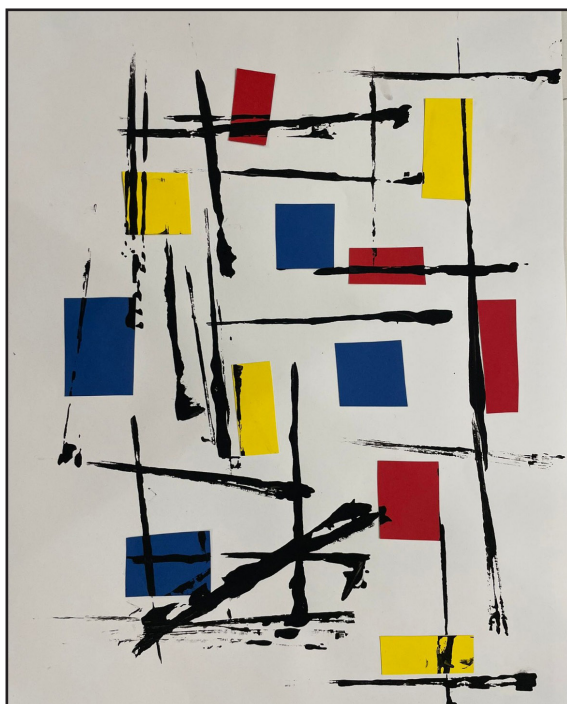


PAOLO LUCATTINI

**Educare all'inclusione
attraverso lo sport.
Analisi del movimento
Special Olympics**



**Innovazione e ambienti della formazione
per lo sviluppo sostenibile**

Paolo Lucattini

**Educare all'inclusione attraverso lo sport.
Analisi del movimento Special Olympics**

Ledizioni

2025 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli 10 – 20136 Milano – Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

Paolo Lucattini, *Educare all'inclusione attraverso lo sport. Analisi del movimento
Special Olympics*

Prima edizione: Novembre 2025
ISBN cartaceo 9791256005765
ISBN PDF Open Access 9791256005772
Progetto grafico: ufficio grafico Ledizioni

Informazioni sul catalogo e sulle ristampe dell'editore: www.ledizioni.it

Licenza Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0.

Indice

Prefazione.....	9
Introduzione.....	11
Pedagogia speciale, pratiche sportive e inclusione	15
Abitare spazi di appartenenza.....	15
Attività motorie come esperienze multidimensionali e valoriali	17
Lo sport che non esclude, tra educazione e valorizzazione	20
Special Olympics e traiettorie inclusive nella ricerca internazionale.....	25
Atleti e partner scendono in campo: benefici e opportunità dello sport	25
I benefici del programma Unified Sports	27
Famiglie e movimento SO: relazioni da valorizzare	32
Movimento SO e modelli inclusivi: <i>Integration Continuum</i> e <i>Inclusion Spectrum</i>	37
Sport come strumento di inclusione in Finlandia: cosa pensano gli atleti? ..	39
Sport e ‘disabilitazione’: uno studio pilota in Germania	43
I limiti delle ricerche sul movimento SO: criticità metodologiche	49
Special Olympics: una esperienza di ricerca nel contesto italiano.....	55
Alcune considerazioni iniziali.....	55
I focus group	55
Le interviste	74
Conclusioni	99
Bibliografia.....	103

Prefazione

di Filippo Bruni e Livia Petti

È per noi un vero piacere presentare questo testo frutto dell'impegno appassionato di un ricercatore con cui da alcuni anni lavoriamo presso l'Università degli Studi del Molise. Paolo Lucattini per circa 20 anni ha lavorato come educatore nell'ambito della disabilità occupandosi concretamente dei temi ad essa connessi, esplorando in modo approfondito e diretto le loro implicazioni. Questa lunga esperienza lavorativa, unita a strette collaborazioni di ricerca e di docenza con il mondo universitario, hanno permesso all'autore di unire in modo proficuo teoria e prassi.

In questo testo, in particolare, Paolo Lucattini intende concentrarsi sulla valenza inclusiva dello sport ricordando come tale tema debba essere di interesse anche della Pedagogia speciale e della Didattica dell'inclusione dal momento che lo sport, se supportato da progettualità e intenzionalità educativa, può avere un'importante valenza inclusiva.

D'altra parte, l'*Embodied Education* insegna come quando si parla di processi di apprendimento non si possa negare la centralità del corpo e del movimento. Fausto Caruana e Anna Borghi, in un interessante lavoro dal titolo "Il cervello in azione", pongono in evidenza come le ascidie, animali marini simili alle spugne, siano dotati di un sistema nervoso e di un cervello molto semplici. Una volta che individuano un luogo per loro idoneo come una roccia o una scogliera, si attaccano e vi rimangono per tutta la vita. A quel punto, appena smettono di muoversi, tali organismi iniziano a assorbire e riassorbire il loro cervello. Con l'assenza di movimento, quindi, il loro sistema percepisce il cervello come un inutile spreco di energia. In sostanza, senza il lavoro del sistema motorio, il pensiero perde di senso, poiché senza movimento anche la percezione e il ragionamento risultano privi di utilità. Davanti a questa scoperta viene da pensare alla scuola e, più in generale al mondo della formazione che sempre più spesso costringe bambini, ragazzi e adulti a rimanere seduti per la gran parte del giorno, ignorando che, con il protrarsi della richiesta di staticità al corpo, anche il cervello rischia di rimanere inattivo. Infatti, sebbene il cervello possa essere ricettivo, ciò non implica necessariamente che esso sia attivo. Quali alleanze può quindi trovare la scuola per dare valore al corpo e alle attività motorie? Tra le alleanze possibili, in questo testo verrà trattato il ruolo del movimento Special Olympics cercando di delinearne punti di forza e elementi di debolezza. L'analisi, oltre a dare voce alla comunità Special Olympics, volontari, familiari, dirigenti, tecnici, mette al centro le storie di vita degli atleti e dei partner, approccio che permette ai protagonisti di esprimersi direttamente, contribuendo a decostruire generalizzazioni preconcepite che non riflettono le reali esperienze. Lo sport, e

più in generale le attività motorie, diventano quindi elementi chiave per fare inclusione, per stare insieme, per apprendere, per riflettere sull'importanza delle regole, per competere in modo sano e anche per divertirsi. L'approccio adottato nel testo è inevitabilmente interdisciplinare. In questa direzione, ci sembra che il tentativo di contaminazione tra le discipline si configuri come un interessante arricchimento alle questioni trattate.

Introduzione

Ci si ritrova a immaginare come iniziare un testo, con la sola certezza che, prima o poi, il momento di scriverlo, arrivi inevitabilmente. Mettere su carta i propri pensieri significa, prima di tutto, dare ordine alle idee, ai ricordi, alle priorità e alle riflessioni; significa anche tentare di comunicare a chi leggerà un frammento del proprio percorso, dei propri 'saperi' e delle proprie occasioni, che, a distanza di tempo, si rivelano decisive per gli sviluppi personali e professionali successivi.

Il cammino che mi ha condotto fin qui, e che mi spinge oggi a raccontare questa storia, affonda le sue radici nel periodo del servizio civile, agli inizi degli anni Duemila, quando, grazie alla sezione locale di un Ente di promozione sportiva nazionale, approdai a una realtà del terzo settore della città di Arezzo (l'Associazione Il Casolino Onlus). Il mercoledì e il sabato pomeriggio divennero, così, due appuntamenti irrinunciabili della settimana: momenti in cui il gioco, la corsa, la palla e il rituale dei saluti iniziali e finali racchiudevano in sé forze, gioie, energie e certezze. Erano sfide quotidiane e spontanee, traguardi rassicuranti da cui ripartire per nuovi apprendimenti e nuove relazioni.

Le attività motorie, dalla libera espressione ludica alle forme più strutturate di pratica sportiva, si trasformarono giorno dopo giorno in strumenti e linguaggi di mediazione, attraverso i quali ebbi la fortuna di incontrare, conoscere e relazionarmi con persone profondamente diverse tra loro, per una condizione di disabilità, per differenti origini culturali, o per semplici peculiarità individuali.

Tali esperienze mi aiutarono a fare dentro di me chiarezza grazie a una vera e propria presa di coscienza, quando ascoltai le parole del Professor Charles Gardou: 'apparteniamo tutti a un'unica umanità... il nostro pianeta'. In quel periodo, insieme alla Professoressa Lucia de Anna, riflettevo su come orientare le idee e le azioni del mio percorso di dottorato appena intrapreso, un'opportunità rivelatasi determinante, insieme ad altre esperienze di studio che mi hanno arricchito profondamente, attraverso scambi, confronti con diversità culturali e umane disseminate in tre continenti (Europa, Sud America e Africa).

Nel manifestarsi di questa pluralità, dai gesti più impercettibili alle grandi espressioni di corporeità e presenza, toccavo con mano, esperienza dopo esperienza, la conferma di un'unica appartenenza: quella al genere umano. Siamo, in fondo, il risultato di secoli di evoluzioni genetiche, affiancate da innumerevoli e straordinarie scoperte. Tuttavia, di fronte a tali meraviglie, riaffioravano costantemente le eterne questioni dilemmatiche: *noi e loro, Nord e Sud, Est e Ovest, chi aiuta e chi è aiutato, chi emigra e chi immigra*. Polarità che descrivevano direzioni, movimenti e l'urgenza di azioni da intraprendere sul piano educativo e formativo. Di fronte a tali questioni, i momenti cruciali dell'esistenza di ognuno di noi (la nascita di una figlia, la perdita di una persona cara, la pandemia, le atrocità delle guerre), si facevano più fragili, perdendo peso rispetto alla ricerca di senso e al bisogno di visione d'insieme universale.

È allora che tali distinzioni si sono rivelate per ciò che erano: dettagli parziali, che rischiavano di offuscare i significati più profondi del nostro essere e del più grande progetto condiviso dell'esistenza umana.

Posso affermare oggi, che grazie agli 'appuntamenti del mercoledì e del sabato pomeriggio', e grazie soprattutto all'incontro tra Fabio Falomi, docente scolastico, guida e fonte di ispirazione di quel progetto e di quel gruppo di volontariato, e Giampiero Lapini, allora direttore sanitario dell'Istituto privato di riabilitazione 'Madre Divina Provvidenza' di Agazzi nell'aretino, le attività motorie sono diventate professionalmente il mio biglietto da visita, il linguaggio attraverso il quale, da un lato, ho presentato quotidianamente me stesso per quasi due decenni e dall'altro ho cercato di entrare in relazione con gli altri: con chi parlava la mia lingua e con chi ne parlava un'altra, con chi padroneggiava un numero limitato di vocaboli e con chi possedeva saperi profondi e complessi, con chi preferiva esprimersi attraverso gesti, sguardi, movimenti, o con chi sceglieva il silenzio come forma di presenza.

A distanza di anni, rileggendo quelle prime giornate e ripensando a quei momenti iniziali di un lungo percorso, che ancora oggi mi accompagna, avverto una gioia autentica e una rinnovata responsabilità. Allo stesso tempo, sento affiorare alcune domande di fondo, nodi che si sono intrecciati lungo la mia formazione personale e professionale e che le prossime pagine tenteranno di esplorare, senza la pretesa di fornire risposte definitive.

Mi chiedo, ad esempio, *quali ruoli hanno le attività motorie nella qualità dei 'progetti di vita' di bambine, bambini, adolescenti, adulti, anziani, nella loro formazione, nella percezione di sé stessi e degli altri. Quale significato profondo possano assumere le attività motorie e il movimento oltre la loro dimensione fisica o sportiva per divenire, strumento di relazione e di inclusione, spazio di incontro tra mondi apparentemente lontani*. E ancora, *che cosa significa 'educare attraverso il corpo' in una società sempre più frammentata, iperconnessa e al contempo isolante*. Infine, *quali connessioni ampliano e umanizzano, in una*

traiettorie di scambio bidirezionale, le azioni congiunte delle Scienze dell'Educazione e delle Scienze Motorie.

Domande complesse, certo, che si sono sedimentate nel tempo e che oggi tornano a bussare alla mia coscienza, chiedendo di essere rilette alla luce dell'esperienza vissuta, dei contesti incontrati e delle relazioni costruite. Riflettere su di esse significa, per me, tornare alle origini di quel cammino iniziato quasi per caso, ma divenuto via via una scelta di vita, una direzione precisa, un modo di abitare il mondo e di riconoscersi negli altri.

Nel tentativo di declinare operativamente le questioni poste in precedenza, diviene doveroso, oltre che funzionale, introdurre alcune parentesi esplicative, con la finalità di mettere sempre più a fuoco ciò che costituirà il cammino condiviso dei prossimi paragrafi.

In primo luogo, merita un chiarimento il costrutto 'attività motorie', data la sua centralità sin da questa breve introduzione. Come già accennato, 'attività motorie' viene qui utilizzato come termine ombrello, capace di accogliere le molteplici espressioni e forme volontarie del movimento umano, individuali o collettive, in coppia o in gruppo, svolte in ambienti naturali, artificiali o urbani. Tale espressione abbraccia un ampio spettro di esperienze, dalle attività ludiche, alle ludiformi fino a quelle sportive, anche di natura professionale.

All'interno di questo vasto panorama, l'attenzione sarà rivolta in particolare a quelle pratiche sportive promosse e sostenute dal *movimento Special Olympics* (da ora in avanti SO) che, come verrà illustrato nelle prossime pagine, rappresenta una delle agenzie sportive più istituzionalizzate e riconosciute a livello internazionale, con un forte impatto sia in ambito scolastico che extrascolastico.

Approfondire tali pratiche non significa proporre una descrizione analitica o un commento tecnico dei regolamenti SO, né entrare nel dettaglio delle figure che lo caratterizzano, l'*atleta* (persona con disabilità intellettiva) e il *partner* (persona senza disabilità intellettiva), né delle regole come quella dello *sforzo onesto* o delle modalità di *divisioning* (più avanti, approfondite grazie a una lente critica dell'abilismo). Non si intende, quindi, soffermarsi sull'analisi comparata dei regolamenti sportivi, originali o adattati rispetto a quelli delle federazioni nazionali e internazionali, che costituiscono la base operativa delle numerose discipline praticate all'interno del movimento SO.

L'obiettivo è piuttosto contestualizzare e oggettivizzare, attraverso lo sguardo delle Scienze dell'Educazione e in particolare della Pedagogia speciale, i *punti di forza* e le *criticità* del movimento SO (uno degli intervistati parla di Istituzione SO) a beneficio di coloro che, nei diversi contesti educativi, sportivi, credono e investono nello sport come "dispositivo privilegiato per contribuire a creare contesti e processi inclusivi, in un'ottica di piena

partecipazione di tutti alla vita politica, sociale, culturale e ricreativa” (Magnanini, 2018a, p. 16).

I punti di forza e le criticità emergeranno progressivamente, sedimentandosi nel corso dei capitoli successivi. Da un lato, attraverso un’analisi articolata delle più recenti ricerche internazionali, con particolare riferimento al programma *Unified Sports*, promosso da SO già alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso; dall’altro, attraverso le voci e le esperienze dirette raccolte grazie agli strumenti della ricerca qualitativa, *interviste* e *focus group*, che daranno forma a un mosaico di significati, appartenenze e speranze. Saranno le parole di atlete e atleti, docenti e dirigenti, familiari e tecnici, partner e volontari, coinvolti in differenti contesti territoriali, a restituire il senso profondo e plurale dell’esperienza Special Olympics, tra quotidianità e visione, tra pratica sportiva e costruzione di un’umanità condivisa.

Capitolo 1

Pedagogia speciale, pratiche sportive e inclusione

In una prospettiva che abbraccia due fattori centrali della nostra disamina ‘inclusione’ e ‘sport’, la dimensione del riconoscimento reciproco e del sentirsi parte di una comunità non si limita a un principio etico, ma diventa un vero e proprio orizzonte pedagogico, in cui ciascun individuo può ritrovare il senso della comunità in modo autentico. Canevaro (2013a) parla di “ampliamento dell’orizzonte nella riconquista di un senso di appartenenza”, un processo che travalica la semplice presenza fisica per abbracciare la partecipazione attiva alla vita sociale e culturale. In questo contesto, la cosiddetta ‘speciale normalità’ di Ianes (2006; Canevaro et al., 2021a) non rappresenta una concessione o un obiettivo utopico, ma la concreta possibilità di costruire spazi in cui le differenze non siano evitate, separate o stigmatizzate, bensì valorizzate come parte integrante del tessuto comunitario.

La Pedagogia speciale, in questa prospettiva, abbandona il paradigma centrato esclusivamente sulle condizioni di disabilità, estendendo il proprio sguardo a ogni persona potenzialmente esposta a situazioni di emarginazione, discriminazione o svantaggio. La sua azione non si limita a interventi terapeutici o compensativi, ma mira a contrastare qualsiasi forma di esclusione culturale, sociale, educativa e istituzionale (Goussot, 2015; Gaspari, 2017; Bocci, 2020). Alla luce di ciò, le diversità non sono più intese come categorie, rigidamente definite, ma diventano dimensioni intersezionali, caratteristiche umane influenzate dal contesto socio-relazionale, culturale, storico, di ciascun individuo. Non si tratta più di osservare le singole abilità neuroanatomiche, il grado di performance, l’efficienza o i tratti ‘anomali o devianti’ di una persona, come fenomeni isolati, ma di comprendere processi complessi, reticolari e in ottica interdisciplinare, generati e alimentati proprio dall’esperienza dell’inclusione.

Abitare spazi di appartenenza

L’approccio inclusivo implica uno sguardo sistemico e multidimensionale: la Pedagogia speciale valorizza le capacità, le potenzialità, i talenti, la resilienza e i processi di adattamento di ciascuna persona, evitando di soffermarsi su ciò che è deficitario o appare ‘inadeguato’ (Gaspari, 2017). Ogni individuo possiede un valore intrinseco, possiede le potenzialità per una riprogettazione

esistenziale dinanzi all'imprevisto determinato alla nascita dalla condizione di un deficit o all'interruzione di una traiettoria di vita 'ordinaria'. Si tratta di un diritto incontrovertibile alla partecipazione e alla libertà di autodeterminazione di tutti, contribuendo così alla costruzione di una società democratica e inclusiva (Cottini, 2016; Giaconi et al., 2020). Il riconoscimento dell'altro nella sua unicità e irripetibilità è un passaggio fondamentale: solo rinunciando a etichette riduttive e categorizzazioni si può promuovere una convivenza equa, giusta e rispettosa delle differenze tutte (Gaspari, 2014). Ne deriva che il pensiero pedagogico necessario per sostenere questa prospettiva deve essere 'forte' e aperto, capace di accogliere nuovi punti di vista e di considerare ogni essere umano nella sua interdipendenza con gli altri e con l'ambiente circostante. In questa ottica, la *prospettiva inclusiva e sportiva* non sono solo dimensioni sociali o educative, ma assumono anche una dimensione ecologica: garantire accessibilità, condivisione e legittimazione dei diritti fondamentali di ciascuno, dalla vita alla libertà, diventando un obiettivo imprescindibile. La cittadinanza e la partecipazione consapevole rappresentano i pilastri di questo modello: essere inclusi significa 'vivere insieme' nella consapevolezza di appartenere a una comunità, con diritti, doveri, interessi opportunità e responsabilità condivise (Pavone, 2010). A tale proposito il senso di appartenenza, quindi, si configura come un elemento essenziale dell'identità personale e sociale di ogni persona. Esso si manifesta come un sentimento complesso, fatto di cognizioni, emozioni, affettività, (Castells, 1996) espressione della propria corporeità in tutte le sue forme 'oltre ogni modello o schema culturalmente precostituito' attraverso i quali ciascun individuo si riconosce in un gruppo, in una comunità o in uno spazio di vita al di là dei confini delle barriere e degli ostacoli che la società crea.

Appartenere significa anche avere la possibilità concreta di coltivare sogni e aspirazioni, di superare stereotipi, pregiudizi e ruoli sociali compartimentati. Molte persone con disabilità o in condizioni di svantaggio restano spesso ai margini o ridotte a ruoli passivi, private del diritto all'autodeterminazione, sopravvivendo più che vivendo (Gardou, 2015). *Abitare spazi di appartenenza* significa avere un posto nel mondo, in ogni dimensione della vita, caratterizzata ad esempio, da un'eventuale professionalità nell'ambito lavorativo, dalla possibilità di provare dei sentimenti per qualcuno in una relazione di coppia, di intrecciare relazioni amicali, di avere l'opportunità di viaggiare, praticare sport, diventare un atleta ecc. sentirsi finalmente riconosciuti, nei propri diritti inalienabili, nella propria autentica essenza e in quella degli altri.

Tale esperienza costituisce il contrario dell'essere non accettati, separati, negati, non visti, per favorire emancipazione, resilienza personale e sociale, offrire una bussola di orientamento esistenziale e un punto di partenza per lo

sviluppo delle capacità individuali e collettive. Anche le neuroscienze confermano come l'appartenenza sia un'esigenza biologica essenziale per la sopravvivenza, nella dimensione insita in ognuno di noi dell'empatia e della fiducia. Vivere pienamente, quindi, significa trovare il proprio spazio, esprimere, contribuire a creare valore e partecipare attivamente e in modo creativo alla vita comunitaria per riconoscersi come parte di qualcosa di più grande (Lombardi, 2024). Riconoscere l'altro nella sua differenza e unicità implica riaffermare i principi fondamentali di equità e giustizia sociale (Nussbaum, 2013) poiché la qualità della vita si misura nella condivisione, nelle relazioni, nella reciprocità e nella collaborazione. L'inclusione, quindi, non è solo un obiettivo etico, ma un esercizio concreto di libertà ed emancipazione, che mette in discussione sistemi consolidati e spazi segreganti, aprendo la comunità a tutti gli individui nel rispetto e nel riconoscimento di tutte le differenze (de Anna et al., 2014a).

Oggi la Pedagogia speciale affronta sfide complesse: garantire pienamente i diritti di cittadinanza delle persone vulnerabili richiede approcci pluridimensionali. Come ci ricordano alcuni autori, la filosofia delle *Capability* di Nussbaum (2006) e Sen (1994) rappresenta un quadro teorico fondamentale: il benessere umano non si misura solo in termini economici o materiali, ma attraverso le reali capacità degli individui di fare, diventare e partecipare, vivendo una vita pienamente umana e autonoma in un'ottica di visione condivisa. Come affermano i *Disability Studies* la società può perpetuare modelli performativi, esclusivi e abilisti, oppure favorire l'autenticità delle pratiche pedagogiche, politiche, sportive, soprattutto se accompagnate dall'ascolto attivo delle persone direttamente coinvolte (Goodley et al., 2018). La Pedagogia speciale inclusiva diventa così una scienza capace di valorizzare i diritti universali, stimolare nuovi orizzonti semantici e politici, nuove visioni della scuola, dello sport e delle attività motorie in generale – come avremo modo di vedere più avanti – ridisegnando costantemente l'azione educativa, progettuale ed esistenziale di tutti, inclusi soggetti a rischio di marginalità o devianza (Baldacci, 2014).

L'inclusione, dunque, non è un traguardo statico, ma un processo dinamico, complesso e infinito. Essa richiede il coraggio di guardare oltre l'istituto, di mettere in discussione norme e prassi consolidate, e di costruire un mondo in cui ogni persona possa vivere pienamente, con libertà, dignità e riconoscimento sociale e possa avere il 'diritto ad un applauso' (Lucattini, 2017) insieme e dagli altri.

Attività motorie come esperienze multidimensionali e valoriali

In questo scenario, rivolgere l'attenzione alle attività motorie significa riconoscere quanto sia complesso il legame tra disabilità e sport, come sottolineato da un ampio filone di studi e ricerche (de Anna, 2009; Mura,

2011; Moliterni, 2013; Sibilio, 2015). L'attività fisica, infatti, rappresenta molto più di un semplice esercizio corporeo: quando lo sport riesce a coinvolgere realmente tutti, diventa occasione di crescita condivisa e di sviluppo di nuove sensibilità, capace di spingere l'individuo oltre i propri confini verso una dimensione pienamente sociale (Isidori, 2011). Il movimento corporeo, ricordano Moliterni e Mastrangelo (2016), non è solo un atto fisico, ma una forma di espressione umana che promuove autonomia e contribuisce alla formazione globale della persona. Attraverso il corpo, ognuno comunica, si riconosce e costruisce significati che trovano nella pratica sportiva una delle loro principali manifestazioni (Russo, 2013). Per sua natura, lo sport è esperienza di relazione: si pratica con gli altri, in costante dialogo con l'ambiente, e proprio questo scambio continuo favorisce trasformazioni nei comportamenti e nel modo di vivere la socialità (Gomez Paloma & Sgambelluri, 2012).

