai percorsi di crescita.

Un ulteriore elemento critico è rappresentato dal *drop-out sportivo*. A fronte dell'idealizzazione dello sport come cura di sé lungo tutto l'arco della vita, osserviamo uno scenario segnato dalla forte dispersione dei praticanti (Sport e Salute, 2024; Openpolis, 2024; FIGC, 2025; F.I.R., 2025): i dati raccontano di un territorio divenuto precocemente inospitale, dove, una volta perse le possibilità professionalizzanti o usurati dall'intensa attività fisica, gli atleti abbandonano il campo (Tab. 1) (ISTAT, 2025).



	Stima dei praticanti totali	Percentuale di iscritti minorenni	Fascia di età di abbandono
Calcio	1400000	70%	16-18 anni
Rugby	120000	55-60%	18-19 anni
Judo	85000	60%	15-17 anni

Tab. 1: Drop out sportivo¹

Sono molteplici le potenziali azioni da mettere in campo per invertire questa tendenza, ma senza dubbio una parte fondamentale è rappresentata dalla formazione specifica degli allenatori. In Italia l'accesso al ruolo è mediato dalle Federazioni Sportive Nazionali (FSN) attraverso percorsi abilitanti regolati dal Sistema Nazionale di Qualifica degli Operatori Sportivi (SNAQ). Da anni tale Sistema è impegnato a diffondere valori sportivi e educativi, ma appare tuttora ancorato a programmi più tecnici che pedagogici (Tab. 2).

	Area tecnico tattica	Area medico biologica	Area psico- pedagogica
Calcio	65%	50%	75%
Rugby	20%	20%	15%
Judo	15%	30%	10%

Tab. 2: Divisione per aree tematiche dei percorsi formativi²

Se l'allenatore-tecnico è riconducibile ad un esecutore di protocolli che abita planimetrie fisse, l'allenatore-educatore si fa artigiano (Sennet, 2008) che modella

- 1 I dati sugli iscritti alle società sportive sono stati elaborati incrociando i report integrati delle Federazioni Nazionali (FIGC, FIR, FIJLKAM) e degli Enti di Promozione Sportiva UISP e CSI relativi al biennio 2024-2025. Le stime tengono conto del "coefficiente di correzione per doppio tesseramento" (circa il 15%) per evitare duplicazioni tra atleti iscritti sia alla Federazione che a un Ente. La ripartizione dei minori sul totale è stata calcolata sulle categorie "attività di base" e "scolastica" (U16-U13) e sulle categorie "Agonistiche Giovanili" (U14-U18).
- 2 Dati UEFA C per il Calcio, L1 per il Rugby, Aspirante Allenatore FIJLKAM per il Judo. Raccolta dati attraverso Piani Formativi Nazionali (SNAQ) e bandi FSN 2024-2025. Il modello FIR è modulare, il dato si riferisce al primo blocco specifico per l'infanzia. Nel dato FIJLKAM è incluso il modulo generale CONI/Scuola dello Sport.



l'ambiente guidato dal *piacere del fare bene* e non solo dalla ricerca del risultato. Il suo sapere si costruisce nel dialogo costante tra teoria e *manifattura relazionale*, cioè l'attenzione all'interazione tra i soggetti, il dare significato a pratiche e vissuti attraverso parole, silenzi e spazi, e dove il gesto tecnico non è mai separato dalla cura per la persona.

Allo stesso modo è possibile contrapporre al positivismo della tecnica la fenomenologia dell'esperienza. Il corpo non è solo uno strumento-macchina da ottimizzare per soddisfare la tirannia del risultato, ma è luogo di esperienza, in cui l'atleta può tornare ad abitare con consapevolezza e intenzionalità, recuperando il piacere atavico del gioco e della sfida. È proprio a partire da questa riscoperta corporea che il gioco individuale si apre all'incontro con l'altro, trasformando il gesto motorio in una trama relazionale. Su questa base, è possibile sostituire la squadra intesa come collezione di individualità performanti, con l'idea di squadra come comunità di pratica (Lave, Wenger, 1991) e la visione delle singole società sportive isolate e in competizione fra loro, come soggettività plurali di un ecosistema di apprendimento diffuso. Abitare questo spazio di interdipendenze, sposta la costruzione del sapere da gerarchica a circolare: la crescita individuale si intreccia a quella del gruppo e l'identità dell'atleta si costruisce attraverso una sua partecipazione attiva e riflessiva. In prospettiva ecologica, questo processo vale non solo per la singola squadra, ma per l'intero movimento sportivo.

Non è eludibile, infine, una riflessione sul senso della regola e della trasgressione. Se nella sfida agonistica è fondamentale un regolamento rigido e privo di margini interpretativi, questo diviene estremamente limitante dal punto di vista educativo se permea ogni spazio della vita sportiva. Per una pratica d'allenamento educante, virata alla crescita personale, allo sviluppo della creatività e dell'espressione di sé, nonché del divertimento, dobbiamo lasciar spazio alla visione della regola come cornice di possibilità (Winnicott, 1971). Non un dogma a cui aderire passivamente, ma uno territorio di agency individuale nel quale sperimentare spazi di liberazione: trasgredire creativamente agli schemi dati, seguire regole alternative, inventare soluzioni imprevedute e rivendicare dissenso. Come suggerito da Bertolini (1998), l'educazione non deve mirare alla conformità, ma alla capacità del soggetto di dare senso al mondo e alla propria azione: solo accogliendo la creatività lo sport si fa inclusivo e trasformativo, formando persone capaci di abitare la complessità con spirito critico e autonomia.

3. Calcio: collettività e contaminazione nella comunità educante

Il gioco del calcio è il primo sport in Italia per numero di praticanti, per cui si può convenire che sia lo sport col maggiore potenziale per influire sulla promozione della salute e del benessere sociale e, di conseguenza, “di una sana e corretta cittadinanza attiva” (Maulini, Tafuri, 2022, p.64).



Si qualifica come contesto ad alta esposizione sociale, nel quale la tensione tra individualizzazione della prestazione e appartenenza collettiva rende visibile la tensione tra agonismo ed educazione. La sua pervasività sociale suggerisce la necessità di una lettura critica del suo effettivo valore educativo, ovvero di de-costruzione dell'orizzonte di senso che sembra aver abbandonato la centralità umana, educativa e culturale assecondando prevalentemente logiche individualistiche e tecniche (Sarsini, 2023). Sebbene sia un gioco socio-motorio e cooperativo di territorio (Hernández, 1994), il calcio agonistico trasforma troppo spesso l'avversario in un nemico da sconfiggere.

Sotto il profilo pedagogico, è qui che si consuma una pericolosa sovrapposizione tra le categorie di conflitto e violenza. Se il primo costituisce l'anima del gioco – quella relazione dinamica e generativa fra soggettività che competono entro la cornice comune della regola e nel rispetto delle alterità –, la violenza ne rappresenta la degenerazione distruttiva. Essa si manifesta laddove l'orizzonte della performance esasperata e la pressione esterna (familiare e mediatica) portano a oggettivare l'altro, trasformando l'avversario in un ostacolo da annichilire. Come evidenziato dagli studi sui settori giovanili (Raiola, 2017), la decostruzione di questa deriva violenta richiede una configurazione intenzionale del setting di allenamento, in un'ottica di ricerca che sia trasformativa dei contesti (Mortari, 2021).

La presa in carico della dimensione esistenziale dell'atleta si traduce nell'uso di uno stile di lavoro induttivo e di domande problematizzanti atte a stimolare l'autonomia di pensiero del giocatore. Questo approccio, comparabile al "pensatoio socratico" (Mortari, 2021, p. 49), trova la sua legittimazione all'interno della trasformazione dello spogliatoio quale luogo emblematico di incontro e di interazione sistematica con l'alterità, in un laboratorio di relazione umane (Sibilio, 2005) all'interno del quale al "conoscersi" si affianca il "riconoscersi". Abitare la squadra significa intendere lo spogliatoio come un ecosistema nel quale il sapere assume circolarità e dinamicità, sia dall'interno verso l'esterno che viceversa. All'interno della squadra, tracciare obiettivi condivisi senza standardizzare il processo, valorizza tanto la pluralità, quanto le singolarità (Bellantonio, 2015) e favorisce una risignificazione della disomogeneità come risorsa collettiva.

Verso l'esterno, il dialogo fra discipline sportive differenti consente al calcio di superare la tendenza al posizionamento insulare per farsi snodo e promotore di quella comunità educante che necessita di un approccio dialogico con differenti saperi. Il calcio moderno è una trama continua tra individualità e collettività, in uno spazio continuamente situazionale che richiede risposte in tempo reale (Cervelli, 2024). Il recupero di un sapere incarnato ha come obiettivo quello di restituire all'atleta, non solo quella sempre più richiesta capacità di rispondere cognitivamente e fisicamente alla complessità del gioco, ma anche di ambire ad un superamento dell'automatismo tecnico per ritrovare intenzionalità, creatività



e divertimento nel gesto. Abitare il campo significa, dunque, tracciare strade dove il risultato sportivo non oscuri mai la traiettoria di crescita dell'individuo.

A fronte di una progressiva scomparsa del gioco in “strada” e della riduzione della pratica informale, appare necessario dirigere lo sguardo pedagogico verso le società sportive per procedere verso nuove forme di sincretismo.

Per tracciare un continuum negli ambienti della comunità educante, contaminiamo lo sport con prospettive pedagogiche che sovvertono le logiche organizzative circa la trasmissione dei contenuti, trasferendo sul campo pratiche didattiche come, ad esempio, l'approccio *flipped* (Coco *et alii*, 2022). Tale strategia sposta la teoria fuori dal campo (tramite brevi videolezioni che anticipino la seduta d'allenamento) all'interno di un ciclo che alterna visualizzazione a casa, apprendimento attivo e collaborativo sul campo e consolidamento. In questi termini l'intenzionalità progettuale consente di liberare il tempo e lo spazio dell'allenamento per dedicarsi maggiormente alla riflessione, alla risoluzione di problemi e all'applicazione creativa; qui la regola non è più un limite al movimento, ma una cornice entro cui agire la *peer education*. Se il coinvolgimento personale del giocatore può promuovere il suo interesse, diviene possibile all'interno di questo modello provare a pensare di sollecitare l'apprendimento come processo autonomo, attivo e significativo (Fioretti, 2019).

