



**Lorenzo Cioni**

Università degli studi di Roma "Foro Italico", lorenzo-cioni@libero.it

**Angela Magnanini**

Università degli studi di Roma "Foro Italico", angela.magnanini@uniroma4.it

## Le barriere ambientali alla pratica sportiva: uno studio di comparazione tra bambini con e senza disabilità\*

### Environmental barriers to sport: a comparative study of children with and without disabilities

Sezione Monografica

#### ABSTRACT

In the international scientific literature, multiple environmental barriers have been identified that hinder children with disabilities from participating in sport. However, no studies have been conducted to compare children with and without disabilities. To fill this gap, the parental perception of environmental barriers was assessed in this study in a sample of 233 parents of children aged 5 to 11 years old (99 with disabilities and 134 without disabilities).

Data show that the environmental barriers in which the greatest differences emerge between groups are the lack of economic resources to support the child's participation and the quality of sports activities in terms of physical, cognitive, and social skills required of the child to participate. The implications of the findings are discussed in the light of the pedagogical principle of inclusion for all.

**Keywords:** Sport, inclusion, environmental barriers, equal opportunity, disability

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Cioni L., Magnanini A. (2022). Environmental barriers to sport: a comparative study of children with and without disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 211-220. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-20>

**Corresponding Author:** Lorenzo Cioni | lorenzo-cioni@libero.it

**Received:** 09/10/2022 | **Accepted:** 30/11/2022 | **Published:** 31/12/2022

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl  
**ISSN 2282-6041 (on line)** | **DOI: 10.7346/sipes-02-2022-20**

\* L'articolo è frutto del lavoro condiviso degli autori. In particolare, Angela Magnanini ha curato l'Introduzione e Lorenzo Cioni ha curato gli obiettivi, i metodi, le analisi e le conclusioni.



## 1. Introduzione

Le Nazioni Unite hanno dato allo sport pieno riconoscimento nell'Agenda 2030 come via da perseguire per lo sviluppo sostenibile. Infatti, nella Dichiarazione dell'Agenda, al paragrafo 37, si riconosce lo sport come "un attore importante per lo sviluppo sostenibile... e il contributo dello sport per la realizzazione dello sviluppo e della pace attraverso la promozione di tolleranza e rispetto e attraverso i contributi per l'emancipazione delle donne e dei giovani, degli individui e delle comunità, così come per gli obiettivi in materia di inclusione sociale, educazione e sanità" (Onu, 2015, p. 10).

Le attività motorie e sportive (AMS) risultano trasversali al raggiungimento di molti goal (3 – Salute e Benessere; 4 – Istruzione di Qualità; - 10 Ridurre le diseguaglianze) e per la loro diffusione e penetrazione sociale possono rappresentare un veicolo privilegiato di processi e di contesti di inclusione, a patto che siano organizzate in maniera pienamente accessibile (Magnanini, 2021).

I pochi dati disponibili suggeriscono tuttavia che le persone con disabilità partecipano alle attività sportive significativamente meno dei loro coetanei, evidenziando che il traguardo della piena accessibilità non possa considerarsi ancora raggiunto (ISTAT, 2019; Sherrill, 2004).

A tal riguardo la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* chiede agli stati membri di impegnarsi per garantire alle persone con disabilità il diritto di partecipare in tutti i contesti di vita sulla base di uguaglianza con gli altri attraverso l'identificazione e l'eliminazione delle barriere ambientali all'accessibilità (ONU, 2006, art. 9), cioè di tutti quei fattori esterni alle persone, di natura fisica o sociale, che con la loro presenza o assenza possono ostacolare il funzionamento dell'essere umano, contribuendo in modo speculare ad accrescere la condizione di disabilità (OMS, 2007).

Nella letteratura scientifica internazionale sono state identificate molteplici barriere ambientali che possono ostacolare i bambini con disabilità nella partecipazione alle AMS. Utilizzando l'ICF (OMS, 2007) come ordinatore concettuale, nella tabella 1 vengono sintetizzate le barriere ambientali sulle quali sembra esistere maggiore accordo in letteratura (Bloemen et al., 2014; Ginis et al., 2016; Jaarsma et al. 2014; McGarty, Melville, 2018; Shields, 2012).