Questa dimensione relazionale emerge anche nelle esperienze di vita quotidiana, su cui ci soffermeremo più avanti. Una madre ricorda la propria insegnante di Educazione Fisica del Liceo, da sempre attenta al valore inclusivo dello sport. Anni dopo, incontrandola casualmente, le presenta sua figlia con sindrome di Down, con un sorriso e una battuta carica di speranza dirà: 'Ecco la mia futura atleta!'. In quelle semplici parole si riflette l'intera visione educativa ricevuta e il ruolo della famiglia: lo sport come strumento di inclusione, crescita e appartenenza, pronto ad accompagnare la vita della bambina sin dai suoi primi passi. Questo piccolo episodio di vita, se collegato alle indicazioni del *Libro Bianco sullo Sport* che sollecita l'adozione di misure specifiche per garantire pari opportunità di accesso alle attività sportive per tutti gli studenti, con particolare attenzione ai bambini con disabilità (Commissione delle Comunità Europee, 2007, p. 185), costituisce un punto di partenza concreto per riflettere sul valore dell'inclusione nelle pratiche motorie e sportive. Perché tali esperienze possano realizzarsi, tuttavia, le attività motorie e sportive non devono essere ridotte a momenti di prestazione o tutela della salute, ma devono assumere una funzione educativa, capace di promuovere il benessere complessivo della persona. L'obiettivo è offrire occasioni di relazione piacevoli, fondate su fiducia, reciprocità e responsabilità civica, creando contesti in grado di soddisfare i bisogni profondi di socialità e solidarietà, trasformandosi in luoghi di incontro e riconoscimento tra sé e gli altri (Moliterni & Mastrangelo, 2016). Affinché una 'futura atleta' possa davvero trovare spazi di espressione autentica, è fondamentale che gli ambienti di vita e di gioco siano accoglienti. L'accoglienza non riguarda solo 'l'inserimento formale di qualcuno', ma la capacità di costruire luoghi che favoriscano relazione e partecipazione. I giardini, i parchi, le spiagge, le aree verdi, così come le palestre e i campi sportivi, possono trasformarsi in spazi di cura di sé attraverso l'incontro con l'altro e in scenari di esperienze relazionali

significative (Moliterni, 2013, p. 237). Inoltre, come sottolinea Caldin (2014), conoscersi e familiarizzare fin da piccoli in contesti ricchi di significato, mediati da adulti competenti, permette ai bambini di imparare a 'stare bene insieme' – creare quel 'brodo primordiale' grazie al quale poi la vita succede – come incontreremo nelle parole di uno degli intervistati. Condividere gli stessi spazi sin dall'infanzia contribuisce a costruire nuove forme di appartenenza e riconoscimento reciproco. I luoghi del gioco e dello sport diventano così veri e propri laboratori di convivialità delle differenze, in cui ogni diversità si traduce in una risorsa per la crescita individuale e collettiva.

Del Bianco (2021, p. 89) ci ricorda come nonostante i numerosi benefici legati alla pratica sportiva, molte ricerche evidenziano che le persone con disabilità conducono ancora stili di vita sedentari (Bartlo & Klein, 2011; Tudor-Locke et al., 2011, Fraser et al., 2024), con conseguenze negative sul piano fisico e psicologico, che il movimento potrebbe invece contribuire a prevenire o ridurre (Hassan et al., 2018; Tahira, 2023). Le cause di questa sedentarietà o 'chiusura' o ritiro sociale sono molteplici e includono fattori personali, sociali e ambientali (Shields et al., 2012; Cioni & Magnanini, 2022; Elipe-Lorenzo et al., 2025). Nei bambini gli ostacoli dipendono sia da limiti individuali sia da atteggiamenti dei genitori o della scuola (Shields & Synnot, 2016; Stanish et al., 2016; Magnanini et al., 2018b, Bianquin, 2018); negli adulti influiscono le *nessità di sostegno*, l'età, le condizioni di salute (Phillips & Holland, 2011; Hilgenkamp et al., 2012) e la scarsità di reti sociali di supporto (Dairo, et al. 2016; Bossink, et al. 2017).

Per favorire una reale partecipazione, l'accessibilità degli spazi sportivi rappresenta una conditio sine qua non. La Commissione delle Comunità Europee (2007, p. 185) richiama gli Stati membri e le organizzazioni sportive ad adeguare le infrastrutture in modo da rispondere alle esigenze delle persone con disabilità, promuovendo così il diritto al movimento. Tuttavia, la progettazione e l'adattamento degli spazi non rappresentano un obiettivo concluso, bensì una base su cui costruire percorsi inclusivi più ampi. Garantire l'accessibilità non significa solo rimuovere barriere fisiche: significa creare contesti capaci di sostenere, sul piano sociale, culturale ed etico, la scoperta e la valorizzazione della diversità e dell'agire condiviso, arricchendo chiunque 'abiti e viva' tali contesti.

In questa prospettiva, diventa fondamentale spostare il baricentro dell'attenzione: non più solo interventi mirati sulla persona con disabilità, ma una riflessione critica sui contesti in cui essa vive, impara e si muove. Per lungo tempo, infatti, l'educazione si è concentrata quasi esclusivamente sul soggetto, calibrando gli interventi sulle sue potenzialità, attuali o presunte, spesso definite attraverso criteri di natura medica o tramite test standardizzati. Come sottolinea de Anna (2016, p. 43), intervenire sugli ambienti e sui contesti,

sulle condizioni che rendono possibile l'inclusione, consente invece di migliorare concretamente la qualità della vita delle persone con disabilità, e non solo, favorendo allo stesso tempo lo sviluppo di nuove abilità e competenze non solo negli studenti, ma anche nei docenti e in tutti coloro che prendono parte al processo educativo. La sedentarietà, al contrario, compromette progressivamente le capacità motorie di base e le prassie quotidiane, con ripercussioni negative sull'autonomia e sulla fiducia in sé (Heller et al., 2011; Brooker et al., 2015). La partecipazione ad attività motorie e sportive si rivela, invece, un potente fattore di crescita: aumenta l'autostima, migliora la gestione dello stress, sostiene la socializzazione e contribuisce a un più ampio benessere personale (Di Palma & Ascione, 2017; Tafuri et al., 2017).

È per questo che, come evidenzia Moliterni (2013, p. 236), l'attività motoria e sportiva deve porre al centro la persona, non il risultato. Lo sport diventa così un mezzo per rafforzare l'inclusione e la coesione sociale, promuovendo uno stile di vita orientato *all'essere bene più che all'apparire*. Ma tutto ciò non basta. Da oltre vent'anni, la Pedagogia speciale insiste sulla necessità di progettare percorsi sportivi integrati, dove la diversità sia pienamente riconosciuta e valorizzata come risorsa (Magnanini, 2016).

L'inclusione, infatti, non può ridursi alla semplice condivisione di uno stesso spazio, ma richiede un approccio sistemico e fondato su precisi valori (Pavone, 2010; Canevaro, 2013b). Come ricorda de Anna (2014b), integrazione e inclusione si realizzano attraverso la costruzione condivisa di competenze e il coinvolgimento attivo di tutti, persone con e senza disabilità, con e senza bisogni speciali, così che la diversità diventi realmente un'occasione di crescita comune. Nell'utilizzo del termine 'inclusione' è utile ricordare che esso rappresenta un percorso evolutivo. Come evidenzia Pavone (2012), il concetto ha origine con 'inserimento', che richiama il diritto a un posto nella scuola e l'accesso ai servizi e alle risorse necessarie, prosegue con 'integrazione', che riguarda il modo in cui gli attori interagiscono e collaborano in percorsi educativi condivisi, e arriva infine a 'inclusione', intesa come approccio valoriale e progettuale rivolto a un gruppo eterogeneo, dove la diversità diventa condizione naturale della convivenza e della partecipazione.

Lo sport che non esclude, tra educazione e valorizzazione

Lo sport rappresenta così un contesto privilegiato per favorire l'incontro tra diverse abilità e identità, promuovendo il riconoscimento positivo delle differenze e l'inclusione. In linea con la *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD), lo sport deve garantire ai bambini tutti, nessuno escluso, pari opportunità di partecipazione, sia nelle attività ludiche, ricreative e sportive sia all'interno del sistema scolastico (UN, 2006).

L'educazione sportiva e lo sport si configurano così come uno spazio di incontro tra differenze, in cui il valore educativo nasce dalla condivisione dell'esperienza e dall'inclusione reale di ogni partecipante. Negli ultimi anni, l'interesse verso lo *sport che non esclude, lo sport che facilita la creazione di quelle condizioni attraverso le quali giocare con un ruolo, lo sport che arriva a valorizzare tutti i partecipanti, nessuno escluso*, è cresciuto in modo significativo¹, orientandosi verso pratiche che permettono a persone con e senza disabilità di condividere insieme obiettivi, spazi e spirito di squadra (Moliterni & Mastrangelo, 2016; Di Palma & Ascione, 2017; Magnanini, 2018a; Valet, 2018). L'obiettivo è costruire percorsi di vero sport, che non si limitino alla semplice presenza o partecipazione ma, che rappresentino una vera occasione di crescita reciproca, complementare alle tradizionali forme di inclusione sociale (Kiuppis, 2018; Palumbo, Ambretti & Scarpa, 2019).

In questo quadro, la figura di chi propone le attività motorie, tanto in ambito scolastico quanto extrascolastico, assume un ruolo centrale. Dall'intervista di Donati – che incontreremo nella sezione dedicata alle interviste – emerge come le esperienze di tirocinio universitario a contatto con persone con disabilità abbiano un forte impatto formativo sui giovani laureandi in Scienze Motorie. Molti di loro raccontano che tali percorsi hanno rappresentato un vero e proprio cambiamento di vita, aiutandoli a sviluppare una comprensione più profonda del significato educativo dello sport. Donati sottolinea che, in questi contesti, non è necessario dimostrare forza o abilità particolari: ciò che davvero conta è la *qualità della relazione*. Far sentire ogni studente importante, valorizzarne le potenzialità e promuovere l'empatia diventa allora il cuore della pratica sportiva in prospettiva inclusiva.

L'educazione alla pratica sportiva favorisce lo sviluppo di abilità alternative, dimostrando come la diversità non corrisponda a disuguaglianza (Palumbo, Ambretti & Scarpa, 2019). Lo sport si configura così come uno spazio di incontro tra differenze, in cui il valore educativo nasce dalla condivisione dell'esperienza e dall'inclusione reale di ogni partecipante.

A questi principi pedagogici si collega il messaggio² di Tim Shriver, 'guida carismatica e universalmente riconosciuta' di Special Olympics International (figlio della fondatrice, Eunice Mary Kennedy Shriver).

¹ In letteratura così come nella pubblica opinione, in base ai contesti e alle singole progettualità, questo sport a cui stiamo accennando tende ad acquisire differenti definizioni quali *sport inclusivo, sport integrato, sport misto, sport per tutti, sport unificato, sport universale*. Tale questione non viene affrontata all'interno del presente testo anche se riteniamo di particolare interesse. Nelle pagine il lettore incontrerà in particolare l'espressione *sport unificato* perché traduzione italiana del programma *Unified Sports* proposto dal movimento SO.

² Seminario *Lo Sport per l'Inclusione* tenuto il 4 ottobre 2016 presso l'Università telematica Niccolò Cusano a Roma.

Shriver racconta come il vivere, lavorare e fare sport a stretto contatto con gli atleti SO lo abbia portato ad aprirsi profondamente agli altri, a percepire la vita con maggiore pienezza e a riconoscere le persone oltre ogni apparenza. Troppo spesso, osserva, formuliamo giudizi affrettati su familiari, amici o studenti senza coglierne davvero l'essenza. Il messaggio che emerge dall'esperienza SO è tanto semplice quanto potente: imparare a guardare oltre la superficie, ricercare il cuore e l'anima di chi abbiamo di fronte e riconoscere nella diversità un'occasione di crescita e di autentica apertura empatica.

La pratica sportiva ha dunque la possibilità di assumere un valore fortemente educativo. Partecipare ad attività motorie significa mettersi alla prova nei valori della dignità, della solidarietà, della responsabilità, così come della lealtà, della giustizia e del coraggio (Isidori & Aranda, 2012). E quella stessa pratica sportiva – come emergerà tra le righe dei partecipanti ai focus group, come avremo modo di sottolineare nelle parole degli intervistati così come di apprezzare nella ricerca internazionale indirizzata sul movimento SO – non si limita alla persona che scendo in campo.

L'inclusione sportiva coinvolge anche la famiglia della persona con e senza disabilità, che può trarre grandi benefici dall'ampliamento della rete sociale e dal confronto con altre esperienze simili. Entrare a far parte di un contesto sportivo aperto e accogliente significa dare vita a relazioni capaci di fornire sostegno, confronto e comprensione (Browder et al., 2014; Howe & Silva, 2024). Quando, durante le attività, un compagno senza disabilità sostiene un atleta con disabilità intellettiva, si creano nuove opportunità di interazione e si rafforza il senso di appartenenza al gruppo. In questo modo si genera un clima di empatia e accettazione reciproca che facilita la costruzione dell'identità personale e sociale (Ianes & Cramerotti, 2015; Lombardi, 2024). Inoltre, la pratica sportiva collettiva aiuta a organizzare la propria condotta in relazione agli altri: significa imparare ad attendere i tempi di ciascuno, ad accettare l'errore, a condividere momenti di fatica e di successo. All'interno di una squadra, ogni persona ha un ruolo e un compito da portare a termine: questa dimensione di responsabilità rappresenta un allenamento utile anche nella vita quotidiana, preparando ognuno a ricoprire un ruolo sociale attivo, nei differenti contesti sociali (Simplican, et al. 2015; Valet, 2018).

Lo sport diventa così un'esperienza educativa che parte dal sé, si estende al gruppo e, progressivamente, alla comunità. Attraverso il gioco e il movimento, si costruiscono le basi per la conoscenza reciproca e per una cultura del rispetto e della comprensione (Caprara, 2006; Damiani, Colzani & Gomez Paloma, 2018; Grion, 2022). Le attività motorie e sportive incidono anche sulle rappresentazioni sociali, contribuendo a modificare l'immagine collettiva della condizione di disabilità e a ridurre stigma e discriminazioni (de Anna, 2009; Visentin, 2016; Howe & Silva, 2024). Promuovere contesti sportivi inclusivi significa, quindi, creare spazi educativi e sociali capaci di valorizzare

tutte le persone e di alimentare scambi e reciprocità. È un modo concreto per costruire comunità solidali in cui le differenze si trasformano in risorse e occasioni di crescita comune (Pavone, 2009). Vissuto e progettato con queste prospettive, lo sport non è soltanto un'attività fisica, ma una vera esperienza di crescita, costruzione della personalità, trasformazione individuale e culturale, in grado di migliorare la qualità della vita e il benessere di chi vi partecipa (Schalock & Verdugo, 2006; Giaconi, 2015; Elipe-Lorenzo et al., 2025).

La Pedagogia speciale si trova, quindi, di fronte a numerose e fertili opportunità per ricercare, sperimentare e valorizzare contesti e processi inclusivi nelle attività motorie e sportive. Come ricorda Magnanini (2018a), essa “deve rivolgere le proprie attenzioni allo sport perché esso, se supportato da intenzionalità educativa nella sua progettazione, diviene un importante contesto valoriale e formativo, un tassello fondamentale della progettazione di vita ed una pratica reale di inclusione; e lo deve fare [...] sia attraverso una sistematizzazione teorica, sia attraverso ricerche empiriche che ne dimostrino gli effetti sulle pratiche di inclusione e sui suoi protagonisti (tutti, non solo quelli in situazione di disabilità, poiché l'intervento inclusivo riguarda in maniera pluridirezionale tutti, implicandone il cambiamento)” (p. 27).

Capitolo 2

Special Olympics e traiettorie inclusive nella ricerca internazionale

Il presente capitolo si propone di offrire alcuni elementi di riflessione sull'intervento inclusivo delle pratiche sportive unificate promosse e sostenute dal movimento SO.

Tale scelta risponde a una duplice finalità. In primo luogo, essa mira a suscitare interesse in coloro che, nel contesto italiano, possono contribuire alla promozione di future azioni di ricerca, in ambito scolastico ed extrascolastico, sullo sport unificato. Si tratta infatti di un ambito ormai radicato nel territorio nazionale, ma ancora caratterizzato da una produzione scientifica limitata e disomogenea. In secondo luogo, gli elementi di riflessione derivanti dall'analisi delle ricerche e degli studi più recenti, presentati nelle pagine che seguono, insieme ai risultati della ricerca esplorativa illustrata nel capitolo successivo, intendono offrire alcune prime, seppur parziali, conoscenze utili a orientare la riflessione teorica e l'azione educativa.

Queste considerazioni si rivolgono in particolare a coloro che, nella scuola e nei contesti extrascolastici, sono quotidianamente impegnati nella ricerca di alleanze, innovazioni e stimoli capaci di alimentare nuove progettualità significative. Progettualità orientate a generare risposte adeguate alle crescenti complessità sociali e a delineare traguardi sostenibili e condivisi. Tali processi, nel porre al centro la persona, con la sua corporeità e con l'intreccio delle sue relazioni, contribuiscono alla co-costruzione di comunità educanti, progressivamente più inclusive rispetto a come le abbiamo incontrate

Atleti e partner scendono in campo: benefici e opportunità dello sport

Lo sport è comunemente considerato un terreno fertile per la crescita sana di bambini, adolescenti e adulti. Non si tratta solo di allenare il corpo in modo performante, ma anche di costruire competenze, valori e relazioni che favoriscono uno sviluppo armonioso delle persone (Fraser-Thomas et al., 2005; Zarrett et al., 2009; Strachan et al., 2011). Alla base di questa visione si trova la teoria dei sistemi relazionali (Lerner, 2006), secondo la quale lo sviluppo umano nasce dall'interazione continua tra l'individuo e il suo ambiente. In questa prospettiva, il modello di sviluppo positivo dei giovani (Positive Youth Development, PYD) sostiene che le caratteristiche individuali si rafforzano quando la persona entra in relazione con contesti – come quello

sportivo – che offrono esperienze significative e reciprocamente arricchenti (Lerner et al., 2005). Seguendo questo approccio, il National Research Council and Institute of Medicine (NRCIM, 2002) ha individuato quattro grandi aree in cui lo sport può produrre effetti positivi: quella fisica e fisiologica, legata al benessere corporeo; quella psicologica ed emotiva, connessa alla fiducia in sé e alla gestione delle emozioni; completano il quadro dello sviluppo personale attraverso la pratica sportiva la dimensione sociale e quella cognitiva.

Sul piano fisico, la pratica sportiva riduce i rischi di malattie cardiovascolari, diabete e osteoporosi (Warburton et al., 2006; Wen et al., 2011). A livello psicologico/emotivo, essa è associata a maggiore autostima, miglior concetto di sé e riduzione di ansia e depressione (Teychenne et al., 2008). In ambito sociale, favorisce reti e abilità relazionali come la sportività, il rispetto e il lavoro di squadra (Holt & Sparkes, 2001). Infine, a livello cognitivo, il coinvolgimento nello sport correla positivamente con frequenza scolastica (Marsh, 1993), rendimento accademico (Dwyer et al., 2001) e aspirazioni educative/professionali (Troutman & Dufur, 2007).

Le persone con disabilità intellettive, però, sono a maggior rischio di problemi fisico/fisiologici e psicosociali (Jansen et al., 2004; Morgan et al., 2008), incluse disparità sanitarie in ambiti positivamente influenzati dallo sport, come ansia e depressione (Krahn et al., 2006). L'accesso a opportunità sportive organizzate rimane limitato: anche se con maggiore evidenza nel passato, le persone con disabilità intellettive ancora oggi sono spesso escluse, hanno minore accesso a strutture e risultano più sedentarie della popolazione generale (Temple et al., 2006; Roth et al., 2007).

Anche per rispondere a tali disuguaglianze, nel 1968 nasce il movimento SO, organizzazione strutturata per “affrontare la negligenza e l'indifferenza verso questa popolazione, utilizzando lo sport come veicolo e palcoscenico per dimostrare la dignità e le capacità delle persone” (Corbin et al., 2005, p. 1).

SO rappresenta la più grande organizzazione impegnata su tali tematiche, con circa 500.000 atleti solo in Nord America e oltre 4,4 milioni in 170 Paesi (SO, 2015a). SO propone oltre 30 sport olimpici individuali e di squadra, il *Motor Activity Training Programme* (MATP, che incontreremo più avanti) per chi ha limitazioni maggiori necessità di sostegni, lo *Young Athletes Programme* (YAP, anch'esso sarà presente nelle pagine) per bambine e bambini nella fascia di età 2-7 anni, e l'*Unified Sport*, che coinvolge atleti con e partner senza disabilità intellettive (all'interno del presente capitolo è presente un paragrafo dedicato) nella stessa squadra. Oltre a tutto ciò, si aggiungono iniziative trasversali come l'*Healthy Athletes* (screening e consulenze sanitarie gratuite in particolare all'interno di iniziative sportive interregionali, nazionali, internazionali) e l'*Athlete Leadership*, che promuove competenze di leadership

che atleti e partner spendono in contesti culturali, economici, scolastici, universitari, ecc.

I benefici del programma Unified Sports

SO offre opportunità sportive alle persone con disabilità intellettive, promuovendone visibilità e partecipazione nella società (Everett et al., 2020). Le iniziative promosse da SO hanno dimostrato successo nel creare ambienti di giusta competizione e socializzazione, sebbene la struttura originaria, caratterizzata da sfide segregate e interazioni limitate con persone senza disabilità, abbia ricevuto crescenti critiche a partire dagli anni '80, soprattutto per la 'selezione degli atleti' in base alle caratteristiche della loro disabilità e per la scarsa inclusione sociale (Storey, 2008; Counsell & Agran, 2013).

Per rispondere a queste esigenze, negli Stati Uniti è stato introdotto il programma Unified Sports, che dagli anni '90 ha iniziato a diffondersi gradualmente e globalmente, permettendo la partecipazione congiunta di atleti con e senza disabilità intellettive. Tale approccio allinea SO alle politiche inclusive promosse dall'UNESCO (2005) e dalle UN (2006), posizionando l'organizzazione come realtà orientata massicciamente alla promozione di inclusione sociale attraverso lo sport (Harada et al., 2011).

Lo Sport Unificato, promosso da SO, nel momento della sua partenza e per alcuni decenni a seguire, ha rappresentato un modello innovativo di inclusione sociale che utilizza lo sport come strumento di crescita e di cambiamento. L'idea alla base è semplice ma potente: atleti con disabilità intellettive e compagni senza disabilità scendono in campo insieme, condividendo allenamenti, sfide e vittorie. L'esperienza non si limita alla pratica sportiva, ma si traduce in un percorso educativo e umano che arricchisce tutti i partecipanti, creando un ambiente in cui ciascuno trova il proprio spazio e viene valorizzato per la persona che è (Pochstein & McConkey, 2022).

Negli ultimi anni sono stati condotti numerosi studi per analizzare gli effetti di questi programmi. Le ricerche, realizzate in contesti diversi e con campioni ampi, hanno coinvolto migliaia di persone tra atleti, partner, allenatori, famiglie e membri della comunità (Wilski et al., 2012; Hassan et al., 2012; Special Olympics, 2015). In totale, oltre seimila partecipanti provenienti da più Paesi hanno contribuito con interviste, questionari e focus group, offrendo uno spaccato ricco e variegato di esperienze (Fehsenfeld, 2015). Le metodologie sono state diverse: interviste aperte, osservazioni sul campo, raccolta di storie di vita, ma anche analisi quantitative con l'uso di strumenti statistici. Studi e ricerche hanno cercato di esplorare se e come lo Sport Unificato potesse incidere non solo sulla forma fisica, ma anche sulla sfera sociale ed emotiva, sul concetto di sé e sul senso di appartenenza a una comunità (O'Rourke et al., 2023).

