



Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate

Physical-sports education for all: the integrated and interdisciplinary vision in training motor experiences

Mirca Benetton

Università degli Studi di Padova
mirca.benetton@unipd.it

ABSTRACT

This paper focuses on the need of interdisciplinary approach to body pedagogies of the person. This contribution analyzes from an epistemological point of view the combined contribution of pedagogy and special pedagogy for the realization of a personalized teaching, attentive to the enhancement of the differences of each, in order to achieve educational goals for all. This synergy offers the possibility of realize educational projects and motor sports activities for disabled and not, through the organization of unified, integrated and personalized motor and sports activities. They are essential for personal and social growth of each person.

Il contributo focalizza sulla necessità di un approccio multiprospettico allo sviluppo della corporeità della persona, la quale va considerata in chiave educativa in tutta la sua totalità. Dal punto di vista epistemologico prospetta soprattutto l'apporto integrato di pedagogia generale e di pedagogia speciale per la realizzazione di una didattica personalizzata attenta alla valorizzazione delle differenze di ciascuno, allo scopo di raggiungere traguardi educativi per tutti. Tale sinergia offre la possibilità di mettere in atto progetti formativi dell'attività motoria e sportiva per disabili e non, mediante l'organizzazione di attività motorie e sportive unificate, personalizzate e integrate, che risultano fondamentali per la crescita personale e comunitaria di ogni persona.

KEYWORDS

General and Special Pedagogy, Physical and Sport Education, Unified Sport, Lifelong-Lifewide Education.

Pedagogia Generale e Speciale, Educazione Motoria e Sportiva, Sport Unificato, Lifelong-Lifewide Education.

1. Pedagogia e scienze motorie

Quando si parla di educazione motoria e sportiva si rimanda ad un insieme di saperi che spesso si caratterizzano per l'autoreferenzialità. Ogni sapere, ogni disciplina che tratta del corpo o, meglio, della persona nella sua corporeità e movimento, tende a cogliere una particolare prospettiva astraendola da tutte le altre, concentrandosi spesso sulla funzione operativa del corpo, sui suoi aspetti meccanico-biologici. Seguendo l'"antropologia della persona umana" (Bertagna, 2004), concordiamo invece sul fatto che quest'ultima in realtà si presenta sempre nella sua integralità e che nel suo essere incarnata esprime tutta se stessa, le sue aspettative, il suo modo di rappresentarsi e orientarsi nel mondo in cui è inserita e verso il futuro. Il corpo non va concepito nemmeno come un semplice esecutore di ciò che viene elaborato dalla mente umana, in quanto l'attività cognitiva interagisce con l'azione fisica e le dinamiche ambientali, come rilevato dalla stessa prospettiva dell'*Embodied Cognition* (Gomez Paloma, 2014; Gomez Paloma e Damiani, 2015). Dunque anche il modo di "funzionare" del corpo, nel suo essere "in situazione", è correlato con la motivazione, con l'intenzionalità che ogni soggetto mette nella sua azione e non unicamente con il suo agire meccanico; il corpo è co-costruttore di conoscenza e di autoconoscenza. Non trattandosi solo di una struttura categorizzabile in senso anatomo-morfologico, l'attenzione al proprio sé corporeo rientra nell'itinerario formativo che impegna la persona dalla nascita alla morte e coinvolge in ugual modo sia le persone definite normodotate, sia quelle considerate diversamente abili, aventi cioè dei deficit di tipo fisico, o psichico, o sensoriale.

Educare la persona a divenire se stessa anche concentrandosi sulla sua realizzazione corporea vuol dire aiutarla perciò a prendere consapevolezza del suo essere persona intera, che si esprime e si compie mediante il movimento, l'azione (Iavarone, 2015; Casolo, Melica, 2005). Il che significa accompagnare il soggetto a leggere il corpo non solo come insieme di fasci muscolari o di pompe, da controllare in quanto tali e quindi mera espressione di capacità coordinative e condizionali, ma far sì che esso colga se stesso integralmente nella sua corporeità totale, che comporta anche rapportarsi con gli altri.

Sembra scontato il fatto che "le nostre relazioni interpersonali sono innanzitutto e insuperabilmente delle relazioni intercorporali", ma è altrettanto vero che tale interazione assume delle dimensioni di oggettività e di inoggettività, di sperimentazione dall'interno e dall'esterno che rendono l'analisi della corporeità umana piuttosto complessa nella sua interpretazione e il corpo non così immediatamente "afferrabile" (Bellingreri, 2015, pp. 7-24). La nostra crescita avviene in ogni caso, in tutte le stagioni della vita, nella relazione con gli altri, che si traduce in azioni e contatti. "Gli esseri umani dipendono dal contatto per tutta la loro vita. Fin da quando nasciamo esso condiziona la formazione del sistema immunitario, quella delle nostre connessioni nervose e del nostro senso di protezione. [...] La serenità del contatto non deriva solo dalla possibilità di toccare qualcosa, ma interessa ogni forma di sensazione che possiamo considerare gradevole. [...] anche muoversi, sia che si tratti di una passeggiata o della pratica di uno sport [...] La sensibilità produce molto *senso*, e ogni esperienza fisica o sensibile presenta i suoi effetti anche sul piano psichico e spirituale" (Schmid, 2015, pp. 55-57).

