

Experiencing reverse inclusion in sport: pedagogical and educational perspectives in university education

Sperimentare l'inclusione inversa nello sport: prospettive pedagogiche e didattiche nella formazione universitaria

Claudia Maulini

University of Naples "Parthenope"



Double blind peer review

Citation: Maulini, C. (2025). Experiencing reverse inclusion in sport: pedagogical and educational perspectives in university education. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 130-138.
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p130>

Copyright: © 2025 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. IJEdR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Published: December 20, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi10.7346/sird-1S2025-p130>

Abstract

Contemporary pedagogical thinking recognises inclusive sport as a privileged context for developing complex professional skills and promoting an educational culture capable of valuing difference. This paper presents a university training experience carried out as part of the Sport and Disability course of the Master's Degree in Preventive and Adapted Motor Activities Sciences and Techniques, focusing on a theoretical-practical lesson in *sitting volleyball* conceived as an example of reverse inclusion (Ramsden, 2023; Hutzler et al., 2016). The proposal, structured according to the principles of Universal Design for Learning (CAST, 2011; Magnanini & Sánchez Utgé, 2025; Lieberman et al., 2020) and the Infusing Approach (DePauw & Karp 1994, Rizzo, Broadhead & Kowalski 1997; Townsend, Huntley, Cushion & Culver, 2022; Maulini, 2024), integrated technical and disciplinary content, athlete testimonials, practical experience and moments of shared reflection, taking the form of a situated and professionalising learning device. Qualitative analysis of the responses of 29 students, collected through a questionnaire with open-ended questions, showed that participation helped to remove stereotypes about disability, consolidate disciplinary knowledge and develop an ethical and relational awareness of the role of the sports educator, supporting authentic and transformative learning processes (Mezirow, 2016).

Keywords: reverse inclusion; sports educators; special education and pedagogy; university education.

Riassunto

La riflessione pedagogica contemporanea riconosce nello sport inclusivo un contesto privilegiato per sviluppare competenze professionali complesse e promuovere una cultura educativa capace di valorizzare la differenza. Il contributo presenta un'esperienza di formazione universitaria realizzata nell'ambito del corso Sport e Disabilità del Corso di Laurea Magistrale in Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate, incentrata su una lezione teorico-pratica di *sitting volleyball* concepita come esempio di inclusione inversa (Ramsden, 2023; Hutzler et al., 2016). La proposta, strutturata secondo i principi dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011; Magnanini & Sánchez Utgé, 2025; Lieberman et al., 2020) e dell'Infusing Approach (DePauw & Karp 1994, Rizzo, Broadhead & Kowalski 1997; Townsend, Huntley, Cushion & Culver, 2022; Maulini, 2024), ha integrato contenuti tecnico-disciplinari, testimonianze di atleti, esperienza pratica e momenti di riflessione condivisa, configurandosi come dispositivo di apprendimento situato e professionalizzante. L'analisi qualitativa delle risposte di 29 studenti, raccolte attraverso un questionario con domande aperte, ha evidenziato come la partecipazione abbia favorito la rimozione di stereotipi sulla disabilità, il consolidamento delle conoscenze disciplinari e la maturazione di una consapevolezza etica e relazionale del ruolo dell'educatore sportivo, sostenendo processi di apprendimento autentico e trasformativo (Mezirow, 2016).

Parole Chiave: inclusione inversa; educatori sportivi; didattica e pedagogia speciale; formazione universitaria.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni la riflessione pedagogica sullo sport ha assunto una crescente rilevanza, grazie al riconoscimento del suo potenziale educativo, trasformativo e inclusivo. In questo contesto si è consolidata la prospettiva della pedagogia speciale dello sport, che studia lo sport non come semplice pratica o strumento riabilitativo, ma come contesto potenzialmente capace di promuovere lo sviluppo di competenze personali, relazionali e sociali (Pascali & Colella, 2024; Moliterni & Magnanini, 2018; Magnanini, 2021). Lo sport inclusivo si configura, dunque, come uno spazio pedagogico generativo, in cui le differenze diventano risorse educative da valorizzare attraverso la costruzione di relazioni significative e reciprocamente trasformative (Visentin, 2016b; Giaconi et al., 2021).