In termini progettuali, ciò implica che l'allenatore non si limiti a proporre esercitazioni tecniche, ma costruisca dispositivi riflessivi, nei termini di domande prima e dopo l'allenamento, momenti di autovalutazione, discussione di episodi critici, ridefinizione condivisa degli obiettivi di squadra. In questo modo la prestazione non viene negata, ma ricollocata entro un percorso di consapevolezza, cooperazione e responsabilità.

4. Rugby: fra interdipendenza e necessità di inclusione

Il rugby è spesso associato a un forte immaginario valoriale – integrità, passione, solidarietà, disciplina, rispetto - che contribuisce a costruire una narrazione identitaria potente, ma talvolta retorica (Tonelli, 2025). I valori attribuiti al rugby non agiscono automaticamente sull'esperienza di coloro che sono in formazione: diventano educativi solo quando sono tradotti in pratiche intenzionali, osservabili e condivise, capaci di orientare il modo in cui si gestiscono contatto, frustrazione, errore, esclusione e appartenenza.

Un elemento critico riguarda la tendenza a considerare il rugby uno spazio correttivo per bambini con iperattività o aggressività. Non è raro che la scelta di questo sport venga suggerita o incoraggiata da figure educative o cliniche come possibile spazio di contenimento comportamentale. L'idea implicita secondo cui la pratica sportiva possa “correggere” o “sistemare” il bambino, comporta una deresponsabilizzazione di tutti gli attori educativi coinvolti e una riduzione del ruolo



dell'allenatore a mero esecutore di aspettative esterne in buona parte irrealistiche o, quantomeno, non condivise. Se queste aspettative non vengono interrogate criticamente e problematizzate, il rugby può davvero trasformarsi in uno strumento di disciplinamento più che in un contesto realmente educativo, in un luogo di adattamento passivo, in cui apprendere a conformarsi, più che a conoscere sé stessi.

Pedagogicamente, l'equivoco nasce da una mancata distinzione tra la spinta energetica dell'aggressività e la sua necessaria ritualizzazione ludica. L'aggressività - intesa come forza vitale e antropologica di affermazione corporea - trova nel rugby un terreno strutturato di espressione attraverso lo scontro fisico, l'urto, il placcaggio. Tuttavia, affinché tale vigore non tracimi in cieca violenza (Cfr. *supra*, par.3), lo sport della palla ovale interviene con un denso apparato di ritualizzazioni: il rispetto dell'arbitro, il muto sostegno ai compagni, l'accoglienza simmetrica del terzo tempo. Come evidenziato dagli studi sul valore sociale degli sport di squadra (Isidori, 2011), la ritualizzazione ludica istituzionalizza il corpo a corpo, trasformando la minaccia fisica in un sofisticato dispositivo relazionale in cui si impara a farsi carico dell'altro.

Su questo territorio, si innestano le traiettorie di lavoro educativo. Innanzitutto, la comunità: Il rugby può essere letto, dal punto di vista pedagogico, come un'architettura di interdipendenze, a condizione che l'allenatore renda espliciti e intenzionalmente formativi i legami tra regola, collaborazione, avanzamento collettivo e responsabilità reciproca. L'impossibilità a "fare da soli" e la necessità intrinseca dell'altro per poter avanzare e costruire il gioco, passo dopo passo, in un processo collettivo, sono l'esempio migliore di comunità. Così come il famoso momento conviviale del "terzo tempo" suggella il superamento della competizione intesa come sopraffazione dell'altro e un ritorno alla sua etimologia classica: *cum-petere*, dirigersi insieme verso una meta. Come suggerito dalla pedagogia della cooperazione (Freinet, 1964), l'apprendimento non è mai individuale, ma nasce dal sostegno reciproco. Quindi, competizione non come negazione della relazione, ma come una sua forma costitutiva, un processo condiviso in cui i partecipanti, dentro una cornice comune, co-costruiscono l'esperienza ludica. In questo movimento è centrale il contesto, che non può limitarsi a gestire-addomesticare il vigore fisico, ma essere capace di modellarsi affinché non sia il bambino ad adattarsi, ma lo sport stesso a farsi luogo abitabile per lui. Urge un'interrogazione critica sulle dinamiche selettive che, sempre più precocemente, permeano spazi che dovrebbero essere orientati alla formazione, alla partecipazione e alla crescita personale. La domanda pedagogicamente orientata vira, quindi, dal "sei idoneo?" al "cosa decvi trovare per stare qui?", spostando il focus sulla progettazione di traiettorie inclusive (Canevaro, Malaguti, 2014; Lascioli, 2014).

Anche la regola del passaggio all'indietro funge da bussola esistenziale: insegna che il progresso non è immediato e implica lo sguardo verso il compagno più arretrato. Nel rugby la frustrazione può diventare una traiettoria di apprendimento,



ma solo se viene accompagnata dalla rielaborazione e dal riconoscimento reciproco; altrimenti rischia di tradursi in esclusione ed adattamento passivo alla situazione.

Accettare di “domare” personalità forti, o di perdere un bambino perché non risponde alle aspettative prestantive, rappresentano sconfitte per l'intera comunità educante. In chiave pedagogica, il rugby può essere allora risignificato come un laboratorio di democrazia, dove la dimensione agonistica non viene eliminata, ma ripensata all'interno di cornici che mantengono aperti gli spazi di partecipazione e riflessione, permettendo a ogni atleta di tracciare la propria rotta verso l'autonomia.

5. Judo: via di conoscenza e democrazia

Il Judo, fondato da Jigoro Kano nel 1882, nasce come consapevole dispositivo pedagogico, anticipando la “trasformazione dell'uomo nuovo” del dibattito pedagogico novecentesco (Capitini, 1947) e operando uno spostamento paradigmatico dal *Ju-Jutsu* (uso della cedevolezza come tecnica guerriera) al *Ju-D* (uso della cedevolezza come Via di conoscenza). Il passaggio terminologico da *Jutsu* a *D* sancisce un nuovo orizzonte di senso: la tecnica non è più il fine, ma il mezzo per un empowerment bio-psichico orientato al benessere individuale e sociale. Questa filosofia è cristallizzata nelle massime che il M° Kano pone a fundamenta della pratica: *Seiryoku Zen'y*, “miglior impiego dell'energia” (spesso tradotta come “massima efficacia con il minor sforzo”) e *Jita Ky ei*, “realizzare sé stessi per progredire assieme”. Due pilastri che richiamano la pedagogia della responsabilità (Contini, 2012) e l'educazione alla pace e alla non-violenza (Crescenza, Leggieri, 2023).

Sotto il profilo epistemologico, il Judo offre un impianto in cui l'aggressività corporea, l'inevitabilità del conflitto e la necessità della ritualizzazione ludica si fondono in un'unica prassi educativa. Il saluto iniziale e l'esercizio della sottomissione (l'atto col quale si spinge il compagno ad arrendersi) non sono orpelli formali o gesti tecnici, ma i confini espliciti che impediscono al conflitto di divenire violenza, la disciplina sul tatami mira a disinnescare la logica del domino dell'altro per sostituirla con una profonda auto-consapevolezza (Isidori, 2011). Nonostante tale impianto, l'inserimento nel circuito olimpico del 1964 ha esposto anche questa disciplina alla professionalizzazione dell'atleta e della centralità del risultato, nonché alle lusinghe di una inedita visibilità pubblica per atleti fino ad allora relegati negli “scantinati” dell'immaginario comune, condizione tipica dei cosiddetti “sport minori”. In questo scenario, l'esperienza incarnata e situata del praticante (Gamelli, 2011) viene minacciata da tre derive: del potere, della performance, della forza. Queste non vanno lette come effetti necessari ed inevitabili dell'ago-



nismo, ma come rischi che emergono quando la dimensione competitiva viene separata dalla riflessività, dalla reciprocità e dalla cura dell'altro.

Il Judo, in quanto disciplina di lotta, può scivolare verso un'estremizzazione del concetto di controllo: controllo il mio corpo così efficacemente che attraverso di esso controllo anche il corpo dell'altro. La deriva agonistica può trasformare il *potere di* (agency personale) in *potere su* (dominio dell'altro). Le tecniche di sot-tomissione cessano di essere strumenti di conoscenza del limite per divenire mezzi di supremazia, oggettivando il corpo dell'avversario e tradendo così l'etica della reciprocità.

La seconda deriva, della performance, vede il compagno di allenamento perdere la connotazione di co-costruttore del sapere, per essere ridotto a "strumento" funzionale al progresso del singolo. In questa visione utilitaristica, la dimensione della comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991) si sgretola: non si apprende più *con* l'altro, ma *attraverso* l'altro, negando quella cura della relazione che dovrebbe caratterizzare ogni spazio educativo.

Osservando una competizione judoistica, a volte si percepisce come il principio del *Ju* (cedevolezza) venga sacrificato a favore della forza bruta, dell'intensità dello scontro fisico. Effettivamente, quando la vittoria è l'unico indicatore di valore e la volontà di ottenere il risultato prende il sopravvento, si è tentati di cercare efficacia dell'azione sopra l'ideale del principio, trasformando il gesto in un automatismo privo di quella riflessività necessaria a farne un'esperienza di apprendimento trasformativo.

In questa tensione, il recupero della valenza educativa del Judo passa anzitutto attraverso una riappropriazione del corpo come luogo di esperienza e conoscenza, oltre la riduzione a corpo-macchina, per ritrovarne una dimensione fenomenologica (Gamelli, 2011). Il corpo non è strumento per percorrere "la via", ma parte della Via stessa. Il piacere del contatto – quel gioco atavico e infantile di spinte e rotolamenti – deve rimanere il nucleo dell'esperienza, proteggendo la dimensione ludica dell'agonismo.

Allo stesso tempo, si rende necessario far rivivere nella pratica un senso di comunità che valorizzi appartenenza e interdipendenza. L'atleta non è un'isola e il campione non è l'apice di una piramide di successo, la crescita del singolo è legata a una condivisione di senso e di vissuti (Iori, 2006) co-costruita con i compagni d'allenamento e con i propri avversari. Inoltre, lo scambio con altri sport, nel nostro caso calcio e rugby, permette di decostruire l'isolamento tecnico e promuove una visione sistemica dell'atleta come parte di quella comunità educante accennata nell'introduzione.