La crescita, il cambiamento e l'adattamento della persona, in definitiva la sua autorealizzazione, coinvolgono di fatto l'ambito motorio, il gesto umano, nella sua specificazione educativa; è richiesto il presidio pedagogico sul sentire e sull'agire del soggetto; le sue azioni non possono essere interpretate, lo ribadiamo, solo in senso tecnicistico, nonostante la difficoltà che tali "evidenze" ancora in-

contrino nell'essere prese in carico nei diversi contesti educativi. Attiene invece proprio alla pedagogia all'interno delle scienze motorie "la prerogativa di leggere le connotazioni formative presenti nelle diverse situazioni in cui la dimensione corporea è in primo piano, allo scopo di ipotizzare modi di educare che possano consentire alle persone di realizzare se stesse come meglio possono" (Cun- ti, 2015, p. 221).

L'educazione corporea al movimento, allo sport nei sistemi educativi formali, non formali e informali riguarda di conseguenza non solo "il fare" come apprendimento di singole pratiche motorie, ma l'acquisizione della consapevolezza da parte della persona del suo trasformarsi come identità corporea, nel suo esistere, agire e perfezionarsi. Appare perciò necessario che i professionisti dell'educazione motoria e sportiva accompagnino la formazione della persona ponendosi all'interno di un paradigma olistico, sistemico e interattivo, a partire dalla singolarità e integralità che ogni persona rappresenta e utilizzando un modello interdisciplinare. Il che significa avvalersi delle diverse scienze motorie a servizio della crescita della persona, superando frammentazioni e barriere che possono riguardare il sapere pedagogico stesso, come vedremo.

Si può in sintesi affermare che la pedagogia dello sport ha come peculiarità il sentire e il divenire dei corpi, delle persone incorporate, comprese coloro che possono mostrare deficit, disabilità, così come potenzialità "superiori". Ciascun soggetto si presenta con il proprio corpo agli altri e dagli altri ricava conferme o disconferme circa la propria identità e le possibilità di costruire il personale percorso di vita. Percezioni, proiezioni, aspettative e progetti di ogni persona trovano una mediazione nel protagonismo sociale, che può positivamente essere incrementato grazie a itinerari educativi, culturali, motori e sportivi di integrazione e inclusione.

La riflessione che se ne ricava tocca quindi contemporaneamente più tematiche, quali:

- L'interpretazione dell'azione motoria e sportiva all'interno di una visione integrale di crescita della persona;
- La necessità di riportare ad una sintesi pedagogica l'approfondimento effettuato dalle scienze motorie sulla corporeità dell'uomo, per rendere l'attività motoria e sportiva una risorsa formativa;
- L'opportunità di attuare i progetti motori educativi in un'ottica di personalizzazione, considerando gli apporti congiunti offerti dai saperi della pedagogia generale e speciale nella *lifelong education*;
- L'esigenza di incrementare i percorsi motori e sportivi unificati e integrati, che vedano la partecipazione delle persone disabili e non.

2. Pedagogia dell'attività motoria "per tutti e per ciascuno", fra pedagogia generale e pedagogia speciale

La pedagogia della corporeità ha, in sintesi, lo scopo di permettere ad ogni persona di sviluppare il proprio progetto di vita secondo un approccio eco-sistemico, utilizzando una visione multiprospettica in relazione agli apporti che le diverse scienze motorie possono offrire per addivenire ad una progettazione "formativa" (Isidori, 2009). Essa, si è detto, deve quindi ugualmente considerare, dal punto di vista dell'epistemologia pedagogica, l'opportunità di superare visioni separate e parcellizzate all'interno del suo stesso ambito disciplinare, creando, ad esempio, un proficuo rapporto fra pedagogia generale e speciale.

Considerando in primo luogo le interpretazioni odierne dell'immagine corporea ci si chiede infatti quali itinerari educativi – e quale paradigma educativo – si prospettino ai soggetti normodotati, ma soprattutto a coloro che vengono categorizzati come diversamente abili o aventi determinati deficit motori. Il modello sociale e sportivo più diffuso non appare certo educativo, essendo di tipo efficientista, dell'agonismo spinto, per cui si addestra all'insegna della separatezza della persona, per risultati ottimali dal punto di vista della prestazione elevata. Considerando poi un corpo deficitario, come quello del disabile, ci si stabilizza su un'acquisizione altrettanto meccanica di elementari abilità concrete, al più ripetitive o sganciate dalla possibilità di crescita personale, di sviluppo aperto alla novità. Cioè, si assiste spesso ad una eccessiva sbilanciatura sulla minorità, da trattare sempre e comunque come problema a se stante (Pavone, 2004). L'ottica che si assume, in entrambi i casi, è quella della categorizzazione e della standardizzazione: si individuano, si classificano e si oggettivano le singole performance eccellenti o i diversi deficit e si fa loro corrispondere un determinato "programma" motorio, uniforme e applicabile a tutti coloro che presentano determinati "bisogni". Nel caso della disabilità, un'eccedenza di attenzione al "bisogno", cioè su ciò che manca – in cui finisce talvolta per incedere lo stesso sapere pedagogico quando intende separare in maniera netta la pedagogia generale da quella speciale – conduce il percorso educativo ad incentrarsi sull'opportunità di colmare un deficit più che sul considerare la diversità come coltivabile in ogni persona. In tal caso quest'ultima va intesa quale differenza e comunque presenza di relativa ricchezza personale (Sandrone, 2012, p. 78). La speranza educativa e il relativo progetto formativo equilibrato richiedono uno spazio educativo nel quale i percorsi motori e sportivi siano flessibili e personalizzati per ogni soggetto, che permettano non solo di diminuire un deficit ma anche di accrescere in ogni soggetto la consapevolezza delle sue possibilità, contribuendo in tal modo alla formazione della sua identità. Si aprono di conseguenza degli spazi per la presenza nelle medesime attività motorie di disabili e non.