Benefici per la salute e la forma fisica

Per gli atleti con disabilità intellettive, i programmi di Sport Unificato rappresentano spesso la prima occasione di vivere un'esperienza sportiva al pari dei coetanei senza disabilità. I racconti e i dati raccolti convergono su un punto: i benefici sono molteplici e toccano più dimensioni della vita quotidiana (Elsissy, 2013).

Uno degli aspetti più evidenti è il miglioramento delle abilità motorie e delle prestazioni fisiche. Numerosi atleti intervistati hanno dichiarato di sentirsi più forti, più veloci e più capaci sul piano tecnico (Wilski et al., 2012). Alcuni hanno raccontato con entusiasmo di aver affinato i gesti sportivi al punto da giocare meglio con i propri compagni, superando insicurezze che li avevano accompagnati in passato. Gli allenatori, dal canto loro, hanno osservato con soddisfazione come la possibilità di contribuire fisicamente durante le partite abbia aiutato gli atleti a sentirsi parte integrante della squadra, confermando che vivere una condizione di disabilità intellettiva non rappresenta un ostacolo insormontabile allo sport (McConkey et al., 2013).

Questi progressi non hanno un impatto limitato al campo: praticare regolarmente attività fisica significa anche migliorare lo stato di salute generale. In uno studio condotto in diversi gruppi socialmente svantaggiati, di cui facevano parte anche persone con disabilità intellettive, è emerso che il tasso di mortalità media era inferiore di circa dieci anni rispetto al resto della popolazione (Fehsenfeld, 2015). In tale contesto, programmi come gli Unified Sports assumono un valore ancora più importante, perché consentono alle persone di mantenere uno stile di vita attivo, contrastando sedentarietà e isolamento.

Benefici nella sfera sociale ed emotiva: empatia, collaborazione, amicalità

Accanto ai benefici fisici, gli Unified Sports hanno un impatto straordinario sulla sfera sociale. Molti atleti hanno raccontato che la partecipazione alla squadra ha permesso loro di instaurare amicizie autentiche, sia con i compagni con disabilità sia con i partner senza disabilità (Pochstein & McConkey, 2022). Le relazioni nate sul campo non si sono esaurite con la fine dell'allenamento o della partita, ma sono proseguite nella vita quotidiana, con inviti a feste, incontri informali e momenti di condivisione che hanno trasformato radicalmente la qualità della loro vita sociale (O'Rourke et al., 2023).

In uno studio internazionale condotto in cinque Paesi, gli atleti hanno descritto come le squadre unificate avessero favorito lo sviluppo di legami egualitari e inclusivi, superando differenze e pregiudizi (Hassan et al., 2012). Non era solo lo sport a renderli partecipi, ma il riconoscimento reciproco come membri di un gruppo con pari dignità. In alcuni casi, anche il clima scolastico generale ne ha beneficiato: l'esperienza degli Unified Sports ha

contribuito a diffondere comportamenti più inclusivi persino tra studenti che non prendevano parte direttamente al programma.

L'impatto sul piano emotivo è altrettanto rilevante. Diversi atleti hanno riferito di sentirsi più sicuri, con un'autostima rafforzata grazie alle sfide affrontate insieme ai compagni (Elsissy, 2013). L'eventualità che la presenza di partner più abili (in quella specifica disciplina sportiva, ad esempio) potesse generare senso di inferiorità non ha trovato conferme; al contrario, molti hanno dichiarato di essersi sentiti stimolati e motivati a migliorare. Il confronto è diventato una leva positiva, capace di accrescere la fiducia in loro stessi.

Un aspetto particolarmente studiato è stato il concetto di sé: test comparativi hanno mostrato che gli atleti impegnati nell'Unified Sports riportano punteggi più alti rispetto a chi pratica sport segregati o non pratica affatto attività sportiva (Wilski et al., 2012). Essere parte di un gruppo misto, quindi, non significa solo allenarsi, ma sentirsi valorizzati come individui (collegamento a CHAPTER di Alex Valet). Molti atleti hanno anche raccontato di aver imparato a comunicare meglio, migliorando la capacità di relazionarsi con coetanei, insegnanti e membri della comunità (McConkey & Menke, 2022). In altre parole, l'esperienza sportiva ha avuto effetti tangibili sulla loro sicurezza personale e sul modo di affrontare la vita quotidiana.

Se i vantaggi per gli atleti sono evidenti, non meno significativi sono quelli che sperimentano i partner che scelgono di partecipare agli Unified Sports. Anche per loro, infatti, l'esperienza non si limita a una semplice attività sportiva, ma diventa un'occasione di crescita personale, sociale e culturale (come avremo modo di ascoltare dalle voci di coloro che prenderanno parte ai focus group del capitolo 3).

Dal punto di vista fisico, i partner hanno raccontato di aver migliorato la propria resistenza e la condizione atletica generale. Gli allenamenti, spesso considerati inizialmente come un impegno più leggero, si sono rivelati intensi e impegnativi quanto quelli di qualsiasi altra squadra tradizionale. Molti giovani hanno ammesso di essere rimasti sorpresi dalla qualità del lavoro svolto sul campo e dal livello di concentrazione richiesto. Allenarsi accanto a compagni con disabilità non ha significato ridurre l'impegno, ma piuttosto affrontare nuove sfide, con l'effetto di affinare le abilità tecniche e di aumentare la consapevolezza delle proprie capacità (Pochstein & McConkey, 2022).

Il cambiamento più profondo, tuttavia, riguarda la dimensione attitudinale e sociale. Prima di entrare a far parte di una squadra unificata, diversi partner hanno dichiarato di non sapere come relazionarsi con persone con disabilità, spesso per mancanza di occasioni di incontro più che per pregiudizio. Il contesto sportivo ha offerto loro la possibilità di abbattere queste barriere

invisibili: allenandosi insieme, condividendo la fatica e la soddisfazione dei progressi, i partner hanno appreso con naturalezza come comunicare, alimentando rapporti autentici basati sulla fiducia reciproca (Special Olympics, 2015; O'Rourke et al., 2023).

Un episodio raccontato in una ricerca è particolarmente significativo. Una studentessa, che inizialmente considerava lontani i compagni con disabilità, dopo aver giocato con loro negli Unified Sports ha iniziato a pranzare ogni giorno con la sua squadra. Quel gesto semplice, che prima le sembrava impensabile, è diventato la dimostrazione concreta di un cambiamento interiore: la condivisione del campo aveva trasformato il suo modo di vedere le relazioni, rendendole più naturali, paritarie e autentiche (O'Rourke et al., 2023). È solo uno dei tanti esempi che mostrano come lo sport possa diventare il motore di un cambiamento culturale e personale di grande portata (Wilski et al., 2012; Special Olympics, 2015).

Molti partner hanno inoltre raccontato di aver sviluppato empatia, pazienza e comprensione. Con il tempo hanno appreso a riconoscere il valore della diversità, apprezzando le qualità di ciascun compagno, andando oltre le etichette e le barriere sociali. Non pochi hanno spiegato di sentirsi cresciuti come individui, più maturi e più aperti verso il mondo, portando con sé competenze e sensibilità che continueranno ad accompagnarli anche al di fuori del contesto sportivo (Elsissy, 2013; Hassan et al., 2012; McConkey et al., 2013).

Gli allenatori occupano una posizione centrale nello sviluppo degli Unified Sports e il loro ruolo va ben oltre quello di semplici guide tecniche. Non sono soltanto sportivi, ma diventano veri e propri mediatori sociali e culturali, capaci o meno di trasformare una squadra in un luogo di incontro e di crescita.

In numerosi studi, i tecnici hanno raccontato come il loro compito principale non sia soltanto trasmettere abilità tecniche, ma soprattutto favorire la collaborazione e incoraggiare l'amicizia (McConkey et al., 2013; O'Rourke et al., 2023). Per molti, la parte più significativa del lavoro non coincide con la manifestazione sportiva ma con l'allenamento durante la settimana, perché è lì che si costruiscono i rapporti, che gli atleti imparano a conoscersi, a fidarsi l'uno dell'altro e a sentirsi parte di un gruppo. Alcuni allenatori hanno persino introdotto attività non competitive, piccoli giochi o esercizi di gruppo (che nell'Inclusion Spectrum che verrà presentato più avanti, potrebbero occupare le OPEN ACTIVITY) pensati per abbattere le barriere iniziali, sciogliere le timidezze e facilitare la nascita di relazioni autentiche (Pochstein & McConkey, 2022).

Le sfide non mancano. Spesso è necessario bilanciare i diversi livelli di abilità, motivare chi si sente in difficoltà e assicurarsi che ogni giocatore, indipendentemente dalle capacità, abbia spazio e voce nella squadra. Ma è

proprio questo aspetto a rendere il loro ruolo stimolante: la capacità di trovare strategie per valorizzare ciascuno, di trasformare le differenze in punti di forza, di garantire che tutti abbiano un posto nel gruppo (Wilski et al., 2012; McConkey & Menke, 2022). Gli allenatori intervistati hanno descritto la soddisfazione di vedere i loro atleti e partner crescere non solo come sportivi, ma anche come persone più sicure, indipendenti e consapevoli. Questa trasformazione rappresenta, per loro, la prova più tangibile del successo del programma (Special Olympics, 2015).

Il loro impegno non si limita al campo. In diversi contesti scolastici, la presenza di squadre unificate ha contribuito a rendere l'intero ambiente più accogliente e inclusivo. Il lavoro degli allenatori ha incoraggiato atteggiamenti positivi anche tra studenti che non partecipavano direttamente al programma, diffondendo un clima di maggiore apertura e solidarietà (O'Rourke et al., 2023; Elsissy, 2013). Per questo motivo, i "tecnici" non sono soltanto formatori sportivi, ma diventano promotori di una vera e propria cultura inclusiva, capace di incidere profondamente sulla scuola e sulla comunità (Special Olympics, 2015).

Su un campo sportivo, ogni passaggio, ogni corsa e ogni gesto può raccontare qualcosa di più grande del semplice risultato di una partita. Lo Sport Unificato nasce proprio in questo contesto: non è solo competizione, ma un'esperienza capace di promuovere crescita, condivisione e trasformazione personale e collettiva (Special Olympics, 2015). Va oltre il gioco, diventando uno strumento concreto di inclusione (McConkey et al., 2013).

Gli atleti con disabilità intellettive non solo sviluppano abilità fisiche e sportive, ma rafforzano la propria autostima, acquisiscono maggiore sicurezza nella comunicazione e costruiscono relazioni che arricchiscono la loro vita quotidiana. Le attività sportive offrono loro l'opportunità di sentirsi parte di un gruppo, superare barriere personali e di sperimentare la gioia del lavoro di squadra (McConkey & Menke, 2022).

I partner senza disabilità, partecipando attivamente, non si limitano ad apprendere tecniche sportive. Ogni allenamento e ogni partita rappresentano occasioni per sviluppare empatia, comprendere la diversità e consolidare competenze relazionali durature (Pochstein & McConkey, 2022; O'Rourke et al., 2023). La partecipazione a questo tipo di esperienza favorisce un cambiamento profondo nel modo di relazionarsi con gli altri, trasformando atteggiamenti e consolidando valori di rispetto e collaborazione (Elsissy, 2013).

Gli allenatori svolgono un ruolo chiave in questo processo: guidano, motivano e facilitano l'incontro tra mondi diversi, diventando figure centrali nella costruzione di un ambiente inclusivo. La loro capacità di unire e valorizzare

ciascun partecipante rende possibile una crescita collettiva e il consolidamento di legami autentici (McConkey et al., 2013).

L'impatto dello Sport Unificato non si limita al campo da gioco. I benefici si estendono a scuole, famiglie e comunità, contribuendo a diffondere una cultura di inclusione, solidarietà e rispetto reciproco (Hassan et al., 2012). Forse l'aspetto più significativo è proprio questo: dimostrare che, attraverso lo sport, le differenze non separano, ma diventano una forza capace di costruire relazioni solide e durature (McConkey & Menke, 2022).

Tuttavia, nonostante i benefici già documentati, rimangono alcune aree che meritano ulteriori approfondimenti. La ricerca futura potrebbe esplorare le motivazioni e gli incentivi alla partecipazione agli Unified Sports, indagando il ruolo che lo sport e l'attività fisica hanno nella vita delle persone con disabilità intellettive. Sarebbe inoltre utile includere coloro che hanno abbandonato il programma, per comprendere meglio le esperienze meno positive e ottenere una visione più completa dell'impatto dello Sport Unificato (Pochstein & McConkey, 2022). Infine, approfondire il profilo e le motivazioni dei partner senza disabilità potrebbe offrire ulteriori spunti per valorizzare e potenziare i benefici di queste esperienze inclusive, contribuendo a progettare programmi sempre più efficaci e sostenibili.

Famiglie e movimento SO: relazioni da valorizzare

Nel periodo in cui il movimento SO muoveva i suoi primi passi, la scelta di Istituzioni scolastiche così come di strutture dedicate a bambini con disabilità intellettive, rappresentava una decisione particolarmente delicata per i familiari, che spesso si occupavano in prima persona, nelle proprie case, di strutturare attività adeguate per i propri figli, creando spesso difficoltà familiari rilevanti, soprattutto in famiglie con altri figli (Ferguson, 2001). Attraverso alcune campagne mediatiche, il governo tentava in quel periodo di innescare cambiamenti e i primi Giochi SO, nel 1968 a Chicago, arrivarono con un perfetto tempismo. Quei Giochi dimostrarono che bambini e giovani con disabilità intellettive potevano essere atleti eccezionali, promuovendo speranza e riconoscimento sociale (Kennedy Shriver, 1962). Il movimento, fondato da Eunice Kennedy Shriver, divenne internazionale, coinvolgendo milioni di atleti e volontari in oltre 170 paesi. I genitori divennero da subito risorse determinanti. Ancora oggi i familiari rappresentano per il movimento SO una risorsa chiave, sia come supporto diretto agli atleti sia come volontari, allenatori e fundraiser (Kersh & Siperstein, 2012; Goodwin et al., 2006). La letteratura indica che il coinvolgimento dei genitori influenza positivamente la partecipazione degli atleti e il loro sviluppo personale, ma pochi studi hanno analizzato qualitativamente le culture genitoriali in contesti SO (Bowers et al., 2016; Caldeira, 2016). L'approccio etnografico permette di comprendere

meglio i valori, le pratiche e le esperienze vissute dai genitori, evidenziando la relazione reciproca tra famiglia e movimento SO.

La genitorialità di bambini con disabilità intellettive e dello sviluppo comporta sfide complesse e spesso intense, che influenzano profondamente la vita quotidiana dei genitori. Lo stress genitoriale può derivare da molteplici fonti, tra cui le esigenze pratiche dell'assistenza, la gestione dei comportamenti complessi, le difficoltà economiche, i problemi psicologici e di salute, nonché l'aumento dei conflitti familiari e la diminuzione della soddisfazione coniugale (Mazzucchelli & Studman, 2017; Hodapp, Casale & Sandeson, 2019). In molti paesi dove in passato l'istituzionalizzazione dei bambini con disabilità intellettive era una pratica molto comune, oggi, in particolare nei contesti occidentali, questi bambini sono parte integrante della famiglia, il che implica che i genitori debbano costantemente bilanciare le richieste della cura quotidiana con le risorse emotive e pratiche disponibili, sviluppando stili di coping adattivi e ottimismo (Mazzucchelli & Studman, 2017).

Negli ultimi decenni, i movimenti e le organizzazioni per i diritti delle persone con disabilità hanno contribuito a una maggiore consapevolezza rispetto all'emarginazione imposta dall'istituzionalizzazione, promuovendo narrazioni culturali più positive sull'educazione familiare di un figlio con disabilità. In questo contesto, la ricerca ha evidenziato aspetti positivi della genitorialità di bambini con disabilità intellettive come la crescita personale, lo sviluppo di compassione e gentilezza, una maggiore spiritualità, un senso di scopo e un accresciuto senso di controllo genitoriale (Beighton & Wills, 2017; Weiss et al., 2018).

Tuttavia, i livelli di stress genitoriale rimangono tendenzialmente più elevati rispetto a quelli dei genitori di figli senza disabilità, e tale esperienza è modulata da molteplici fattori: caratteristiche della disabilità, età dei genitori, stato civile, stili educativi, condizioni socioeconomiche e accesso a reti di supporto formali e informali (Carey, 2014; Gilson et al., 2017; Mazzucchelli & Studman, 2017).

Fattori culturali, etnici, di classe sociale e geografici rendono ulteriormente complessa la comprensione delle scelte e delle esperienze genitoriali. La situazione è resa ancora più delicata dal fatto che i figli con disabilità spesso restano all'interno del nucleo familiare fino all'età adulta, accentuando la responsabilità dei genitori e le pressioni sul loro benessere (Ferguson, 2001; Hodapp, Casale & Sandeson, 2019).

Lo stigma rappresenta uno dei temi centrali nella genitorialità di bambini con disabilità intellettive. Basandosi sulla teoria di Goffman (1963), lo stigma riduce l'individuo a una caratteristica percepita come 'anormale', portando a esclusione, giudizio sociale e discriminazione. Questo processo può estendersi ai genitori, generando colpa interiorizzata, iperprotezione e stress aggiuntivo

(Manago, Davis & Goar, 2017). I genitori sviluppano strategie diverse per gestire lo stigma, che possono includere deflessione, evitamento o sfida diretta alle norme sociali (Allan et al., 2011; Thoits, 2011).

Il coinvolgimento in organizzazioni e comunità di supporto, come la stessa SO, può costituire un'importante risorsa. Partecipare a queste reti favorisce il senso di appartenenza, la condivisione di esperienze e il rafforzamento delle competenze genitoriali, contribuendo a migliorare la qualità della vita sia dei bambini che dei loro genitori (Caldeira, 2016; Kersh & Siperstein, 2012). Le ricerche etnografiche sottolineano l'importanza delle reti di parentela e di supporto come strumenti per affrontare le molteplici sfide della genitorialità, consentendo di mappare le diverse culture genitoriali e informare le realtà SO su come rispondere in maniera efficace ai bisogni delle famiglie (Farrell et al., 2004; Shapiro, 2003).

In sintesi, la genitorialità di bambini con disabilità intellettive è un'esperienza complessa e multidimensionale: caratterizzata da sfide emotive, sociali ed economiche significative, ma anche da opportunità di crescita personale e arricchimento relazionale. Comprendere la varietà delle esperienze dei genitori richiede di considerare sia i fattori individuali sia quelli contestuali e culturali, nonché il ruolo delle strategie di coping e dei sistemi di supporto formali e informali, fondamentali per ridurre l'impatto dello stigma e migliorare il benessere familiare.

I genitori esercitano un'influenza determinante sulla partecipazione dei figli ad attività sportive e ricreative, un ruolo che si prolunga in modo significativo nei casi di bambini, giovani e adulti con disabilità intellettive, considerando che molti rimangono a lungo nel nucleo familiare (McGarty & Melville, 2018). Essi non solo prendono decisioni cruciali su quando e come i propri figli possano partecipare, ma garantiscono anche la sicurezza emotiva, valutano i rischi e sostengono il successo organizzativo dei programmi SO (Horvat et al., 2019).

La missione di SO sottolinea esplicitamente l'importanza della famiglia: offrire opportunità di formazione sportiva e competizioni continuative per bambini e adulti con disabilità intellettive, permettendo loro di sviluppare abilità fisiche, competenze sociali e autostima, in un contesto in cui la famiglia è parte integrante del percorso. L'influenza dei genitori è particolarmente rilevante durante l'infanzia e l'adolescenza, quando essi rappresentano i principali agenti di socializzazione e possono modellare atteggiamenti positivi verso l'attività motoria che si protrarranno anche negli anni successivi (Knight, Berrow e Harwood, 2017; Horvat et al., 2019).

Il coinvolgimento dei genitori nel movimento SO è multidimensionale. In primo luogo, essi decidono se avviare, continuare o interrompere la partecipazione dei figli; pertanto, i programmi devono dimostrare rilevanza e

valore per essere percepiti come utili. In secondo luogo, il supporto pratico dei genitori, come il trasporto, la partecipazione a eventi o il supporto nelle attività quotidiane, è essenziale per garantire un coinvolgimento costante (Goodwin et al., 2006). Infine, molti genitori contribuiscono direttamente al funzionamento delle organizzazioni, ricoprendo ruoli di volontariato, allenatori, arbitri o organizzatori di raccolte fondi.

Uno degli elementi centrali che guida la decisione dei genitori di aderire al movimento SO è la sicurezza emotiva: i genitori apprezzano ambienti in cui i loro figli sono accettati incondizionatamente, possono interagire socialmente e sperimentare il senso di appartenenza a una comunità che condivide esperienze simili (Caldeira, 2016; Inoue e Forneris, 2015). Questo contesto stimolante permette ai bambini di sviluppare competenze di vita, migliorare l'autonomia e rafforzare la fiducia nelle proprie capacità. La partecipazione in un ambiente che bilancia sicurezza e sfida favorisce inoltre l'orgoglio genitoriale e conferma le aspettative positive verso il potenziale dei figli (Caldeira, 2016).

I genitori considerano essenziale che le attività non si limitino al miglioramento delle abilità sportive, ma promuovano anche l'autodeterminazione, la competenza sociale e l'inclusione nella comunità più ampia (Alesi & Pepi, 2017; Columba et al., 2020). In particolare, SO offre contesti in cui gli atleti possono sperimentare interazioni sociali autentiche e amicizie reciproche, piuttosto che semplici forme di partecipazione passiva (Inoue & Forneris, 2015). L'esperienza della comunità SO contribuisce così allo sviluppo di competenze di vita, come comunicazione, collaborazione e adattabilità, che vanno al di là del campo sportivo, promuovendo il benessere psicologico e sociale dei figli e della famiglia nel suo complesso (Goodwin et al., 2006; Caldeira, 2016).

Il coinvolgimento dei genitori ha anche effetti significativi sulla coesione familiare. La partecipazione congiunta a programmi sportivi e ricreativi facilita la condivisione di esperienze, il rafforzamento dei legami familiari e l'acquisizione di strategie efficaci per affrontare lo stigma sociale associato alla disabilità (Dodd et al., 2009; Kersh & Siperstein, 2012). Inoltre, le reti di supporto tra genitori favoriscono lo scambio di conoscenze pratiche (tematica che emergerà anche nei focus group presentati nel prossimo capitolo) e permettono momenti di sollievo dal ruolo esclusivo di caregiver, offrendo uno spazio in cui sentirsi compresi, senza giudizio o alienazione (Weiss, 2008).

In sintesi, la relazione tra genitori e SO è profondamente reciproca: i genitori traggono benefici emotivi, sociali e pratici dall'impegno dei figli nei programmi, mentre la loro partecipazione attiva contribuisce al successo e alla sostenibilità del movimento. Comprendere le sfumature di questa relazione, sia in termini di dinamiche di potere sia di esperienza quotidiana vissuta, richiede ulteriori indagini etnografiche, che possano delineare la cultura

genitoriale e le specificità delle interazioni all'interno dei contesti SO. La letteratura esistente indica chiaramente che il coinvolgimento dei genitori rappresenta un fattore chiave nel promuovere inclusione, autonomia e benessere dei figli con disabilità intellettive, consolidando al contempo la vitalità e l'impatto sociale del movimento SO.

Culture genitoriali e SO: una linea di ricerca da esplorare

Comprendere le culture genitoriali all'interno di SO richiede un approccio etnografico che integri osservazione partecipante, interviste semi-strutturate e analisi di documentazione d'archivio (Hammersley & Atkinson, 2007). I genitori svolgono un ruolo centrale nel movimento: sono attivamente coinvolti nel miglioramento del benessere dei propri figli e nel sostegno ai programmi, valutando e utilizzando servizi e professionisti in base alle esigenze della famiglia. La loro esperienza è influenzata da fattori sociali e culturali come genere, provenienza e appartenenza culturale, status socioeconomico, che modellano la percezione dei messaggi provenienti dalle agenzie del terzo settore, da coloro che forniscono servizi sociali, inclusi le realtà SO.