In ultimo, sempre in prospettiva pedagogica, è auspicabile un recupero del patrimonio tecnico non agonistico. La pratica dei *Kata* (forme di studio) e lo studio delle tecniche escluse dalle competizioni sono essenziali, permettono di esplorare spazi quali il gesto "puro", il respiro e la gestione del conflitto senza l'ossessione



della prestazione, restituendo al Judo la sua funzione di *scuola di vita* e di *laboratorio di cittadinanza* (Isidori, 2011).

Ancora una volta, il valore educativo non risiede nella forma tecnica in sé, ma nella possibilità di usarla come mediatore riflessivo, cioè come dispositivo per osservare il proprio modo di entrare in contatto, riconoscere il limite dell'altro, nominare la paura, distinguere l'efficacia dalla sopraffazione.

Conclusioni

La riflessione qui proposta sostiene il principio che l'agonismo possa sopravvivere come spazio educativo a condizione di mutare la propria forma, da fabbrica di performance standardizzate a bottega dell'umano. Il superamento del tecnicismo, che riduce l'atleta a una variabile dipendente dal risultato, richiede un radicale spostamento epistemologico: dall'atleta come prodotto da ottimizzare, all'atleta come soggetto protagonista di una comunità di pratiche. L'interconnessione tra le discipline sportive prese ad esempio, pur nella profonda diversità dei loro linguaggi corporei e delle architetture relazionali, mostra la comune urgenza pedagogica di presidiare il labile confine tra la legittima ricerca dell'eccellenza e il rischio latente dell'oggettivazione dei corpi.

L'allenatore-educatore, formato alla pratica della *manifattura relazionale*, si fa garante di uno sport autenticamente abitabile da chiunque e a ogni età. Egli non è un promotore di tecniche e tattiche, un esecutore di protocolli e selettore di talenti, ma un artigiano che, perseguendo il proprio piacere e il divertimento dei suoi giocatori, trasforma la regola da dogma vincolante a cornice di libertà.

Abitare l'agonismo come educatori, alla luce delle traiettorie tracciate, significa formare atleti capaci di dare senso alla propria azione ben oltre la durata di una gara o la fine di una carriera sportiva, cittadini capaci di stare nel conflitto senza per questo sopraffare l'altro. Le declinazioni analizzate nel Calcio, nel Rugby e nel Judo mostrano come l'aggressività corporea e l'ineludibilità del conflitto relazionale non debbano essere negate o represses, ma governate attraverso rigorosi dispositivi di ritualizzazione ludica, in modo da arginare la deriva della violenza. Così facendo, il momento del gioco può essere progettato come laboratorio di democrazia, nella misura in cui rende esercitabili responsabilità, riconoscimento dell'altro, rispetto della regola e possibilità di dissentire senza rompere la relazione.

È in questa prospettiva che lo sport cessa di essere un contesto periferico, un "gioco da ragazzi", e torna ad occupare il suo legittimo posto al centro della mappa dei saperi e dell'educazione. Uno spazio di vita, di incontro, di possibile liberazione reciproca.

In questa cornice, la progettualità avviata tra università e società sportive può essere letta come uno spazio di ricerca e formazione: non un modello già com-



piuto, ma un laboratorio in cui rendere visibili le domande educative che attraversano l'agonismo giovanile, ma anche la comunità educativa tutta.

Le traiettorie qui delineate si configurano, quindi, come ipotesi di lavoro, ovvero piste per rendere interrogabili pratiche spesso considerate educative in modo preventivo, implicito ed automatico.

Sarà compito della successiva fase di lavoro verificare, attraverso strumenti osservativi, l'analisi congiunta degli incidenti critici sul campo e momenti di valutazione riflessiva con allenatori e atleti, in che misura tali ipotesi possano tradursi in dispositivi formativi concretamente sostenibili, tanto nei contesti sportivi, quanto in quelli educativi.

Riferimenti bibliografici

- Bellantonio, S. (2015). Prestazione/Performance sportiva. In A. Cunti (Ed.), *Corpi in formazione: Voci pedagogiche*, (pp. 192-196). Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologico-critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi D., Ricci S. (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Borgogni, A., Agosti, A. (2022). *Corpo, educazione, movimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Educationfor Inclusion*, 2(2), 97-108.
- Capitini, A. (1968). *Educazione aperta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cervelli, M. (2024). *L'allenatore di calcio in Italia: Storia socioculturale di una professione*. Milano: Biblion.
- Coco E., Pillera G., Strongoli R., (2021). Flipped classroom e approccio filosofico alla progettazione didattica universitaria. Un caso di sperimentazione internazionale, *Annali della facoltà di scienze della formazione*, 20, 231-246.
- Contini, M. (2012). *Per una pedagogia della responsabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Anna, C. (2020). *La formazione degli insegnanti tecnici nelle arti marziali. Prospettive pedagogiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.). (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- F.I.G.C. (2025). *ReportCalcio 2025. Analisi del sistema e dei dati del calcio italiano*. Roma: Centro Studi FIGC. <https://www.figc.it/it> (ultima consultazione 20/04/2026)
- F.I.R. (2025). *Progetto Rugby per tutti – Restiamo in gioco! Strategie di contrasto all'abbandono sportivo precoce*. Roma: Settore Tecnico FIR. <https://www.crveneto-rugby.it/crv/2025/10/01/bando-federazione-italiana-rugby-rugby-per-tutti-restiamo-in-gioco/> (ultima consultazione 20/04/2026)
- Fioretti, S. (2019). Il principio del capovolgimento. Problematicità e potenzialità dell'approccio Flipped Classroom, *Pedagogia più didattica*, 5, 2.



- Frabboni, F., Montanari, F. (2008). *Scuola e territorio. Le politiche educative per i bambini, gli adolescenti e i giovani*. Milano: FrancoAngeli.
- Freinet, C. (1964). *Le tecniche Freinet della scuola moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hernández, H. M (1994). *Fundamentos del deporte: análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcellona: INDE Publicaciones.
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nelle relazioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2011). *Filosofia dell'educazione sportiva*. Roma: Edizioni Nuova Cultura
- ISTAT (2025). *Lo sport in Italia: tassi di partecipazione e fenomeni di abbandono precoce*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. https://www.istat.it/wp-content/uploads/-/2025/06/La-pratica-sportiva-in-Italia_2024.pdf (ultima consultazione 20/04/2026)
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (Trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva*. Trento: Erickson, 2006)
- Mantegazza, R. (1999). *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Maulini, C. (2019). *Educare allenando. Profili e competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Maulini, C., Tafuri D. (2022). Il gioco del calcio nelle classificazioni sportive. *Formazione & Insegnamento*, 20, 1, 63-74.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Corina.
- Openpolis (2024). *Lo sport a scuola per riavvicinare i giovani alla pratica sportiva*. Osservatorio povertà educativa. <https://www.openpolis.it/lo-sport-a-scuola-per-riavvicinare-i-giovani-alla-pratica-sportiva/> (Ultima consultazione 20/04/2026)
- Raiola, G. (2017). Motor learning and teaching method in football. *Journal of Physical Education and sport*, 17(4), 2420-2423.
- 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), 99-110.
- Sarsini, D., (2023). Calcio e pedagogia. *Studi sulla formazione*, 26, 1., 69-71.
- Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press. (Trad. it. *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli, 2008).
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo*. Napoli: Alfredo Guida.
- Sport e Salute S.p.A. (2025). *La pratica sportiva in Italia 2024*. Roma: Sport e Salute. <https://www.sportesalute.eu/studiedatidellosport/blog-studi-e-dati-dello-sport/la-pratica-sportiva-in-italia-2024.html> (ultima consultazione: 20/04/2026)
- Tonelli L., (2025). Tra il gioco e la sua narrazione: una riflessione sul rugby e i suoi valori nel panorama italiano. *Revista da ALESDE*, 17, 2, 53-62.
- Winnicott, D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zamengo, F., Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche pedagogiche*, 52, 345-64.



La tutela dei minori e la centralità del corpo nei contesti sportivi associativi: decostruire la violenza attraverso la pedagogia

Child protection and the centrality of the body in sports associations: deconstructing violence through pedagogy

Silvia Sangalli

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

Abstract

The Reform of Sport has not only introduced the Safeguarding Officer within sports clubs but has, above all, highlighted the critical nature of “violence and abuse” against minors in the sporting world. Bodies that, as recent research highlights, risk being overstretched, humiliated, at times violated, considered exclusively performance-oriented, and ultimately objectified by coaches and peers. This contribution intends to reflect on available research and data, the meanings and repercussions of such negative practices, and the vital role pedagogy plays in the socio-educational training of sports operators.

Keywords: Safeguarding, Minors, Violence, Body, Sports Operator Training

La Riforma dello Sport non solo ha introdotto il Safeguarding Officer all'interno delle società sportive, ma ha soprattutto evidenziato la rilevanza del tema “violenza e abusi” sui minori nel mondo sportivo. Corpi che, come evidenziano recenti ricerche, rischiano di essere ipersollecitati, umiliati, a volte violati, considerati esclusivamente prestativi, in definitiva oggettificati da parte degli allenatori e dei pari. Il contributo intende riflettere sulle ricerche e dati disponibili, su significati e ripercussioni di tali pratiche negative, sul contributo che la pedagogia può dare alla formazione socioeducativa degli operatori sportivi.

Parole chiave: Safeguarding, Minori, Violenza, Corpo, Formazione Operatori Sportivi

Citation: Sangalli S. (2026). La tutela dei minori e la centralità del corpo nei contesti sportivi associativi: decostruire la violenza attraverso la pedagogia. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 204-219.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012026-15>



1. Introduzione

Come, ormai, ampiamente riconosciuto l'attività sportiva - anche nelle altre forme meno strutturate e regolamentate, come l'attività fisica e quella motoria - è fondamentale per mantenere una buona salute fisica e un adeguato livello di benessere psicofisico, per prevenire l'insorgenza di malattie croniche non trasmissibili (ad esempio malattie cardiovascolari, diabete, ipertensione arteriosa) e per mitigarne le complicanze nelle persone già malate. A tal proposito, l'Organizzazione Mondiale della Salute (OMS) raccomanda, per ogni fascia d'età, una minima quantità di attività fisica aerobica (intensità moderata e/o vigorosa) a settimana (www.who.int; Garattini, 2024).