Ci si deve riportare infatti *in primis* all'azione educativa motoria e sportiva che fa riferimento allo sviluppo della persona, disabile o non, con l'intenzionalità educativa "che si orienta consapevolmente verso un percorso di integrazione, caratterizzato da scelte improntate alla personalizzazione, all'interno di una pluralità di percorsi caratterizzati da flessibilità" (Ivi, p. 75).

Dal punto di vista della metodologia pedagogica si può trovare un richiamo alle intuizioni di Itard, il quale si prende cura di Victor, il ragazzo selvaggio, nella considerazione di rivolgersi prima di tutto ad una persona, la quale solo in secondo luogo è anche disabile, che ha una sua storia, che ha compiuto certe esperienze in un determinato contesto che ha dato una certa impronta alla sua crescita. E difatti il metodo educativo di Itard lo porta ad avvicinarsi al suo educando in tutta la sua integralità; si occupa non solo dello sviluppo dei singoli sensi, ma anche del suo divenire intellettuale e morale (Arcomano, p. 232), e soprattutto ripone "speranza" nelle sue possibilità di crescita. Infatti Itard non condivide affatto le opinioni di coloro che considerano la malattia del ragazzo inguaribile e perciò non suscettibile "di nessuna specie di sociabilità e d'istruzione" (Itard, 1970, p. 19); si concentra invece su un'azione educativa – e non solo "medica" – che oggi definiremo appunto "olistica", tesa ad "allargare le sfere delle sue idee", cioè attenta allo sviluppo totale di Victor e alla sua vita sociale.

Dunque, se il centro dell'interesse non è il deficit ma la persona, l'attenzione del progetto educativo si volge non solo all'ambito terapeutico-riparativo ma anche a quello di apertura a possibilità altre, quelle legate al desiderio della perso-

na (Sandrone, 2012, p. 89), cioè alla sua azione intenzionale, che va al di là del solo concetto di mancanza e conduce all'idea di possibilità (Xodo, 2003).

Ogni educando presenta allora dei *bisogni speciali* da trasformare in desideri (educabilità) e in prospettive di vita speciali, in quanto ogni soggetto è unico e originale, con un proprio progetto di vita. Si salda in tal modo la visione pedagogica generale sull'educabilità della persona con quella forse più "positivistica" della pedagogia speciale a cui abbiamo già fatto cenno. Quest'ultima, puntando maggiormente sull'idea di bisogno e tentando di descriverlo, quantificarlo, prevederlo e fissarlo, può cadere pure in talune forme di riduzionismo arrivando ad individuare, anche in ambito di azioni senso-motorie e sportive, dei programmi standard e a lungo termine per le singole disabilità, che possono, di contro, anche essere transitorie o variabili. La stessa espressione "disabilità", a differenza di "diversabilità", sottolinea ciò che manca rispetto ad una normalità (Canevaro, Ianes, 2003). La classificazione della disabilità può costituire un vantaggio nel momento in cui serve a mettere in moto azioni che consentono di superare difficoltà evidenziate. Può però condurre a spostare l'attenzione in ambito diagnostico-sanitario e divenire anche causa di scarsa attenzione all'identità personale del soggetto, che non ha solo un certo deficit, osservabile e catalogabile, ma anche contesti di vita, relazioni e aspettative personali di cui tener conto nel momento in cui si intende elaborare un progetto educativo motorio di accompagnamento al suo divenire. Si vuol dire, cioè, che un certo appiattimento sulla diagnosi può far passare in secondo piano le necessarie attenzione, osservazione e comprensione della persona nel suo corso di vita totale, limitando in tal modo gli spazi di educabilità e ricadendo nelle visioni emarginanti e riduzionistiche. In realtà l'integrazione rimanda alla concessione di possibilità a tutte le persone, disabili o non, di veder identificate le proprie capacità e competenze nel loro essere *speciali* in quanto persone irripetibili, utilizzando, nel nostro caso, l'attività motoria e sportiva, "un favoloso desiderio azzurro"¹. Il che non esclude la presenza di educatori competenti nell'individuare percorsi formativo-motori specifici per la soluzione di determinati deficit, ma ciò deve avvenire all'interno di una visione educativa generale, come possibilità di perfezionamento e di valorizzazione di tutti i soggetti.

Espresso in altri termini, potremmo dire che serve un giusto equilibrio anche nel valutare il rapporto fra *problema* e *differenza*: le differenze non rappresentano esclusivamente problemi da eliminare, curare, riparare (per riportare cioè il soggetto all'uniformità e allo standard), ma allo stesso tempo i problemi non vanno misconosciuti come differenze di cui non prendersi mai cura (ci sono dei bisogni specifici da soddisfare per innestare il processo di miglioramento ed esplicitazione di competenze) (Damiani, 2014, p. 65).