In tale prospettiva, è maturata un'idea di inclusione non più fondata su modelli compensativi, bensì orientata alla creazione di ambienti realmente partecipati, in cui la soggettività della persona con disabilità sia riconosciuta e promossa nella sua piena dignità educativa e sociale. La pedagogia speciale dello sport si propone, così, come un'area di ricerca e di intervento che integra teoria e prassi, agendo simultaneamente sul piano della trasformazione individuale e su quello del cambiamento culturale. In questa prospettiva, la formazione universitaria degli operatori sportivi e degli allenatori assume un ruolo cruciale per promuovere competenze pedagogiche, capacità progettuali e sensibilità etica (Moliterni & Magnanini, 2018; Maulini, 2024; Borgogni, 2025). L'allenatore, come sottolineano Magnanini e Sánchez Utgé (2025), è un professionista chiamato a costruire ambienti inclusivi e universali in cui l'apprendimento motorio si intrecci con processi di partecipazione, responsabilità e sviluppo personale.

Tra le pratiche più significative in questo ambito rientrano le esperienze di inclusione inversa (Ramsden, 2023; Hutzler et al., 2016), vale a dire, situazioni in cui soggetti normodotati partecipano ad attività sportive adattate, ovvero, concepite originariamente per persone con disabilità. Tali esperienze, come nel caso del *sitting volleyball* o del basket in carrozzina, attivano processi educativi profondi che incidono sulle rappresentazioni, sugli atteggiamenti e sulle dinamiche di gruppo (Hutzler et al., 2016). La partecipazione diretta a un contesto sportivo adattato da parte di studenti senza disabilità costituisce un'occasione concreta di decostruzione dei pregiudizi e di apertura a nuove forme di relazione educativa basate sulla reciprocità e sul riconoscimento delle capacità dell'altro. L'inclusione non è più un'opzione residuale o riservata a pochi, ma una prassi educativa universale, capace di interrogare e trasformare chiunque vi partecipi. Dal punto di vista metodologico, queste esperienze si inscrivono nel solco dell'attivismo pedagogico e della pedagogia esperienziale. La partecipazione degli studenti a una lezione teorico-pratica assume un ruolo centrale che si configura come una strategia didattica disciplinare intenzionale, finalizzata a promuovere consapevolezza, riflessione critica e apprendimento professionalizzante (Dewey, 1938; Kolb, 1984). L'educazione autentica si realizza, nella prospettiva deweyana, nell'interazione tra esperienza e riflessione, divenendo realmente efficace quando incide sulla struttura cognitiva, emotiva e relazionale della persona.

Oltre a ciò, come evidenziano Gomez Paloma, D'Anna e Zotti (2015), esperienze didattiche che integrano il coinvolgimento corporeo e la dimensione relazionale consentono di trasformare l'apprendimento in un processo multisensoriale e significativo, in cui il corpo non è più solo oggetto di osservazione ma soggetto attivo di cognizione e di costruzione del significato. Questa prospettiva evidenzia come l'esperienza situata e la partecipazione diretta costituiscano dimensioni fondative di un apprendimento autentico, in grado di incidere sulle rappresentazioni e sulla costruzione dell'identità professionale. Proprio in questa direzione, la teoria delle *signature pedagogies* elaborata da Shulman (2005) offre un quadro concettuale utile per interpretare l'inclusione inversa come un modello formativo distintivo.

Secondo Shulman, ogni professione si caratterizza per modelli pedagogici ricorrenti e pervasivi che organizzano i modi fondamentali in cui i futuri professionisti apprendono a pensare, a fare e ad agire con integrità. Tali pedagogie, profondamente radicate nella cultura di un campo professionale, trasmettono contenuti disciplinari specialistici, promuovono la dimensione operativa del saper fare e contribuiscono alla formazione dell'identità etica e dei valori che orientano la pratica.

La prospettiva dell'inclusione inversa (Ramsden, 2023; Hutzler et al., 2016), intesa come modello formativo distintivo, risponde pienamente a queste tre dimensioni: attraverso l'esperienza diretta e il coinvolgimento attivo, gli studenti apprendono i contenuti tecnici dello sport adattato, sperimentano modalità operative, riflettono sulla propria responsabilità educativa e professionale e sono chiamati a mettere alla prova la capacità di agire in modo consapevole e rispettoso delle differenze.

Accanto a questi riferimenti, l'esperienza proposta si ispira ai principi dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011; Magnanini & Sánchez Utgé, 2025; Lieberman et al., 2020), che orienta la progettazione didattica verso la creazione di ambienti accessibili e accoglienti per tutti e per ciascuno, e all'*Infusing Approach*, inteso come modello pedagogico che integra sistematicamente e strutturalmente il tema dell'inclusione all'interno della didattica disciplinare. Non, dunque, l'inclusione come una dimensione aggiuntiva e parallela, ma come principio organizzatore dell'intero processo formativo che informa obiettivi, metodi e criteri di valutazione fin dalla fase di progettazione (DePauw & Karp 1994, Rizzo, Broadhead & Kowalski 1997; Townsend, Huntley, Cushion & Culver, 2022; Maulini, 2024).