La partecipazione genitoriale non è solo un supporto logistico: implica investimenti emotivi, economici e di tempo, fondamentali per il successo dei programmi. Le storie di rifiuto, i giudizi altrui e le preoccupazioni riguardanti la continuità dei programmi sottolineano l'importanza di una comunicazione sensibile e di una collaborazione reciproca tra genitori e organizzazione (Goodwin et al., 2006). Programmi come Unified Sports hanno reso più visibile l'impegno di SO verso l'inclusione sociale, promuovendo la formazione di squadre miste e favorendo amicizia, comprensione reciproca e partecipazione inclusiva.

Tuttavia, il semplice inserimento in contesti sportivi inclusivi non basta a superare stigma e percezioni discriminatorie: è necessaria formazione, consapevolezza e valorizzazione dei ruoli sociali per garantire che tutti gli individui siano riconosciuti e rispettati come membri stimati della società (Rosegard et al., 2001). Un approccio etnografico permette di comprendere come i genitori interpretino concetti come inclusione e condizione di disabilità nella vita quotidiana, nella gestione dei servizi di supporto e nell'attivismo politico, così come le dinamiche di potere tra genitori e fornitori di servizi. Triangolare dati provenienti da osservazioni, interviste e analisi di documentazione d'archivio in diversi contesti SO e coinvolgendo allenatori, volontari e atleti consentirebbe di delineare una visione completa delle culture genitoriali. Ciò favorirebbe una comunicazione più efficace e la costruzione di collaborazioni reciprocamente vantaggiose, migliorando il benessere dei genitori e dei figli e aumentando la sostenibilità e l'efficacia dei programmi SO. Fare ricerca sui familiari e con i familiari, può rappresentare una occasione per implementare l'efficacia del movimento SO nelle comunità.

Movimento SO e modelli inclusivi: *Integration Continuum* e *Inclusion Spectrum*

La nascita di SO negli Stati Uniti negli anni Sessanta impattò fortemente sulle vite delle persone con disabilità intellettive (allora si faceva riferimento all'espressione 'ritardo mentale') smussando una rappresentazione fortemente stigmatizzata e medicalizzata. Nel promuovere e realizzare opportunità sportive per persone con disabilità intellettive sebbene in modalità segregate e in contesti paralleli (Hourcade, 1989), SO ha contribuito nel riconoscere loro una esistenza degna e un'appartenenza al genere umano. Con l'abbandono graduale del modello medico a favore di una prospettiva di salute pubblica olistica (Sobey, 1970), lo sport per persone con disabilità divenne sempre più organizzato anche in contesti integrati.

Negli anni Settanta e Ottanta, il dibattito sull'integrazione si concentrò su come i bambini con disabilità potessero partecipare ad ambienti sportivi ordinari, in linea con il modello sociale della disabilità (Orr, 1979; Santomier, 1985; Shakespeare & Watson 2001). L'*Integration Continuum* negli USA (Winnick, 1987) derivava da modelli per che tenevano insieme approcci collegati all'Educazione speciale (Reynolds, 1962; Deno, 1970) e all'Educazione Fisica (Winnick, 1987).

Dalla metà degli anni Novanta, le opportunità e le pratiche sportive iniziarono ad essere pensate come un potenziale spettro (Wolff & Hums, 2018). Negli anni successivi, nel Regno Unito, l'idea dello spettro prese sempre più forma, arrivando poi a strutturarsi nell'*Inclusion Spectrum* (Black & Stevenson, 2011).

L'*Inclusion Spectrum* propone cinque distinte modalità di pratica, che secondo Stevenson (2009) si sovrappongono per principio e metodologia.

1. *Separate Activity*: attività "speciali", pensate e proposte appositamente per le persone con disabilità e praticate in tempi e spazi definiti, separate da altre attività. Ad esempio, in alcune situazioni, un giovane può trovare maggiori benefici esercitandosi individualmente o in un gruppo con persone con capacità simili, allenando così abilità individuali specifiche, funzionali in una seconda fase, a vivere una esperienza motoria insieme al gruppo allargato.
2. *Parallel Activity*: gli atleti con disabilità si allenano separatamente con i coetanei disabili per prepararsi a una competizione, come un gruppo di basket su sedia a rotelle inserito all'interno della squadra locale di basket. Le attività parallele si realizzano all'interno di uno stesso contesto, presentano obiettivi differenti, ma possono condividere alcuni elementi comuni. Ad esempio, i partecipanti seguono un'attività comune personalizzando e scegliendo il ritmo e il livello all'interno del gruppo più adatto alle proprie capacità. Oppure due gruppi giocano allo stesso gioco ma un gruppo in piedi e l'altro da seduti.

Oppure ancora giocare a pallavolo con tre differenti modalità (senza barriera/rete, con rete bassa, con rete ad altezza standard).

3 *Disability Sport Activity*: attività caratterizzate da una integrazione inversa all'interno delle quali bambini e adulti senza disabilità vengono inclusi nello sport per persone con disabilità, insieme ai coetanei con disabilità. Ad esempio, si utilizzano le attività paralimpiche del Goalball, o del Sitting Volley come base per proporre giochi inclusivi, attraverso semplici espedienti (utilizzo di mascherine oscuranti da parte di persone senza disabilità visiva). Rappresentano quelle attività nate per facilitare e promuovere la partecipazione di qualcuno con determinate caratteristiche che possono essere praticate e apprezzate da tutte/i, apportando semplici accorgimenti, andando così ad implementare il curriculum scolastico dell'Educazione Fisica.

4. *Open (inclusive) Activity*: tutte e tutti svolgono la stessa attività con adattamenti minimi o nulli all'ambiente o alle attrezzature; le attività *open* sono per loro natura inclusive, si adattano a ogni partecipante. Ad esempio, riscaldamento o defaticamento prima di una parte tecnica, giochi di movimento cooperativi o non strutturati, come giochi di raccolta, giochi con il paracadute, attività basate sui ritmi e sulle canzoni (Black e Williamson 2011, p. 207). Le attività si sviluppano per volontà delle persone coinvolte, in contesti naturali, o all'interno di momenti di pausa durante attività maggiormente strutturate.

5. *Modified Activity*: attività progettate per tutti, con adattamenti specifici allo spazio, ai compiti, alle attrezzature e all'insegnamento delle persone (ad esempio, Baskin, programma Unified Sports).

Attività che hanno apportato modifiche ad una attività già esistente, modifiche relative alle regole, ai materiali utilizzati, agli obiettivi delle attività. Ad esempio, il giocare a basket con una varietà di altezze dei canestri (cerchio montato su una parete, una scatola sul pavimento, ecc.) in modo che i partecipanti possano scegliere di fare punto nel modo più adatto alle loro possibilità; bilanciare un'attività tra partecipanti con mobilità ridotta e partecipanti senza disabilità, limitando lo spazio disponibile per consentire movimenti più flessibili e agili. Possono rientrare in queste attività il programma *Unified Sports* proposto da SO e, con le dovute differenze, il Baskin su cui avremo modo di tornare più avanti nel testo.

L'*Inclusion Spectrum* è in definitiva un modello teorico-pratico che può supportare docenti, educatori, formatori, operatori e professionisti nella pianificazione di attività sportive potenzialmente inclusive. Non è un modello esaustivo, può essere adattato o sviluppato in base alle esigenze di un contesto, agli obiettivi da perseguire, alla eterogeneità dei partecipanti.

Il concetto di inclusione sociale nello sport valorizza l'eterogeneità dei gruppi, assumendo la diversità come punto di partenza per la teoria e la pratica dello

sport inclusivo (Louw et al., 2020). Le revisioni della letteratura più recenti sottolineano il carattere multidimensionale dell'inclusione, distinguendo cinque livelli: competenze individuali, reti informali, assistenza professionale, caratteristiche del quartiere e politiche governative (Overmars-Marx et al., 2014). L'inclusione sociale è descritta come un processo dinamico, che cresce con l'aumento delle opportunità di interazione e partecipazione, e deve includere nelle sue definizioni anche aspetti soggettivi come senso di appartenenza e benessere (Cobigo et al., 2012). Per le persone con disabilità intellettive, l'inclusione sociale si articola in due ambiti principali: relazioni interpersonali e partecipazione alla comunità, che si influenzano reciprocamente (Simplican et al., 2015). È stata proposta una definizione più ampia: un processo in continua evoluzione in cui le esperienze individuali di connessione sociale si basano sul livello di partecipazione alla società e sull'impatto che questa ha sulle interazioni personali dell'individuo (Louw et al., 2020). In tale prospettiva, risulta centrale integrare le esperienze e i punti di vista delle persone con disabilità intellettive, poiché misurare l'inclusione solo quantitativamente (es. numero di attività) rischia di trascurarne la qualità percepita.

Diversi studi mostrano che la promozione dell'inclusione e della partecipazione a contesti ricreativi e sportivi per persone con disabilità intellettive produce effetti positivi in termini di indipendenza funzionale, atteggiamenti comunitari e senso di appartenenza (Merrells et al., 2018). Tuttavia, non tutte le persone vivono o comprendono pienamente il concetto di inclusione: alcune non si percepiscono socialmente escluse, mentre altre sperimentano isolamento e necessitano di supporti, come gruppi di pari strutturati (Louw et al., 2020; Wilson et al., 2017), per ampliare le reti sociali. Infine, per molti l'assenza dallo sport mainstream o la partecipazione a sport 'segregati' è considerata 'normale', rendendo difficile distinguere tra esclusione e inclusione sociale (Kiuppis & Stambulova, 2020; DePauw & Gavron, 2005; Mojtahedi & Katsui, 2018).

Sport come strumento di inclusione in Finlandia: cosa pensano gli atleti?

In Finlandia, come in altri paesi occidentali, una cultura sportiva pienamente inclusiva rimane un obiettivo non ancora raggiunto, nonostante recenti progressi. Le persone con disabilità intellettive praticano poca attività fisica e incontrano numerose barriere di accesso (Bossink et al., 2017), con opportunità di partecipazione sportiva ancora limitate (Armila et al., 2018).

Lo sport adattato è stato perlopiù organizzato da associazioni specifiche e in contesti segregati, presentati come passi verso l'inclusione. Tuttavia, stigma e pregiudizi hanno contribuito ad accentuare l'isolamento delle persone con disabilità intellettive, anche all'interno delle famiglie (Kivirauma et al., 2006).

Nonostante gli sforzi di SO per favorire l'inclusione attraverso lo sport, necessitano di ulteriori approfondimenti (McConkey et al., 2020) le percezioni degli atleti sul ruolo di SO nelle loro vite e sulle loro esperienze personali di inclusione sociale.

Infatti, mentre alcuni studi recenti hanno evidenziato benefici derivanti dalla partecipazione a SO (McConkey et al., 2021), mancano ricerche sui significati che le stesse persone attribuiscono alla loro inclusione, sia nello sport sia nella società in generale. Come sottolineato in letteratura (Everett et al., 2020), c'è bisogno di più opinioni espresse dagli atleti SO nella letteratura contemporanea, poiché ciò che manca è la voce diretta delle persone con disabilità intellettive che, con supporto, hanno iniziato a contrastare l'esclusione sociale, creando relazioni e partecipando alla società, mentre la maggior parte degli studi si concentra ancora sui problemi legati all'inclusione (Wilson et al., 2017).

Indagare l'inclusione sociale dal punto di vista delle persone con disabilità intellettive permette di affinare la definizione del concetto così come realmente vissuto, aumentando le possibilità di realizzare percorsi inclusivi fondati sulle esperienze concrete delle persone coinvolte. Con questo obiettivo, in Finlandia è stata realizzata una ricerca con una duplice finalità:

(1) comprendere i significati dell'inclusione sociale per gli atleti SO in Finlandia, e (2) indagare le percezioni degli atleti riguardo al ruolo di SO come mezzo di inclusione nello sport e nella società.

La ricerca ha coinvolto i 34 atleti finlandesi presenti ai Giochi Invernali SO del 2017 a Graz, in Austria, reclutati con il supporto degli allenatori delle squadre nazionali. I dati qualitativi sono stati raccolti tramite cinque focus group. Gli atleti, impegnati in discipline quali floorball, corsa con le racchette da neve, sci di fondo, sci alpino e pattinaggio artistico, avevano nella maggior parte dei casi una lunga esperienza con SO (oltre tre anni, spesso anche in sport estivi). Solo pochi erano alla prima partecipazione, e tutti erano in grado di esprimersi verbalmente per prendere parte alle discussioni.

Nei focus group, i gruppi, composti da cinque a nove partecipanti appartenenti allo stesso sport, favorivano discussioni aperte grazie alla familiarità reciproca. Le interviste erano semi-strutturate, con domande e temi predefiniti, articolati in tre fasi. Inizialmente i facilitatori garantivano una comprensione comune degli argomenti; successivamente venivano proposte domande aperte accompagnate da immagini e brevi racconti raffiguranti persone con disabilità intellettive in diversi contesti sociali, utili a introdurre i temi di inclusione ed esclusione e a creare un ambiente rilassato che incoraggiasse la condivisione (Krueger & Casey, 2015). I tre temi principali affrontati riguardavano: (1) percezioni ed emozioni legate all'inclusione; (2)

percezioni ed emozioni legate all'esclusione; (3) opinioni su SO come contesto di inclusione o di esclusione.

L'analisi mirava a interpretare la realtà costruita dagli atleti, indagando le loro percezioni nel contesto socioculturale. È stata utilizzata l'analisi tematica (Braun et al., 2016; Maguire & Delahunt, 2017; Vaismoradi et al., 2013), basata su codifica, categorizzazione e mappe tematiche, per individuare i significati condivisi dell'inclusione sociale.

Dall'analisi sono emersi tre temi principali legati all'inclusione sociale: (1) il contrasto con la discriminazione; (2) l'assistenza come condizione necessaria all'inclusione, sia come destinatari che fornitori della stessa; e (3) il lavoro di squadra come espressione concreta dell'essere parte di una comunità.

Gli atleti hanno raccontato l'inclusione come diritto fondamentale a non essere discriminati nelle proprie comunità, sottolineando però che per esercitarlo è necessario il supporto di figure significative – famiglia, allenatori, club sportivi e pari. Tale assistenza, che ha assunto forme fisiche, psicologiche, economiche e organizzative (es. viaggi, sponsorizzazioni), è stata percepita come decisiva per la partecipazione sportiva. I genitori e i parenti stretti sono apparsi come i principali facilitatori, offrendo sostegno economico e motivazionale, mentre i club sportivi locali hanno contribuito ad ampliare le opportunità. Una volta inclusi, molti atleti hanno descritto anche il loro passaggio come fornitori di assistenza e aiuto verso i nuovi compagni: un segno del loro status attivo nella comunità.

Il significato di inclusione è stato definito in contrapposizione all'esclusione. Quest'ultima veniva associata a discriminazione, isolamento, maltrattamenti e invisibilità, suscitando emozioni negative come paura, solitudine e insignificanza. L'inclusione, al contrario, era vissuta come visibilità, rispetto e parità, generando emozioni positive quali felicità, orgoglio, fiducia e conforto. Alcuni atleti hanno anche sottolineato i propri sforzi attivi nel rivendicare pari dignità e correggere le ingiustizie subite.

Il lavoro di squadra, anche oltre le esperienze SO, è stato descritto come la forma più tangibile di inclusione. Essere parte di un team, tifare, rappresentare il Paese e condividere responsabilità ha rafforzato il senso di appartenenza e la percezione di contare come attori significativi. Alcuni hanno esteso questo valore anche ad altri contesti, distinguendo tra 'veri' luoghi di lavoro nella società e attività segregate per persone disabilità, indicando così la ricerca di ruoli responsabili nella comunità più ampia.

Gli esiti della partecipazione alle iniziative SO si sono concentrati su relazioni, visibilità e rispetto. Grazie a SO, molti atleti hanno stretto nuove amicizie e hanno percepito un aumento del proprio riconoscimento sociale, specialmente attraverso eventi seguiti dai media locali. Questo passaggio – dall'essere invisibili o vittime di bullismo a figure applaudite e valorizzate – ha

avuto un impatto trasformativo sulla loro identità e senso di appartenenza. Simboli tangibili come divise e medaglie hanno ulteriormente rafforzato l'idea di inclusione. Tuttavia, gli atleti hanno sottolineato la necessità di ampliare le opportunità offerte dalle SO, sia in termini di varietà sportiva (elemento che emergerà anche all'interno di uno dei focus group presentati nel prossimo capitolo) che di frequenza degli eventi, e hanno evidenziato l'importanza delle sponsorizzazioni per ridurre le disuguaglianze economiche nell'accesso allo sport.

Dall'analisi emergono tre temi principali: l'inclusione come contrasto alla discriminazione, come ricezione e offerta di assistenza, e come partecipazione al lavoro di squadra. Ciò ha permesso di approfondire i significati attribuiti dagli atleti all'inclusione sociale, evidenziandone la natura personale, contestuale e dinamica, legata alle esperienze pregresse e alle comunità di appartenenza. In linea con la letteratura, l'inclusione appare composta da due ambiti centrali: relazioni interpersonali e partecipazione comunitaria, intesi come processi in continua evoluzione.

Il contrasto con la discriminazione passata, particolarmente evidente nei racconti degli atleti più anziani, riflette anche il cambiamento sociale in Finlandia: dal segregare le persone con disabilità intellettive al riconoscerne il diritto all'inclusione. Tuttavia, persistono disuguaglianze, come l'iniquità nel finanziamento della partecipazione sportiva. L'assistenza è risultata fondamentale sia come mezzo sia come segno di inclusione: riceverla consente la partecipazione, offrirla agli altri rafforza senso di appartenenza e responsabilità. Restano però centrali le tensioni tra dipendenza dal supporto esterno e autonomia personale, così come il ruolo decisivo dello status economico dei genitori e, in misura minore, di club e sponsor.

La visibilità, resa possibile dalle competizioni SO, è stata identificata come un ulteriore fattore cruciale: la partecipazione e i successi sportivi aumentano il rispetto e modificano gli atteggiamenti della comunità, soprattutto attraverso copertura mediatica positiva. I genitori sono emersi come figure determinanti nel percorso di inclusione, fornendo sostegno materiale e morale e agendo come facilitatori.

Va infine notato che, come anticipato, i dati sono stati raccolti durante i Giochi Invernali SO, contesto che potrebbe aver favorito narrazioni più positive. Inoltre, i partecipanti erano atleti con disabilità intellettive con necessità di sostegno medio o lieve e non praticavano Unified Sports, fattori che limitano la generalizzabilità dei risultati.

Dalla ricerca svolta in Finlandia possiamo quindi comprendere come la partecipazione ad attività sportive tra atleti con caratteristiche simili, in particolare nei contesti organizzati da SO, offre alle persone con disabilità intellettive spazi di inclusione (D'Eloia & Price, 2018), nei quali possono

sperimentare uguaglianza, senso di appartenenza e ruoli di responsabilità collettiva, sia nello sport sia nella comunità locale. Tuttavia, la portata dei risultati rimane legata al contesto finlandese: studi comparativi internazionali potrebbero ampliare la comprensione, evidenziando l'influenza di sistemi di welfare, capitale culturale e condizioni socioeconomiche differenti (Armila et al., 2018).

Sport e 'disabilitazione': uno studio pilota in Germania

Nonostante i progressi, ricercatori critici e studi empirici evidenziano che SO rimanga in parte segregato, con interazioni spesso limitate al contesto sportivo, processi di selezione che possono escludere alcuni atleti, infantilizzazione degli adulti con disabilità e ruoli dominanti degli allenatori (Greve, Süßenbach & Stabick, 2021; Counsell & Agran, 2013; Storey, 2008). Pochi studi hanno indagato il fallimento della partecipazione o le esperienze critiche di alcuni partecipanti (Harada et al., 2011; McConkey et al., 2013). Gli studi sugli atleti evidenziano motivazioni positive come vincere medaglie, divertirsi e fare amicizie, e mostrano effetti complessivamente positivi per lo sviluppo sociale e personale (Everett et al., 2020; Grandisson et al., 2019; McConkey et al., 2019).

La maggior parte della letteratura manca di un solido quadro teorico capace di collegare i risultati a strutture sociali più ampie e ai processi di esclusione e inclusione. Per colmare questa lacuna, è stato realizzato uno studio (Giese et al., 2022) che applica una prospettiva critica sull'abilismo, emergente anche nella Pedagogia e Sociologia dello sport (Brittain, Biscaia & Gérard, 2020; Giese & Ruin, 2018; Goodwin & Connolly, 2022). Attraverso tale approccio, lo studio analizza normative e gerarchie abiliste nei documenti ufficiali di SO Germany (SOD), evidenziando come pratiche apparentemente inclusive possano incorporare esclusione e subordinazione basate sulla disabilità.

Pur offrendo opportunità agli atleti con disabilità intellettive, SO può riprodurre logiche sociali abiliste che limitano il suo potenziale emancipatorio. L'analisi discorsiva dei documenti SOD consente di esplorare queste dinamiche, mostrando come l'inclusione debba essere concepita come un processo di miglioramento delle condizioni di partecipazione nella società, senza imporre imperativi di abilità, in linea con i Disability Studies e la definizione di inclusione delle Nazioni Unite (Goodley, 2011). Questo approccio consente di riflettere criticamente sul ruolo delle aspettative di abilità e di proporre strategie per un'effettiva inclusione sociale e sportiva.

A differenza dell'idea di soggetto autonomo dell'Illuminismo, i teorici post-strutturalisti sostengono che il soggetto è plasmato dai discorsi di potere del proprio tempo e contesto (Foucault, 1971). Pensiero, azione e identità si fondano su 'verità' storicamente prodotte da ordini di sapere dominanti, così che il soggetto emerge all'interno di relazioni di potere e viene codificato in

base ai saperi egemonici: “I codici fondamentali di una cultura [...] stabiliscono per ogni uomo, sin dal principio, gli ordini empirici con cui dovrà confrontarsi e all’interno dei quali sarà a suo agio” (Foucault, 1971, p. 20). I discorsi definiscono cosa il soggetto dovrebbe sapere, come agire e quali obiettivi perseguire per essere riconosciuto, imponendo così specifiche formazioni soggettive. Ad esempio, i discorsi neoliberisti sul corpo promuovono l’immagine del soggetto ‘fit’ e responsabile della propria salute, finalizzata all’auto-ottimizzazione e alla produttività (Ruin & Stibbe, 2021). Sloterdijk (2013) interpreta lo sport come prototipo di questa società, un’arena in cui il desiderio di migliorarsi plasma la soggettività (su tale tematica avremo modo di tornare nel prossimo capitolo, grazie a un dirigente intervistato esterno al movimento SO).

Le costruzioni soggettive incidono sulla vita quotidiana attraverso pratiche specifiche, definite da Foucault come ‘tecnologie del sé’ (1988), con le quali gli individui aspirano a diventare il soggetto desiderabile proiettato dai discorsi. Tuttavia, certe forme soggettive sono imposte tramite pratiche disciplinari che regolano, modellano e normano gli individui (Foucault, 1977). In ambiti come l’Educazione e lo Sport, sviluppo, abilità e risultati vengono valutati e gerarchizzati secondo criteri predeterminati, orientando i soggetti al raggiungimento di prestazioni entro intervalli stabiliti, esemplificando il ruolo dello sport competitivo nella soggettivazione.

Collegando la prospettiva critica del potere all’abilismo, emerge come le aspettative legate alle abilità siano centrali nella formazione del soggetto. L’abilismo, sviluppato all’interno del movimento delle persone con disabilità e studiato nei Disability Studies, descrive una modalità di produzione di disuguaglianze sociali che privilegia o svantaggia individui in base alle abilità possedute o percepite (Linton, 1998; Maskos, 2015; Campbell, 2009). In altre parole, l’abilismo non riguarda solo la disabilità in senso stretto, ma codifica norme culturali che determinano chi è considerato ‘abile’ o ‘normale’ e quali capacità siano ritenute essenziali per essere riconosciuti come soggetti pienamente accettati.

Tali norme gerarchizzano i soggetti, creando classificazioni continue che distinguono abilità più importanti di altre. Ad esempio, camminare è generalmente considerato più prezioso del gattonare, e abilità come vedere, parlare, udire e scrivere vengono spesso viste come requisiti fondamentali per essere riconosciuti come persona senza disabilità e con caratteristiche comuni (Wolbring, 2008; 2021; Campbell, 2001). Queste aspettative modellano le formazioni soggettive: gli individui interiorizzano i parametri di riconoscibilità, aspirano a soddisfarli e si confrontano costantemente con gli altri in base al livello delle proprie abilità. In tal modo, l’abilismo produce imperativi comportamentali e di prestazione che influenzano profondamente le possibilità di inclusione o esclusione sociale.