Contestualmente, possiamo riconoscere nello sport un potenziale dispositivo educativo e pedagogico: luogo “protetto” in cui mettersi in gioco, sperimentarsi, entrare in contatto con il proprio corpo, con le sue capacità e i suoi limiti; in cui scontrarsi con la fatica della sconfitta e del fallimento, la rielaborazione dell'errore, le gioie della vittoria e l'importanza della perseveranza; in cui costruire la propria identità, sviluppare relazioni e ampliare il capitale sociale. Riallacciandoci alla teoria delle *Capabilities* di Nussbaum (2012), in esso ravvisiamo una “capacità feconda”, ovvero, come l'istruzione e l'educazione, può essere in grado di incentivare l'acquisizione e lo sviluppo di abilità utili all'individuo per vivere da cittadino attivo, in grado di scegliere autonomamente e consapevolmente ciò che è meglio per lui. In questo senso, anche lo sport diventa “educatore”, una guida che cammina accanto all'educando nel suo percorso di vita (Sangalli, Smorgoni, 2025).

L'obiettivo di questo contributo, però, non è ragionare sui benefici ad ampio spettro derivanti dallo sport, bensì vogliamo qui argomentare in merito ad alcuni dei lati più oscuri che, purtroppo, a volte pervadono il mondo sportivo: ci immergiamo in uno dei temi più delicati, quello della violenza e degli abusi sui minori.

Oggettualizzazione è la parola d'ordine, “una parola che [... riconduce] a oggetti sessuali, a cose, a merci” (Nussbaum, 2022, p. 9). Trattare come un oggetto ciò che, in realtà, è un essere umano: strumentalizzarlo; negargli la sua autonomia e la sua soggettività; trattarlo come inerte, intercambiabile e come se fosse proprietà di qualcuno; violarlo (Nussbaum, 2022).

È questo ciò che succede ogni volta che si iper-sollecita il corpo dell'atleta, sovraccaricandolo e non valutando accuratamente le competenze motorie possedute in quell'istante; quando ci si concentra esclusivamente sul raggiungimento della prestazione perfetta, che non accetta errori o sbavature; avviene quando si umilia l'atleta - che, a volte, è semplicemente un compagno di squadra - per il suo aspetto fisico, per i suoi interessi e valori, per le sue “discrete” prestazioni sportive, per le sue emozioni; quando lo si discrimina per credo religioso, per provenienze etnica; quando si trascurano i suoi bisogni educativi, fisici ed emotivi; quando lo si sottopone a violenza psicologica; quando si viola il suo corpo.



Tutelare, prevenire e lottare contro i maltrattamenti è fondamentale in quanto, come dimostrano anche ricerche esterne al contesto sportivo, non solo l'abuso sessuale, ma anche quello fisico, emotivo e la negligenza arrecano gravi conseguenze sullo sviluppo emotivo e sulla salute generale a lungo termine (Norman *et alii*, 2012).

La Riforma dello Sport, quantunque entrata in vigore solo nel 2023, non solo ha portato all'inserimento ufficiale dell'attività sportiva e dei suoi benefici educativi, sociali e sul benessere psicofisico nell'articolo 33 della Costituzione Italiana, ma, già con i Decreti Legislativi di febbraio 2021, ha portato alla luce il tema della tutela dei minori da abusi e violenze e dell'oggettualizzazione dei loro corpi.

Gli adempimenti a carico delle società sportive previsti dall'articolo 16 del DL 39/2021, quali la redazione di Modelli Organizzativi e di Controllo dell'Attività Sportiva, la predisposizione di Policy e Codici di Condotta che ogni fruitore del contesto sportivo (non solo allenatori e atleti, ma anche dirigenti, arbitri e genitori) deve conoscere e sottoscrivere, insieme all'individuazione e nomina della figura del Responsabile Safeguarding (responsabile contro abusi, violenze e discriminazioni, da ora SGO), viaggiano proprio in questa direzione.

Queste pratiche, sebbene importanti, da sole non bastano. Chiedere di nominare un SGO e di predisporre Modelli Organizzativi delle Attività Sportive, da solo, potrebbe non rivelarsi sufficiente: "il rischio concreto è che l'adozione dei Modelli Organizzativi si esaurisca in un meccanismo astratto, privo di impatto sui comportamenti e sulle dinamiche relazionali interne. Affinché tali strumenti non restino meri adempimenti formali, è necessario che siano vissuti come parte integrante dell'identità delle organizzazioni sportive" (Mulè, Gagliardi, 2026, p.59). Come già stanno realizzando alcuni Enti di Promozione Sportiva e Federazioni Sportive, anche attraverso apposite formazioni per i SGO, è necessario lavorare sulla consapevolezza, sull'informazione e sulla sensibilizzazione, sull'aiutare davvero a capire quali pratiche e abitudini sono accettabili e quali inammissibili, affinché gli adempimenti non siano solo altra burocrazia che complica le attività ordinarie delle società sportive, ma soprattutto per lavorare sulle resistenze di coloro che hanno la tendenza a minimizzare o normalizzare alcune malpratiche. Si tratta, dunque, di lavorare su un cambiamento di sguardo e, quindi, su una trasformazione culturale profonda (Scolamiero, 2026).

In questo contributo, che vuole essere una riflessione critica, vogliamo ragionare sull'apporto che la pedagogia può dare in questo campo, in primis alla formazione di coloro che in qualità di laureati in Scienze Motorie e Sportive lavoreranno in questi contesti, e poi anche a coloro che già ci lavorano sia come professionisti che come volontari.



2. Il contesto attuale

La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza dell'ONU (1989) riconosce chiaramente che ogni minore ha il diritto di essere protetto contro ogni forma di discriminazione (Art.2), da maltrattamenti, abusi e sfruttamenti (Art. 19 e Art. 36), da abusi sessuali (Art. 34); ha il diritto di non svolgere lavori pericolosi per la sua salute (Art. 32), di non essere venduto (Art. 35), di essere protetto dall'uso di droghe (Art. 33), di essere ascoltato e di esprimere la sua opinione (Art. 12), di non subire punizioni crudeli (Art. 37). Ha diritto a riposare, al tempo libero e a praticare, tra le altre cose, sport (Art. 31).

Siamo proprio certi che questi diritti vengano sempre rispettati? Quante volte, nelle nostre piccole società sportive, anche solo una minima parte di questi diritti non viene osservata?

Questo succede tutte le volte che chiediamo ai nostri atleti di allenarsi con dei carichi inappropriati per la loro età e/o che eccedono le loro capacità motorie; quando non permettiamo all'atleta di cambiare liberamente squadra avvalendoci della proprietà del suo "cartellino" o vendiamo il suo tesseramento a un'altra squadra come se lui fosse solo merce di scambio, e non una persona; quando lo denigriamo e/o escludiamo per la sua forma fisica, portandolo ad assumere un regime alimentare scorretto che induce un disturbo dell'alimentazione; quando lo umiliamo e sgridiamo davanti a tutti per i suoi risultati; quando lo sottoponiamo ad esercizi per punirlo, che si trasformano in vere e proprie torture e, anche se piange per il dolore, non lo facciamo smettere; quando, a volte anche di nascosto, lo portiamo a fare uso di sostanze illecite per migliorarne le prestazioni.

Ma succede anche quando lo vediamo triste e non facciamo nulla; quando vediamo che non si diverte, forse perché non gli piace quello sport, e non lo diciamo ai suoi genitori; quando trascuriamo il fatto che non va d'accordo con gli altri componenti del gruppo di pari; quando lo trattiamo in modo differente perché è meno forte degli altri.

A cosa porta tutto ciò?

A un cambio di società sportiva? A un cambio di tipologia di sport? All'abbandono totale dell'ambiente sportivo? Ad alimentare un profondo senso di vergogna e fallimento? A problemi di salute fisica o mentale, temporanei o permanenti?

Alcune risposte le abbiamo.

Nel 2023, Change The Game, associazione italiana di prevenzione e contrasto ad ogni forma di violenza nello sport, fondata dalla giornalista Daniela Simonetti nel 2018, ha realizzato e pubblicato insieme a Nielsen, società di ricerca, i dati relativi all'indagine da loro promossa sulla violenza interpersonale nella pratica sportiva in Italia. Questa ricerca ha visto in prima linea il Prof. Hartill Mike (Edge Hill University Ormskirk, Lancashire) che già aveva partecipato ai progetti europei VOICE (2016-2018) e CASES – Child Abuse in Sport: European Statistic



(2021) che hanno anch'essi indagato in diversi Paesi europei fenomeni di abusi sessuali nello sport¹.

I dati pubblicati sono nella fattispecie i primi in assoluto che descrivono la situazione italiana della violenza contro i minori nello sport (Nielsen, Changethe-Game, 2023), benché lo studio, considerato il tipo di campionamento utilizzato, non sia da considerarsi né rappresentativo né generalizzabile.

La ricerca ha utilizzato un campione di convenienza, coinvolgendo circa 1500 persone (all'incirca metà maschi e metà femmine) tra i 18 e i 30 anni che prima della maggiore età hanno praticato sport in associazioni sportive. Essi hanno risposto a un questionario tramite modalità CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing).

Prima di entrare nel merito dei risultati della ricerca, è opportuno aver ben chiare le definizioni dei diversi tipi di fenomeni/problemi che potrebbero avere subito i partecipanti (Save the Children, 2024; Centro Sportivo Italiano) che, in realtà, risultano in ogni caso utili per avere un'idea più chiara dell'argomento generale.

Come emergerà tramite le definizioni, le forme di abuso e di violenza sono molteplici, hanno manifestazioni diverse, possono arrecare gravi danni in chi le subisce e comportano per chi le perpetra differenti sanzioni. Da un punto di vista giuridico, ad esempio, l'abuso sessuale è di certo più grave di un'umiliazione, e, mentre il primo comporta un reato penale, il secondo può configurarsi come un illecito disciplinare soggetto a sanzioni minori. Ciò, però, non significa che gli abusi di minore entità possano essere accettati. Da un punto di vista pedagogico, sono tutte pratiche condannabili e inaccettabili, in quanto tutte provocano danni effettivi a chi le subisce (Kerr *et alii*, 2015).

Ci troviamo di fronte a un *continuum* di condotte, appartenenti a un ampio spettro, che possiedono un diverso gradiente, che sfuma da malpratiche quotidiane a violazioni di massima gravità dell'umano e della sua dignità. Lo stesso Hartill (2023), nel precedente studio, sottolineava la necessità di pratiche di prevenzione olistiche, non focalizzate esclusivamente sull'abuso sessuale.