Questa visione trova piena espressione nell'esperienza didattica teorico-pratica proposta all'interno del corso "Sport e Disabilità" del corso magistrale LM-67, dove gli studenti hanno partecipato a una lezione basata sull'inclusione inversa (Ramsden, 2023; Hutzler et al., 2016). Il presente contributo si propone di esplorare la valenza didattico-formativa di questa esperienza, intesa come esempio di pedagogia distintiva disciplinare applicata alla formazione universitaria. In particolare, l'inclusione inversa sperimentata nel *sitting volleyball* si configura come un dispositivo che integra contenuti tecnico-disciplinari rigorosi, metodologie attive e riflessione critica, promuovendo al contempo una maggiore consapevolezza pedagogica e professionale nei futuri educatori. In un contesto formativo sempre più orientato a sostenere lo sviluppo di competenze complesse, trasversali e multidimensionali, la padronanza dei contenuti e dei metodi propri della disciplina, integrata con i principi propri delle pratiche sportive inclusive e dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011; Magnanini & Sánchez Utgé, 2025; Lieberman et al., 2020), rappresenta una base essenziale per costruire percorsi di apprendimento capaci di unire dimensioni teoriche, operative ed etiche e per sviluppare un approccio professionale fondato sulla responsabilità, sulla consapevolezza critica e sull'inclusione.

2. Metodologia

La presente ricerca qualitativa si inserisce all'interno dell'insegnamento opzionale Sport e Disabilità, del corso di Laurea Magistrale LM-67 in Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate del Dipartimento di Scienze Mediche Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Il percorso è rivolto a studenti e studentesse in formazione per diventare professionisti dello sport, con competenze specifiche nell'ambito della prevenzione, dell'adattamento e dell'inclusione. L'insegnamento nello specifico mira a fornire strumenti teorici e operativi per comprendere, progettare e gestire contesti sportivi inclusivi, capaci di rispondere ai bisogni educativi di persone con disabilità. In tale cornice è stata proposta una lezione teorico-pratica di *sitting volleyball*, realizzata in collaborazione con il CUS Napoli e con la partecipazione di atleti con disabilità, guidati dal presidente della FIPAV Campania, Guido Pasciari, che ha presentato la storia, le regole e il valore educativo del *sitting volleyball*, condividendo la propria esperienza come allenatore della nazionale. Successivamente, alcuni atleti con disabilità hanno portato testimonianze dirette sul significato personale e sociale di questa pratica sportiva. Nella seconda parte, sono state illustrate sia teoricamente che praticamente tecniche e schemi di gioco, messe in campo dagli atleti stessi. In chiusura, gli studenti sono stati coinvolti attivamente in una fase laboratoriale culminata in un torneo misto, con squadre composte da studenti e atleti.

La finalità principale della ricerca è stata di esplorare il potenziale didattico di questa esperienza, intesa come modello di formazione universitaria orientato a sviluppare una professionalità educativa consapevole.

Nello specifico, lo studio si è proposto l'obiettivo di analizzare il vissuto e le percezioni degli studenti, con attenzione agli effetti in termini di sviluppo di consapevolezza rispetto al significato educativo dell'inclusione nello sport, acquisizione di competenze disciplinari e professionali, ristrutturazione delle rappresentazioni sulla disabilità e maturazione di un senso di responsabilità etica verso la promozione di contesti educativi equi e accoglienti.

Per comprendere se l'attività didattica proposta è stata in grado di rispondere a suddetto obiettivo, al termine dell'attività, è stato somministrato un questionario *online* tramite piattaforma *Google Form*, elaborato appositamente per questa indagine. Lo strumento, composto da dieci domande aperte, è stato concepito per raccogliere percezioni, vissuti e riflessioni, valorizzando un approccio esplorativo e narrativo (Josselson & Hammack, 2021; Trinchero, 2002). Gli ambiti indagati riguardavano le rappresentazioni

iniziali degli studenti rispetto allo sport per persone con disabilità, il vissuto fisico, emotivo e relazionale durante la lezione, gli apprendimenti percepiti in termini di conoscenze disciplinari e abilità operative, le riflessioni sui valori educativi e sulla responsabilità professionale, la valutazione dell'efficacia del *setting* didattico, nonché le proposte sulla trasferibilità e la sistematizzazione di attività di questo tipo nei percorsi universitari. La raccolta dei dati, avvenuta in forma anonima e volontaria, ha costituito non solo un momento di indagine, ma anche un'occasione di autoriflessione metacognitiva, coerente con l'idea di un apprendimento significativo capace di integrare dimensioni teoriche, pratiche e valoriali (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

