



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE

Università degli studi di Udine

Scuola, movimento e sport in contesti educativi ad alta complessità
socioculturale

Original

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/11390/1326944> since 2026-03-31T10:53:13Z

Publisher:

Franco Angeli

Published

DOI:

Terms of use:

The institutional repository of the University of Udine (<http://air.uniud.it>) is provided by ARIC services. The aim is to enable open access to all the world.

Publisher copyright

(Article begins on next page)

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

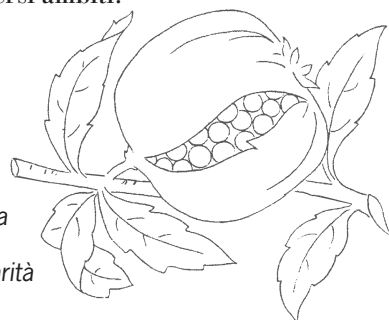
In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*
 Giuseppe Burgio, *Università "Kore" di Enna*
 Marco Catarci, *Università di Roma Tre*
 Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*
 Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*
 Giovanna Campani, *Università di Firenze*
 Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*
 Rosita Deluigi, *Università di Macerata*
 Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
 F. Javier García Castaño, *Università di Granada*
 Antonio Genovese, *Università di Bologna*
 Francesca Gobbo, *Università di Torino*
 Jahdish Gundara, *Università di Londra*
 Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*
 Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*
 Emiliano Macinai, *Università di Firenze*
 Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*
 Giuseppe Milan, *Università di Padova*
 Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*
 Vinicio Ongini, *esperto Miur*
 Agostino Portera, *Università di Verona*
 Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*
 Clara Silva, *Università di Firenze*
 Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*
 Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*
 Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
 Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in "doppio cieco".
 Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.



Francesca Zanon, Luisa Zinant

**SCUOLA, MOVIMENTO E SPORT
IN CONTESTI EDUCATIVI
AD ALTA COMPLESSITÀ
SOCIOCULTURALE**

Prospettive pedagogiche e proposte didattiche



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli



Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società dell'Università di Udine. Fondi del Progetto "Interculturalità" (Piano Strategico Dipartimentale 2022-2025).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031 2032 2033 2034

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata). Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail: autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca - Divisione Libri di Cisra Spa, Via Belvedere 42, 20862 Arcore (MB).

Indice

Premessa	pag.	7
Parte prima – A scuola dallo sport. Il ruolo del movimento in contesti educativi formali		
1. Una cornice iniziale , di <i>Luisa Zinant</i>	»	11
1.1. Dalla povertà educativa all'equità: il ruolo dell'attività motoria e sportiva in contesti educativi ad alta complessità socioculturale	»	11
1.2. L'attività motoria e sportiva a scuola: alcuni riferimenti normativi	»	20
1.3. L'attività motoria e sportiva a scuola: possibili spunti teorici iniziali	»	33
2. Corpo e mente: riferimenti e prospettive , di <i>Francesca Zanon</i>	»	37
2.1. L'azione didattica come enazione	»	37
2.2. Ricerca didattica sulla relazione tra corpo e cognizione	»	41
2.3. Il concetto di semplicità	»	45
3. Corpo e mente: proposte didattiche , di <i>Francesca Zanon</i>	»	48
3.1. Apprendimento intervallato e rapporto corpo mente	»	48
3.2. EAS e rapporto corpo mente: il progetto EAS-AI	»	53
3.3. L'esperienza vissuta in classe con il metodo EAS-AI	»	56

**Parte seconda – Lo sport entra a scuola.
Il ruolo dello sport in contesti educativi
ad alta complessità socioculturale**

4. Lo sport come linguaggio comune in contesti educativi “superdiversi”, di Luisa Zinant	pag.	63
4.1. Lo sport come possibile risorsa educativa: ambivalenze e potenzialità	»	63
4.2. Lo sport come linguaggio transnazionale, crossmediale e intergenerazionale: possibili riscontri per l’ambito scolastico	»	68
4.3. Lo sport come linguaggio comune per promuovere il plurilinguismo	»	83
5. Pratiche di cittadinanza in contesti educativi ad alta complessità socioculturale: il ruolo dello sport, di Luisa Zinant	»	89
5.1. “Le regole del gioco”: gioco, sport e cittadinanza	»	89
5.2. R-esistenze sportive: il ruolo dello sport in ottica trasformativa	»	95
5.3. Attività motoria e sportiva come possibile “pratica di cittadinanza” tra scuola ed extrascuola: riflessioni per l’ambito pedagogico interculturale	»	106
Allegati	»	116
I parte - Esperienze pratiche, di Francesca Zanon	»	116
Il parte – Approfondimenti, di Luisa Zinant	»	125
Allegato 2.1. Sport: una parola, tanti significati	»	125
Allegato 2.2. L’intenzionalità educativa dell’allenatore/allenatrice	»	127
Allegato 2.3. In che lingua (e?) parla lo sport?	»	131
Bibliografia	»	142

Premessa

L'idea di fondo del presente volume consiste nel provare a rileggere i contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica adottando una prospettiva che cerca di considerare e valorizzare anche i punti di forza e i possibili elementi di condivisione tra gli allievi e le allieve presenti nelle sezioni/classi contemporanee e non solamente le loro diversità (di età, genere, abilità, situazioni familiari, condizioni socio-economiche, provenienza, lingue, ecc.). Tenendo in considerazione la letteratura del settore, il presente volume intende quindi provare ad approfondire uno di questi possibili linguaggi condivisi dai bambini e dalle bambine, una delle loro "culture": lo sport.

Nella prima parte del volume si concentrerà l'attenzione sul ruolo dell'attività motoria e sportiva e, più in generale, del movimento all'interno dei contesti educativi formali. Dopo una breve disamina di alcuni riferimenti normativi e bibliografici, si approfondiranno possibili proposte metodologiche precedute da specifici riferimenti teorici aventi l'obiettivo di sottolineare l'importanza di considerare da un punto di vista educativo, pedagogico e didattico la stretta relazione tra corpo e mente.

Nella seconda parte del volume verranno prese in considerazione possibili prospettive, accorgimenti, esperienze da adottare/proporre per provare ad inserire lo sport – inteso come linguaggio comune transnazionale e crossmediale, oltre che intergenerazionale – all'interno dei curricula in maniera interdisciplinare e pedagogicamente orientata, cercando di coglierne in prospettiva critica, ma non elitaria, anche possibili ambivalenze. Tali attenzioni potrebbero infatti contribuire a promuovere non solo occasioni di confronto, condivisione e relazione tra gli alunni e le alunne presenti – ad esempio ap-

profondendo le diverse lingue utilizzate durante il gioco e l'attività sportiva – ma potrebbero anche attivare “pratiche di cittadinanza” tra scuola ed extrascuola, basate su un pensiero consapevole, responsabile e solidale.

Il volume inizia e termina con una riflessione rientrante parimenti nell'ambito della pedagogia interculturale e della pedagogia sociale specificamente rivolta alle possibilità offerte a tutti i bambini e a tutte le bambine di svolgere attività motoria e sportiva in contesti educativi formali e non formali, al fine di rendere tali contesti parti significative di una comunità educante più inclusiva e più equa.

Nell'ultima parte del Volume sono stati inseriti degli Allegati riferiti ad esperienze pratiche e approfondimenti teorici collegati rispettivamente alla I e alla II parte del libro.

Il presente volume si propone quindi di fornire ad insegnanti ma anche ad educatori, professionisti dell'educazione, ricercatori attivi in contesti educativi eterogenei, interculturali e ad alta complessità socioculturale e linguistica una possibile cornice di riferimento educativo, pedagogico e didattico in merito al ruolo dell'attività motoria e sportiva, nelle sue tante sfumature, in contesti educativi formali e non formali.

Parte I
A scuola dallo sport.
Il ruolo del movimento
in contesti educativi formali

1. Una cornice iniziale

di *Luisa Zinant*

1.1. Dalla povertà educativa all'equità: il ruolo dell'attività motoria e sportiva in contesti educativi formali ad alta complessità socioculturale e linguistica

Quando si cerca di approfondire la complessità socioculturale e linguistica dei contesti educativi eterogenei contemporanei si citano spesso riferimenti normativi (MPI, 2007; MIUR, 2012; MIUR, 2015; MIUR, 2018a; MI, 2022) che rimandano all'idea di accoglienza, di rispetto e di valorizzazione delle diversità, di scambio reciproco, di comune arricchimento tra persone che arrivano da contesti territoriali diversi. Si suggerisce inoltre l'approfondimento della letteratura del settore che nel corso degli ultimi anni ha prodotto numerose e significative pubblicazioni volte a rimarcare, anche attraverso la descrizione di progetti, esperienze, ricerche, spunti a livello metodologico e didattico (tra i possibili titoli: Demetrio, Favaro, 2004; Demetrio, 2004; Nanni, 2004; Cohen, Lotan, 2004; Zoletto, 2007; Fiorucci, 2008; Favaro, 2011; Fiorucci, Catarci, 2015; Nigris, 2015; Portera, La Marca, Catarci, 2015; Caon, Bricchese, 2022), così come di considerazioni riguardanti i processi di analisi, valutazione e autovalutazione della dimensione interculturale rispetto al proprio contesto lavorativo (tra i vari: Favaro, 2008; Santerini, 2010; Granata, 2010; AA.VV. 2010; Regione FVG, 2011; Ferrari, Ledda, 2013), l'importanza della dimensione relazionale, del prefisso *inter*, compreso per l'appunto nell'approccio interculturale e, come ultimo passaggio, la comprensione di diversità plurali, di superdiversità (Vertovec, 2007; Zoletto, 2023) in prospettiva intersezionale (McCall, 2005; Valentine, 2007 in Zoletto, 2019) da intendersi quindi non solamente

collegate all'origine delle persone in relazione, ma anche ad altri aspetti intrecciati tra loro. Tra questi aspetti si possono annoverare, tra gli altri, il genere, le disabilità e la condizione socioeconomica della propria famiglia. Ed è proprio quest'ultimo elemento ad essere emerso o, meglio, riemerso negli ultimi anni in tutta la sua rilevanza e ad aver assunto una fondamentale importanza anche nei processi di inclusione.

La cosiddetta "questione sociale" è stata trattata infatti in un significativo testo di Save the Children, intitolato *Lettera alla Scuola* (2017), in ricordo dello scritto forse più noto di don Lorenzo Milani, ai cinquant'anni dalla sua pubblicazione. Ma tale *attenzione*, così forse sarebbe da denominare per non incorrere il rischio di considerarla una "questione" marginale, che interessa solo alcuni, da trattare in maniera emergenziale, è stata inserita anche in un documento del MIUR (2018b), intitolato non casualmente *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, come elemento che contraddistingue ancor oggi i contesti educativi contemporanei (e l'intera società). Nel testo si afferma a chiare lettere che la scuola d'oggi è ancora una "di classe" (ivi: 36), recuperando pensieri e parole di uno dei più grandi Maestri del secolo scorso: Lorenzo Milani. Il priore di Barbiana ha dedicato l'intera vita ad offrire ai ragazzi che erano stati allontanati dalla scuola del tempo, delle possibilità, delle opportunità di sperare e credere, attraverso la scuola e l'acquisizione della Parola, in un futuro diverso rispetto al quale il nascere in determinati nuclei familiari sembrava averli inesorabilmente destinati. Nuclei familiari, quelli dei ragazzi del Mugello degli anni Cinquanta, contraddistinti da povertà. Questa parola, *povertà*, dovrebbe infatti essere inserita nell'orizzonte teorico e pratico di un approccio attento alle dinamiche presenti nei contesti eterogenei contemporanei. Il nesso tra questo termine e la promozione dei processi di inclusione, può sembrare non così immediato. In realtà, la povertà economica vissuta in famiglia dai bambini può essere la causa di una catena di privazioni che non facilitano tali processi di relazione e socializzazione tra pari.

I dati riportati in Documenti ministeriali e non possono aiutare a comprendere tale collegamento.

Nel Rapporto di Save the Children denominato *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia* (2014), redatto considerando dati ISAT (2013) e indicatori utilizzati a livello europeo (EUROSTAT, 2013), si legge infatti che «il numero di bambini ed adolescenti nel nostro paese costretti a vivere in condizioni di povertà assoluta (ISTAT, 2013, p. 8) [...] è passato negli ultimi cinque anni da 500 mila (2007) a oltre 1 milione (2012)» (Save the Children, 2014: 3).

Nel testo *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio* si deve constatare, anche grazie ai report prodotti nel corso degli anni dall'ISTAT, come ci sia stato un ulteriore incremento di bambini e di bambine in situazioni di precarietà economica: «Nel 2008 1 minore su 25 (il 3,7%) era in povertà assoluta, un decennio dopo si trova in questa condizione 1 minore su 8 (12,5%)» (Save the Children, 2019: 141). In un recente Documento pubblicato sempre da Save the Children, sempre basato su dati ISTAT (2022), si può rilevare come il numero di bambini in condizioni di povertà assoluta sia ulteriormente aumentato, raggiungendo percentuali a dir poco preoccupanti: «I dati più recenti testimoniano dell'incremento dell'incidenza della povertà assoluta tra i minori, passata dal 13,5% del 2020, al 14,2% del 2021 (pari a 1 milione 382mila bambini), dopo una relativa diminuzione nel 2019» (Save the Children, 2022: 3, ISTAT, 2022, 1-5).

Le numerose famiglie che vertono in condizioni, magari anche solo temporanee, di povertà assoluta, sono composte da persone che per scarsissime possibilità economiche si privano di aspetti essenziali per vivere una vita dignitosa. La povertà economica produce inoltre un altro genere di povertà, la povertà educativa¹ intesa come «privazione da parte dei

¹ Nel 2014, Save the Children ha redatto in Italia il primo *Indice di Povertà Educativa* (IPE) con l'obiettivo di «monitorare quanto le regioni favoriscano, o meno, lo sviluppo educativo dei minori» (Save the Children, 2018: 25). Tale Indice prevedeva inizialmente 14 indicatori (Save the Children, 2014: 8-9) la cui presenza o meno tratteggiava una possibile situazione di povertà educativa in quel determinato contesto. A seguito di una revisione, dovuta al fatto che «rispetto all'IPE 2014 non è stato possibile, per mancanza di dati aggiornati, considerare gli indicatori relativi alla percentuale di aule connesse nella scuola primaria e secondaria, e lo stato delle infrastrutture scolastiche» (Save the Children, 2018: 50), gli indicatori di tale *Indice* (elaborato attraverso la «metodologia AMPI, sviluppata dall'ISTAT per il rapporto sul "Benessere Equo e Sostenibile" del 2015», ivi: 26) sono i seguenti: percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia; percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno; percentuale classi della

bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014: 4; per ulteriori approfondimenti: Scholé, 2020).

Per questi bambini e per questi adolescenti “povertà educativa” vuol dire quindi essere esclusi

dall’acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell’opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di sé stessi e del mondo (Save the Children, 2014: 4).

Tale povertà risulta essere «particolarmente insidiosa, perché spesso le istituzioni, l’opinione pubblica e le stesse famiglie tendono a sottovalutarne gli effetti [ma i] bisogni educativi di ogni bambino [dovrebbe essere considerati] a tutti gli effetti, come bisogni primari e che l’impegno per rafforzarli ed estenderli a tutti debba divenire una priorità delle istituzioni e della comunità civile» (ivi: 3).

“Istituzioni, comunità civile”, scuola, famiglie, in un’espressione “comunità educante”, concetto già utilizzato negli anni Sessanta del secolo scorso e ripreso negli ultimi anni (tra gli altri: Orlando, Paccucci, 2005; Vittoria, 2017; Save the Children, 2017, 2018, 2019; MIUR, 2018; Scholé, 2020; Iosa, Nutini, 2021; Zinant, 2022) vista la necessaria presa di consapevolezza di una comune corresponsabilità educativa da parte di tutti gli enti, le associazioni, le “agenzie educative” di uno specifico territorio verso le presenti e future generazioni. Come esplicitato in un Documento ministeriale, la scuola «non può fare da sola. Occorre un impegno di tutti» (MIUR, 2018b, 29). La scuola, quindi, non è e non può essere l’unica responsabile del raggiungimento o del fallimento di tale obiettivo.

scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno; percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa; percentuale dispersione scolastica misurato attraverso l’indicatore europeo “Early School Leavers; percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro; percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre; percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti; percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici; percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo; percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri; percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet (Save the Children, 2018: 26).

La scuola, infatti, pur avendo apportato e provando ancora ad apportare cambiamenti a livello metodologico e didattico (vedasi ad esempio le *avanguardie educative* proposte nel sito dell'INDIRE), sembra non riuscire (come accadeva ad esempio per la scuola ai tempi di don Milani) a garantire a molti studenti e studentesse un accesso equo così come il raggiungimento di un proprio e personale successo formativo. Come emerso nel già citato Documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa* (MIUR, 2018b), le indagini PISA «confermano una seria debolezza nelle competenze irrinunciabili, correlata con l'origine familiare e territoriale, condizionate, dunque, dall'esclusione sociale e culturale nella quale vivono e crescono bambini e ragazzi» (ivi: 10). In tale documento è stato inoltre specificato che «quasi un alunno quindicenne su due (47%) appartenente al primo e più disagiato quinto dell'indice socioeconomico non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, otto volte tanto rispetto a un coetaneo che cresce in una famiglia dell'ultimo e più agiato quinto (6%)» (ivi: 11).

Se si considerano i dati che riguardano i ragazzi e le ragazze che provengono da contesti migratori – per usare l'espressione indicata come più adeguata e obiettiva rispetto alla diversa provenienza di molti bambini e bambine in Italia (MI, 2022) – la situazione sembra peggiorare ulteriormente.

In un Documento recente si legge infatti che «Il tasso di abbandono precoce degli studi [da parte di questi studenti e studentesse] è oltre tre volte superiore a quello degli italiani: nel 2020, 35,4% contro 11,0% (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022: 178). Inoltre, «il 26,9% degli studenti di origine straniera acquisisce un ritardo dovuto alla ripetizione di uno o più anni scolastici, contro il 7,5% dei compagni di origine italiana; nel solo segmento della secondaria superiore, il ritardo arriva a interessare il 53,2% degli studenti con background migratorio, a fronte del 16% degli studenti di origine italiana» (Save the Children, 2022: 17).

Se è vero che sono stati compiuti dei passi avanti nell'inclusione e nel successo formativo di tali studenti e studentesse in particolar modo con riferimento a coloro i quali sono nati in Italia – le percentuali

di Early School Leavers [...] [sono] di tre volte maggiore tra i minori nati all'estero (30,1%), rispetto a chi, pur non avendo la cittadinanza, è nato in Italia (9,8%) (Save the Children, 2023: 19) – è vero anche che ci sono diversi aspetti ancora da affrontare (es.: seppur in miglioramento, le percentuali di coloro che scelgono gli istituti professionali sono ancora superiori a coloro i quali hanno cittadinanza italiana). Come emerso da diverse ricerche (Save the Children, 2018; MIUR 2018b), ragazzi e ragazze che provengono da contesti migratori hanno infatti una probabilità maggiore di finire in quel «circolo dello svantaggio sociale» (Milani, 2018: 54) che potrebbe portare ad ottenere livelli di istruzione inferiore e, a catena, una preclusione da certe professioni, una esclusione da alcuni settori della società, una mancata possibilità di 'avere parola' nei contesti decisionali. Anche per tal motivo, per cercare quindi di garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine medesime opportunità, nell'ottica dell'equità e della giustizia sociale (Tarozzi, 2015) e di attivare così un «circolo del vantaggio sociale» (Milani, 2018: 105), negli ultimi anni si è cercato di promuovere, o ampliare laddove fossero già stati attivati, degli accordi di Rete, dei partenariati tra scuole e associazioni sportive del territorio per allargare l'offerta formativa delle scuole. In tal modo, è stato possibile permettere anche ai bambini e alle bambine che non potevano tesserarsi nelle società sportive di praticare sport durante lo svolgimento delle attività integrative scolastiche pomeridiane. Si è visto che

Gli studenti che provengono infatti da famiglie più svantaggiate dal punto di vista economico, sociale e culturale, ma che frequentano scuole che offrono attività extrascolastiche, quali gruppi musicali, iniziative di volontariato, gruppi sportivi, classi d'arte, biblioteche, hanno il 127% in più di probabilità di essere resilienti rispetto ai loro coetanei che frequentano scuole che non offrono tali opportunità. Maggiore l'offerta di attività extracurricolari, maggiore la probabilità dei minori di essere resilienti. L'attività extracurricolare aiuta il bambino ad apprendere, conoscere, a socializzare, a rafforzarsi emotivamente²

² La fonte dei dati presenti nel Documento di Save the Children *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia* è «OCSE PISA. Elaborazione Università di Roma Tor Vergata per Save the Children. Le variabili relative alle attività extracurricolari sono contenute nel dataset OCSE-PISA. Le variabili sulla partecipazione alle attività culturali e ricreative sono tratte dall'Indagine Aspetti della Vita Quotidiana dell'ISTAT» (Save the Children, 2018, 19; 49).

In particolare, è stato registrato che:

Il 35,29% dei minori di 15 anni più svantaggiati, ma che vivono in contesti dove maggiore è la possibilità di svolgere attività sportive, risulta essere resilienti sia in matematica che in lettura, a fronte del 18,33% dei minori che abitano in contesti dove l'offerta sportiva è minore della media nazionale³.

Negli ultimi anni, grazie all'introduzione di diverse attività integrative a livello musicale, artistico, digitale e, per l'appunto, sportivo (corsi di basket, pallavolo, calcio, ecc.), è possibile offrire ai bambini l'occasione di coltivare le proprie passioni e i propri interessi, e concorrere a promuovere, anche da questo punto di vista, le relazioni tra pari. Una delle misure necessarie per contrastare il fallimento formativo e la povertà educativa (MIUR, 2018b) è infatti proprio quello di

estendere il tempo prolungato e pieno a partire dalle medesime aree evitando un ripetersi pomeridiano delle attività ordinarie integrandole, invece, sia con occasioni di apprendimento in ambito musicale, teatrale, dell'espressione grafico-pittorica, dello sport, *etc.* sia con attività di recupero mirato, per singoli e piccoli gruppi, delle competenze irrinunciabili con modalità capaci al contempo di curare le motivazioni» (ivi: 47-48), [così come per l'istruzione professionale] introdurre educatori e esperienze di musica, teatro, sport, protagonismo giovanile (ivi: 50).

Oltre quindi ad attività integrative, sarebbe importante – seguendo tale citazione – prolungare il tempo scuola offrendo in misura quantitativamente maggiore e qualitativamente migliore il “tempo pieno” o, come diceva don Milani il “pieno tempo” (Scuola di Barbiana, 1967: 80), facendo ruotare la sua pratica educativa proprio sull'idea di scuola aperta dalla mattina alla sera, 365 giorni l'anno. Tale idea di scuola a tempo pieno è stata infatti inserita non casualmente – e per ben due volte tra i dodici indicatori totali – nell'Indice di Povertà Educativa: «Percentuale di classi della scuola primaria senza tempo

³ La fonte dei dati presenti nel Documento di Save the Children *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia* è «OCSE PISA. Elaborazione Università di Roma Tor Vergata per Save the Children. Il dato sull'offerta di attività ricreative e culturali proviene [...] dall'indagine ISTAT, *Aspetti della Vita Quotidiana* (2012). L'indicatore utilizzato è stato elaborato dall'ISTAT per Save the Children e contabilizza le percentuali di minori tra i 6 e 17 anni che nell'anno precedente hanno svolto meno di 4 tra le 7 attività considerate (sport in modo continuativo, internet ogni giorno, teatro, concerti, musei, siti archeologici, lettura di un libro)» (Save the Children, 2018, 19-21; 49).

pieno» (indicatore n. 2) e «Percentuale di classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno» (indicatore n. 3) (Save the Children, 2018: 26). Si è compresa infatti la rilevanza del prolungamento del tempo scuola al fine non solo di migliorare l'apprendimento ma anche per offrire a tutti i bambini e a tutte le bambine, anche e soprattutto a chi in famiglia non ha tali possibilità, di svolgere esperienze “altre”, che coinvolgano la loro persona nelle sue diverse dimensioni, competenze, risorse, emozioni, relazioni, interessi.

Seppur i numeri e le percentuali soprariportati riescano a scattare un'immagine sfocata e astratta delle diversissime e concrete storie di vita che si celano dietro suddette cifre, sono comunque importanti per avere un'idea delle occasioni presenti, o meno, nella vita quotidiana di molti bambini e bambine d'oggi (e delle loro famiglie). Sembra infatti importante sottolineare che la resilienza⁴ dimostrata da questi ragazzi e ragazze può essere collegata fortemente al concetto propositivo e positivo di *capabilities* portato in luce da Amartya Sen e Martha Nussbaum, che, come ci ha ricordato Davide Zoletto (2020) non dovrebbe essere dimenticato nelle considerazioni riguardanti le povertà educative (Save the Children, 2014; Scholé, 2020).

Uno dei Documenti normativi più recenti che tende ad accogliere e valorizzare le “potenzialità” di ciascuno e di ciascuna, rimarcando peraltro il ruolo del lavoro “in rete” e “di rete” con enti e servizi del territorio è il testo *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* curato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (MI, 2022a).

In tale Documento vengono «declinate possibili modalità organizzative delle scuole e al contempo fornite indicazioni operative, in considerazione dei cambiamenti avvenuti nel paesaggio multiculturale della scuola italiana negli ultimi dieci anni» (ivi: 2). Fin dalle pri-

⁴ La resilienza può essere definita come «capacità di attivare processi di riorganizzazione positiva della propria vita e di comportarsi in modo socialmente accettabile, a dispetto di esperienze critiche che di per sé avrebbero potuto portare a esiti negativi (Milani, Ius, 2010: 17), cogliendo il «suo autentico significato di graduale processo di trasformazione della vulnerabilità in forza» (Milani, 2018: 126) così come «una prospettiva di speranza che coinvolge la persona in tutti i suoi aspetti relazionali, sociali, culturali, educativi e psicologici, fisici» (*ibidem*).

me pagine si esplicita inoltre l'importanza del lavoro di rete che sarebbe necessario creare tra istituzioni scolastiche e altre realtà educative del territorio proprio per cercare di rendere concrete suddette "modalità organizzative" e "indicazioni operative". Si legge infatti: «Di fronte ad un compito così difficile e decisivo [...] è necessario costruire alleanze nei diversi contesti territoriali, con il mondo delle istituzioni, degli enti locali, delle associazioni, del volontariato» (*ibidem*). Sarebbe quindi importante cercare di promuovere «alleanze capaci di dare vita a quella 'città educativa' che è il contesto più adeguato per l'inclusione sociale e l'esercizio per tutti della cittadinanza attiva» (ivi: 3).

L'idea di "città educativa" o, meglio, di "comunità educante" era già stata ampiamente auspicata nel già citato Documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (MIUR, 2018b), in cui a tal fine si richiedeva esplicitamente

un impegno di tutti gli attori: Ministeri del Lavoro e delle Politiche sociali, dell'Interno, regioni, comuni, attori economici, parti sociali, terzo settore, volontariato. È, però, importante che MIUR e singole istituzioni scolastiche si sappiano misurare con la prospettiva del potenziamento educativo fondato sulla costruzione di larghe comunità educanti in ogni singolo territorio grazie alla partecipazione, su base paritaria eppure ben articolata per funzioni e responsabilità, a reti e veri e propri stabili partenariati educativi più ampi e che contengano centri sportivi, parrocchie, terzo settore, volontariato, saperi diffusi, etc. (ivi: 29).

Tra gli elementi più importanti per creare questa "comunità" rientrano infatti tutti quegli «interventi di "contesto e di cornice" che siano capaci di creare città e quartieri educativi costruiti intorno alle comunità educanti che uniscono scuola e fuori scuola» (ivi: 44).

Ecco quindi che, riprendendo i nuovi *Orientamenti interculturali* del 2022, e recuperando l'idea di "sistema formativo integrato" (tra gli altri: Franco Frabboni, 2002), in prospettiva ecologica (Ulrie Bronfenbrenner, 1979), la "città educativa" può crearsi se vengono considerate fondamentali tutte le tessere che la compongono: dalle istituzioni scolastiche agli enti locali, musicali, culturali-ricreative-ludiche, dai servizi educativi per l'infanzia ai centri di aggregazione giovanile, dalle biblioteche ai comitati genitori, dalle associazioni di volontariato alle associazioni sportive. Proprio sulle attività motorie e sportive verrà concentrata l'attenzione nel proseguo della trattazione.

1.2. L'attività motoria e sportiva a scuola: alcuni riferimenti normativi

Nel cercare di promuovere l'inclusione nei contesti educativi contemporanei, caratterizzati da una elevata eterogeneità, e provare quindi a considerare le diversità (tutte le diversità) come delle risorse, l'azione svolta dalla scuola, seppur fondamentale, dovrebbe essere sostenuta e auspicabilmente co-progettata con le agenzie educative presenti sul territorio, tra le quali rientrano a pieno titolo anche le associazioni sportive.

Negli ultimi anni è stata infatti rivolta una maggiore attenzione alla promozione dell'attività motoria e dell'educazione fisica all'interno dei contesti scolastici.

A tal proposito, sono stati stilati diversi Documenti e Linee Guida aventi tale scopo, tra i quali è possibile ricordare le *Linee Guida per le attività di educazione fisica, motoria e sportiva nelle scuole secondarie di primo e secondo grado* (MIUR, 2009) in cui venivano istituiti i *Centri Sportivi Scolastici* (CSS) da intendersi come

struttura organizzata all'interno della scuola, finalizzata all'organizzazione dell'attività sportiva scolastica. La loro costituzione presso le scuole secondarie è autonomamente deliberata e non ha alcun carattere di obbligatorietà. Le attività proposte [...], saranno inserite, come già ricordato, nel Piano dell'offerta formativa (ivi: 5).

Anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) vi sono specifici riferimenti al ruolo del gioco e dello sport per la comprensione, la condivisione e il rispetto delle regole e del *fair play*, oltre che del linguaggio del corpo come una possibile modalità comunicativo-espressiva (ivi: 76-78). Nel medesimo Documento vengono specificati degli obiettivi di apprendimento per ciascuna delle aree coinvolte:

- a) Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo;
- b) Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva;
- c) Il gioco, lo sport, le regole e il fair play;
- d) Salute e benessere, prevenzione e sicurezza.

Si veda, ad esempio, come nell'ambito "Il gioco, lo sport, le regole e il fair play" vengano indicati i seguenti obiettivi:

- Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse proposte di giocosport [...]
- Partecipare attivamente alle varie forme di gioco [...] collaborando con gli altri.
- Rispettare le regole nella competizione sportiva; saper accettare la sconfitta con equilibrio, e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità (ivi: 77).

Questi aspetti vengono riformulati parimenti per la scuola secondaria di I grado, tenendo in considerazione la diversa età degli alunni e delle alunne.

Sempre nel Documento del 2012 (ivi: 7), così come nelle *Indicazioni e nuovi scenari* del 2018 (ivi: 4), vengono inoltre riprese le preziose indicazioni fornite nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale* (Consiglio d'Europa, 2016c) in cui le abilità e gli interessi manifestati in ambito non formale – e in questo caso specifico, in ambito sportivo – potrebbero inoltre divenire importanti anche in ambito formale per iniziare a pensare al «curricolo scolastico ("educativo") [come] parte di un curriculum "esperienziale" ed "esistenziale" che si estende oltre la scuola» (ivi: 10; 24).

Queste indicazioni erano già state recepite da Eurydice che, nel 2013, proprio al ruolo dell'educazione fisica nelle scuole aveva dedicato un approfondimento con il titolo *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*. In tale documento viene fatta una comparazione tra i diversi Paesi europei in merito all'educazione fisica nelle scuole, proprio per scattarne una fotografia e vedere come tale ambito venisse sviluppato nei contesti educativi formali. Dall'indagine emergono degli aspetti positivi, come ad esempio il fatto che «L'educazione fisica è obbligatoria in tutti i curricula nazionali esaminati a livello sia primario che secondario inferiore [e che] Per quasi tutti i paesi, l'obiettivo principale dell'educazione fisica è favorire lo sviluppo fisico, personale e sociale dei ragazzi» (ivi: 2), ma si riscontrano anche delle criticità, prima tra tutte, il tempo dedicato a tale disciplina: «L'orario di insegnamento prescritto per l'educazione fisica varia in maniera significativa da un paese all'altro e da un livello di istruzio-

ne all'altro [ma] In generale, la quota di orario raccomandata per l'educazione fisica è piuttosto bassa rispetto a quella prevista per altre materie» (ivi: 3). Anche per modificare tale aspetto e andare così a valorizzare l'educazione motoria nelle scuole, già nel 2013, erano molti i Paesi che stavano «lavorando a riforme che riguardano l'educazione fisica» (ivi: 4).

Qualche anno più tardi, a livello istituzionale, viene formulato anche il *Piano Nazionale per la Promozione dell'Attività Sportiva 2014-2015* (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per gli affari regionali, le autonomie e lo sport-Ufficio per lo sport, 2015), visto come un momento di analisi e di sintesi degli scenari, degli obiettivi e delle politiche pubbliche nel Settore della promozione della pratica sportiva a livello nazionale. In questo Documento si prendono in esame diversi ambiti, tra i quali l'«alfabetizzazione motoria e promozione delle attività sportive nel contesto scolastico», in particolar modo analizzando un progetto «avviato dal MIUR e dal CONI, in forma sperimentale, negli anni 2011, 2012 e 2013. Il progetto ha consentito un significativo arricchimento della proposta didattico-motoria per le classi 3[^], 4[^] e 5[^] della scuola primaria ed un più elevato coinvolgimento di plessi scolastici e di Alunni» (ivi: 16).

Nel medesimo periodo, in particolare il 13 luglio del 2015, viene promulgata la Legge 107, nel cui art. 1, comma 7-g si auspica un «potenziamento delle discipline motorie e [uno] sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica e allo sport, e attenzione alla tutela del diritto allo studio». Nel medesimo testo legislativo si esplicita l'intenzione di

Per l'insegnamento della lingua inglese, della musica e dell'educazione motoria nella scuola primaria [...], docenti abilitati all'insegnamento per la scuola primaria in possesso di competenze certificate, nonché docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti, ai quali è assicurata una specifica formazione nell'ambito del Piano nazionale di cui al comma 124 (art. 3, comma 20).

Nella Legge 107/2015 sembra esservi inoltre un'attenzione alla pratica sportiva rivolta anche a livello non formale e informale:

Nei periodi di sospensione dell'attività didattica, le istituzioni scolastiche e gli enti locali, anche in collaborazione con le famiglie interessate e con le realtà associative del territorio e del terzo settore, possono promuovere [...], attività educative, ricreative, culturali, artistiche e sportive da svolgere presso gli edifici scolastici (art 3, comma 22),

così come, viceversa, al riconoscimento di attività sportive in ambito formale:

Le scuole secondarie di secondo grado introducono insegnamenti opzionali [...]. Tali insegnamenti [...] sono parte del percorso dello studente e sono inseriti nel curriculum dello studente [e consistono nelle] eventuali scelte degli insegnamenti opzionali, alle esperienze formative anche in alternanza scuola-lavoro e alle attività culturali, artistiche, di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extrascolastico (art. 3, comma 28).

Nel 2017 è stata riproposta un'altra collaborazione tra Enti e Ministeri diversi (come avvenuto nel 2015) definita nello specifico *Protocollo di Intesa. Lo sport e le scuole. Condivisione di obiettivi* (MIUR e Ministro dello Sport, 2017), valido dall'A.S. 2017/2018 all'A.S. 2019/2020. In tale Protocollo si legge che «Le parti si impegnano a:

- Promuovere e diffondere nelle Istituzioni scolastiche la pratica delle attività motorie e sportive, nonché le attività ad essa propedeutiche e/o complementari, privilegiando i progetti che coinvolgono una pluralità di conoscenze e competenze, favorendo l'attività a carattere ludico-aggregativo;
- Favorire lo sviluppo dell'attività motoria fin dalla scuola dell'infanzia [...];
- Collaborare alla realizzazione di manifestazioni ed eventi promozionali per la diffusione e l'ampliamento della pratica sportiva;
- Collaborare ai fini della formazione e dell'aggiornamento del personale dirigente e docente della scuola;
- Promuovere il riconoscimento in ambito scolastico del valore della pratica sportiva, valutando eventuali sperimentazioni didattiche innovative con le più recenti indicazioni europee [...];
- Promuovere progetti per la diffusione e la comunicazione dei valori educativi dello sport anche in relazione alla prevenzione e al contrasto del fenomeno del bullismo, all'adozione dei corretti stili di vita, al riconoscimento dei valori del fair play, sulla sicurezza nella pratica sportiva e sul contrasto al tifo violento, al doping e al disagio giovanili, all'integrazione ed inclusione attraverso lo sport anche con il diretto coinvolgimento delle Istituzioni scolastiche, e in collaborazione con le istituzioni del terzo settore, con il CONI e con le Federazioni sportive.

- Promuovere incontri formativi ed eventi diretti a diffondere una nuova cultura dello sport per recuperare l'istanza etica e riscoprirne gli autentici significati.
- Promuovere progetti di alternanza scuola-lavoro secondo quanto previsto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, in coerenza con le linee guida sull'alternanza scuola-lavoro emanate dal MIUR (ivi: art. 2).

La promozione dell'attività motoria nei Documenti rivolti all'ambito scolastico si ritrova anche nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018a). In tale Documento si legge infatti che: «Anche l'educazione fisica si caratterizza come altra disciplina di “cerniera” tra gli ambiti scientifico (conoscenza del proprio corpo, del suo funzionamento, fisica del movimento, stili di vita corretti, ecc.), comunicativo ed espressivo, di relazione e di cittadinanza» (ivi: 14). Alcuni tra i punti ribaditi nelle *Indicazioni* del 2018 (e già presenti nelle *Indicazioni* del 2012) riguardano l'idea che l'educazione fisica rappresenti un'«occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive», così come per favorire il «rispetto delle regole concordate e condivise, rispetto di sé e dell'avversario, lealtà, senso di appartenenza e di responsabilità, controllo dell'aggressività, negazione di qualunque forma di violenza» (ivi: 14-15).

Nel 2019, seguendo la scia di testi istituzionali simili, è stato siglato il Documento *Deleghe al Governo e altre disposizioni in materia di ordinamento sportivo, di professioni sportive nonché di semplificazione* (Legge n. 86 – 8 agosto 2019), in cui si riprendono, ampliandole, le attività dei *Centri Sportivi Scolastici*, introdotti con le *Linee Guida* del 2009. In tale Documento viene però specificato che le «attività sportive vengano rese in favore degli studenti della scuola, di norma, a titolo gratuito» (ivi: 2) e che «I centri sportivi scolastici possono affidare lo svolgimento delle discipline sportive esclusivamente a laureati in scienze motorie o a diplomati presso gli ex istituti superiori di educazione fisica» (ivi: 3).

Nel 2021, viene promulgato un nuovo riferimento normativo rilevante per lo svolgimento dell'educazione motoria nelle scuole: la legge 30 dicembre 2021, n. 234 (*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024*), nello specifico l'art. 1, commi 329 e seguenti (Gazzetta Ufficiale, 2021a). Nel testo è stato esplicitato infatti che

Al fine di conseguire gli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) e di promuovere nei giovani, fin dalla scuola primaria, l'assunzione di comportamenti e stili di vita funzionali alla crescita armoniosa, alla salute, al benessere psico-fisico e al pieno sviluppo della persona, riconoscendo l'educazione motoria quale espressione di un diritto personale e strumento di apprendimento cognitivo, nelle more di una complessiva revisione dell'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria, è introdotto, gradualmente e subordinatamente all'adozione del decreto di cui al comma 335, l'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria, nelle classi quarte e quinte, da parte di docenti forniti di idoneo titolo di studio e dell'iscrizione nella correlata classe di concorso «Scienze motorie e sportive nella scuola primaria (ivi: art. 1, comma 329).