Per violenza o abuso psicologico (uno dei più diffusi, CRC Sport Consortium, 2024) si intende l'insieme di quelle frasi e/o comportamenti che, attuati in modo continuativo, denigrano, umiliano, minacciano, discriminano, aggrediscono (verbalmente), respingono, incolpano e rimproverano ingiustificatamente, isolano, intimidiscono il minore, arrecandogli danni morali, fisici e mentali, ledendo, ad esempio, la sua autostima.

1 È possibile reperire maggiori informazioni in merito al progetto ai seguenti link: <https://sites.edgehill.ac.uk/cpss/projects/voice/> (Ultima consultazione 03/04/2026) e <https://childhub.org/en/child-protection-online-library/project-child-abuse-sport-european-statistics-cases> (Ultima consultazione 03/04/2026)



Quando si parla di abuso o violenza fisica si intendono quelle pratiche deliberate e sgradite che provocano danni e/o lesioni fisiche, effettivi o potenziali, non accidentali. Non si intende “solo” colpire, percuotere, mordere, prendere a calci, ecc., ma anche sottoporre il minore a carichi di lavoro inadeguati all’età, al genere e alle competenze motorie, obbligarlo ad allenarsi e/o competere anche se infortunato, portarlo ad assumere sostanze dopanti vietate dalle norme.

Con molestie, abusi e violenza sessuale si fa riferimento a quelle condotte fisiche, psicologiche e verbali, avente connotazione sessuale, non desiderate e/o alle quali il minore, per immaturità psicologica e/o affettiva, non può dare consapevolmente il proprio consenso, oppure dove il consenso è stato manipolato e forzato. Si tratta anche di rapporti sessuali veri e propri, contatti erotici, esposizione del minore alla vista di un atto sessuale.

Infine, per negligenza e trascuratezza si intende un insieme di cure inadeguate e/o insufficienti da parte dei legali responsabili, rispetto a quelli che sono i bisogni dei minori, sia fisici, che psicologici, medici e educativi.

Entriamo ora in merito ai risultati della ricerca (Nielsen, ChangetheGame, 2023).

Fin dai primi dati emerge una situazione non rosea. Il 38,6% degli intervistati, ovvero 558 persone, ha dichiarato di aver subito violenza interpersonale nel contesto sportivo: nel 30,4% dei casi si trattava di violenza psicologica; nel 18,6% di violenza fisica; nel 14,5% di negligenza; nel 13,7% di violenza sessuale. Il campione, nel 19,4 % dei casi, ha riportato di aver subito non solo un tipo di violenza, bensì violenza multipla.

Come riportato nella Figura 1, nell’indagine relativa ai 15 comportamenti più diffusi è emersa una prevalenza di atti riconducibili a violenza psicologia (ad esempio, essere umiliati, minacciati, maltrattati verbalmente, denigrati, ignorati, criticati per l’aspetto fisico o per le prestazioni), ai quali seguono quelli di violenza fisica (ad esempio, fare esercizi come punizione, essere aggrediti fisicamente, giocare da infortunato) e anche di negligenza (ad esempio, non essere sorvegliato in situazioni rischiose, praticare in condizioni non sicure, inadeguato equipaggiamento e mancato supporto ai bisogni fisici primari).



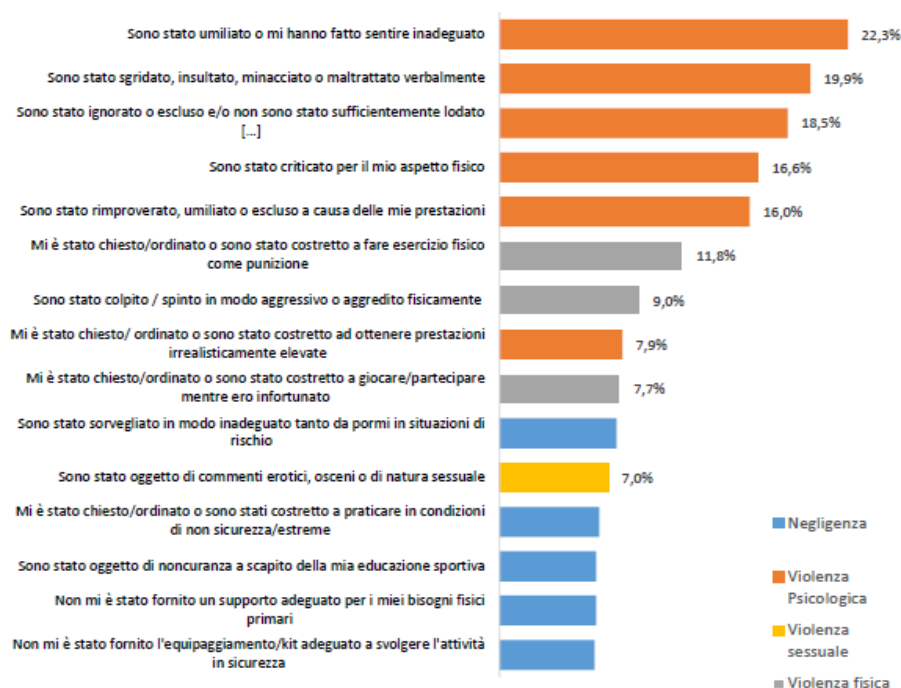


Figura 1. Comportamenti di violenza interpersonale più diffusi (Nielsen, ChangetheGame, 2023)

Per quanto riguarda, invece, la distinzione in base al genere, è emerso che gli uomini (U) hanno subito più violenza psicologica delle donne (D) (35% U; 33,1% D), più violenza fisica (22,1 U; 15% D) e più violenza sessuale (15,2% U; 12,2 D), mentre le donne hanno subito più negligenza (14,6% D; 14,3% U).

Nella Figura 2, invece, viene messa in relazione la tipologia di violenza subita con il livello agonistico raggiunto.

Come si può vedere, per tutti i tipi di violenza, ma mano che si alza il livello agonistico (da amatoriale, passando per club, livello regionale, nazionale e internazionale) si alzano anche i numeri di atleti che hanno subito violenza. I numeri legati alla violenza fisica, sessuale, psicologica e alla negligenza che interessano il livello amatoriale, benché pur sempre preoccupanti, sono decisamente molto più bassi rispetto a quelli legati al livello internazionale.



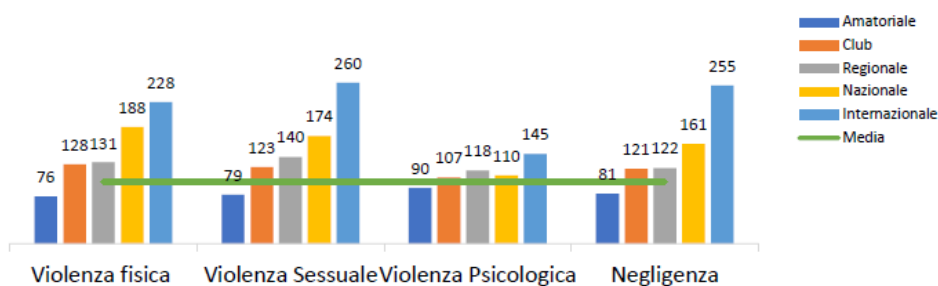


Figura 2. Indice di concentrazione di violenza interpersonale per livello raggiunto (Nielsen, ChangetheGame, 2023)

L'aumento di violenze nello sport d'élite evidenzia come a questi livelli sia estremamente diffusa la tendenza ad oggettualizzare il corpo, a considerarlo solo come macchina che deve riprodurre la migliore performance. L'abuso, esercitato da chi è in una situazione di potere verso gli atleti, nel percorso verso il successo viene normalizzato e interiorizzato dalle vittime (CRC Sport Consortium, 2024), le quali sovente nutrono una profonda relazione di fiducia e lealtà proprio nei confronti di chi perpetra la violenza e/o temono ritorsioni per la loro carriera (Isidori, 2025).

Ma quando sono iniziate le violenze? Che età avevano gli atleti minori quando hanno iniziato a subire abusi e violenze?

Soffermiamoci sulla violenza psicologica e fisica: i dati più alti, rispettivamente 38,6% e 28%, si trovavano nella fascia d'età che arriva ai 13 anni compiuti.

Per quanto riguarda la violenza sessuale con contatto e senza contatto, le fasce più colpite sono state quelle dei 15 anni (rispettivamente 23% e 25%) e dei 16 anni (rispettivamente 23% e 20%). Non possiamo, però, non riportare che il 15% di coloro che hanno subito violenza sessuale senza contatto e il 16% di minori che hanno subito violenza fisica con contatto aveva meno di 14 anni.

La negligenza è risultata più diffusa per i quindicenni (24,2%), a scendere la fascia dei 13 anni compiuti (21,8%) e dei 16 anni (20,9%).

Ma chi ha perpetrato le violenze? Chi si è reso colpevole di tali episodi? E dove sono avvenute le violenze?

La Figura 3 ci restituisce un'immagine chiara dei colpevoli, suddivisa anche per il genere delle vittime, che, nella maggior parte dei casi, erano figure molto vicine alle vittime.

Mediamente, non si tratta di solo adulti, infatti, nel 33,1% dei casi si è reso colpevole un compagno di squadra che la vittima conosceva; nel 31% l'allenatore/allenatrice; nel 22,7% un compagno di squadra che la vittima non conosceva.



	Uomo	Donna	MEDIA
Compagno di squadra che conoscevo	36,8%	27,8%	33,1%
Allenatore/allenatrice	27%	35%	31,1%
Compagno di squadra che non conoscevo	25,6%	18,2%	22,7%
Altro personale sportivo	15%	14%	14,7%
Adulto che non conoscevo	8,6%	8,5%	8,4%
Adulto che conoscevo	7,7%	8,7%	8,1%
Altro	2,9%	2,8%	2,8%
Non ricordo	8,9%	14,5%	10,7%

Figura 3. Percentuale perpetratori in media e per genere delle vittime (Nielsen, ChangetheGame, 2023)

Per quanto riguarda gli uomini, si evince che nella maggior parte dei casi la violenza è stata commessa da un compagno di squadra conosciuto (36,8%); a seguire dall'allenatore (27%) e da compagni di squadra non noti (25,6%).

Nel caso delle donne, sono stati per lo più gli allenatori ad aver commesso violenza (35%), seguiti da compagne note (27,8%) e non note (18,2%).