Una caratteristica chiave degli ordini abilisti è la cosiddetta ‘grande divisione’ (Campbell, 2003), che separa simbolicamente le persone considerate senza disabilità e con caratteristiche comuni da quelle considerate con disabilità, creando linee di confine tra appartenenza e marginalità. All’interno di ciascuna delle due sponde, le persone sono ulteriormente classificate secondo gerarchie di abilità, dando vita a strutture di privilegio e esclusione, come evidenziato nella ‘gerarchia delle menomazioni’ (Deal, 2003; Buchner, 2021a; Buchner, 2021b). La grammatica abilista, quindi, definisce chi può accedere alle opportunità e chi rimane marginalizzato, generando dinamiche di inclusione, esclusione e differenziazione soggettiva.

Queste logiche si riflettono chiaramente nel mondo dello sport competitivo, dove le persone vengono valutate in base a prestazioni considerate rilevanti e coloro che non le soddisfano vengono esclusi (Giese & Ruin, 2018). SO nasce come risposta a una duplice esclusione abilista: da un lato, la divisione tra atleti senza disabilità e con disabilità; dall’altro, l’esclusione degli atleti con disabilità intellettive dalle Paralimpiadi (tale affermazione sarà in parte messa in discussione dalle parole di un dirigente esterno al movimento SO, all’interno delle interviste presentate nel prossimo capitolo), che applicano criteri di selezione basati su aspettative di abilità precise (Giese, 2019). Tuttavia, anche all’interno di SO persistono proprie forme di classificazione e esclusione abilista, mostrando come la semplice creazione di spazi separati non elimini automaticamente le gerarchie e le divisioni strutturate dalla società.

In questo contesto, l’analisi critica dell’abilismo permette di comprendere che la partecipazione sociale e sportiva non dovrebbe essere subordinata agli imperativi di abilità, ma dovrebbe promuovere opportunità di empowerment e inclusione reale, rompendo le logiche delle gerarchie abiliste e favorendo l’accesso a tutti, indipendentemente dalle prestazioni considerate ‘standard’.

Leggere il movimento SO attraverso una lente critica del potere e dell’abilismo

All’interno dello studio quindi, l’analisi dei documenti di SOD mira a comprendere le formazioni soggettive e le aspettative di abilità in essi incorporate, evidenziando le divisioni abiliste generate. Il corpus comprende documenti pubblici disponibili sul sito SOD, esaminati con un approccio discorsivo: l’Articolo 1 (SOD, 2015), le Regole Generali (SOD, 2007), il Concetto Sportivo e i documenti relativi alle competizioni imminenti a Berlino (che si sono tenuti dal 17 al 25 giugno 2023), inclusi criteri di eleggibilità e nomina. Tutti i documenti, aggiornati negli ultimi due anni, sono stati analizzati in formato elettronico seguendo l’analisi strutturata del contenuto (Mayring, 2014) con categorie deduttive. L’attenzione è rivolta a due elementi chiave del concetto SOD: il *divisioning* (suddivisione per abilità) e il principio di *advancement* (avanzamento), già identificati in letteratura

come fattori di esclusione e poco trasparenti (Bowers et al., 2016; Greve, Süßenbach & Stabick 2021).

Il concetto sportivo di SOD pone al centro la ‘prestazione individuale’ degli atleti, integrata dal principio di *advancement*, che richiede allenamento e partecipazione alle competizioni sotto la supervisione di allenatori qualificati. Gli atleti devono seguire le regole del proprio sport e assumersi responsabilità comportamentali guidate dagli ideali dello sport.

Da una prospettiva critica, i documenti SOD riflettono norme abiliste legate a prestazione, salute e forma fisica, delineando il profilo del ‘soggetto desiderabile’: un atleta inclusivo ed emancipato con disabilità intellettiva che diventa membro valorizzato della società attraverso la competizione (SOD, 2021; Grupe, 1993). Tale persona incarna ideali olimpici e l’*homo olympicus*, orientato all’auto-ottimizzazione (Giese, 2016; Sloterdijk, 2013), basati sulla tradizione della kalokagathia, storicamente esclusiva (Weiler, 2003).

Questo modello apre ‘spazi di normalizzazione’ (spazi che possono essere incontrati in numerosi altri contesti sportivi o in generale sociali esterni al movimento SO), consentendo agli atleti di sviluppare auto-governo e comprensione di sé, simili ad altre persone e occasioni sociali esterne al movimento SO, ma allo stesso tempo impone criteri abilisti: chi non soddisfa le aspettative fisiche, cognitive o socio-emotive rischia l’esclusione. Nonostante l’intento di “creare opportunità per tutte le persone con disabilità intellettiva”, i criteri di accesso privilegiano atleti considerati abili, riflettendo le aspettative neoliberiste di soggetti efficienti, sani e competitivi (Rose, 2001; Ruin & Stibbe, 2021).

In sintesi, l’orientamento verso l’*homo olympicus* crea ‘spazi di normalizzazione’ ma genera anche divisioni abiliste: alcuni atleti vengono esclusi, mentre quelli che soddisfano le aspettative devono conformarsi a un modello soggettivo neoliberista, dimostrando che gli SO riproducono sub-segregazioni e non realizzano pienamente inclusione sociale.

Pratiche disciplinari legate all’abilità

L’analisi si concentra criticamente sui due elementi chiave del concetto sportivo di SOD: il *divisioning* e il principio di *advancement*, tralasciando altre possibili aree come le cerimonie di premiazione.

Le pratiche di *divisioning* nel movimento SO, mirano formalmente a garantire competizioni eque e coinvolgenti, raggruppando gli atleti secondo differenti livelli di abilità. Tuttavia, un’analisi critica dell’abilismo mostra che tali pratiche sono profondamente radicate in strutture gerarchiche che riflettono norme abiliste, creando al contempo ‘spazi di *empowerment* e *disempowerment*’. Il *divisioning* segue il modello individuale delle condizioni di disabilità, che considera la situazione di disabilità come una caratteristica

dell'individuo piuttosto che come risultato di barriere sociali (Barnes & Mercer, 2004). In questo senso, SO riproduce la soggettivazione degli atleti come membri di un 'gruppo etichettato con disabilità intellettive', in quanto la partecipazione richiede una diagnosi ufficiale o test validati (SOD 2021c, 3).

Questa struttura istituzionalizza la 'grande divisione' (Campbell, 2003), separando gli atleti con disabilità intellettive dai volontari e dai professionisti perlopiù *able-bodied*, e crea ulteriori classificazioni interne basate sulle abilità. In pratica, gli atleti sono valutati secondo standard prestazionali che riflettono logiche abiliste: alcuni non possono partecipare pienamente perché non soddisfano le aspettative fisiche, cognitive o socio-emotive richieste, mentre chi le soddisfa viene inserito in uno spazio normativo e competitivo che richiama un modello di soggettivazione neoliberista, basato su auto-ottimizzazione e confronto costante tra pari.

Gli strumenti di *divisioning*, come altri criteri tecnici (la regola del 15%, la *Maximum-Effort-Rule*, ecc.), mirano a creare gruppi omogenei per livello di prestazione, dando l'impressione di competizione equa. Tuttavia, una lettura critica evidenzia come queste regole siano selettive: l'equità così definita favorisce chi può raggiungere gli standard richiesti e marginalizza chi non vi riesce. In altre parole, la meritocrazia promossa dagli SO riproduce meccanismi di esclusione analoghi a quelli della società più ampia, legittimando le disuguaglianze (Müller, 2017; Foucault, 1977).

In definitiva, il *divisioning* di SO non è neutro: pur offrendo opportunità di partecipazione e momenti di valorizzazione, esso comporta inevitabilmente esclusioni e gerarchie abiliste. Gli atleti che soddisfano le aspettative di prestazione vengono soggettivati secondo modelli normativi, mentre chi non vi corrisponde rischia di essere marginalizzato, riproducendo schemi di esclusione presenti anche nello sport *mainstream* e nel movimento paralimpico. Questo conferma come il concetto di equità all'interno di SO sia ambivalente, generando contemporaneamente spazi di normalizzazione e di sub-segregazione abilista.

Il principio di *advancement* di SOD stabilisce che solo gli atleti che si allenano regolarmente e partecipano alle competizioni di qualificazione possono gareggiare. Questo principio incorpora imperativi normativi legati all'abilità, richiamando la costante auto-ottimizzazione tipica dell'*homo olympicus*. Sebbene le competizioni siano basate sulla prestazione relazionale, esse funzionano come test istituzionalizzati, superabili solo tramite allenamento costante; rifiutare queste pratiche comporta l'esclusione dalle manifestazioni.

Dal punto di vista critico, le pratiche obbligatorie di allenamento codificano il soggetto e rafforzano le divisioni abiliste, inscrevendo norme e gerarchie abiliste nei corpi e nelle soggettività degli individui, secondo una logica

disciplinare foucaultiana. Anche modifiche formali, come il fatto che la prestazione assoluta non determini la qualificazione, non alterano questo assetto, poiché la nomina si basa comunque sulla posizione relativa nella manifestazione di riconoscimento.

Al contempo, il principio di *advancement* rappresenta per gli atleti con disabilità intellettive anche un'opportunità (comune o simile incontrabile in altri contesti sportivi o in generale sociali esterni al movimento SO) che permette loro di partecipare alle stesse arene di soggettivazione presenti negli sport competitivi tradizionali. L'allenamento mirato a specifiche aspettative di abilità costituisce così sia un meccanismo di esclusione sia una possibilità di 'inclusione strutturata'.

Atleta emancipato e inclusivo?

SO offre opportunità significative per le persone con disabilità intellettive di partecipare a competizioni sportive e si presentano come un movimento inclusivo. Tuttavia, l'inclusione che promuovono è complessa e in parte paradossale: SO crea spazi di soggettivazione basati su abilità in chiave neoliberista, fornendo empowerment, ma all'interno di contesti segregati che riproducono norme abiliste e gerarchie tra soggetti. La partecipazione a SO implica quindi l'ingresso in forme di soggettivazione dominanti, modellate su aspettative di prestazione fisica, cognitiva e socio-emotiva, che riflettono i valori dello sport competitivo *mainstream*.

Questa inclusione è selettiva: gli atleti devono soddisfare determinati criteri di abilità e allenamento per accedere alle competizioni, il che comporta che alcune persone vengano escluse, mentre altre interiorizzano imperativi abilisti e adottano modalità di auto-governo neoliberiste. In questo senso, l'inclusione diventa un 'significante fluttuante?' (Laclau, 2005): SO 'normalizza' alcune persone conformandole a standard competitivi e abilisti, mentre altre persone restano marginalizzate. La competizione 'equa' e la classificazione degli atleti rivelano come SO contribuisca a mantenere ordini sociali e divisioni abiliste, organizzando la partecipazione attraverso ranghi e criteri gerarchici basati sulle prestazioni.

L'analisi mostra che la sub-segregazione è intrinseca al modello SO: pur offrendo opportunità di 'normalizzazione' e visibilità sociale, non vengono messi in discussione i parametri stessi dell'inclusione. Gli atleti vengono suddivisi in base a capacità considerate 'adequate', rafforzando differenze e privilegi. Questo evidenzia come gli SO non costruiscano una società realmente inclusiva, ma piuttosto *replicano logiche di esclusione all'interno di uno spazio protetto*.

Gli stessi autori dello studio mettono in evidenza i limiti della loro ricerca: l'analisi è basata sui documenti di SOD e sarebbe necessaria una maggiore ricerca qualitativa sulle esperienze dei partecipanti, comprese quelle di chi non

prende parte agli eventi. Tuttavia, una prospettiva critica dell'abilismo rivela dinamiche e potenzialità altrimenti invisibili. In prospettiva, SO potrebbe evolvere in un laboratorio di inclusione sportiva autentica, promuovendo standard di prestazione individuali basati sulle capacità specifiche degli atleti con disabilità intellettive, valorizzando la loro dignità, favorendo *empowerment* e partecipazione piena, e superando le tradizionali gerarchie abiliste dello sport competitivo.

I limiti delle ricerche sul movimento SO: criticità metodologiche

La letteratura suggerisce che programmi sportivi ben progettati favoriscono crescita psicosociale quando includono: contesti coinvolgenti, mentori e dinamiche positive, opportunità di apprendimento di abilità e sistemi di valutazione (Petitpas et al., 2004). Essi possono ridurre deficit (es. problemi comportamentali) e promuovere crescita personale, come le abilità sportive e di vita (Petitpas et al., 2005). Di qui deriva l'attrattiva globale di SO, fondata sull'assunto che la partecipazione generi benefici fisici e psicosociali, anche se gli esiti concreti dei diversi programmi restano ancora poco documentati.

Il movimento SO è ampiamente riconosciuto come risorsa significativa per le persone con disabilità intellettive, per le famiglie e in generale per le comunità (Corbin et al., 2005; Glidden et al., 2011). Tuttavia, Holt & Jones (2008) segnalano difficoltà metodologiche: mancano misure affidabili e studi sperimentali solidi, il che limita la possibilità di collegare lo sport alle ampie affermazioni di impatto. Per questo si sottolinea la necessità di ulteriori evidenze scientifiche volte a valutare empiricamente i reali benefici della partecipazione a SO (Holt & Jones, 2008).

A proposito di ulteriori evidenze scientifiche, la revisione di Tint, Thomson & Weiss (2017) ha analizzato 46 studi sugli effetti della partecipazione alle attività e alle iniziative SO. La variabilità dei programmi, le difficoltà di misurazione, i metodi di campionamento e la scarsa replicabilità limitano la possibilità di generalizzare i risultati. In linea con precedenti revisioni sull'attività fisica di persone con disabilità intellettive (Gabler-Halle et al., 1993; Temple et al., 2006; Frey et al., 2008), emerge la necessità di ulteriori ricerche e di un rafforzamento metodologico, così da consolidare l'evidenza sui benefici legati a SO e superare le attuali limitazioni nella valutazione dei loro impatti.

Il sostegno più consistente generato dalla partecipazione al movimento SO riguarda gli esiti fisici, psicologici/emotivi e sociali, mentre restano limitate le prove sugli esiti cognitivi/intellettivi. Dal punto di vista fisico, i partecipanti a SO mostrano miglioramenti soggettivi e oggettivi nelle abilità atletiche (Baran et al., 2013). Tuttavia, la mancanza di cambiamenti significativi nella forma fisica ha portato alcuni autori a sostenere che l'intensità delle attività vissute nel movimento SO sia insufficiente a produrre effetti rilevanti (Pitetti

et al., 1989), dato preoccupante considerando l'elevata prevalenza di obesità e inattività nella popolazione con disabilità intellettiva (Hsieh et al., 2014). Alcuni risultati incoraggianti provengono dai programmi SO mirati alla promozione della salute, come i progetti Health Promotion (Marks et al., 2010), che potrebbero costituire una via più promettente per incidere sulla forma fisica.

Sul piano psicologico/emotivo, diversi studi evidenziano miglioramenti quali aumento di autostima e senso di valore personale (Weiss & Bebeko, 2008), emozioni positive come divertimento e piacere (Glidden et al., 2011) e riduzioni nei comportamenti disadattivi, ad esempio l'aggressività (Rosegard et al., 2001). In ambito sociale, la partecipazione a SO è associata a maggiori abilità sociali e amicizie (Dykens & Cohen, 1996; Baran et al., 2009). SO sembra offrire occasioni per esercitare competenze relazionali, mantenere legami e rafforzare la competenza sociale (Ozer et al., 2012). Le ricerche future dovrebbero approfondire tratti personali ancora poco esplorati all'interno di SO, come leadership, onestà e integrità, tradizionalmente ritenuti fondamentali per la formazione del carattere negli atleti senza disabilità o comunque esterni al movimento SO (Eley & Kirk, 2002; Fraser-Thomas et al., 2005).

Le evidenze relative agli esiti cognitivi/intellettivi restano invece insufficienti. Come anticipato all'inizio del presente capitolo, nella popolazione senza disabilità o comunque esterna al movimento SO, lo sport è fortemente associato allo sviluppo cognitivo (Taras, 2005; Trudeau & Shephard, 2008; Singh et al., 2012), grazie sia a meccanismi diretti, come l'incremento del flusso sanguigno e dei fattori di crescita cerebrali (Pereira et al., 2007; van Praag et al., 1999), sia indiretti come il miglioramento dell'umore e della concentrazione scolastica (Singh et al., 2012). Studi preliminari mostrano cambiamenti fisiologici simili anche per persone con disabilità intellettive (Vogt et al., 2013), ma l'impatto della partecipazione all'interno di SO sullo sviluppo cognitivo necessita di ulteriori indagini. Finora solo due studi hanno affrontato il tema: uno quantitativo (Gibbons & Bushakra, 1989) e uno qualitativo (Favazza et al., 2013), senza però misurare direttamente il funzionamento cognitivo tramite test standardizzati.

Pochi studi riportano dettagli demografici sui partecipanti a SO. Età, sesso e livello di istruzione influenzano i correlati fisici e psicosociali delle esperienze sportive (Marsh, 1998; Weiss & Smith, 2002), così come sono assenti altri dati di condizioni concomitanti. Alcuni studi hanno escluso persone con disabilità intellettive e comorbidità, limitando la generalizzabilità dei risultati alla popolazione più ampia delle persone con disabilità intellettive (Emerson, 2011; Krahn & Fox, 2014). Inoltre, informazioni sulla durata della partecipazione alle iniziative SO e sull'esperienza sportiva precedente, sono

frequentemente mancanti, condizionando ulteriormente l'interpretazione dei risultati.

Limitazioni metodologiche

Molti studi su SO hanno utilizzato disegni quasi-sperimentali, con problemi metodologici come la mancanza di randomizzazione, che aumenta il rischio di bias di selezione. Gli studi randomizzati controllati (in inglese randomised controlled trial – RCT) rimangono il gold standard, ma risultano difficili da applicare a programmi comunitari complessi come gli SO (Oakley, 1998; Ginis & Hicks, 2005).

La revisione di Tint, Thomson & Weiss (2017) include cinque RCT, mostrando la fattibilità di futuri studi, e sette studi non-RCT che avrebbero potuto beneficiare di un disegno randomizzato (Smith et al., 1997; Rychetnik et al., 2002). Studi a grappolo sono stati proposti come alternativa per valutare contesti comunitari (Rychetnik et al., 2002; Favazza et al., 2013).

La variabilità tra individui con disabilità intellettive richiede attenzione nella composizione dei gruppi di confronto (Mervis & Robinson, 1999; Mervis & Klein-Tasman, 2004).

Molti studi non riportano dati demografici completi; altri hanno abbinato i gruppi con ampi intervalli di età (Rosegard et al., 2001), riducendo la specificità. Alcuni studi non hanno controllato variabili confondenti tra gruppi: ad esempio, Gibbons & Bushakra (1989) hanno confrontato partecipanti e non partecipanti a un evento SO, ma entrambi i gruppi avevano già partecipato ad almeno un evento precedente, limitando l'interpretazione dei risultati.

Limitazioni delle variabili di esito

Problemi di affidabilità e validità psicometrica sono stati riscontrati in tutti i domini di esito. Nella revisione, il *Self Perception Profile for Children* (Harter, 1985) e le sue varianti (Riggen & Ulrich, 1993) sono stati gli strumenti più utilizzati tra atleti e partner SO, ma la maggior parte degli studi non ha verificato l'affidabilità o la validità nei propri campioni. Nessuno studio ha impiegato il *Profile for Learning Disabled Students* (Renick & Harter, 1989), valido per questa popolazione.

Le difficoltà delle misure auto-riferite nella ricerca sulla condizione di disabilità intellettiva possono aver influenzato i risultati (Hartley & MacLean, 2006). Risultati contrastanti tra studi possono anche derivare dalla mancanza di accordo tra coloro che forniscono informazioni (Marks et al., 2010; Glidden et al., 2011). Weiss et al. (2003) rilevano che i genitori sottostimano il concetto di sé dei figli rispetto ai punteggi auto-riferiti, mentre Glidden et al. (2011) osservano che i genitori sovrastimano i benefici emotivi della partecipazione agli SO.

Prospettive future

Analogamente alla ricerca generale sullo sport (Hanson, 2003; Holt & Jones, 2008), la predominanza di studi correlazionali su SO riflette la tendenza a trattare SO come una 'scatola nera', concentrandosi su relazioni tra partecipazione ed esiti positivi piuttosto che sui processi che li influenzano. Pochi studi hanno identificato elementi della partecipazione al movimento SO (inclusione sociale, anni di partecipazione, medaglie e competizioni) come correlati del concetto di sé e delle competenze degli atleti (Riggen & Ulrich, 1993; Weiss et al., 2003). Contesti segregati possono mantenere alti livelli di competenza percepita tra atleti con disabilità intellettive, mentre contesti integrati non SO possono generare confronti sociali negativi con coetanei senza disabilità intellettive (Ninot et al., 2005). In uno studio che confronta programmi SO segregati e integrati, gli Unified Sports hanno migliorato la percezione sociale degli atleti, mentre i programmi tradizionali no (Riggen & Ulrich, 1993).

Una prospettiva PYD (Positive Youth Development, già presente all'inizio del presente capitolo) può aiutare a comprendere i processi mediatori degli esiti positivi. Il NRCIM (2002) individua otto caratteristiche dei contesti sportivi favorevoli al PYD: sicurezza fisica e psicologica, struttura e supervisione adeguate, relazioni di supporto con adulti, opportunità di appartenenza sociale, promozione di norme sociali positive, supporto all'efficacia, sviluppo di abilità e comunicazione significativa tra famiglia, scuola e comunità. La ricerca futura sugli SO dovrebbe esplorare questi processi.

La letteratura sugli SO si è concentrata principalmente sulla correzione di esiti negativi (Rosegard et al., 2001), mentre è meno nota la promozione dei punti di forza. Nel modello PYD, è importante identificare esiti positivi e situazioni che favoriscono la crescita (Lerner et al., 2005). Lo sport di squadra è spesso più associato a esiti psicologici e sociali rispetto a quello individuale (Fraser-Thomas et al., 2005; Eime et al., 2013), e il ruolo dell'allenatore è fondamentale (Petitpas et al., 2005). Poche ricerche hanno esaminato variabili PYD come risorse esterne (dinamiche di gruppo positive) e interne (opportunità di apprendimento). Alcuni studi hanno confrontato sport individuali e di squadra sulla condotta percepita dai partecipanti, rilevando che la diminuzione della condotta percepita nel basket rispetto al nuoto era legata alla natura basata sulle regole del gioco e alla maggiore consapevolezza delle difficoltà nel contesto di squadra (Ninot et al., 2000).

Infine, è essenziale indagare gli esiti a lungo termine della partecipazione al movimento SO per capire la sostenibilità dei benefici: se gli esiti permangono durante le transizioni dello sviluppo, se le abilità acquisite si trasferiscono in altri ambiti della vita e se persistono dopo la fine della partecipazione.

Limitazioni della revisione

Anche la revisione di Tint, Thomson & Weiss (2017) presenta alcune limitazioni, tra cui l'aver considerato solo pubblicazioni in lingua inglese e peer-reviewed. Considerando la portata internazionale degli SO, potrebbero esserci studi non inclusi. Revisioni future potrebbero estendere l'analisi includendo traduzioni di ricerche in altre lingue, revisioni della letteratura e letteratura grigia (pubblicazioni non formali). Come principale promotore di sport per persone con disabilità intellettive a livello globale, SO ha sviluppato programmi che rispondono ai bisogni sociali di advocacy e inclusione (Harada et al., 2011). Sebbene la letteratura indichi generalmente effetti positivi della partecipazione, le evidenze attuali non consentono conclusioni definitive. Un focus critico continuo sulla valutazione dei programmi SO è fondamentale per documentare i processi di cambiamento fisico, psicologico/emotivo, sociale e cognitivo/intellettuale, supportando così lo sviluppo futuro delle iniziative.

Capitolo 3

Special Olympics: una esperienza di ricerca nel contesto italiano

Alcune considerazioni iniziali

L'analisi della recente letteratura ci fornisce elementi di conoscenza e di comprensione circa le ricadute, i traguardi, i cambiamenti individuali e collettivi, collegati alla partecipazione, in particolare ma non in via esclusiva, delle persone con disabilità intellettive ai programmi realizzati nei territori dal movimento SO.