Alcune questioni rimangono tuttavia ancora irrisolte. In primo luogo, poiché la quasi totalità dei ricercatori si è affidata a metodi qualitativi, oggi conosciamo il quadro di insieme, sappiamo quali siano i fattori ambientali rilevanti per la partecipazione alle AMS, ma non siamo in grado di valutare il peso specifico di ciascun fattore. In altre parole, non siamo in grado di indentificare quali, tra le molteplici barriere ambientali siano più rilevanti rispetto ad altre.

In secondo luogo, esistono evidenze empiriche che almeno parte delle barriere ambientali identificate per i bambini con disabilità possa essere rilevante anche per i bambini senza disabilità. Ad esempio, la mancanza di tempo dei genitori, di disponibilità di mezzi di trasporto pubblico e privato, i costi eccessivi e la mancanza di disponibilità di offerte sul territorio, ma anche gli atteggiamenti negativi dei pari, sono emerse come possibili barriere anche in studi che hanno preso in considerazione bambini senza disabilità (Biddle et al. 2010; Somerset, 2018).

Shields e colleghi (2012) sostengono a tal proposito che non c'è nessuna ragione di ritenere che i fattori che valgono per i bambini senza disabilità non siano rilevanti anche per coloro che si trovano in tale situazione. Rimane tuttavia da capire se esistano e quali siano le barriere specifiche per i bambini con disabilità. Il punto è che mancano studi di comparazione basati su metodi quantitativi, che invece sarebbero utili per verificare in modo empirico la questione delle pari opportunità e, allo stesso tempo, a identificare quali barriere ambientali dovrebbero essere poste al centro delle politiche di intervento finalizzate a raggiungere maggiore equità.



Dimensioni	Fattori ambientali	Codici
Prodotti e tecnologia	Mancanza di equipaggiamenti e materiali	e140
Ambiente naturali e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo	Condizioni climatiche avverse	e225
	Ambienti troppo affollati o rumorosi	e250
Relazioni e sostegno sociale	Mancanza di sostegno da parte dei familiari	e310
	Mancanza di sostegno da parte dei pari	e325
	Mancanza di supporto da parte dell'educatore sportivo	e330
Atteggiamenti	Atteggiamenti negativi dei familiari	e410
	Atteggiamenti negativi dei pari	e425
	Atteggiamenti negativi dell'educatore sportivo	e430
Servizi, sistemi e politiche	Mancanza di offerte sul territorio	e555
	Costi eccessivi	e565
	Mancanza di informazioni sulle attività disponibili	e535
	Mancanza di preparazione specifica degli educatori sportivi	e585
	Carenza di servizi di trasporto pubblico	e540
	Mancanza di accessibilità architettonica	e515
	Mancanza di sicurezza	e545

Tabella 1 – Sintesi delle principali barriere ambientali che possono ostacolare i bambini con disabilità nella partecipazione alle attività motorie-sportive e dei relativi codici dell'ICF (OMS, 2007)

## 2. Obiettivi

Sulla base delle suddette considerazioni, il presente lavoro intende aprire una riflessione empiricamente fondata sulle pari opportunità di partecipazione nella specifica fascia di età della scuola primaria, in cui la maggior parte dei bambini muovono i primi passi nelle AMS (ISTAT, 2017b).

In particolare, lo studio si pone come ambizioso obiettivo quello di identificare, coerentemente con un approccio alla disabilità centrato sul rispetto dei diritti umani, le barriere ambientali sulle quali i diversi stakeholders implicati nella gestione ed organizzazione delle AMS, a cui idealmente lo studio si rivolge, sono chiamati ad intervenire per permettere ai bambini con disabilità di poter partecipare “sulla base di uguaglianza con gli altri”.

Nello specifico, il presente studio intende:

- 1) Implementare le conoscenze in nostro possesso sui contesti di partecipazione alle AMS dei bambini con disabilità nella fascia di età della scuola primaria.
- 2) Verificare l'ipotesi che i bambini con disabilità nell'età della scuola primaria partecipino alle AMS meno dei loro coetanei senza alcuna condizione diagnostica
- 3) Verificare l'ipotesi che i bambini con disabilità sperimentino più barriere ambientali rispetto ai loro coetanei senza alcuna condizione diagnostica
- 4) Identificare in quali barriere ambientali emergono le maggiori differenze tra i gruppi.

## 3. Metodi

### 3.1 Considerazioni preliminari

Per definizione i fattori ambientali sono esterni alle persone ma non possono essere valutati in modo indipendente dalle persone stesse. Ciò che è possibile valutare è in realtà la valenza, positiva o negativa,



che qualsiasi fattore ambientale assume per una determinata persona, nella consapevolezza che lo stesso fattore può assumere valenze diverse per persone diverse.