Per quanto riguarda, invece, i luoghi in cui è avvenuta la violenza, nella stragrande maggioranza dei casi (62,5%) si è svolta proprio all'interno dell'impianto sportivo o in prossimità di esso; nel 25,8% dei casi negli spogliatoi e docce; nel 16,5% dai casi in contesto pubblico; seguono case private (7,7%), sale per trattamenti medici e/o fisioterapici (7,3%), automobili (7,2%), alberghi (5,2%).

Non ci resta che constatare, tristemente, che sostanzialmente i colpevoli, i perpetratori di violenza, non sono altro che compagni di squadra e/o allenatori, che dovrebbero al contrario essere le persone più fidate, con cui crescere insieme o da cui essere educati e tutelati, che, proprio nel luogo dove ci si dovrebbe solo divertire praticando sport, feriscono profondamente le vittime.

Ma cosa è successo, in seguito, alle vittime?

Innanzitutto, non possiamo non rendere noto che la maggior parte delle vittime, il 55,9%, non ha né chiesto aiuto né l'ha ricevuto spontaneamente, con una percentuale maggiore nelle donne (62,3% contro il 49,8% degli uomini). Tra questi, il 46,5% non ha richiesto aiuto perché pensava che le violenze subite fossero comportamenti accettabili e tollerabili; il 30,1% non ha richiesto aiuto perché temeva di apparire debole; il 25,3% non sapeva a chi rivolgersi; il 17% aveva paura delle conseguenze; infine, il 3,2% è stato minacciato e intimato di non raccontare quanto accaduto.

Coloro che, invece, hanno ricevuto aiuto (sia su richiesta, che spontaneamente) sono stati supportati, particolarmente, dalle loro famiglie e dagli amici.



Per quanto riguarda le conseguenze, gli esiti sono stati vari e multipli: il 22% di coloro che hanno subito violenza interpersonale ha cambiato organizzazione sportiva; nel 29,9% dei casi è stata scelta un'altra disciplina sportiva; il 32,3% ha deciso di abbandonare definitivamente il mondo sportivo; il 12,9% ha dichiarato di aver avuto problemi di salute temporanei, mentre il 6,5% problemi di salute cronici. Nel 20,4% non si sono registrate conseguenze.

La Figura 4 ci fornisce uno spaccato delle conseguenze, suddivise per tipologia di violenza subita.

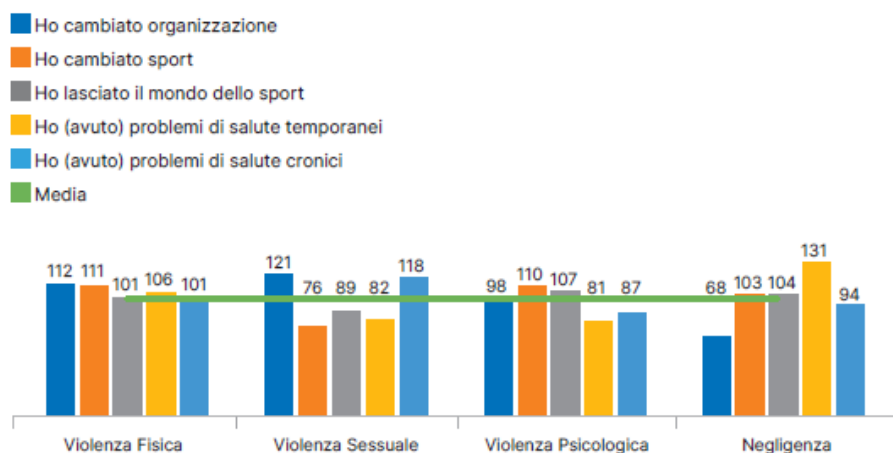


Figura 4. Indice di concentrazione sulle conseguenze per tipologia di violenza interpersonale (Nielsen, ChangetheGame, 2023)

Possiamo notare che nel caso della violenza sessuale si sono registrati molti cambi di società/organizzazione e, purtroppo, parecchi problemi di salute cronici.

Nel caso della negligenza, si sono registrati, come intuibile, alti numeri di problemi di salute temporanei

Per ogni categoria, risulta molto alto, in linea con la media, il numero di coloro che hanno abbandonato definitivamente l'ambiente sportivo, tendenza, tra l'altro, sempre più urgente nelle organizzazioni sportive europee (CRC Sport Consortium, 2024). La perdita, la sconfitta, possiamo dire che in questo caso è doppia: non solo subiscono le conseguenze negative che le violenze subite hanno arrecato loro (pensiamo, ad esempio, ai problemi fisici, temporanei o cronici, dovuti ad abusi sessuali o a carichi di lavoro inadeguati, o a una bassa autostima come conseguenza di violenza psicologiche), ma allontanandosi definitivamente dal mondo sportivo hanno perso anche tutti quei vantaggi, di cui abbiamo parlato nell'introduzione, che lo sport e l'attività fisica concede, quelli per cui l'OMS stessa raccomanda la pratica quotidiana e settimanale di attività fisica.



In questi casi, lo sport non è stato “capacità feconda” (Nussbaum, 2012); qui si è trasformato in palcoscenico di oggettualizzazione, di strumentalizzazione, di violazione, di reificazione, di alienazione, di desoggettivazione riducendo, in questi casi, i minori a entità inerti, intercambiabili e prive di autonomia (Nussbaum, 2022).

3. Il contributo della pedagogia

“Dai su, non è successo niente” ... “Non ti ha fatto nulla” ... “Cosa vuoi che sia” ...

“Ai miei tempi è sempre stato fatto così; era la normalità. Siamo cresciuti comunque, senza lamentarci. Ora sono tutti più deboli, non sono in grado di sopportare la fatica e corrono subito a lamentarsi dai genitori, che poi se la prendono con noi” ...

“Oramai non si può più dire nulla o fare nulla, altrimenti gridano allo scandolo” ...

“Io non ho tempo di occuparmi anche delle situazioni personali, non sono un loro genitore o un educatore e ho 20 bambini. Io ho due ore per insegnar loro a giocare a calcio: ciò che non riguarda lo sport o che succede al di fuori del campo non è affar mio” ...

Fraresi... Solo fraresi, che sottendono atteggiamenti e comportamenti pericolosi. Parole pronunciate da allenatori e allenatrici e ascoltare da chi scrive durante alcune formazioni che si devono frequentare annualmente per mantenere la qualifica da istruttore.

La tendenza a minimizzare ciò che accade, a normalizzare certe situazioni, a deresponsabilizzarsi, o, al contrario, talvolta a ingigantire, sono talora presenti all'interno delle società e associazioni sportive che, al contrario, dovrebbero proprio essere quei luoghi in cui, nel nostro caso, i minori si devono poter mettere in gioco, senza essere giudicati, e crescere sperimentando in un contesto che li protegge.

È vero, in questi casi non si sta parlando di violenze e abusi sessuali, ma, come abbiamo visto, la violenza e l'abuso possiedono molteplici forme con gradienti differenti, inseribili in un *continuum*, ma nessuna di queste, da un punto di vista pedagogico, può essere in alcun modo considerata accettabile.

In ogni caso, dunque, è necessario sviluppare sensibilità sul tema per creare una cultura della prevenzione e trasformare gli ambienti sportivi in contesti sicuri, attenti, stimolanti e favorevoli alla crescita umana (Isidori, 2025).

Serve informazione, sensibilizzazione, è necessario creare consapevolezza sia tra i SGO sia tra tutti i frequentatori dell'ambiente, allenatori, ma anche atleti e genitori.



La formazione socioeducativa e pedagogica è necessaria affinché tutti coloro che vivono il mondo sportivo sviluppino una forte attenzione verso il tema della tutela, rispetto anche allo spettro delle possibili azioni condannabili, dalla meno grave alla più severa. Ciò è essenziale per far sì che ognuno possa prendere coscienza dei danni che le sue azioni possono avere sugli altri, ma al tempo stesso possa essere in grado di intercettare e segnalare (Isidori, 2025) tempestivamente possibili azioni pericolose messe in atto da altri.

È doveroso, contestualmente, riflettere su quanto sia importante che gli operatori sportivi – professionisti, quindi con una specifica laurea, ma anche volontari – ricevano una formazione anche socioeducativa (Sangalli, Borgogni, 2025) e non solo tecnica e tattica, legata allo sport che insegnano; ciò è necessario non solo per consapevolizzare e aprire gli occhi su quelle violenze e abusi, ampiamente discusse precedentemente, che potrebbero intercettare, ma anche, e soprattutto, per evitare che i loro agiti, portati avanti magari per mancanza di consapevolezza in merito alle conseguenze o perché riproduzione acritica delle pratiche dei loro allenatori, diventino inadeguati o si configurino come vere e proprie mal pratiche.

Al centro delle prassi non possiamo trovare dei corpi oggettualizzati, strumentalizzati e violati; è fondamentale che, allenatori in primis, riconoscano nei corpi dei loro atleti il motore, non solo della conoscenza del mondo (Foucault, 2006; Borgogni, Zappettini, 2022) - in quanto corpo come primo punto di contatto con la realtà - ma, in particolare, devono percepire il corpo come fulcro deputato alla costruzione dell'identità (Digennaro, 2021).

Posizionare il corpo al centro significa dare modo al minore di viverci, di sperimentarsi, di pro-gettarsi, di entrare in contatto con i propri limiti e le proprie capacità e potenzialità, scoprendole e sfidandole in un contesto che, però, non deve essere giudicante, bensì deve proteggere (Balduzzi, Bortolotti, 2006; Sangalli, Borgogni, 2024).

Corpo di cui si devono rispettare capacità, abilità, competenze, ma anche inclinazioni e aspirazioni.

Il corpo, dunque, non è da vedere solo come “forza lavoro da istruire, come involucro e simulacro da conservare in salute e in attività” (Balduzzi, Bortolotti, 2006, p. 66), e l'allenatore non deve impostare il suo lavoro “sulla ricerca della realizzazione del ‘gesto’, dell'atto atletico il più possibile perfetto” (Balduzzi, Bortolotti, 2006, p. 66); il corpo deve essere riconosciuto come “luogo e origine della possibilità di essere” (Balduzzi, Bortolotti, 2006, p. 67) e di esistere, matrice di possibilità e di esperienza.