La novità maggiore apportata da questa Legge riguarda proprio il titolo specifico che deve possedere l'insegnante di educazione motoria, il/la quale potrà svolgere tale professione solo dopo aver superato «specifiche procedure concorsuali abilitanti» (comma 331) conferendo quindi una valenza maggiore, un riconoscimento formale di tale disciplina all'interno del curriculum. Un ulteriore aspetto significativo di tale Legge riguarda la contitolarità e la valutazione degli apprendimenti. Nella Nota di chiarimento emanata dal Ministero il 9 settembre del 2022 si legge infatti che

I docenti specialisti di educazione motoria fanno parte a pieno titolo del team docente della classe quinta a cui sono assegnati, assumendone la contitolarità congiuntamente ai docenti di posto comune. Ne deriva che essi partecipano alla valutazione periodica e finale degli apprendimenti per ciascun alunno della classe di cui sono contitolari (MI, 2022b).

Nella medesima nota, si precisa inoltre che le ore di educazione motoria «affidate a docenti specialisti forniti di idoneo titolo di studio, sono aggiuntive rispetto all'orario ordinamentale di 24, 27 e fino a 30 ore previsto dal decreto del Presidente della Repubblica n. 89/2009⁵» (*ibidem*) ma che tali ore «rientrano nel curriculum obbligatorio e, pertanto, la loro frequenza non è né opzionale né facoltativa» (*ibidem*). Anche in questo caso, sembra si voglia dare un risalto mag-

⁵ Queste ore di educazione motoria «Rientrano invece nelle 40 ore settimanali per gli alunni delle classi quinte con orario a tempo pieno. In queste ultime, per le classi quinte a tempo pieno, le ore di educazione motoria possono essere assicurate in compresenza» (MI, 2022b).

giore all'educazione motoria all'interno della scuola primaria, tenendo quindi in seria considerazione i numerosi benefici a livello fisico, cognitivo, emotivo e sociale apportati dall'attività motoria e sportiva.

Un ultimo atto istituzionale riguardante il ruolo dell'attività sportiva per il benessere di ciascuna persona lo si ha nella modifica dell'art. 3 della Costituzione con la *Legge costituzionale 26 settembre 2023, n. 1*, con l'inserimento di tale specifica: «La Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme».

Con questa citazione, si conclude la breve panoramica riguardante i riferimenti normativi redatti a livello nazionale (sintetizzata nella Tab. 1) volti a sottolineare l'importanza dell'attività motoria in contesti educativi formali.

Tab. 1 – Sintesi dei Documenti redatti a livello nazionale riguardanti la promozione dell'attività motoria e sportiva in contesti educativi formali

Documenti citati nel testo	Aspetti significativi citati nel testo
<i>Linee Guida per le attività di educazione fisica, motoria e sportiva nelle scuole secondarie di primo e secondo grado (MIUR, 2009)</i>	Istituzione dei <i>Centri Sportivi Scolastici (CSS)</i>
<i>Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012)</i>	Approfondimento degli obiettivi riguardanti l'educazione motoria, in particolar modo dell'ambito: "Il gioco, lo sport, le regole e il fair play" (ivi: 76-78)
<i>Piano Nazionale per la Promozione dell'Attività Sportiva 2014-2015 (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per gli affari regionali, le autonomie e lo sport, 2015)</i>	Promozione delle attività motorie e sportive nel contesto scolastico, riportando gli esiti di un progetto avviato dal 2011 al 2013 tra MIUR e CONI (ivi: 16)
<i>Legge n. 107 - 13 luglio 2015</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Promozione dell'attività motoria (ivi: art. 1, comma 7-g); - Proposta di inserimento di docenti abilitati per l'insegnamento dell'educazione motoria (ivi: art. 3, comma 20); - Proposta di riconoscimento delle attività sportive in ambito formale (ivi: art. 3, comma 28).

<i>Protocollo di Intesa. Lo sport e le scuole. Condivisione di obiettivi</i> (MIUR e Ministro dello Sport, 2017)	Promozione, fin dalla scuola dell'infanzia, dell'attività motoria e sportiva, valorizzandone la prospettiva inclusiva, ludico-aggregativa, relazionale ed educativa (ivi: art. 2).
<i>Indicazioni nazionali e nuovi scenari</i> (MIUR, 2018a).	Valorizzazione dell'educazione fisica come disciplina "di cerniera" tra ambiti diversi (ivi: 14).
<i>Deleghe al Governo e altre disposizioni in materia di ordinamento sportivo, di professioni sportive nonché di semplificazione</i> (Legge n. 86 – 8 agosto 2019)	Ripresa e ampliamento delle attività dei <i>Centri Sportivi Scolastici</i> , specificandone il carattere gratuito (ivi: 2) e la competenza specifica del personale (es. laurea in Scienze motorie) (ivi: 3).
<i>Legge n. 234 – 30 dicembre 2021 (Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024)</i>	Richiesta di Titoli specifici per insegnanti di educazione motoria nelle classi quarte e quinte della scuola primaria (ivi: art. 1, comma 329).
<i>Nota di chiarimento emanata dal Ministero il 9 settembre del 2022</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizzazione dei docenti specialisti di educazione motoria che rientrano a pieno titolo nel team docente della classe (contitolarità) (MIUR, 2022b); - Le ore aggiuntive di educazione motoria per classe quarta e quinta della scuola primaria (per gli orari di 24, 27 e 30 ore settimanali) rientrano nel curriculum obbligatorio (<i>ibidem</i>).
<i>Legge costituzionale 26 settembre 2023, n. 1</i>	«La Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme» (modifica art. 3).

Ve ne sono però molti altri che riguardano l'ambito non formale. Di seguito si prenderanno in esame alcuni dei riferimenti redatti a livello europeo e internazionale.

Nella *Dichiarazione sullo Sport* allegata al *Trattato di Amsterdam* del 1997, si afferma, ad esempio, che lo sport può essere considerato una modalità importante per ravvicinare le persone (Parlamento europeo, 2004: 4). Nel 2000, durante il *Consiglio europeo* svoltosi a Nizza, vengono stilati sei Allegati riguardanti diversi temi specifici. Il quarto di questi Allegati riguardava il ruolo dello sport: *Dichiarazione relativa alle caratteristiche specifiche dello sport e alle sue funzioni sociali in Europa di cui tener conto nell'attuazione delle po-*

litiche comuni in cui si legge che la Comunità europea dovrebbe considerare le «funzioni sociali, educative e culturali dello sport, che ne costituiscono la specificità, al fine di rispettare e di promuovere l'etica e la solidarietà necessarie a preservarne il ruolo sociale» (art. 1). In tale Dichiarazione sono stati individuati anche degli elementi fondanti quali «la coesione e i legami di solidarietà che uniscono le pratiche sportive a tutti i livelli, l'imparzialità delle competizioni, gli interessi morali e materiali, segnatamente quelli dei giovani sportivi minorenni, nonché l'integrità fisica degli sportivi» (art. 2). Sempre nella Dichiarazione del 2000, si ribadisce l'idea che lo sport «È un fattore di inserimento, di partecipazione alla vita sociale» (art. 3). E, proprio a ragion di ciò, «L'attività sportiva deve essere accessibile a tutte e a tutti, nel rispetto delle aspirazioni e delle capacità di ciascuno e nella diversità delle pratiche agonistiche o amatoriali, organizzate o individuali» (art. 4). In merito all'accessibilità e alle opportunità di svolgere attività sportiva a tutti i livelli (Olimpiadi comprese)⁶ da parte di atleti e atlete, ragazzi e ragazze con disabilità sono stati redatti molti Documenti e pubblicazioni così come sono numerosi i progetti svolti negli ultimi anni a livello nazionale e internazionale. Uno dei più recenti in tal senso è denominato *Sport For All: Promoting Inclusion and Combating Discrimination Against Persons with Disabilities*, iniziato ufficialmente nel marzo 2025 con la previsione di terminare nell'agosto 2026. Tale progetto è stato promosso dall'Unione Europea e dal Consiglio d'Europa al fine di costruire spazi/ambienti sicuri e inclusivi per tutti, aumentare la visibilità e la rappresentazione di atleti/e con disabilità al fine di contrastare possibili stereotipi e forme di discriminazione, promuovere la partecipazione, accrescere la consapevolezza in merito alle pratiche inclusive attraverso uno scambio di esperienze, risorse, competenze (professionalità) e supportare le comunità sportive attraverso la fornitura di adeguati materiali e strumenti ma anche mediante la condivisione di buone pratiche e supporti educativi riguardanti l'inclusione e il contrasto alla discriminazione (CoE, 2025). Ci sono inoltre progetti specificamente rivolti all'ambito scolastico. Tra i vari, si citano il *Pro-*

⁶ Per approfondimenti riguardanti i Giochi Paralimpici, la storia di questa competizione sportiva e gli sport attualmente presenti, è possibile consultare i siti specifici: <https://www.paralympic.org/>; <https://www.comitatoparalimpico.it>.

getto Nazionale per lo sport paralimpico nella Scuola (avviato nell’A.S. 2019-2020 e proposto anche l’anno successivo, CIP, 2024) e il Progetto *Sport di Classe* promosso per le classi IV e V della scuola primaria per l’A.S. 2019/2020 con l’obiettivo di valorizzare l’«educazione fisica e sportiva nella scuola primaria per le sue valenze trasversali e per la promozione di stili di vita corretti e salutari, favorire lo star bene con sé stessi e con gli altri nell’ottica dell’inclusione sociale» (MIUR, 2019).

Un’ultima considerazione in merito Dichiarazione redatta a Nizza nel 2000 riguarda il ruolo delle federazioni sportive che, secondo il Consiglio europeo, dovrebbero riuscire a promuovere la «parità di accesso da parte delle donne e degli uomini all’attività sportiva a tutti i livelli, la formazione dei giovani, [...] la lotta contro la violenza e le manifestazioni razziste o xenofobe» (art. 8).

Di funzioni educative si parla anche nella definizione di “sport” fornita dalle Nazioni Unite, nello specifico nel documento *Sports for development and peace: towards achieving the United Nations millennium development goals* (2003), in cui si legge che lo

Sport has a natural place in education, whether the approach is formal, non-formal or informal. In schools, physical education is a key component of a quality education and can be used to promote schooling among young people. Outside the classroom, sport is a “school for life”, teaching basic values and life skills important for holistic developments (ivi: 8).

Di rilievo fu anche la *Decisione n. 291/2003/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 6 febbraio 2003 che istituisce l'Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport 2004* il cui obiettivo principale consisteva nel trovare un collegamento tra ambito educativo formale e non formale al fine di valorizzare non solo lo «sviluppo delle conoscenze e competenze che consentono soprattutto ai giovani di sviluppare capacità fisiche e la volontà a compiere sforzi a livello personale» (ivi: 2) ma anche le «capacità sociali come il lavoro in gruppo, la solidarietà, la tolleranza e il fair-play in un ambito multiculturale» (*ibidem*).

Di tali aspetti si parla anche nel *Libro bianco sullo sport* (Consiglio d’Europa, 2007⁷), nel quale si specifica la necessità di «Utilizza-

⁷ Il 13 dicembre 2007, con la sigla del Trattato di Lisbona, si «conferisce all’Unione la competenza per sostenere o integrare l’azione degli Stati membri nel settore dello sport» e si

re il potenziale dello sport per l'inclusione sociale, l'integrazione e le pari opportunità» (ivi: 7) così come di «Rafforzare la prevenzione e la lotta contro il razzismo e la violenza» (ivi: 8). In anni precedenti, per la promozione di tali intenti, erano stati stilati Documenti rilevanti in ambito internazionale quali la *Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale* (1965), seguita dalla *Dichiarazione Internazionale contro l'Apartheid nello Sport* (1977) e dalla *Convenzione delle Nazioni Unite contro l'Apartheid nello sport*.

Ulteriori note significative presenti nel *Libro bianco sullo sport* riguardano il tema dell'accessibilità e del dialogo interculturale: «Tutti i componenti della società dovrebbero avere accesso allo sport [...] Lo sport può anche facilitare l'integrazione nella società dei migranti e delle persone d'origine straniera, e sostenere il dialogo interculturale» (ivi: 7). E ancora, la *Relazione* del 14 aprile 2008 inerente suddetto Documento focalizza l'attenzione sul ruolo dello sport per promuovere la parità di genere così come la *Risoluzione* del Parlamento europeo dell'8 maggio 2008 sul medesimo *Libro bianco* valorizza il ruolo dello sport come strumento di inclusione sociale. Qualche anno più tardi (2014), viene redatta la *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 maggio 2014, sul piano di lavoro dell'Unione europea per lo sport (2014 – 2017)* in cui un Gruppo di esperti dell'HEPA (*HEPA Europe: European network for the promotion of health-enhancing physical activity*) aveva il compito di preparare delle raccomandazioni per la promozione dell'educazione fisica nelle scuole (incluse le abilità motorie nella prima infanzia) e per l'instaurazione di preziose interazioni con il settore dello sport, le autorità locali ed il settore privato. In tale Documento si sottolinea ancora una volta il ruolo che potrebbe/dovrebbe avere lo sport su più fronti (salute, formazione, volontariato, prevenzione, legalità, parità di genere, ecc.).

specifica che l'azione dell'Unione è «intesa a sviluppare la dimensione europea dello sport, promuovendo l'equità e l'apertura nelle competizioni sportive e la cooperazione tra gli organismi responsabili dello sport e proteggendo l'integrità fisica e morale degli sportivi, in particolare dei più giovani tra di essi» (ActionAid, 2022: 75).

Riforme, Dichiarazioni, Convenzioni che nel corso dell'ultimo decennio sono state attivate a livello europeo e internazionale, al fine non solo di promuovere l'attività motoria e sportiva in contesti educativi ma anche e soprattutto per valutare attentamente le modalità in cui svolgere e far svolgere tali attività. In tal senso, sono numerosi i Documenti volti a promuovere maggiormente la partecipazione delle atlete, nel pieno rispetto dell'equità di genere. Oltre alla significativa pubblicazione *Gender and sport* (2017) presente nella sezione specifica dedicata allo sport del sito *European Institute for Gender Equality*, si citano in tal senso i seguenti documenti: *Recommendations on Gender Equality in Sport of the Expert Group on Good Governance*, emanate dalla Commissione Europea nel 2016 e, ancora, il Documento *IOC Gender Equality Review Project*, realizzato dall'*International Olympic Committee* nel 2018. Sono state inoltre pubblicate proposte e progetti specifici sul tema, rispettivamente *Gender equality in sport – Proposal for strategic actions 2014-2020* (Commissione Europea), *Balance in Sports Project (BIS). Tools to implement gender equality* (Consiglio d'Europa, 2016a) e, infine, *ALL IN: Towards gender balance in sport* (attivo negli anni 2018-2019, voluto dall'Unione Europea e dal Consiglio d'Europa).

Allo stesso modo, di recente, sono stati pubblicati testi volti ad approfondire il tema della transizione di genere nello sport come ad esempio il *Framework on Fairness, Inclusion and Non-Discrimination on the Basis of Gender Identity and Sex Variations* (2021) pubblicato dal *Comitato Olimpico Internazionale* in cui si è cercato di trovare, attraverso dieci specifiche azioni, le «modalità migliori per supportare gli atleti e le atlete transessuali e in transizione di genere per gareggiare in ambito sportivo nei modi che permettano loro di affermare la loro identità e il loro benessere [assicurando nel contempo] una competizione significativa ed equa». Parimenti, si può ricordare il libro *TERZO TEMPO, FAIR PLAY. I valori dello sport per il contrasto all'omofobia e alla transfobia* (2017) curato da Giuliana Valerio, Manuela Claysset e Paolo Valerio, il cui obiettivo era quello di

sensibilizzare educatori e professionisti impegnati nel campo delle attività motorie e sportive (allenatori, arbitri, dirigenti sportivi e organi disciplinari) a farsi espressione di una cultura più inclusiva e rispettosa nello sport, a sviluppare azioni

di prevenzione della discriminazione nei confronti di persone LGBT nello sport, e a condannare qualsiasi manifestazione di intolleranza nei loro confronti, accogliendo le raccomandazioni europee sul contrasto alla discriminazione fondata sull'orientamento sessuale o sull'identità di genere (ivi: 20).

Un'ulteriore attenzione emersa negli ultimi anni è quella rivolta agli atleti e alle atlete rifugiati/e. Negli ultimi anni sono state molte le iniziative volte a valorizzare il ruolo dello sport per la vita di queste persone. Un esempio è la *Sport Strategy 2022-2026 – More than a game* promossa dall'UNHCR in cui, nello specifico sito, viene sottolineato il valore «trasformativo [dello sport così come la possibilità di] crea[re] nuove opportunità, costruire amicizie e stabilire carriere». Lo sport viene riconosciuto, nel medesimo sito, come «linguaggio universale [in grado di] attraversare confini e culture». Recente è anche la creazione della *International Refugee Sport Federation* (IRSF), organizzazione non-profit che lavora per promuovere e incoraggiare la pratica sportiva tra persone rifugiate e immigrate, così come l'attivazione da parte del Consiglio d'Europa (2016b) della *Sport migrant integration platform* in cui vengono indicate le iniziative e i progetti a livello europeo che permettono alle persone anche da poco arrivate nel Paese meta di migrazione di essere incluse nella società attraverso l'attività sportiva. Con i medesimi obiettivi è stata attivata la *Integration of Refugees Through Sport Networking Platform* e sono state pubblicate delle specifiche Raccomandazioni *Integration of refugees through sport. Recommendations for collaboration between sport and non-sport organisations* nate nell'ambito del progetto *Erasmus+ Sport Collaborative Partnership MOVE Beyond*.

Questi ed altri riferimenti, iniziative, progetti rappresentano dei cambiamenti rilevanti in ambito sportivo e forse possono essere letti come cartina tornasole di una società che sta lentamente, gradualmente, ma significativamente cambiando, aprendo i confini, abbattendo i muri che fino a qualche anno fa sembravano impossibili da oltrepassare, provando così a concretizzare quell'ideale di sport immaginato all'inizio del secolo scorso da Pierre de Coubertin. Per colui che è stato considerato uno dei padri dei Giochi Olimpici moderni, lo sport doveva infatti essere «al servizio dello sviluppo armonico dell'uomo, per favorire l'avvento di una società pacifica, impegnata a

difendere la dignità umana» (Carta Olimpica⁸, 1908; 1999: 3, in FIGC, 2024) e promuovere così la «costruzione di un mondo migliore e più pacifico educando la gioventù per mezzo dello sport, praticato senza discriminazioni di alcun genere e nello spirito olimpico, che esige mutua comprensione, spirito di amicizia, solidarietà e fair-play» (*ibidem*).

Per compiere suddetti passi avanti a livello sociale, è sicuramente servito e sicuramente servirà ancora riflettere sugli aspetti emersi dalle ricerche di numerosi Autrici e Autori che proprio alla valenza educativa e sociale dello sport hanno rivolto la loro attenzione.

1.3. L'attività motoria e sportiva a scuola: possibili spunti teorici iniziali

Considerando la letteratura a disposizione inerente il rapporto tra sport, educazione, formazione ed inclusione sociale sembra possibile affermare che all'interno della pratica sportiva vi siano diversi aspetti potenzialmente rientranti nell'ambito educativo e formativo, quali ad esempio il rapporto continuativo con un adulto di riferimento, il concetto di vittoria/sconfitta, la volontà di migliorare attraverso un impegno costante, il riuscire a riconoscere e gestire le emozioni, spesso anche contrastanti (Farnè, 2008). Così come i concetti di corpo, movimento e gioco, capisaldi in ambito pedagogico e riferimenti fondamentali per la pratica sportiva (Farnè, 2008; Isidori, 2015; 2017).

Nel corso degli anni si è cercato inoltre di evidenziare i “valori” (termine sul quale poi si tornerà) che idealmente si possono incontrare in tale ambito. Il riferimento è ad esempio al rispetto – delle regole, dell'allenatore/allenatrice, dei/delle compagni/e di squadra, dell'avversario/a, dell'arbitro/giudice di gara – all'impegno, al *fair play*, alla cooperazione, alla legalità (Farnè, 2008: 15-78; Risaliti, 2008), così come alle possibilità di incontro con «l'“alterità”, alle occasioni per promuovere l'“ospitalità” e l'“emancipazione” (Isidori,

⁸ La *Carta Olimpica* è stata pubblicata per la prima volta nel 1908, con il titolo di *Annuaire du Comité International Olympique (Annuario del Comitato Internazionale Olimpico)* e all'interno si trovano delle regole già esplicitate da Pierre de Coubertin. Tale *Carta è stata rivista e tradotta in italiano nel 1999*. Tali informazioni sono state tratte dal sito della FIGC, nella sezione Settore Giovanile e Scolastico (tutela minori) (FIGC, 2024).

2017: 101-107), o, ancora, al presupposto dell’“inclusione sociale” collegato al concetto di “partecipazione” e di “sviluppo delle relazioni sociali” che lo sport implica» (Isidori, 2015: 168).

Questi riferimenti, e molti altri ancora, hanno portato alcuni Autori e Autrici a suggerire l’idea di guardare all’attività motoria e sportiva come ad un possibile “progetto etico-pedagogico” (Isidori, 2017: 132), basato su precisi pilastri fondanti: inclusione, diritti umani, pace e democrazia (*ibidem*, ma anche: Isidori, Maulini, Migliorati, 2017). Vi sono inoltre diverse pubblicazioni in cui si analizza il ruolo dell’educazione motoria nella scuola. Una di queste ricerche si intitola proprio: *Educazione motoria nella scuola primaria: un’indagine in una scuola del Veneto* (Maulini, Migliorati, Isidori, Miatto, 2016). L’obiettivo di tale ricerca era quello di «indagare finalità, contenuti, metodologia, valutazione dell’apprendimento e risorse destinate all’educazione motoria» (ivi: 253).

Le motivazioni che hanno mosso i ricercatori e le ricercatrici a svolgere tale studio riguardavano l’importanza di capire il «significato e [gli] obiettivi dell’educazione motoria per comprenderne il senso e le finalità ma [anche per giungere a] una conoscenza approfondita delle problematicità e degli ostacoli che non permettono l’attuazione degli stessi nella realtà educativa (Isidori, 2009)» (*ibidem*).

Il campione della ricerca (svolta attraverso dei focus group) era composto da maestre e maestri che insegnavano, tra le discipline assegnate, l’educazione motoria e che avessero almeno cinque anni di esperienza professionale. Questi docenti hanno condiviso l’idea che le attività motorie e sportive «hanno la finalità di favorire l’acquisizione della consapevolezza della propria identità corporea e la formazione della personalità dell’alunno non solo sotto il profilo fisico, ma anche cognitivo, affettivo e sociale» [...] (ivi: 258) e che «il gioco nell’educazione motoria, sia libero che strutturato, [sia un] mezzo capace di facilitare l’acquisizione di competenze volte alla costruzione di dinamiche sociali positive» (ivi: 259). I medesimi docenti hanno però esplicitato anche diverse criticità, tra le quali si registra l’esiguo monte ore assegnato alla disciplina a livello ministeriale. L’OMS raccomanderebbe infatti «la pratica di almeno un’ora di attività fisica quotidiana in età evolutiva, indicandone i benefici per la promozione della salute e dell’educazione dei bambini e dei gio-

vani» (ivi: 252), allo stesso modo, nel *Rapporto Eurydice* citato in precedenza (2013: 3) si rileva che «la quota orario raccomandata per l'educazione fisica è piuttosto bassa rispetto a quella prevista per altre materie; ciò rivela che questa materia è comunemente percepita come di minore importanza» (ivi: 253).

Le maestre e i maestri coinvolti indicano come punti critici la presenza di infrastrutture non adeguate (ivi: 253), la carenza di risorse economiche (ivi: 260) e la mancanza di insegnanti specificatamente formati per l'insegnamento dell'Educazione Motoria⁹.

Oltre ai dati emersi da questa ricerca, la cui sintesi si concentra nel ruolo che l'educazione motoria dovrebbe avere all'interno del contesto scolastico, si potrebbe riportare la prospettiva educativa specificamente rivolta al movimento. In tal senso potrebbe essere importante ricordare che

Il movimento, che è una funzione organica indispensabile alla vita dell'uomo, costituisce un mezzo di cui l'educatore, dotato di una formazione culturale in ambito biomedico, psicopedagogico, sociologico, motorio e sportivo, si serve per educare, inteso come un far crescere globalmente la personalità dell'allievo pertanto l'educazione fisico-motoria intesa come insieme di forme di attività motorie educative (esercizi, attività psicomotorie, giochi tradizionali, giochi presportivi, attività di esercitazioni presportive e sportive, ginnastica, ecc.) occupa un ruolo rilevante nel contesto educativo generale (Casolo, 2010: 179)

Del ruolo educativo del movimento ne parla anche Arnold nel suo testo intitolato *Educazione motoria, sport e curriculum* (2002, in Milano, 2010). In tale libro, l'Autore prevede tre diverse concezioni dell'educazione al movimento con relativi benefici e riscontri pratici:

a) «Educazione «circa» (*about*) il movimento: com'è organizzato il fisico per sostenere e controllare il movimento? Quali effetti ha il movimento nella vita dell'organismo? Come sono collegati la crescita e il controllo motorio? Come si può imparare a muoversi in modi differenti? In che modo il movimento, o la sua mancanza, influenza lo sviluppo della personalità? Quale ruolo svolge il movimento nel

⁹ Oggi su quest'ultimo aspetto sono stati compiuti dei passi avanti, con l'introduzione della Legge n. 234, del 30 dicembre 2021, art. 1, commi 329 e seguenti, che verrà esplicitata nel proseguo della trattazione.

facilitare l'interazione e la comunicazione? Quale posto ha negli studi antropologici? [...]» (Milani, 2010: 181)

b) Educazione «attraverso» (*through*) il movimento: in ambito scolastico, usata per le sue finalità, nell'aiutare la promozione di obiettivi educativi (*ibidem*), raggiungimento di obiettivi di apprendimento non immediatamente intrinseci alle attività stesse (es.: rispetto delle regole, impegno, senso di giustizia, ecc.) (Isidori, 2017)

c) Educazione «dentro» (*in*) il movimento: collegamento con i valori che sono parte integrante delle attività stesse (Milani, 2010: 181), ma anche con il piacere del divertimento (Isidori, 2017).

Sembra quindi importante sottolineare anche questi aspetti nel momento in cui si cerca di valorizzare il ruolo del movimento all'interno del contesto scolastico: «Il movimento costituisce una delle questioni centrali nella concezione delle attività motorie, del gioco e dello sport. Corpo e movimento si richiamano vicendevolmente» (Casolo, 2010: 178). Nel prossimo capitolo si cercherà quindi di approfondire i possibili collegamenti tra corpo, movimento e mente.

2. Corpo e mente: riferimenti e prospettive

di *Francesca Zanon*

2.1. L'azione didattica come enazione

Da sempre nelle istituzioni educative la dimensione corporea è stata ed è dimenticata, messa da parte o mortificata. Oggi le neuroscienze ci invitano a darle il giusto rilievo all'interno di un amalgama di processi che sono insieme affettivi, emotivi, cognitivi e relazionali. Introdurre risultati significativi provenienti dalla ricerca delle neuroscienze, che interrogano oggi le pratiche didattiche ed educative, significa andare oltre la concezione del corpo come accessorio della mente e riconoscere che la conoscenza e l'apprendimento sono incarnati (*embodied cognition*) (Gomez e al. 2016). L'educazione è così chiamata sempre più ad allinearsi alle conquiste della scienza per uscire anche da uno stato di minorità culturale che ancora la contraddistingue. Ci siamo resi conto che, in tanti anni di comportamentismo e di dominio cognitivista, a scuola come negli ambienti educativi, abbiamo trascurato il corpo (Gomez Paloma, Damiani 2015). Per la verità non è che l'avessimo trascurato, più che altro l'avevamo mortificato. Basta considerare come sono costruiti i setting educativi per rendersene conto: soprattutto nelle istituzioni scolastiche, le persone sono costrette all'interno di spazi basati sull'immobilità. Se ci si pensa, anche dal punto di vista dell'antropologia dell'educazione, è un fatto negativamente rilevante. A parte le esperienze di animazione – tradizione che ha avuto sempre a che fare con un'attività aperta e situata nei contesti – educare ha significato principalmente portare delle bambine e dei bambini, degli adolescenti e delle adolescenti in un posto e “chiuderli” lì. Del resto, non dobbiamo dimenticare che storicamente la scuola è nata come sistema di contenzione, come modo

per tenere lontani dalla strada i bambini e le bambine che rischiavano di diventare o fare i delinquenti. Per i figli dei ricchi non c'era bisogno: loro avevano gli istitutori. Questa genesi della scuola merita oggi tenerla a mente. A un certo punto, però, le ricerche in neuroscienze affettive e cognitive hanno cominciato a mettere in luce la centralità di una parte fondamentale del cervello umano fino a quel momento ritenuta secondaria: il sistema sensomotorio o, sinteticamente, cervello motorio. Questa parte, che è fondamentale nel nostro sistema nervoso centrale, è stata a lungo associata al movimento fisico: all'afferrare, al camminare, ecc. Ma progressivamente ci siamo accorti che tutta l'attività cognitiva, ossia la capacità umana di conoscere il mondo e, soprattutto, la capacità umana di pensare, e quindi di astrarre e sviluppare il pensiero astratto, è fortemente connessa con il sistema motorio. A questo ha contribuito principalmente la scoperta dei sistemi *mirror* (i neuroni specchio), attraverso cui abbiamo compreso come i meccanismi di risonanza con la realtà e con gli altri siano governati dal movimento. Senza addentrarci in troppi tecnicismi, ciò che mi preme richiamare è che abbiamo verificato, e stiamo verificando in maniera sempre più puntuale che fare scuola in questo tempo vuol dire tener presente che la capacità di conoscere e quindi di apprendere, la capacità di pensare e quindi di astrarre, sono strettamente basate sul funzionamento degli apparati sensorimotori del cervello. Questo è il fatto fondamentale. Ignorarlo nelle pratiche didattiche ed educative significa depotenziarle: significa rendere più faticoso e parziale il processo di pensiero, apprendimento e conoscenza. Oggi siamo solo agli inizi del riconoscimento di che cosa comporti trasferire queste acquisizioni nelle pratiche educative e didattiche. Ma la strada è tracciata.

Le nuove prospettive mirano a superare il modello tradizionale proponendo una differente visione del rapporto mente/corpo, guadagnando quest'ultimo a una valenza cognitiva fino ad allora sconosciuta. Mente e corpo quindi non più come entità separate, bensì inscindibili e integrate in una nuova identità in cui l'una senza l'altro non si possono dare, come due facce della stessa medaglia. Luisa Damiano integra nel suo percorso gli studi sui "neuroni specchio" (*mirror neurons*) avviate sin dagli anni '80 dall'équipe parmense di Rizzolatti e Singaglia (2019). La rappresentazione cessa così di esse-

re una semplice mappatura interna del paesaggio ambientale esterno: la “mente incarnata” non più come calcolo informazionale, bensì come il dispiegarsi di una continua azione ricorsiva e reticolare che, prendendo le mosse da un meccanismo di auto-individuazione (e non più di elaborazione delle informazioni esterne), porta una nuova entità materiale a emergere e ad auto-differenziarsi da uno sfondo ambientale. Agendo conosce e conoscendo agisce, si diceva. In virtù delle proprie specificità di organizzazione interna, l’individuo percepisce le sollecitazioni esterne come perturbazioni che ne minano l’equilibrio omeostatico. Presupponendo però che il concetto di «perturbazione» non sia assoluto, ma relativo ai detti condizionamenti strutturali interni all’organismo, questo conosce l’ambiente circostante proprio allorché opera e agisce. Ne deriva che, mentre reagisce all’ambiente imponendo la propria identità, proietta sullo sfondo perturbatore «un mondo stabile e significante». Allo stesso tempo questa nuova forma vivente ha facoltà di esplorare una gamma variegata di comportamenti evolutivi: può interagire con entità omologhe, ma può anche relazionarsi con altri attori cognitivi, facendo eventualmente emergere unità di livello superiore.

Secondo l’Enattivismo l’apprendimento è una continua “enazione” di significati, l’insegnamento deve passare dalla dimensione del trasmettere, del dire, a quella dell’ascolto, della discussione, del guidare l’attenzione verso schemi di evoluzione possibili. Il nucleo dell’azione didattica volge verso l’interazione.

La didattica enattiva è una concezione dell’insegnamento quale attività inclusiva non solo di parole, letture e scritture, ma anche di gesti, manualità, movimento, espressioni facciali; una visione dell’apprendimento come attività che deve tendere allo sviluppo della persona considerata nella sua interezza. L’approccio enattivo rigetta il dualismo tra sé e mondo, tra corpo e mente, tra soggetto e oggetto e pone l’attenzione sull’accoppiamento strutturale tra soggetto e oggetto e sul ruolo dell’azione intenzionale.

Quando il bambino (considerato nella sua inscindibile unità di mente e corpo) e l’oggetto (il dominio cognitivo) si trovano “complicati” (Maturana, Varela, 1992) il flusso d’informazione si struttura in un circolo di auto-organizzazione.

Secondo Varela e Gallenger (2001) la “coimplicazione” tra bambino (inteso come sistema cognitivo) e oggetto è sempre all’opera. La si vede nell’interazione circolare tra la mente propria e le menti altrui, da cui scaturisce una sorta di mente collettiva, e tutti i processi cognitivi emergono da un circolo di questo tipo, immerso nel concreto, nella storicità incorporata, nel contesto biologico vitale.

Con il concetto di enazione si va a delineare meglio quanto dice Varela e si definisce quello che fanno e vivono gli attori di un particolare ambiente quando sono coinvolti in una pratica sociale: per esso, l’attività si trasforma sempre sotto l’effetto della sua dinamica e in rapporto con le perturbazioni che vengono dall’ambiente.

L’importanza di questa prospettiva consiste nel cercare di avvicinare il soggetto apprendente al sapere, allinearsi ai suoi schemi cognitivi, creare un’intesa a più livelli, porlo in condizioni di poter accedere da solo al sapere. I processi sensomotori, la percezione e l’azione sono inseparabili dalla cognizione in quella che Varela chiama visione “enattiva”.

Il concetto di mente incorporata nasce dalla rottura di alcuni compartimenti stagni: il compartimento corpo, il compartimento mente e il mondo. In *Being There, putting brain, body and world together again*, Andy Clark (1997) sostiene la necessità di ripensare la relazione tra i ruoli del sistema nervoso centrale, della corporeità e del mondo. Il problema è di natura interpretativa; le soluzioni che la natura ha escogitato rischiano spesso di essere travisate da noi osservatori e su questa base si possono arrivare a tracciate nette demarcazioni tra livelli che, in realtà, sono altamente integrati e dalla cui integrazione emerge l’immagine di ciò che è (il fenomeno). Per avere una definizione analitica di ciò che sono un corpo e una mente si deve necessariamente descrivere il sistema di relazioni che essi intrattengono l’uno con gli altri per essere proprio ciò che sono, un’unità.

Si tratta di riconoscere un potenziale evolutivo e cognitivo all’azione del corpo e, allo stesso tempo, di riflettere sulle sue possibili implicazioni nel processo di insegnamento-apprendimento (Rossi, 2011; Sibilio, 2011). In particolare, l’intersezione necessaria di queste due traiettorie si gioca sulla duplice funzione del corpo che insegna e del corpo che apprende, per cui assume rilievo la sua azione perturbatrice delle dinamiche interne alla classe e la sua influenza

sulla dimensione cognitiva. In tale visione, l'agire didattico è da intendersi come un'azione attraverso la quale il docente, con la propria dimensione corporea, esprime, in maniera inconsapevole, la propria visione del mondo e, in maniera consapevole, l'intenzionalità con cui cerca di costruire significati condivisi ed esperienze significative nei discenti (Sibilio, 2011).

In questo scenario, la valenza didattica del corpo e della sua abilità cognitiva si manifesta nella capacità di incorporare le esperienze nel mondo e di esprimere il suo potenziale trasformativo che si traduce in azioni, in scelte, in decisioni e in intenzioni, talvolta in maniera inconsapevole.

Le corporeità didattiche, in questo senso, costituiscono una rappresentazione incarnata e situata dei principi che regolano l'azione didattica, sintesi di percezione e conoscenza, che rende visibile la relazione tra corpo e mente, tra natura e cultura, come nelle teorizzazioni pluridisciplinari che suggeriscono un approccio olistico alla persona.

2.2. Ricerca didattica sulla relazione tra corpo e cognizione

Le ricerche su corpo e cognizione in ambito didattico hanno favorito la coesistenza di diverse "visioni del mondo", sollecitando implicitamente il superamento della logica propria di una razionalità improntata ai principi della scienza classica come unica modalità per accedere ad una verità unica e indiscussa.

La visione costruttivista della didattica ha richiesto la consapevolezza dei principi di viabilità e compatibilità con il mondo esperienziale del soggetto conoscente, nel quale i significati si sono posti come conoscenze costruite soggettivamente attraverso l'interpretazione delle proprie esperienze.

La "relazione di viabilità", analizzata nella consapevolezza dei presupposti biologici ed evuzionisti, diviene una relazione attraverso la quale è possibile elaborare ipotesi interpretative del mondo che consentono il conseguimento di obiettivi adattivi. In questo senso la costruzione e la ristrutturazione di schemi interpretativi deriva dalla possibilità di ordinare e organizzare le esperienze nel mondo dell'esperire (von Glasersfeld, 1988).

Secondo questa visione il mondo e la realtà sono costruiti dai soggetti in ragione di un processo interpretativo e costruiscono teorie in rapporto ad essi; in questa realtà co-costruita che si sostanzia di relazioni sociali per la negoziazione e condivisione di significati, il corpo non solo è il presupposto dell'esperire, ma è l'artefice dei processi interpretativi che consentono di costruire la realtà. Il corpo con le sue potenzialità percettive e di azione assume quindi un ruolo determinante con importanti ricadute in ambito pedagogico e didattico. L'apprendimento non è più inteso come acquisizione di dati organizzati e preesistenti, ma è un processo attivo di costruzione della conoscenza che si realizza sia a livello intraindividuale che interindividuale; è un processo di cooperazione nella costruzione di diverse ipotesi interpretative della realtà, che si rivelano maggiormente adeguate a rispondere alle situazioni contingenti.

Seppur condividendo un approccio complesso alla relazione tra corpo e cognizione, i principali esponenti dell'approccio enattivo (Varela, Maturana, 1991) offrono una teoria della conoscenza umana in una prospettiva eminentemente biologica. Ciò che appare essere particolarmente significativo è il concetto di *natural drift* centrato sulle nozioni di "accoppiamento strutturale" (structural coupling) e "determinismo strutturale" (structural determinism) che si inscrivono nel più ampia nozione di co-evoluzione tra specie e ambiente.

Il concetto di co-evoluzione, l'accoppiamento strutturale e il determinismo strutturale consentono, in particolare, di superare le nozioni di oggettività e di soggettività e la conoscenza diviene la risultante di un processo di co-definizione.

Quando un bambino entra in classe, ci entra con tutto sé stesso. Ovvero con il corpo e con la mente. Ma se riflettiamo bene, il corpo – nel progetto scolastico che viene proposto a chi sta crescendo – sembra semplicemente un elemento di appoggio. Qualcosa che viene fatto entrare in classe, ma presto dimenticato. La scuola sembra valorizzare tutto ciò che è mentale e spesso dimentica o trascura che l'intelligenza del bambino si appoggia, invece, in modo fondamentale anche sulle sue competenze corporee.

E questo è tanto più vero, quanto più il bambino è piccolo.

Il corpo in classe: non un involucro, ma un soggetto da educare.

I compiti di mentalizzazione diventano prioritari e fondamentali a partire dalla preadolescenza. Nella prima e seconda infanzia l'apprendimento è ancora potentemente ancorato alla dimensione concreta e operativa che si serve anche del corpo. I bambini imparano a contare usando le dita. Nella pedagogia steineriana si fa un grande ricorso ai principi della sinestesia per l'apprendimento dell'alfabeto. La stessa Maria Montessori, con il suo metodo, ha tracciato la via per rendere l'apprendimento uno spazio di esplorazione di stimoli, ambienti e strumenti che nella concretezza della manipolazione e dell'interazione corporea del bambino diventano poi, per lui, tracce mentali apprese. In qualche modo, il concetto piagetiano di intelligenza senso-motoria che si fonda su processi di assimilazione e accomodamento non si esaurisce solo nella prima fase della crescita ma accompagna il bambino in tutta la sua infanzia.