Alla luce di questa parziale analisi, il cammino teso a contestualizzare e oggettivizzare i *punti di forza* e le *criticità* del movimento SO, continua nelle prossime pagine con i risultati di una ricerca esplorativa di tipo qualitativo realizzata nel contesto italiano, tra luglio e settembre 2025.

Il campione della ricerca è costituito da un totale di 33 persone (17 donne e 16 uomini) di età compresa tra 26 e 65 anni.

Dal punto di vista metodologico sono stati effettuati 3 *focus group* che hanno coinvolto un totale di 26 persone (13 donne e 13 uomini), tra cui atleti (7), partner (7), familiari (4), tecnici (3), docenti (2), dirigenti (2) e volontari (1). Sono state inoltre somministrate 7 *interviste semi-strutturate* (4 donne e 3 uomini), nello specifico 3 dirigenti esterni al movimento SO, 2 dirigenti interni al movimento SO e 2 docenti interni al movimento SO.

I focus group

Dettagli organizzativi dei focus group

I singoli focus group hanno coinvolto da un minimo di 8 ad un massimo di 10 persone, mentre la durata media degli incontri è stata di 110 minuti.

Per facilitare la presenza delle singole persone, gli incontri si sono tenuti in presenza ma è stata prevista la possibilità di partecipazione anche da remoto tramite piattaforma Microsoft Teams.

Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto grazie al contatto diretto con i dirigenti o i docenti di riferimento, del gruppo scolastico o delle realtà del terzo settore collegate al movimento SO. A loro sono state fornite le informazioni sulla ricerca che a loro volta hanno provveduto a distribuire al

gruppo dei partecipanti. Gli stessi dirigenti o docenti hanno garantito la volontarietà della partecipazione delle singole persone che, prima di iniziare il focus group, hanno fornito un consenso verbale.

Tutte le persone coinvolte conoscono e fanno parte del movimento SO da almeno 10 anni (in realtà, un gruppo ha conosciuto e fatto parte del movimento SO per 10 anni ma, il *team scolastico* di riferimento, ha interrotto le proprie attività nel 2020).

Atlete, atleti e partner coinvolti sono equamente rappresentativi sia degli sport individuali (ma praticati nella tipologia unificata) che di squadra (praticati nella sola tipologia unificata), con una lieve superiorità di coloro che partecipano (o hanno partecipato) a sport di squadra (8 su 14 totali).

Al posto dei nominativi delle singole persone, all'interno delle pagine sono presenti codici alfanumerici dove 'A' sta a significare atleta, 'DI' dirigente, 'DO' docente, 'F' familiare, 'P' partner, 'T' tecnico, 'V' volontario e dove la numerazione progressiva (da 1 a 7) corrisponde semplicemente all'ordine cronologico della realizzazione dei singoli focus group.

I gruppi costituiscono realtà caratterizzate da 3 differenti appartenenze quali (1) un *team scolastico* SO (attivo dal 2010 al 2020), (2) una Associazione collegata a una realtà del terzo settore, (3) una Associazione collegata a una realtà sociosanitaria. Sono state eliminati riferimenti (geografici e non) relativi ai contesti descritti, così da garantire una generale non riconoscibilità delle realtà coinvolte.

Tematiche affrontate nei focus group

All'interno dei focus group, per stimolare il confronto e indagare sulle tematiche di interesse della ricerca, sono stati utilizzati alcuni spunti di riflessione e domande aperte, schematizzati negli elementi generali e trasversali riportati qui di seguito:

- a) come è avvenuta la conoscenza del movimento SO, grazie a quale progetto, realtà del territorio, persona di riferimento;
- b) quali cambiamenti iniziali ha introdotto nella vita privata, nella sfera professionale della persona, l'incontro con il movimento SO;
- c) quali apprendimenti e competenze ha consolidato negli anni, quali esperienze ha facilitato, l'incontro con il movimento SO;
- d) quali elementi comuni o distintivi caratterizzano potenziali esperienze parallele vissute all'interno di altre progettualità (Baskin, Calciosociale, ecc.) che propongono sport inclusivi, integrati, misti, ecc. (questo elemento è stato in particolare approfondito con i tecnici presenti nei focus group);
- e) quali consigli ti senti di fornire al movimento SO per continuare a portare avanti il proprio messaggio globale e locale;

f) quali consigli ti senti di fornire a una realtà scolastica, del terzo settore o sociosanitaria interessata a entrare a far parte del movimento SO per creare un nuovo progetto di sport unificato

Analisi dei focus group

L'analisi del contenuto dei focus group è stata condotta tramite il software MAXQDA che ha permesso una codifica tematica sistematica dei dati testuali e l'identificazione di categorie ricorrenti.

Le testimonianze raccolte mostrano un quadro ricco e sfaccettato della conoscenza del movimento SO, che si intreccia con le storie personali, familiari e professionali dei partecipanti. Emergono con forza molteplici dimensioni che si dipanano in modo diversificato, ma tutte raccontano l'impatto profondo che, il prender parte al movimento SO, ha avuto sulla visione dello sport, della scuola e dell'inclusione, nei vissuti degli attori coinvolti.

Principali contenuti emersi

Dalla lettura tematica dei dati emergono sei nuclei interpretativi principali – scuola e docenti, famiglie, appartenenza e identità, crescita individuale, criticità e prospettive future – che, nel loro insieme, delineano il profilo di un'esperienza educativa e sociale ad alto impatto trasformativo. I contenuti sono qui di seguito organizzati in macro-temi, categorizzati dalla a) alla f).

a) Incontri determinanti, ruolo della scuola e dei docenti, rete sociale

Per molti dei partecipanti, il primo contatto è avvenuto attraverso la scuola, luogo di sperimentazione e di apertura.

P1, ad esempio, ricorda “ho conosciuto il progetto SPIDERS all'interno della mia scuola, dove frequentavo il Liceo Linguistico. La nostra professoressa di Educazione Fisica ci ha coinvolto in un progetto sportivo pomeridiano, che prevedeva la collaborazione con un'Associazione esterna e con un docente esterno, che ci ha accompagnato il primo anno di attività. Poi il progetto è stato portato avanti dalle nostre professoresses, bravissime nel creare un legame con tanti altri docenti della scuola, così da rendere il progetto ‘ancora più potente’”. La sua esperienza sottolinea il ruolo decisivo dei docenti come mediatori di un cambiamento culturale.

La scuola, in questo senso, non è solo un contesto di apprendimento, ma diventa una vera e propria palestra di cittadinanza. P3 ricorda l'entusiasmo dei pomeriggi trascorsi a scuola, quando le attività scolastiche si intrecciavano con quelle sportive, creando un ambiente inclusivo e partecipato: “Era un piacere per me restare il pomeriggio a scuola per trascorrere le ore con gli altri partecipanti, ho conosciuto un mondo trasformativo, un mondo completamente diverso”. E sottolinea anche la novità dell'esperienza, rispetto

ad altre pratiche sportive: “Ognuno di noi magari conosceva qualche altra realtà, praticava attività sportive ma l’unione nello sport tra studenti con e senza disabilità intellettive era qualcosa di nuovo per tutti. Ho conosciuto quel progetto e per anni ne ho fatto parte con orgoglio”. L’importanza dei docenti nel garantire un ambiente positivo emerge con forza.

A1 ricorda la pazienza di una delle insegnanti: “Quando insegnava era buona, molto attiva ma era paziente”. Mentre F2 enfatizza la combinazione di competenza e passione che caratterizza l’intervento educativo: “Avevano sempre il sorriso. Ricordo che mio figlio, quando era triste entrava in palestra e le docenti lo prendevano, lo abbracciavano, lo scuotevano un po’ e allora lui diventava allegro. Le docenti non mostravano mai momenti di sconforto, ma quello che facevano era animato di passione. E grazie a quel clima che si generava, chi partecipava a quelle attività aveva una buona occasione per migliorarsi. Chiaramente le competenze ci devono essere, ma solo con la competenza non si sarebbe generato quello a cui abbiamo preso parte”.

Anche A2 racconta un percorso simile: “Ho conosciuto il movimento SO tramite la mia scuola superiore. Quando sono entrata a far parte del gruppo scolastico pomeridiano mi sono sentita subito accolta, mi sono sentita me stessa”. La sua esperienza mette in evidenza quanto il senso di accoglienza sia stato immediato e trasformativo. A2, che già praticava sport a livello agonistico, trova nel progetto pomeridiano di sport unificato un contesto diverso, non basato sulla competizione, ma sulla collaborazione e la relazione. Il suo coinvolgimento prosegue per diversi anni, fino al 2018, momento in cui decide di interrompere la partecipazione a causa dell’inizio della sua attività lavorativa. Le sue esperienze internazionali ampliano ulteriormente la prospettiva: “Le più belle esperienze che ho vissuto sono quelle internazionali in Corea, nel 2013, insieme a due mie compagne di scuola, a Los Angeles, nel 2015, per giocare a pallavolo unificata. Siamo arrivati terzi e la cosa più bella sono state le amicizie, l’aiutarsi a vicenda”.

L’esperienza internazionale e comunitaria è stata significativa anche per A5: “A me è piaciuto tanto quando sono andato nel 2019 ad Abu Dhabi, è stato bello in aereo, veramente bello. Mi ricordo anche i Giochi nazionali del 2013, quelli me li ricordo, ero felice. In questi anni mi sono piaciute tante cose”.

In loro, come in P2, si coglie un forte senso di appartenenza e di crescita personale, ma anche la capacità del progetto di aprire orizzonti nuovi e di favorire la costruzione di relazioni autentiche. L’importanza della dimensione relazionale è sottolineata anche dalle parole di A6: “Nel basket siamo un po’ di ragazzi e anche dei partner, i partner sono un supporto e aiutano i ragazzi a passare la palla, a tirare dentro, ma lo scopo è, fare squadra. E per fare squadra, conoscersi bene è importante. Anche nella pallavolo ci sono dei ragazzi e anche dei ragazzi come partner. Aiutano a passare la palla, a fare gruppo, e la cosa principale è divertirsi e stare bene”. Questo apprendimento

non si limita al contesto sportivo: “Al di fuori delle attività, alcuni sono un po’ impegnati, con il lavoro con lo studio. È difficile uscire insieme, però possiamo chiamarci. Al di fuori mi è capitato che uno dei partner, o un volontario, mi hanno salutato. Mi conoscono tutti ormai”, dimostrando come l’inclusione e la collaborazione possano consolidarsi anche al di fuori della palestra.

Anche A1 conosce il progetto in ambito scolastico, grazie all’incontro con un docente esterno: “Ho iniziato il progetto nel 2010 e ho terminato nel 2018, con i Giochi Nazionali di Montecatini. Poi ho iniziato a lavorare. Abbiamo conosciuto il progetto grazie ad un docente esterno che veniva nella palestra della scuola il lunedì pomeriggio e poi siamo andati ai Giochi Nazionali a Monza”. Il suo percorso, durato otto anni, rappresenta un’esperienza di crescita costante, segnata da tappe significative e da un forte legame con il gruppo.

DO2 descrive la rilevanza del progetto per il sistema scolastico: “Quelli erano gli albori dell'autonomia scolastica e quindi iniziare un percorso con SO è stato molto interessante perché le scuole stavano aprendosi molto al territorio, alle società sportive”. Inoltre, osserva come il movimento SO abbia generato inclusione spontanea: “La cosa più bella, secondo me, è che noi del mondo della scuola abbiamo visto nel movimento SO qualcosa di utile a tutti i ragazzi della classe, rispetto a precedenti esperienze ‘ghettizzanti’ in ambito sportivo, dove gareggiavano solo studenti con quella specifica disabilità. SO ci ha dato una grandissima libertà, e io vedevo le ragazze, i ragazzi quando venivamo alle iniziative chiamiamole inclusive, le feste a fine maggio, dove facevamo provare le biciclette, la pallavolo piuttosto che il lancio del vortex, i giochi senza frontiere, ecc. si divertivano più di tutti i ragazzi che accompagnavano, ‘gli altri ragazzi’ quelli che dovevano essere diciamo a cornice. Ma ci divertivamo noi professori, sembrava che quelle iniziative fossero pensate per noi rispetto ai giovani con disabilità intellettiva, focus del movimento SO”. Non sempre però il collante con i docenti di sostegno funziona: “Nella scuola ci proviamo con l'insegnante di sostegno a creare questo collante, però non sempre ci riusciamo, non sempre ancora oggi mettiamo in pratica il fatto che il docente di sostegno è per tutta la classe. In quelle occasioni accadeva naturalmente”.

T2, parlando della società sportiva, evidenzia i benefici concreti: “come realtà sportiva, abbiamo avuto tantissime soddisfazioni partecipando a SO. Abbiamo ricevuto quello che cercavamo da anni ovvero una possibilità concreta di far praticare il nostro sport anche a quei giovani con disabilità che crescendo rischiavamo spesso di perdere. Grazie a SO siamo riusciti a ‘salvare’ alcuni dei nostri atleti” e aggiunge: “Abbiamo avuto altre soddisfazioni come il coinvolgimento di alcune scuole del nostro territorio, ma anche la possibilità di invitare realtà sportive che aderiscono al movimento SO in altri Paesi”.

b) coinvolgimento dei genitori, ricadute sull'ecosistema familiare

Dal punto di vista delle famiglie, l'ingresso nel progetto viene spesso raccontato come un momento di apertura dopo esperienze più limitanti.

F1, padre di A3, racconta inizialmente lo stupore di fronte a un'iniziativa che appariva insolita ma che si è poi rivelata trasformativa: "All'inizio sembrava quasi uno scherzo, poi il progetto è cresciuto, ha raggiunto tutta la scuola, coinvolgendo tanti atleti e numerosi partner". Il passaggio al nuovo contesto è invece vissuto come una liberazione: "Partecipare alle attività del lunedì pomeriggio è stata un'occasione aperta, una continua conoscenza di nuovi ragazzi nell'ambito della scuola, ma anche l'incontro con ragazze e ragazzi di altre realtà".

Questa apertura ha coinvolto anche i genitori, che hanno trovato nel progetto uno spazio di sostegno reciproco e di confronto: "Abbiamo offerto consigli così come ricevuto consigli da altri familiari, su come 'gestire' alcune situazioni che si presentavano. Questi incontri erano un'isola felice anche per noi".

F4 racconta con intensità come questa esperienza abbia modificato la percezione della condizione di disabilità e del vivere quotidiano: "Essere padre di un figlio con disabilità, alimenta nella vita di tutti i giorni dubbi, con il rischio di vivere una vita parallela, separata dalla realtà. In quella situazione lì eravamo in mezzo a migliaia di persone, sentendoci uguali, tutti integrati e vivi". La sua riflessione si conclude con una sintesi che racchiude l'essenza del progetto: "Lo sport unificato fa bene a tutti, ai giovani ma anche a noi familiari".

Esperienze simili emergono anche dai racconti di altri genitori.

F3, madre di A4, ricorda l'inizio del loro percorso nel 2008: "Abbiamo conosciuto l'Associazione nel dicembre 2008 attraverso il progetto GIOCHIAMOCI, mio figlio aveva 8 anni e iniziò a provare un po' tutti gli sport".

Come per la famiglia di A1, la scoperta del progetto avviene in modo graduale, ma con un coinvolgimento crescente: "Da lì scoprimmo che l'Associazione era affiliata a SO Italia e iniziammo a partecipare ad iniziative di equitazione, bocce, atletica, a tutte le iniziative che proponeva SO in quegli anni lì".

Nel tempo, l'esperienza si amplia fino a diventare parte integrante della loro vita familiare, culminando nella partecipazione ai Giochi mondiali: "Come familiari abbiamo avuto l'onore di essere genitori di un atleta convocato ai Giochi mondiali e quindi di vivere anche un'esperienza internazionale. SO dona tali straordinarie opportunità agli atleti, in parte per merito sportivo, ma soprattutto per la determinazione e l'impegno che mettono durante tutto l'anno e durante gli anni di allenamento. Premia l'attaccamento dell'atleta al proprio team sportivo a livello locale".

Un'analoga dimensione familiare si ritrova nel racconto di F4, padre di un atleta SO, che sottolinea come la conoscenza del progetto sia avvenuta grazie a una rete di relazioni e collaborazioni locali: racconta infatti che il primo contatto con il mondo SO è avvenuto tramite una Associazione sportiva del territorio, in particolare grazie al tecnico di nuoto del figlio, occasione che ha portato poi alla proposta di partecipare ai Giochi Nazionali del 2017. Da quel momento, la partecipazione diventa parte stabile della loro vita: "Siamo molto contenti di essere entrati in questa 'famiglia', un contesto dove ci si trova molto bene noi familiari e ovviamente anche nostro figlio".

E come accade per molti, la crescita personale del figlio si intreccia con quella del contesto familiare: "SO è una esperienza che ha contribuito alla crescita di mio figlio non solo come sportivo ma anche come persona, perché si è potuto confrontare con altri atleti, con i tecnici, con i familiari, con tutto quel mondo che ruota attorno a SO, divenendo a poco a poco espansivo, trovando un suo posto nella società".

Oltre alla crescita individuale, il progetto ha influenzato profondamente le relazioni tra genitori: "Nonostante il percorso come familiari fosse iniziato molto prima, quel progetto pomeridiano rappresentò una svolta. Molti di noi familiari che eravamo sulle gradinate della palestra, a poco a poco abbiamo iniziato a dialogare con sincerità, condividendo i nostri problemi, le nostre paure. Affrontavamo quei dialoghi senza veli. Ognuno di noi si trovava in un momento differente del proprio essere familiare di un giovane con difficoltà, disabilità". Questa apertura ha permesso di ridurre le protezioni che spesso circondano i ragazzi con disabilità: "Percepivo molta protezione da parte dei familiari verso i loro figli. Lì, quel contesto, era un ambiente 'senza protezioni' nel senso che i ragazzi si divertivano, stavano insieme, si supportavano e si autoregolavano. Lì non c'era un rapporto 1 a 1, ovvero, un docente con uno studente. Lì il rapporto saliva almeno 1 a 10, 1 a 15 eppure, le ore procedevano serene, atleti e partner si autoregolavano. E a pensarci bene, non sembravano nemmeno atleti e partner, ma *sembravano loro*, un gruppo che gioca e cresce insieme. Si respirava affetto. E sono convinto che anche i partner siano cresciuti".

F2, un altro genitore, conferma come l'accesso al progetto sia avvenuto proprio grazie al lavoro di rete con le associazioni del territorio: racconta infatti di essersi avvicinato tramite le iniziative promosse localmente. Questo racconto evidenzia come l'inizio di un percorso significativo si sia innestato in una rete già attiva, riuscendo ad ampliare la partecipazione e la visibilità del movimento.

Il progetto ha favorito anche la costruzione di reti tra famiglie e comunità. Come genitore, F2 conferma quanto far parte dell'Associazione e incontrare SO, abbia aperto nuove opportunità non solo sportive, ma anche comunitarie e relazionali: "Ho trovato una grande possibilità per mio figlio di poter

usufruire di sport negati in altri ambienti. E poi la possibilità di vivere quegli sport in contesti comunitari, per esempio l'atletica, ma anche calcio, basket, pallavolo e la possibilità di provarli. Perché in altri contesti, soprattutto in quegli anni, non era proprio possibile” e “Nell'Associazione sportiva e poi grazie a SO, mio figlio ha avuto la possibilità di fare gare, di esibirsi, fino a prendere quello che in altri contesti non poteva... ricevere un applauso. Il riconoscimento da parte di chi veniva a vederlo. Inoltre, aggiungerei il fatto che SO unisce anche le famiglie, perché le famiglie con ragazzi con disabilità intellettiva a volte sono isolati e non si trovano, se non negli ambienti sanitari [...]. Mentre nel contesto di SO c'è unione, un avvicinarsi non occasionale”. V1 osserva anche: “SO non è solo ‘atleti speciali - atleti con disabilità intellettiva’ ma è anche ‘famiglie che girano intorno’, i volontari e tutti i tecnici che fanno comunque volontariato dentro SO”.

F4, genitore di un atleta, sottolinea come la partecipazione al movimento SO abbia esteso la visione dello sport inclusivo anche ai familiari: “Con altri familiari ci fermiamo spesso a scambiare opinioni che quasi sempre sono momenti positivi. Anche per noi genitori far parte di SO rappresenta una crescita, un approccio differente verso la disabilità, sia di mio figlio che di altri ragazzi. Frequentando SO abbiamo ampliato la visione dello sport inclusivo, e più in generale si sono ampliate le idee, grazie al confronto con gli altri”. La dimensione comunitaria e lo scambio reciproco si rivelano quindi strumenti di apprendimento e di crescita personale anche per i genitori.

Infine, F3 ricorda momenti significativi per la famiglia: “La prima medaglia di mio figlio collegata alla prima manifestazione fuori Regione non è stata la medaglia in sé, è stato il fatto che per la prima volta ha dormito fuori casa da solo, con le persone di fiducia con cui ha vissuto tale esperienza. Questi sono ricordi indelebili, momenti che ‘ci hanno salvato’ anche come famiglia”.

Questo suggerisce che la scuola non funge solo da contesto operativo, ma da catalizzatore di processi di empowerment collettivo. In sintesi, la scuola rappresenta il principale vettore di accesso al movimento SO e un laboratorio di inclusione in cui docenti e studenti apprendono reciprocamente valori di collaborazione e rispetto.”

c) unità di intenti, identità comune, appartenenza

Sul fronte degli operatori e dei docenti, emergono i racconti di DO1, DO2, T2 e T1, che mettono in luce il processo di diffusione e professionalizzazione del progetto. DO2 è la “coordinatrice di Educazione Fisica della mia provincia, conosco un collega impegnato nella mia città nell'anno 1999/2000, insieme al quale inventiamo un corso di aggiornamento per docenti già a fine anni '90, [...] un passaggio bello e utile per la scuola, perché noi – mondo della scuola – eravamo ignari del movimento SO”. Il suo contributo evidenzia l'importanza della formazione come leva di cambiamento: “Abbiamo

organizzato un corso di formazione, presso una scuola della nostra provincia, dove i docenti di Scienze Motorie sono venuti a contatto con queste nuove opportunità. Dopo il corso, abbiamo intrapreso delle attività che più o meno sono andate avanti negli anni”.

T2, “sono arrivato a SO nel 2013/2014 grazie a due persone particolarmente impegnate nel mio territorio e referenti del movimento SO”, racconta di aver conosciuto il progetto “all’interno di una riunione provinciale di minibasket, dove sono intervenuti, presentando il progetto”, mentre

T1 descrive un percorso più personale: “Nel 2010, dopo la laurea in psicologia, ho deciso di avvicinarmi al mondo della disabilità; quindi, lavorare in contesti dove erano presenti persone con disabilità e allora sono mi sono avvicinato alla più importante realtà socio-sanitaria della mia città, mi è stato presentato il coordinatore interno impegnato nelle attività motorie e sportive, il quale mi ha offerto la possibilità di lavorare nello sport rivolto a persone con disabilità, e così ho conosciuto il movimento SO. Da lì è nato un percorso che poi mi ha portato a quello che sto facendo adesso”.

Mentre T3 ricorda i primi passi di un’esperienza che ha cambiato la sua vita: “Già dall’estate successiva, ho potuto partecipare ai Giochi nazionali che si tenevano a Roma dove ho visto quello che era, un enorme movimento che poi da allora è cresciuto tantissimo. Un mondo dove ho deciso di entrare subito, una realtà anche nazionale di cui ignoravo l’esistenza. All’inizio come volontariato, poi, fortunatamente, ho avuto l’occasione di trovarmi nel posto giusto e la mia vita è cambiata”.

F3 sottolinea l’importanza della strutturazione inclusiva: “La parte positiva è aver conosciuto il movimento SO, aver dato la possibilità a A7 di fare uno sport inclusivo, in ambienti diciamo ‘protetti’ e con personale formato. Iniziative strutturate nel migliore dei modi per coinvolgere e facilitare le persone con disabilità intellettive nell’esprimersi al meglio”.

Queste testimonianze rivelano come le progettualità, le adesioni al movimento SO siano cresciute anche grazie a un lavoro di rete e di formazione che ha coinvolto la scuola, il mondo dello sport e quello dei luoghi dedicati alla ‘cura’ delle persone con disabilità.