L'esempio classico utilizzato nell'ICF per chiarire il concetto è quello della rampa di accesso che costituisce un facilitatore per una persona sulla sedia a rotelle ma per un non vedente può rappresentare una barriera che rende difficoltosa la percezione della differenza fra marciapiede e strada, mentre per tutti gli altri è un fattore irrilevante, non rappresentando né una barriera né un facilitatore. L'influenza dei fattori ambientali sull'esistenza delle persone può essere, pertanto, varia e complessa (OMS, 2007).

L'ICF specifica a tal proposito che in ogni caso i fattori ambientali "devono essere codificati dal punto di vista della persona della quale si sta descrivendo la situazione" (Ibidem, p.181), suggerendo di coinvolgere direttamente, fin dove possibile, la persona interessata o di rivolgersi a coloro che conoscono bene la persona e il suo ambiente.

Se in questo studio avessimo voluto seguire alla lettera le indicazioni dell'ICF avremmo dovuto pertanto coinvolgere direttamente i bambini. Tuttavia, considerando le difficoltà di ordine metodologico che tale scelta avrebbe implicato (Fargas-Malet et al., 2010), si è optato, coerentemente con le scelte fatte da altri ricercatori (Columna et al., 2020; McGarty & Melville, 2018), per il coinvolgimento dei genitori. I genitori si occupano quotidianamente di mediare tra il bambino e l'ambiente in cui vive, conoscono entrambi meglio di chiunque altro e si trovano pertanto in una posizione privilegiata per fornirci le informazioni necessarie alla realizzazione del presente studio (Franchini, 2007; Pavone, 2009).

### 3.2 Strumento

In questo studio è stato utilizzato lo *Sport Participation and Environment Measure (SPEM)* (Magnanini, Cioni, in corso di pubblicazione), un questionario self-report adattato dal PEM-CY (Coster et al., 2014), compilabile dai genitori italiani di bambini con e senza disabilità e creato con l'obiettivo di permettere la valutazione della partecipazione alle AMS e della percezione genitoriale delle barriere ambientali che possono ostacolarla.

La scala dei fattori ambientali presenta buone proprietà psicometriche ed è composta da 16 diversi fattori identificati come rilevanti per la partecipazione alle AMS in età evolutiva (Bloemen et al., 2014; Ginis et al. 2016; Jaarsma et al., 2014; McGarty et al., 2018; Saebu et al., 2010; Shields et al., 2012; Xu et al., 2020)<sup>1</sup>. Al genitore viene chiesto di indicare se ciascuno dei 16 fattori ambientali rappresenta una barriera, talvolta una barriera o un facilitatore per la partecipazione del figlio.

Oltre agli item dello SPEM, il questionario utilizzato in questo studio include una parte introduttiva sulle variabili sociodemografiche relative al bambino e al genitore.

### 3.3 Campione e procedura

Premesso che in questo studio i genitori rappresentano le unità di rilevazione e i bambini le unità di analisi dai quali è necessario partire per predisporre il piano di campionamento, il campione coinvolto in questo studio è stato selezionato per scelta ragionata partendo dalle scuole primarie statali della provincia di Roma nel corso dell'anno scolastico 2019/2020 (Cicchitelli et al., 1997).

I dirigenti dei 155 Istituti comprensivi (su 319 totali) che contano il numero maggiore di bambini con disabilità sono stati contattati con un'email contenente una breve descrizione delle finalità e delle modalità operative del progetto e la richiesta di adesione<sup>2</sup>.

1 È possibile visionare la versione integrale dello SPEM, unitamente alle modalità di codifica dei punteggi all'indirizzo <https://sites.google.com/view/spem-questionnaire/home-page>.

2 I dati sulla numerosità dei bambini con disabilità sono stati forniti dall' Ufficio Scolastico Regionale del Lazio competente per il territorio di Roma.



Di questi, 7 hanno deciso di aderire al progetto. Al fine di ottenere un campione bilanciato rispetto alla condizione di disabilità e rispetto alle principali variabili socio-demografiche, all'interno di ciascun istituto aderente sono state coinvolte tutte le classi in cui è presente almeno un bambino con disabilità e, all'interno di ciascuna classe: a) tutti i bambini con disabilità; b) un pari numero di bambini senza disabilità estratti a caso dagli insegnanti.

Il campione teorico è composto in totale da 380 genitori, a cui sono stati consegnati la versione cartacea del questionario unitamente al consenso informato, con l'indicazione di restituirli entro e non oltre una settimana.