La tematica che stiamo problematizzando è la medesima che incontriamo considerando a scuola i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali (BES). La linea da assumere parte dall'idea di "valorizzazione delle differenze nella consapevolezza della *diversità come valore irrinunciabile*" (Ivi, p. 58) per confrontarsi con le diversità di ogni educando in un nuovo ambiente di apprendimento che assicuri

1 Toccanti le parole di Sellin affetto da autismo: "un favoloso desiderio azzurro di tutti gli autistici è / di rinunciare all'isolamento e alla solitudine ed essere riconosciuti come specie sociale / vogliamo essere autistici in un modo / che voi normali vivete come esotico /senza esserne esasperati" (Sellin, 1995, p. 112).

“la convergenza e l’equilibrio tra differenti caratteristiche ed esigenze” (Ivi, p. 59) e soprattutto sia in grado di modificarsi flessibilmente con il variare delle attitudini, aspirazioni, ambienti, fragilità e potenzialità della persona, che sono mutevoli. Dunque, le migliori opportunità educative e formative non si coltivano fossilizzandosi su indagini eziologiche dei disturbi o su immutabili classificazioni patologiche, ma prima di tutto osservando e comprendendo la persona nella sua complessità, nel suo essere inserita in sistemi che possono variare e rendere dinamico e provvisorio un certo stato. “Bisogna che un progetto sia adattabile all’evoluzione dei bisogni” (Canevaro, 2004, p. 522).

L’educazione motoria e sportiva che voglia aiutare la persona ad avere maggiore consapevolezza di sé, della propria immagine corporea, del suo essere “persona incarnata” – “il punto di vista esistenziale sulla realtà sembra poter essere soltanto quello di una personalità incarnata” (Marcel, 1976, p. 230) – rileva l’essenzialità della figura dell’educatore motorio che sviluppa l’“interlocuzione educativa” con il soggetto di cui si prende cura, che predispone un’offerta aperta, critica e prospettica per la crescita della persona. Il che vale sia trattando della normalità che della disabilità, fisica ad esempio, in cui la persona a prima vista fatica maggiormente rispetto a altri ad accettarsi nel suo “schema corporeo alterato” e a pensare a delle possibili attitudini da potenziare. “La funzione dell’attività sportiva facilita l’incontro con il proprio Sé allo stesso modo in cui i normodotati prendono coscienza della propria identità. Figura chiave in questa ridefinizione del proprio sé è quella dell’allenatore-istruttore. I due termini lasciano intendere una duplice mansione: quella di tecnico e di educatore” (Tedesco, 2010, p. 113).

La progettazione motoria educativa – nel corso di vita – deve per forza avvalersi di un dialogo costruttivo, culturale e situato con l’educando. Il discente va cioè messo mediante l’attività motoria nella condizione di sentirsi un soggetto resiliente, di avvertirsi capace di agire con un margine di autonomia, libertà e personalità in una rete di relazioni multiforme. L’educatore motorio incentiva pertanto la dimensione intersoggettiva della relazione, mantiene uno sguardo multi-prospettico (Negri, 2014) affinché l’operare dello sportivo sia inteso come un’azione significativa, creativa e autonoma. Perciò essa non può e non deve essere ricondotta forzatamente ad un programma tipico per una certa “anatomia umana” (Benetton, 2007), ma per quella persona nella sua integralità.

L’attività motoria educativa può certo anche dirsi *clinica*, purché con tale termine si intenda non il terapeutico nell’accezione classica che esso assume, ma l’azione “situata”, e quindi caratterizzata da realismo, variabilità, problematicità e elementi culturali. Il che significa optare per la logica dell’integrazione, dell’*et-et* e non dell’*aut-aut*, anche a livello di saperi, cioè osservare, relazionarsi con l’educando in ambito motorio – nella scuola o in altri contesti educativi – scegliendo non tanto il paradigma della pedagogia speciale o generale, quanto “il pensiero speciale”, come lo definisce Montuschi (2004) riferendosi alla scuola, ma che potremmo estendere anche agli ambienti di pratica motoria e sportiva al di fuori di essa. “Manca ancora il ‘pensare speciale’ – che non si può introdurre per legge – per rendere compatibili i diversi provvedimenti organizzativi e amministrativi, i diversi ruoli, le diverse competenze. Non si tratta di far ‘più attenzione’ per evitare contraddizioni e smentite. Si tratta proprio di imparare a ‘pensare in modo speciale’, non solo per eliminare le incongruenze ma anche, e soprattutto, per elaborare un unico discorso pedagogico: ‘speciale’ perché ricco e, insieme, ‘generale’ perché riguarda tutti gli alunni e rende corresponsabile l’intera categoria degli operatori scolastici” (Ivi, p. 514). Il pensare speciale parte da “una percezione globale, unitaria e contestuale del problema”, non ha soluzioni già date, ma

reinterpreta le diverse possibilità educative alla luce della persona e dell'ambiente che si presenta, cercando "un equilibrio fra le opposte esigenze e un equilibrio fra le diverse polarità degli approcci educativi" (Ivi, p. 515). Dunque elabora un percorso personalizzato, perché ogni educando abbia le sue risposte speciali assieme agli altri, nella comunità.

3. Attività motoria e sportiva integrata e personalizzata: un modo per essere tutti speciali o...abili diversamente

Il mondo della normalità si deve abbassare? Non credo; si tratta piuttosto di sentirsi abitanti di uno stesso mondo: essere alla pari. Questa è la relazione di aiuto (Canevaro, Ianes, 2003, p. 13).