L’esperienza dei tecnici rispetto al modello SO evidenzia un forte apprezzamento per la filosofia inclusiva che caratterizza il movimento, in confronto ad altre iniziative parallele nello sport per persone con disabilità. T2 segnala che, pur essendo a conoscenza di progetti locali come quelli collegati al Baskin, la sua preferenza rimane il modello SO: “A me per adesso continua a piacere e interessare il portare avanti del modello SO. Ho preso informazioni sul Baskin ma non sono andato oltre”. L’interesse di T2 non si limita però alla gestione ordinaria, ma si estende anche alle occasioni di contatto e apprendimento ludico-sportivo: “ricordo che alcuni anni fa

partecipavamo a varie iniziative provinciali in cui all'interno di una giornata, atlete e atleti potevano provare tante attività ludiche e/o sportive. Quelle iniziative meno formali dovrebbero essere riprese, valorizzate perché rappresentavano davvero momenti piacevoli, stimolanti, utili, per apprendere nuovi giochi, per affinare alcune abilità ma più che altro per stare insieme". La sua osservazione evidenzia come la varietà delle esperienze sportive, anche non competitive, favorisca la socializzazione e l'apprendimento in un contesto inclusivo.

T1 amplia e approfondisce questo ragionamento, confrontando il modello SO con altre realtà sportive: "penso che, se parliamo di inclusione, dovremmo trovare un contenitore diciamo unico dove tutti, noi e loro, troviamo il giusto spazio. Se si inizia a diversificare, 'manipolare' le regole per 'rinnovati bisogni', ampliando e restringendo ad esempio il terreno di gioco, ecc. secondo me non viene favorita l'inclusione ma si alimentano dubbi, categorizzazioni". La sua critica riguarda proprio il rischio di frammentazione: creare troppi progetti paralleli con regole diverse può generare esclusione o confusioni, riducendo la qualità inclusiva delle esperienze sportive. In questo senso, T1 sottolinea il valore del modello SO, che preserva il gioco autentico adattandolo in maniera proporzionata: "Credo che SO sia stato il miglior modo per affrontare l'argomento 'inclusione attraverso lo sport' proprio perché, ad esempio, non snatura il gioco del calcio, ma lo adatta, quanto necessario, creando i livelli. Creare i livelli ad esempio dovrebbe esser un approccio da esportare anche al calcio tradizionale, al posto di alimentare campionati, tornei, partite, incontri senza la 'protezione' fornita dalla regola dei livelli di abilità". Questo approccio garantisce che anche i bambini meno prestativi possano avere uno spazio per essere protagonisti, consolidando la logica inclusiva.

Infine, T1 spiega come la sua scelta operativa derivi direttamente dall'apprendimento del modello SO: "ho scelto di non avvicinarmi alle numerose altre realtà che sono nate negli ultimi anni, mentre mi impegnato nel far nascere una squadra all'interno della società sportiva dove lavoro. Una squadra unificata, che accoglie giovani con e senza disabilità. Il modello SO mi è quindi servito e tutt'ora mi serve, mi ha insegnato come 'fare inclusione'. Poi la mia passione, l'incontro con le persone giuste, le porte aperte della società sportiva dove lavoro, hanno fatto tutto il resto". In questo modo, il modello SO non è solo un riferimento teorico, ma uno strumento pratico e replicabile per costruire progetti unificati, in cui inclusione, socialità e sport si intrecciano.

Mettendo a confronto le esperienze di T2 e T1 emergono due elementi centrali: da un lato, la valorizzazione delle iniziative ludico-sportive meno formali come momento di crescita e socializzazione; dall'altro, l'importanza di un modello unico e ben strutturato, capace di garantire la protezione e la partecipazione di tutti gli atleti, indipendentemente dalle abilità. Entrambi

evidenziano come la coerenza e la qualità del modello siano fondamentali non solo per la riuscita delle attività, ma anche per la sostenibilità dei progetti a lungo termine.

d) nuovi apprendimenti, crescita individuale, riconoscimento sociale, ruolo dello sport nel progetto di vita della persona

La partecipazione al movimento SO ha rappresentato per i diversi protagonisti un'esperienza trasformativa sotto molteplici aspetti, combinando crescita personale, professionale ed emotiva.

Prendere parte a progettualità innovative, a realtà associative impegnate nei territori, e da lì incontrare il movimento SO, genera cambiamenti profondi che si riflettono su atleti, partner, famiglie e comunità.

F1 racconta come la partecipazione di suo figlio abbia avuto effetti concreti sul riconoscimento sociale e sulle competenze relazionali: “Una volta mio figlio mi disse che da quando aveva iniziato quel progetto, ‘si davano il 5’ con la più bella ragazza della scuola. Un enorme cambiamento, che lui ci ricorda spesso. Far parte di quel progetto ha regalato a mio figlio la possibilità di essere conosciuto. Nel corridoio centrale della scuola le professoressa avevano collocato un apposito cartellone con tutte le immagini, gli appuntamenti, i calendari di quel progetto e delle iniziative SO a cui il gruppo partecipava o avrebbe partecipato. Erano delle vere e proprie ‘star’ della scuola”.

L'esperienza ha permesso di consolidare valori fondamentali: “Grazie anche a quel progetto A3 è arrivato a essere quello che è oggi, a essere assunto in una importante azienda del territorio. Rispettare le regole, le persone, aiutare e farsi aiutare”.

A2 conferma come la pratica sportiva unificata abbia cambiato il suo approccio alla vita: “Il progetto SPIDERS sinceramente mi ha cambiato, sono diventata più autonoma, più autosufficiente, più collaborativa con le altre persone” e aggiunge: “Lo sport unificato mi ha fatto diventare più empatica e mi ha insegnato a giocare per divertirmi, mentre prima, nel fare Basket a livello agonistico, mi importava di più la vittoria. Sconfitta o vittoria non significano niente, adesso, nel senso che a me interessa giocare, fare qualche canestro e divertirmi”.

P7 racconta il contesto sportivo come spazio di crescita emotiva e relazionale: “Ho sempre giocato a pallavolo, ho sempre avuto la rete come ‘confine visibile’. Nel basket percepivo al contrario un senso di leggerezza, giocare in un campo dove la rete non c'era e dove i corpi si mischiavano continuamente. Quello stare nuovo in un campo da gioco mi regalava aperture anche a livello emotivo, sentivo di non essere d'impiccio, sentivo di poter aiutare, che stavo facendo qualcosa di buono per portare ‘il punto a casa’. Quel modo di fare sport mi ha davvero insegnato tanto, gli atleti mi hanno insegnato tanto, a

essere resiliente, a sorridere, a godere del traguardo raggiunto. Nell'aria c'era qualcosa che non si può raccontare, o si respira o diviene difficile spiegare a parole”.

T1 sottolinea la formazione pratica ottenuta grazie al far parte dell'Associazione e al movimento SO: “Con SO ci siamo impegnati nella sfera sportiva della persona e posso dire che la grande forza di questo movimento è offrirci una formazione incredibile, accostabile in un certo senso ai percorsi universitari dove appunto si frequentano anche specializzazioni sulle tematiche relative ai processi inclusivi – questione particolarmente presente – ma rimanendo ad un livello teorico. SO ti forma anche nella pratica”. L'inclusione, secondo lui, si estende anche quando la scuola non riesce a rispondere pienamente: “Anche nelle situazioni in cui la scuola talvolta non riesce a rispondere a pieno a dei bisogni diciamo ‘marcati’, SO lavorando con proposte collegate ai livelli di abilità posseduti dalle persone, riesce a creare, con particolare cura, occasioni inclusive”.

La dimensione formativa e l'ampiezza delle esperienze vissute hanno soddisfatto le aspettative di T3: “Sono state soddisfatte le aspettative collegate al fornirmi un'esperienza e una visione ampia di quello che possiamo definire il mondo dello sport per le persone con disabilità intellettive”. E aggiunge: “Posso descrivere il mio percorso all'interno di SO come un rapporto di coppia. All'inizio è stato un vero innamoramento, con tutto quello che comporta, quindi un completo assorbimento in quello che era il mondo fatto di passione, di volontà, di esperienze vissute intensamente a 360°. Mi riferisco alle cose da scoprire, alle persone da incontrare e alle esperienze da vivere, anche rispetto a quelle che erano i possibili ambiti di crescita personale e professionale. Mi aspettavo da quel mondo una visione più ampia possibile ed esaustiva rispetto a quello che io volevo vivere e potevo fare nell'ambito sportivo con le persone con disabilità intellettiva. Confermo che la mia vita è stata fortemente influenzata da questo incontro. Strada facendo, come succede sempre conoscendosi meglio, vengono fuori anche i lati negativi, i difetti”. Questa immersione totale gli ha permesso di acquisire conoscenze e competenze di altissimo livello: “Mi ha dato un sacco di conoscenze, ho incontrato persone che lavorano con modalità ad altissimo livello, difficile da immaginare, perché la professionalità richiesta all'equipe impegnata negli eventi internazionali, la capacità di risolvere i problemi, sono difficili da immaginare dall'esterno” e “Di conoscenze me ne sono state date tante rispetto a quanto viene realizzato e a come funziona questo mondo.

P1 riflette sulle competenze acquisite e sul cambiamento personale: “Il campo di gioco, è un campo di vita, con delusioni e soddisfazioni. Porto con me la soddisfazione personale di aver contribuito in qualche modo a rendere un ambiente più accogliente, oltre quella palestra, nei corridoi di quella scuola, nel quotidiano vivere di una comunità scolastica [...]. A me che amo le lingue,

quello sport mi ha aiutato a sviluppare la comprensione di coloro che hanno difficoltà a parlare, ma che fanno il possibile per tentare di farsi comprendere, per venirsi incontro. Tutto questo mi ha lasciato quel gruppo, quel progetto, cambiamenti a livello emotivo, personale e nelle competenze [...]. Nel lavoro mi interfaccio quotidianamente con il pubblico e mi capita in alcune situazioni di tirar fuori quanto appreso negli anni in cui facevo sport unificato, e come allora di fronte a una diversità, cerco di comprenderla, interpretandola semplicemente come una chiave di lettura differente”.

A6 e F4 raccontano come il progetto abbia permesso di consolidare abilità pregresse e garantire continuità sportiva. A6 spiega: “Quando ero piccolo andavo a scuola, scuole elementari e medie dove ho partecipato alle gare studentesche. Da lì ho iniziato a correre, fare atletica, salto in lungo, lancio del vortex poi ho iniziato le scuole superiori, e mi sono avvicinato al nuoto, superando la paura dell’acqua alta, i tuffi, e ora continuo a nuotare, migliorando sempre di più. Mi hanno proposto anche il basket, la pallavolo e ho deciso di provarci”. F4, invece, racconta l’esperienza di suo figlio: “A 8 anni mio figlio ha cominciato a frequentare una Associazione sportiva con cui ha iniziato ad andare in bicicletta, a fare mountain bike [...]. Andrea utilizzava già la bicicletta in cortile, quindi abbiamo pensato di incrementare la sua sicurezza e da allora lui continua questo percorso con le due ruote”.

T3 racconta come il progetto abbia orientato il suo percorso professionale: “Il mio percorso formativo in ambito professionale... è iniziato nel momento in cui ho iniziato a collaborare con questa realtà associativa, prima non avevo trovato la mia strada, la mia vocazione [...]. In quel periodo ho cercato un lavoro e mi è capitato di accompagnare un ragazzo su sedia a rotelle. Ho percepito subito l’importanza di avere però strumenti”. Così ha iniziato a formarsi: “Ho iniziato a formarmi da prima con un brevetto da assistente bagnanti, da tecnico di atletica leggera, poi un master universitario per consulente per l’avviamento allo sport delle persone con disabilità”. Anche a percorso già avviato: “Mentre già lavoravo ormai a tempo pieno in quest’ambito, ho deciso di laurearmi in Scienze dell’educazione, percorso concluso nel 2017”. Riflettendo, sottolinea: “A livello formativo è stata quindi un’esperienza travagliata ma ho compreso che per fare quello che faccio adesso gli strumenti li ho dovuti scoprire sul campo, andandomeli a cercare”.

P4, che ha vissuto il ruolo di partner, fa riferimento ad una fusione tra atleti e compagni: “Io ero una partner nella squadra, ma non sentivo le differenze. È vero, nel provare alcuni momenti sportivi in vista di una manifestazione, eravamo partner e atleti ma eravamo fusi insieme. Quello che mi sono portata con me da quella esperienza, è stato un enorme apprendimento. Ho capito e vissuto su di me cosa intendiamo con il termine inclusione, inclusione sociale. Inclusione è una parola importante, ma rischia di dire tutto e niente. L’avevo di sicuro già incontrata da piccola ma lì, ho avuto l’opportunità di metterla in

pratica, con atti concreti e veri, colmi di esperienze”. Il valore educativo si estende anche all’esperienza emotiva e sportiva: “Lavorare fianco a fianco con atleti che quotidianamente affrontano una sfida significativa, enorme, e cogliere la loro gioia per un piccolo traguardo raggiunto. Ma in questo processo continuo di crescita e condivisione, anch’io percepivo nuovi apprendimenti tecnici nel basket, nelle regole di quello sport”.

F2 sottolinea il valore simbolico del riconoscimento: “Alcuni anni fa, durante una iniziativa regionale, ricordo perfettamente la gioia interminabile di un atleta al termine della premiazione, nonostante il suo settimo posto, visibilmente più felice degli altri atleti della sua stessa batteria che, rispetto a lui, occupavano i primi posti sul podio. Quella scena mi fece comprendere quanto valore rivesta per gli atleti ricevere un applauso, quella materializzazione dell’impegno portato avanti”.

Infine, gli atleti A6 e A7 rappresentano l’altra faccia di questa crescita: la dimensione del percorso sportivo a lungo termine. A6 racconta: “Ho iniziato dal 2004, con il basket, ho avuto la possibilità di partecipare ad eventi europei e mondiali, nel 2006 ho vissuto Special Olympics European Youth Games a Roma, nel 2011 Special Olympics World Summer Games in Atene. Dopo il basket ho iniziato a fare il nuoto, la pallavolo e dal 2014 pratico anche sport invernali”.

e) criticità percepite, ostacoli incontrati

DO2 ricorda anche ostacoli culturali e amministrativi: “Gli ostacoli più grandi sono stati creati dal mondo stesso delle realtà impegnate con le persone con disabilità. Ricordo che, quando organizzavamo una iniziativa con SO, si creava un contrasto con il CIP, dato che stavamo realizzando qualcosa ‘non previsto negli accordi ufficiali’, dovevamo fare l’altro. Infatti, alle fasi nazionali dei giochi studenteschi partecipavano solo giovani in sedia a rotelle, o con trisomia 21, divisi in specifiche categorie. Quindi le criticità che ho visto e vedo di fondo appartengo alle cornici culturali, amministrative, politiche, che alcune volte mi hanno comunque consentito di portare avanti quanto stavamo realizzando, altre volte ho avuto difficoltà. Difficoltà che vengono superate solo dalla bravura, dalla determinazione, dalla lungimiranza di singole persone – elemento emerso in tutti e 3 i focus group e almeno in una intervista – che, anche nel nostro territorio, abbiamo avuto e abbiamo”.

Allo stesso tempo, F3 evidenzia alcune criticità legate alla selezione: “Negli ultimi anni è come se si volesse premiare soltanto i più bravi... per gli atleti è importante vedere concretizzarsi, anche con quella medaglia di quel determinato colore o materiale, l’impegno messo negli allenamenti” e aggiunge: “Altra criticità che ho notato è il diminuire di occasioni ufficiali più che ufficiali in cui ci si confronta, in cui si provano delle nuove o meno

attività, vivendo così la possibilità di capire se quello sport ti possa o meno piacere”.

Guardando al bilancio complessivo delle progettualità realizzate, DO1 riflette anche su ciò che non è stato possibile completare: “Questo è il mio cruccio più grande nell'andare in pensione, aver realizzato tante progettualità che sicuramente sono servite ad ‘aprire la testa’ dei docenti, passaggio determinante per procedere, ma altre volte non siamo riusciti, per uno scollamento tra dimensioni locali e nazionali, talvolta anche locali e regionali”.

Alcune criticità – continua T2 – restano nella collaborazione con scuole e altre associazioni: “Tra le criticità iniziali posso sottolineare la possibilità di riuscire a progettare con le scuole, per sensibilizzare nuovi potenziali atleti, la possibilità di collaborare con il nostro Comune che si è materializzata solo a seguito dell'organizzazione da parte nostra come realtà sportiva, di iniziative SO rilevanti per il territorio. [...] Adesso il nostro obiettivo è di andare oltre il basket, e le criticità che incontriamo sono le collaborazioni con le altre associazioni sportive del territorio. [...] Se penso al movimento SO nazionale, posso dire che non condivido tutto quello che accade ad esempio nell'organizzazione delle iniziative collegate al basket perché ci sono zone geograficamente più attive e altre particolarmente meno, su cui occorrerebbero maggiore impegno e attenzioni”.

Tuttavia, T1 avverte: “Questa formazione che all'inizio ti illumina, poi, termina e come ‘operatore’ impegnato nel territorio e con le persone, ti ritrovi da solo a proseguire in quel percorso che tenta di raggiungere una ‘vera inclusione’ della persona nella comunità di appartenenza [...]. SO ti dimostra che si può fare – in particolare nello sport – ma poi tocca a te estendere tale possibilità alle altre sfere dell'esistenza umana. Se come persona impegnata vuoi seminare, vuoi diffondere una cultura inclusiva che ancora oggi, dopo tanti anni di tentativi, di movimenti ecc., ha bisogno di essere sempre più curata e sviluppata, se senti quel ‘desiderio-bisogno’, SO non è la chiave, non è la soluzione definitiva – che forse non esiste o che comunque dovrebbe viaggiare in compagnia – hai bisogno di cercare altro. SO ti offre strumenti, ti dà la possibilità, formandoti, di trovare la strada giusta”.

Rispetto all'aspetto professionale da spendere all'interno di SO, “ho trovato nel tempo qualche limite – commenta T3 – perché rispetto al contesto a cui appartengo, a quello che in questo contesto stavamo e stiamo realizzando, grazie a chi guida la nostra realtà ma grazie all'apporto di tutti coloro che vi lavorano, da un determinato momento in poi mi sono accorto che avevamo un altro passo rispetto alla realtà nazionale. Non nego che mi sono trovato spesso a pensare che sarebbe stato difficile portare avanti la mia professione ancorata e contraddistinta da un impegno di volontariato, rispetto alla realtà che vivo qui localmente dove, negli anni, abbiamo potuto offrire lavoro ai

giovani che si sono avvicinati, ottenendo un impegno a tempo pieno in questo ambito”.

Altri genitori percepiscono criticità nel modo in cui SO gestisce premi e riconoscimenti, come sottolinea F3: “Mi è sembrato che la strada intrapresa da SO sia un po’ troppo tesa alla ‘specializzazione’” e “Negli ultimi anni è come se si volesse premiare soltanto i più bravi. [...] Lo spirito dov’è finito?”.

F2 aggiunge: “valorizzare solo i più veloci è in contrasto anche con i criteri attraverso i quali, almeno fino ad oggi, hanno partecipato ad eventi internazionali atlete o atleti che non erano in assoluto i più bravi in quella disciplina a livello nazionale. SO che ho conosciuto non seleziona come nelle Olimpiadi o nelle Paralimpiadi in senso assoluto. Alcuni atleti negli anni precedenti hanno partecipato ai World Games estivi o invernali anche per riconoscere loro l’impegno profuso in quella disciplina per anni, indipendentemente dai piazzamenti ottenuti. Tutto ciò ha rappresentato e per me rappresenta un riconoscimento enorme per la famiglia, per un tecnico, per coloro che durante l’anno hanno con differenti ruoli supportato il percorso dell’atleta [...]. Ricordo benissimo che un tecnico stava raccontando ad un altro che l’atleta arrivato per primo era un atleta che nelle precedenti manifestazioni partecipava a batterie che prevedevano distante doppie rispetto a quelle percorse in quella iniziativa. E tutto ciò, era motivato dal fatto che così facendo erano molte più alte le probabilità di conquistare una medaglia d’oro. Anche questi comportamenti sono lontani anni luce dallo spirito con cui mi sono avvicinato e innamorato del movimento SO”.

f) guardare al futuro

La riflessione sui prossimi dieci anni del movimento SO mette in luce un tema centrale: la crescita numerica e qualitativa delle attività richiede competenze professionali, sinergia tra soggetti e attenzione alla sostenibilità dei progetti.

T3 osserva un nodo organizzativo significativo: “Ho avuto la sensazione che le capacità organizzative stanno incontrando difficoltà nel continuare a rispondere qualitativamente alla crescita costante dei numeri di coloro che partecipano alle iniziative e in generale al movimento SO”. Da questa consapevolezza deriva il suo consiglio chiave: “puntare su figure professionali in grado di gestire eventi sempre più grandi che comportano un coinvolgimento di tante persone e la gestione di risorse non solo economiche ma anche umane, dai volontari ai professionisti. Ho l’impressione che più il gioco cresce più sia fondamentale che venga gestito in un modo professionale, questa è la parola migliore secondo me”.

T3 mette in rilievo l’esperienza vissuta ai mondiali, in cui ha osservato come la gestione professionale delle risorse e dello stress sia determinante per ottenere risultati: “Ho vissuto l’esperienza dei mondiali, mi ha aperto molto gli occhi, ho avuto a che fare con persone che erano anche al di fuori di SO.

Ho incontrato persone in grado di gestire benissimo i livelli di stress e le richieste che un evento dalle grandissime aspettative, con gli occhi puntati, può portare con sé. Mi sono detto, queste persone quando lavorano, lavorano in un certo modo. Non so se io sono in grado di lavorare così, sicuramente quando i numeri diventano grandi come le risorse investite o da investire, o si lavora con una certa competenza o altrimenti è difficile riuscire nel risultato”.

Questa attenzione alla professionalità e alla gestione organizzativa trova consonanza con gli altri punti di vista, che sottolineano l'importanza di promuovere lo sport in maniera inclusiva e di qualità. A7 evidenzia il valore dello sport come salute, ringraziando chi si dedica all'organizzazione dei Giochi: “Vorrei ringraziare tutte le persone che si impegnano nell'organizzazione dei Giochi, invitandoli a continuare a promuovere lo sport perché lo sport è salute”.

Anche D1 e D2 propongono strategie per rafforzare l'impatto educativo delle iniziative, collegando il movimento SO a scuole e servizi territoriali: “cercare collaborazioni importanti con realtà, proposte, progettualità presenti all'esterno del movimento SO” e “promuovere azioni che concorrano nel creare percorsi formativi in ambito pedagogico, così da avvicinare all'offerta sportiva servizi di dopo scuola, sostegni alle famiglie nel fine settimana, valorizzando e dando significati al tempo libero. Fare il possibile per aumentare le opportunità educative di qualità, oltre quelle sportive e anche in momenti della settimana o dell'anno in cui le famiglie hanno bisogno di essere supportate. Per affiancare una crescita globale della persona”.

F4 completa questa prospettiva ampliando l'orizzonte delle attività, evidenziando la necessità di diversificazione e comunicazione esterna: “Concordo sul fatto di allargare la partecipazione degli atleti ad attività altre rispetto alle sole sportive. E anche relativamente alle attività sportive, secondo me SO dovrebbe aumentare il numero delle discipline, cercando di rispondere alla molteplicità degli interessi, così da motivare gli atleti. Ritengo inoltre importante divulgare maggiormente all'esterno quello che SO promuove nei territori, anche per informare, avvicinare non solo nuovi atleti ma anche partner interessati allo sport inclusivo. Sto pensando in particolare a territori differenti dal nostro che, seppur possa sempre migliorare, rappresenta un terreno fertile, dove si è seminato e si continua a seminare tanto”. La sua osservazione integra il suggerimento di T3 e dei dirigenti, puntando su un equilibrio tra organizzazione, diffusione territoriale e diversificazione delle attività.