Complessivamente, hanno prestato il proprio consenso e riconsegnato il questionario valido ai fini dell'analisi 233 genitori, pari al 63,1% del campione teorico, di cui 99 di bambini con disabilità e 134 di bambini senza disabilità.

### 3.4 Disegno di ricerca e metodi di analisi dei dati

Il disegno di ricerca è di tipo cross-sectional e si basa sulla comparazione tra genitori di bambini con e senza disabilità. I dati raccolti con il questionario sono stati sottoposti ad analisi quantitative di tipo descrittivo (frequenze, calcolo delle percentuali, medie e deviazione standard) e inferenziale con l'ausilio del software SPSS-22.

In particolare, per verificare la presenza di differenze statisticamente significative tra i gruppi è stato utilizzato il test del Chi-Quadrato per le variabili categoriali e il test *t* di student (per campioni indipendenti) per le variabili quantitative. Sono state considerati significativi i valori di  $p < 0,05$ . Inoltre, per verificare la dimensione degli effetti è stato utilizzato l'indice *V* di Cramer. Seguendo le indicazioni di Cohen (1988), gli effetti sono stati interpretati come trascurabili per valori inferiori a 0,10, piccoli per valori di *V* compresi tra 0,10 e 0,3; medi per valori di *V* compresi tra 0,30 e 0,50 e grandi i valori di *V* maggiori di 0,5.

## 4. Analisi

### 4.1 Caratteristiche sociodemografiche

I bambini hanno un'età compresa tra 5 e 12 anni ( $M=8,6$ ;  $DS=1,5$ ) e sono maschi nel 54,5% dei casi.

Le tipologie di disabilità sono state suddivise in 4 categorie principali: disabilità intellettive ( $N=59$ ; 59,6%); sindromi genetiche o quadri clinici specifici (sindrome di down; encefalite autoimmune epilessia, etc.) ( $N=20$ ; 20,2%), disturbi dello spettro autistico ( $N=16$ ; 16,2%); disabilità sensoriali (4; 4%). Solo il 2% dei bambini con disabilità utilizza una sedia a rotelle.

I genitori hanno un'età compresa tra 28 e 71 anni ( $M=42,1$ ;  $DS=5,7$ ) e a rispondere è la mamma nella maggior parte dei casi ( $N=185$ ; 79,4%). Il reddito familiare annuo dichiarato oscilla tra 0 e 80.000€ ( $M=32.535$ ;  $SD=1.962$ ) e appare in linea con quello della popolazione di riferimento, pari a 32.297€ (ISTAT, 2017a). Coerentemente con i dati dell'ISTAT (2019), i genitori di bambini con disabilità dichiarano un reddito sensibilmente inferiore rispetto ai genitori di bambini senza disabilità (26.134€ vs 33.452€;  $t=3,930$ ;  $p < 0,01$ ).

### 4.2 Partecipazione alle attività motorie-sportive

A praticare attualmente AMS sono 151 bambini, pari al 64,6% del campione, percentuale in linea con quella rilevata dall'ISTAT (2017b) nella popolazione della stessa fascia d'età.

Come era lecito attendersi sulla base dei pochi dati disponibili (ISTAT, 2019; Sherrill, 2004), la percentuale di bambini con disabilità che pratica attualmente sport è significativamente inferiore alla percentuale



di bambini senza disabilità (78,4% vs 46,5%;  $\chi^2=25,392$ ;  $p<0,01$ ) e anche quando partecipano, i bambini con disabilità lo fanno con una frequenza settimanale media inferiore (1,28 vs 1,94;  $t=6,251$ ;  $p<0,01$ ). Circa 2/3 dei genitori di bambini con disabilità che non partecipano (65,2%) vorrebbero che il figlio cominciasse (o ricominciasse) a partecipare.

È interessante notare che la maggior parte dei bambini con disabilità che attualmente partecipa alle AMS lo fa insieme ai bambini senza disabilità (94,3%). Più precisamente, il 54,3% partecipa in gruppi in cui sono presenti solo altri bambini senza disabilità e il 40% in gruppi in cui sono presenti altri bambini con e senza disabilità, mentre solo l'1,4% e il 4,3% partecipa in modo esclusivo rispettivamente con altri bambini con disabilità o l'educatore sportivo.