Ciò nonostante noi docenti del corpo ci ricordiamo poco o per niente. Lo teniamo seduto, lo riprendiamo se dà segni di agitazione e iperattività, lo conteniamo quando ci sembra troppo esuberante. A volte lo addestriamo, quando non possiamo farne a meno, e allora in palestra lo facciamo esercitare a questo o quello. Ma della sua potenzialità espressiva, comunicativa, creativa sviluppiamo poco o niente. Invece, sviluppare l'intelligenza del corpo e coinvolgerla nelle attività di apprendimento può essere fondamentale.

Con il corpo i bambini possono giocare, danzare, rilassarsi, attraverso il corpo possono sperimentare sensazioni di cui non sono consapevoli tramite tecniche di immaginazione guidata. Il corpo con la sua capacità di abbracciare, accogliere, esprimere può rivelarsi uno strumento straordinario di prevenzione del bullismo. E infine, il corpo è il dato oggettivo più esplicito e auto-narrante su cui possiamo fondare tutto il nostro lavoro associato all'educazione di genere.

Se imparassimo a mettere anche il corpo al centro dell'esperienza di apprendimento dei bambini, potremmo trarne solo vantaggi. Ma per poterlo fare ci serve una pedagogia del corpo che purtroppo oggi quasi nessuno insegna a chi si forma come docente. E forse sarebbe davvero importante che già da studenti in formazione, i futuri docenti imparassero non solo con la mente, ma anche con il corpo. Questa sì, sarebbe una vera rivoluzione. La specificità degli studi sulla relazione tra corpo e cognizione nei processi formativi e nelle prassi didatti-

che deriva dall'esigenza di una confluenza di prospettive epistemologiche e metodologiche plurali, armonizzabili in ragione di una visione complessa della ricerca didattica. In questo senso, e secondo questa prospettiva, le ricerche su corpo e cognizione in ambito didattico hanno favorito la coesistenza di diverse "visioni del mondo", sollecitando implicitamente il superamento della logica propria di una razionalità improntata ai principi della scienza classica come unica modalità per accedere ad una verità unica e indiscussa.

L'approccio costruttivista, in primis, inaugurando il percorso di ripensamento delle tradizionali prassi scientifiche, ha postulato nel processo di conoscenza la centralità del ruolo attivo del soggetto.

In linea con le posizioni filosofiche fenomenologiche, il pensiero enattivo, in particolare, concorda nel ritenere il "corpo vissuto" come strumento in grado di "bringing forth a world of meanings" (Varela Maturana, 1991) radicando definitivamente nel corpo ogni processo di conoscenza. In particolare, esso è la risultante di una modalità circolare di co-costruzione e co-determinazione tra essere vivente e ambiente che induce a pensare la questione epistemologica in termini di totale dipendenza dalla struttura biologica soggettiva:

everything is said by an observer. There are no observerless observations or knowerless knowledge. So, as I bring forth a world, I myself is brought forth within my descriptions, I am (in) my descriptions. Both knower and known are part of the world of significance brought forth (Valera e Matura, 1991).

La differenza tra soggetto e oggetto si dissolve nella co-determinazione in cui il corpo in atto assume un ruolo fondamentale.

La conoscenza, pertanto, non è più una questione di intersoggettività costruita sulla base di interpretazioni soggettive negoziate e condivise, ma è il luogo di incontro di una realtà oggettiva con il soggetto conoscente e con la sua struttura specie-specifica.

Allargando il campo della ricerca didattica sulla relazione tra corpo e cognizione, le impostazioni teoriche proposte hanno avuto indubbe ricadute metodologiche. Questo versante della ricerca educativa ha consentito di prospettare modelli integrati che hanno favorito l'emersione della complessa multidimensionalità della funzione corporea nei processi di insegnamento-apprendimento.

Nello specifico la ricaduta in ambito di didattico delle evidenze emerse da tali filoni di ricerca ha prodotto nel tempo pratiche didattiche improntate ai principi del community learning, dell'apprendistato cognitivo, della tecnica delle mappe concettuali attraverso l'impiego del corpo in movimento (Sibilio, 2011), favorendo la costruzione di ambienti di apprendimento "autentici" che valorizzino le potenzialità di azione del soggetto nei processi di conoscenza. Da tali attività di indagine è emersa la centralità del sistema sensori-motorio del corpo, suggerendo una riconsiderazione delle potenzialità di movimento e di azione (Pozzer-Ardenghi, Roth, 2006: 96).

2.3. Il concetto di semplicità

Le recenti teorie scientifiche, che inducono a ripensare l'apprendimento in termini di "situatedness" ed "embodiment", evidenziano il limite di alcune forme di Human Computer Interaction (HCI) che, appiattendolo l'interazione prevalentemente sul binomio occhio – mano, escludono una pluralità di meccanismi e processi che svolgono un ruolo chiave nell'apprendimento.

In questa prospettiva, sul piano didattico si è sviluppato uno specifico filone di ricerca indirizzato a favorire il superamento delle logiche deterministiche e semplicistiche che hanno accompagnato il percorso di introduzione delle ICT all'interno del sistema scuola negli ultimi decenni, percorso guidato, in larga parte, da una visione "naïf" della tecnologia quale *pharmakon* in grado di migliorare ipso facto i processi di apprendimento e la qualità dell'istruzione. Spesso, alla base del percorso di "digitalizzazione della scuola" vi è stata "l'idea illusoria per cui l'immissione di finanziamenti massicci" relativamente ad hardware e software «permetta da sola l'introduzione di una nuova concezione di scuola». La ricerca in ambito didattico ha mostrato come l'individuazione delle caratteristiche ergonomico-cognitive e la consapevolezza delle *affordances* (Gibson, 1999) e dei rischi connessi all'utilizzo siano passaggi indispensabili alla realizzazione di interventi didattici consapevoli che coinvolgano sistemi tecnologici.

Gli studi di “ergonomia didattica” (Calvani, 2001), che prevedono una valutazione sull’adeguatezza dello strumento rispetto ai fini previsti e comprendono l’analisi dei mutamenti di ritmi, proporzioni e schemi introdotti dall’elemento tecnologico nel processo di insegnamento/apprendimento, non hanno trovato una applicazione sistematica nelle scelte di implementazione tecnologica. Attualmente, gran parte delle tecnologie in uso nelle scuole esclude la componente corporea sottovalutando il ruolo del corpo in movimento come «dispositivo principale attraverso il quale, realizzando esperienze, sviluppiamo apprendimento e produciamo conoscenza» (Rivoltella, 2012) e rinunciando a «guardare alle corporeità didattiche come una vera e propria pratica situata e considerare i risultati dell’azione didattica come il prodotto finale di un’interazione complessa non linearmente “spiegabile”» (Sibilio, 2012: 61).

Una riflessione scientifica sul corpo come “macchina della conoscenza” (Varela, 1990), per cui “l’astrazione e le generalizzazioni possono produrre utilmente apprendimento solo se sono state costruite a partire dall’esperienza corporea del mondo” (Rivoltella, 2012), favorirebbe una necessaria deviazione della ricerca didattica verso strategie di valorizzazione delle tecnologie in grado di capitalizzare la dimensione incarnata della conoscenza concettuale (Gallese, 2005). Infatti l’opportunità di attivare una pluralità di interazioni capaci di sollecitare i diversi meccanismi corporei da cui derivano i processi di significazione e di attribuzione di senso, può contribuire ad espandere i confini dell’esperire in ambito didattico, aumentando le opportunità per decifrare la complessità del processo di insegnamento-apprendimento; «più in generale possiamo dire che la complessità del mondo può essere facilmente superata se il nostro cervello elabora una certa coerenza tra le componenti del reale» (Berthoz, 2011: 55). In questo senso tecnologie in grado di favorire interazioni multiple consentono ai recettori sensoriali di operare secondo «sistemi di riferimento diversi: codificano lo spazio secondo geometrie diverse» (ivi: 126). Le tecnologie didattiche possono essere definite “semplesse” quando sono in grado di recuperare al contesto digitale le proprietà “semplesse” dell’agire, la capacità quindi dell’azione di creare significazione, superando le limitazioni nell’interazione iconica e simbolica propria delle GUI ed ammettendo come interfaccia

tutti i meccanismi che il corpo mette in atto per fronteggiare la complessità in cui inter-agisce (ivi: 14), ovvero quei meccanismi attraverso i quali crea senso. La definizione di “tecnologie didattiche semplici” evidenzia una strategia operativa volta ad una precisa prospettiva di “ergonomia didattica”: una deviazione da strategie semplicistiche di selezione tecnologica, in direzione di nuove forme di implementazione in grado di coniugarsi efficacemente con le attuali visioni didattico-pedagogiche. In tal modo il corpo assume un ruolo centrale nel rapporto tecnologia/apprendimento, riconoscendo all’azione digitale, la capacità di rendere possibile, e nello stesso tempo “esercitare” una funzione proiettiva «il cervello proiettivo è in grado di rievocare una scena completa per interpretare il mondo come è stato percepito e vissuto in un dato momento del passato» (Berthoz, 2011: 58). Dunque, qualsiasi attività di un educatore è sostenuta dalla preoccupazione principale di favorire l’appropriazione di una pratica da parte dei soggetti in formazione e di orientare e accompagnare il loro divenire di praticanti. Per questo, l’educatore e/o l’insegnante deve trovare il miglior equilibrio possibile tra ciò che viene fatto nella pratica e nella formazione e capire in cosa l’una e l’altro differiscano ma anche siano in relazione. Allora si trovano davanti al seguente dilemma: a) assumere a modello la pratica esperta e specializzata, cosa che è garanzia di non commettere errori nel quadro di attività dei principianti, ma con il rischio di proporre delle attività prive di pertinenza e di significato per loro; b) assumere a modello la pratica dei principianti, che è garanzia di proporre un’attività che abbia senso per loro, ma con il rischio di una mancanza di inquadramento e di accompagnamento di una deriva non finalizzata. Da tutto ciò deriva una visione del sistema didattico come “sistema complesso adattivo” la cui struttura “reticolare” è costituita da unità composite che sono, a loro volta, sistemi complessi adattivi con legami ed interazioni di tipo non lineare. Le suggestioni semplici risolvono la questione relativa alla dimensione fattuale e operativa di una nuova *literacy* metodologico-didattica orientata a leggere coscientemente le scelte metodologiche e a ripensare le strategie didattiche sulla base dei meccanismi di azione. In particolare, la proiezione semplice del fenomeno didattico induce a spostare il locus del controllo del sistema di insegnamento-apprendimento.

3. Corpo e mente: proposte didattiche

di *Francesca Zanon*

3.1. Apprendimento intervallato e rapporto corpo mente

Un modo per rendere applicabile nell'azione didattica ciò che descritto sopra potrebbe essere quello di adottare una metodologia didattica come l'apprendimento intervallato.

Lo spaced learning (apprendimento intervallato) è una tecnica didattica tutto sommato abbastanza tradizionale di trasmettere conoscenze, ma è contraddistinta da una peculiarità: la ripetizione strutturata, separata da brevi intervalli, che aiutano ad inglobare le informazioni nella memoria a lungo termine. Paul Kelley ha ideato questo metodo cercando di dare applicazione didattica alle teorie del neuroscienziato americano Douglas Fields del National Institute of Child Health and Development. Douglas Fields ha scoperto che le cellule del cervello si “accendono” e si collegano tra loro a seconda di come sono stimolate. Stranamente se la stimolazione della cellula è continua la cellula non si “accende”.

La stimolazione deve essere separata da intervalli. Il team di Fields ha verificato che occorrono 10 minuti di interruzione fra una stimolazione e l'altra perché le cellule “si accendano” e si determini il percorso di costruzione della memoria a lungo termine.

Paul Kelley, dopo essere entrato in contatto con Fields, si è convinto che questa scoperta potrebbe indurre cambiamenti radicali nelle metodologie di insegnamento, e ha tentato una prima trasposizione didattica di questa teoria con lo *spaced learning* o apprendimento intervallato.

L'Apprendimento Intervallato è un modo di creare percorsi neurali all'inizio di un'unità di lavoro (acquisizione di memoria), che posso-

no poi essere rivisitati a vari intervalli nel corso del tempo (recupero della memoria) così da sottolineare l'importanza del percorso e rendere più facile, all'occorrenza, 'far mente locale'. L'Apprendimento Intervallato si basa su una scoperta sul cervello che è stata pubblicata nel 2005 da R. Douglas Fields su Scientific American. La ricerca ha rivelato il processo con cui si forma la memoria a lungo termine, e – cosa più significativa per gli insegnanti – il processo attraverso il quale può essere creata. La base biologica della memoria sta in un percorso di cellule collegate tra loro all'interno del cervello. Il team di Fields si è concentrato su come ogni cellula viene 'accesa' e si collega ad altre cellule. I loro esperimenti hanno dimostrato che è il modo in cui vengono stimulate le cellule del cervello che le fa 'accendere' e collegare tra loro. Sorprendentemente, si sono accorti che la stimolazione continuata delle cellule non le fa accendere. Le stimolazioni devono essere separate da momenti vuoti in cui la cellula non viene stimolata. La svolta è arrivata quando hanno cominciato a rendersi conto che il fattore importante era il tempo. La durata della stimolazione non era vitale, ma la distanza tra le stimolazioni sì. Questa intuizione è alla base dell'Apprendimento Intervallato.

Analizziamo questa tecnica didattica in specifico.

Gli Attori coinvolti sono:

- il Dirigente che Individua le classi e i docenti che potrebbero mettere in pratica il metodo e garantisce la disponibilità di strumenti e arredi necessari per il setting d'aula. Supporta la formazione e stimola la collaborazione fra i docenti individuati.
- il Docente che si forma sul metodo e condivide con i colleghi il nuovo know-how. Progetta le lezioni secondo la loro nuova struttura. Gestisce la classe in diversi momenti.
- Personale Ata che evidenzia requisiti ed esigenze correlate alla manutenzione degli strumenti e degli arredi necessari.
- Studenti che familiarizzano con un diverso modo di studiare. Si abitano a mantenere attenzione e concentrazione elevate per momenti brevi e intervallati.

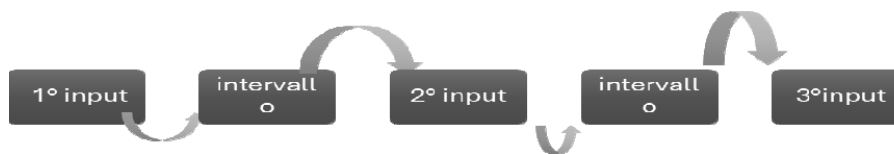
Le Risorse e tecnologie necessarie sono:

- LIM o proiettore interattivo, eventuale device *one-to-one*, connessione wireless banda larga.

Infrastrutturali:

- Infrastruttura di rete, arredi flessibili in grado di permettere ai ragazzi di stare raccolti attorno alla LIM e poi essere impegnati in prove individuali umane
- Docenti disposti a formarsi e a creare una comunità di pratica in grado di sviluppare e diffondere lo *spaced learning*.
- Fondi per dotare l'aula delle attrezzature necessarie per realizzare un setting base (LIM e connessione) oppure un setting avanzato (LIM, connessione, device one-to-one e software/applicazione di gestione in rete dei dispositivi).

Lo schema di una lezione di *spaced learning* potrebbe essere questo:



Una lezione di *spaced learning* è costituita da tre 'input' di 15-20 minuti separati da due intervalli di 10 minuti, durante i quali si fanno attività di distrazione, fisiche o manuali, che staccano totalmente dai contenuti della lezione.

Vediamo più in dettaglio.

1° input

Il primo input si concentra sulla presentazione da parte del docente delle informazioni ritenute essenziali. E' consigliata la presentazione delle lezioni mediante PowerPoint ma non è indispensabile. La presentazione deve contenere le parole del linguaggio tecnico che caratterizzano l'argomento

Intervallo

Attività di distrazione

2° input

Il secondo input si concentra sul richiamo degli argomenti chiave, con un'intensa interazione con gli studenti. Ciò può essere realizzato usando esempi diversi dello stesso argomento o facendo completare agli studenti il testo della presentazione a cui sono state tolte alcune informazioni chiave

Intervallo

Ripresa dell'attività di distrazione

3° input

Il terzo input vede protagonisti solo gli studenti, che dovranno dimostrare la comprensione dell'argomento, applicando i dati chiave. Mentre lavorano l'insegnante si limita a stare tra loro per verificare come se la cavano.

In questo schema le cose importanti sono:

- 1) la successione degli input: presentare, ricordare, capire;
- 2) la durata della pausa di circa 10 minuti fra gli input;
- 3) lo svolgimento di attività di distrazione durante le pause.

Durante le 2 pause di 10' gli studenti devono fare attività di distrazione, per evitare di stimolare i percorsi della memoria che si stanno formando. L'attività non deve avere nulla a che fare con ciò che gli studenti stanno imparando.

È consigliabile un'attività fisica di coordinazione, che usi parti del cervello che non vengono utilizzate durante l'apprendimento della lezione. Questo aumenta le possibilità che il percorso neurale "si riposi" e formi più forti connessioni.

Alcuni tipi di attività da proporre possono essere gli origami, l'impasto e la modellazione, il ballo, oppure i palleggi. Come regola generale, pensate ad attività che gli studenti normalmente svolgono nella scuola primaria e usate quelle. Inoltre, non mancate di chiedere agli studenti cosa vogliono fare! Le loro risposte potrebbero sorprendervi.

Lo *spaced learnig* è particolarmente efficace nei seguenti casi:

- 1) prima dei compiti sommativi;
- 2) durante i corsi di recupero;
- 3) per fornire informazioni importanti durante l'uso di tecniche quali: apprendimento basato sull'indagine o apprendimento basato su progetti.

È difficile usare lo *spaced learning* se non si possiede una LIM o un'aula dove sia possibile proiettare un PPT.

Un altro esempio che riprende i principi alla base dell'Apprendimento Intervallato potrebbe essere un'attività con un approccio alla gestione del tempo semplicistico, ma rilassato e in qualche modo divertente e creativo.

L'Attività prevede di lavorare (facendo qualsiasi lavoro), soprattutto quando siamo demotivati, solamente per 25 minuti consecutivi e poi di concedersi una pausa, un intervallo di distrazione di 5 minuti nei quali fare attività diverse, per poi riprendere il ciclo. Tutte le attività della giornata possono essere inserite in una cosiddetta "do-it list" (=le cose da fare), e questo già riduce l'ansia perché consente di liberare la memoria a breve termine e impedisce di dimenticare qualche priorità, e successivamente operare per intervalli di 25 minuti fino al completamento. Dopo 4 sessioni ci si prende una pausa più lunga, di 15-30 minuti. Il tempo che sembra sprecato serve in realtà a mantenere il livello di concentrazione più efficace e redditizio in termini di performance. Una mente stanca, lo dovremmo sapere per esperienza, rende poco.

Si potrebbe utilizzare un timer da cucina per tenere il tempo, dal momento che l'azione fisica di settaggio e il successivo ticchettio non solo creano un senso di urgenza e, nel tempo, gradatamente, si associano mentalmente con l'idea di concentrazione e produttività dell'azione svolta.

L'Apprendimento Intervallato riveste particolare significato perché applica la ricerca nelle neuroscienze, e consente di apprendere molto velocemente – tanto velocemente da coprire e mantenere in memoria il contenuto di un intero modulo disciplinare in circa un'ora.

Abbiamo visto che una sessione di Apprendimento Intervallato consiste di tre "input", divisi da intervalli di dieci minuti che lo studente occupa con semplici attività, come palleggiare a canestro o modellare la creta.

Gli input contenenti il materiale didattico sono separati da due pause di 10 minuti, durante le quali gli studenti fanno attività di "distrazione". Durante tali interruzioni, è importante evitare di stimolare i percorsi della memoria che si stanno formando. Pertanto, l'attività non deve avere nulla a che fare con ciò che gli studenti stanno imparando. Il modo più efficace per farlo è quello di effettuare un'attività

fisica di coordinazione. Attività come queste usano parti del cervello che richiedono equilibrio e movimento, che non vengono utilizzate durante l'apprendimento della lezione. Questo aumenta le possibilità che il percorso neurale "si riposi" e formi più forti connessioni.

Dunque, pensare alla Didattica come un'azione che coinvolga mente e corpo, non vuol dire semplicemente di una scuola in cui i bambini praticano più sport, ma di un vasto promuovere l'apprendimento nella sua globalità: La scuola, intesa come spazio vitale per bambini e adolescenti, dovrebbe disporre d'infrastrutture suscettibili di promuovere il movimento in tutte le sue forme (palestre, cortili, giardini, ecc.). Il corpo ed il suo movimento, in questo contesto, ha sicuramente un valore fondamentale, ma allo stesso tempo è molto importante che l'attività fisica svolga un ruolo non solo nell'apprendimento delle lezioni teoriche ma anche durante le pause.

In conclusione, se il rapporto mente-corpo trova nella corporeità una dimensione unificatrice e se, come affermato precedentemente, l'azione didattica si compie attraverso l'agire corporeo, allora è necessario tenere in debito conto della corporeità dei soggetti per progettare ambienti didattici educativa-mente efficaci. La didattica, in quanto scienza della comunicazione e della relazione educativa, è chiamata a questo punto a riflettere in maniera critica sui luoghi formali dell'apprendere, interessandosi ai tempi, ai modi e agli spazi "didattici", chiamando in causa l'agire corporeo, per progettare percorsi di insegnamento-apprendimento utili a promuovere nei soggetti conoscenze, competenze ma anche risorse personali.

3.2. EAS e rapporto corpo mente: il progetto EAS-AI

In questo paragrafo si vuole presentare una "ricerca-azione" nel corso della quale è stata sperimentata una particolare metodologia che tiene conto dell'apprendimento come rapporto tra corpo e mente, integrando due metodologie (Episodi di Apprendimento Situato e Apprendimento Intervallato EAS-AI).

Presa in esame la progettazione annuale di una classe V primaria, si è scelto di testare il metodo EAS-AI nelle lezioni di italiano e in particolare nello studio delle tipologie testuali.

Ogni tipologia testuale ha costituito un'unità di apprendimento, all'interno della quale ciascuna lezione è stata suddivisa nei tre moduli operativi previsti dall'EAS.

La durata del progetto è stata annuale.

Per valutare i risultati dell'intervento ci si è serviti del test CO-TT e del test KIWI: grazie a questi due strumenti si sono potuti incrociare i dati raccolti per una maggiore oggettività.

Ciò che ci si è inizialmente preposti di migliorare con questa sperimentazione è stata la dimensione dell'apprendimento relativa al livello di comprensione orale del testo.

La comprensione del testo, infatti, risulta essere una delle competenze trasversali all'apprendimento che influenzano il successo scolastico e che, secondo recenti studi, è strettamente correlata alla comprensione da ascolto.

La domanda di ricerca si è quindi tradotta in questi termini:

“L'applicazione del metodo EAS AI fa registrare nel gruppo classe un miglioramento dei livelli attentivi e dei livelli di comprensione orale del testo scritto?”

Ci si è interrogati anche su altri aspetti dell'apprendimento, dal momento che “la ricerca azione pone problemi, oltre a cercare di risolverli”¹ Ad esempio, poiché la fase operativa dell'EAS richiede spesso la collaborazione tra studenti, ci si è chiesto come migliorare le dinamiche all'interno della classe per far sì che il Cooperative Learning sia efficace.

Durante la progettazione si è mirato a dare alle lezioni una impostazione tale da consentire il raggiungimento di un unico obiettivo generale: cambiare la didattica per entrare in sintonia con lo stile di apprendimento di ciascuno degli alunni.

Il gruppo classe individuato è costituito da 21 bambini (12 maschi e 9 femmine), di cui 3 certificati come DSA e 1 come BES. Questi ultimi non sono stati affiancati da un insegnante di sostegno per cui l'insegnante di classe ha dovuto provvedere alla individuazione e applicazione di metodi e strategie specifici.

Tutti i bambini sono nati in Italia da genitori italiani, tranne tre “italiani di seconda generazione” (un alunno nato da genitori prove-

¹ Aspetto questo approfondito in: J. Elliott, A. G. C. Scurati (1993), *La ricerca-azione-metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

nienti dalla Moldavia, uno nato da genitori provenienti dalla Romania e uno nato da genitori provenienti dall'Albania).

In generale il gruppo classe risulta abbastanza solidale e solitamente nei momenti liberi gli alunni passano del tempo insieme. I lavori di gruppo sono ben accetti solo, però, se i componenti del gruppo sono selezionati dagli stessi alunni; se, invece, i componenti del gruppo vengono imposti dall'insegnante, spesso vi sono lamentele e poca voglia di collaborare. Non vi sono nette distinzioni tra maschi e femmine, ma i gruppi sono formati da bambini di entrambi i sessi.

Durante tutto l'anno, l'insegnante mette in atto strategie volte al rafforzamento del gruppo classe, avviando spesso attività in grande gruppo o cambiando i posti dei bambini dopo qualche mese, affinché tutti possano interagire con ogni componente della classe. In questo modo fa sì che i bambini non assumano atteggiamenti conflittuali e siano disponibili verso tutti.

Nella classe non si notano atteggiamenti competitivi ma collaborativi: spesso, quando qualche bambino ha già svolto la sua attività, chiede all'insegnante se può aiutare il compagno a finire; altre volte la richiesta nasce dalla maestra, ma senza che si manifesti opposizione da parte dei bambini, che si sentono invece valorizzati e stimati. Il modo in cui i bambini si relazionano con l'insegnante è equilibrato: nei momenti di lezione viene ascoltata e durante i momenti liberi – come la ricreazione – sono i bambini stessi a cercare l'insegnante per confidarsi o esprimere un particolare disagio.

Dopo momenti di conflitto è l'insegnante che ricerca gli studenti per comprendere cosa li abbia portati a comportarsi in quel determinato modo. Una minoranza di alunni all'interno della classe dimostra di avere un atteggiamento poco propositivo nei confronti delle attività proposte e tende a perdere facilmente la concentrazione, dando seguito alle eventuali situazioni distraenti. Il livello di attenzione e quello di ascolto non è sempre alto, per cui è necessario stimolare il gruppo classe proponendo attività sempre diverse.

La maggior parte del gruppo dimostra di essere particolarmente coinvolto durante le attività in cui vengono utilizzati dispositivi mobili come tablet, LIM e PC.

I bambini, inoltre, sono autonomi sia per quanto riguarda la vita pratica sia nelle attività didattiche: si deve specificare che, nonostan-

te ciò, nelle attività didattiche alcuni alunni richiedono ancora, prima di svolgere un esercizio, il supporto e l'approvazione dell'insegnante. L'intera classe risulta essere, nel complesso, rispettosa nei confronti dei compagni, degli adulti e del materiale didattico.

3.3. L'esperienza vissuta in classe con il metodo EAS-AI

Dopo aver consultato il libro di testo, si è scelto di rifarsi al format proposto da Rivoltella (2015: 41) per la programmazione del percorso annuale di italiano "testo" riguardante le tipologie testuali.

TITOLO DELL'EAS	"Le tipologie testuali"
CLASSE	5 [^]
ARGOMENTO	Le tipologie testuali: <ul style="list-style-type: none"> - il racconto giallo; - il racconto del brivido; - il racconto di fantascienza; - il racconto di avventura; - il racconto <i>fantasy</i>; - il testo umoristico; - il testo storico.
DISCIPLINE COINVOLTE	Italiano, Tecnologia
INTENZIONALITA' EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - migliorare le dinamiche di classe con l'utilizzo del <i>Cooperative Learning</i> - rimodulare l'attenzione in classe - valorizzare la dimensione metacognitiva dell'esperienza di apprendimento
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	Discipline di riferimento
<ul style="list-style-type: none"> - migliorare la comprensione orale del testo; - organizzare un racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi - leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale - raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza 	Italiano

- rielaborare testi e redigerne di nuovi - sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scritture, adattando alla forma testuale scelta il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali	
- ideare mappe concettuali tramite l'utilizzo di apposite <i>app</i> - cercare, selezionare, scaricare e installare sul proprio dispositivo mobile un comune programma di utilità - ricercare informazioni in internet - utilizzare i principali programmi del pacchetto <i>Office</i>	Tecnologia
CONOSCENZE CHE GLI STUDENTI DEVONO POSSEDERE PER AFFRONTARE L'EAS	
- elementi fondamentali del testo narrativo (personaggi, luogo, tempo, trama...) - strutturazione di una mappa concettuale	
SETTING	STRUMENTI
Gli alunni lavoreranno in aula computer, alternando fasi di lavoro individuale ad altre di lavoro in piccolo gruppo e in plenaria	- libro di testo - quaderno - <i>tablet</i> (o <i>notebook</i>) - penna - materiali da utilizzare per le "pause" richieste dall'apprendimento intervallato

Ogni unità di apprendimento – ciascuna incentrata su una diversa tipologia testuale – è stata articolata in quattro lezioni, dedicate rispettivamente all'introduzione all'argomento e all'analisi delle caratteristiche, alla lettura di un testo, alla scrittura di un racconto, alla verifica finale.

Dal momento che la temporizzazione della verifica finale differisce rispetto a quella di una lezione progettata con metodologia EASAI, si è deciso di prevederla utilizzando la modalità tradizionale, fatta eccezione per "il racconto umoristico".

Ai fini della valutazione, oltre alla verifica finale di ogni unità d'apprendimento, si è presa in esame una selezione di materiali prodotti durante la fase operativa.

Tra le varie tipologie prese in esame nel corso della sperimentazione, si presentano in questa sede il racconto *fantasy* e il testo storico.

Viene di seguito presentata una lezione sul "Racconto *fantasy*".

Lezione 1		
Fasi	Attività	Obiettivo
Momento anticipatorio (15 minuti)	<p>Si visionano sulla LIM due sequenze del film “Harry Potter e la Pietra Filosofale” riguardanti rispettivamente il volo di Harry Potter (per far capire ai bambini che uno degli elementi caratteristici è la magia) e la lotta di Harry contro i troll di montagna (elemento da cogliere è la lotta continua tra bene e male).</p> <p>Dopo la visione, si avvia un <i>brainstorming</i> volto a verificare quello che i bambini hanno compreso del video. Una volta colti i tratti salienti dei filmati, si chiede ai bambini di aprire il libro di testo all’indice e di formulare ipotesi su quale possa essere la tipologia testuale appena introdotta. (Sul quaderno, sotto la data, l’insegnante fa scrivere: “Il racconto <i>fantasy</i>”, per abituare l’alunno alla documentazione puntuale)</p>	<p>- Orientare l’attenzione dello studente verso l’argomento</p> <p>- Cogliere le caratteristiche di questa tipologia testuale</p>
Attività intervallata (10 minuti)	<p>Si divide la classe in due gruppi che si posizionano in due spazi diversi dell’aula: al segnale dell’insegnante dovranno mettersi in ordine in base alla propria data di nascita senza parlare, però, tra di loro.</p> <p>La stessa procedura si ripete mettendosi in ordine in base al proprio nome/cognome e alla propria altezza.</p>	

Momento operatorio (10 minuti + 30 minuti)	(Prima di iniziare questa fase l'insegnante fa scrivere sul quaderno L'insegnante divide i bambini in gruppi da due e chiede di rispondere al questionario che è stato precedentemente inviato loro tramite <i>mailing list</i> . Successivamente distribuisce ad ogni alunno il brano "Harry Potter: preparativi per Hogwarts" dopo una prima lettura insieme, si chiede loro di attaccare il testo sul quaderno e di sottolineare nel brano gli elementi caratteristici del testo <i>fantasy</i> .	- Comprensione del video stimolo - Individuazione degli elementi caratterizzanti il testo <i>fantasy</i>
Attività intervallata (10 minuti)	Durante l'ascolto del brano di Allevi "Back to life" i bambini devono colorare un foglio bianco con tecniche e colori a loro scelta.	
Momento ristrutturativo (20 minuti)	Si commentano insieme le risposte del questionario e si sottolineano alla LIM gli elementi caratterizzanti il testo <i>fantasy</i> . A turno, i bambini completeranno alla LIM una tabella sulle caratteristiche del <i>fantasy</i>	- Attuare una <i>peer-correction</i> - Individuare le parole chiave della tipologia testuale in esame

Questa ricerca-azione ha cercato di dare una risposta alla domanda: "L'applicazione del metodo EAS AI fa registrare nel gruppo classe un miglioramento dei livelli attentivi e dei livelli di comprensione orale del testo scritto?". Il training, il monitoraggio, la verifica finale hanno dimostrato che i bambini non solo hanno acquisito delle competenze, ma che le hanno acquisite divertendosi, talvolta conducendo la ricerca di materiali (*flipped classroom*), spesso suggerendosi ipotesi di soluzioni (peer to peer e cooperative learning), quasi sempre senza farsi sopraffare dalla teoria, ma imparando attraverso la prassi (*learning by doing*).

Il miglioramento dei livelli attentivi e dei livelli di comprensione è stato confermato dalle attività relative anche ad altre discipline non coinvolte nel progetto (in particolare Storia e Geografia), secondo quanto documentato dalla insegnante prevalente, a conferma

dell'ampio spettro di risultati che si ottengono quando si opera su competenze trasversali all'apprendimento (nello specifico, l'obiettivo di migliorare la dimensione dell'apprendimento relativa al livello di comprensione orale del testo). Tuttavia, non si può trascurare che questa sperimentazione ha potuto misurare attraverso test specifici già esistenti solo l'efficacia della didattica con gli EAS. Di fatto, non essendo stati finora predisposti test specifici in grado di misurare oggettivamente l'efficacia dello *spaced leaning*, si è ovviato alla mancanza di strumenti valutativi, utilizzando, seppure dopo le opportune modifiche, test concepiti nell'ambito di altri contesti metodologici. I risultati complessivi, quindi, sono il frutto di una valutazione complessiva in cui una incidenza maggiore è stata esercitata dalla metodologia EAS.

Questo studio non può avere la pretesa di fornire un inedito e compiuto modello didattico, limitandosi ad integrare la casistica e la letteratura sull'una e sull'altra metodologia, e a suggerire, alla luce dei dati, sia pur quantitativamente modesti, di combinarle. Come sostiene negli ultimi anni la letteratura internazionale², la classe campione ha dimostrato che l'uso delle TIC nella didattica produce maggiore motivazione e coinvolgimento attivo, facilita con i lavori di gruppo, un confronto fra pari, ha un impatto sugli apprendimenti e sui traguardi raggiunti dagli studenti (compresi i BES, di cui facilita l'inclusione), oltre che sui loro stili di apprendimento, e ne sviluppa la creatività. I risultati riportati si riferiscono ad una quinta classe, per cui la probabilità di successo dell'esperienza didattica presentata sarà sicuramente più alta nello stesso segmento del percorso scolastico. Ciò non toglie che adattamenti opportuni potrebbero garantire esiti altrettanto positivi, a condizione, però, che le scuole si attrezzino per superare le criticità, riscontrate soprattutto in termini di dotazione di strumenti tecnologici non sufficiente per le esigenze degli studenti, scuole carenti di connessioni WiFi e/o di aule informatizzate, Software e Hardware non appropriati e, ultimo ma non meno importante, mancanza di tempo da parte dei docenti per preparare le attività e/o per realizzarle in classe con gli studenti.

² Per approfondimenti vedasi: Socrates Effective use of ICT in Science Education EU-ISE.

Parte II
Lo sport entra a scuola.
Il ruolo dello sport in contesti educativi
ad alta complessità socioculturale

4. Lo sport come linguaggio comune in contesti educativi “superdiversi”

di *Luisa Zinant*

4.1. Lo sport come possibile risorsa educativa: ambivalenze e potenzialità

Dalla parziale disamina dei Documenti, delle Dichiarazioni, dei Protocolli, ecc. citati nel primo capitolo sembra che, a livello istituzionale, si voglia valorizzare la pratica sportiva e il potenziale educativo e sociale che ne può conseguire.

Potenziale.

Questo termine non è stato usato casualmente. Il contesto sportivo, come qualsiasi altro contesto ritenuto deliberatamente educativo, non è infatti di per sé “educativo”, “formativo”, “inclusivo”. Come sottolinea Roberto Farnè: «lo sport non è educativo in quanto tale, per la stessa ragione per cui una scuola non è una buona scuola per il solo fatto che dei bambini la frequentano e che c'è un insegnante che vi fa lezione» (Farnè, 2008: 19).

Della presunta componente educativa intrinseca nello sport¹ si discusse già negli anni '70 del secolo scorso in cui sembrava essersi creata una polarizzazione tra coloro i quali ritenevano che lo sport potesse essere di per sé educativo, generatore di valori e di educazione e coloro i quali invece consideravano lo sport come un ambito anti-educativo, come emblema della società capitalista, che sfrutta il corpo umano per produrre guadagno (Isidori, 2017: 19).

Cercando di andare oltre lo schierarsi da un lato o dall'altro della questione, il senso più profondo di tale diversità di vedute sembra

¹ In merito a tale tematica è possibile leggere l'approfondimento *Sport: una parola, tanti significati* presente nella sezione Allegati del presente Volume.

essere il comprendere la non scontata e incontrovertibile associazione tra sport, educazione e inclusione. Non è detto, infatti, che praticando sport si possono sperimentare/vivere/applicare determinati comportamenti, accorgimenti, “valori”. In particolare, quest’ultimo termine andrebbe approfondito in maniera critica, chiarendo sempre la prospettiva, il contesto storico, oltre che sociale e culturale, di chi ne sta parlando e verso chi tale discorso è, più o meno implicitamente, indirizzato, mettendone quindi in evidenza anche possibili ambivalenze, chiusure, che richiamano non di rado all’etnocentrismo e ad una visione colonialista, mascherata più o meno bene, che sembra caratterizzare una certa retorica in ambito sportivo (Rees, Miracle, 2000: 282-284; Zoletto, 2010b: 91-109; 139-140). A tal proposito Davide Zoletto sottolinea infatti che l’idea di considerare l’ambito sportivo come «strumento di socializzazione ai valori» richiede in realtà una «riflessione attenta sul piano pedagogico e interculturale, soprattutto quando questa retorica della partecipazione entra nei progetti e nei percorsi per “integrare” i migranti» (Zoletto, 2010b: 139). Questo perché tale idea porta con sé anche dei potenziali rischi, il primo dei quali riguarda:

la modalità di questa socializzazione. La partecipazione e la solidarietà, infatti, non sono valori che possano essere imposti da una parte della popolazione a un’altra. Pretendere di imporli vorrebbe dire presumere che ci sia una parte della popolazione europea che li detiene e che può per questo trasmetterli a qualcuno che ne sarebbe privo. Sarebbe l’ennesima manifestazione di quel “fardello dell’uomo bianco” (portare la civiltà, la cultura, lo sviluppo, la democrazia...) che ha spesso giustificato piccole e grandi forme di violenza. [...] i valori non possono essere inculcati a parole. Possono essere accettati o rifiutati solo se vengono testimoniati, sperimentati quotidianamente. [...] Si diventa più o meno solidali, si impara o meno a partecipare, solo se si vive insieme a persone che nei fatti si mostrano o non si mostrano solidali e partecipi. Se è importante, come dice l’Unione Europea, creare spazi e opportunità in cui europei e migranti facciano sport insieme, è perché proprio in questa interazione i valori possono essere testimoniati e condivisi (ivi: 139-140).

Il secondo rischio concerne il fatto che «i futuri cittadini europei vengano socializzati a valori molto diversi da quelli della partecipazione e della solidarietà. Perché entra in gioco, a questo punto, l’intreccio fra le retoriche della partecipazione e le retoriche basate sulla competitività» (ivi: 140) in quanto la coesione sociale sembra essere legata anche alla «Produzione di capitale umano e sociale in

un contesto di ristrutturazione economica» (*ibidem*). In tal senso, sono state riportate le parole presenti nell'Agenda di Lisbona in cui è stato esplicitamente dichiarato che l'Europa dovrebbe diventare «la più competitiva e dinamica economia basata sulla conoscenza a livello mondiale» (ivi: 140-141).