Dare spazio al corpo e alle sue possibilità significa andare oltre il solo obiettivo di istruire, di insegnare a praticare uno sport e le tecniche ad esso legate. Si deve riconoscere nel ruolo dell'allenatore anche il compito di educare, ovvero di camminare accanto agli atleti nel loro percorso di crescita, di guidarli con fare maieutico (Bertagna, 2010).

Lo sport, sebbene non intrinsecamente educativo (Sangalli, Smorgoni, 2025),



se intenzionalmente direzionato, può diventare dispositivo pedagogico, luogo protetto in cui crescere, sperimentare, sperimentarsi e sfidarsi, acquisire *soft e life skills*, imparare a gestire sconfitte, vittorie, emozioni negative e positive, rielaborare efficacemente errori, apprendere l'importanza della determinazione e perseveranza, rispettare regole e persone, stare in relazione con l'altro, collaborando e cooperando, comprendendo anche l'interdipendenza che si ha con esso.

È, però, in primo luogo l'allenatore che, guidato da una chiara intenzionalità educativa (Maulini, 2019), deve dare questa direzione a ciò che accade in palestra e sui campi d'allenamento. Un allenatore adeguatamente preparato e formato, pienamente consapevole del suo ruolo di allenatore e, al tempo stesso, di educatore, profondamente conscio che ogni sua parola, ogni suo gesto può lasciare sull'atleta un segno profondissimo, che potrà condizionare, positivamente o negativamente, temporaneamente o permanentemente, il suo futuro.

Mettere al centro il corpo soggetto vivente e non il corpo anatomico/macchina, utilizzare uno sguardo educativo che, pedagogicamente parlando, punta ad accompagnare l'atleta/ educando alla sua piena realizzazione, significa rendere l'esperienza sportiva una vera e propria capacità feconda, che porta il giovane a sviluppare competenze utili per la vita e opportunità di scegliere ed agire in modo libero e consapevole (Nussbaum, 2012), migliorando la sua qualità di vita e contribuendo alla sua crescita personale (Sangalli, Borgogni, 2024).

Pensiamo, ad esempio, a quanto può essere generativo e costituente il confronto con la sconfitta e con i propri errori: il fallimento e le brutte prestazioni sono necessarie fasi della vita, non solo sportiva, e sono vere e proprie occasioni di crescita; certo che, se ciò genera solo vergogna, il problema si fa serio. Il giovane potrebbe sentirsi un incapace, potrebbe decidere di non mettersi mai più in gioco. Superare il fallimento non è un'operazione semplice, ma se si impara a farlo in un contesto protetto (perché infondo una sconfitta non è la fine del mondo), guidati da un allenatore che non denigra e umilia, perpetrando violenza psicologica, ma che, al contrario, supporta la frustrazione del giovane, facendogli capire che c'è la possibilità di ri-giocare, che insieme al giovane analizza gli errori, le mancanze e insieme lavorano per migliorarle, il giovane può imparare a rendere sostenibile e superabile il fallimento anche al di fuori del campo sportivo.

Questa intenzionalità educativa, la sua importanza in contesto sportivo, non viene da sé, ma va coltivata anche attraverso formazioni specifiche: che sia la formazione universitaria (come discusso in altri articoli, alcuni Corsi di Studio in Scienze Motorie e Sportive offrono una adeguata quantità di insegnamenti propri delle scienze umane) (Sangalli, Borgogni 2024) o la formazione da istruttore, i saperi pedagogici e delle scienze umane devono andare di pari passo a quelli propri delle scienze "dello sport" e biomediche.



Conclusioni

Ma a che punto siamo?

Decostruire la violenza nel mondo sportivo, lottare contro gli abusi, creare consapevolezza, portare gli allenatori ad agire secondo una ben definita intenzionalità educativa è un processo lungo.

La riforma dello sport, attraverso gli adempimenti che richiedono la nomina dei SGO e la redazione di Policy e Codici di Condotta, sta innescando grandi passi avanti, non solo perché sta portando alla luce i lati più oscuri, ma soprattutto perché sta consapevolizzando e sensibilizzando sul fatto che ogni minimo gesto, atteggiamento e azione dell'allenatore può avere un forte e profondo impatto sui minori, e ciò li sta portando sempre più spesso a interrogarsi sulla correttezza dei loro agiti, delle loro tecniche di insegnamento e di gestione della persona e del gruppo.

Siamo in pratica solo all'inizio di questo processo, ma ci sono buone speranze: ciò si intravede, particolarmente, in quegli allenatori che, contrariamente a quanti minimizzano e normalizzano, chiamano in causa professionisti delle scienze umane, quali pedagogisti e psicologi. Ad esempio, di fronte a problemi di gestione del gruppo o del singolo, quando notano atleti in difficoltà anche per motivi extra sportivi, ecc., chiedono confronto e aiuto per affrontare la situazione.

Si può dire che stiamo raccogliendo i frutti di ciò che è stato seminato, ad esempio, attraverso le formazioni più di stampo socioeducativo.

Concludiamo sottolineando che seppur questa tendenza è molto interessante, si scontra, con molto rammarico, con le recenti modifiche avvenute nel mondo accademico a livello scientifico e ordinamentale: la pedagogia, guardando ai Settori Scientifici Disciplinari, non si occupa più di sport, in particolare, dei settori M-EDF/01 e 02, che ora sono esclusiva dell'Area Medica.

Considerate le crescenti necessità educative e richieste del mondo sportivo, è doveroso interrogarsi se tale orientamento sia davvero la direzione corretta da perseguire.

Riferimenti bibliografici

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1989). *Convention on the Rights of the Child* (Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza). Ratifica italiana: Legge 27 maggio 1991, n. 176 in Gazzetta Ufficiale n. 135 dell'11 giugno 1991.
- Balduzzi, L., Bortolotti, A. (2006). Corpo. In P. Bertolini (ed), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.



- Borgogni, A., Zappettini, C. (2022). A disciplinary body is a disciplined body. *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(7): 375-384.
- Centro Sportivo Italiano. *Regolamento per la promozione del Safeguarding all'interno del Centro Sportivo Italiano APS*. In <https://www.centrosportivoitaliano.it/servizi/consulenze-per-societa-sportive/safeguarding> (ultima consultazione: 07/04/2026).
- CRC Sport Consortium. (2024). *Safeguarding children's rights: Contemporary approaches and insights*. ISCA.
- Digennaro, S. (2021). *Non sanno neanche fare la capovolta. Il corpo dei giovani e i loro disagi*. Trento: Erickson.
- Foucault, M. (2006). Utopian Body. In C. A. Jones (eds), *Sensorium*. Cambridge (MA) - London (UK): MIT Press.
- Garattini, S. (2024). *Vivere bene. L'attività fisica: cosa, come, quanto, quando... e perché*. Milano: San Paolo.
- Hartill, M. et alii (2023). Prevalence of interpersonal violence against children in sport in six European countries. *Child Abuse & Neglect*, 146, 106501.
- Isidori, E. (2025). Safeguarding in sport: toward a pedagogy of prevention, protection, and empowerment. In Bastianoni S., Colucci M. (Eds.), *Protecting the beauty of the game: toward a safeguarding culture*. Salerno: Sports Law and Policy Centre.
- Kerr, G. et alii (2025). Il sport safe with safe sport? A critical examination. *Psychology of Sport & Exercise*, 81:1-9.
- Maulini, C. (2019). *Educare allenando: profili e competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mulè, G., Gagliardi, G. (2026). I Modelli Organizzativi e i Codici di Condotta per la prevenzione e il contrasto di abusi, discriminazioni e violenze nel contesto sportivo. *Orientamenti Pedagogici*, 73(2):53-61.
- Nielsen, ChangeTheGame (2023). *General report Italia. Abusi e violenza nello sport. Tutti i dati della prima ricerca italiana quantitativa e qualitativa*. In <https://www.changethegame.it/ricerca-nielsen/> (ultima consultazione: 02/04/2026).
- Norman, R.E. et alii (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 9(11), e1001349.
- Nussbaum, M.C. (2022). *Persona oggetto* (R. Mazzeo, Trad.). Trento: Il margine (opera originale pubblicata nel 1995).
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Sangalli, S., Borgogni, A. (2024). Sport e inclusione sociale: uno studio esplorativo. *Formazione & Insegnamento*, 22(1S):121-131.
- Sangalli, S., Smorgoni, G. (2025). Empowering Disadvantaged Youth Through Sports-Based Interventions. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 9(2): 1-18.
- 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.
- Save the Children (2024). *La tutela nello sport: Ambienti più sicuri per bambini, bambine*

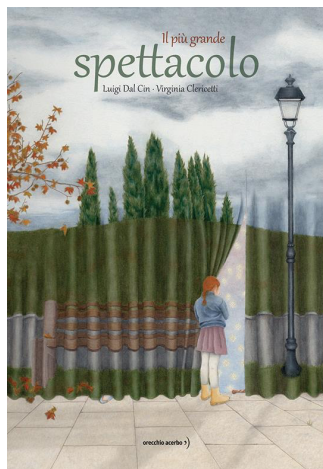


e adolescenti. Strumenti per la definizione e la promozione di un sistema di tutela nelle organizzazioni sportive. In <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/steps> (ultima consultazione: 07/04/2026).

Scolamiero, C. (2026). Il Sistema di Tutela: Una Responsabilità collettiva. *Orientamenti Pedagogici*, 73(2): 75-82.

World Health Organization. *Physical activity*. In https://www.who.int/health-topics/physical-activity#tab=tab_3 (ultima consultazione: 31/03/2026).