### 4.3 Barriere ambientali

Osservando la tabella a doppia entrata relativa alla percezione genitoriale dei fattori ambientali, emergono molteplici dati su cui è necessario porre l'attenzione. Cominciamo dagli estremi della distribuzione che possono aiutarci ad identificare i fattori percepiti come barriere dal maggior e minor numero di genitori con disabilità. Come è possibile notare, i fattori percepiti più frequentemente come barriere sono i fattori relativi all'area dei servizi, cioè il fattore 10 (informazioni sulle attività disponibili), 11 (Disponibilità di offerte sul territorio) e 12 (servizi di trasporto pubblico). È interessante notare che sono gli stessi percepiti più frequentemente come barriere anche dai genitori di bambini senza disabilità, suggerendo un sostanziale accordo tra i gruppi rispetto ai fattori percepiti in assoluto come più barriera per la partecipazione del bambino.

È altresì interessante notare che tra i fattori percepiti meno come barriere dai genitori di bambini con disabilità figurino invece quelli comunemente percepiti nell'immaginario collettivo come le barriere per autonomia: l'accessibilità fisica degli spazi e gli atteggiamenti degli altri nei confronti del bambino con disabilità. Per quanto riguarda l'accessibilità degli spazi, il dato emerso si può facilmente spiegare tenendo in considerazione che i bambini utilizzatori di sedia a rotelle, che possono essere ostacolati in modo determinante da questa specifica tipologia di barriere, rappresentano una percentuale esigua del campione analizzato in questo studio (2%).

Per quanto concerne invece gli atteggiamenti, i dati emersi appaiono sorprendenti se considerati alla luce della letteratura scientifica internazionale (Ginis et al., 2016; Jaarsma et al., 2014; Shields, 2012).

Dal momento che gli atteggiamenti negativi nei confronti delle persone con disabilità possono essere neutralizzati attraverso il contatto sociale diretto (McMillan et al., 2013), una possibile ipotesi interpretativa è che i frutti della lunga storia di inclusione scolastica e sociale abbiano cominciato a maturare anche sul piano degli atteggiamenti. Si tratta, è bene chiarirlo, di pura speculazione interpretativa su cui nuove indagini empiriche sono chiamate ad investigare.

Spostando l'attenzione dai punti estremi della distribuzione al confronto tra i gruppi, emerge che i genitori di bambini con disabilità percepiscono più frequentemente quasi ogni fattore ambientale come barriera (B) o talvolta come barriera (BF) rispetto ai genitori di bambini senza disabilità, i quali invece percepiscono ciascun fattore ambientale più frequentemente come facilitatore (F). Le differenze tra i gruppi appaiono statisticamente significative per la maggior parte dei fattori ambientali considerati, ad esclusione del fattore 4 (sicurezza dei luoghi), 5 (gli atteggiamenti degli altri bambini), 12 (servizi di trasporto pubblico), 13 (mezzi di trasporto privato) e 14 (tempo a disposizione).

Ciò evidenzia la natura multidimensionale del problema, confermando la necessità di un approccio sistemico capace di mettere in gioco sforzi congiunti e alleanze tra i diversi stakeholders implicati nell'organizzazione e gestione delle AMS.

Ciò premesso, i dati evidenziano l'esistenza di due tipologie di fattori per i quali la dimensione degli effetti è più rilevante e su cui è necessario porre particolare attenzione in un'ottica di possibili interventi finalizzati a promuovere maggiore equità di partecipazione. La prima tipologia include i fattori 15 e 16, che si riferiscono rispettivamente alle risorse economiche e materiali di cui la famiglia dispone per soste-



nere la partecipazione del bambino. In sostanza, i genitori di bambini con disabilità percepiscono più frequentemente la mancanza di risorse per sostenere la partecipazione del bambino come una possibile barriera e, come abbiamo visto, dichiarano effettivamente un reddito familiare annuo inferiore.

La seconda tipologia include i fattori 7, 8 e 9 e si riferisce invece alla difficoltà delle AMS in termini di capacità fisiche, cognitive e sociali richieste al bambino per partecipare. In altre parole, i genitori di bambini con disabilità, in modo significativamente maggiore rispetto agli altri, ritengono che le AMS siano troppo difficili per i loro figli.