Il campione, nel rispetto del criterio di omogeneità (Cadei, 2005), è costituito di 29 studenti, con un'età media di 24,9 anni, tutti frequentanti il corso opzionale “Sport e Disabilità” (LM-67 in Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate del Dipartimento di Scienze Mediche Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli “Parthenope”) che hanno preso parte alla lezione presso il CUS Napoli. Dal punto di vista della distribuzione di genere, il gruppo dei partecipanti è composto dal 59% di studenti maschi e dal 41% di studentesse.

Le risposte aperte sono state analizzate attraverso un'analisi tematica dei contenuti con approccio induttivo, finalizzata a far emergere i significati attribuiti all'esperienza, utilizzando il supporto CAQDAS Taguette, che ha consentito la tracciabilità del processo di codifica.

La procedura si è articolata in una prima fase di lettura esplorativa, seguita dalla codifica progressiva e dalla categorizzazione mediante un confronto costante tra testi e codici (*constant comparison method*). Ogni categoria è stata codificata solo quando trovava conferma diretta in più unità testuali e dopo essere stata riesaminata alla luce delle risposte originarie per verificarne la coerenza semantica e fino alla saturazione concettuale (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2008). Questo processo ha reso possibile la trasparenza dell'analisi e la fedeltà interpretativa delle sei categorie tematiche principali individuate che descrivono i diversi livelli di percezione, coinvolgimento e apprendimento attivati:

- rimozione dei pregiudizi e scoperta di nuove prospettive;
- impatto emotivo e coinvolgimento personale;
- dinamiche inclusive;
- valore didattico e trasformativo dell'esperienza;
- efficacia dell'approccio teorico-pratico;
- proposte e prospettive per il futuro.

Queste categorie costituiscono la base interpretativa per la discussione dei risultati riportata nel paragrafo successivo.

3. Risultati

L'analisi qualitativa delle risposte fornite dagli studenti, condotta secondo un approccio induttivo alla *content analysis* (Mayring, 2000; Schreier, 2012), ha restituito un quadro articolato dei significati attribuiti dagli studenti alla lezione teorico-pratica di *sitting volleyball* e di come questa esperienza abbia contribuito a generare apprendimenti complessi e a consolidare la padronanza dei contenuti disciplinari, integrati con la riflessione pedagogica, la consapevolezza critica e la maturazione di un'identità professionale orientata all'inclusione. Attraverso un processo di lettura esplorativa, codifica e categorizzazione, sono emerse una serie di tematiche che evidenziano la portata trasformativa di questa proposta didattica, intesa come esempio di pedagogia distintiva applicata alla formazione universitaria.

Una prima categoria riguarda la *rimozione dei pregiudizi e la scoperta di nuove prospettive* sullo sport per persone con disabilità. Numerosi studenti hanno dichiarato di aver inizialmente associato il *sitting volleyball* a una pratica semplificata, ma l'esperienza diretta ha permesso loro di riconoscerne la complessità tecnica, l'intensità competitiva e il valore educativo. In diversi passaggi emerge la consapevolezza di come preconcetti radicati siano stati decostruiti attraverso il confronto concreto con atleti con disabilità esperti e motivativi:

*Prima della lezione conoscevo poco il sitting volley, pensavo fosse uno sport semplificato; invece, ho visto atleti con una tecnica e una forza straordinaria;
Ho sempre pensato che lo sport per disabili fosse diverso, inferiore... ma non c'è stato nulla di meno' solo passione e competenza.*

Una seconda categoria riguarda l'*impatto emotivo* e il *coinvolgimento personale*. La partecipazione diretta e la dimensione relazionale hanno generato vissuti di sorpresa, ammirazione, empatia e gratitudine, percepiti come elementi determinanti per un apprendimento autentico e duraturo:

*Un'esperienza indimenticabile e formativa non solo dal punto di vista tecnico, ma umano.
È stata una cosa spettacolare e significativa, un impatto emotivo fortissimo che difficilmente dimenticherò;
Mi ha colpito la forza e il sorriso degli atleti;
Non mi aspettavo di emozionarmi così.*