Oltre a prestare attenzione a questi aspetti, è rilevante comprendere che lo svolgere una determinata manifestazione, un determinato evento di sensibilizzazione verso certe tematiche, pur essendo un'attività importante, non è sempre sinonimo di educazione, inclusione, equità.

E di questa non scontata determinante socio-educativa insita nello sport ce ne mettono in guardia da anni numerosi Autori e Autrici (Jarvie, 2000; Rees, Miracle, 2000; Theberge, 2000; Young, 2000; Farnè, 2008; Zoletto, 2010a; 2010b, Isidori, 2017a; Maulini, Tafuri, 2022) i quali, con sfumature, temi, contesti e in periodi diversi, ci portano a riflettere sul fatto che gli “ideali” presenti nei *Documenti* nazionali e internazionali, così come le iniziative pubbliche rivolte all'inclusione di persone, in questo caso atleti e atlete, che presentano diverse abilità, diverse provenienze, diverso genere, ecc., seppur, si vuole ribadire, molto rilevanti, corrono il rischio di rimanere dei messaggi estemporanei, se non vengono *agiti* nel contesto, resi espliciti attraverso l'esempio, condivisi, costruiti e vissuti insieme nel quotidiano.

Sono ancora molte le ombre (tra i vari: Riva, 2020; Maulini, Tafuri, 2022)² che si celano, più o meno bene, dietro ai luccichii della ribalta in cui si vorrebbe che tutto ciò che ruota intorno allo sport possa essere considerato positivo.

² Oltre ai purtroppo noti episodi di razzismo, di violenza, di discriminazioni di genere o a mal celati retaggi coloniali, si vuole orientare l'attenzione su due aspetti sui quali solitamente non c'è o non ce n'è abbastanza. La prima di queste “ombre” riguarda la tratta di baby calciatori a cui qualche anno fa è stato rivolto un libro, *Non dire addio ai sogni* (2020), scritto da Gigi Riva, il quale è stato chiamato a commentare anche il documentario inerente lo stesso argomento, trasmesso il 19 luglio del 2021 dal programma televisivo *Il Fattore Umano*, nella puntata intitolata *Il fenomeno*. In tale documentario è emerso che ogni anno sono circa 14.000-15.000 i minorenni che partono dall'Africa occidentale per inseguire il loro sogno di giocare nei campionati europei. Tale indagine è stata realizzata tra Italia, Francia e Costa d'Avorio ed è stata svolta da Raffaele Manco e Stefano Vergine. Vista l'attenzione di questo Volume alle relazioni che lo sport potrebbe creare tra bambini e bambine e agli aspetti educativi e pedagogici dello sport, si vuole segnalare come seconda “ombra” l'esagerata pressione che viene esercitata sugli atleti, fin da bambini, per ottenere prestazioni di livello sempre superiori (Maulini, Tafuri, 2022: 71).

Non è così.

Non è infatti solamente nell'atto del *fare* sport che si attivano quella serie di attenzioni e “valori” di cui si è in precedenza accennato. È nel *come* si pratica sport o, meglio, pensando al ruolo di educatori/educatrici che dovrebbe essere insito in ogni allenatore/allenatrice, è nel *come si fa praticare* sport ai bambini e alle bambine d'oggi che la sfera educativa, formativa, inclusiva potrebbe prendere vita. È nel rapporto con le famiglie e con le scuole che possono nascere ed essere concretizzate determinate “azioni educative”. È negli allenamenti quotidiani e nell'attenta pratica di osservazione durante tali allenamenti (Davi, 2008: 180; Milani, Deluigi, 2010: 118), come anche nelle concrete situazioni e relazioni che possono nascere nei momenti informali legati alla pratica sportiva, negli spogliatoi, così come nel tragitto comune per andare a giocare una partita, o durante la visione condivisa di una partita, ecc., che la valenza educativa dovrebbe emergere³. È importante porre attenzione a questi aspetti, adottando un approccio critico ma – come direbbe Henry Giroux – non elitario (Zoletto, 2019: 54-55). Un atteggiamento non elitario rappresenta l'approccio dell'insegnante che è consapevole delle criticità di una determinata “questione” – nel caso specifico tutto ciò che connota il “mondo sportivo” – e che, invece di evitarla, ritenendola non degna di essere trattata a scuola, la affronta in maniera approfondita, responsabile, parlandone con gli allievi e le allieve, facendo loro cogliere potenzialità e rischi, risorse e contraddizioni.

Tenendo quindi sempre in considerazione anche gli aspetti d'ombra riferiti all'ambito sportivo, ve ne sono però altri che vanno in direzione diametralmente opposta: lo sport potrebbe infatti rappresentare un “collante” per gli alunni e le alunne che frequentano una determinata classe e che nell'intersezionalità (McCall, Valentine in Zoletto, 2019), nell'intreccio delle loro “superdiversità” (Vertovec, 2007; Zoletto, 2023) colgono proprio nello sport il loro interesse comune.

È importante infatti tenere in considerazione le tante diversità che si intrecciano nei contesti educativi contemporanei, non solo quindi riferite alla provenienza di una persona ma anche alla sua età, al suo

³ In merito a tale tematica è possibile leggere l'approfondimento *L'intenzionalità educativa dell'allenatore/allenatrice* presente nella sezione Allegati del presente Volume.

genere, alle sue condizioni socio-economiche, alle sue situazioni familiari, alle sue abilità. Parlare quindi di “superdiversità” significa tenere in considerazione tutti questi aspetti senza però conferire loro un’attenzione esclusiva, predominante, preferendo, soprattutto inizialmente, una ricerca di possibili elementi di unione. Elementi di condivisione che si hanno, ad esempio, nel *Baskin*, definito come sport in cui possono «giocare insieme persone con disabilità e persone senza disabilità» permettendo così una «reale inclusione delle persone con disabilità nel mondo sportivo consentendo anche l’espressione di quelle senza disabilità che devono dare il meglio di sé stesse per poter arrivare all’obiettivo finale» (Associazione Baskin-ODV, 2020).

Lo sport potrebbe infatti rappresentare un significativo “vettore” di pratiche e processi inclusivi proprio perché sembra essere in grado di unire persone che sarebbero state probabilmente rimaste lontane.

Processi che, se avviati tenendo in considerazione le conoscenze e le competenze dei ragazzi e delle ragazze con cui si lavora, così come le loro esperienze, i loro interessi e i loro punti di forza (Zoletto, 2019) potrebbe quindi comprendere anche i vissuti condivisi prima, durante e dopo l’attività sportiva.

La lettura del testo di Giuseppe Scandurra e Fulvia Antonelli, intitolato *Tranvieri. Etnografia di una palestra di pugilato* (2010), ci permette di concretizzare questo passaggio. I ragazzi provenienti da contesti migratori che frequentavano tale palestra erano ragazzi considerati “difficili” ma che, come ci suggerisce Davide Zoletto (2012),

se osservati dalla prospettiva della palestra di pugilato, questi giovani appaiono invece persone che si impegnano quotidianamente per costruire – in un contesto educativo non formale – un’identità che riesca a sottrarsi all’immagine in cui si sentono prigionieri a scuola. Riuscire a cogliere questo aspetto nella vita dei figli e delle figlie dei migranti potrebbe aprire la possibilità a percorsi educativi che provino a valorizzare questo loro impegno (ivi: 100).

L’essere delle brave atlete e dei bravi atleti potrebbe infatti rappresentare la “carta vincente”, il lasciapassare per molte ragazze e ragazzi che arrivano in Italia da altri Paesi e che in contesti educativi formali vengono ancora non di rado considerati come coloro che *non* hanno quel qualcosa (nello specifico: la lingua italiana) che li rende *diversi* dai compagni autoctoni. Nelle parole di Anna Granata, scritte

nel suo *Pedagogia delle diversità* (2016), si può trovare un tentativo per approfondire suddetta considerazione, in particolare in questa affermazione:

Il bambino meno apprezzato in classe diviene il campione della squadra se dimostra di avere talento. La bambina più timida è una leonessa su quel campo da pallavolo senza adulti. L'ultimo arrivato che non parla una parola di italiano fa numeri eccezionali nel campo da basket dell'oratorio e si guadagna la stima dei suoi compagni di gioco ancor prima di aver aperto bocca. Bambini e ragazzi si trovano spesso alla pari sui campi da gioco e sperimentano una dimensione diversa della socialità (ivi: 135).

Allo stesso modo si esprime anche Vinicio Ongini (2019) portando il Lettore/la Lettrice a riflettere su questi temi:

Quante “abilità” non viste ci sono nelle scuole? Bambini italiani considerati “chiusi e apatici” e bravi in qualcosa che la scuola non vede, o bambini stranieri che non conoscono la lingua italiana, ma conoscono altre lingue... Ma c'è un'altra importante osservazione: non vedendo gli interessi di Juri si perde una potenziale occasione di scambio e di condivisione di passioni e consumi culturali con i compagni non rom (il pallone, i cartoni animati), un'incomprensione che rischia di ostacolare le possibilità di interazione con i compagni di classe (ivi: 80).

Possibilità di interazione.

Sembra essere questa, quindi, la chiave di lettura per cercare di accogliere e di applicare quotidianamente un approccio “interculturale” nei contesti educativi “superdiversi”.

4.2. Lo sport come linguaggio transnazionale, crossmediale e intergenerazionale: possibili riscontri per l'ambito scolastico

Lo sport, essendo una delle attività extrascolastiche più diffuse tra i ragazzi e le ragazze d'oggi (Save the Children, 2018: 29), potrebbe infatti rappresentare uno di quei linguaggi transnazionali (diffusi a livello globale, ma esperiti a livello locale, situato) come ad esempio i personaggi dei cartoni animati, la musica, le nuove tecnologie, ecc.,

approfonditi con diverse sfumature da numerosi Autori e Autrici⁴ in quanto in grado di attraversare barriere, di andare oltre i confini nazionali e unire, potenzialmente, persone che sembrano non avere niente in comune. E invece, è proprio l'interesse e la passione per un determinato sport a rappresentare l'elemento *in comune* da cui partire per creare condivisione e appartenenza.

Lo sport rappresenta infatti una delle “culture dei pari”, delle “culture dei bambini” (Corsaro, 1997; trad.it. 2003) più diffuse e amate dalle giovani generazioni e per tal motivo potrebbe infatti rappresentare un primo trampolino di lancio, per utilizzare una metafora sportiva, per iniziare a lavorare in ottica inclusiva.

Come ha sottolineato Rosita Deluigi (2010):

Lo sport può diventare una modalità di comunicazione e di aggregazione per superare barriere, rappresentate spesso già dalla diversa lingua e ancor più dalla cultura di appartenenza. Ci riferiamo soprattutto alla fascia adolescenziale in cui la ricerca di spazi e di tempi comuni si intreccia con le diversità e con le identità in crescita: l'attività sportiva formale o informale apre canali di dialogo inaspettati e offre spazi di incontro in cui tutti si ‘mettono in gioco’ per raggiungere un obiettivo comune (ivi: 78-79).

A titolo esemplificativo, si pensi al ruolo che ha avuto e che ha tuttora nei processi di socializzazione e inclusione l'album delle figu-

⁴ Per approfondimenti in merito ai personaggi dei cartoni animati: J. Tobin, *The Pikachu's Global Adventure. The Rise and Fall the Pokemon*, Duke University, Durham 2004; A. Antoniazzi, *Dai Puffi a Peppa Pig. Media e modelli educativi*, Carocci, Roma 2015; A.H. Dyson, *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*, Teachers College, New York 1997. Per ricerche e studi sulla musica: G. Dimitriadis, *Performing Identity/Performing Culture. Hip Hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice*, Peter Lang, New York 2001 (nuova edizione del 2009); J. A. Yasin, *Hip Hop Culture as a Teaching-Learning Tool in Urban Education*, in H. R. Milner IV - K. Lomotey (a cura di), *Handbook of Urban Education*, Routledge, New York 2014, pp. 413-429; F. Virgilio, *Il curriculum a partire dalle radici. Partire dagli studenti per costruire cittadinanza*, «Educazione interculturale», 14 (2016), n. 1. In merito al ruolo delle nuove tecnologie: D. Buckingham, *Global Children, Global Media Migration, Media and Childhood*, Palgrave, New York 2007; D. Buckingham - R. Willet, *Video Cultures. Media Technology and Everyday Creativity*, Palgrave Macmillan, Londra 2009; L. Zinant, *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, ETS, Pisa 2014; K. Drotner - S. Livingstone (a cura di) *The International Handbook of Children, Media and Culture*, SAGE, Londra 2008. Per un quadro generale sulle culture dei bambini/culture dei pari: W.A. Corsaro, *The Sociology of Childhood*, Pine Forge, Thousand Oaks 1997, trad. it. *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna 2003.

rine dei calciatori. Tale album è stato considerato come possibile “libro interculturale” (Ongini, 2008: 30-35; Ongini, 2019: 102; Russo, 2020: 22) in quanto permette di approfondire la conoscenza di Paesi diversi dal proprio a cui si potrebbe, da insegnanti o educatori, collegare vicende storiche e sociali rilevanti o parlare del plurilinguismo presente in ambito sportivo, cogliendo così l’occasione per valorizzare le diversità linguistiche presenti all’interno del gruppo-classe. L’aspetto realmente “interculturale” di tale album consiste però nel fatto che attraverso la pratica dello “scambiarsi le figurine” si creano possibilità concrete e quotidiane di conoscenza e di confronto con ragazzi e ragazze di origine diversa⁵. Tale relazione avviene infatti spontaneamente, proprio a partire dal comune interesse verso il calcio. Calcio che, visto il suo essere stato lo sport maggiormente praticato e visto in Italia negli ultimi anni (CONI, 2018; Maulini, Tafuri, 2022: 64) è stato preso in considerazione anche in diverse ricerche e pubblicazioni (tra le altre: Zoletto, 2012; Maulini, Tafuri, 2022) per il fatto di far “convogliare” a sé ragazzi e ragazze di diverse provenienze e quindi, potenzialmente, promotore di situazioni e processi inclusivi.

A tal proposito, Davide Zoletto, nel suo *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica* (2012), dedica il capitolo rivolto al ruolo degli spazi di aggregazione proprio ai contesti sportivi – e al calcio in particolare - riportando i dati emersi in una ricerca svolta nel 2010, con l’intento di sottolineare il ruolo che i contesti educativi sportivi possono avere nei processi di inclusione. Dopo aver chiarito con precisi riferimenti bibliografici le ambivalenze che ci possono essere all’interno della pratica sportiva «nella costruzione delle identità personali e collettive, sia a livello locale e nazionale» (ivi: 98) e aver messo a fuoco i rischi di etnicizzazione e segregazione che possono celarsi nella pratica sportiva per i giovani figli di migranti – tema approfondito dal medesimo Autore nell’articolo *Sport e seconde generazioni fra rischi di ghettizzazione e intenzionalità educative. Una ricerca sulla valenza educativa del calcio in aree a forte processo migratorio* (2010a: 142-149) – ha ri-

⁵ Si sottolinea come questa pratica sia sempre più diffusa anche tra le bambine e permetta loro di entrare in uno spazio che per anni è stato relegato al mondo maschile e, cosa ancora più importante, permetta loro di dare prova di essere competenti in tale ambito.

preso le ricerche che in ambito europeo avevano sottolineato «il ruolo che lo sport può svolgere in contesti urbani ad alta presenza migratoria» (ivi: 98). Come specifica l'Autore, il poter praticare uno sport «rimane, infatti – seppure con le necessarie contestualizzazioni – una delle opportunità di socializzazione più diffuse a livello extrascolastico» (*ibidem*). Dalla ricerca svolta in un'area ad elevata presenza migratoria del Nord Est Italia sembra infatti che il «calcio giovanile organizzato [abbia] la capacità di aggregare una componente significativa della popolazione maschile dei giovani figli di migranti, tra questi, in preponderanza di coloro che erano nati in Italia» (ivi: 105). In tale ricerca sembra inoltre essere stato confermato il fatto che «il calcio – praticato in contesti organizzati ed orientati pedagogicamente – potrebbe avere la capacità di favorire l'integrazione anche fuori dal campo» (*ibidem*), come peraltro sostenuto, fin dal titolo, nel libro del 2008 di Fabio Caon e Vinicio Ongini *L'intercultura nel pallone*. Da queste ricerche sembra infatti emergere il ruolo significativo che i contesti sportivi possono svolgere nella «costruzione e nel mantenimento di relazioni di prossimità sociale» (Zoletto, 2012: 106) e quindi anche nella promozione di processi inclusivi tra scuola ed extra-scuola.

Non è un caso che il calcio è stato considerato da Vinicio Ongini (2019) nella sua *Grammatica dell'integrazione* - a proposito di “regole grammaticali” che si devono conoscere per poter parlare le lingue e i linguaggi dell'inclusione - come possibile strumento di interazione. Così si legge a riguardo:

è un tema importante, quello dello sport, e del calcio in particolare, un “campo” di allenamento per l'integrazione. Ma è sottovalutato dalla scuola [...] perché è circondato di sospetti e diffidenze: girano troppi soldi e interessi, è un grande circo mediatico, ha perso l'anima, non è più un gioco... è vero, ma per i bambini e i ragazzi rimane sempre un gioco, fatto di parole, regole e sogni condivisi. E per i bambini stranieri diventa a volte una prima occasione di “integrazione” (ivi: 95).

“Potente strumento d'integrazione” è infatti anche una delle caratteristiche principali dei contesti sportivi secondo una pubblicazione del CONI che mette in evidenza come il numero di atleti e atlete tesserati/e con cittadinanza non italiana sia cresciuto negli ultimi anni (CONI, 2018: 20), divenendo quindi un contesto in cui, al pari di al-

tri, si possano creare occasioni di incontro, scambio e amicizia tra ragazzi provenienti da Paesi diversi.

Lavorando in ambito educativo e cercando in particolare di promuovere contesti inclusivi, è importante infatti guardare al potenziale che vi è celato all'ambito sportivo, cercando quindi di utilizzare, come ad esempio si fa con le nuove tecnologie, anche le possibili contraddizioni legate agli aspetti non sempre "etici" dello sport e non rifiutarle perché possono contenere «potenzialità e questioni che riguardano l'educazione di oggi» oltre che «aiutare ad incollare e collegare frammenti delle culture di provenienza con elementi culturali nuovi e locali» (Ongini, 2019: 97).

Proprio in merito a quest'ultima citazione, lo sport potrebbe diventare anche un importante linguaggio *in comune* tra genitori e figli, in un rapporto che non è sempre facile, soprattutto se segnato da riferimenti valoriali differenti, pratiche e orizzonti diversi, come nel caso di ragazzi e ragazze nate in Italia da genitori immigrati⁶ (tra i vari: Granata, 2011). Ragazzi e ragazze che vivono, non di rado, in una situazione di equilibrio precario, ma in un certo senso, volutamente precario, intesi infatti come «soggetti culturali bilicanti», per usare un'espressione di Francesca Gobbo (2008: 170), in grado cioè di «di valutare, e poi scegliere, quale differente orientamento sia vantaggioso per riguadagnare o rafforzare un delicato equilibrio umano» (*ibidem*) teso tra tradizione e contemporaneità, tra un passato a loro sconosciuto o comunque distante e un presente a loro prossimo, concreto, fatto di esperienze quotidiane vissute con i pari autoctoni. Tale dimensione di continuo e intenzionale bilanciamento tra due diverse modalità di pensare, vivere, agire, può essere ravvisabile nella cosiddetta "doppia appartenenza", intesa quindi in prospettiva opposta rispetto alla difficile situazione di "doppia assenza" (ravvisata tra i primi da Abdelmalek Sayad, 2002) vissuta invece dai genitori di tali ragazzi e che sembra essere significativa in quanto capace di modificarsi

in relazione al contesto, e che privilegia una prospettiva cumulativa piuttosto che disgiuntiva; favorisce lo sviluppo di identificazione *hyphened*, che tengono

⁶ Ragazzi e ragazze che sono molto, e sempre più, presenti anche nel contesto scolastico. Per dare qualche riferimento numerico, nell'a.s. 2022/2023 gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana nati in Italia ammontavano a 598.745 e costituivano il 65,4% di tutti gli iscritti con cittadinanza non italiana (MIM, 2024: 20).

insieme, che evidenziano il tratto che unisce, rifiutano di rinunciare a uno dei due, o più, termini che la costituiscono (Colombo, 2005: 64)

e in cui le diversità vengono considerate come una parte di un insieme ampio di possibilità di concepire l'identità in maniera plurale, dinamica. Di poter cioè appartenere a più mondi contemporaneamente e provare così a vivere in maniera volontariamente instabile. In questo vivere in una "doppia appartenenza" si riescono a trovare, anche se non sempre in maniera semplice, degli spazi di espressione e dei momenti di confronto con i genitori. Una tra le varie possibilità di confronto è, o potrebbe essere, quella che parte da tematiche inerenti lo sport.

A tal proposito, ci vengono a supporto ancora una volta le parole di Ongini il quale pone la questione dello «sport come lessico familiare» (ivi: 99), offrendo al lettore uno spunto di riflessione interessante: «Quante altre passioni, quante altre "lingue" sono condivise oggi dai figli e dai padri?» (*ibidem*). La risposta a tale domanda si può trovare nel proseguo della trattazione, in cui si legge che grazie allo sport: «Generazioni diverse sono capaci di sintonizzarsi perché hanno in comune un "luogo" narrativo, una lingua in comune» (*ibidem*). Questa narrazione non di rado viene svolta anche dai nonni che «raccontano o citano i nomi dei campioni di quando loro erano ragazzi» (ivi: 100). Queste narrazioni svolte in ambito familiare, continua l'Autore, possono avvenire anche prima della nanna, guardando i poster degli atleti preferiti appesi alle pareti. Questa indicazione può essere particolarmente rilevante perché

Se anche i calciatori sono entrati dentro le pratiche rituali dell'infanzia, se anche loro sono "oggetti transizionali" vuol dire che il calcio visto dai bambini è un serbatoio di suggestioni e di figure simboliche importanti, nonostante il circo mediatico, gli interessi economici, il maschilismo e i fenomeni di razzismo del calcio dei grandi (ivi: 102).

Inoltre, riflettendo ulteriormente sullo sport come linguaggio intergenerazionale, viene in mente il ruolo che potrebbe assumere il già citato album di figurine in tale prospettiva. Questo "oggetto" si carica di una valenza simbolica, affettiva, relazionale notevole, diventando un possibile "strumento d'unione" tra genitori e figli/e, nel confronto dei grandi giocatori di ieri e di oggi, di Paesi vicini e lontani, diven-

tando così una pratica culturale condivisa. Pratica come quella di guardare/ascoltare/commentare insieme gare, partite, eventi attraverso l'utilizzo di dispositivi tecnologici. È infatti importante ricordare che «Lo sport fa parte di un immaginario condiviso» (Ongini, 2019: 99) e anche attraverso la condivisione di questo immaginario, di queste «comunità immaginate» spesso «*in streaming*» (Zoletto, 2010b: 111-129), attraverso cioè i nuovi media, si possono trovare dei punti di incontro e di condivisione tra le diverse modalità di praticare uno sport, o anche solo di parlarne, sia tra generazioni diverse, sia tra ragazzi e ragazze – sottolineando così la questione della parità di genere e in particolare del maschilismo che per anni ha caratterizzato l'ambito sportivo (ivi: 91-109) – sia tra ragazzi e ragazze della stessa generazione aventi origini diverse, sia in contesti educativi diversi (contesti familiari, sportivi, scolastici, ecc.). A tal proposito, è importante ricordare che:

Se vogliamo comprendere meglio quale sia il ruolo svolto dai mediascapes contemporanei nella formazione delle appartenenze e delle identità dei giovani migranti o figli di migranti in Italia, abbiamo bisogno di studi concreti sulle loro modalità quotidiane di consumo mediatico. Molto probabilmente, almeno per quanto riguarda i figli e le figlie dei migranti, la loro modalità di consumo mediatico non saranno troppo diverse da quelle dei loro coetanei autoctoni. E questa potrebbe essere una risorsa importante dal punto di vista educativo e interculturale, perché permetterebbe a educatori e insegnanti di avere una base di esperienza condivisa su cui lavorare insieme, a scuola e fuori, con tutti questi nuovi cittadini (autoctoni e figli dei migranti) (ivi: 127).

Lo sport, infatti, oltre che essere un linguaggio transnazionale e intergenerazionale, seppur con le dovute contestualizzazioni, è quindi anche un linguaggio crossmediale in quanto i suoi “personaggi” (con relativo merchandising⁷) e le loro “imprese” sportive viaggiano in più media: quotidiani, magazine, libri, album di figurine, radio, televisione (con i tanti programmi riferiti all'ambito sportivo), piattaforme satellitari, smartphone, tablet, ecc. Ciò permette di aumentare le possibilità che bambini e bambine di una stessa classe ma provenien-

⁷ Aspetto sul quale è necessario prestare attenzione, essendo consapevoli di quanto il mercato (con i meccanismi di mercificazione e di omologazione) possa influenzare le scelte dei ragazzi e delle ragazze di oggi. Tale aspetto rappresenta infatti uno degli elementi della *popular culture* da guardare con occhio critico, ma non elitario (Zoletto, 2019: 53-55).

ti da situazioni familiari e contesti diversi possano aver visto, ascoltato, letto le medesime notizie riguardanti un evento sportivo o le vicende di un/una determinato/a atleta o della squadra preferita. Inoltre, questa crossmedialità offre notevoli opportunità a livello pedagogico ed educativo proprio perché può offrire agli/alle insegnanti ma anche ad allenatori e allenatrici molteplici modalità per parlare di attività motoria e sportiva, dei suoi benefici a livello fisico, mentale, relazionale, andando a comprendere anche tutti quegli aspetti collegati al rispetto, al *fair play*, alla cittadinanza, al promuovere processi di inclusione ottenuti anche attraverso una pratica sportiva intenzionalmente educativa. Può essere infatti fatto rientrare nel concetto di *Literacies* (Kalantzis, Cope, 2010) – al plurale – e, molto probabilmente, anche nella più recente prospettiva delle *New Literacies*, in particolar modo nella sua dimensione sociale (sottolineata, fra gli altri, da Larson, Marsh, 2015: 135-173; Jenkis, 2009: 66-90; Kucer, 2014: 227-258; Rivoltella, 2020: 181-182). Lo sport, infatti, potrebbe rientrare tra i *Nuovi alfabeti* (Rivoltella, 2020) necessari per gli alunni e le alunne di oggi proprio per il suo essere un linguaggio transnazionale e crossmediale in grado di promuovere le loro relazioni.

A tal proposito si potrebbe quindi far entrare lo sport a scuola in maniera concreta, inserendo specifiche attenzioni, proposte, attività all'interno del curricolo, non solo all'interno della disciplina specificamente rivolta a ciò, l'educazione motoria. Infatti, oltre alle tante proposte per collegare tale materia a contenuti riferiti ad altre discipline⁸, si potrebbe utilizzare lo sport per parlare di amicizia, di solidarietà, di diversità, di inclusione, di discriminazioni e di razzismo.

Tra i vari libri volti a tali riflessioni e approfondimenti, si cita il libro scritto da Federico Appeal intitolato *Pesi massimi. Storie di sport, razzismi, sfide* (2014) in cui l'Autore ripercorre, attraverso la guida immaginaria di Mohammed Alì, la storia di grandi campioni dello sport che hanno dovuto fronteggiare non solo le sfide/gare sul campo ma anche fuori dal campo, fatte di discriminazioni e ingiustizie, dimostrando di riuscire a vincerle entrambi. Tale libro si potreb-

⁸ Si pensi ad esempio alla matematica (associando, nella scuola dell'infanzia, il concetto di numero, di grande e piccolo, di sopra e sotto, di spazialità, ecc.), all'italiano (associando, sempre nella scuola dell'infanzia, i pre-grafismi), alla musica (associando il concetto di ritmo, di pausa, ecc.), a scienze (associando, durante la classe V della scuola primaria, la conoscenza del proprio corpo), ecc.

be leggere con le ultime classi della scuola primaria e la prima classe della scuola secondaria di I grado. Con studenti e studentesse di 10-12 anni si potrebbe leggere e commentare anche il libro di Igor De Amicis e Paola Luciani, facente parte della Collana Eroi, intitolato *Igor Trocchia. Un calcio al razzismo* (2021) in cui viene descritto un episodio di razzismo svoltosi durante una partita di calcio e della reazione ferma e decisa dell'allenatore. O, ancora, della stessa Collana, si potrebbe leggere il testo *Le Olimpiadi del coraggio* (2017), libro di Paola Capriolo in cui l'Autrice descrive la storia e il significato del pugno chiuso alzato verso il cielo⁹ dai velocisti Tommie Smith e John Carlos durante le Olimpiadi svoltesi in Messico nel 1968¹⁰.

Passando dai libri al cinema e cercando di approfondire il tema della valorizzazione delle diversità e delle risorse/potenzialità di ciascuno/a, si potrebbe proporre agli alunni e le alunne di scuola primaria (sempre per le ultime classi) la visione di alcune parti del film *Space Jam* (Joe Pytka, 1996), in cui un'improbabile squadra di basket supportata da Michael Jordan, unendo le diverse abilità e risorse dei suoi atleti e atlete, riesce a sconfiggere la squadra degli alieni che volevano rapire i noti personaggi *Looney Tunes* per portarli sul loro pianeta.

Per approfondire il tema delle discriminazioni e del razzismo nella scuola secondaria attraverso il cinema si potrebbe partire da un classico del settore *Invictus* (Clint Eastwood, 2009) la cui trama narra quanto svolto da Nelson Mandela nel tentativo di provare ad unire un Paese, il Sud Africa, allora lacerato dall'apartheid, proprio attraverso uno sport: il rugby. Nonostante le iniziali incomprensioni e l'incredulità del suo stesso *entourage* oltre che dei suoi elettori, Mandela riesce ad unire un popolo dilaniato da terribili ingiustizie e discriminazioni valorizzando ciò che sembrava poter unire le persone

⁹ Pugno chiuso diventato simbolo del movimento contro il razzismo *Black lives matter*, utilizzato anche nelle manifestazioni seguite all'omicidio di George Floyd, nel 2020, a Minneapolis.

¹⁰ Per affrontare lo stesso tema, ma con studenti e studentesse della scuola secondaria si potrebbe prendere in considerazione il libro *Dallo Scudetto ad Auschwitz. La storia di Arpad Weisz, allenatore ebreo* scritto da Matteo Marani. Questo libro, indicato anche dal CONI tra le "buone pratiche" presenti nel documento *Sport e integrazione. La vittoria più bella* (2015: 31-35, ora presente solo nel suo *Manifesto*) racconta la storia di Arpad Weisz, allenatore di due importanti squadre italiane negli anni '30, deportato nel campo di concentramento di Auschwitz in cui morì nel 1944.

fino ad allora divise. Celebre è infatti la frase di Nelson Mandela pronunciata il 25 maggio del 2000 alla cerimonia dei Laureus World Sports Awards:

Lo sport ha il potere di cambiare il mondo. Lo sport ha il potere di ispirare. Ha il potere di unire le persone come poche altre cose riescono a fare. Parla ai giovani in una lingua che essi comprendono. Lo sport può creare speranza là dove prima c'era solo disperazione. Ha più potere dei governi nel rompere le barriere razziali. Irride ogni tipo di discriminazione (CONI, 2015: 1).

Frase questa che si potrebbe utilizzare per iniziare a parlare di tali tematiche con gli studenti e le studentesse con i/le quali si lavora, commentandola, attualizzandola, concretizzandola.

Un'altra pellicola importante in tal senso potrebbe essere *Glory Road* (James Gartner, 2006) in cui viene narrata la storia di una squadra di basket che nessuno voleva allenare sia per i problemi economici sia perché composta in parte da giocatori neri. Grazie all' "intenzionalità educativa" del suo allenatore, tale squadra è riuscita non solo a vincere la *Regular season* nel campionato 1965-66 ma anche – e soprattutto – a sconfiggere la mentalità razzista di quegli anni. Di una storia simile, ma rivolta al mondo della corsa, si parla nel film *McFarland* (Niki Caro, 2015), basato sulla storia vera di Jim White, allenatore di football che, una volta essere stato licenziato, si trasferisce a McFarland. In tale città gli viene proposto di insegnare in un liceo composto per la maggior parte da studenti i cui genitori provenivano da Paesi dell'America latina, molti dei quali lavoravano nei campi. Dopo alcune iniziali incomprensioni, White riesce a creare un forte legame con questi ragazzi, cogliendo in loro aspetti che nessun'altro aveva colto prima, riuscendo ad intercettare doti e talenti inaspettati anche per gli stessi studenti che li portarono a vincere molti titoli nazionali. L'allenatore ha cercato quindi di valorizzare ciascuno di loro, facendo leva anche sulla loro voglia di "riscatto", sul loro impegno, sulla loro motivazione.

Sempre in merito alle discriminazioni razziali, si potrebbe guardare con gli studenti e le studentesse della scuola secondaria il film *Race-Il colore della vittoria* (Stephen Hopkins, 2016) in cui viene raccontata la storia e in particolar modo l'amicizia – illecita, visto il periodo storico – nata durante le Olimpiadi disputate a Berlino nel

1936, tra Jessy Owens, ragazzo di 23 anni, figlio di contadini dell'Alabama, nipote di un nonno costretto alla schiavitù, con un grande talento per il salto in lungo (e non solo, come dimostrò in quella stessa Olimpiadi vincendo anche i 100 e i 200 metri, oltre che la staffetta 4x100) e Carl Ludwing Long, anch'egli 23enne, nato in una famiglia dell'alta borghesia tedesca, con Laurea in Giurisprudenza, da anni specialista della stessa disciplina (AA.VV. 2020: 47-51). Due vite, due mondi che al di fuori dalla pista di salto sembravano – nuovamente – non aver niente in comune. E invece, proprio la passione per uno sport ha creato l'occasione per andare oltre le terribili barriere erette in quel periodo storico.

Di più recente produzione (Simone Aleadri, 2024) è il documentario *Seydou – Il sogno non ha colore*, presentato alla Mostra del Cinema di Venezia come film documentario contro il razzismo il cui protagonista è Seydou Sarr, già protagonista del significativo film *Io capitano*¹¹. In questo Documentario, Seydou, grande appassionato di calcio, incontra alcuni giocatori ed ex giocatori di diverse squadre di Serie A e, superando non senza fatica l'emozione per l'incontro che stava vivendo, riesce a chiedere loro non solo alcuni consigli per migliorare la sua tecnica e poter diventare un bravo giocatore (nello specifico, un difensore, perché quello è il ruolo che il padre in punto di morte gli aveva suggerito di fare) ma anche cosa significasse per loro essere “il capitano” di una squadra. Oltre a ciò, chiede a ciascun giocatore se avesse personalmente visto o vissuto episodi di razzismo e, se sì, come si fosse sentito in tali situazioni, come le avesse superate e come il calcio dovrebbe essere per far sì che non accadano più episodi simili. Un Documentario sicuramente molto significativo che unisce i temi dello sport a quelli della lotta alla discriminazione, fornendo un'ulteriore conferma di quanto sia grande il potenziale dello sport per promuovere relazioni tra persone provenienti da contesti diversi.

Sempre di sogni, anche se in tutt'altra modalità e partendo da contesti completamente diversi, si parla nel film *Sognando Beckham* (Gurinder Chadha, 2002) in cui, in estrema sintesi, la protagonista,

¹¹ Pellicola firmata da Matteo Garrone in cui si racconta la storia di due ragazzi che vogliono scappare dal Senegal per arrivare in Europa, attraversando il deserto del Sahara, passando per le prigioni libiche e intraprendendo il viaggio nel Mediterraneo.

Jess, una ragazza con genitori indiani, vorrebbe giocare a calcio come il suo idolo ma per fare ciò deve riuscire a bypassare le idee dei genitori che la vorrebbero invece più legate alle tradizioni del loro Paese natio. Questo riassunto rischia però di non considerare le tante sfumature che sono presenti in tale film. Come sottolinea Zoletto (2010b), in questo film «c'è anche la storia dell'amica rivale di Jess, assolutamente occidentale ma capace di sottrarsi all'ideale femminile (molto maschilista) in cui la vorrebbe imprigionare la madre» (ivi: 106) ma c'è anche la storia «dei sospetti di omosessualità che incombono sull'amicizia fra le due ragazze, e c'è la storia dell'omosessualità effettiva dell'amico indiano di Jess, che viene ignorata e osteggiata da tutto il contesto in cui vive» (*ibidem*). In tale film c'è, inoltre, una scena in cui si comprendono gli impliciti legati al genere sui quali, da persone volte all'ambito educativo e pedagogico, è necessario prestare attenzione.

I ragazzi con cui gioca Jess, sentendosi minacciati dalla sua bravura, affermano:

“Chi si crede questa, Beckham?”. Ovviamente, il modo per screditarla è quello di riportarla al rango in cui deve stare una ragazza nell'immaginario maschile occidentale, ovvero, quando non è una figura materna, al rango di possibile oggetto sessuale. La presa in giro è bonaria, ma grossolana e sottilmente violenta: “E cosa fai...”, dice uno dei ragazzi, “stoppi anche di petto come Beckham?” simulando un malizioso e abbastanza maschilista controllo di petto. Al che Jess alza di tacco il pallone, lo afferra con le mani e colpisce il ragazzo con il pallone sotto la cintura. Come a dire: l'ostacolo alla vita che Jess immagina per sé non è tanto o solo la sua cultura indiana, ma il maschilismo latente nella cultura (non solo sportiva) occidentale (ivi: 106-107).

Questo film permetterebbe quindi di svolgere diversi approfondimenti con studentesse e studenti delle scuole secondarie, non solo rivolti alle “culture” di provenienza e della società accogliente, ma anche riguardanti le discriminazioni di genere, partendo ad esempio dall'utilizzo del linguaggio, della scelta di alcune parole rispetto ad altre.

In ciò, potrebbe aiutarci lo studio svolto da Rosa Argenziano nel suo articolo denominato *Note sull'uso del genere nella lingua dello sport: il caso del calcio* (in cui riprende gli studi di Alba Sabatini). In tale contributo l'Autrice parte proprio con il descrivere dei progetti svolti in ambito scolastico rivolti al linguaggio presente nei libri di

testo¹², per passare poi a delle Note ministeriali, a delle direttive europee e ad altre pubblicazioni istituzionali volte a promuovere «politiche per un linguaggio non discriminatorio» (ivi: 109)¹³. Il focus centrale del contributo si rivolge tuttavia alla tipologia di termini utilizzati in ambito sportivo, partendo dal fatto che in precedenza si era riscontrata l'assenza «della donna dalle pagine sportive, un dato prevedibile o forse scontato negli anni '80, quando lo sport era un campo ancora prevalentemente maschile, ma dipeso anche dalla prassi linguistica dei media, votata al maschile generalizzato e offuscante» (Argenziano, 2018: 113).

L'Autrice, non a caso, nel suo contributo analizza diversi documenti (tutti riferiti all'anno 2017) che mettono in risalto il linguaggio utilizzato da vecchi e nuovi media. Dall'analisi delle pagine della rivista cartacea *L'arbitro*, rivolta alla storia delle donne nel mondo dell'arbitrato calcistico, così come dagli articoli online presenti nei siti di diversi quotidiani e periodici sportivi, riporta molti esempi in cui vi erano e vi sono ancora diversi termini che vengono usati – per ragioni connesse anche alla lingua – solo al maschile (es.: difensore, portiere, cannonieri, ecc.), altri per i quali è ormai comune la declinazione al femminile (es.: atlete, giocatrici, calciatrici, campionesse, ecc.), altri per i quali vi è ancora molta incertezza e sui quali si sta ancora discutendo quali, per appunto, arbitro¹⁴.