	Fattore ambientale		B	BF	F	$\chi^2$	V
1	Condizioni metereologiche	D	10,1%	24,6%	65,3%	6,687*	0,169
		SD	2,2%	22,2%	75,6%		
2	Accessibilità degli spazi fisici	D	3,0%	17,2%	79,8%	6,551*	0,168
		SD	2,2%	6,7%	91,1%		
3	Caratteristiche sensoriperceptive	D	14,1%	29,3%	56,6%	9,631**	0,203
		SD	4,5%	22,4%	53,1%		
4	Sicurezza dei luoghi	D	7,1%	25,3%	67,6%	5,286	0,151
		SD	8,2%	13,4%	78,4%		
5	Atteggiamenti degli altri bambini	D	1,5%	45,0%	53,5%	4,862	0,144
		SD	1,0%	31,3%	67,7%		
6	Atteggiamenti del tecnico sportivo	D	1,0%	27,3%	71,7%	6,220*	0,163
		SD	0,0%	15,7%	84,3%		
7	Capacità fisiche richieste	D	11,1%	47,5%	41,4%	38,082**	0,404
		SD	0,7%	20,1%	79,2%		
8	Capacità cognitive richieste	D	16,2%	52,5%	31,3%	70,374**	0,550
		SD	0,0%	16,4%	83,6%		
9	Capacità sociali richieste	D	14,1%	45,5%	40,4%	58,889**	0,503
		SD	0,7%	11,9%	87,3%		
10	Informazioni sulle attività disponibili	D	51,5%	31,3%	17,2%	8,285*	0,189
		SD	38,1%	28,4%	33,5%		
11	Disponibilità di offerte sul territorio	D	50,5%	28,3%	21,2%	14,057**	0,246
		SD	30,6%	26,1%	43,3%		
12	Servizi di trasporto pubblico	D	42,5%	20,9%	36,6%	0,712	0,55
		SD	37,4%	24,2%	38,4%		
13	Mezzi di trasporto privato	D	8,1%	13,1%	78,8%	5,193	0,149
		SD	6,0%	5,2%	88,8%		
14	Tempo a disposizione	D	10,1%	43,4%	46,5%	5,392	0,152
		SD	3,0%	43,3%	53,7%		
15	Risorse economiche	D	17,2%	40,4%	42,4%	20,770**	0,301
		SD	5,2%	23,9%	70,9%		
16	Disponibilità di materiali	D	9,1%	40,4%	50,0%	31,737**	3,369
		SD	1,5%	14,2%	84,3%		

N= 233; D=con disabilità (N=99); SD=senza disabilità (N=134). B= fattore percepito come barriera; BF= fattore percepito talvolta come barriera; F= fattore percepito come facilitatore. \*p<0,05; \*\*p<0,01. gl=2

Tabella 2 – Genitori di bambini con e senza disabilità a confronto rispetto alla percezione dei fattori che possono ostacolare o facilitare la partecipazione alle attività motorie-sportive





## 5. Conclusioni

Nel tentativo di colmare una lacuna della letteratura scientifica, in questo studio abbiamo esplorato le dimensioni inter-correlate dell'accessibilità e delle pari opportunità di partecipazione alle AMS in età evoluta cercando di coniugare un approccio centrato sul rispetto dei diritti umani con il rigore metodologico che dovrebbe caratterizzare ogni ricerca scientifica, nella convinzione che "Senza statistiche e dati appropriati ed efficaci sulla disabilità non vi saranno le politiche basate sul rispetto dei diritti umani" (Griffo, 2009, p. 20).

Quella delle AMS è certamente una dimensione esistenziale fondamentale anche per i bambini con disabilità, e a nostro avviso meriterebbe maggiore attenzione da parte degli addetti ai lavori, non solo in virtù del potenziale valore educativo e salutogenico ormai ampiamente riconosciuto alle AMS, ma anche perché rappresentano oggi, almeno nei presupposti, una dimensione ideale per ampliare il fronte dell'educazione inclusiva al di fuori del contesto scolastico. Come evidenziano i dati di questa ricerca, la quasi totalità dei bambini con disabilità partecipa, infatti, alle stesse attività dei loro coetanei senza disabilità.

Allo stesso tempo, i dati confermano evidenti disuguaglianze nei livelli di partecipazione e nella percezione genitoriale delle barriere ambientali. Le barriere ambientali in cui emergono differenze tra i gruppi sono molteplici e di diversa natura, confermando la necessità di un approccio sistemico capace di mettere in gioco sforzi congiunti e alleanze tra i diversi stakeholders implicati nell'organizzazione e gestione delle AMS.

Ciò premesso, i risultati dello studio ci inducono a restringere l'attenzione su due specifiche tipologie di fattori ambientali: le risorse economiche e materiali di cui le famiglie dispongono, e l'accessibilità delle AMS in termini di capacità fisiche, cognitive e sociali richieste per parteciparvi.