Guardare alla persona e non solo al suo deficit, o alla sua scarsa prestazione, significa considerare la sua storia di vita e quindi predisporre dei percorsi integrati, sia considerando interagenti le diverse crescite della persona, sia attivando il sistema relazionale, personalistico e comunitario, in modo che ogni persona possa sentirsi riconosciuta e aprirsi spazi di speranza, concetto connesso allo sviluppo e all'educabilità, come spiega C. Brown ne *Il mio piede sinistro*².

La caratterizzazione educativa dell'azione, o del progetto motorio e sportivo, che vede l'apporto integrato di pedagogia speciale e generale, potrebbe esplicitarsi proprio nel non disconoscere l'opportunità di avviare dei percorsi specifici inerenti al bisogno-deficit (Resico, 2005, p. 16), ma allo stesso tempo nel mettere in atto la capacità di valutare come ogni persona si presenti nel suo essere speciale, condividendo però la stessa condizione umana. Di conseguenza, nella prassi il percorso relazionale-educativo motorio abili/disabili "unificato" diviene uno strumento che crea interazione e permette l'espressione delle possibilità di ciascuno e la crescita di tutti; ognuno trova modo assieme agli altri, e in maniera non gerarchica, di sviluppare se stesso nel rispecchiamento e nell'attenzione che gli altri gli forniscono. Non si deve porre, perciò, come è invece accaduto nell'ambiente educativo scolastico, "la questione di integrare l'alunno disabile in un contesto di astratta normalità, che sovente si traduce in tensione accomodante verso l'uniformità. Si tratta piuttosto di valorizzare al meglio le dotazioni individuali: escludendo qualunque modalità stereotipata di approccio alla pluralità di situazioni e prestazioni che caratterizzano ogni essere umano, e togliendo dal percorso educativo le condizioni negative che potrebbero ostacolare l'originale, eterocronico e comunque a suo modo armonico, sviluppo della personalità del minore con deficit" (Pavone, 2004, p. 23).

L'attività motoria e lo sport potrebbero offrire diverse possibilità di crescita

- 2 "Ella [mia madre] rifiutava di ammettere che io fossi incurabile, che non si potesse tentare nulla per me, che fosse preclusa ogni speranza. [...] Io ero il "suo" bambino e quindi un membro della famiglia. Mi avrebbe dunque trattato come gli altri, anche se fossi stato stupido, e non come il deficiente che si tiene in disparte e si nasconde agli estranei. [...] A cinque anni non davo ancora alcun segno di intelligenza. Non mostravo nessun interesse per le cose. Soltanto le mie dita del piede, soprattutto quelle del piede sinistro, sembravano dotate di qualche abilità. [...] Poi, di colpo, in un attimo tutto cambiò. Il mio avvenire prese una forma precisa; la fiducia di mia madre fu ricompensata e il suo terrore segreto si trasformò in trionfo esultante" (Brown, 1990, pp. 9-12).

personalizzata e integrata in tal senso. L'azione ludica e sportiva ben si adatta a tale approccio formativo in quanto "il gioco ci spinge ad abbandonare le pressioni della quotidianità,... ad avere maggiore contatto corporeo, ad essere cooperativi,... a risolvere conflitti, a conoscere l'altro... e quindi a socializzare con tutte le persone al di là della disabilità" (J. Chade, in Canevaro, lanes, 2003, p. 34). Spesso, però, tali progetti educativi, negli ambienti motorio-sportivi, non vengono ritenuti particolarmente formativi per i "normodotati", che dal punto di vista relazionale si sentono poco responsabili nei confronti della "squadra" e dal punto di vista tecnico-atletico poco valorizzati, assumendo, al massimo, il ruolo di "sostegno" dei diversamente abili, ma escludendo la possibilità che questi ultimi siano in grado di offrire qualcosa per arricchire i primi. In una visione che valorizza la specificità di ciascuno va posto invece l'obiettivo di far sì che ognuno contribuisca ad una azione comunitaria dando il meglio di sé ed esprimendo al massimo le proprie potenzialità, sviluppando le sue competenze, nella reciprocità dello scambio e dell'incontro.

Non è opportuno allora limitarsi ad approntare uno sport in cui i diversamente abili, o i "non bravi", possano stare con gli altri "senza cagionare pericoli", quanto utilizzare l'attività motoria e lo sport come elementi relazionali in cui lo stare con gli altri, il "contaminarsi", riguarda anche la cosiddetta normalità, che dalla relazione con il diverso sente di acquisire nuove competenze e di affinare la sua crescita. Ciò può avvenire, per fare un esempio, in relazione allo sviluppo delle capacità di socializzare, di assumere il punto di vista altrui, di superare pregiudizi e stereotipi anche inerenti le possibilità di apprendimento. Da una parte si attivano infatti le competenze di cittadinanza attiva, mentre per quanto riguarda gli aspetti più tecnico-motori si acquisisce la capacità di problematizzare, di modificare schemi, azioni e tattiche, in definitiva si sviluppa la creatività, l'azione flessibile che tanta importanza riveste anche nella formazione dei "campioni", nello sport di prestazione assoluta, che rientra in un altro *setting* rispetto a quello educativo. Si recupera dunque l'integralità della persona, oggetto di attenzione sia della pedagogia generale che di quella speciale.