Un'altra categoria centrale riguarda le *dinamiche inclusive* osservate nel gruppo. Gli studenti descrivono un clima di partecipazione autentica e di collaborazione, caratterizzato dal superamento delle barriere simboliche e da relazioni percepite come paritarie:

*In campo non esisteva disabilità, ma solo compagni di squadra con obiettivi comuni;
Durante la lezione ho notato che tutti partecipavano allo stesso livello: c'era rispetto e aiuto reciproco.*

Particolarmente significativa è la percezione del *valore didattico e trasformativo dell'esperienza*. Molti studenti hanno sottolineato come l'incontro diretto con la disciplina e con la dimensione inclusiva abbia favorito l'acquisizione di nuove conoscenze tecnico-sportive, ma anche la riflessione critica sul proprio ruolo come futuri educatori sportivi. La lezione è stata descritta come un'occasione formativa capace di integrare contenuti, metodo e valori della disciplina:

*Da futura educatrice ho capito quanto sia importante promuovere ambienti dove tutti possano giocare e apprendere insieme;
Mi ha aiutato a capire che l'inclusione è fatta di scelte concrete, non solo di parole.*

Tali riflessioni richiamano le prospettive della pedagogia speciale (Pascali & Colella, 2024; Moliterni & Magnanini, 2018; Magnanini, 2021; Visentin, 2016a; 2016b; Giacconi et al., 2021) e le indicazioni di Magnanini (2021) e Maulini (2019; 2024) sul ruolo dell'allenatore come promotore di processi di *empowerment* e autodeterminazione attraverso lo sport.

L'*efficacia dell'approccio teorico-pratico* ha trovato riscontro nelle percezioni degli studenti che hanno riconosciuto il grande valore formativo della combinazione di momenti teorici, testimonianze, attività pratiche e riflessioni condivise. Numerosi studenti hanno dichiarato che l'approccio teorico-pratico ha reso l'esperienza più incisiva rispetto a una lezione tradizionale:

*L'approccio teorico-pratico è mille volte più efficace: vivere l'esperienza ti fa capire e interiorizzare davvero ciò che studi;
La lezione pratico-emotiva resta dentro, ti forma non solo a livello tecnico, ma anche a livello umano.*

Queste affermazioni si avvicinano ai principi dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011; Magnanini & Sánchez Utgé, 2025; Lieberman et al., 2020) e dell'*Infusing Approach* (DePauw & Karp 1994, Rizzo, Broadhead & Kowalski 1997; Townsend, Huntley, Cushion & Culver, 2022; Maulini, 2024), che promuovono una didattica che garantisca molteplici modalità di accesso e di partecipazione e integri nel percorso formativo la dimensione disciplinare con quella pedagogica e inclusiva.

Infine, molti partecipanti hanno indicato *proposte per il futuro*, auspicando che esperienze di questo tipo vengano sistematizzate nei percorsi universitari e integrate con altre discipline. Alcuni hanno sottolineato la necessità di sviluppare percorsi che uniscano in modo stabile contenuti disciplinari specifici, pratiche laboratoriali e riflessione pedagogica:

*Vorrei che ci fosse un percorso strutturato, non solo un evento singolo;
Dovrebbe essere obbligatoria, ti forma la testa e il cuore. Non basta studiare l'inclusione, bisogna viverla.*

Nel loro insieme, le parole degli studenti delineano un'esperienza capace di attivare processi di apprendimento integrati tecnico-sportivi e pedagogico-didattici e di promuovere un approccio professionale fondato sulla responsabilità educativa e sulla consapevolezza critica.

4. Discussione

L'analisi dei risultati conferma che la partecipazione a un'esperienza didattica teorico-pratica di *sitting volleyball*, progettata come esempio di inclusione inversa, può configurarsi come un modello distintivo per la formazione universitaria dei futuri educatori sportivi e dunque della loro identità professionale. L'incontro con la disciplina in un contesto autentico e sfidante ha favorito, infatti, nei partecipanti, da un lato, la maturazione di competenze tecnico-sportive specifiche e, dall'altro, l'elaborazione di riflessioni critiche sui significati educativi, didattici, valoriali e professionali dello sport adattato.

La prima categoria relativa alla capacità dell'esperienza di interrogare le rappresentazioni iniziali e di stimolare un processo di decostruzione degli stereotipi ha confermato quanto evidenziato in letteratura, vale a dire, che l'esposizione diretta a pratiche inclusive può generare un cambiamento delle percezioni e una maggiore apertura verso la differenza (Hutzler et al., 2016). La partecipazione a un'attività in cui la disabilità non è oggetto di osservazione esterna ma condizione condivisa di apprendimento situato ha favorito un riposizionamento dello sguardo degli studenti partecipanti e l'elaborazione di nuove categorie interpretative, in continuità con l'idea di Dewey (1938) che l'educazione autentica nasce dall'esperienza e produce un mutamento profondo nelle concezioni individuali.