¹² Nel testo vengono citati il progetto POLITE, il cui obiettivo era quello di promuovere modifiche sui libri scolastici per «favorire la familiarizzazione con gli agentivi femminili proprio in contesto di apprendimento scolastico, essendo la scuola considerata l'ambiente dal quale partire per farne attecchire l'uso con efficacia» (Argenziano, 2018: 109), così come il progetto *Sui generis*, avente lo stesso scopo (*ibidem*).

¹³ L'Autrice cita la Direttiva 2006/54/CE del Parlamento e del Consiglio europeo e [...] la guida all'uso del genere promossa dalla Rei (Rete per l'Eccellenza dell'Italiano istituzionale) (Argenziano, 2018: 109), così come le «Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo» (Robustelli, 2012), nato in seno al progetto *Genere e linguaggio*, varato dal Comitato pari opportunità del Comune di Firenze e successivamente condiviso da molte istituzioni italiane» (Argenziano, 2018: 109-110), oltre che ricordare la nomina di un Gruppo di esperti sul linguaggio di genere scelto dalla Presidenza del Consiglio (ivi: 110).

¹⁴ Rosa Argenziano a tal proposito sottolinea che l'incertezza legata al termine arbitro può essere dovuta a vari aspetti, tra i quali, l'«Idea esplicita nelle perifrasi con ruolo di, patente/carriera da; a volte, possono essere le stesse protagoniste del calcio femminile a scegliere di appellarsi al maschile [...]: «prima dovevo dimostrare di essere davvero un arbitro» [...]; «devono ricordarsi che la partita la sta guidando un arbitro, non una donna vestita da arbitro» [...] (ivi: 122)».

Un ultimo aspetto, probabilmente il più rilevante nella ricerca di un linguaggio equo e inclusivo a livello di “genere”, è il non utilizzo di formule legate alla bellezza, alla femminilità (ma anche ad una presunta “fragilità emotiva”) quando si parla di giocatrici, allenatrici, ecc.: «La forte, e bella, attaccante di Liverpool» (ivi: 121), «Ah, si chiama Toni Duggan, è bionda e ha due splendidi occhi azzurri (*ibidem*); «voleva dare un buffetto al direttore di gara, la bionda Bibiana Steinhaus» (*ibidem*); «La bella calciatrice di Liverpool» (*ibidem*); «Ama più il salato che il dolce la bionda centrocampista del Napoli Femminile» (*ibidem*). La precisazione che una calciatrice sia bella, bionda e abbia gli occhi azzurri non aiuta la sportiva in questione a far prevalere le sue doti tecniche, anzi, potrebbe andare a sminuirle. Le calciatrici (ma si potrebbe dire anche le nuotatrici, tenniste, pallavoliste, cestiste, ecc.) devono essere citate e valutate per la loro bravura e per la loro professionalità o, al contrario, per la loro incompetenza, non per la loro bellezza o sensualità, esattamente come accade per i calciatori (nuotatori, tennisti, pallavolisti, cestisti, ecc.). Questo è probabilmente il grande cambiamento che dovrebbe avvenire nel linguaggio (e nella quotidianità) in ambito sportivo (e non solo). Esattamente quello che intendeva dire Jess lanciando il pallone sotto la cintura ai ragazzi con cui giocava.

Tuttavia, oltre ad una maggiore attenzione al linguaggio e al genere (per approfondimenti: Fusco, 2022b), sarebbe importante riflettere anche su altri aspetti. Il primo dei quali riguarda l’accesso alla pratica sportiva, la possibilità di svolgere tutti gli sport desiderati e di poter gareggiare anche a livello agonistico internazionale e olimpico. A tal proposito si può citare il significativo Documento *Factsheet Women in the Olympic Movement* (CIO, 2024b) in cui sono sintetizzati tutti i Documenti, le Convenzioni, le Raccomandazioni pubblicate in tal senso a partire dalla *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* dell’aprile 1979 fino ad arrivare alle *Portrayal Guidelines Gender-Equal, Fair and Inclusive Representation in Sport* (CIO, 2024a).

Allo stesso modo, sarebbe molto rilevante fare in modo che ci sia la stessa possibilità per le donne di rivestire, nelle stesse modalità, i ruoli apicali in ambito sportivo (un esempio si può trovare in Zoletto, 2010b: 105-106). Parimenti, sarebbe da colmare il grande gender gap

riferito ai pagamenti delle professioniste (sia atlete che allenatrici) rispetto ai professionisti in ambito sportivo¹⁵.

Un film come *Sognando Beckham*, potrebbe quindi permettere moltissime riflessioni e approfondimenti rilevanti per la vita di moltissime persone.

Lo sport, infatti, partendo dal suo coinvolgere alunni e alunne di diverse età, provenienze, genere, situazioni familiari, ecc. può rappresentare uno strumento per parlare di determinate tematiche, diventando la loro “lingua in comune”. Lingua comune tra pari, ma anche tra adulti (genitori ma anche insegnanti/educatori) e bambini, tra anziani e bambini ma è anche vero che, a volte, per parlarla, genitori e figli/e, potrebbero usare parole diverse. In questo confronto generazionale potrebbero infatti nascere anche delle divergenze perché sono da considerare anche i diversi modi di praticare sport rispetto al passato (Scandurra, Antonelli, 2010; Zoletto, 2010) o i contesti in cui tali sport vengono praticati, immaginati, tifati. Ad esempio, il cricket giocato in India oggi può essere diverso dal cricket giocato in Italia e, ancora, può essere diverso dal cricket che veniva giocato in India qualche anno fa o da quello giocato in origine nell’Inghilterra vittoriana. Come ci ricorda Zoletto nel contributo *Il gioco dell’ospitalità* (2017)

Giochi e sport, in realtà, non sembrano poter essere compresi in quanto “tipici” di determinate culture (considerate a loro volta troppe volte in modo essenzialista, ovvero decontestualizzato e storico); piuttosto essi devono essere sempre analizzati entro specifici contesti e momenti sociali e storici, venendo giocati in situazioni e condizioni molto diverse tra loro. Mano a mano che una pratica ludica (come il cricket o come il calcio) si sposta da contesto a contesto, essa viene risituata, rilocata, e quindi anche risignificata entro diverse reti di riferimenti, cambiando a volte quasi segno (ivi: 120-121).

Ci vuole quindi un’attenzione specifica alle modalità con le quali si svolge una determinata pratica sportiva, ai contesti socioculturali di riferimento, alle persone che la praticano (es.: bambini e bambine, ragazzi e ragazze, adulti, anziani) e alle relazioni che, nel gioco, tra loro si creano. In tal senso, può essere opportuno ricordare l’esempio riportato nel già citato libro *Dall’intercultura ai contesti eterogenei*.

¹⁵ Nel 2022, per la prima volta, la Nazionale femminile di calcio degli Stati Uniti ha ottenuto la parità salariale, diventando un esempio in tal senso per altre squadre.

Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica (2012) in cui viene esplicitato come a seguito dell'organizzazione di un torneo di calcio, tutte le persone del quartiere, indipendentemente dalla provenienza, dalle condizioni sociali, economiche, dal genere, dall'età, si sono unite attorno al campo di calcio. Come sottolinea l'Autore, l'appartenenza a quella determinata "maglia", a quel quartiere «sembra [...] funzionare, pedagogicamente, come uno sfondo capace di integrare tutte quelle differenze, valorizzandole certo in quanto tali ma anche per quello che hanno – almeno potenzialmente – in comune» (ivi: 104-105).

Risulta interessante segnalare il fatto che la società sportiva considerata condivideva con la scuola limitrofa

un'attenzione pedagogica precisa che si concretizza in una serie di relazioni e attività comuni che vanno dai percorsi di formazione di insegnanti e allenatori, alla condivisione di regole di socializzazione e comportamento per i bambini, ad attività di animazione socio-culturale a livello di quartiere (ivi: 103).

L'aspetto che Zoletto sembra voler evidenziare in questo contesto è che la frequenza di questi ragazzi in società sportive strutturate permetteva loro di beneficiare anche di altre opportunità educative, ricreative e di apprendimento organizzate in co-progettazione con la scuola. Nel caso specifico, essi avevano infatti la possibilità di partecipare (assieme ad alcuni ragazzi con cittadinanza italiana) a dei corsi di italiano come lingua seconda per lo studio o alle attività di doposcuola o ad altre attività sportive (ivi: 104), ampliando/rafforzando così la loro rete amicale/sociale, oltre che le loro competenze ed esperienze.

4.3. Lo sport come linguaggio comune per promuovere il plurilinguismo

L'apprendimento dell'italiano come lingua seconda attraverso l'attività motoria e sportiva rappresenta sicuramente un tema rilevante nel cercare di promuovere l'inclusione in contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica ed è infatti stato approfondito ampiamente in letteratura.

Tra le varie esperienze svolte in tale direzione, si vuole ricordare il progetto *Gioco anch'io* (Caon, 2008: 89-118), voluto e realizzato da una significativa Rete di Enti, associazioni, soggetti istituzionali, scuole, università presenti sul territorio veronese. Seguendo quanto esplicitato nel testo di Fabio Caon (2008), l'obiettivo principale di tale progetto consisteva nel far imparare la lingua italiana a ragazzi dagli 11 ai 15 anni (26 in totale), arrivati in Italia nei mesi precedenti l'avvio del progetto, attraverso il gioco del calcio. La pratica di tale sport era infatti associata ad alcune ore di italiano in aula (due volte a settimana, per due mesi). Secondo l'Autore, infatti, lo sport è un importante strumento per favorire l'apprendimento linguistico in quanto «favorisce il recupero delle conoscenze pregresse, facilitando la comprensione dei nuovi input linguistici» e «l'acquisizione profonda della lingua»¹⁶. La pratica sportiva è però rilevante anche per l'interazione e l'inclusione in quanto può essere considerato come un «codice linguistico internazionale che fa da collegamento tra culture» (Caon, Ongini, 2008: 13). Lo sport promuove inoltre «la valorizzazione di differenti capacità e intelligenze», così come diventa rilevante per i «processi di “socializzazione [favorendo] lo sviluppo di dinamiche interpersonali positive», oltre che favorire «il senso di partecipazione attiva, [...] di autostima, di diversità come potenziale generatore di plus valore» (ivi: 86-87).

Proprio nella valorizzazione delle risorse e competenze personali, della partecipazione attiva e nella promozione dell'autostima, si cela uno degli aspetti più interessanti e rilevanti di questa esperienza. In tale progetto, per l'insegnamento dell'italiano, sono stati coinvolti degli studenti che presentavano difficoltà scolastiche, dando loro, forse per la prima volta, un incarico importante, una grande responsabilità, accrescendo così la loro autostima e il loro senso di autoefficacia. Ragazzi non valorizzati in ambito educativo formale venivano quindi elogiati – per richiamare un significativo libro di Eraldo Affinati (2015) – in ambito non formale, divenendo tutor di chi, in quello specifico frangente, poteva beneficiare della loro competenza in lingua italiana, inattesa e sconosciuta ai loro stessi occhi. Un altro esempio in cui l'attività sportiva è diventata “strumento” per la pro-

¹⁶ In merito a tale tematica, è possibile leggere l'approfondimento *In che lingua (e?) parla lo sport?* presente nella sezione Allegati del presente Volume.

mozione di pratiche relazionali tra ragazzi e ragazze con diverse provenienze, lingue, religioni, situazioni familiari, ecc. potrebbe essere quella svolta durante il progetto *Tempi supplementari* (Centro Come, 2016)¹⁷. Tale progetto, attivo dal settembre 2015 al luglio 2016, ha coinvolto 97 ragazzi e ragazze tra gli 11 e i 18 anni, italiani, come anche nati in Italia da genitori immigrati e minori stranieri non accompagnati, residenti prevalentemente nella zona 8 di Milano, una zona con un'alta percentuale di popolazione con cittadinanza non italiana. Gli obiettivi principali per tutti i partecipanti erano quelli di riuscire ad accrescere, attraverso la pratica di diversi sport (muay thai, calcio, calcio freestyle, difesa personale, rugby) «la consapevolezza relativa al proprio modo di vivere le relazioni e di gestire la propria aggressività» ma anche di «sviluppare la capacità di riconoscere limiti e risorse delle proprie potenzialità; implementare la capacità di affrontare situazioni impreviste; sviluppare la cura del sé e l'autostima» e, aspetto particolarmente rilevante in tale trattazione, di «stimolare il lavoro in coppia e in gruppo e in generale la collaborazione» (ivi: 3). Il fare sport insieme ha rappresentato infatti un forte elemento di unione, di appartenenza a quella nuova squadra così come alla città di Milano¹⁸, oltre che di socializzazione e di inclusione. Inoltre, per coloro i quali erano presenti in Italia da meno di un anno, alla pratica sportiva è stato associato un corso di italiano L2, basato sul vivere concreto e quotidiano dei ragazzi stessi (ad esempio, imparare il nome dei cibi associati all'alimentazione dello sportivo, oppure imparare i verbi collegandoli alle azioni dello sport e molti altri esempi ancora).

Oltre all'apprendimento della lingua italiana in contesti educativi formali e non formali, pare particolarmente interessante notare cosa accade in contesti informali. A tal proposito, si potrebbe riportare l'esempio, tratto dal libro di Davide Zoletto, *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco* (2010b), in cui l'Autore descrive come due bambini e una bambina, di diversa età,

¹⁷ Attualmente il documento non è più disponibile online.

¹⁸ In tale progetto molto si è fatto anche per far conoscere la città ai ragazzi che erano arrivati in Italia da poco, proprio attraverso lo studio condiviso delle mappe per recarsi al campo sportivo, del percorso che percorre l'autobus, il tram o la metropolitana che li porterà a casa dopo gli allenamenti, o anche dei luoghi più significativi per fare sport presenti nella città lombarda (Centro Come, 2016).

con genitori provenienti dallo Sri Lanka (e qua ci si potrebbe soffermare a riflettere come le diversità di genere e di età siano state superate dall'interesse comune verso tale sport), giocassero a cricket utilizzando lingue diverse rispetto agli interlocutori con cui stavano interagendo. Come si legge nella descrizione dell'episodio:

Sul vialetto i ragazzini parlano tra loro in italiano [con un'inflessione vistosamente regionale, *ivi*: 72], mentre con il fratello e la madre parlano in singalese. Il fratello maggiore parla con loro in italiano (anche se meno bene) e con i compagni di squadra in singalese. La madre si rivolge ai figli in singalese, ma capisce senz'altro la risposta che loro le danno, anche se questa è in italiano (*ivi*: 76).

Questo esempio permette di comprendere due aspetti principali: il primo, riguarda il fatto che «Per la maggior parte dei bambini e dei ragazzini nati in Italia da genitori migranti la lingua italiana non è più un'emergenza: come si vede da quello che accade sul vialetto, loro il cricket lo giocano già in italiano» (*ivi*: 77). Il secondo aspetto concerne la presa di consapevolezza che «Spesso le persone sono più plurilingui di quello che crediamo» (*ivi*: 76). A proposito di ciò, sarebbe significativo rendersi conto di come sui campetti del quartiere, al parco, nelle piazze o anche in momenti di gioco libero a scuola (es. durante la ricreazione) si “gioca” anche *in* una e *con* una pluralità di lingue che denotano le competenze linguistiche che hanno questi bambini e che non sempre vengono colte e valorizzate nei momenti strutturati (come invece sarebbe importante fare: Regione FVG, 2011; Consiglio d'Europa, 2016; Floreancig, Fusco, Virgilio, Zanon, Zoletto, 2020; Fusco, 2021, 2022a; Baldo, 2022). Questo veloce *switch* linguistico sottolinea anche la flessibilità di questi bambini e di queste bambine nell'adattarsi alle diverse situazioni nelle quali si trovano a vivere, studiare, giocare; evidenza, quindi, come riescano a stare “tra” due o più universi linguistici, culturali, sociali.

In questo senso si possono ricordare anche i racconti emersi durante le attività di ricerca presso scuole primarie e secondarie di I grado in zona transfrontaliera presente tra il confine Nord Est dell'Italia e la Slovenia all'interno del progetto *EDUKA-Educare alla diversità* (programma Interreg IV) svoltosi tra il 2012-2014 (Altin, Virgilio 2016). A seguito di attività di ricerca qualitativa in diverse classi situate in zone di confine (in una scuola primaria slovena di

lingua italiana a Crevatini, in una scuola secondaria slovena di lingua italiana a Capodistria e in una scuola secondaria italiana di lingua slovena di Trieste) si è visto «che la presenza di alunni delle minoranze storiche e dei figli di migranti facevano emergere processi complessi di polilinguismo collegati ai diversi ambiti di fruizione e comunicazione, su diverse scale» (ivi: 33). Tra i risultati principali di questo progetto emerge «l'utilizzo di repertori linguistici molto diversi a seconda dei contesti [e soprattutto delle esplicite] connessioni tra lingue, luoghi, pratiche e identità (Pennycook, 2010)» (ivi: 39). Ciò vuol dire che le alunne e gli alunni coinvolti dalla ricerca attraverso specifiche metodologie (mappatura dei luoghi presenti attorno alla scuola e profilo linguistico in cui era richiesto di associare le diverse parti del corpo alle diverse lingue “vissute”/ascoltate/parlate nei luoghi della propria quotidianità) hanno dimostrato una grande competenza nell'utilizzare la lingua più adeguata e funzionale allo specifico contesto in cui si trovavano ma soprattutto alle persone con le quali in quello specifico momento condividevano quel contesto e alle lingue parlate da tali persone.

Considerando che tra i luoghi maggiormente frequentati da tali studentesse e studenti nel tempo libero, oltre a ricreatori, centri di aggregazione giovanile, centri commerciali, parchi, piazza, giardini, vi sono anche i contesti sportivi (ivi: 33; 36), questo loro uso «pragmatico e funzionale» [...], «ma anche affettivo» delle diverse lingue (ivi: 39) si concretizza anche sui campetti di basket, sui campi di calcio, ecc., rendendo quindi anche questi luoghi dei contesti ad elevata eterogeneità linguistica. Dalla condivisione di pratiche e lingue vissute nel tempo libero, è emersa infatti una

mappa polilinguistica dove, soprattutto serbi e sloveni da entrambi i lati del confine, saltano da un ambiente linguistico all'altro con estrema flessibilità e naturalezza. Sono comparse molte lingue etniche e dialetti che arricchiscono il patrimonio comunicativo della classe di cui nemmeno gli insegnanti spesso sapevano l'esistenza. Il lavoro svolto collettivamente ha fatto sì che questa diversità linguistica non venisse però enfatizzata rimarcandone la differenza, ma che si stemperasse nel grande calderone delle molte lingue e dialetti che uscivano dalla mappatura comune. Partire dalla località 'prodotta' dalle attività quotidiane consente di rilevare le diversità linguistiche e culturali senza estrapolarle come entità autonome, lasciandole scorrere nel flusso culturale “che unisce dinamiche del qui e flussi globali dell'altrove” (Favole, 2015: VII; Appadurai, 2014). In questo modo si evita la

classificazione tassonomica che rimarca le differenze a scapito del background comune (ivi: 33-34).

Valorizzare l'elemento di condivisione comune significa cercare di non evidenziare eccessivamente le diversità che possono inizialmente esserci in un gruppo di persone che ha diversi vissuti ed esperienze, promuovendo invece l'elemento che coinvolge e unisce tali persone, le loro "culture dei pari". Tale approccio potrebbe infatti essere quello che permette di cogliere anche nei temi riferiti allo sport degli spunti significativi per parlare di cittadinanza.

5. Pratiche di cittadinanza in contesti educativi ad alta complessità socioculturale: il ruolo dello sport

di *Luisa Zinant*

5.1. “Le regole del gioco”: gioco, sport e cittadinanza

Non potendo approfondire in tale sede i numerosi riscontri educativi e pedagogici riferiti all'importanza del gioco (non solo in età infantile) ci si limiterà a tratteggiarne i possibili riscontri a livello pedagogico interculturale.

I momenti di gioco libero sono momenti preziosi per promuovere le relazioni tra pari proprio perché i bambini e le bambine che decidono di giocare insieme condividono un momento in cui le diversità (di età, di genere, di abilità, di provenienza, ecc.) vengono messe in secondo piano facendo prevalere l'interesse comune verso un determinato gioco. Il gioco è infatti uno se non *il* linguaggio con il quale le bambine e i bambini, anche molto piccoli, comunicano tra loro, si relazionano, si scontrano/confrontano, condividono esperienze vissute nel quotidiano facendole diventare “esperienza comune”. Riflettendo in merito ai riscontri riferiti all'educazione in contesti ad alta complessità socioculturale e linguistica, in cui alunni e alunne con provenienze diverse si relazionano quotidianamente tra loro, la dimensione del gioco potrebbe essere interpretata come modo per «far convergere e attraversare le culture» (Favole, 2017: 54) in quanto è importante ricordare che «come ci insegnano molti studi sulle trasformazione del calcio, del rugby, del cricket e persino della tombola, si tratta di indagare il modo in cui, attraverso i giochi, le culture si ibridano, si relazionano» (ivi: 62) e non quindi come «raccolta tipologica delle forme del gioco» (*ibidem*).

Sarebbe quindi opportuno provare a compiere un passaggio, concettuale sì ma che porta con sé anche rilevanti riscontri pratici: passare cioè dal “multiculturalismo dei giochi”, basato sull’idea che «individui che si presume appartengono a determinate culture giochino determinati giochi perché quei giochi sarebbero indissolubilmente legati a quelle culture» (Zoletto, 2010b: 58) ad un «un’interculturale che parta dai giochi [in cui si impara] a guardare ai giochi e al giocare come a un campo in cui le culture ri-prendono forma a partire da chi gioca e da dove, quando e perché lo fa (ivi: 68), cercando quindi di «sperimentare quanto accade non dentro le culture ma fra le culture [...], comprendere come funzionano i margini delle culture e come noi, giocando, ridefiniamo di continuo quei margini» (*ibidem*).

Il pericolo insito all’idea di “multiculturalismo dei giochi”, del «ciascuno giochi pure ai giochi che preferisce, ma restando a casa propria. In questo caso, nel proprio campo» (ivi: 53) è infatti quello di far equivalere il gioco ad una specifica cultura, rischiando così di essere condotti «a vecchie e nuove forme di razzismo» (ivi: 60).

Un esempio in tal senso potrebbe essere quello riferito all’*awelè*, gioco appartenente alla famiglia dei *mancala*, composto da un tavoliere senza dadi. Tale gioco è uno dei più diffusi al mondo ma viene descritto sovente come “gioco africano”. Questo gioco è stato collegato ad una modalità “povera” di gioco da tavola, “arretrata” rispetto ad esempio al più “avanzato” gioco degli scacchi. Tale modalità di concepire l’*awelè* si associa anche alle persone che vi giocano, creando così pericolosi stereotipi, immagini di persone “primitive”, da “civilizzare”, funzionale così all’espansione coloniale (vedasi a tal proposito il concetto di orientalismo proposto nel 1978 da Edward Said, in Zoletto, 2010b: 62-67).

Di esempi in cui il gioco viene associato ad una determinata “cultura” in maniera rigida, fissa, immobile, stereotipata ce ne sono molti, anche tratti dall’ambito sportivo. Si pensi al cricket: «nato come gioco popolare nell’Inghilterra rurale fra Settecento e Ottocento, diventa poi gioco dei ceti borghesi vittoriani, poi gioco dei colonizzatori, infine gioco dei decolonizzati» (Zoletto, 2010b: 69). E oggi? Oggi il cricket viene interpretato «come “tipico” gioco del subcontinente indiano (o dei Caraibi). Da noi, in Italia, viene indicato come il gioco “tipico” di certi gruppi di migranti: indiani, pakistani, bengalesi, sri-

lankesi» (*ibidem*). Come continua l'Autore «Il cricket non è un gioco da neri decolonizzati, così come non è un gioco da borghesi vittoriani, o da immigrati bengalesi. È, come tutti gli altri giochi, un gioco che si gioca in contesti sempre diversi e specifici» (*ibidem*). E di ciò si trova conferma nelle parole di un Dirigente srilankese di una squadra di cricket presenti nel già citato libro *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco* (2010b):

non è né cultura, né tradizione, piuttosto abitudine. Da piccolo, mi dice, giocava a cricket, e gli è rimasta la voglia di giocare. Ma suo padre [...] in Sri Lanka giocava a calcio. E a calcio giocano i suoi figli, oggi, in Italia. È questo che può soprattutto insegnarci un'intercultura che parta dai giochi: un'immagine non caricaturale delle culture. Non sono le culture che giocano a cricket: sono le persone (ivi: 70).

Quest'ultima affermazione rimanda direttamente a quanto esplicitato da Marco Aime nel suo significativo *Eccessi di culture* (2004):

A incontrarsi o a scontrarsi non sono culture, ma persone. Se pensate come un dato assoluto, le culture divengono un recinto invalicabile, che alimenta nuove forme di razzismo. Ogni identità è fatta di memoria e di oblio. Più che nel passato, va cercata nel suo costante divenire.

Ed è proprio nel divenire, nel cambiamento, nella costruzione e decostruzione, nell'interpretazione e re-interpretazione, nella «riproduzione interpretativa» (Corsaro, 1997, trad. it. 2003: 142) di vissuti ed esperienze quotidiane, quali il gioco e lo sport possono essere, che si possono creare gli elementi di unione e condivisione tra persone con origini, lingue, religioni, età, abilità, situazioni familiari, condizioni economiche, ecc. diverse, trasformandole in vere e proprie «pratiche di cittadinanza», basate sul confronto, sullo scambio di opinioni diverse, sull'ascolto, sul dialogo, sulle modalità per trovare un accordo, sulla possibilità di prendere parola ed esprimere il proprio pensiero.

Risulta quindi fondamentale sottrarre prima di tutto giochi e sport all'equiparazione con le culture.

Riprendendo l'esempio sopracitato, l'awelè potrebbe essere usato in classe durante l'ora di matematica per cercare di comprenderne la complessità dei suoi meccanismi di funzionamento (al contrario di quanto lo stereotipo comune faccia credere) o durante l'ora di storia

per iniziare a parlare del colonialismo e non, quindi, come “gioco africano” (Zoletto, 2010b: 62-67). Sarebbe poi rilevante comprendere che l’approccio dell’ “intercultura che parte dei giochi” – a differenza del “multiculturalismo dei giochi” – ci permetterebbe di imparare a «guardare ai giochi e al giocare come a un campo in cui le culture ri-prendono forma a partire da chi gioca e da dove, quando e perché lo fa» (ivi: 68), cercando di prestare «attenzione al fatto che i giochi in quanto sistemi non possono essere intesi come batterie rigide di regole, ma vanno descritti e interpretati situandoli nelle diverse pratiche con cui li si gioca» (Zoletto, 2017: 122), provando quindi a «sperimentare quanto accade non dentro culture ma fra culture (Zoletto, 2010b: 68) [...], comprendere come funzionano i margini delle culture e come noi, giocando, ridefiniamo di continuo quei margini (*ibidem*). In tale prospettiva, giochi e sport «possono essere a un tempo pratiche escludenti o inclusive, entro cui sperimentare processi di crescente marginalizzazione o concrete occasioni di cittadinanza attiva e democratica» (Zoletto, 2017: 121).

Giochi e sport, quindi, come possibili – ma non scontate – occasioni per promuovere la co-costruzione di pratiche, concrete, di cittadinanza.

Oltre agli aspetti legati alle relazioni tra pari, alle occasioni di incontro/confronto basate sulla condivisione di interessi comuni, giochi e sport possono sostenere la formazione di un’idea di “cittadinanza in pratica” anche perché giochi e sport si basano su delle regole precise. “Regole del gioco” che sicuramente a livello ufficiale rappresentano la caratteristica fondante di uno specifico sport, differenziandolo nettamente da un altro (ad esempio la regola presente nel basket che non permette di toccare il pallone con i piedi rispetto alle regole previste nel calcio) e sul cui significato si tornerà in breve, ma che in contesti informali possono essere anche modificate, proprio perché, come poc’anzi sostenuto, sono quegli specifici bambini e bambine che in quel momento giocano ad uno specifico gioco (es.: l’awelè) o sport (il cricket) in quel preciso contesto e momento storico che scelgono le “regole del gioco”, del loro specifico gioco.

A conferma di ciò, si può riprendere l’esempio presentato in precedenza, in cui due bambini e una bambina, di diverse età e usando diverse lingue, giocano a cricket sul campetto vicino casa (Zoletto,

2010b: 71-73). Dopo un inizio in cui le regole del gioco “ufficiali” erano state seguite dai due giocatori più grandi, nel gioco subentra il bambino più piccolo dei tre che, felice di tale chiamata, esclama a gran voce: «Faccio il portiere! Faccio il portiere!». Immediatamente gli altri due ridendo gridano: «Non c’è il portiere a cricket!». Ma lui insiste: «Voglio fare il portiere! Il portiere delle palle!» (ivi: 73).

Questo esempio ci permette di comprendere in maniera concreta quanto esplicitato in precedenza: adottare un’idea di intercultura che parta dai giochi significa adottare

un approccio che parta non da un’idea astratta di giochi e di culture, ma dalla concretezza dei luoghi e dei modi in cui gli individui giocano. In questo caso, il contrasto fra il cricket giocato sul campo dalle squadre maggiori e il cricket giocato sul vialetto dai ragazzini, ci mostra come sia del tutto inesatto pensare che esista solo un modo di giocare a cricket in Italia oggi. E come sia altrettanto inesatto pensare che quel modo sia il modo “tipico” delle comunità di migranti provenienti dall’Asia meridionale, in questo caso dallo Sri Lanka. Nel campo e nel vialetto ci sono individui che “appartengono” alla stessa famiglia, e che potremmo dunque facilmente assumere come tipici membri di una comunità srilankese in Italia. Eppure già dentro quella comunità, addirittura all’interno di una sola famiglia, ci sono modi di attraversare una pratica culturale come il cricket. Allo stesso modo, sempre in quella comunità e in quella famiglia, ci sono modi di attraversa quegli insieme di significati, valori e abitudini che chiamiamo cultura “italiana” e cultura “srilankese” (ivi: 77).

Allo stesso modo, sarebbe inesatto pensare che alcuni ragazzi provenienti dall’India non possano giocare ad altri giochi al di fuori del cricket. Nel medesimo paragrafo ci viene infatti raccontato l’episodio in cui «Alcuni ragazzini indiani, che da circa un’ora stavano giocando a cricket, hanno improvvisamente deciso di cambiare gioco: hanno piantato le mazze per terra per fare le porte e si sono messi a giocare a pallone» (ivi: 79).

Anche da questo esempio possiamo trarre delle indicazioni rilevanti: se adottassimo un approccio multiculturalista rischieremmo di «incasellare questi ragazzi nella cultura dei genitori» (*ibidem*). Se con gli adulti è «sbagliato attribuire appartenenze rigide e uniche, a maggior ragione è sbagliato attribuirle ai ragazzi e alle ragazze di seconda generazione» (ivi: 79). Il rischio potrebbe essere quello di ritenere che quei ragazzi potessero adottare «un unico modo di giocare o fare sport: o il cricket come srilankesi o il calcio come italiani.

Mentre invece sul vialetto si gioca [...] mescolando, almeno fino a quanto l'età lo consente, le regole di un gioco con le regole dell'altro (il "portiere delle palle") (*ibidem*).

Regole che se negli esempi precedenti sono state cambiate nel gioco informale di alcuni bambini nel campo vicino a casa, vengono solitamente rispettate nei campi "ufficiali".

Ogni sport presenta infatti specifiche regole che caratterizzano lo sport stesso: «l'atleta può giocare e competere nella misura in cui rispetta i codici prestabiliti. Al di fuori di essi, le doti personali e i risultati non hanno senso» (Risaliti, 2008: 132).

Oltre ai regolamenti da seguire per praticare un determinato sport, vi sono delle "regole del gioco" che includono il rispetto dell'avversario, dell'allenatore/allenatrice, dell'arbitro/giudice di gara ma anche il rispetto dei/delle compagni/e di squadra e il rispetto di se stessi (evitando di adottare regimi alimentari troppo stringenti, di sovraccaricare il proprio corpo con allenamenti eccessivi, di assumere sostanze dopanti, aspetto quest'ultimo in stretta connessione con il rispetto dell'avversario e dello sport stesso).

Attraverso il rispetto delle "regole del gioco", promosso e sostenuto dall'esempio e dall'intenzionalità educativa dell'allenatore/allenatrice, l'atleta può imparare a relazionarsi agli altri, «a stare entro certi limiti, a controllare le proprie azioni, a capire ciò che si può fare e ciò che non si può fare» (ivi: 137), aspetti questi particolarmente utili nel periodo adolescenziale, momento in cui il ragazzo è chiamato ad interrogarsi anche sulla sua dimensione etica (*ibidem*). Si è visto infatti che ragazzi che a casa o a scuola non rispettavano le "regole del gioco", entrati a far parte di una squadra, praticando lo sport tanto amato, riuscivano a cogliere il senso vero e profondo delle regole, interpretate non come un ostacolo alla propria libertà ma come un esercizio consapevole e responsabile della propria libertà nel rispetto degli altri¹. Lo sport, anche per questo, «può essere educazione alla legalità» (Risaliti, 2008: 136), una delle tante componenti che costituiscono il concetto di cittadinanza.

In tal senso, si può ricordare l'iniziativa *Libera in goal*, giunta alla settima edizione ed organizzata da *Rime, Vodisca Teatro e L'égalité, Scuola Calcio Arci Scampia e Libera. Associazioni, nomi, numeri*

¹ Un approfondimento in tal senso è presente nel prossimo paragrafo.

contro le mafie, svolta a Scampia in memoria di Antonio Landieri, vittima innocente di camorra. Tale iniziativa intende infatti promuovere il ricordo delle vittime delle mafie attraverso lo svolgimento di un torneo di calcio a cinque² in cui si cerca di far comprendere agli atleti in campo il senso profondo della legalità e della giustizia da applicare poi anche fuori dal campo.

Tra LIBERA e CONI, nel 2019, sono stati inoltre siglati anche dei protocolli d'intesa per *promuovere percorsi di cooperazione finalizzati alla promozione dell'etica dello sport e della cultura della legalità*, da svolgere parimenti in ambito formale e non formale.

Queste e altre esperienze sembrano essere volte a sostenere e promuovere la componente educativa e sociale del praticare uno sport, cercando di rendere auspicabilmente ogni atleta un «moltiplicatore di giustizia e legalità» (Risaliti, 2008: 138), riuscendo in qualche situazione a trasformare la vita stessa delle ragazze e dei ragazzi coinvolti.

5.2. R-esistenze sportive: il ruolo dello sport in ottica trasformativa

In più fonti, è stato sottolineato il potenziale migliorativo dello sport, in ottica trasformativa (Cuconato, 2008; Isidori, 2015; Save the Children, 2018; AA.VV. 2020; ActionAid, 2022). Una di queste ricerche (Cuconato, 2008), svolte in Portogallo nell'ambito di un progetto europeo condotto dal gruppo *EGRIS - European Group for Regional and Integrated Social Research*, mette in luce come le attività motorie e sportive sembrano poter diventare grazie all'unione tra ambito formale e non formale – nello specifico, la frequenza al corso di danza era legato alla frequenza scolastica – un «dispositivo peda-

² Come si legge sul sito di *Libera* [ultima consultazione: 28 febbraio 2025], nella sezione dedicata a *Libera in Goal*, in tale torneo si vorrebbe far diventare «il pallone [uno] strumento di formazione, riflessione». Nell'ultima edizione hanno partecipato atleti di dieci squadre di diverse regioni d'Italia: «La mattina si sono sfidati sull'erba sintetica, nel pomeriggio hanno partecipato ad incontri di formazione, hanno ascoltato le testimonianze dei familiari delle vittime innocenti delle mafie, hanno conosciuto le realtà associative che operano a Scampia». Nell'ultima edizione del torneo c'era anche una significativa novità: l'erba sintetica del campo è stata «ricavata dal riciclo di settantamila chili di pneumatici abbandonati in Terra dei fuochi».

gogico di cambiamento» (*ibidem*) nel momento in cui permettono di attivare, nella concretezza del vivere quotidiano, dei processi di emancipazione sociale di ragazzi e ragazze in precedenza esclusi e discriminati per la loro origine.

Nel progetto sono stati coinvolti circa 50 tra ragazzi e giovani fino ai 28 anni, frequentanti l'*Associazione Culturale e Giovanile Batoto Yetu* ('i nostri figli' in swahili) per la maggior parte nati in Portogallo da genitori arrivati dall'ex colonia portoghese di Capo Verde (ma anche dall'Angola, dalla Guinea, da Timor est, ecc.) che «presentavano difficoltà ad adattarsi al sistema scolastico formale» con un conseguente «alto tasso di bocciature e abbandoni scolastici» (Cuconato, 2008: 229). Tali ragazzi e ragazze avevano quindi bisogno di «luoghi e attività, che [potessero] essere un'alternativa valida al sistema educativo formale» (*ibidem*). L'obiettivo era quindi quello di comprendere «come l'espressione corporea e il movimento possano assumere un ruolo centrale nel recupero di bambini e ragazzi svantaggiati, diventando le vere e proprie chiavi di volta per l'*empowerment* dei soggetti coinvolti» (ivi: 217). La condizione per partecipare all'Associazione era infatti quella di andare bene a scuola, oltre che di divertirsi e impegnarsi a diventare bravi ballerini. Ciò è stato possibile perché il processo di apprendimento a livello formale era stato presentato e vissuto come un'attività piacevole, che seguiva il ritmo delle loro esperienze quotidiane, non quindi in maniera rigida e astratta. Inoltre, il riconoscimento informale ottenuto durante gli spettacoli e le gare di danza, spingeva tali ragazzi e ragazze ad investire ancor più a livello scolastico, in un positivo circolo virtuoso.

Attraverso questo progetto sono stati raggiunti anche importanti obiettivi trasversali quali ad esempio l'autonomia e la costanza nello svolgere un determinato compito/esercizio, il senso di responsabilità, ma anche l'importanza del lavoro di gruppo. Lavoro di gruppo che è strettamente collegato agli approcci utilizzati durante le attività formali a scuola: l'acquisizione di conoscenze informali e l'apprendimento tra pari rappresentavano infatti il fulcro di tale progetto. Educazione tra pari quindi che emerge nuovamente come approccio significativo anche in tale progetto e che vede probabilmente la sua più alta evoluzione nella volontà di alcuni di questi ragazzi e ragazze, divenuti esperti, di diventare a loro volta educatori dei bam-

bini e delle bambine del *Batoto Yetu*. In questo specifico progetto, quindi, la passione per la danza e la musica ha acceso nei giovani la motivazione a studiare. E questa può essere un'indicazione educativa e pedagogica importante che si ricollega a quanto prima accennato: partire dagli interessi delle ragazze e dei ragazzi coinvolti, dalle pratiche che li accomunano e che rafforzano le loro relazioni, può diventare un aspetto fondamentale per offrire loro un riscatto sociale significativo oltre che riuscire a progettare percorsi in ambito educativo formale.

Processi questi che si possono scorgere anche nelle attività che da anni si svolgono, spesso senza tanto clamore, in palestre e campi sportivi del nostro Paese, soprattutto in quelli con una maggiore complessità sociale e culturale.

Di esempi in tal senso ve ne sono tanti.

Si possano ad esempio riportare le storie dei ragazzi frequentanti la palestra di pugilato *Tranvieri* della Bolognina³, uno dei quartieri a maggiore complessità socioculturale e linguistica di Bologna.

La grande parte dei pugili professionisti coinvolti dalla ricerca di Giuseppe Scandurra e Fulvia Antonelli (2010) ha alle spalle storie di migrazione forzata, difficoltà economiche, precarietà sociale e un vissuto quotidiano comune fatto dalla frequentazione degli stessi luoghi: i cortili, i campetti di basket e di calcio abbandonati, i vicoli del quartiere a ridosso della scuola (ivi: 50). Nello specifico, ciò che distingue tali ragazzi

dai loro compagni di strada, nella maggior parte dei casi compagni di scuola o di lavoro, quasi tutti nati in Italia ma figli di genitori immigrati, è la ricerca di auto-controllo, di disciplina, la volontà, espressa attraverso il pugilato, di governare la propria vita, spesso vissuta come un destino da sfidare quotidianamente. [...] Il pugilato per i ragazzi della palestra non rappresenta tanto una soluzione alla frustrazione verso un mondo sociale che sentono indifferente, quando non ostile nei loro confronti, ma la possibilità di non essere rappresentati in esso come "esclusi" (ivi: 51).