Le attività motorie e sportive integrate richiamate possono essere lette in un contesto di "animazione sportiva", in cui la parola animazione assume un profondo significato socio-culturale, si collega alla creazione di comunità, alla capacità di far uscire l'individuo dalla sua autoreferenzialità egoistica per farlo divenire persona nella relazione con gli altri, e gli dà modo quindi di trasformarsi e di crescere. L'animazione sportiva così intesa assume una chiara valenza educativa. Si è ben lontani dallo sport come attività a scopi prevalentemente economico-utilitaristici e competitivo-agonistici che ha fatto perdere l'identità a molti atleti, per i quali esso ha rappresentato il motivo di vita e la professione, ma talvolta al punto di essere sopraffatti a causa di qualche logica perversa. Tali atleti hanno rischiato così di perdere di vista la loro stessa identità multidimensionale, ecologica. Non si contano le testimonianze in tal senso; un esempio per tutti il racconto di Danilo Di Luca, del suo dedicarsi al ciclismo e dello scivolamento nel doping (Di Luca con Carati, 2016). O, su un altro piano, la biografia del famoso tennista Agassi, che sembra realizzarsi nel tennis ma fino a stentare a riconoscere il proprio sé come rapporto *idem-ipse* che Ricoeur (1993) ha magistralmente descritto. "Di fronte allo specchio del bagno, asciugandomi, fisso il mio viso. Gli occhi rossi, la barba grigia: un viso completamente diverso da quello con cui ho cominciato. Ma diverso anche da quello che ho visto lo scorso anno nello stesso specchio. Chiunque io sia non sono il ragazzo che ha intrapreso questa odissea. Non sono nemmeno l'uomo che, tre mesi fa, ha annunciato che l'odissea sarebbe giunta al termine. Sono come una racchetta da tennis alla quale ho cambiato quattro volte l'impugnatura e sette volte le corde: è esatto dire che è la stessa racchetta? Eppure, in fondo a que-

gli occhi, riesco ancora a scorgere il ragazzino che proprio non voleva giocare a tennis, il ragazzino che voleva lasciar perdere, il ragazzino che *ha lasciato perdere* varie volte. Vedo il ragazzino che odiava il tennis e mi chiedo come quel bambino dalla zazzera dorata veda quest'uomo calvo, che continua a odiare il tennis, eppure ancora gioca. Sarebbe scioccato? Divertito? Fiero? La domanda mi lascia stremato" (Agassi, 2011, p. 10)³. Proprio prendendo consapevolezza di ciò che lo sport può rappresentare nel bene e nel male per il progetto di vita della persona, Agassi ha aperto una scuola a Las Vegas per bambini poveri, incentrata, potremmo forse dire, sulla personalizzazione, sulla valorizzazione delle biografie personali e non sui risultati sportivi, distante da stereotipi e uniformità: "Sognavo una scuola dove le aride routine fossero ridotte al minimo, un luogo che favorisse la serendipità. Un luogo dove la serendipità fosse la norma. [...] I nostri educatori sono i migliori, punto e basta. [...] A loro chiediamo una cosa sola: credere che ogni studente possa apprendere. Sembra penosamente ovvio, evidente, ma oggi giorno non lo è" (Agassi, 2011, p. 486).

Nell'ottica formativa, dunque, la messa al centro delle capacità motorio-sportive di ciascuno deve quindi interpretarsi come il favorire processi di inclusione in una riprogettazione continua per il suo benessere, essendo la persona un essere relazionale e comunitario che intende emanciparsi ed esercitare la sua libertà⁴.

4. Una possibile pista da percorrere

Riteniamo perciò importante incentivare lo sport come strumento di crescita e di autodeterminazione della persona, promuovendo azioni in cui siano presenti "sportivi differenti", cioè disabili e non. Va presa consapevolezza della possibilità di offrire opportunità di arricchimento personale per tutti in un contesto motorio non standardizzato. In tale ottica vanno incentivati progetti educativi motori che la scuola, ma anche i singoli contesti locali possono attivare con la consapevolezza di utilizzare un paradigma pedagogico che, facendo tesoro anche della classifica-

- 3 E in altri passi il campione fa riferimento a come gli sia stata sottratta sin da bambino la capacità di controllo della propria volontà: "Non sarebbe magnifico, André? Semplicemente lasciar perdere? Non giocare a tennis mai più? Ma non posso. Non solo mio padre mi rincorrerebbe per tutta la casa brandendo la mia racchetta, ma qualcosa nelle mie viscere, un qualche profondo muscolo invisibile me l'impedisce. Odio il tennis, lo odio con tutto il cuore, eppure continuo a giocare, continuo a palleggiare tutta la mattina, tutto il pomeriggio, perché non ho scelta. Per quanto voglia fermarmi non ci riesco. Continuo a implorarmi di smettere e continuo a giocare, e questo divario, questo conflitto, tra ciò che voglio e ciò che effettivamente faccio mi appare l'essenza della mia vita" (Agassi, 2011, p. 35). Nel raccontare la sua vita si intuisce anche come egli sia a favore del ruolo educativo degli allenatori, soprattutto durante l'infanzia e l'adolescenza degli atleti. "Di sicuro i trentacinque istruttori che ci abbaiano contro durante gli allenamenti si credono guardiani di schiavi. [...] la pressione costante, la competizione spietata, la totale mancanza della supervisione di adulti, tutto ci trasforma lentamente in animali" (Ivi, pp. 95-96).
- 4 Si tratta dunque di vedere l'animazione sportiva come percorso formativo che mira "all'implementazione di progetti e alla sperimentazione di pratiche sportive differenti e differenziate al centro della logica del benessere per tutti e del benessere comunitario" (Milani, 2015, p. 33).