Un secondo aspetto significativo riguarda il coinvolgimento emotivo e l'impatto trasformativo dell'esperienza. La dimensione relazionale, la responsabilità reciproca e l'esposizione corporea hanno attivato emozioni di sorpresa, ammirazione e responsabilità, percepite dagli studenti come fattori determinanti di un apprendimento autentico. Questi risultati si pongono in linea con le osservazioni di Shulman (2005), che descrive le *signature pedagogies* come contesti capaci di connettere dimensioni cognitive, operative ed emotive, generando un senso di vulnerabilità e di appartenenza che sostiene la costruzione dell'identità professionale: «Quando la dimensione emotiva dell'apprendimento è adeguatamente sostenuta, si crea la concreta possibilità di realizzare pedagogie della formazione, ovvero esperienze di insegnamento e di apprendimento capaci di influenzare i valori, le disposizioni e il carattere dei giovani» (Shulman, 2005, p. 57).

Un altro elemento centrale è rappresentato dalla percezione del valore professionalizzante dell'attività. L'esperienza ha favorito l'acquisizione di competenze disciplinari integrate – conoscenze tecnico-sportive, capacità di progettazione educativa, atteggiamenti inclusivi – che rispondono alla necessità di formare figure professionali capaci di coniugare padronanza metodologica e consapevolezza etica. Come sottolineano Maulini (2024; 2019), Magnanini (2021) e Visentin (2016a) la formazione di allenatori inclusivi richiede percorsi capaci di andare oltre la dimensione tecnica per promuovere riflessività e responsabilità educativa. In questo senso, la lezione di *sitting volleyball* impostata sulla pratica dell'inclusione inversa (Ramsden, 2023; Hutzler et al., 2016) si è rivelata un contesto di apprendimento capace di far emergere una consapevolezza critica del ruolo dell'educatore sportivo come agente facilitatore e di cambiamento.

La riflessione degli studenti sull'efficacia del modello teorico-pratico conferma, inoltre, la rilevanza di proposte formative che integrino momenti teorici, esperienze situate e rielaborazione condivisa. L'alternanza tra dimensione teorica, testimonianze dirette e pratica sportiva ha reso l'apprendimento più significativo e motivante, consolidando la padronanza dei contenuti disciplinari e favorendo la costruzione di un senso di competenza percepita (Kolb, 1984; Pascali & Colella, 2024). Questo dato conferma che un apprendimento realmente trasformativo non possa prescindere dall'integrazione tra corporeità, dimensione emotiva e processi cognitivi, come sottolineato da Gomez Paloma et al. (2015), per i quali l'esperienza motoria si configura come dispositivo pedagogico capace di attivare consapevolezze profonde e l'elaborazione di nuovi significati.

Tali modalità, in attuazione dei principi dell'*Universal Design for Learning*, hanno garantito a tutti la

possibilità di partecipare e di attivare molteplici modalità di comprensione e coinvolgimento (CAST, 2011; Lieberman et al., 2020). La struttura dell'esperienza conferma anche quanto sostenuto dai teorici dell'*Infusing Approach*, che non concepiscono l'inclusione come un momento aggiuntivo o separato, ma come dimensione trasversale e intrinseca al progetto formativo (DePauw & Karp 1994, Rizzo, Broadhead & Kowalski 1997; Townsend, Huntley, Cushion & Culver, 2022; Maulini, 2024).

Infine, le proposte espresse dai partecipanti per estendere e sistematizzare attività di questo tipo evidenziano una domanda implicita di innovazione metodologica e di riconoscimento della specificità disciplinare come base per la costruzione di percorsi inter e transdisciplinari. La consapevolezza dell'urgenza di consolidare esperienze di inclusione inversa come parte integrante dei curricula universitari si colloca in continuità con l'auspicio di Shulman (2005) di individuare modelli distintivi di formazione che divennero routine condivise, capaci di sostenere la qualità e la complessità delle professioni educative. Come osservano Borgogni (2025) e Magnanini (2025), la formazione degli allenatori inclusivi deve orientarsi verso modelli capaci di promuovere l'integrazione tra competenze disciplinari e sensibilità pedagogica, affinché lo sport possa diventare un dispositivo di emancipazione e cittadinanza attiva.