Luigi Dal Cin
Il più grande spettacolo
 Ill. Virginia Clericetti
 Roma, Orecchio Acerbo, 2026
 pp. 32, € 18,00
 da 6 anni

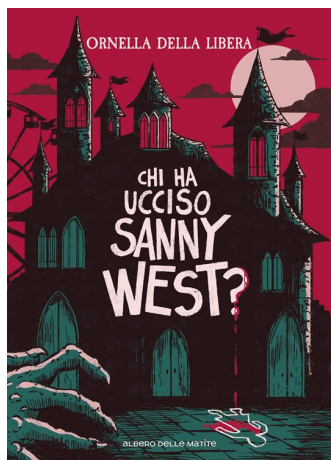
L'albo delicato e profondo, è inserito nei "100 World Outstanding Picturebooks 2026" (i cento migliori albi illustrati del mondo). Con rispetto e stile poetico affronta il tema dell'invisibilità-emarginazione attraverso lo sguardo limpido dei bambini. Il testo, essenziale, racconta di una bambina, la narratrice, che ogni giorno, andando a scuola, vede un uomo dormire su una panchina. Tutti gli passano accanto, ma è come se non ci fosse, è un invisibile, le dice il papà. È certamente un mago, che ha fatto uno spettacolo e si sta riposando, pensa, invece, lei. Ai suoi occhi lo confermano, pure, sotto la panchina, le sei bottiglie di vetro vuote e intatte, che il giorno dopo raddoppiano. È sicura, le ha contate: dev'essere proprio bravo a farne volteggiare così tante senza romperle, e poi, osserva, ha perfino i baffi colorati di marrone. Non è quindi solo giocoliere, sa anche far uscire il fumo dal naso. Nei giorni successivi la panchina vuota suggerisce alla piccola l'idea di un grande spettacolo, il più grande possibile, con tanta folla che batte le mani. Quando il mago riapparirà, immagina, sarà sorridente e la gente finalmente lo vedrà e applaudirà. La realtà è, invece, amara: l'uomo non c'è più... L'albo si chiude con alcune pagine di sole illustrazioni, che danno corpo all'immaginazione e offrono ai lettori, piccoli e grandi, lo sguardo di luce dei bambini. Nel libro testo e immagini si sviluppano in sintonia su piani paralleli metaforici: realtà (papà) e immaginazione (bambina), drammaticità della situazione e magia della festa, lasciando spazio alla dimensione letteraria dell'implicito e al lettore di cogliere ciò che è pronto a cogliere, come sostiene l'A. È un albo delizioso, intenso,



che invita a rieducare lo sguardo: tratta con grande sensibilità una problematica sociale per lo più ignorata e restituisce dignità alle persone che vivono in strada, ai margini, che sono, comunque, “casa” con il cielo stellato per tetto.

Lucia Zaramella





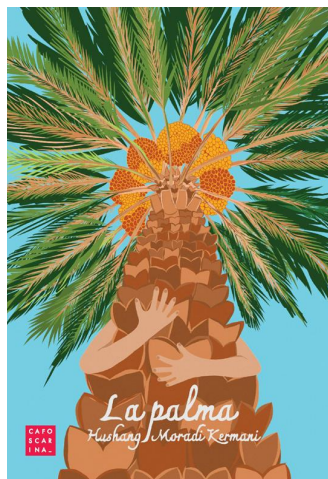
Ornella Della Libera
 Chi ha ucciso Sanny West?
 Ill. Francesco Montesanti
 Collana "Mondi"

Roma, Albero delle matite, 2026
 pp. 160, € 13,00
 da 11 anni

Parlare di protezione dei minori significa anche educarli a saper riconoscere situazioni di pericolo, offrire loro strumenti certi di aiuto, riferimenti sicuri, a cui rivolgersi sul territorio. L'A., già Commissaria di Polizia, da sempre impegnata a combattere i reati sui minori, in particolare pedofilia, bullismo e cyberbullismo, torna su questi temi con un nuovo romanzo: un giallo. Avvincente, sospeso tra ricordi d'infanzia e avventure adolescenziali, il romanzo è ambientato in un Parco Divertimenti abbandonato, dove gli incontri avvengono alla luce delle torce. Protagonisti sono otto adolescenti, che si conoscono e si frequentano fin da bambini e hanno fatto del luna park il loro luogo segreto di trasgressione. Sono uniti, si vogliono un gran bene, ma, poi, con l'arrivo dei primi amori, delle cotte, della ricerca della propria identità, del desiderio di sentirsi grandi e forti, si dividono. Compiono gelosie, segreti, bugie, rivalità, violenze e droga. Per festeggiare la conclusione della secondaria di primo grado, però, "la banda del luna park" si dà appuntamento, come ai vecchi tempi, al Parco, appena riattivato. In quell'occasione, tra divertimenti e confusione, vola giù dal castello delle Principesse la quattordicenne Sanny, la più bella, la più desiderabile, di cui tutti, sotto sotto, sono innamorati. Omicidio o suicidio? Tra enigmi inquietanti, dubbi e incubi, Nelly, "la gemella del cuore", che narra in prima persona, scandaglia la vita dei suoi compagni-amici-nemici, alla ricerca della verità. È una lettura coinvolgente, con un linguaggio immediato, che tiene il lettore con il fiato sospeso fino all'inatteso colpo di scena finale. Il testo è ricco di sollecitazioni sulle problematiche giovanili, sull'inclusione e la disabilità con un risvolto finale aperto alla positività. Nella "Nota dell'autrice", Della Libera dà chiare indicazioni agli adolescenti, ma anche agli adulti, per chiedere aiuto in situazioni di disagio, ricatto, minacce e per gestire in sicurezza la rete e i social.

Lucia Zaramella





Hushang Moradi Kermani

La palma

Daniela Meneghini (a cura di)

Trad. di Andrea Cicetti, Matilde Magosso, Beatrice

Zamberlan, Luca Zandri

Venezia, Cafoscarina, 2025

pp. 140, € 14,00

da 11 anni

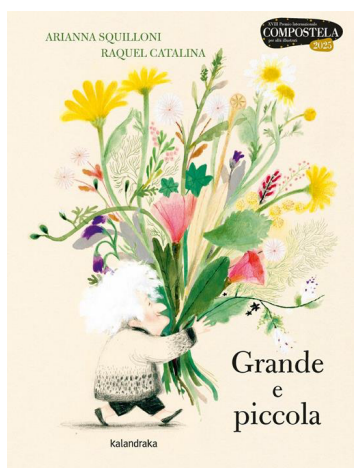
Dopo *L'Anfora* (Ed. Ca' Foscari, 2019) e *Il barattolo di marmellata* (Cafoscarina, 2023) è giunta in Italia la terza opera del pluritradotto Moradi Kermani, uno dei più importanti scrittori iraniani contemporanei. Ambientata ai margini del deserto, sotto le montagne della regione di Kerman, come si desume dalle pagine finali, la storia si svolge nell'arco di un anno, in un piccolo paese, dove tutti si conoscono e si relazionano. Protagonista è Morad, un dodicenne orfano, che se ne sta per lo più da solo e vive nella famiglia della zia e del "marito della zia" (mai viene chiamato zio). Il ragazzino porta a pascolare la mucca, pulisce la stalla, va a prendere l'acqua, raccoglie fichi, uva, fiori di malva, che, poi, mette a seccare sul tetto. Un giorno arriva al villaggio il vecchio e stanco derviscio Khezzr, che si siede all'ombra dell'alto cipresso (nella tradizione persiana simbolo di libertà, eternità, purezza) in riva al ruscello. Si crea grande eccitazione: tutti lasciano ciò che stanno facendo, grandi e piccini accorrono desiderosi di sentire i racconti di viaggio, le storie, le poesie, i canti e la musica del flauto del derviscio. Khezzr pianta un seme di dattero per Morad cambiandogli la vita con questo semplice gesto. La cura e l'attesa per la nascita della palma, pianta che il ragazzino non conosce e nessuno al villaggio possiede, lo riempiono di trepidazione e gli offrono uno scopo nella vita. Nella tradizione persiana la palma rappresenta l'integrità della fede, della fertilità e della resistenza. Scandita dal ritmo delle stagioni la vita al villaggio prosegue tra difficoltà e ostacoli da superare e la palma cresce con l'entusiasmo e i timori di Morad. Colpiscono la coralità con cui tutto si svolge, compresa la soluzione dei conflitti legati all'accaparramento dell'acqua, e la sintonia con la natura. L'A. invita a guardare dentro la natura, a sentirne i fremiti, a scoprire e rivalutare le relazioni profonde tra uomo e ambiente. È un libro, in parte autobiografico, che, con stile poetico, affascina e coinvolge nella sua disarmante semplicità; si legge con il gran piacere di ritrovare la dimensione sacrale dell'essenzialità, degli affetti,



dell'amicizia, la bellezza della condivisione, del superamento dell'io per il noi, della gestione democratica del bene comune. È una storia delicata, che arricchisce l'animo e offre molti spunti di riflessione. Molto interessante la prefazione della curatrice D. Meneghini.

Lucia Zaramella





Arianna Squilloni
Grande e piccola
 Ill. di Raquel Catalina
 Trad. di Elena Rolla
 Collana "Libri per sognare"
 Kalandraka Italia, Firenze, 2026
 pp. 42, € 17
 da 6 anni

Delicato, con tratti umoristici, vincitore del XVIII Premio Internazionale Compostela (2025), l'albo racconta in modo fantastico lo scorrere del tempo e della vita. Natalia cresce in una casetta al limitare del bosco, finché non le diventa troppo stretta e decide di trasferirsi nella grande città. Lì prosegue la sua crescita e diventa adulta. Curiosa, intraprendente vive una vita piena, appassionante all'insegna della creatività e dell'arte. Viaggia in tutto il mondo e s'interessa di vari argomenti. Poi, all'improvviso, inizia a rimpicciolirsi e, anche se il mondo visto dal basso, le riserva scoperte piacevoli e sorprendenti, gestire la quotidianità le diventa difficile. Così a novant'anni ritorna nella sua casetta: lì tutto sembra trovare dimensioni normali. Natalia, però, continua a rimpicciolire, tanto che quando non riesce più ad aprire il rubinetto, pensa di utilizzare l'acqua di rugiada. Diventa così piccola, che nessuno più la vede e tutti la dimenticano. Solo un uomo smarrito, capitato per caso, ritrova sé stesso nella casa di Natalia e nell'arte, ispiratagli proprio dalla voce di lei. È un'opera ricca di significati, una metafora immaginifica e "poetica" della parabola della vita, ricorda anche la solitudine e il valore della vecchiaia. Parole e illustrazioni, in perfetta sintonia, si completano, creando un intreccio narrativo coinvolgente, emozionale, dove i silenzi "dicono": rivelano significati, suggestioni, sentimenti, evocano atmosfere. Le illustrazioni, realizzate con matite e acquerelli, con una palette misurata di colori e, a contrasto, del bianco e nero, creano armonia; sono ricche di dettagli, si estendono dagli intimi interni ai più ampi spazi esterni, alla natura. Molto dinamici e vari i giochi di inquadrature, prospettive, dimensioni: danno vita a una sequela di "fotogrammi in movimento", che ben rendono la vitalità e i cambiamenti della protagonista. È un albo molto piacevole da leggere e da "gustare" visivamente.

Lucia Zaramella