zione più recente ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), supera una prospettiva esclusivamente tecnico-sanitaria e avalla un percorso di integrazione. Mediante esso non si etichetta e non si identifica la persona con la sua disabilità fisica o intellettiva, ma la si riporta alla sua prospettiva insieme biologica, biografica e sociale. Progetti e attività promossi da *Special Olympics* costituiscono di fatto un esempio di buone prassi in tal senso; serve però, a nostro avviso, porsi in un orizzonte più ampio e organizzare in maniera più capillare tali percorsi modificando la visuale stessa da cui ci si pone, cioè il fatto che tali attività non servono solo ai disabili – e magari anche solo di un certo tipo, intellettivi – ma aiutano tutti a crescere, perché permettono anche ai normodotati di scoprire risorse inesplorate della loro corporeità e riflettere in maniera diversa sui messaggi del loro corpo. Occorre cioè uscire da certi schemi e modalità d'azione, le stesse che mettono oggi in dubbio la possibilità di fare dell'attività sportiva un'azione formativa. Necessita acquisire la cultura ludico-sportiva che vede lo sport per l'uomo e non per il profitto, lo sport che si volge "all'altezza inventiva" della persona, non alla sola acquisizione di automatismi, il "corpo macchina". Praticare lo sport nella sua dimensione ludica ed educativa non significa escludere lo sforzo, l'impegno e la serietà, ma inglobare in esso il divertimento e l'umorismo, ricercare il benessere, la prospettiva di arricchimento personale che deriva dalla possibilità di confrontarsi con altri, anche "differenti" da sé, per dare il meglio.

L'educatore dovrebbe spingere alla costruzione di un *setting* in cui l'attività motoria e sportiva educativa non è costruita *ad hoc* per il disabile con il supporto compiacente di normodotati, ma è sviluppata per l'accompagnamento di ogni persona: dalla preadolescente anoressica al ragazzino con bassa autostima, dalla bambina di origine marocchina che non si sente ben accettata dai coetanei al bambino con difficoltà di linguaggio, fino al ragazzo che ha doti particolari nella corsa o nel tennis. Si vuol dire, dunque, che l'attività motoria e sportiva che voglia essere educativa non crea barriere, non si pone come specialistica e specializzata per categorie predefinite e separate, perché è proprio nell'incontrare il diverso, nell'interagire, nel testimoniare la differenza che ognuno svela le proprie potenzialità e trova nuovi stimoli alla crescita. "Integrare è far sì che qualcosa interagisca e si interconnetta con qualcos'altro, senza lo spostamento dell'attenzione su uno dei due poli, ma facendo nascere qualcosa di nuovo e di più significativo che valorizzi i vari punti di vista per costruire un approccio complessivo e unitario.[...] Non significa dunque lavorare su un solo soggetto e sul suo cambiamento, ma innescare il cambiamento dei due soggetti e/o gruppi di riferimento, in un contesto valorizzante. Si tratta di un nuovo spazio educativo e sociale, collocato nelle dinamiche delle rappresentazioni collettive, in una logica di *life long*, ovvero per tutta la vita [...] Integrare presuppone un processo comunque di inter-azione di "azioni tra" più soggetti in cui ciascuno è importante per l'altro, è portatore di significati e con-corre alla visione/costruzione della realtà secondo forme nuove e più complessive, in un approccio eco-sistemico" (Moliterni, 2013, pp. 181-182). È un tema che si affronta anche trattando delle attività motorie adattate: "Le attività motorie adattate (*Adapted Physical Activity-APA*) vengono quasi sempre interpretate in chiave riabilitativa e non in chiave pedagogica, la domanda che ci si deve porre è quella se vogliamo lavorare sulla disabilità o se vogliamo lavorare sulla persona" (de Anna, 2009, p. 146)⁵.

5 I contributi presenti nel testo curato da de Anna (2009) offrono una ricca esemplifica-

In un periodo in cui l'attività motoria e sportiva sembra entrare a far parte "naturalmente" delle esperienze di vita dell'individuo si assiste, contemporaneamente, alla sua fagocitazione in un modello unico che segue taluni interessi e a giochi di potere in cui si trovano invischiata le persone sin dalle prime età della vita (la vittoria, la creazione dei piccoli campioni, l'immagine che ne ricava l'associazione sportiva, gli interessi che ruotano attorno allo sport). Riportare lo sport alla persona significa operare sin da subito e nelle diverse agenzie educative perché il soggetto sia protagonista dell'attività sportiva e non un suo strumento. La sperimentazione allargata di percorsi integrati che includano, in cui si coinvolga la comunità-territorio e si costruiscano reti educative, in cui il paradigma della pedagogia generale si amalgami con quello della pedagogia speciale, permette di avviarci forse a superare il monopolio dello sport inteso esclusivamente come professionismo, agonismo, selezione, rendimento, che al medesimo tempo è anche specialismo e frammentazione della persona/sportivo. Il che consente di creare anche un *setting* sportivo-educativo intenzionalmente organizzato in cui il riconoscimento della "variabile persona" nella sua educabilità, in tutta la sua originalità e unicità, diviene fondamento di disvelamento delle caratteristiche di ciascuno e non di adeguamento a standard e 'tipi' fisico-sportivi individuati preventivamente, secondo il principio della prestazione assoluta, del tecnicismo e della spettacolarizzazione.