Per quanto riguarda la questione delle risorse, non possiamo che plaudire l'iniziativa "Sport di tutti", un programma per l'accesso gratuito allo sport che declina concretamente il principio del diritto allo sport per tutti attraverso l'abbattimento delle barriere economiche (Sport e salute, 2021). Ci sembra un primo importante passo nella direzione dell'inclusione di tutti nell'ambito delle AMS.

Per quanto concerne l'accessibilità delle AMS, su un piano puramente speculativo potremmo ipotizzare che il mondo delle AMS, storicamente impregnato da una cultura dell'"abilismo" (Brittain et al., 2020), sia ancora incapace, nonostante le buone intenzioni formalizzate nei documenti nazionali ed internazionali, di accogliere al proprio interno le persone con disabilità.

Utilizzando come termine di paragone il contesto scolastico, si potrebbe affermare, con le dovute cautele considerando le differenze tra i due contesti, che il processo di inclusione nelle AMS sia fermo alla fase dell'"inserimento". Per garantire la piena inclusione, non è sufficiente permettere l'accesso ai luoghi di pratica o promuovere l'equità economica, è necessario che i principi di funzionamento, le regole (in questo caso le norme che regolano l'attività sportiva stessa) e le routines del contesto sportivo vengano riformulate avendo presenti tutti i componenti, ciascuno con la propria specificità (Pavone, 2014). A tal fine è necessaria la collaborazione di tutti, ma è chiaro che a svolgere un ruolo precipuo siano soprattutto gli educatori sportivi.

I dati emersi in questo studio evidenziano, a tal proposito, che gli educatori sportivi si trovano oggi a fare i conti con una realtà non dissimile da quella della scuola, una realtà ricca di diversità che implica la messa in gioco di conoscenze e competenze diverse (Magnanini, 2018).

Parafrasando un'espressione di lanes citata in un corso di formazione per insegnanti di sostegno (CTRH, 2013), si potrebbe affermare che all'educatore sportivo sia richiesta oggi la capacità di progettare e condurre attività con lo "strabismo a tre occhi": 1) in modo individualizzato, adattando le attività sulla base delle esigenze di sviluppo del soggetto e delle sue capacità; 2) in modo integrato al contesto, cercando di connettere l'attività del singolo all'attività del gruppo; 3) e con lo sguardo rivolto al progetto di vita, orientato verso il futuro e teso alla collaborazione con le altre figure esterne al contesto sportivo.

A tale scopo, occorre, a nostro avviso, arricchire i curricula formativi degli educatori sportivi di contenuti afferenti all'ambito della pedagogia speciale. I risultati di questo studio ci ricordano, infatti, che "Quello della disabilità non è un mondo a parte che interessa solo gli addetti ai lavori" e che occorre costruire un





ponte tra le diverse conoscenze pedagogiche e tecniche, partendo dal presupposto “che esiste una strutturazione di base nella quale devono penetrare in maniera trasversale i principi dell’integrazione e dell’inclusione” (de Anna, 2010, pp. 127-128).

Per altro, ci preme sottolinearlo, di una più approfondita formazione nell’ambito della pedagogia speciale potrebbero beneficiarne tutti, non solo i bambini con disabilità. Riprendendo l’espressione di Ianes si può infatti affermare che uno “sguardo strabico” è anche uno sguardo più “sottile” (Rondanini, Longhi, 2003), uno sguardo, cioè, sempre più capace di cogliere, comprendere e valorizzare le differenze individuali, a prescindere dalla disabilità.

Sul versante tecnico, modelli basati sulla trasformazione degli universali ludici (Parlebas, 1997), utili ad arricchire il bagaglio degli educatori sportivi in chiave inclusiva, sono oggi ampiamente disponibili. Si può, a titolo esemplificativo, attingere all’ormai consolidato patrimonio maturato nell’ambito delle Attività Fisiche Adattate (Steadward et al., 2003), utilizzare modelli specifici come lo STEP model e il TREE model (Kiuppis, 2016), o il modello pedagogico a 5 fasi (Magnanini, 2015; 2018), oppure attingere alle discipline sportive integrate già affermate come il Baskin e il Football integrato.