In tal senso emerge la prospettiva emancipativa verso la quale questi ragazzi tendono, impegnandosi quotidianamente in palestra, al fine di essere inclusi, di essere parte della comunità in cui vivono,

³ Per approfondire la storia di questo quartiere di Bologna: Scandurra, Antonelli, 2010: 12.

avendone all'interno un ruolo, una posizione, richiamando così l'approccio posizionale proposto da Stuart Hall in cui il «modo di guardare all'identità non parte dalle garanzie fornite dalle presunte essenze di individui o gruppi» ma dalla «posizione che le persone e i gruppi occupano o vogliono occupare nel mondo» (Zoletto, 2010b: 37-38).

Un altro esempio in cui lo sport viene inteso in ottica trasformativa è rappresentato dalle attività promosse dal *Centro Sportivo e Sociale Gianni Maddaloni*, a Scampia, e più precisamente nella *Star Judo Club Napoli*, gestita dalla famiglia Maddaloni. Da decenni questa palestra di judo sta strappando dalla strada ragazzi e ragazze il cui futuro, senza tale incontro, sarebbe probabilmente stato incerto, portandoli ad ottenere, in alcuni casi, anche grandi risultati a livello nazionale e internazionale, offrendo loro un grande riscatto sociale. Il riscatto più significativo che è stato ottenuto però da tutte le atlete e da tutti gli atleti attivi in questa palestra, indipendentemente dai risultati ottenuti, è l'aver avuto la possibilità, grazie allo sport, di cambiare strada, di iniziare una nuova vita, con nuovi riferimenti, condivisi peraltro con i familiari (che venivano coinvolti fin da subito dai Maddaloni) e con amici/amiche di diverse estrazioni sociali, con situazioni familiari difficili, con un passato molto complesso, con diverse abilità, così come è stato esplicitato nel libro *L'oro di Scampia. Storie di lotta, di bellezza e di scugnizzi che ce l'hanno fatta* (Maddaloni, Caiazzo, 2014).

La palestra gestita dalla famiglia Maddaloni è stata scelta infatti come luogo simbolo in cui girare un film, più precisamente, *L'oro di Scampia*, liberamente ispirato alla storia della famiglia stessa e in particolare dell'oro Olimpico che Pino, il figlio di Gianni, l'ideatore di tale Centro sportivo, ha vinto nelle Olimpiadi di Sydney del 2000.

Le attività promosse da tale palestra hanno infatti ottenuto numerosi riconoscimenti nazionali e internazionali proprio per questa attenzione all'accoglienza e valorizzazione di tutte le diversità (di genere, di età, di abilità, di provenienze, di condizioni economiche, di situazioni familiari, ecc.), oltre che, come detto, per aver offerto grandi opportunità educative, formative, di riscatto sociale in un territorio particolarmente complesso.

A pochi chilometri di distanza, si può trovare un'altra palestra, questa volta di boxe, *La Boxe vesuviana*, che con gli stessi orizzonti che contraddistinguono le attività della *Star judo club*, è riuscita ad offrire un futuro migliore a moltissimi ragazzi e ragazze del territorio (e alle loro famiglie, che, non va dimenticato, dovrebbero essere sempre coinvolte in questi processi di cambiamento). Tra le tante storie da raccontare, il riferimento va, forse in modo banale ma inevitabile, alla storia di Irma Testa, una ragazza di Torre Annunziata che sembrava non riuscire a dare una via di uscita alla sua rabbia che da quel ring campano, sconosciuto al mondo, è riuscita ad arrivare alle Olimpiadi di Tokyo, ottenendo una medaglia di bronzo storica, la prima per la boxe femminile italiana – visto l'inserimento di questa disciplina solamente nelle Olimpiadi del 2012 a Londra – segno di una società che, finalmente, sembra stia pian piano cambiando, pur con ancora non poche ombre.

La storia di Irma Testa, assieme a tantissime altre storie di atlete che nel corso degli ultimi dieci anni hanno potuto esprimersi e gareggiare ai massimi livelli in sport ritenuti “maschili” (si veda, ad esempio, la biografia della calciatrice Sara Gama), ha portato l'attenzione pubblica a volgersi verso uno degli aspetti per anni tralasciati in ambito sportivo: l'equo accesso per le bambine, le ragazze e le donne a tutte le discipline contemplate in tale ambito, a tutti i livelli (atlete, allenatrici, arbitri, dirigenti e altre figure apicali in organi federali nazionali e internazionali).

Fin dalle sue origini, l'attività sportiva era considerata un'attività svolta dagli uomini per allenare il loro corpo, la loro fisicità, la loro forza e si pensava che il corpo delle donne non fosse adatto alla pratica sportiva (Zoletto, 2010b). Fortunatamente, col passare del tempo, è stato permesso anche alle bambine di praticare degli sport. Tuttavia, per decenni, alle ragazze veniva concesso di svolgere solamente alcune discipline, ritenute più “femminili” (es.: danza). Questa divisione tra presunti sport “maschili” e presunti sport “femminili” non è ancora stata annullata. Nonostante a livello ufficiale vi siano diversi Documenti che sottolineano l'importanza di promuovere l'equità di genere in ambito sportivo, nella realtà dei fatti poi vi sono ancora diversi aspetti che differenziano l'attività sportiva di un atleta e di un'atleta. Basti pensare alla risonanza mediatica che viene data ad

una partita di calcio giocata da calciatori e ad una giocata da calciatrici. È vero che negli ultimi anni le cose stanno pian piano cambiando (le partite degli ultimi mondiali di calcio femminile sono state trasmesse in televisione e hanno ottenuto anche un discreto riscontro) ma ancora vi è una netta differenza tra il concepire questo sport giocato da uomini e giocato da donne. Un altro aspetto sul quale si sta cercando di lavorare è anche il diverso compenso dato ad atlete e ad atleti. Anche questo tema è infatti inserito tra le azioni del *Documento Recommendation on gender mainstreaming in sport* (Consiglio d'Europa, 2015) indirizzato ai governi, alle organizzazioni sportive, ai media e ad altre organizzazioni internazionali. In tale Documento sono presenti dei suggerimenti per integrare le considerazioni riferite all'equità di genere nella legislazione.

Tuttavia, nonostante i tanti passi avanti ancora da compiere, la storia di Irma Testa è una storia di speranza, è una storia che ci ha permesso di comprendere che il cambiamento della propria vita, attraverso la pratica sportiva, è possibile.

Situazioni queste di riscatto sociale, di empowerment, di trasformazioni della propria vita che si possono ritrovare anche all'interno di un centro sportivo attivo in un territorio limitrofo alla *Star judo club* e alla *Boxe Vesuviana*: il *Centro Sportivo Arci Scampia*, definito come «un luogo di tutti, delle mamme che vengono a fare quattro chiacchiere [...], dei papà che [...] si divertono [...]. Casa per nonni, luogo sicuro per tutti [...]», rappresentando quindi «un luogo all'altezza dei ragazzi del quartiere» (La Rossa, 2012: 73). Tra le attività più seguite e partecipate all'interno di questo Centro vi sono quelle portate avanti dalla squadra di calcio denominata *Airone*, uccello trampoliere simbolo di libertà (ivi: 20), nome scelto quasi per voler augurare una rinascita a tutti coloro i quali decidono di stare sotto le sue ali, di spiccare il volo grazie alle proprie potenzialità. Nella 'rosa' dei suoi oltre cinquecento giocatori, l'*Arci Scampia* conta ragazzi nati in un altro Paese e arrivati in Italia da bambini, come anche ragazzi nati in Italia da genitori immigrati negli anni precedenti e, ancora, ragazzi con alle spalle precedenti penali o con situazioni familiari molto difficili per motivi economici, ragazzi con gravi situazioni di negligenza, ragazzi che hanno o uno o entrambi i genitori (e non di rado anche i fratelli o altri parenti) in carcere. Alle persone

che hanno fortemente voluto tale Centro sportivo, così come ai bambini e alle bambine che oggi vi giocano, Rosario Esposito La Rossa (ex giocatore e poi allenatore di tale squadra, oggi scrittore ed editore), dedica un significativo libro intitolato proprio *Sotto le ali dell'airone* (La Rossa, 2012). *Sotto le ali dell'airone* infatti, era capitato anch'egli, da bambino e lì, tra la protezione di quelle ali, tenere e allo stesso tempo ferme e autorevoli, vi è rimasto per diversi anni, fino ad arrivare ad ottenere risultati importanti. Alla soglia del grande passo verso il settore professionistico ambito da molti, ha però capito che il suo posto sarebbe stato un altro e dopo un periodo di riflessione è tornato dalla Dirigenza per mettersi al servizio e 'restituire' quanto gli era stato offerto da piccolo, divenendo quindi un allenatore per tantissimi bambini che dalla sua storia avrebbero potuto prendere esempio e ai quali avrebbe fatto capire quanto per anni gli è stato ripetuto dai suoi allenatori e dirigenti: «Qua non si fa solo calcio. Il calcio è un mezzo. Questa è prima una scuola e poi una scuola calcio. Qui contano i ragazzi. Non dimentichiamoci che siamo a Scampia. Non dimentichiamoci che noi siamo al servizio dei ragazzi» (ivi: 56). Questo esempio, che molti definirebbero di "calcio sociale", non va però confuso con progetti e attività che sotto certi aspetti potrebbero sembrare simili ma che a volte in realtà nascondono campagne pubblicitarie o buoniste/moraliste, a seconda dei casi. La Rossa, infatti, tende a precisare tale differenza come segue:

Ma cos'è questo sociale ambito da molti, spacciato, abusato, bandiera di tanti? Non sono certo le parole sontuose dei dirigenti, i loghi di beneficenza, il piangersi addosso, il dire "veniamo da un quartiere disastro". Il sociale è nascosto nei silenzi. Negli sguardi tra mister e allievo. Tra genitore e presidente. Il sociale naviga sott'acqua. [...] Fai sociale quando sono gli altri a fartelo notare. Credo che il sociale sia nella verità, nel rapporto sincero con i giovani del nostro quartiere. Sia nel dirgli in faccia, nonostante i loro sogni in fiamme, che non tutti diventeranno calciatori, che nonostante la passione bisogna andare a scuola, che fare il muratore, il salumiere, il saldatore, è un mestiere dignitoso. Il sociale è insegnare ai ragazzi la differenza tra la protesta e il lamento. [...] Sto benedetto sociale non è fargli il regalino a fine anno, abbassare i prezzi del kit, è provare a far le cose bene insieme, farle bene e un po' di più (ivi: 57).

Questi ragazzi e le persone che stavano loro accanto in questo percorso sportivo-educativo-sociale, proprio in virtù del loro essere

nati a Scampia, dovevano lavorare ancor più per riuscire a riscattare le loro vite, sì, ma questo non doveva diventare motivo di lamentale, bensì grande prova di forza di volontà e vero atto di resilienza. E il ‘sociale’ vero lo facevano stando insieme, nel quotidiano:

Il sociale è nascosto nella magia del gruppo, nel fischiello fatato del mister che mette insieme bambini di diversa estrazione sociale, bambini con passato e probabili futuri diversi. Quando in un rettangolo verde si è tutti uguali, non ci sono le maschere di bullismo e prepotenza viscida del quartiere, quando in quello spazio di polvere e pietre si suda insieme per un obiettivo comune (ivi: 57-58).

L’aspetto quindi rilevante in questi esempi di calcio con significative, durature e concrete ricadute sociali, inclusive, emancipative, si ha proprio nel fatto che lo sport «ha il potere di distruggere il branco per la creazione del gruppo. [...] è quel sentirsi parte di un cerchio. È far comprendere che la gioia vale doppia se condivisa» (ivi: 58). Il riuscire a formare un gruppo e il sentirsi parte di un gruppo, continua infatti l’Autore, «è una scommessa sancita dal primo fischio dell’allenatore, è una probabilità, è il lavoro costante sul campo» (*ibidem*). Ed è proprio questo “lavoro costante sul campo” che permette l’interazione e l’inclusione tra i bambini che in quel campo, con tutte le loro diversità, ma accomunati dalla passione calcistica, si divertono, si confrontano, litigano per poi tornare amici come prima, e più di prima. Ed è sempre questo “lavoro costante sul campo” che rimanda al così importante concetto di “intenzionalità educative” citato in precedenza e che qui vede una delle sue più importanti applicazioni. Sta infatti nelle scelte dell’allenatore/allenatrice, nei suoi gesti, nella sua prospettiva educativa, nel suo esempio, nel credere nei suoi ragazzi anche e soprattutto quando sono in difficoltà, la possibilità di creare, o meno, dei contesti realmente educativi e «quando ciò si manifesta, quelli che sembravano scalmanati, irrecuperabili, ragazzi difficili, ti seguono e vengono con te anche al museo, sul Vesuvio, ai cineforum» (*ibidem*).

È quindi possibile riuscire ad unire attività sportive e ambito formale, anzi, quando quest’unione si compie, quando scatta questa sinergia, i risultati sono ancor più significativi. Continuando con la storia dell’*Arci Scampia*, La Rossa (2012) afferma infatti che:

Una scuola calcio come l'Archi Scampia assume un ruolo determinante quando fonde gli allenamenti con le lezioni in classe. Quando si crea un intoccabile filo invisibile tra il calcio e l'istituzione scuola. Quando si fa comprendere ai ragazzi che mister e professori si parlano, che non si fa il 'bravo' solo in campo per giocare la domenica, che il 'bravo' lo si fa dovunque, perché tante volte 'bravo' fanno un uomo. Non succede spesso che sport extrascolastico e scuola pubblica s'incontrino per il bene dei giovani. Ma quando succede, quando un insalvabile, uno condannato alla bocciatura, comprende anche grazie al calcio, che bisogna invertire rotta [...], allora la speranza e il cambiamento ardono impavidi tra i tigli e i cedri di Scampia (ivi: 57).

Il riuscire quindi a valorizzare l'interesse per lo sport – in questo caso il calcio – e convogliare almeno parte di tale motivazione e passione anche all'interno del contesto scolastico formale, riuscendo così a garantire a tutti i bambini e le bambine le competenze necessarie per vivere al mondo d'oggi (unendo quindi quelle importanti risorse e conoscenze del non formale e dell'informale a quelle presenti nell'ambito formale), può quindi rappresentare una grande occasione per offrire a tutti i bambini e le bambine uguali opportunità per la loro crescita, contribuendo così a creare una società più equa. Una società ideale in cui tutti i ragazzi e le ragazze possano avere la possibilità di scegliere quale vita vivere, quale lavoro svolgere, o almeno una società in cui tutti i ragazzi e le ragazze possano avere le 'carte in regola' per poter scegliere tra una vita fatta di stenti, di privazioni, di emarginazione (che a volte potrebbero portare a delinquenza, violenza, ecc.) e una vita dignitosa. E in tal senso il libro di La Rossa ci viene nuovamente a supporto, con la presentazione di un progetto intitolato *Campioni nella Vita*. Attraverso questo progetto alcuni

ragazzi della Scuola calcio Archi Scampia ebbero la possibilità di sperimentarsi con un professore. Ebbero la possibilità di apprendere un mestiere: il pizzaiolo. Eterno mestiere napoletano. La mattina corso a base di impasto e mozzarella nel Centro Sportivo e poi il pomeriggio sul campo a correre e sudare. Quello fu un momento straordinario. Negli occhi di quei ragazzi vedevi la luce della possibilità, dell'opportunità, il credere che non si è soli in questo mondo, che la società che hai intorno ti sostiene. [...] Gli Allievi del 1993 che parteciparono al corso, che dedicarono le loro mattine all'apprendimento, piuttosto che all'ozio, giunsero sino alle semifinali del campionato regionale. Ad un passo dal titolo (ivi: 60).

Anche in questo caso quindi, come nel Progetto del *Batoto Yetu* citato in precedenza, la passione comune per una determinata pratica

sportiva ha portato i ragazzi coinvolti ad impegnarsi e ottenere buoni risultati anche in ambito diverso da quello sportivo, in questo caso, nella formazione professionale per imparare un mestiere. In tal modo, tali ragazzi hanno dimostrato di voler cogliere l'occasione offerta – e non scontata – per prendere in mano la loro vita e riscattarla, riuscendoci. In maniera molto lucida e obiettiva, La Rossa continua la presentazione di questo progetto consapevole del fatto che «Tutto quanto appena impresso su queste pagine può sembrare un sogno irrealizzabile, l'ennesima utopia scritta, pronunciata e mai realizzata» ma è ancor più consapevole del fatto che è fondamentale provarci, provare a lavorare, impegnarsi, affinché quella che molti vedevano solo come utopia, possa diventare realtà. L'Autore infatti pone una domanda retorica al Lettore, chiedendo: «Perché arrendersi prima di aver provato?» (ivi: 61). E la risposta che segue è significativa, segno di chi ha vissuto e fatto propria una simile possibilità di riscatto:

Tutto quello che può attenderci è il dispiacere di non esserci riusciti, ma mai ci colpirà il rimorso che attanaglia chi non tenta. I nostri ragazzi lo sanno bene indipendentemente dalla carta, dall'altezza, dalla fama e dalla forza degli avversari, si scende lo stesso in campo, perché come i profeti del football ci ricordano 'il pallone è rotondo' (*ibidem*).

Il "pallone è rotondo" può essere infatti una metafora emblematica di come lo sport possa essere vissuto, proprio per la sua imprevedibilità, come concreta espressione di quella giustizia sociale ed equità che da anni si va inseguendo a livello istituzionale e formale. Metafora anche di quella parola, 'resilienza', così importante e carica di significati ma altrettanto 'fragile' da 'maneggiare'. Per essere agita e trovare terreno fertile sul quale sbocciare infatti, tale resilienza deve essere 'accudita', accompagnata, guidata, supportata da persone che credono veramente che tali "sogni irrealizzabili" possano concretizzarsi. Persone che hanno un ruolo educativo ben specifico: insegnanti, educatori ed educatrici, e, specificamente all'ambito che si sta analizzando, allenatori e allenatrici che attraverso la loro pratica quotidiana dovrebbero riuscire a scorgere e poi a puntare le luci proprie su quelle risorse nascoste dei ragazzi e delle ragazze con cui lavorano per permettere loro di spiegare il volo, credendo di avere le potenzialità per riuscire a superare gli ostacoli e poter aprire le proprie ali,

proprio come hanno fatto i giovani dell'*Airone*. Questi ragazzi, infatti, proprio grazie a chi ha instancabilmente teso loro la mano, hanno imparato ad uscire da situazioni che forse, senza quelle preziose occasioni di crescita, incontro, aggregazione, condivisione, rappresentata dell'essere parte di una squadra, sarebbero capitate loro, riuscendo quindi a riscrivere un destino che molti pensavamo già scritto, in maniera indelebile. Nello specifico, agli allenatori «non resta altro che scendere in campo, sotto la pioggia, col freddo, ogni pomeriggio e metterci a disposizione del futuro del nostro quartiere. Allenare la “Primavera Umana” di Scampia» (ivi: 89), «credere [cioè] che in quelle teste matte, vagabonde, ossessionate dai sogni, non manchi la rotella del ragionamento» (ivi: 58). Allenare tali ragazzi non vuol dire infatti dare loro solo delle indicazioni tecnico-tattiche rispetto al calcio, significa molto altro. Allenare la “Primavera Umana” di Scampia significa lavorare, con fatica, con i piccoli ma significativi gesti quotidiani, «tutti i santi giorni sul concetto di giustizia» (ivi: 59), in un territorio «per molti scempio dello spazio comune, luogo simbolo del vuoto» (ivi: 58). Significa anche lavorare sul «concetto di ‘casa comune’» (ivi: 58) in cui «Si entra in campo insieme, si esce insieme, si raccolgono le bottiglie vuote, non si rompono le docce, non si sporcano i muri» (ibidem). ‘Casa comune’. Concetto insieme così semplice e così complesso. ‘Casa comune’ potrebbe essere infatti un’espressione da ripetere e da ripetersi, da ricercatori, insegnanti, educatori, allenatori, nel compiere il proprio operato, ancor più considerando i contesti ad elevata complessità socioculturale e linguistica in cui quotidianamente si è inseriti. ‘Casa comune’ potrebbe infatti rappresentare la base, *comune* per l’appunto, il tronco dal quale poi far diramare tutti i rami, i processi di inclusione, di equità, di giustizia sociale sui quali si è tentato, anche se in maniera parziale, di discutere nel presente contributo. Tronco e rami che – continuando con la metafora – possono trovare nutrimento dalle radici, costituite dalle tante storie personali, dai piccoli, invisibili, ‘sotterranei’ vissuti quotidiani, dalle tante e diverse esperienze, competenze, risorse che vanno ad alimentare appunto tutti quei processi poc’anzi richiamati che, senza la linfa tratta “dal basso” (direbbe Gayatri C. Spivak, 2002: 85), sarebbero destinati a diventare infruttuosi, aridi – fuor di metafora – vuoti, inconsistenti, a volte persino pericolosi proprio perché ca-

lati dall'alto. Ed è esattamente quello che potrebbe accadere, e non di rado è accaduto, con gli 'ideali' e i 'valori' astratti richiamati in precedenza; tali ideali e valori dovrebbero infatti venir agiti, diventando "pratiche di cittadinanza".

5.3. L'attività motoria e sportiva come possibile "pratica di cittadinanza" tra scuola ed extrascuola: riflessioni per l'ambito pedagogico interculturale

Anche se, come esplicitato in precedenza, l'aspetto educativo e pedagogico del termine "cittadinanza", quello che dovrebbe interessare maggiormente ad insegnanti, educatori, professionisti in ambito educativo formale e non formale, risiede nelle pratiche quotidiane che bambini, ragazzi, adulti, anziani possono condividere tra loro, sembra necessario tratteggiare brevemente il dibattito che da anni si sta svolgendo in merito all'acquisizione della cittadinanza italiana, in particolar modo sulla sua modifica⁴: da un'acquisizione per *ius sanguinis* (attualmente in vigore) ad un'acquisizione per *ius soli*, passando, tra le varie proposte possibile, proprio attraverso uno *ius soli sportivo*, una "cittadinanza sportiva", rilevante quindi per le tematiche trattate nel presente Volume. Quest'ultimo passaggio è stato approvato con la Legge n. 12/2016, recante *Disposizioni per favorire l'integrazione sociale dei minori stranieri residenti in Italia mediante l'ammissione nelle società sportive appartenenti alle federazioni na-*

⁴ L'argomento è molto sentito e sarebbe particolarmente rilevante soprattutto per quei bambini e quelle bambine che sono nati/e in Italia. A tal proposito, è importante specificare che di recente la Corte costituzionale ha ritenuto ammissibile il Referendum che chiederà agli elettori di esprimersi sulla possibilità di ridurre da 10 a 5 gli anni di residenza in Italia necessari per avanzare la domanda di cittadinanza, andando a modificare così la Legge 91 del 1992 che prevedeva tale lasso di tempo. Nel mentre, alcuni Comuni hanno deciso di trovare un'altra modalità per considerare italiani i bambini e le bambine che sono nati in Italia da genitori provenienti da altri Paesi: il Comune di Empoli, ad esempio, ha infatti deciso di conferire la cittadinanza onoraria «“a tutti i minori figli di cittadini stranieri che frequentano le scuole del territorio comunale e che abbiano completato almeno un ciclo scolastico”. Quindi tutti coloro che, nati a Empoli da genitori stranieri, hanno terminato almeno le scuole elementari e hanno meno di 18 anni» (sito del Comune di Empoli, 18 febbraio 2025). È un gesto simbolico, non ha validità giuridica, ma sicuramente è un importante segnale di inclusione e di riconoscimento.

zionali, alle discipline associate o agli enti di promozione sportiva⁵. In tale Legge è stato infatti precisato che «I minori di anni diciotto che non sono cittadini italiani e che risultano regolarmente residenti nel territorio italiano almeno dal compimento del decimo anno di età possono essere tesserati presso società sportive appartenenti alle federazioni nazionali o alle discipline associate o presso associazioni ed enti di promozione sportiva con le stesse procedure previste per il tesseramento dei cittadini italiani» (art. 1). Tale Legge presentava diverse problematiche quali ad esempio l'età inserita (chi era arrivato in Italia ad 11 anni non era compreso, ActionAid, 2022: 25) e la residenza (restavano esclusi i minori figli di residenza anagrafica, *ibidem*). Tale Legge è stata infatti poi rivista con il dl 36/2021, *Attuazione dell'articolo 5 della legge 8 agosto 2019, n. 86, recante riordino e riforma delle disposizioni in materia di enti sportivi professionistici e dilettantistici, nonché di lavoro sportivo*, ricordato anche come “riforma dello sport”. Inizialmente questo testo sembrava avesse abrogato la Legge del 2016; dopo un successivo approfondimento si è visto che, almeno sulla carta, questo testo dovrebbe semplificare le procedure per ottenere lo *ius soli sportivo* in quanto si focalizza su un unico requisito: l'iscrizione da almeno un anno ad un ordinamento scolastico. Nel testo è infatti specificato che «I minori di anni diciotto che non sono cittadini italiani, anche non in regola con le norme relative all'ingresso e al soggiorno, laddove siano iscritti da almeno un anno a una qualsiasi classe dell'ordinamento scolastico italiano, possono essere tesserati presso società o associazioni affiliate alle Federazioni Sportive Nazionali, alle Discipline Sportive Associate o agli Enti di Promozione Sportiva, anche paralimpici, con le stesse procedure previste per il tesseramento dei cittadini italiani di cui ai commi 1 e 2» (Gazzetta Ufficiale, 2021b – Decreto Legislativo, 28 febbraio 2021, n. 36, art. 16, comma 3). Tuttavia, sembrano esserci ancora delle ombre rispetto all'applicazione di tale normativa in quanto, come precisato nel Report di ActionAid (2022) «i minori stranieri non accompagnati risultano ancora essere la categoria, tra i

⁵ In tal senso, è importante fare un distinguo tra il «caso in cui l'atleta entri in Italia per praticare attività sportiva; quello in cui l'atleta è già presente sul territorio, per ragioni extra-sportive, ma che appunto voglia praticare l'attività sportiva» (ActionAid, 2022: 13). La Legge del 2016 riguarda quindi gli atleti del secondo caso.

minori, che incontra più ostacoli al tesseramento» (ivi: 22). Allo stesso modo il verbo utilizzato “possono”

non implica un “dovere”, e così proprio in questo iato si è finito per legittimare le singole regolamentazioni respingenti delle federazioni sportive. Si tratta di un’ipotesi tutt’altro che peregrina: come emerso dalla ricerca sul campo, infatti, lo *Ius culturae sportivo* continua a non essere applicato in tutta la sua portata; in molti casi, quindi, non si consente il tesseramento dei minori figli di genitori irregolarmente presenti sul territorio o che hanno difficoltà ad ottenere il certificato di residenza anagrafica (ivi: 27).

Sintetizzate quindi le attuali disposizioni in materia di cittadinanza e, nello specifico, di acquisizione della cittadinanza attraverso la pratica sportiva resta fondamentale comprendere che tale termine, co-costruendosi nelle relazioni quotidiane, si orienta in maniera molto diretta anche verso l’empowerment e la giustizia sociale (Tarozzi, 2015), come si è cercato di precisare nel paragrafo precedente.

Questo tema sembra essere sempre più frequentemente presente anche nelle Agende dei decisori politici in quanto le differenze di estrazione sociale diventano poi una delle cause principali, insieme alla provenienza – ed è qui che si trova il collegamento con i temi trattati in precedenza in riferimento all’inclusione di ragazzi e ragazze di origini diverse e della loro cittadinanza – di diseguaglianza e di esclusione. Questa “questione sociale” aveva caratterizzato l’Italia nei decenni scorsi (si pensi alla scuola popolare di don Lorenzo Milani nel Mugello o alla scuola 725 di don Roberto Sardelli a Roma, solo per citare un paio di esperienze che miravano a “riempire” le voragini lasciate dall’istituzione scolastica del tempo) ed è tornata oggi prepotentemente “in campo”, o meglio, forse non è mai stata adeguatamente trattata, rimanendo latente per anni, divenendo uno dei problemi più gravi e reali del nostro Paese, reso ancor più evidente dalla crisi pandemica.

Differenze queste che hanno avuto e hanno delle ripercussioni notevoli anche nelle possibilità di svolgere attività sportive per migliaia di bambini e bambine le cui famiglie non hanno risorse economiche per poter pagare l’iscrizione a tali attività. Anche per cercare di far fronte a queste situazioni, il 13 settembre 2017 venne siglato un accordo tra il Ministro dello sport ed il sottosegretario con delega alle pari opportunità, il cui esito si ebbe nella pubblicazione di un Bando

ministeriale denominato proprio *Sport e periferie 2018* il cui obiettivo era proprio quello di

coinvolgere le associazioni e le società sportive dilettantistiche, le organizzazioni di volontariato, le associazioni e cooperative di promozione sociale nello sviluppo di progetti volti a incentivare, attraverso la promozione della pratica sportiva e dei suoi valori civici e sociali, il contrasto all'emarginazione e alle discriminazioni di ogni genere favorendo l'integrazione dei disabili, delle minoranze etniche, degli immigrati e di gruppi sociali vulnerabili (Ministero dello Sport, 2018).

Le azioni previste da tale Bando consistevano nel cercare di facilitare la «realizzazione e rigenerazione di impianti sportivi finalizzati all'attività agonistica, localizzati nelle aree svantaggiate del Paese e nelle periferie» così come la «diffusione di attrezzature sportive con l'obiettivo di rimuovere gli squilibri economici e sociali esistenti», andando quindi nella direzione di quella giustizia sociale che permetta a tutti, indipendentemente dalle condizioni economiche, dalle situazioni familiari, dal genere, dalla provenienza, ecc., di avere le possibilità di svolgere determinate attività, in questo caso sportive.

Lo sport, infatti, come si è cercato di evidenziare in precedenza, potrebbe avere anche un ruolo determinante nell'offrire una "seconda opportunità" a bambini e bambine che, per vari motivi (non solo quindi legati al Paese di nascita propria o dei propri genitori) vivono delle situazioni – anche temporanee – di vulnerabilità e di marginalizzazione.

Non è un caso che *Save the Children*, organizzazione da sempre attenta al mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, abbia considerato il praticare sport in maniera continuativa una determinate importante per lo sviluppo armonico dei bambini e delle bambine e, di conseguenza, come l'assenza di questa pratica sia uno degli indicatori da considerare per individuare possibili situazioni familiari di povertà educativa (Save the Children, 2014; 2018). Dai dati pubblicati dalla medesima organizzazione si nota infatti che, in Italia, il 42,6% dei bambini/e tra i 6 e i 17 anni (di tutti i bambini, non solo quindi quelli con cittadinanza non italiana) non praticavano attività sportiva in modo continuativo (Save the Children, 2018: 29) andando quindi a perdere quelle rilevanti occasioni di incontro, di crescita, di formazione, di confronto, di apertura che lo sport potrebbe offrire.

Per tal motivo, nel corso degli ultimi anni, si sono diffuse molte iniziative svolte tra ambito educativo formale e ambito educativo non formale con l'intento di creare occasioni di interazione e incontro tra ragazzi e ragazze di origini diverse, valorizzando la comune passione per uno sport. Alcune di queste esperienze sono state descritte nel già citato Documento del CONI denominato *Sport e integrazione. La vittoria più bella* (2015). In questa pubblicazione si possono trovare infatti alcuni progetti che grazie all'azione combinata di docenti, educatori/educatrici, istruttori/istruttrici, allenatori/allenatrici sembrano essere riusciti a promuovere contesti, situazioni, esperienze che permettessero di favorire la conoscenza e la relazione tra i ragazzi e le ragazze che vi hanno preso parte, con tutte le loro diversità, ma anche con la comune passione per un determinato sport.

Una di queste esperienze è stata denominata

Il Calciastorie – Storie di integrazione dal profondo del calcio, un progetto che mira a ricostruire il valore dell'integrazione e dello scambio interculturale partendo dal racconto di episodi o di intere esistenze di calciatori, allenatori e club che hanno affrontato forme diverse di discriminazione e che hanno contribuito ad affermare con forza e a costruire la profonda dignità e umanità del calcio italiano (ivi: 31)⁶.

L'iniziativa, promossa dalla Serie A, ha avuto una risonanza nazionale «coinvolgendo 1071 studenti del biennio delle Scuole Superiori con un'età compresa tra i 14 e i 17 anni, suddivisi in 31 classi di 15 città (ivi: 33). Tali studenti hanno avuto la possibilità di «individuare una figura locale del mondo dello sport, vittima e simbolo di discriminazione ed a ricostruirne la storia» (ivi: 32) attraverso la produzione di «audio, video clip e cortometraggi e la realizzazione di interviste, articoli giornalistici di approfondimento e storyboard» (*ibidem*) andando quindi anche ad applicare importanti e diversificate competenze. Ciò supporterebbe l'idea che è possibile partire dalle culture dei pari degli studenti e delle studentesse – nello specifico, lo sport e i suoi “personaggi” – per arrivare a parlare di temi molto rilevanti e delicati riguardanti la “cittadinanza in pratica”, raggiungendo parimenti i traguardi di competenze previsti.

⁶ Attualmente in Rete non è più disponibile la versione completa del Documento ma solamente una sua sintesi denominata *Sport e integrazione. La vittoria più bella. Manifesto* (CONI, 2015b).

Obiettivi volti a far vivere la “cittadinanza in pratica” a ragazzi e a ragazze delle scuole superiori si possono ritrovare anche nell’ *Erasmus+Sport project (2017-2019)* denominato: *P.L.A.Y! (Peer education, Leadership, Action, Youth)* nato per favorire l’inclusione sociale di ragazzi e ragazze provenienti da contesti migratori, diversamente abili, provenienti da situazioni familiari di vulnerabilità, ecc. proprio attraverso lo sport e la *peer education*. Tale approccio può infatti offrire anche in contesti educativi non formali importanti contributi nella promozione della socializzazione e dell’incontro, della valorizzazione e dello scambio tra le tante diversità presenti nei contesti educativi contemporanei, così come nella scoperta dei tanti e, spesso inaspettati, elementi di condivisione.

Elementi di condivisione che sembrano essere emersi anche nel corso di un altro progetto europeo rivolto al promuovere e migliorare i processi di inclusione attraverso lo sport: il progetto *Disrupting polarization: building communities of tolerance through football-DIALECT*. Tale progetto, in cui hanno partecipato Grecia, Italia, Serbia e Ungheria, si è svolto dal 2020 al 2022 ed è stato finanziato dal Programma *Rights Equality and Citizenship (REC)* dell’Unione Europea, con il contributo di una rete di partner rappresentativi del mondo delle associazioni sportive, della tutela dei diritti, di centri educativi e di ricerca. Come esplicitato nella spiegazione di tale progetto presente nel già citato Documento *Sport e cittadinanza. Norme, pratiche e ostacoli* di ActionAid (2022), l’iniziativa si basa sull’idea che «nell’ambito sportivo si riflettono dinamiche familiari, sociali, culturali che si manifestano in atteggiamenti più o meno consapevoli da parte delle e dei giovani» (ivi: 6). Giovani che «iniziano a plasmare la propria attitudine e visione del mondo proprio nel delicato periodo che precede l’adolescenza e durante l’adolescenza stessa» (*ibidem*).

Per tal motivo, gli obiettivi principali del progetto consistono nel cercare di

affrontare la strumentalizzazione del gioco del calcio da parte dei gruppi e partiti estremisti nella diffusione di discorsi e pratiche d’odio tra i giovani in Europa; responsabilizzare le organizzazioni della società civile e le istituzioni nel prevenire e contrastare il razzismo e la xenofobia; respingere le cause dell’esclusione dei giovani dalla pratica sportiva a livello locale (*ibidem*).

Per quanto riguarda l'Italia, il progetto è stato svolto a Napoli ed ha coinvolto otto associazioni e diversi rappresentanti istituzionali ma, soprattutto, ha visto la partecipazione di circa 150 adolescenti di diversa origine e delle loro famiglie.

Il progetto si è sviluppato in tre diverse fasi ed è stato concretamente realizzato attraverso il *Football3* «una metodologia di gioco ispirata al calcio di strada e che mira al coinvolgimento delle e dei partecipanti nella pratica sportiva indipendentemente dall'età, dal genere, dalla provenienza geografica e dell'appartenenza sociale» (ivi: 7). Tale metodologia si basa sostanzialmente sull' «autorganizzazione e l'autogestione da parte delle ragazze e dei ragazzi in campo» (*ibidem*). Il gioco non è regolato da arbitri ma sono i partecipanti stessi, con l'aiuto dei mediatori e delle mediatrici di comunità, a definire le regole del gioco e a darsi un punteggio in base al comportamento mantenuti durante la partita e al *fair play* dimostrato. Per quanto riguarda la ricerca svoltasi a Napoli «esempi di regole “aperte” e negoziate hanno riguardato il linguaggio verbale e l'autocontrollo (“offendere o insultare durante la partita implica il rigore per la squadra avversaria”), l'inclusione (“i più piccoli non vanno in porta, ma tirano i calci di rigore”), e la partecipazione equa di tutte e tutti (“il goal vale solo se tutta la squadra ha toccato palla”))» (*ibidem*).