Lo sport potrà allora divenire espressione di democrazia e partecipazione, di apertura e accoglienza, di soddisfacimento di bisogni e desideri umani e personali, testimonianza che l'incontro con la differenza, prima di qualsiasi categorizzazione, è motivo di crescita per tutti, in quanto ognuno rappresenta una risorsa per l'altro. "Oggi la prospettiva democratica [dello sport] deve spostarsi sul piano dell'opportunità attraverso i temi del *confronto* e della *diversità* [...] Uno sport sostenitore di ideali universali deve senza dubbio accogliere le *molte voci della diversità*, adottando quell'intenzionalità educativa capace di sostenere i valori della differenza, del pluralismo e dell'intersoggettività" (Bellantonio, 2014, pp. 43-44).

Lo sport integrato permette la comunicazione, il piacere di condividere la differenza e il confronto in un mondo che, paradossalmente, nel suo essere globale pone sempre maggiori vincoli alla costruzione di legami e di comunità, ridotte a nicchie sempre più chiuse e intolleranti, sempre più povere e fragili emotivamente. Chiaramente, ciò comporta l'assunzione di una visione pedagogico-didattica non sempre facilmente condivisibile dai professionisti motori, soprattutto da coloro che agiscono nei contesti extrascolastici (Mura, 2009); proprio per questo va incrementata diffondendo le buone prassi, che esistono, ma che spesso rimangono confinate a livello locale o si realizzano in maniera saltuaria.

Riferimenti Bibliografici

- Agassi, A. (2011). *Open. La mia storia*. Torino: Einaudi.
 Arcomano, V. (2012). Pedagogia speciale. La prospettiva storica e la prospettiva comparativa. In Sandrone, G. (ed.). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"* (pp. 185-368). Brescia: La Scuola.

zione dell'approccio all'attività motoria e sportiva secondo l'ottica di integrazione e di valorizzazione delle differenze e quindi di progettazione ludico-sportiva non solo scolastica, che vede la partecipazione condivisa di disabili e non.

- Bellantonio, S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Benetton, M. (2015). *Allenamento per la vita. L'educazione sportivo-motoria for life*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Benetton, M. (2007). Pedagogia della persona e corso di vita: spunti di riflessione dal *Trattato del carattere* di Emmanuel Mounier. In Xodo, C. e Benetton, M. (a cura di). *Emmanuel Mounier. Origini e prospettive della Scuola di Pedagogia di Padova* (pp. 357-385). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bertagna, G. (a cura di) (2004). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Brown, C. (1990). *Il mio piede sinistro*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., Ianes D. (2003). *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2004). Integrazione e progetto di vita. *Studium educationis*, 3, 517-526.
- Casolo, F., Melica, S. (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cunti, A. (2015). Scienze motorie. In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 221-226). Milano: FrancoAngeli.
- Damiani, P. (2014). Come si giustifica il rapporto BES/competenze (Indicazioni Nazionali 2012)? In Gomez Paloma, F. e Ianes, D. (a cura di). *Dall'Educazione Fisica e Sportiva alle prassi Inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES* (pp. 57-72). Trento: Erickson.
- de Anna, L. (2009). Pedagogia speciale e integrazione nelle scienze motorie e nello sport. In de Anna, L. (a cura di). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie* (pp. 138-173). Milano: FrancoAngeli.
- Di Luca, D. con Carati, A. (2016). *Bestie da vittoria*. Milano: Piemme.
- Gomez Paloma, F. e Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma, F. e Ianes, D. (2014). *Dall'Educazione Fisica e Sportiva alle prassi Inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma, F. (2014). La teoria dell'*Embodied Cognition*. In Gomez Paloma, F. (a cura di). *Scuola in movimento. La didattica tra Scienza e Coscienza* (pp. 43-51). Roma: Nuova Cultura.
- Iavarone, M. L. (2015). Didattica delle scienze motorie. In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 79-83). Milano: FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Itard, J. (1970). *Il ragazzo selvaggio*. Milano: Longanesi & C.
- Marcel, G. (1976). *Giornale metafisico*. Roma: Abete.
- Milani, L. (2015). Animazione sportiva. In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 32-38). Milano: FrancoAngeli.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Montuschi, F. (2004). Dalla pedagogia speciale al "pensare speciale". *Studium educationis*, 3, 511-516.
- Mura, A. (2009). Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie e sportive integrate. In de Anna, L. (a cura di). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie* (pp. 111-137). Milano: FrancoAngeli.
- Negri, S. (a cura di) (2014). *La consulenza pedagogica. Prospettive professionali*. Roma: Carocci.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Resico, D. (2005). *Diversabilità e integrazione. Orizzonti educativi e progettualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.

- Sandrone, G. (2012). Integrazione dei disabili e personalizzazione. La prospettiva pedagogica. In Sandrone, G. (ed.) (2012). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"* (pp. 15-181). Brescia: La Scuola.
- Schmid, W. (2015). *Serenità. L'arte di saper invecchiare*. Roma: Fazi.
- Sellin, B. (1995). *Prigioniero di me stesso. Viaggio dentro l'autismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Tedesco, R. (2010). Strategie e pratiche psicopedagogiche nelle attività motorie e sportive. In Iavarone, M. L. (a cura di). *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria* (pp. 83-114). Milano: FrancoAngeli.
- Xodo, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.