## Riferimenti bibliografici

- Bickenbach J.E. (2009b). L’uso dell’ICF per il monitoraggio della Convenzione delle Nazioni Unite: alcuni suggerimenti preliminari. In G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi & E. Tubaro (eds.), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l’inclusione* (pp. 25-43). Trento: Erickson.
- 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.
- 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. *Development 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.
- Cicchitelli G., Herzel A. & Montanari G.E. (1997). *Il campionamento statistico*. Bologna: Il Mulino.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers.
- Columna L., Prieto L., Elias-Rovolledo G. & Haegele J.A. (2020). The perspectives of parents of youth with disabilities toward physical activity: A systematic review. *Disability and Health Journal*, 13(2), 1-10.
- Coster W., Law M. & Bedell G. (2014). *Participation and Environment Measure – Children and Youth (PEM-CY)*. Versione Italiana a cura di Antonella Olivo e Goffredo Scuccimarra. Copyright 2010, Trustees of Boston University.
- CTRH (2013). *Il docente di sostegno. Un ruolo nella scuola dell’inclusione*. Disponibile in: <https://www.yumpu.com/it/document/view/28603921/docente-di-sostegno-ctrh-monza-e-brianza>. [30 ottobre 2020].
- de Anna L. (2010). Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive. In L. Milani, *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 125-148). Milano: Mondadori.
- Fargas-Malet M., McSherry D., Larkin E. & Robinson C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Franchini R. (2007). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Ginis M., Latimer-Cheung A.E. & Rimmer G.H. (2016). A systematic review of review of articles addressing factors related to physical activity participation among children and adults with physical disabilities. *Health Psychology Review*, 5, 1-31.
- Griffo G.E.A. (2009). La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l’ICF. In G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l’inclusione* (pp. 13-23). Trento: Erickson.
- ISTAT. (2017a). *Condizioni economiche delle famiglie*. Disponibile in: <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=22919> [15 maggio 2020].
- ISTAT. (2017b). *La pratica sportiva in Italia*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2017/10/Pratica-sportiva2015.pdf> [29 ottobre 2020].



- ISTAT. (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e Istituzioni*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Jaarsma E.A., Dijkstra P.U.J., Geertzen H.B. & Dekker R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine and Sciences in Sports*, 24(6), 871-881.
- Kiuppis F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in Society. Cultures, Commerce, Media, Politics*, 21, 4-21.
- Magnanini A. (2021), *Spazi inclusivi e sport*. In *Sport e spazi umani. Dalla forma all'evento*, a cura di R. De Iulio, E. Isidori, Roma: Tuga edizioni
- Magnanini A. & Espinosa Trull P., (2015). Sport for all: Italian Model. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(2), 113-126.
- Magnanini A. (2018). *Pedagogia speciale e sport. Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola e extrascuola*. Venezia: Incontropiede.
- Magnanini A. & Cioni L. (in corso di pubblicazione). Design and initial validation of the Sport Participation and Environment Measure for children with and without disability. *Proceeding of the XIX International Congress of AIFREF*. Istituto Universitario Salesiano di Venezia. 1 luglio 2022.
- 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 Development Disabilities*, 73, 40-57.
- McMillan M., Tarrant R., Abraham C., & Morris C. (2013). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental medicine & Child Neurology*, 56(6): 529-546.
- OMS. (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF). Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)*. Trento: Erickson.
- ONU. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: Organizzazione delle Nazioni Unite.
- ONU. (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 - Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Disponibile in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>. [30 ottobre 2020].
- Parlebas P. (1997). *Giochi e sport*. Torino: Il Capitello.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone M. (ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta*. Trento: Erickson.
- Rondanini L., & Longhi M. (2003). *Quello sguardo sottile. Una scienza romantica per l'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Saebu M. & Sorensen M. (2010). Factors associated with physical activity among young adults with a disability. *Scandinavian Journal of Medicine and Sciences in Sports*, 21(5), 730-738.
- Sallis J.F., Prochaska J.J. & Taylor W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescent. *Medicine Sciences and Sport Exercise*, 32, 963-975.
- Sherrill C. (2004). *Young people with disability in physical education/physical activity/sport in and out of schools: technical report for the world health organization*. Geneva: World Health Organization.
- 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, 989-997.
- Somerset S. & Derek J.H. (2018). Barriers to voluntary participation in sport for children: a systematic review. *BMC Pediatrics*, 18(47), 1-19.
- Sport e salute. (2021). *Sport di tutti*. Disponibile in: <https://www.sportditutti.it/> [18 gennaio 2021].
- Steadward R.D., Wheeler G.D. & Watkinson E.J. (2003). *Adapted Physical Activity*. Alberta: The University of Alberta Press.