Nonostante alcuni iniziali scetticismi rispetto alla diversa tipologia di calcio proposto, col proseguo del progetto, sembra essere stata compresa «l'importanza della metodologia *Football3* nel veicolare temi sociali attraverso la pratica sportiva [...] e la risposta delle e dei ragazzi è stata positiva in termini di partecipazione e sviluppo di nuove relazioni e legami di fiducia» (*ibidem*). La modalità utilizzata sembra inoltre aver «favorito il confronto e la discussione collettiva sui temi delle discriminazioni (per il genere, la provenienza, il reddito, etc.) e sulle barriere che separano molti da un accesso allo sport» (*ibidem*). In tal senso, si potrebbe riportare anche l'esempio del Progetto Sport Integrato in Rete *Dai e Vai: Sport, Inclusione, Integrazione, Socialità*, realizzato in Friuli Venezia Giulia (a.s. 2018-2019). In tale progetto si è vista infatti una grande partecipazione di molte associazioni presenti sul territorio, così come di enti, di servizi e di scuole (Istituti Comprensivi ma anche Scuole Secondarie di II grado)

che hanno deciso di progettare in maniera partecipata tali percorsi al fine di offrire alle persone coinvolte (studenti ma non solo) opportunità di reciproca conoscenza e inclusione, andando a consolidare il ruolo dello sport nel contesto didattico, affinché si abbiano ricadute a lungo termine sia sull'apprendimento e lo svolgimento degli studenti di attività individuali e di gruppo, sia sullo sviluppo di opportunità di integrazione e di competenze sociali delle persone con disabilità»

Gli esempi citati dimostrano come sia rilevante progettare percorsi in maniera partecipata anche in ambito sportivo. Se un bambino con background migratorio, nato in Italia, è ben inserito nel contesto scolastico ma non appena entra nel campo di calcio viene discriminato per il colore della pelle, è evidente che quanto di positivo svolto in ambito scolastico viene meno. Allo stesso modo, è vero che, se una ragazza viene valorizzata sulla pista di atletica ma quando è in classe viene esclusa perché non parla bene l'italiano, il processo di inclusione e di socializzazione creato in ambito extrascolastico perde l'efficacia. Non sembra un caso infatti se, a più riprese e in più fonti (Orlando, Pacucci, 2005; Save the Children, 2017, 2018, 2019; Vittoria, 2017; MIUR, 2018b; Scholé, 2020; Iosa, Nutini, 2021) negli ultimi anni si è intenzionalmente ripreso il concetto di *comunità educante*, una comunità in cui si attivi cioè un processo di co-educazione, sostenuto da tutti gli attori e le attrici che ne fanno parte: genitori, insegnanti, educatori, operatori, ricercatori e, non di meno, allenatori. Una comunità basata su esperienze condivise, su competenze specifiche, su storie biografiche diverse, su bisogni reali, in cui “fare” cose insieme, atte a promuovere il benessere dei bambini/ragazzi e delle bambine/ragazze con i/le quali si opera nel quotidiano. È quindi importante che insegnanti, educatori/educatrici ed allenatori/allenatrici (e ovviamente, famiglie, la cui rilevanza educativa meriterebbe un approfondimento specifico che in tale sede non è possibile effettuare) lavorino insieme, per cercare di tessere e ritessere, giorno dopo giorno, non senza fatica, quella fitta rete di relazioni, scambi, vissuti, ecc. necessari per creare contesti, spazi, situazioni in cui riuscire a considerare e valorizzare le diversità delle persone con cui si lavora, la loro storia, le loro idee, ecc., ma in cui provare anche a mettere in luce gli elementi che possono unire tali persone e che possono essere condivisi nei diversi contesti educativi, come ad

esempio lo sport. Come sostenne Marco Aime nel suo ormai noto *Eccessi di culture* (2004), «Porre troppo l'accento sulla diversità rischia di farci dimenticare tutto ciò che può avvicinarci» (ivi: 3). Al contrario, sottolinea Rosita Deluigi, «la passione comune per uno sport crea *vicinanza, prossimità, condivisione*⁷ e, quindi, può generare il desiderio di conoscere meglio l'altro, oltre al ruolo che riveste, in quanto persona con cui condividere un'esperienza che accomuna e che diventa ricordo, racconto, segno di appartenenza e di identità» (Deluigi, 2010: 79). L'idea di appartenere ad una squadra, del «“portare a casa” qualcosa che appartiene a tutti allo stesso modo» e del dare «a tutti [indipendentemente dalle loro diversità] la possibilità di contribuire a un obiettivo comune» (*ibidem*) rappresentano infatti alcuni degli elementi che permettono alle attività svolte in ambito sportivo di rappresentare un contesto in cui è possibile creare dei processi di interazione e socializzazione atti a promuovere quel senso di inclusione, di equità e di giustizia sociale che si è cercato di trattare nei precedenti paragrafi. Da un punto di vista interculturale, inteso in senso ampio, adottando quindi la prospettiva delle relazioni create nei contesti educativi eterogenei contemporanei caratterizzati da super-diversità (come precedentemente accennato), lo sport potrebbe infatti permettere di attivare «un processo di conoscenza che passa dalla condivisione di una azione ad una possibile apertura al pensare insieme. [...] L'azione condivisa può veicolare non solo a ciò che si sa fare, ma anche a *ciò che si è*» (Deluigi, 2010: 79). Come continua l'Autrice «Il “fare con” fa scendere sullo stesso campo le diversità che si annullano nello spazio del gioco, liberando i confini di un potenziale incontro fra pari» (Deluigi, 2010: 80). Lo sport, quindi, «può creare le condizioni per avvicinarsi alla conoscenza diretta della persona al di là di qualsiasi pregiudizio, categoria o stereotipo» (ivi: 79). In questo modo, se orientate da una precisa e consapevole intenzionalità pedagogica, le attività sportive extrascolastiche, possono collaborare, insieme alla scuola, alla promozione di un'educazione alla cittadinanza che si basi su delle pratiche concrete.

Sì, perché il passo tra *pratica sportiva* e *pratiche di cittadinanza* potrebbe essere in realtà breve. Infatti, in ambito sportivo, così come in ambito scolastico e in qualsiasi altro ambito educativo, sono le

⁷ Il corsivo è presente nella fonte originale, da cui si è tratta la citazione.

pratiche (come suggerito da Stuart Hall in una citazione del 1997: 2), i vissuti, le esperienze a fare la “differenza”. Differenza tra un processo di integrazione formale “sulla carta”, fatto non di rado di schemi, regolamenti, procedure e retoriche più o meno esplicite, e uno di inclusione “sul campo”, caratterizzato dal confronto, reale, spesso difficile, tra le persone che lo intraprendono nel quotidiano.

In tale processo di inclusione, una possibile risoluzione comune di situazioni problematiche (ad esempio, la difesa collettiva di un parco pubblico di fronte la volontà di farlo diventare un parcheggio, Zoletto, 2010b: 131-133) potrebbe costituire una pratica di cittadinanza in grado di rafforzare i legami tra le persone che hanno vissuto le stesse situazioni. Il concetto di cittadinanza come *pratica* di cittadinanza è infatti molto diverso dal concetto di cittadinanza come *status* (ivi: 133-137; Zoletto, 2012: 109), l’essere cioè considerato dalla legge come un cittadino, con diritti e doveri, di una determinata nazione. La cittadinanza *come pratica* è quella che si costruisce tra i banchi di scuola, certamente, ma è anche quella che nasce tra le dinamiche sociali presenti nei quartieri di periferia, così come all’interno di un singolo condominio abitato da persone di provenienza diversa, o nel parco pubblico dietro casa:

La cittadinanza si impara facendo pratica, facendone pratica insieme. [...] è più probabile che si tratti di una sorte di esercizio continuo, un’educazione permanente che coinvolge sia adulti che ragazzi, sia italiani che migranti, sia la scuola sia gli altri contesti educativi (ivi: 134).

In tale prospettiva, anche la pratica sportiva potrebbe quindi essere vista come una possibilità per *allenarsi a vivere insieme*, per fare *insieme* esercizi di cittadinanza e divenire ancor più significativa se svolta tra contesti educativi formali e non formali.

Allegati

I parte – Esperienze pratiche, di *Francesca Zanon*

Il racconto *fantasy*

Lezioni che costituiscono l'unità di apprendimento svolta in classe sul "Racconto *fantasy*", collegate alla lezione 1 proposta all'interno del terzo capitolo.

Lezione 2		
Fasi	Attività	Obiettivo
Momento anticipatorio (10 minuti)	<p>La seconda lezione è preceduta da una conversazione tra insegnante e alunni finalizzata a verificare il livello di comprensione e di acquisizione di contenuti della lezione precedente.</p> <p>Dopo che gli alunni hanno annotato sul quaderno il titolo della seconda lezione, l'insegnante chiede loro di aprire il <i>file</i> che hanno ricevuto tramite la <i>mailing list</i>.</p> <p>Si procede alla lettura della scheda predisposta e si fa notare agli alunni che i due brani letti appartengono a due generi letterari differenti: uno è fantastico, l'altro è <i>fantasy</i>.</p> <p>Si analizzano le caratteristiche delle due tipologie testuali e poi si associa ad ogni brano la corrispondente tipologia.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Ripetizione delle caratteristiche del <i>fantasy</i>- Identificare analogie e differenze tra generi letterari
Attività intervallata (10 minuti)	<p>I bambini si dispongono ognuno sotto il proprio banco; l'insegnante distribuisce loro dei fogli bianchi e spiega che Michelangelo dipingeva le cappelle con la testa all'insù.</p> <p>Li invita, quindi, a provare questa tecnica per 10 minuti.</p>	

Momento operatorio (30 minuti)	La maestra chiede ai bambini di aprire il libro di testo per analizzare il brano "Sulle rive del lago". Dopo aver letto il brano insieme una volta, divide i bambini in piccoli gruppi e assegna loro la consegna: - dividere in sequenze il brano - creare una mappa concettuale del <i>fantasy</i> sul <i>tablet</i> , utilizzando gli elementi del testo analizzato.	- Individuare in un testo le caratteristiche del racconto <i>fantasy</i>
Attività intervallata (10 minuti)	In piccoli gruppi, i bambini dovranno risolvere una delle situazioni - problema proposte: - decidere un nuovo gioco da fare a ricreazione - decidere come disporsi in fila - decidere che ruolo avere all'interno del gruppo di lavoro	
Momento ristrutturativo (20 minuti)	Dopo aver analizzato la mappa di un gruppo sorteggiato, si progetta la elaborazione alla LIM con il contributo dell'intera classe. Successivamente, l'insegnante distribuisce una mappa del <i>fantasy</i> che viene commentata insieme	- <i>Peer correction</i> - Rinforzo conoscenze

Lezione 3		
Fasi		
Momento anticipatorio (1 h e 40)	Agli alunni, che affermano di non averlo mai visto, viene proposta la visione attraverso il videoproiettore-del film "Jumanji". La maestra avvisa che ad un certo punto la visione verrà interrotta; non fornisce altre indicazioni sul film	- Stimolare l'attenzione dello studente verso l'argomento proposto
Attività intervallata (10 minuti)	Dal momento che si è deciso di fare una "copertina introduttiva" per ogni tipologia testuale, l'insegnante suggerisce di proseguire con la progettazione della copertina del "racconto di paura"	

Momento operatorio (20 minuti)	Dopo aver commentato insieme il film ed aver concluso che il racconto può rientrare nella categoria “racconto <i>fantasy</i> ”, l’insegnante distribuisce ad ognuno una fotocopia della trama del film priva del finale e chiede a ciascun alunno di inventarne uno	- Inventare il finale di un racconto <i>fantasy</i>
Attività intervallata (10 minuti)	Si invitano i bambini ad uscire in cortile per liberarsi e correre/ camminare per 10 minuti.	
Momento ristrutturativo (40 minuti)	Alla LIM viene proposta una tabella da compilare - utilizzando la tastiera collegata- con la frase in cui ciascun alunno ha riassunto il proprio finale. Chi pensa di aver scritto un finale simile a quello del compagno alza la mano per leggerlo: se gli altri alunni sono d’accordo, si inserisce il nome del compagno nella categoria scelta. Infine, per vedere chi ha indovinato il finale, si prosegue con la visione del film.	- Categorizzazione delle idee individuali.

Nota: nella lezione 3 il momento anticipatorio dura più del dovuto, in quanto per consentire agli alunni di comprendere a pieno il senso del video e di disporre di un maggior numero di elementi per poter immaginare il finale del film non è sufficiente un videostimolo di 15 minuti. Per poter affinare l’abilità di scrittura di un testo si assegna il seguente compito da svolgere a casa: “Dopo la visione del film, osserva la mappa e scrivi un racconto *fantasy*.”

Il racconto storico – fasi operative

Il racconto storico è l’ultima unità di apprendimento del percorso ad essere stata elaborata secondo la metodologia EAS (percorso interdisciplinare su temi di italiano testo e storia).

Lezione 1		
Fasi	Attività	Obiettivo
Momento anticipatorio (15 minuti)	<p>Si mostra ai bambini sulla LIM l'immagine della statua della lupa che allatta Romolo e Remo e si avvia un <i>brainstorming</i> volto a riprendere gli aspetti salienti della "leggenda". Gli alunni affermano di aver studiato questa tipologia testuale l'anno precedente e che ricordano che essa è legata a degli aspetti storici che sono per lo più inventati.</p> <p>Dopo questo breve <i>brainstorming</i> si focalizza nuovamente l'attenzione su Roma: si distribuisce ai bambini la fotocopia di un brano tratto dal libro <i>Romolo e Remo e altre storie</i> di Giovanni Nucci che ognuno leggerà 2 volte a bassa voce.</p> <p>L'insegnante legge il testo e pone delle domande ai bambini per verificare il livello di comprensione della storia. Dal momento che nel testo sono presenti i nomi di alcuni colli, si cercano su internet i nomi dei colli più importanti di Roma.</p> <p>L'insegnante dice ai bambini di memorizzare questa informazione, perché potrà essere utile quando si passerà ad analizzare il fatto storico.</p> <p>Si chiede poi ai bambini di riaccostare i banchi formando delle coppie, a ciascuna coppia di dividere il testo in sequenze e di assegnare a ciascuna sequenza un titolo. Si chiede di effettuare questa operazione con la matita, in modo tale da poterla poi modificare, eventualmente, insieme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere le caratteristiche di una leggenda - Comprendere l'organizzazione temporale e spaziale dei testi e delle informazioni in essi contenute

Attività intervallata (10 minuti)	I bambini devono disegnare un compagno su di un foglio senza scrivere chi è o dirlo agli altri. Dopo 5 minuti l'insegnante raccoglie i disegni e un bambino per volta dovrà indovinare di chi si tratta.	
Momento operatorio (20 minuti)	Si rivedono insieme le sequenze individuate nel testo, che vengono trascritte sul quaderno e completate con i titoletti scelti insieme. Si fa notare ai bambini che la successione dei titoletti costituisce la sintesi del brano.	- Scrivere la sintesi di un testo storico individuando le informazioni principali
Attività intervallata (10 minuti)	I bambini escono in cortile e giocano liberamente per 10 minuti.	
Momento ristrutturativo (40 minuti)	La maestra pone la seguente domanda: "Ma se questa è la leggenda, il fatto storico reale qual è?" Gli alunni avanzano alcune ipotesi, poi guardano un video sulla fondazione di Roma che ne mostra la vicenda partendo dagli Etruschi. L'insegnante propone ai bambini di scoprire dal libro di storia come realmente siano andate le cose, visto che per darsi "reale" un fatto storico deve essere testimoniato da tracce presenti sul territorio e da eventi documentati. Si legge quindi il brano e si evidenziano analogie e differenze tra fatto storico e leggenda.	- Trovare analogie e differenze tra fatto storico e leggenda.

Lezione 2		
Fasi	Attività	Obiettivo
Momento anticipatorio (15 minuti)	Si avvia un <i>brainstorming</i> in cui si raccolgono le conoscenze pregresse sul racconto storico e le relative analogie e differenze rispetto al mito e alla leggenda. Chiariti i punti cardine, gli alunni aprono il sussidiario e leggono indi-	- Riconoscere le caratteristiche principali del "racconto storico" - Verificare le conoscenze pregresse sul testo storico.

	<p>vidualmente per due volte il racconto “Il gladiatore”.</p> <p>Quando tutti hanno terminato la lettura individuale, l’insegnante legge il brano e si sofferma su alcuni punti (es. “In che periodo storico è ambientata la vicenda? Qual è il protagonista? È realmente esistito?”).</p> <p>Per verificare il livello di comprensione delle caratteristiche del testo storico emerse dalla lettura si somministra un questionario con domande a risposta chiusa a cui si deve rispondere in maniera individuale</p>	
Attività intervallata (10 minuti)	<p>L’insegnante mostra alla LIM un video su come realizzare un quadro sulla galassia utilizzando lo zucchero e la colla vinavil. Si prosegue quindi distribuendo un cartoncino nero ad ogni bambino e un bicchiere di zucchero e di vinavil ogni due banchi. Gli alunni realizzano quindi la propria galassia.</p> <p>(http://www.cosepercrescere.it/disegnare-una-galassia/)</p>	
Momento operatorio (30 minuti)	<p>Si confrontano le risposte, prima con il compagno di banco e successivamente con l’intero gruppo classe. Una volta chiariti tutti i dubbi, i bambini in coppia creeranno la propria mappa concettuale sul TESTO STORICO, utilizzando l’app <i>Mindmap</i>: si spiega che le informazioni da inserire sono presenti nel questionario a cui hanno appena risposto. Si suggerisce loro di fare riferimento a una mappa di una qualsiasi altra tipologia testuale e di seguirla come esempio.</p>	- Creazione di una mappa concettuale sul racconto storico.
Attività intervallata (10 minuti)	<p>Si propone la visualizzazione sulla LIM di un video riguardante gli zuccheri presenti negli alimenti.</p>	

Momento ristrutturativo (15 minuti)	Un componente di un gruppo si presenta alla lavagna e verbalizza la propria mappa; gli altri compagni, che hanno inserito informazioni diverse, alzano la mano e chiedono se quanto è stato scritto da loro è corretto o meno. Se è corretto, si corregge la mappa elaborata e si apportano modifiche in modo da ottenerne una comune.	<ul style="list-style-type: none"> - Creazione di una mappa concettuale di gruppo - Distinguere le informazioni importanti e quelle superflue.
-------------------------------------	--	--

Lezione 3		
Fasi	Attività	Obiettivo
Momento anticipatorio (15 minuti)	<p>Si distribuisce ad ogni bambino la fotocopia del testo “Una visita inaspettata”; l’insegnante passa per i banchi e assegna a tre bambini un personaggio (rispettivamente Ati, Tanaquilla, Claudia) e ad uno la voce narrante.</p> <p>I quattro scelti vanno alla lavagna per leggere il brano alla classe, drammatizzandolo.</p> <p>Poi si chiede alla classe di che tipo di testo si tratta, in quale tempo è stata ambientata la storia e se sono descritti i luoghi. Si sottolineano gli elementi che ci fanno capire qual è l’epoca e il luogo in cui si svolge l’azione (triclinio, Roma, donna romana, dei, oche del Campidoglio, Volterra...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere un testo storico - Individuare gli elementi caratteristici di un racconto storico
Attività intervallata (10 minuti)	I bambini sono invitati a disegnare la copertina di introduzione del “racconto <i>fantasy</i> ” .	

Momento operatorio (20 minuti)	Si avvia un esercizio di comprensione del testo (i bambini devono rispondere alle domande riportate sulla fotocopia). Per quanto concerne l'esercizio di scrittura, invece, si assegna agli alunni la seguente consegna: "Come reagirà Claudia alle parole di Ati? Inventate e scrivete la sua risposta." I bambini (divisi in gruppi da 4) scriveranno la continuazione del testo utilizzando il <i>tablet</i> .	- Scrivere il finale di un testo storico utilizzando gli elementi caratteristici di questa tipologia testuale
Attività intervallata (10 minuti)	Si portano in cortile i bambini che si siederanno a terra in cerchio e ascolteranno due brani tratti dal libro <i>Storie della buonanotte per bambine ribelli</i> .	
Momento ristrutturativo (10 minuti)	L'insegnante invita un componente di ogni gruppo a leggere la risposta che ha formulato e chiede ai compagni rimasti a posto di elencare gli elementi che accomunano quel finale a un testo storico.	- Individuare gli elementi caratteristici di un racconto storico - Avviare un confronto tra pari

Lezione 4		
Fasi	Attività	Obiettivo
Momento anticipatorio (15 minuti)	L'insegnante proietta alla LIM un video su Tarquinio il Superbo (https://www.youtube.com/watch?v=RptugAtBxYs). Si interrogano i bambini al fine di sapere quali sono le loro conoscenze sull'ultimo re di Roma e se sanno il significato della parola "superbo". Si chiede quindi di aprire il quaderno operativo di storia e di leggere insieme il testo "Antichi eroi di Roma" che narra l'impresa che Tarquinio il Superbo tentò per riconquistare Roma, chiedendo aiuto a Porsenna. In questo brano sono citate altre figure storiche quali Orazio Coclite e Caio Muzio Scevola, che gli alunni non hanno mai sentito	- Stimolare gli alunni all'apprendimento - Verificare le conoscenze pregresse sui re di Roma

	<p>nominare prima d'ora.</p> <p>La prima lettura avviene in maniera individuale, quella successiva insieme all'insegnante, che si sofferma su alcuni punti fondamentali.</p>	
Attività intervallata (10 minuti)	<p>Durante le due attività intervallate gli alunni sono invitati a costruire un sistema solare di carta.</p> <p>In questa prima fase, dopo aver visto il video contenente le istruzioni, i bambini devono ritagliare i cerchi rappresentanti i diversi pianeti.</p>	
Momento operatorio (20 minuti)	<p>Dopo 10 minuti di attività intervallata, si prosegue con la comprensione del testo: in coppia, i bambini devono completare un testo riportato su di un margine della pagina e devono sottolineare le vicende più importanti</p> <p>(1. Tarquinio il Superbo rivuole il suo trono; 2. Orazio Coclite usa l'astuzia per fronteggiare i nemici; 3. Caio Muzio dimostra il suo coraggio.)</p> <p>Divisi i bambini in gruppi da 4, si chiede loro di scegliere una delle tre situazioni e di narrarne la vicenda utilizzando il <i>tablet</i>.</p>	- Scrivere un testo storico utilizzando gli elementi caratteristici di questa tipologia testuale.
Attività intervallata (10 minuti)	<p>Quest'attività è correlata alla prima: i bambini sono invitati a terminare il loro lavoro attaccando i pianeti su un foglio bianco (formato A3) seguendo le istruzioni del video.</p>	
Momento ristrutturativo (10 minuti)	<p>L'insegnante chiede ad ogni gruppo di leggere il testo prodotto e si commentano insieme i brani, ripassando le caratteristiche del racconto storico.</p>	<p>- Avviare un confronto tra pari</p> <p>Ripetere le caratteristiche del racconto storico.</p>

Il parte – Approfondimenti, di Luisa Zinant

Allegato 2.1.

Sport: una parola, tanti significati

Nel corso degli anni sono state date diverse definizioni di “Sport”.

Una delle più diffuse è quella proposta dal Consiglio d’Europa in cui si esplicita che lo sport è da considerare come: «qualsiasi forma di attività fisica che, mediante una partecipazione organizzata o meno, abbia come obiettivo il miglioramento delle condizioni fisiche e psichiche, lo sviluppo delle relazioni sociali o il conseguimento di risultati nel corso di competizioni a tutti i livelli» (Consiglio d’Europa, 2007: 2).

Secondo Emanuele Isidori, questa definizione ha il merito di riuscire a individuare le componenti principali dello sport quali il concetto di corpo e di movimento, il concetto di partecipazione, di benessere, di competizione e di inclusione sociale (Isidori, 2017: 22-23).

Stando al significativo Documento stilato da *ActionAid* nel 2022, *Sport e cittadinanza. Norme, pratiche e ostacoli*, lo sport infatti può essere inteso come “educazione”, in particolar modo in riferimento alla definizione di sport presente nel documento delle Nazioni Unite *Sports for development and peace: towards achieving the United Nations millennium development goals* (2003). Lo sport potrebbe rientrare anche, stando al medesimo Documento, nel “diritto al riposo ed allo svago” previsto all’articolo 24 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, così come essere collegato all’articolo 29 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza del 1989 in cui si afferma che è necessario «favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità» e non di meno all’articolo 31, comma 2, dello stesso Documento, in cui si afferma che è necessario garantire al bambino la possibilità di «partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica incoraggiando l’organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali». Nel medesimo Documento di *ActionAid*, lo sport è stato

associato al diritto alla pace, riprendendo le parole presenti nella *Carta Olimpica*: lo sport viene messo «al servizio dello sviluppo armonico dell'uomo, per favorire l'avvento di una società pacifica, impegnata a difendere la dignità umana» (ActionAid, 2022: 73).

Nella *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport* adottata dall'Unesco la pratica sportiva è definita come «diritto fondamentale di tutti senza discriminazione sulla base di origine etnica, genere, orientamento sessuale, lingua, religione, opinione politica o di altra natura, origine nazionale o sociale, economica o qualsiasi altra base» (ActionAid, 2022: 74), divenendo quindi possibile volano di equità.

Nel medesimo Documento, è stato inoltre esplicitato che

il diritto all'educazione fisica, all'attività fisica e allo sport è trasversale a tutti i segmenti in cui si sviluppa la personalità dell'individuo, educativo, sociale, economico, agonistico, di sviluppo delle capacità. [...] Così all'educazione fisica, attività fisica e allo sport sono correlati lo sviluppo, l'alfabetizzazione, il benessere fisico, la salute, il benessere psicologico, le abilità complesse d'azione aumentando la percezione positiva del proprio corpo, l'autostima, l'auto-efficacia, attraverso la riduzione di stress, ansia e depressione, l'aumento della funzione cognitiva (*ibidem*).

Oltre a queste rilevanti considerazioni, è importante ricordare anche che «Lo sport interessa tutte le età e forma parte di quello che oggi viene chiamato life-wide learning, vale a dire la formazione olistica acquisita nella sua pienezza in tutti gli spazi, i momenti ed i contesti vissuti dal soggetto-persona nel quadro temporale della sua esistenza come essere 'totale' e non frammentato» (Isidori, 2015: 167).

Alla fine di questa breve e parziale disamina riguardante la definizione più adeguata di sport, pare opportuno affermare che non è fondamentale trovare necessariamente capire cosa "è" lo sport, quanto piuttosto, come lo sport sia vissuto e quale significato rivesta nella propria esperienza personale. Lo sport, infatti, può assumere un significato diverso per ognuno di noi, in base ai nostri vissuti, alle nostre aspettative, ai nostri obiettivi, alle nostre necessità. Presenta inoltre moltissime variabili (età, genere, livello culturale, ambiente sociale e geografico in cui si è vissuti, periodo storico in cui si svolge, educazione familiare, ecc.), coinvolge tante discipline che ne studia-

no i vari elementi, ognuna con il proprio linguaggio, con un proprio approccio, con un proprio obiettivo e si presta a moltissimi punti di vista diversi: del ragazzo/atleta che si allena, dell'allenatore/allenatrice, del dirigente sportivo, dei genitori, degli/delle insegnanti, dei pari (Isidori, 2017: 24).

In conclusione, si può affermare che «Lo sport si presenta infatti come un prisma “polisemico” dalle molteplici facce: è per questo che risulta impossibile darne una definizione univoca» (ivi: 25).

Allegato 2.2.

L'intenzionalità educativa dell'allenatore/allenatrice

Nel linguaggio comune, la figura dell'allenatore viene non casualmente sovrapposta alla figura del *coach*, a colui/colei che ha il compito non solo di insegnare ai ragazzi e alle ragazze una determinata disciplina sportiva, ma anche di supportarli, prendendosene cura, creando «una rete di sicurezze e di sostegno che consente ai soggetti di “mettersi in gioco”» (Farnè, 2008: 26-27), accompagnandoli, “guidandoli” (utilizzando la valenza del verbo “to coach” relativa al “guidare” un veicolo) nel percorso formativo che tale pratica comporta per tutta la loro crescita (Davi, 2008: 176; Farnè, 2008: 26-28; 74-75; Isidori, 2017: 144-145). Il *coach* dovrebbe infatti ricordare che agisce in un contesto educativo, che può, o meno, a seconda delle sue parole e delle sue azioni quotidiane, rappresentare un esempio, in taluni casi un vero e proprio “mentore” per i/le giovani con cui lavora (Farnè, 2008: 48-52), così come può trasmettere, con i suoi atteggiamenti e comportamenti, convinzioni, opinioni, prospettive (Isidori, 2017: 144-149).

L'allenatore/allenatrice dovrebbe quindi essere consapevole di avere anche un importante ruolo educativo (Davi, 2008: 187-188; Magnanini, 2020) in quanto lavora con un gruppo di persone con caratteristiche specifiche, agendo all'interno di altrettante specifiche relazioni. Tale professionista, durante la sua attività, può infatti influenzare la crescita, la formazione e la socializzazione (sportiva e non solo) dei giovani. Non è un caso che si sia cercato di approfondire anche il profilo pedagogico degli allenatori (Isidori, Migliorati,

Echazarreta, Maulini, 2015) e che nella Guida Tecnica per le Scuole di Calcio del Settore Giovanile e Scolastico della FIGC (FIGC-Federazione Italiana Giuoco Calcio, Settore Giovanile e Scolastico, 2008) si affermi che: «Ancora troppi sono i tecnici malati di agonismo e inconsapevoli assertori delle specializzazioni precoci¹! La realtà didattica nell'insegnamento giovanile invece non può fare a meno della sua matrice educativa che la differenzia drasticamente rispetto alle metodologie utilizzate con gli adulti» (Maulini, Tafuri, 2022: 70).

L'allenatrice/allenatore dovrebbe quindi guardare alla propria pratica in maniera critica e riflessiva (riprendendo così le indicazioni di Donald Schon, estese all'ambito sportivo: Bellantonio, Tafuri, 2019; Maulini, Tafuri, 2022). Dovrebbe infatti riuscire a stare all'interno del processo di allenamento e formazione e, allo stesso tempo, essere in grado di «osservare dall'esterno ciò che sta avvenendo, di decentrarsi, per intervenire ove necessario» (Farnè, 2008: 66).

Il ruolo educativo dell'allenatore si compie quindi quando:

- diventa capace di “tirar fuori” e far “tirar fuori” (ricordando l'etimologia del termine “e-ducere”) il proprio meglio all'atleta/agli atleti che allena;
- stabilisce una relazione educativa «in cui esercitare un dialogo costante con i giocatori prima e dopo gli allenamenti, incoraggiando una comunicazione aperta, rinforzando le aspettative e lasciando loro il tempo di riflettere sui comportamenti in campo (Maulini, 2019)» (Maulini, Tafuri, 2022: 71);
- fa capire l'importanza della dimensione ludico-ricreativa e umanizzante della pratica sportiva;
- si mostra come persona, non con una maschera, con le proprie emozioni;
- si propone in modo autorevole (e non autoritario): fa capire l'importanza del lavoro che compie, delle sue responsabilità, del rispetto che si deve portare alla sua persona, così come dei suoi limiti e degli errori che potrà commettere (Isidori, 2017: 147-148);

¹ In merito alle citate specializzazioni precoci, Maulini e Tafuri precisano che sarebbero assolutamente da evitare perché si sono rivelate «inefficaci nel lungo periodo e spesso addirittura dannose sia fisicamente, essendo esasperanti e molto spesso causa di infortuni, sia educativamente perché non rispettano le tappe evolutive proprie dei bambini e dei giovani e che, in qualche caso, degenerano in forme diseducative trasmettendo disvalori (come ad es.: il raggiungimento della vittoria ad ogni costo) (Maulini, Tafuri, 2022: 70).

- fa comprendere il senso della competizione, che è un misurarsi insieme (com-petere), presuppone l'esistenza di un avversario e non di un nemico (Davi, 2008: 177);
- fa lavorare i suoi atleti in gruppo e ancor prima deve essere in grado di formare adeguatamente un gruppo, animarlo, sostenerlo, creando un «clima favorevole al dialogo, democratico e non coercitivo, dove ognuno possa esprimere la propria individualità nel gruppo e in cui sviluppare la creatività degli atleti permettendo loro di motivarsi per raggiungere il risultato atteso» (Maulini, Tafuri, 2002: 71).

Questi aspetti fanno parte di quello che viene definito «“allenamento invisibile”, corrispettivo del “curricolo tacito”» (Isidori, 2017: 149), di una “pedagogia latente”².

L'allenatore/allenatrice dovrebbe essere in grado di gestire la complessità dei contesti in cui opera caratterizzati dalle relazioni con gli atleti e le atlete con cui lavora, con i loro diversi bisogni e le loro diverse potenzialità, ma anche con i loro genitori e con le loro aspettative (Isidori, 2017: 137-144), così come con la Dirigenza e le sue richieste. Dovrebbe essere in grado, inoltre, di tessere dei rapporti di collaborazione o, meglio, di corresponsabilità educativa con i vari attori educativi, enti, servizi, ecc. presenti sul territorio per lavorarvi in sinergia al fine di raggiungere il benessere dei bambini e delle bambine che allena.

A tal proposito, Emanuele Isidori (2005) afferma che

lo sport in sé [...] resta un valore e un bene non attuato se non viene orientato in prospettiva educativa e formativa ‘nel’, ‘con’, ‘attraverso’ il contesto sociale in cui si inserisce: attraverso, cioè, le principali agenzie sociali ed educative – ed anche per mezzo della politica -, che garantiscono che i valori potenzialmente contenuti in questa pratica si attuino, passando da ‘valori potenziali’ a ‘valori in atto’ [È necessario] quindi tenere conto che è sempre il ‘contesto’ (e la sua ‘intenzionalità educativa’), a determinare la percezione (che dovrebbe sempre essere educativa) della natura dello sport nelle sue diverse forme da parte della società (ivi: 171).

I contesti in cui si pratica sport possono infatti divenire contesti educativi solo se orientati da precise e situate “intenzionalità educati-

² Per approfondimenti: Bondioli, A. (2000), *Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli, pp. 345-369.

ve” (per l’ambito sportivo: Milani, Deluigi, 2010; Zoletto, 2010a; Maulini, Tafuri, 2022) delle persone che li dovrebbero organizzare e “far vivere”, solo cioè se, nel quotidiano, gli esempi, le parole, i gesti dell'allenatore/allenatrice sono volti all'educazione e alla formazione dei bambini/delle bambine con i quali si relaziona e non solo ai loro progressi tecnico-tattici.

Intenzionalità educativa, quindi, come prospettiva di riferimento, come base sulla quale l'allenatore dovrebbe fondare la relazione con i suoi atleti e sulla quale dovrebbe trovare il modo di riflettere per rendere il suo agire e il suo essere professionista in ambito educativo ancora più significativo. Una relazione, e assieme una progettualità e una riflessività, che possano essere quindi, in diversi modi e in diverse forme – a seconda dei contesti e delle persone che li frequentano – pedagogicamente orientate.

Se è vero che la pedagogia dello sport³ è una disciplina relativamente recente, è vero anche che negli ultimi anni molto si è fatto – e si sta facendo – per sottolineare questi aspetti all'interno dell'ambito sportivo, inserendo ad esempio discipline legate all'ambito educativo, pedagogico e psicologico nei corsi di Laurea specifici (es. *Scienze Motorie*). A tal proposito, è stato evidenziato (Maganini, 2020) come gli allenatori e le allenatrici che avevano svolto un corso di *Laurea in Scienze Motorie* comprensivo di determinati insegnamenti (didattica, pedagogia o pedagogia speciale), presentavano una visione più ampia della pratica sportiva, legata anche alla sfera educativa e formativa e, soprattutto, avevano consapevolezza del loro ruolo educativo, a differenza di coloro i/le quali avevano il brevetto tecnico per insegnare un determinato sport ma non aveva conseguito una Laurea specifica.

Sono infatti numerosi gli studi che negli ultimi anni hanno evidenziato la valenza della formazione pedagogica per i/le futuri/e allenatori/ici (Farnè, 2008; Milani, Deluigi, 2010; Isidori, 2015; 2017; Aranda, Ascione, Di Palma, Maulini, 2019; Bellantonio, Tafuri,

³ L’origine della pedagogia dello sport sembra essere collegata a Omno Grupe, il quale nel 1969 espose una tesi di dottorato riguardante l’antropologia pedagogica del corpo in relazione alle attività ludiche e competitive. Poi, anche grazie al consolidarsi delle scienze dello sport in Germania e negli Stati Uniti, nacquero grandi associazioni di promozione delle attività fisiche e sportive (Isidori, 2017: 35).

2019; Magnanini, 2020) al fine di far acquisire loro «le competenze per essere educatori capaci di rendere consapevoli i giocatori delle skill fisiche, tecniche, emotive, cognitive e socio-relazionali che stanno sviluppando attraverso la pratica sportiva e di aiutarli a comprendere come trasferirle fuori dal contesto sportivo (Isidori, Migliorati, Maulini Echazarreta, 2015)» (Maulini, Tafuri, 2022: 71).

Allo stesso modo, sarebbe importante volgere una maggiore attenzione allo sport in ambito pedagogico per cercare di «studiare il modo in cui lo sport, [inteso come] situazione esperienziale e pratica legata ad un contesto etico e socio-culturale, può contribuire alla formazione delle persone non solo in un determinato periodo ma lungo tutto l'arco della vita umana» (Isidori, 2017: 53). Più nello specifico, sottolinea Isidori, sarebbe importante promuovere una «pedagogia critica dello sport, che metta sia il “benessere”, sia la “cittadinanza” (e non solo le abilità e le competenze fisico-motorie) al centro della sua azione» (Isidori, 2015: 171). Parimenti, sarebbe necessario valorizzare nella pedagogia le modalità attraverso le quali lo sport potrebbe diventare uno dei linguaggi potenzialmente più significativi per creare condivisione e unione tra le persone, nel rispetto delle diversità di ciascuno e di ciascuna.

Allegato 2.3.

In che lingua (e?) parla lo sport?

Oltre agli esempi riportati in vari paragrafi del presente Volume, si possono riportare altre esperienze e progetti in cui la pratica sportiva è stata utilizzata per l'apprendimento della lingua italiana. A tal proposito, si possono sintetizzare alcuni dei contributi pubblicati negli Atti del Convegno *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports* (curati da Raymond Siebetchu, 2020), svoltosi presso l'Università per Stranieri di Siena dal 15 al 16 novembre 2018. In tale Convegno, come si legge nel sito dell'Università che ha ospitato questo evento, si intendeva «sollecitare le riflessioni e le discussioni secondo le prospettive di vari ambiti disciplinari come la sociolinguistica, la linguistica educativa, la linguistica migratoria, la semiotica non-

ché i processi di mediazione, traduzione, interpretariato e in generale gli studi relativi alle aree umanistiche e sociali» collegandoli alla pratica sportiva in quanto tale pratica può rappresentare «uno strumento efficace per facilitare l'inclusione, la partecipazione e l'interazione sociale», oltre che essere «un terreno di studio particolarmente interessante per riflettere sulle espressioni identitarie e ripensare il dialogo tra culture e lingue diverse» (Università per Stranieri di Siena, 2018). Tali obiettivi si possono riscontrare anche nell'articolo di Alessandra Castorriani *L'italiano nel pallone. Un progetto di simulazione globale con classi richiedenti di livello A1* (2020) in cui viene descritto un progetto in cui si adotta la metodologia della simulazione globale applicandola per la prima volta all'ambito sportivo. In sintesi, tale approccio consiste nell'inventare delle storie da far vivere in specifici contesti a ipotetici personaggi legati all'ambito che si vuole approfondire. Essendo questo progetto legato all'apprendimento della lingua italiana attraverso il calcio, si è scelto come contesto di svolgimento/simulazione uno spogliatoio. La motivazione che ha spinto l'Autrice a scegliere il calcio è nata dal fatto che i ragazzi coinvolti facevano parte di «una squadra dilettantistica chiamata CEFAL United ed inserita nella Lega UIS: l'obiettivo principale era quello di offrire ai corsisti una metodologia di apprendimento non convenzionale che potesse spingerli all'acquisizione in maniera ludica» (ivi: 216).

In questa metodologia sono previste diverse fasi che prevedono dapprima la formulazione dell'ambientazione e del contesto, successivamente è necessario scegliere i personaggi della storia. In un terzo momento, è importante decidere le relazioni interpersonali tra i partecipanti (solitamente tramite un sociogramma). Altro passaggio importante è pensare alla trama della storia entro la quale, come quinta fase, verrà ad un certo punto inserito un imprevisto. La simulazione si conclude con un epilogo finale.

Al termine dell'attività, è previsto un debriefing in cui «ogni partecipante analizza i punti di forza e di debolezza del percorso che ha appena vissuto [...] pubblicamente o in forma anonima, scritta o orale. L'insegnante può preparare questionari di gradimento per ricevere un feedback accurato» (ivi: 218).

Attraverso questo approccio dinamico e diversificato è possibile – e lo è stato anche durante il progetto svolto – migliorare la compe-

tenza dei partecipanti nel leggere, scrivere, ascoltare e parlare (*ibidem*). Inoltre, come sottolinea Castorrini, tale metodologia può costituire un modo per «creare un ambiente di apprendimento multiculturale» (*ibidem*).

Quello che risulta particolarmente interessante in questo progetto, oltre al fatto di aver scelto un interesse comune dei partecipanti (lo sport, in particolar modo il calcio), riguarda infatti il lavoro di co-costruzione che è stato svolto dai ragazzi, il loro riuscire ad accogliere idee e proposte diverse dalle proprie, così come a cogliere e valorizzare le prospettive e le competenze degli altri partecipanti, riuscire quindi a collaborare al fine di ottenere un obiettivo comune (creare e risolvere una storia), basi queste per un processo di socializzazione e inclusione da vivere al di fuori del contesto simulato.