Nel complesso, i risultati confermano che l'inclusione inversa sperimentata all'interno di una proposta didattico-disciplinare fondata su un approccio attivo e riflessivo, può configurarsi come un modello efficace per favorire lo sviluppo di competenze complesse, integrate e spendibili nella pratica professionale dei futuri educatori sportivi inclusivi. Il percorso analizzato evidenzia come la padronanza dei contenuti tecnico-sportivi, accompagnata da una riflessione consapevole sulle finalità educative, rappresenti una leva strategica per promuovere una professionalità pedagogica capace di coniugare competenza disciplinare, sensibilità inclusiva e responsabilità etica, al fine di progettare e sostenere percorsi educativi in contesti sempre più complessi, plurali e multidimensionali.

5. Conclusioni

L'esperienza formativa di inclusione inversa sperimentata mediante il *sitting volleyball* mette in luce il potenziale educativo di una proposta didattica capace di intrecciare saperi disciplinari e riflessione pedagogica.

Conferma, inoltre, che, se in generale la didattica situata che integra dimensioni teoriche e pratiche si rivela uno strumento particolarmente efficace per promuovere apprendimenti complessi e consapevoli, assume un valore ancor più strategico nella formazione universitaria dei futuri operatori sportivi. La loro professionalità, infatti, si costruisce nell'intreccio costante tra il sapere disciplinare e l'agire corporeo, in un orizzonte di relazioni educative che implicano in modo diretto la dimensione del corpo, del movimento e della prossimità fisica. In tal senso, un approccio formativo che valorizzi l'esperienza vissuta e l'incontro reale con l'altro non solo sostiene lo sviluppo di competenze tecniche e progettuali, ma favorisce la maturazione di un *habitus* professionale fondato sulla responsabilità, sull'empatia e sulla capacità di riconoscere la corporeità come componente costitutiva della relazione educativa.

La lezione teorico-pratica si è configurata come un dispositivo di apprendimento complesso, in cui il sapere tecnico-sportivo si intreccia con la riflessione pedagogico-critica sul significato dell'inclusione, generando un contesto autentico in cui apprendere non è solo acquisire competenze, ma trasformare le proprie rappresentazioni, i propri atteggiamenti e il proprio modo di concepire la relazione educativa (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

I risultati emersi confermano che l'esperienza dell'inclusione inversa ha prodotto un apprendimento situato, coinvolgente e generativo. Gli studenti hanno avuto l'opportunità di sperimentare un contesto di formazione che non si limita a trasmettere contenuti disciplinari, ma che promuove la consapevolezza di come questi contenuti si radichino in valori di rispetto, reciprocità e responsabilità educativa (Hutzler et al., 2016; Pascali & Colella, 2024). In questa prospettiva, la didattica disciplinare si qualifica come spazio in cui la conoscenza si fa esperienza viva, capace di incidere sulla costruzione di un'identità professionale attenta alla complessità e alla pluralità dei contesti educativi.

La dimensione trasformativa dell'esperienza, che emerge con chiarezza dalle riflessioni degli studenti, richiama la necessità di ripensare la formazione universitaria (Baldacci, 2014) come luogo in cui teoria e prassi si intrecciano in un dialogo fecondo. Il confronto diretto con le pratiche inclusive di tipo inverso e la partecipazione attiva a un contesto sportivo adattato da parte di persone normodotate hanno contribuito

a sviluppare una competenza intesa non solo come insieme di abilità, ma come disposizione etica e culturale all'incontro con l'altro e alla valorizzazione della differenza (Kolb, 1984; Maulini, 2024; Giaconi et al., 2021; Magnanini, 2021; Visentin, 2016b).

In questa direzione, il coinvolgimento attivo e corporeo si rivela un fattore che amplifica la valenza educativa e formativa dell'esperienza, confermando l'importanza e l'efficacia di una didattica situata e multisensoriale (Gomez Paloma et al., 2015).

Alla luce di questi elementi, appare urgente promuovere percorsi didattici capaci di integrare la solidità dei saperi disciplinari con l'apertura alla dimensione relazionale, inclusiva ed educativa, così da formare professionisti in grado di abitare la complessità con senso critico, responsabilità e consapevolezza (Shulman, 2005; Borgogni, 2025). La prospettiva dell'*Infusing Approach* e i principi dell'*Universal Design for Learning* offrono in tal senso cornici teoriche e operative per progettare interventi in cui il tema dell'inclusione non sia una dimensione aggiuntiva, ma un orizzonte costitutivo della didattica disciplinare.