Altri esempi in cui l'attività sportiva (il calcio) è stata usata per promuovere l'apprendimento della lingua italiana e, al contempo, relazioni positive tra persone provenienti da contesti diversi si possono ritrovare nel contributo di Paola Russo *Giochiamo in italiano. L'apprendimento della lingua attraverso il gioco del calcio*. In questo articolo vengono citati sia progetti svolti in contesti educativi formali, come ad esempio *Impariamo l'italiano giocando a calcio* di un Istituto Comprensivo di Agrigento in cui ogni disciplina (dalla geometria, alle scienze, fino all'italiano), è stata approfondita attraverso il gioco del pallone» (2020: 225), sia iniziative svolte a livello educativo non formale come l'attivazione di apprendimento della lingua nazionale (inglese, spagnolo, italiano) promossa da grandi club internazionali e nazionali (*ibidem*). Russo descrive poi il progetto *Multisport. Immigrazione e sport italiano: una prospettiva multiculturale per l'integrazione*, promosso dall'Università per Stranieri di Siena, «grazie al quale è stato possibile analizzare la questione del plurilinguismo e della didattica delle lingue nelle squadre professionistiche di varie discipline sportive, tra cui anche il calcio» (ivi: 226), oltre che usare «il calcio come mezzo di apprendimento dell'italiano da parte dei calciatori richiedenti asilo nonché come uno strumento per la valorizzazione delle lingue di questi calciatori» (*ibidem*). L'apprendimento dell'italiano avveniva infatti durante gli allenamenti, riuscendo così a mantenere alto l'interesse e la motivazione dei ragazzi (*ibidem*).

Nel medesimo articolo si riportano inoltre proposte di metodologie da poter applicare per insegnare l'italiano come L2: si va dall'approccio della «total physical response (cfr. Asher 1969), grazie al quale le attività linguistiche vengono realizzate attraverso una sequenza di azioni e di movimenti» (ivi: 224) al proporre delle «attività sulla terminologia calcistica e sulla sua evasione dall'ambito settoriale di cui fa parte» (si veda ad esempio “la borsa del calciatore” proposta in Caon, 2008 o alle schede/attività sui verbi e sull'alimentazione dello sportivo proposte nel progetto Tempi supplementari, Centro Come, 2016) al *cooperative learning*, in cui, voltando l'approccio in chiave sportiva, «gli studenti o i giocatori stranieri potrebbero insegnare ai colleghi italiani ciò che conoscono sui campionati stranieri, e viceversa» (*ibidem*). Nell'articolo si precisa inoltre che per la

creazione del gruppo sono fondamentali la differenziazione e stratificazione del compito, poiché ogni studente possiede una sua autoefficacia che si manifesta in un ruolo specifico all'interno della squadra/classe (c'è chi è bravo in attacco, chi in difesa, chi ha grandi abilità linguistiche, chi riesce a indovinare il significato di un termine dal contesto) e nella capacità di pensare “di potercela fare”. In ciò è molto importante il ruolo del docente, il quale è chiamato a valorizzare le differenze tra gli studenti e al contempo creare degli obiettivi comuni, raggiungibili da tutti e che uniscano scuola e campo sportivo.

In queste ultime parole si riporta l'attenzione anche sull'adulto di riferimento che segue e svolge tali progetti/iniziative/corsi in quanto l'intenzionalità educativa e pedagogica del docente, dell'allenatore, del ricercatore è fondamentale affinché tali attività non diventino “procedure” fine a sé stesse, tecniche asettiche col solo obiettivo di insegnare l'italiano a ragazzi o adulti, non valorizzando i loro interessi, il loro contesto e le loro *altre* competenze linguistiche.

Sul ruolo dell'allenatore proprio in riferimento alle competenze linguistiche *altre* e quindi sul plurilinguismo in ambito sportivo è dedicata una cospicua parte del contributo di Mirella Ricca *Dinamiche linguistiche in ambito sportivo. Il caso della pallavolo* presentato al medesimo Convegno di Siena del 2018. L'intento di questo articolo era quello di «indagare le questioni del repertorio linguistico delle giocatrici di pallavolo, delle scelte linguistiche nelle squadre di pallavolo (durante gli allenamenti e le partite), del valore del plurilin-

guismo e della figura del mediatore linguistico-culturale nelle squadre di pallavolo» (Ricca, 2020: 132).

Considerando gli esiti della ricerca, svolta coinvolgendo 6 squadre di pallavolo (per un totale di 69 atlete e 6 allenatori) e attraverso diverse metodologie (questionario sociolinguistico, intervista semi-strutturata rivolta a un funzionario della FIPAV-Federazione Italiana Pallavolo, osservazione partecipante e analisi dei dati statistici forniti dalla FIPAV), l'Autrice afferma che «il plurilinguismo è considerato da tutte le giocatrici come una risorsa» (ivi: 139), percepito come un «aiuto per agevolare l'integrazione, la prestazione, l'andamento di una partita ma anche la conoscenza di una cultura diversa dalla propria» (*ibidem*). Non è un caso se la figura del mediatore da prevedere durante gli allenamenti sia stata pensata come eventualità positiva dalla maggior parte delle giocatrici coinvolte, percependola come un «aiuto concreto che possa eliminare le barriere che vanno al di là della semplice comunicazione verbale. Si sente [infatti] il bisogno di una migliore integrazione, di mettere al primo posto la persona e non solo le proprie capacità di gioco» (ivi: 141). Ciò però sembra andare in controtendenza rispetto alle risposte date dagli allenatori i quali affermano siano più importanti le competenze di gioco delle atlete e che sia generalmente preferibile usare «solo una lingua durante gli allenamenti. Se non è l'italiano in alcune squadre può anche essere l'inglese la lingua di riferimento» (*ibidem*). Anche se nascono incomprensioni molto frequentemente la maggior parte degli allenatori non ritiene necessaria la figura del mediatore, tranne in casi eccezionali. Per ovviare a ciò, alcune squadre hanno proposto alle giocatrici un corso di italiano (*ibidem*).

L'idea di investire in corsi di italiano e/o di prevedere una figura di mediatore/interprete/traduttore è stata ipotizzata e in taluni casi applicata anche in altri sport quali il basket (Gaggiotti, 2020) e il calcio (Baldo, 2020), seppur con diverse sfumature.

Nello specifico, Giulia Gaggiotti nel suo contributo intitolato *I giocatori stranieri nel basket italiano. Lingua e comunicazione* (2020) sintetizza i risultati emersi dalla sua ricerca – in cui sono state coinvolte 8 società di Serie A e 16 di Serie A2 per la stagione sportiva 2017/2018 – affermando che:

Il funzionamento di una società di basket può essere assimilato a quello di un'azienda con un'identità specifica, che si rispecchia nella modalità di gestione del plurilinguismo, variabile a seconda dei progetti interni e fondi a disposizione. A volte si tratta di strategie d'improvvisazione, ricorrendo a "strumenti di bordo" quali l'uso di lingue veicolari o del *code-switching*. Il risultato è una sorta di *bricolage linguistique* in cui non è la società a fornire una soluzione dall'alto, bensì i suoi singoli elementi a scegliere come affrontare il problema. All'interno di una stessa azienda possono convivere entrambi gli approcci: una strategia programmata che offre una serie di soluzioni al multilinguismo e una di *laissez-faire* (ivi: 104).

Questa idea di *bricolage linguistique* potrebbe essere molto interessante a livello pedagogico interculturale in quanto è ciò che accade quotidianamente nei campi di basket, nei parchi, negli spazi verdi pubblici di un quartiere e permette di far emergere competenze e potenzialità linguistiche (e non solo) dei giocatori coinvolti.

In generale però, il dato che sembra emergere dall'articolo di Gaggiotti è che il suddetto *bricolage linguistique* – e in tal caso potrebbe essere forse richiamata l'idea di *bricoleur* proposta da Michel de Certeau (1980, trad.it. 2009) – questa arte di creare nuove e flessibili modalità comunicative, non tende ad essere valorizzata ma, al contrario, viene sovente convogliata nella scelta di una lingua ufficiale che, nel caso del basket italiano, è l'inglese in quanto in tale campionato molti giocatori arrivano dagli Stati Uniti perché scelgono l'Italia come trampolino di lancio nel mercato europeo. Questa decisione comunicativa/linguistica è, ai fini della trattazione, significativa perché scegliere che lingua parlare in campo (e se parlarne solamente una) durante le partite, durante gli allenamenti, negli spogliatoi, ecc. influenza anche le relazioni tra i giocatori. Tale scelta ha infatti creato, non solo in una circostanza, un malcontento negli atleti italiani che considerano questa scelta come un privilegio, consolidando lo status di "elite migrant athlete" del giocatore (Baines 2013: 213, in: Gaggiotti, 2020: 110), in questo caso del giocatore statunitense, in quanto «i padroni della pallacanestro sono loro» (*ibidem*). Ciò è stato confermato anche da un allenatore intervistato da Gaggiotti: «Io ho allenato tanti anni in A1 e lì ci sono 7 stranieri, la lingua ufficiale è l'inglese e a molti giocatori non gli piace tanto. Più di una volta dei giocatori mi hanno detto "E adesso lo traduci in italiano". Alcuni lo dicono per scherzo altri invece ci stanno un po' più seri» (*ibidem*).

Per ovviare a tali problemi, sembra esserci la tendenza delle

«squadre con maggiori disponibilità economiche [ad] anticipare con più frequenza le problematiche che potrebbero derivare dall'accoglienza, predisponendo numerose figure di sostegno e lasciando meno spazio all'improvvisazione» (ivi: 110).

Queste situazioni sembrano verificarsi non di rado ma comunque pare che per gli allenatori continui a prevalere il fatto che i giocatori «vengano “cestisticamente” inseriti» (*ibidem*), cioè inseriti nella squadra a livello di gioco e di prestazioni (*ibidem*) – esattamente come descritto nell'articolo riguardante la pallavolo – e che quindi si continui ad utilizzare un'unica lingua, quella che sembra più funzionale all'interno della squadra: l'inglese.

Il contributo si conclude sottolineando l'importanza di favorire l'apprendimento della lingua inglese da parte dei giocatori italiani e dello staff ma allo stesso tempo di promuovere l'apprendimento della lingua italiana per i giocatori che arrivano da altri contesti.

Dell'importanza dei corsi di italiano all'interno di una squadra professionistica, in tal caso di calcio, ne ha parlato in maniera approfondita Gianluca Baldo, nel suo contributo *La didattica dell'italiano ai calciatori stranieri della serie A. L'Udinese calcio 2017/2018*. In questo articolo sono state proposte diverse attività attraverso le quali si è cercato di far apprendere l'italiano ai giocatori coinvolti, strutturate in base ai loro livelli linguistici: si va dall'associazione parola-immagine riguardante l'ambito calcistico (per un livello base), alla produzione orale, nella fattispecie, la struttura di un'intervista gestita da un parlante nativo (per un livello intermedio) alla valutazione della comprensione delle strutture linguistiche «associata alla spendibilità in un contesto di comunicazione reale» (ivi: 189) (per un livello avanzato). Si è cercato quindi di adottare un approccio non astratto all'apprendimento della lingua ma di collegare tale apprendimento al contesto concreto dell'apprendente, alle sue necessità, così come visto ad esempio nei progetti *Tempi supplementari* e *Gioco anch'io*.

La composizione della squadra considerata e la politica linguistica della società meritano però una riflessione. Nella stagione 2017/2018 l'Udinese calcio contava tra le sue fila un cospicuo numero di giocatori provenienti da contesti migratori che, nel caso considerato, raggiungevano «un eloquente 80,7%, pari a 25 dei 31 giocatori della rosa della prima squadra» (ivi: 181) e 35 sui 46 totali (considerando

anche il settore primavera), collocandosi nella stagione 2017/2018 «al primo posto per numero di non nativi ingaggiati» (ivi: 180-181).

Considerando le diverse provenienze dei giocatori sarebbe stato forse auspicabile prevedere anche delle figure di mediatori sportivi, così come definiti in precedenza, i quali, pur sottolineando la fondamentale importanza di imparare l'italiano, permettessero ai giocatori di usare anche la lingua madre o una lingua veicolare, almeno in fase iniziale. La scelta adottata dalla società sembra invece favorire il rapido apprendimento della lingua italiana in quanto, come esplicitato da Baldo, risulta che «Tra i calciatori, soprattutto i neoarrivati, capita di sentire richieste di chiarimento o rapide rinegoziazioni a vantaggio di lingue veicolari come il francese o l'inglese, tuttavia, per la maggior parte del tempo si sente quasi esclusivamente l'italiano» (ivi: 181).

Sarebbe quindi necessario provare a lavorare affinché l'idea, proposta da Raymond Siebetcheu, uno degli Autori che per primi ha analizzato i temi del plurilinguismo in ambito sportivo, di «spazio di gioco [come] laboratorio linguistico e il centro-campo è il fulcro di una rete complessa e articolata di dinamiche sportive, di aggregazione, sociali e di integrazione (Siebetcheu 2013b: 184-186)» (in Baldo, 2020: 180) possa trovare una corrispondenza nella realtà. Un esempio di squadra che sembra provare, non senza fatica, ad orientarsi in tale direzione potrebbe essere quello della Benetton Rugby, formazione tra le più note a livello nazionale, la cui scelta linguistica è stata descritta nell'articolo di Francesca Gallina *Il rugby e il plurilinguismo: una squadra, tante lingue, l'inglese. Il caso della Benetton Rugby* (2020). L'obiettivo principale del contributo era quello di «tracciare un quadro del plurilinguismo nel mondo del rugby italiano» (ivi: 89) andando ad analizzare nello specifico la situazione di una delle squadre più significative in tal senso, per l'appunto, la Benetton Rugby di Treviso. In tale squadra sono presenti giocatori e componenti dello staff che sono «italofoni, non italofofoni, di origine straniera ma nati o cresciuti in Italia, di origine italiana ma cresciuti all'estero e poi venuti a giocare in Italia, di origine straniera» (ivi: 90) ma la maggior parte dei giocatori con cittadinanza non italiana «proviene da un Paese anglofono o dove l'inglese è lingua veicolare di apprendimento a scuola» (*ibidem*) e per tal motivo si è scelto di usare frequentemente tale lingua, in alternanza all'italiano, il cui ap-

prendimento viene comunque promosso attraverso l'attivazione di corsi specifici (ivi: 99), rispondenti ai diversi livelli linguistici degli atleti. Tuttavia, a differenza di quanto esplicitato in precedenza, durante gli allenamenti, così come durante le partite e nei momenti di incontro informali, viene dato spazio anche alle altre lingue parlate dai giocatori, tenendo quindi in considerazione i diversi repertori linguistici degli atleti: «abbiamo giocatori che parlano due lingue, ma in molti casi il numero di lingue conosciute aumenta, fino al caso di un giocatore il cui repertorio include ben sei lingue. Non vi sono casi di giocatori che hanno indicato una sola varietà linguistica nel proprio repertorio» (ivi: 96). Oltre alle diverse lingue conosciute dagli atleti, sono da segnalare e aggiungere al già ampio panorama linguistico della squadra, i dialetti regionali meridionali parlati da alcuni giocatori e il dialetto veneto (*ibidem*) «in particolare trevigiano [...] poiché molti stranieri non solo dichiarano che i compagni di origine italiana lo utilizzano per parlare tra loro, ma affermano anche di fare uso di alcune espressioni di incitamento molto utilizzate dai compagni e che anche loro hanno assimilato con funzione espressiva» (ivi: 98). Nella ricerca emerge infatti che anche «le lingue di origine dei giocatori stranieri vengono utilizzate, sebbene in misura ridotta e solo per incitare e per usi espressivi nei momenti di massima spontaneità del parlato» (*ibidem*). Questa modalità comunicativa così variegata – che potrebbe essere un esempio di quel *bricolage linguistique*, di quel “laboratorio linguistico” di cui sopra – è frutto di una scelta precisa della società in cui, secondo le parole del Direttore sportivo della società (DS) si è deciso di «usare preferibilmente l'italiano e di utilizzare l'inglese solo per necessità laddove la comunicazione non funzioni, riconoscendo però la legittimità dell'uso anche di altre varietà, dal dialetto alle lingue di origine dei giocatori» (ivi: 99). Un altro aspetto interessante emerso da questo articolo riguarda la collaborazione tra compagni:

La selezione della lingua in allenamento e in partita è dunque legata alle competenze del compagno che si ha a fianco in un determinato momento, con una preferenza per l'italiano laddove sia possibile utilizzarlo. Nelle dichiarazioni dei giocatori sui propri usi linguistici la scelta di codice dipende dunque dalla consapevolezza del livello di competenza del proprio interlocutore, oltre che della propria, anche se ci pare interessante rilevare come molti giocatori dichiarino che da parte degli italiani c'è una grande disponibilità ad andare incontro linguisticamente agli

stranieri, utilizzando l'inglese accanto all'italiano pur di farsi intendere. I giocatori anglofoni per parte loro hanno dichiarato di fare lo sforzo di comprendere le indicazioni sul campo in italiano, per comprendere almeno le parole chiave, ma che poi fanno affidamento alla traduzione in inglese che viene sempre fornita da un compagno o da uno degli allenatori. Di fatto il quadro che emerge è che i compagni svolgono un ruolo attivo come interpreti verso l'italiano o verso l'inglese, facendosi in un certo senso garanti della comprensione dei giocatori stranieri (ivi: 97-98).

Anche l'allenatore conferma ciò, «avvalendosi poi dei colleghi o dei giocatori stessi per tradurre ciò che dice in italiano o in inglese» (*ibidem*). L'alternanza garantita di questo doppio canale comunicativo, al quale si aggiungono non di rado repertori linguistici variegati, sembra quindi poter essere un possibile esempio di come cercare di promuovere il plurilinguismo in campo. Su questo tema, in particolar modo indagato in ambito calcistico da Raymond Siebetcheu con un contributo dal titolo significativo *Geografia delle lingue nel calcio italiano: un'analisi demo-linguistica* (2017) è importante ricordare che «il plurilinguismo non si limita soltanto alla somma delle lingue ufficiali dei paesi rappresentati nei nostri campionati, ma anche [...] alle lingue apprese e usate in vari contesti (scuola, famiglia, carriera calcistica, ecc.)». Vi sono infatti moltissimi atleti che parlano correttamente e correntemente più lingue e «le loro competenze linguistiche garantiscono varie combinazioni e scelte linguistiche prima, durante e dopo le gare». Queste scelte, come sottolinea Siebetcheu, «dovrebbero essere oggetto costante di mediazione».

Si consideri ad esempio la scelta – adottata da molte squadre italiane di sport diversi – di utilizzare come principale lingua di comunicazione l'inglese, intesa come lingua internazionale per eccellenza. Tale scelta potrebbe però non bastare o, come visto nel caso della squadra di basket analizzata in precedenza, potrebbe non essere ben accolta dagli atleti “nativi” italo-foni. In altre circostanze, la lingua (non necessariamente l'inglese) viene scelta in base alla provenienza della maggioranza dei giocatori ma anche in questo caso, pur sostenendo la base “democratica” di tale scelta, non viene sempre condivisa dagli atleti che non conoscono tale lingua⁴.

⁴ Nell'articolo citato si riporta l'esempio della squadra di calcio del Catania, stagione 2010/11, in cui la presenza di 12 giocatori ispanofoni su 17 totali aveva spinto l'allenatore Diego Simeone a usare lo spagnolo. Questa “scelta democratica”, basata sulla scelta della lingua in base alla provenienza della maggioranza dei giocatori, aveva però creato dei dissa-

La questione della lingua o, meglio, delle lingue da usare nello sport è quindi tutt'altro che banale e scontata perché, come si è potuto vedere dagli esempi citati, può favorire o meno i processi di inclusione, a seconda di come viene trattata dalle società sportiva e dall'allenatore/allenatrice.

pori tra i giocatori italiani in quanto, giocando nel campionato italiano, si aspettavano di parlare e sentir parlare italiano (Siebetcheu, 2017, *ivi*: 133).

Bibliografia

- AA.VV. (2020), *Al cuore dello sport. Dodici storie di passione, lotte e conquiste*, Lavalibera, Torino.
- ActionAid (2022), *Sport e cittadinanza. Norme, pratiche e ostacoli* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Affinati, E. (2015), *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano.
- Aime, M. (2004), *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.
- Altin, R., Virgilio, F. (2016), *Sconfinamenti. Intercultura in area transfrontaliera tra protocolli e pratiche*, EUT, Trieste.
- Ames, C. (1992a), Achievement goals and the classroom motivational climate, in D. H. Schunk, J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 327-348.
- Ames, C. (1992b), Classrooms, Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., Midgley, C. (1999), Declining motivation after the transition to middle school, Schools can make a difference, *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.
- Appeal, F. (2014), *Pesi massimi. Storie di sport, razzismi, sfide*, Sinnos Editrice, Roma.
- Aranda, A.F., Ascione, A., Di Palma, D. Maulini, C. (2019), La valutazione formativa degli insegnanti di educazione fisica, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, Anno 3 (4), 94-104 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Argenziano, R. (2018), Note sull'uso del genere nella lingua dello sport: il caso del calcio, *Lingue E Culture Dei Media*, 2(1), 107-125 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Associazione Baskin-ODV (2020), *Statuto di organizzazione di volontariato denominato "Associazione Baskin-ODV"* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Baepler, Walker, J. D., Driessen, M. (2014), It's not about seat time, Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms, *Computers and Education*, 78, 227-236.
- Baldo, G. (2020), La didattica dell'italiano ai calciatori stranieri della serie A. L'Udinese calcio 2017/2018, in R. Siebetchu, *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*, 179-192 [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Baldo, G. (a cura di) (2022), *Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia. Studi di caso dal progetto Impact FVG 2014-2020*, Forum, Udine.
- Bellantonio, S., Tafuri, D. (2019), *Allenare e riflettere. Intersezioni di Pedagogia e Didattica dello sport*, FrancoAngeli, Milano.
- Bergmann, J., Sams, A. (2011), How the flipped classroom is radically transforming learning, in *the Daily Riff*.
- Berthoz, A. (2011), *La semplicità*, Codice edizioni, Torino.
- Bronfenbrenner, U (1979), *The ecology of human development*, Harvard University Press, trad.it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Calvani, A. (2001), *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Pisa.
- Caon, F. (2008), Apprendere l'italiano L2 attraverso il gioco del calcio, in F. Caon, V. Ongini, *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos Editrice, Roma.
- Caon, F., Brichese, A. (2022), *Porte aperte. Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia*, Sanoma, Milano-Torino.
- Caon, F., Ongini, V. (2008), *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos Editrice, Roma.
- Capriolo, P. (2017), *Le Olimpiadi del coraggio*, Einaudi ragazzi, Edizioni EL, Trieste.
- Carenzio, A., (2013), Progettare il momento ristrutturativo dell'EAS, in P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia.
- Casolo, F. (2010), Pedagogia del movimento, in L. Milani (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, 178-180.
- Castorrini, A. (2020), L'italiano nel pallone. Un progetto di simulazione globale con classi richiedenti di livello A1, in R. Siebetchu, *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*, 209-220 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Cecchinato, G. (2014), Flipped classroom, Innovare la scuola con le tecnologie digitali, *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1), 11-20 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].

- Cecchinato, G., Aimi, B., Papa, R. (2014), Flipped classroom, Intervento in un liceo della provincia di Parma, *Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 9(2), 15-29.
- Centro Come, Cooperativa farsi prossimo (2016), *Tempi supplementari. Attività sportive e apprendimento dell'italiano L2*, Centro Come, Milano.
- Clark, A. (1997), *Being There: Putting Mind, Body, and World Together Again*, MIT Press.
- Cohen, E.G., Lotan, R.A. (2004), Equity in Heterogeneous Classrooms, in J.A.Banks, C.A. Banks McGee (a cura di), *Handbook of Research on Multicultural Education*, John Wiley & Sons, San Francisco, 736-750.
- Colombo, E. (2005), Una generazione in movimento, in E. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli Editore, Roma, 43-75.
- CIP (2024), *Progetto nazionale per lo sport paralimpico nella scuola* [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- Comitato Olimpico Internazionale (2018), *Gender Equality Review Project* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Comitato Olimpico Internazionale (2021), *Framework on Fairness, Inclusion and Non-Discrimination on the Basis of Gender Identity and Sex Variations* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Comitato Olimpico Internazionale (2024a), *Portrayal Guidelines Gender-Equal, Fair and Inclusive Representation in Sport* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Comitato Olimpico Internazionale (2024b), *Factsheet Women in the Olympic Movement (2024)* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Comitato Sport, cultura, solidarietà, Fondazione Friuli (2018), *Progetto Sport Integrato in Rete Dai e Vai: Sport, Inclusione, Integrazione, Socialità* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Commissione Europea (2014), *Gender equality in sport - Proposal for strategic actions 2014-2020* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Commissione Europea (2016), *Recommendations on Gender Equality in Sport of the Expert Group on Good Governance* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Commissione Europea (2017), *P.L.A.Y! Peer education, Leadership, Action, Youth* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- CONI (2015), *Sport e integrazione. La vittoria più bella. Le buone pratiche*, Grafikarte, Roma.

- CONI (2015b), *Sport e integrazione. La vittoria più bella. Manifesto* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- CONI (2018), *I numeri dello sport 2017*, CONI. Centro Studi CONI Servizi [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- CONI, LIBERA (2019), *Protocolli d'intesa per promuovere percorsi di cooperazione finalizzati alla promozione dell'etica dello sport e della cultura della legalità* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Consiglio d'Europa (2000), *Allegato IV – Dichiarazione relativa alle caratteristiche specifiche dello sport e alle sue funzioni sociali in Europa di cui tener conto* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Consiglio d'Europa (2007), *Libro bianco sullo sport* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Consiglio d'Europa (2014), *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul piano di lavoro dell'Unione europea per lo sport (2014 – 2017)* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Consiglio d'Europa (2015), *Recommendation on gender mainstreaming in sport* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Consiglio d'Europa (2016a), *Balance in Sports Project (BIS). Tools to implement gender equality* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Consiglio d'Europa (2016b), *Sport migrant integration platform* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Consiglio d'Europa (2016c), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Prima edizione 2010. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale, ItalianoLinguaDue, Milano* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Consiglio d'Europa (2025), *Sport for All* [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press; trad.it, *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Cuconato, M. (2008), *L'attività motoria come dispositivo pedagogico di cambiamento*, in R. Farnè (a cura di), *Sport e formazione*, Guerini scientifica, Milano, 215-237.
- Davi, M. (2008), *Padronanze trasversali nelle competenze dell'allenatore*, in R. Farnè (a cura di), *Sport e formazione*, Guerini scientifica, Milano, 169-190.

- De Amicis, I., Luciani, P. (2021), *Igor Trocchia. Un calcio al razzismo*, Einaudi Ragazzi, Edizioni EL, Trieste.
- De Certeau, M. (1980), *L'invention du quotidien. Arts de Faire*, trad.it. *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, 2009.
- Deluigi, R. (2010), Animazione, corpo e attività motorie, in L. Milani (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, Mondadori, Milano, 63-82.
- Demetrio, D. (2004), Intercultura e autobiografia, in G. Favaro, L. Luatti (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, 211- 221.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- EUROSTAT (2013), *EU Survey on Income and Living Conditions* [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- European Institute for Gender Equality (2017), *Gender and sport* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Eurydice (2013), *Educazione fisica e sport a scuola in Europa* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- FIGC (2008), *Guida Tecnica per le Scuole di Calcio del Settore Giovanile e Scolastico della FIGC* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- FIGC (2024), *Carta Olimpica*, sezione Settore Giovanile e Scolastico (tutela minori) [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025]
- Farnè, R. (a cura di) (2008), *Sport e formazione*, Guerini scientifica, Milano.
- Favaro G. (a cura di) (2008), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, Polistampa, Firenze.
- Favaro, G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- Favole, A. (2017), Giochi in viaggio. Tradizioni, globalizzazione, antropologia del giocare nel Sud Pacifico, in *L'umanità in gioco*, UTET, 47-65.
- Fedeli, D., Pascoletti, S., Zanon, F. (2022), *Attività motorie e funzioni esecutive. Metodi e percorsi per la scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Ferrari, M., Ledda, F. (2013), *SAPIENSS II, Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*, FrancoAngeli, Milano.
- Fields, R.D. (2005), Making Memories Stick, *Scientific American* 292, 74-81.
- Fiorucci, M. (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione*

- interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Floreancig, Fusco, Virgilio, Zanon, Zoletto (2020), *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Frabboni, F (2002), *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Laterza, Roma.
- Fusco, F. (2021), *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*, ETS, Pisa.
- Fusco, F. (a cura di) (2022a), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine.
- Fusco, F. (2022b), *Genere o generi? Questo è il problema... Consigli linguistici per un uso attento e consapevole della lingua italiana*, Forum, Udine [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- Gaggiotti, G. (2020), *I giocatori stranieri nel basket italiano. Lingua e comunicazione*, in R. Siebeteu, *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*, 101-111 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Gallese, V. (2005), *Embodied Simulation: from Neurons to Phenomenal Experience*, "phenomenology and the Cognitive Sciences", 4: 23-48.
- Gallina (2020), *Il rugby e il plurilinguismo: una squadra, tante lingue, l'inglese*, in R. Siebeteu, *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*, 89-100 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Gazzetta Ufficiale (2016), *Legge 20 gennaio 2016, n. 12, Disposizioni per favorire l'integrazione sociale dei minori stranieri residenti in Italia mediante l'ammissione nelle società sportive appartenenti alle federazioni nazionali, alle discipline associate o agli enti di promozione sportiva* [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Gazzetta Ufficiale (2021a), *Legge 30 dicembre 2021, n. 234. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024, art. 1, commi 329 e seguenti* [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Gazzetta Ufficiale (2021b), *Decreto Legislativo 28 febbraio 2021, n. 36, Attuazione dell'articolo 5 della legge 8 agosto 2019, n. 86, recante riordino e riforma delle disposizioni in materia di enti sportivi professionistici e dilettantistici, nonché di lavoro sportivo, art. 16 (comma 3)* [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Gazzetta Ufficiale (2023), *Legge Costituzionale 26 settembre 2023, n. 1. Modifica dell'articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva* [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].

- Gibson, M.C. (1999), Do they do what they Believe they can? Group Efficacy and Group Effectiveness Across Tasks and Cultures, *Academy of Management Journal*, 42/2, 138-152.
- Gobbo, F. (2008), Etnografia dell'educazione e intercultura, in F. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'interculturalità*, Carocci, Roma, 147-172.
- Granata, A. (2010), L'interculturalità vista dalle scuole: uno strumento di autovalutazione, in M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento, 125-140.
- Granata, A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.
- Granata, A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma.
- Holton D. (2010), *Embodied Cognition & Enactivism: Implication for Constructivism & Conceptual Change*, AERA.
- Iosa R., Nutini, M. (2021), *Estate educativa. Scuola in comune e fuori dal comune nei patti di comunità e dopo l'emergenza covid-19*, Associazione Gessetti Colorati-Scuola è Comunità, Ivrea [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Isidori, E. (2015), La pedagogia dell'orientamento sportivo, *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno V, n. 13, 160-174 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Isidori, E. (2017), *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica et etico-sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Isidori, E., Migliorati, M., Echazarreta, R. R., Maulini, C. (2015), Il questionario per la rilevazione dei profili pedagogici degli allenatori: per un contributo alla ricerca in pedagogia dello sport, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, anno VIII, n. 14, 141-155 [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- ISTAT (2013), *La Povertà in Italia. Anno 2013* [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- ISTAT (2022), *Le statistiche dell'Istat sulla povertà - anno 2022* [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- ISTAT (2023), *Rapporto SDGs 2023* [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- Jarvie, G (2000), Sport, racism and ethnicity, in J. Coakley, E. Dunning (a cura di) *Handbook of Sports Studies*, SAGE, Londra, 334-343.
- Jenkis, H. (2009), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, a cura di P. Ferri e A. Marinelli, Guerini Associati, Milano.

- Kalantzis, M., Cope, B. (eds) (2000), *Multiliteracy*, Routledge, Londra.
- Kelley, P. (2008), *Making Minds*, Routledge, Londra, New York.
- Kucer, S. (2014). *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Setting*. Fourth Edition. Routledge, New York; Oxon.
- La Rossa, R. E. (2011), *Sotto le ali dell'airone*, Marotta & Cafiero, Milano.
- Larson, J., Marsh, J. (2015), *Making Literacy real. Theories and Practices for Learning and Teaching*. II edition, SAGE, Londra; Thousand Oaks; New Delhi.
- Lowe R. (2004), Interrogation of a dynamic visualization during learning, *Learning and Instruction*, 14, 257-274.
- Lucca, G. A. (a cura di) (2003), *L'integrazione scolastica degli alunni stranieri. Sintesi della normativa e cenni sulle strategie didattiche*. Educazione&Scuola [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Maddaloni, G., Caiazzo, M. (2014), *L'oro di Scampia. Storie di lotta, di bellezza e di scugnizzi che ce l'hanno fatta*, Baldini&Castoldi, Milano.
- Maglioni, M., Biscaro, F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Magnanini, A. (2020), "Che cos'è l'educazione?" Una indagine esplorativa sulle opinioni di un campione di allenatori, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 12, n. 20/2020, 286-300 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1992), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Maulini, C., Migliorati, M., Isidori, E., Miatto, E. (2016), Educazione motoria nella scuola primaria italiana: un'indagine in una scuola del Veneto, *Formazione & Insegnamento*, XIV – 2, 251-262 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Maulini, C., Migliorati, M., Isidori, E. (2017), Sport e inclusione sociale. Tra competenze pedagogiche e lavoro di rete, *Rivista italiana di pedagogia dello sport*, n. 2, 33-47 [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- Maulini, C., Tafuri, D. (2022), Il gioco del calcio nelle classificazioni sportive. Riflessioni pedagogiche e didattiche, *Formazione & Insegnamento*, 20, 63-74 [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- MI (2022a), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- MI (2022b), *Insegnamento di educazione motoria nelle classi quinte della scuola primaria da parte di docenti specialisti. Chiarimenti per l'anno scolastico 2022/2023* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].

- Milani, L. (2010) (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, Mondadori, Milano.
- Milani, P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- Milani, L., Deluigi, R. (2010), Competenze dell'educatore per una pedagogia del corpo, in L. Milani, L. (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, Mondadori, Milano, 103-122.
- Ministero dello Sport (2018), *Bando Sport e periferie 2018* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- MIUR (2009), *Linee Guida per le attività di educazione fisica, motoria e sportiva nelle scuole secondarie di primo e secondo grado* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- MIUR (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Roma [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- MIUR (2018a), *Indicazioni e nuovi scenari*, Roma [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- MIUR (2018b), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- MIUR (2019), Progetto nazionale "Sport di Classe" per la scuola primaria anno scolastico 2019/2020. Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione, "Politiche Sportive Scolastiche" [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- MIUR, Ministero dello Sport (2017), *Protocollo di Intesa. Lo sport e le scuole. Condivisione di obiettivi* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Nanni, A. (2004), Intercultura e pedagogia narrativa, in G. Favaro, L. Luat- ti, *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, 222-230.
- Nigris, E. (a cura di) (2015), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson Italia, Milano -Torino.
- Ongini, V. (2008), Il gioco del calcio. Un ponte tra culture e generazioni diverse, in F. Caon, V. Ongini, *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos, Roma, 9- 47.

- Ongini, V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari-Roma.
- ONU (1965), *Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- ONU (1977), *Dichiarazione Internazionale contro l'Apartheid nello Sport* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- ONU (1979), *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- ONU (1985), *Convenzione delle Nazioni Unite contro l'Apartheid nello sport* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- ONU (2003), *Sports for development and peace: towards achieving the United Nations millennium development goals* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Orlando, V., Pacucci, M. (2005), *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*, LAS, Roma.
- Parlamento europeo (2003), *Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport 2004* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Parlamento europeo (2004), *Direzione generale delle politiche interne Direzione B: Politica di coesione e strutturale. Scheda informativa. L'Unione europea e lo sport* [open access, ultima consultazione: 13 maggio 2025].
- Parlamento europeo (2007), *Trattato di Lisbona* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Portera, A., La Marca, A., Catarci, M. (2015), *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2015), *Piano Nazionale per la Promozione dell'Attività Sportiva 2014-2015*. Dipartimento per gli affari regionali, le autonomie e lo sport-Ufficio per lo sport [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Rees, C. R., Miracle, A. W (2000), Educational and sport, in J. Coakley, E. Dunning (a cura di) *Handbook of Sports Studies*, SAGE, Londra, 277-290.
- Regione FVG (2011), *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Centro Stampa FVG.
- Ricca, M. (2020), *Dinamiche linguistiche in ambito sportivo. Il caso della pallavolo*, in R. Siebetcheu, *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*, 131-144 [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].

- Risaliti, M. (2008), *L'allenatore mediatore di legalità*, in R. Farnè (a cura di), *Sport e formazione*, Guerini scientifica, Milano, 129-147.
- Riva, G. (2020), *Non dire addio ai sogni*, Mondadori, Milano.
- Rivoltella, P. C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rivoltella, P. C. (2015), *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia.
- Rivoltella, P. C. (2016), *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia.
- Rivoltella, P.C. (2020), *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatale*, Scholé, Brescia.
- Rizzolatti, G., Singaglia, C. (2019), *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Rossi, G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano.
- Russo, P. (2020), *Giochiamo in italiano. L'apprendimento della lingua attraverso il gioco del calcio*, in R. Siebetcheu, *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*, 221-231 [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Sams, A. (2011), *The flipped class, Shedding light on the confusion, critique, and hype*, *the Daily Riff* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Santerini, M. (a cura di) (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Save the Children (2017), *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Save the Children (2021), *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Save the Children (2022), *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Save the Children (2023), *Il mondo in una classe. Un'indagine sul pluralismo culturale nelle scuole italiane* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Sayad, A. (2002), *La double assence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Seuil, Paris 1999, trad.it. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

- Scandurra, G., Antonelli, F. (2010), *Etnografia di una palestra di pugilato*, Aracne, Roma.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Sibilio, M. (2011), Corporeità didattiche, i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica, in M. Sibilio (a cura di). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*, Liguori, Napoli, 47-69.
- Siebetcheu, R. (2017), Geografia delle lingue nel calcio italiano: un'analisi demo-linguistica, *Geotema*, 54, 132-138 [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Siebetcheu, R. (2020), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi*, Università per Stranieri di Siena [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Spivak, G. C. (2002), Imperative to Re-Imagine the Planet, Passengen, Vienna 1999, trad.it. L'imperativo di re-immaginare il pianeta, in "aut aut", n. 312, 72-87.
- Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Theberge, N. (2000), Gender and sport, in J. Coakley, E. Dunning (a cura di) *Handbook of Sports Studies*, SAGE, Londra, 176-194.
- Triacca, S. (2013), Scheda 24, in P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia.
- UNHCR (2021), *Sport Strategy 2022-2026 – More than a game* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Unione Europea, Consiglio d'Europa (2018) *ALL IN: Towards gender balance in sport* [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Varela, F., Gallagher, S. (2001), *Redrawing the map and resetting the time: Phenomenology and the cognitive sciences*, in S. G. Crowell, L. Embree e S. L. Julian (a cura di), *The Reach of Reflection: Issues for Phenomenology's Second Century*, Center for Advanced Research in Phenomenology [open access: ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Valerio, G., Claysset, M., Valerio, P. (2017), *TERZO TEMPO, FAIR PLAY. I valori dello sport per il contrasto all'omofobia e alla transfobia* [open access, ultima consultazione: 28 febbraio 2025].
- Vertovec, S. (2007), Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, 1024-1054.
- Vittoria, P. (2017), *L'educazione è la prima cosa. Saggio sulla comunità educante*, Società Editrice Fiorentina, Firenze.
- von Glasersfeld, E. (1998), *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma.

- Zinant, L. (2022), Verso nuove comunità educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 14, 23, 216-229.
- Zoletto, D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Zoletto, D. (2010a), Sport e seconde generazioni fra rischi di ghettizzazione e intenzionalità educative. Una ricerca sulla valenza educativa del calcio in aree a forte processo migratorio, *Pedagogia oggi*, 2, 142-149.
- Zoletto, D. (2010b), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, RaffaelloCortina Editore, Milano.
- Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Zoletto, D. (2017), Il gioco dell'ospitalità, in *L'umanità in gioco*, UTET, 117-127.
- Zoletto, D. (2019), *A partire dai punti di forza. Popular Culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Zoletto, D. (2020), Nuovi bisogni o capacità fondamentali? Prospettive pedagogico-sociali sul concetto di povertà educativa, *Scholè*, LVIII, n.2.
- Zoletto, D. (2023), *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Scholè, Brescia.