Restituire centralità alla didattica e alla pedagogia speciale come ambiti di ricerca e di intervento delle pratiche sportive inclusive significa riconoscere e riaffermare il loro potenziale educativo e farne uno strumento privilegiato per costruire una cultura professionale orientata alla promozione di contesti formativi equi, accoglienti e generativi di nuove possibilità (Pascali & Colella, 2024; Giaconi et al., 2021).

Il carattere episodico dell'esperienza formativa presentata in questo lavoro, chiaramente, non consente di stimare con precisione gli effetti a medio e lungo termine sulla costruzione delle competenze professionali degli studenti. Sarà pertanto opportuno, in futuri sviluppi di ricerca, prevedere disegni longitudinali e momenti di *follow-up* finalizzati a monitorare la persistenza degli apprendimenti e la loro effettiva trasferibilità nei contesti operativi. Infine, si intende consolidare questa metodologia all'interno del corso Sport e Disabilità, al fine di esplorare in che misura queste esperienze possano favorire una maturazione più ampia di competenze disciplinari, progettuali e riflessive, contribuendo alla costruzione di una professionalità educativa sempre più consapevole e orientata all'inclusione.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). La formazione universitaria e la didattica. *Formazione & insegnamento*, 12(1), 129-135.
- Borgogni, A., & Sangalli, S. (2025). La formazione socio-pedagogica degli operatori sportivi: l'esperienza dell'Università di Bergamo. *Pampaedia. Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 87-98.
- Cadei, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0, Wakefield, MA. Retrieved from http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg_fulltext_v2-0.doc
- Charmaz, K. (2008). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage Publications.
- DePauw, K. P., & Karp, G. G. (1994). Integrating knowledge of disability throughout the physical education curriculum: An infusion approach. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 3-13.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. (trad. it. J. Dewey, Esperienza e educazione, Milano, Cortina Editore, 2014)
- Gomez Paloma, F., D'Anna, C., & Zotti, R. (2015). Il corpo nell'apprendimento: da oggetto di valutazione a soggetto di cognizione. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 337-354.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Aparecida Capellini, S. (eds.) (2021). *La pedagogia speciale incontra gli atleti con disabilità: rilettture, riflessioni epistemologiche e percorsi per la qualità della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine de Gruyter.
- Hutzler, Y., Gross, E., Hochstein, M., & Reiter, S. (2016). Reverse integration in wheelchair basketball: A serious leisure perspective. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(2), 141-160. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0049>.
- Josselson, R., & Hammack, P. L. (2021). *Essentials of narrative analysis*. American Psychological Association.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Lieberman, L. J., Grenier, M., Brian, A., & Arndt, K. (2020). *Universal design for learning in physical education*. Human Kinetics.
- Magnanini, A. (2021). *Pedagogia speciale e sport: Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Torino: Soares Editore.
- Magnanini, A., & Sánchez Utgé, M. S. (2025). Sport e progettazione universale: una revisione sistematica. *Pampaedia-Bollettino As. Pe. I*, (198), 005-016.
- Maulini C. (2019), *Educare allenando. Profili e competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. Franco Angeli, Milano.
- Maulini, C. (2024). Dimorare la fragilità attraverso lo sport. La formazione degli allenatori per una pratica sportiva inclusiva. In E. Miatto (Ed.), *Frammenti di fragilità. Incursioni di pedagogia speciale* (pp. 137-153). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
- Mezirow, J., & Cappa, F. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moliterni, P., & Magnanini, A. (2018). *Lo sport educativo per una società inclusiva. Tra esperienze, problematiche e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Pascali, G., & Colella, D. (2024). Pratica sportiva adattata e processo educativo. *Formazione & insegnamento*, 22(S1), 94-104.
- Ramsden, R., Hayman, R., Potrac, P., & Hettinga, F. J. (2023). Sport participation for people with disabilities: exploring the potential of reverse integration and inclusion through wheelchair basketball. *International journal of environmental research and public health*, 20(3), 2491.
- Rizzo, T. L., Broadhead, G. D., & Kowalski, E. (1997). Changing kinesiology and physical education by infusing information about individuals with disabilities. *Quest*, 49, 229-237.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Townsend, R. C., Huntley, T. D., Cushion, C. J., & Culver, D. (2022). Infusing disability into coach education and development: A critical review and agenda for change. *Physical education and sport pedagogy*, 27(3), 247-260.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Visentin, S. (2016a). Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 121-136.
- Visentin, S. (2016b). *Progetti di vita fiorenti. Storie sportive, tra disabilità e capability*. Napoli: Liguori.