Anche F1 e A3 mettono l'accento su come rendere lo sport unificato più accessibile e attrattivo, collegando la promozione a momenti conviviali e spazi flessibili: “Se vogliamo avere adesioni di persone senza disabilità oltre i potenziali amici di scuola, le progettualità di sport unificato dovrebbero collocarsi anche in orari serali. Fare uno sport unificato fa bene anche a chi

non pratica altri sport, e magari vorrebbe praticare una realtà sportiva senza avere la pressione del torneo, del campionato, ecc. Fare sport per il piacere di farlo”. A3 ribadisce l’importanza di passione, empatia e rispetto come fattori chiave per la riuscita dei progetti.

P4 sottolinea invece la centralità della scuola come luogo di radicamento del progetto, ma evidenzia anche la necessità di ampliare le opportunità al di fuori: “Sicuramente una progettualità che parte dalla scuola ha più possibilità di attecchire nel territorio. Però, almeno leggendo la nostra esperienza, una progettualità di lunga durata dovrebbe anche trovare il modo di amplificarsi fuori”. Questo rafforza l’idea, già condivisa dagli altri, che i progetti debbano combinare professionalità, spazi, strutture e collaborazioni istituzionali per diventare sostenibili e duraturi.

Nel complesso, il confronto tra le diverse voci mette in evidenza alcuni filoni comuni: la necessità di professionalità e gestione organizzativa, l’ampliamento dell’offerta sportiva e delle discipline, la promozione e sensibilizzazione territoriale e attraverso i ‘social’, e l’integrazione con la scuola, i servizi educativi, le realtà del terzo settore. Tutti concordano sul fatto che, per i prossimi dieci anni, lo sport unificato non può essere solo un’attività agonistica o ricreativa, ma deve diventare uno strumento educativo, inclusivo e sostenibile, capace di coinvolgere atleti, partner, famiglie e comunità in un percorso di crescita condivisa.

A completamento dello sguardo futuro, le riflessioni degli atleti mostrano come la loro esperienza diretta sia fortemente legata al benessere, alla qualità dell’insegnamento e alla possibilità di godere delle attività con piacere. A4, ad esempio, evidenzia un desiderio di maggior equilibrio tra studio e momenti di svago: “A scuola gli alunni dovrebbero anche divertirsi. Adesso devono studiare troppo, poi andare all’università. I docenti dovrebbero essere bravi nelle loro materie, e non fargli fare troppi compiti”. Questo suggerisce una visione in cui il benessere complessivo dell’alunno è centrale e dove il divertimento e l’esperienza positiva diventano strumenti per una crescita più equilibrata.

In parallelo, A1 esprime anche gratitudine e apprezzamento verso i tecnici sportivi che hanno accompagnato il suo percorso: “Sono stati veramente bravi, mi hanno insegnato tante cose”. La sua osservazione evidenzia come la qualità dell’insegnamento sportivo, l’attenzione e la competenza dei docenti, siano componenti fondamentali per vivere esperienze significative nello sport.

Sintesi finale dei focus group

La scuola si configura come il principale contesto di accesso al movimento SO e come luogo di apprendimento condiviso, dove l’attività sportiva diventa veicolo di educazione civica e relazionale. I docenti agiscono da mediatori del cambiamento culturale, sostenendo la

costruzione di ambienti accoglienti, cooperativi e orientati alla valorizzazione delle differenze. La famiglia, infatti, si trasforma così in soggetto attivo del processo inclusivo, trovando nella comunità sportiva uno spazio di apprendimento e condivisione di significati.

Le testimonianze dei genitori mettono in luce l'effetto di apertura e di liberazione che la partecipazione al movimento SO produce all'interno dei contesti familiari.

La partecipazione congiunta di studenti con e senza disabilità intellettive, invece, consente di superare logiche assistenzialistiche, promuovendo forme di inclusione autentica e quotidiana. Lo sport unificato agisce, infatti, come dispositivo relazionale, capace di ridurre l'isolamento, generare reti di supporto e offrire nuove modalità di confronto tra genitori.

I vissuti, di tutti gli attori coinvolti, mostrano come il movimento SO favorisca la costruzione di un senso di appartenenza fondato su valori condivisi – collaborazione, equità, rispetto e responsabilità educativa. L'impegno formativo e la necessità di professionalità qualificata emergono come condizioni essenziali per garantire la sostenibilità delle progettualità e la qualità degli interventi. L'esperienza sportiva unificata si rivela un potente fattore di empowerment personale e sociale.

Per gli atleti, rappresenta un'occasione di autonomia, autostima e visibilità; per i partner, uno spazio di apprendimento empatico e relazionale; per docenti e operatori, un ambito di riflessione e sviluppo professionale. In tal senso, il riconoscimento simbolico, l'applauso, la medaglia, la narrazione pubblica dell'impegno, assumono un valore di legittimazione sociale e di costruzione di cittadinanza attiva.

Tuttavia, accanto agli esiti positivi, emergono anche alcune criticità riconducibili a fattori organizzativi e culturali: disomogeneità territoriali, carenza di coordinamento tra enti, rigidità amministrative e tensioni tra volontariato e professionalità.

Tali elementi evidenziano la necessità di un rinnovato equilibrio tra spontaneità partecipativa e strutturazione sistemica, per preservare la missione inclusiva originaria senza ridurre la qualità e la continuità dei progetti. Le riflessioni prospettiche convergono su un'esigenza condivisa: consolidare la crescita del movimento SO attraverso maggiore professionalizzazione, cooperazione territoriale e ampliamento dell'offerta sportiva. L'inclusione, per essere effettiva e duratura, richiede investimenti nella formazione, nel fare rete tra scuola, servizi e terzo settore, e nella comunicazione pubblica.

Nel complesso, il movimento SO si configura come un laboratorio sociale e pedagogico in cui l'inclusione si traduce da principio teorico ad esperienza vissuta. Le pratiche sportive unificate permettono di osservare la costruzione concreta di una cultura della partecipazione e del riconoscimento reciproco,

in cui la differenza diventa risorsa e la collaborazione si afferma come competenza trasversale.

La ricerca evidenzia come lo sport, quando declinato secondo i principi di equità, relazione e condivisione, possa diventare strumento di cittadinanza, emancipazione e trasformazione collettiva. Lo sport unificato deve dunque essere inteso come dispositivo educativo di comunità, non solo come attività motoria, ma come processo culturale in grado di generare benessere, relazioni e opportunità.

Le interviste

Dettagli organizzativi delle interviste

La durata media delle singole interviste è stata di 50 minuti.

Per agevolare gli aspetti organizzativi, la quasi totalità degli incontri (5) è stata realizzata da remoto tramite piattaforma Microsoft Teams.

Il reclutamento è avvenuto grazie al contatto diretto con dirigenti e docenti. A seguito di un primo dialogo telefonico, sono state fornite loro le informazioni sulla ricerca tramite comunicazione mail che è servita anche come consenso alla partecipazione volontaria.

Dato il grado di libertà di scelta delle risposte che voleva esser garantito nei confronti delle persone intervistate (collocabile in una posizione intermedia tra la massima strutturazione e la massima destrutturazione) insieme al livello auspicabile di profondità delle risposte (anche in questo caso collocabile in una posizione intermedia tra l'impossibilità di fornire risposte libere e la massima possibilità di farlo), è stata adottata l'intervista semi-strutturata (Kanizsa, 2013, pp. 83-84). Tale scelta è motivata anche dal fatto che sia le persone intervistate interne al movimento SO che quelle esterne, oltre a possedere una corposa esperienza professionale e umana negli ambiti della presente ricerca, dovevano avere la possibilità di esprimersi con un buon livello di approfondimento.

Nello specifico, le interviste a dirigenti e docenti interni al movimento SO hanno coinvolto:

Charlie Cremonte

Direttore regionale Special Olympics Italia, Piemonte (dal 2008), Presidente Cooperativa Sociale Sportivamente (BI), Presidente A.S.A.D. Biella

Claudia Del Tongo

Direttore provinciale Special Olympics Italia, Arezzo (dal 2014), Responsabile attività motorie e sportive Istituto privato di riabilitazione "Madre Divina Provvidenza" Agazzi (AR), Assessore alla cultura, allo sport e alle politiche giovanili presso il Comune di Civitella in Val di Chiana (AR)

Donatella Donati

Docente di Scienze Motorie nella Scuola Secondaria di secondo grado (dal 1985 al 2020), Primo Direttore regionale Special Olympics Italia, Veneto, Docente a contratto presso Università degli Studi di Verona (dal 2003)

Olga Ratti

Docente di Scienze Motorie nella Scuola Secondaria di secondo grado (dal 1990), Co-fondatrice team scolastico SPIDERS (affiliato a Special Olympics Italia dal 2010 al 2020)

Le interviste a dirigenti esterni al movimento SO hanno coinvolto:

Martino Corazza

Co-fondatore e Direttore International Mixed Ability Sports (dal 2014)

Massimo Porciani

Vicepresidente Vicario/Rappresentante Organi Territoriali Regionali Centro del Comitato Italiano Paralimpico (da agosto 2025), Presidente Comitato regionale Toscana del Comitato Italiano Paralimpico (dal 2010), Atleta paralimpico nazionale e internazionale (dal 1980 al 2000)

Sira Miola

Docente di Educazione Fisica nella Scuola Secondaria di primo grado (dal 1981 al 2021), Presidente Ente Italiano Sport Inclusivi (da marzo 2025), Rappresentante in giunta Comitato Italiano Paralimpico (da giugno 2025)

Tematiche affrontate nelle interviste

Per stimolare le persone intervistate sugli argomenti di interesse della ricerca, le interviste hanno fatto riferimento alle 3 tracce tematiche riportate qui di seguito:

- a) commentare l'evoluzione delle attività motorie nel contesto di riferimento della persona intervistata, evidenziando le criticità e/o gli elementi positivi apprezzabili negli ultimi 10 anni;
- b) commentare il 'duplice diritto allo sport' per le persone con disabilità presente all'articolo 30 della CRPD, facendo riferimento anche al ruolo del movimento SO nel panorama sportivo nazionale e internazionale;
- c) commentare l'espressione 'sport come un possibile anello di congiunzione' (Magnanini, 2018) tra l'inclusione in ambito scolastico e l'inclusione nella comunità allargata, facendo esempi di specifiche progettualità collegate al movimento SO (o collegate alle organizzazioni IMAS, CIP, EISI nel caso delle persone esterne a SO).

Analisi delle interviste

L'analisi del contenuto delle interviste è stata condotta tramite il software MAXQDA che ha permesso una codifica tematica sistematica dei dati testuali.

L'eterogeneità delle prospettive degli intervistati crea una ramificazione di contenuti di particolare ricchezza e profondità. Di seguito viene presentata l'analisi delle interviste.

Principali contenuti emersi

Due elementi si evidenziano con una certa ricorrenza. La conclusione del percorso scolastico, percepita come un determinante punto di svolta, in vista del quale, indipendentemente dai ruoli e dalle appartenenze, diviene doveroso impegnarsi per non perdere la continuità del processo educativo ed emancipativo innescato. Un altro elemento che emerge trasversalmente è la crescita reciproca e la disponibilità umana e professionale a fare spazio all'altro, al cercare punti di contatto su cui confrontarsi per evolvere insieme. Emerge inoltre che la trasformazione delle attività motorie non è lineare: pur con progressi relativi alle condizioni di disabilità, salute e formazione, persistono resistenze culturali, istituzionali, pedagogiche e relazionali. Lo sport appare come terreno di scontro tra una visione tradizionale, centrata sulla performance, e una nuova, orientata a benessere e inclusione. SO funge da ponte tra diritto universale alla partecipazione e diritto specifico a spazi protetti. È considerato un laboratorio di inclusione, ma rischia di indebolirsi senza rinnovamento organizzativo e reale partecipazione di atleti e comunità. Tutti concordano che lo sport può trasformare le persone e i contesti solo se sostenuto da professionalità, continuità e visione inclusiva. La consapevolezza che il cambiamento non può prescindere dalla formazione dei docenti dall'impegno istituzionale e dalla collaborazione con il territorio, e la convinzione che l'inclusione autentica non sia solo un obiettivo pedagogico, ma un processo culturale. Lo sport non è la panacea di tutti i mali, da solo non riesce a trasformare magicamente contesti e processi. Occorrono azioni quotidiane, orientate alla singola persona da un lato, e alla comunità tutta dall'altro.

Le interviste interne a SO

a) evoluzione delle attività motorie negli ultimi 10 anni

Negli ultimi anni il mondo delle attività motorie e dello sport, sia scolastico che extrascolastico, sembra attraversare una trasformazione profonda, ma ancora in equilibrio instabile tra innovazione e permanenza di vecchie logiche. Dalle voci di Claudia, Charlie, Donatella e Olga emerge una tensione comune: la consapevolezza crescente dell'importanza educativa e inclusiva del movimento si scontra con resistenze culturali, limiti strutturali e ambiguità nel modo in cui la società interpreta oggi il concetto di 'sport per tutti'.

Per Claudia, il cambiamento è iniziato 'dal basso', nelle associazioni sportive, dove si è progressivamente aperto uno spazio per coinvolgere le persone con

disabilità. Se in passato l'arrivo di un atleta con bisogni specifici era percepito come un ostacolo, oggi molte società cercano di attrezzarsi per accoglierlo, spinte talvolta da autentiche motivazioni etiche, talvolta da dinamiche di immagine o di accesso a fondi. Tuttavia, questa apertura resta fragile, perché si scontra con le resistenze di tipo culturale, soprattutto da parte dei genitori di ragazzi senza disabilità, che temono un rallentamento del percorso 'agonistico' dei propri figli. La vera barriera, suggerisce Claudia, non è tecnica ma mentale: un pregiudizio che associa ancora l'inclusione a una perdita di qualità o di rendimento.

In questa prospettiva, Charlie sembra completare e rafforzare la riflessione di Claudia, spostando l'attenzione dal 'fare spazio' alle condizioni di disabilità, al costruire contesti inclusivi per tutti. Nella sua visione, l'attività motoria è uno dei primi luoghi in cui un bambino può sperimentare il senso di utilità reciproca: 'posso essere d'aiuto a chi è più in difficoltà di me'. Questa idea di mutualità ribalta la logica competitiva e prestazionale che domina lo sport tradizionale e apre alla possibilità di un apprendimento relazionale, dove la differenza non frena ma arricchisce. La prospettiva di Charlie offre così una chiave per superare proprio quella paura del 'rallentamento' evocata da Claudia: se il contesto è realmente inclusivo, ogni partecipante cresce, anche chi inizialmente si percepisce come 'più forte'.

Donatella amplia ulteriormente lo sguardo, spingendo la riflessione su un piano politico e sistemico. Riconosce che l'Italia ha fatto passi avanti nella promozione del movimento come valore di salute e benessere, ma sottolinea la mancanza di un cambio di paradigma educativo. L'attività motoria, pur sempre più diffusa, resta marginale nei curricula scolastici, confinata a ruoli strumentali. La sua denuncia è chiara: senza una presenza stabile e qualificata del movimento fin dalla scuola dell'infanzia, ogni tentativo di inclusione resterà incompleto. Donatella invita a riconoscere l'attività motoria non come strumento di performance ma come veicolo di sviluppo integrale – cognitivo, emotivo e relazionale. In questo senso, la sua posizione si connette con quella di Olga, che, dal suo punto di vista di docente, traduce questa esigenza in pratiche quotidiane.

Olga, infatti, testimonia in prima persona il passaggio da una scuola centrata sulla prestazione e sulla selezione a una scuola che riscopre la funzione educativa e affettiva del movimento. La sua descrizione dei docenti di un tempo – quelli che "lanciavano la palla e leggevano la Gazzetta" o che valutavano solo la velocità o la resistenza – rappresenta l'archetipo di un modello ancora troppo diffuso: quello di un'Educazione Fisica ridotta a misurazione di abilità e capacità motorie, che produce esclusione, frustrazione e abbandono. Olga racconta invece il valore trasformativo del riconoscimento, dell'accoglienza, della gioia di chi "non si sentiva capace" e scopre di potercela fare. Nella sua esperienza, si ritrovano concretamente le istanze teoriche

evocate da Donatella e le tensioni culturali evidenziate da Claudia: la sfida è passare da un sistema che ‘allena’ a un sistema che educa.

Il confronto tra queste prospettive mostra come la trasformazione nell’ambito delle attività motorie non possa essere letta in modo lineare. Tutte riconoscono progressi significativi – maggiore attenzione alla disabilità, alla salute, alla formazione – ma convergono anche nel denunciare la frammentarietà di tali cambiamenti. Per Claudia, la resistenza è culturale; per Donatella, è istituzionale; per Olga, è pedagogica; per Charlie, è relazionale. Insieme, disegnano un quadro coerente: lo sport e l’attività motoria sono oggi un terreno di conflitto tra due visioni. Da un lato, una visione ancora tradizionale, centrata sulla competizione, sulla performance e sulla selezione. Dall’altro, una visione emergente, che mette al centro il benessere, l’inclusione e la formazione integrale della persona.

b) il ‘duplice diritto allo sport’ nella CRPD

Il tema del ‘duplice diritto allo sport’, come previsto dall’art. 30 della CRPD, mette in luce un equilibrio complesso: da un lato la necessità di garantire piena partecipazione alle attività sportive comuni –*mainstream*– dall’altro il riconoscimento del valore e della legittimità delle attività sportive ‘specifiche per disabilità’.

Tutti gli intervistati convergono sull’idea che questa non sia una contraddizione, bensì una tensione costruttiva, un campo dinamico in cui si gioca la vera sfida dell’inclusione. Tuttavia, le sfumature e le priorità che ciascuno attribuisce a questo equilibrio sono differenti e complementari.

Per Claudia, la questione è prima di tutto politica e culturale. Il ‘duplice diritto’ deve essere perseguito concretamente, ma oggi è ancora attraversato da ambiguità pratiche e da atteggiamenti demagogici. Da un lato riconosce i progressi enormi nella partecipazione delle persone con disabilità alle attività sportive comuni; dall’altro osserva che per alcune disabilità intellettive l’accesso effettivo a tali contesti resta limitato, soprattutto quando le logiche agonistiche e le prestazioni prevalgono.

Claudia vede in SO un attore pionieristico: il movimento ha aperto la strada al protagonismo degli atleti, anche in ruoli di advocacy e leadership (come ad esempio nel programma *Athlete Leadership*), restituendo loro visibilità e voce. Tuttavia, mette in guardia dal rischio che questo protagonismo si riduca a gesto simbolico o vetrina, più che a reale trasferimento di potere decisionale. L’inclusione autentica, sottolinea, non è uno slogan ma un processo che richiede tempo, responsabilità condivise e competenze diffuse.

Charlie condivide questa prospettiva ma la sviluppa in chiave strutturale e organizzativa. Egli sottolinea come SO, negli ultimi dieci anni, abbia rappresentato il principale catalizzatore di opportunità per le persone con

disabilità intellettiva, permettendo loro di ‘misurarsi’ con se stessi e con altri, in contesti regolati, sicuri e motivanti.

Riconosce il valore educativo del ‘misurarsi tra pari’ – una dimensione che favorisce crescita e autostima – e individua nel *Motor Activity Training Program* un esempio efficace di pratica motoria di base, adattata e giocosa³.

Tuttavia, Charlie rileva un limite interno: proprio perché SO è un’organizzazione internazionale con regole comuni, può diventare meno flessibile rispetto alle esigenze territoriali o alla sperimentazione di nuovi format. Il rischio, a suo avviso, è che la fedeltà ai regolamenti internazionali limiti la capacità di adattarsi e innovare localmente. La sua proposta implicita è un SO più ‘poroso’, capace di mantenere la sua coerenza globale ma anche di concedere autonomia ai territori per sviluppare microprogetti sportivi e formativi.

Donatella, invece, sposta l’attenzione sull’aspetto antropologico e sociale del duplice diritto. Non lo considera un’ambiguità, ma il riconoscimento realistico della complessità della vita e delle relazioni umane. Secondo lei, la possibilità di scegliere tra attività dedicate e attività *mainstream* è fondamentale, perché consente alle persone con disabilità e alle loro famiglie di trovare contesti che rispondano ai bisogni percepiti in momenti diversi del percorso di vita.

Gli spazi ‘specifici’ non sono un limite, ma un luogo di scambio, mutuo aiuto e costruzione di identità collettiva. Permettono di condividere esperienze, di elaborare problemi comuni e di vivere la dimensione sportiva senza la pressione del confronto costante, caratterizzante spesso contesti sportivi aperti. Tuttavia, Donatella sottolinea che la libertà di scelta è spesso illusoria: molti territori non offrono reali alternative, e molte famiglie non dispongono delle risorse economiche, logistiche o culturali per accedere a entrambe le opportunità.

³ Il *Motor Activity Training Program* (MATP) è una progettualità particolarmente attenta a non escludere atleti con necessità di sostegno elevato. Nell’articolarsi tra attività ludiche e motorie proposte in stazioni di abilità e attività strutturate in gruppo, gli atleti si allenano e interagiscono per sviluppare abilità propedeutiche a future e potenziali attività motorio-sportive in coppia, in gruppo. L’MATP al momento non presenta una modalità unificata, ovvero non vi è la partecipazione di partner. Interessante risulta essere la possibilità per le atlete e gli atleti coinvolti in questo programma, di mostrare a familiari, amici e studenti, le abilità consolidate e i traguardi raggiunti in occasione di eventi sportivi SO locali, nazionali e internazionali così come altre occasioni pubbliche (comunitarie, scolastiche, ecc.). Per approfondimenti <https://www.specialolympics.org/what-we-do/sports/motor-activity-training-program> (consultato il 6 ottobre 2025).

Da qui il suo appello a un investimento politico più consistente: servono risorse per sostenere i team locali, per garantire continuità ai progetti e per favorire la partecipazione delle famiglie, spesso costrette a un ruolo marginale. Donatella evidenzia inoltre la specificità del ruolo di SO rispetto al CIP: mentre il CIP è un contesto sportivo 'istituzionale' legato alla competizione e alla carriera sportiva, SO ha la capacità di 'dissodare i territori', cioè di seminare cultura e sensibilità, di attivare comunità e reti sociali. Ogni evento SO, a suo avviso, lascia un segno tangibile nella cultura locale, generando collaborazione, volontariato e partecipazione diffusa. È un impatto politico 'dal basso', più educativo che agonistico, ma potenzialmente trasformativo.

In un tono diverso, Olga affronta il tema da una prospettiva storica e culturale, ricordando quanto il percorso verso il riconoscimento dei diritti sportivi delle persone con disabilità sia stato lungo e faticoso. Ricorda il passato in cui la disabilità era nascosta o stigmatizzata, e sottolinea che, nonostante i progressi, persistono stereotipi linguistici e culturali, basti pensare all'uso quotidiano di espressioni come 'sei un handicappato' in senso denigratorio, talvolta presente, purtroppo, anche tra le mura scolastiche.

Per Olga, dunque, il 'duplice diritto' non è un compromesso ma una conquista: dopo secoli di invisibilità, offrire alle persone con disabilità più possibilità di scelta è un passo necessario, non negoziabile. È anche un modo per riequilibrare un debito storico. In questa prospettiva, SO è un segno concreto di questa evoluzione: rappresenta il volto positivo del cambiamento, il luogo in cui il diritto alla visibilità e alla partecipazione è finalmente tradotto in prassi, in 'fare insieme'.

Pur con accenti diversi, tutte le voci riconoscono in SO un ruolo di cerniera tra le due dimensioni del diritto: quella 'universale', che mira alla piena partecipazione nelle attività comuni, e quella 'specificata', che garantisce luoghi di esperienza protetta, accompagnata, graduale.

SO è percepito come laboratorio sociale di inclusione, in grado di contaminare le politiche sportive tradizionali e di costruire un linguaggio comune tra disabilità e normalità. Tuttavia, la sua forza simbolica rischia di indebolirsi se non accompagnata da un rinnovamento organizzativo e da una reale redistribuzione del potere decisionale ad atleti, partner e team locali.

c) sport come un possibile 'anello di congiunzione' tra l'inclusione in ambito scolastico e l'inclusione nella comunità allargata

Lo sport, inteso come esperienza educativa e sociale, appare nelle testimonianze raccolte come un vero 'ponte' tra scuola e comunità, ma un ponte ancora fragile, che richiede manutenzione, continuità e competenze. Tutti gli interlocutori riconoscono nella pratica sportiva una forza trasformativa capace di ridefinire relazioni, ruoli e percezioni della condizione

di disabilità; ma divergono sul modo in cui questo processo può e deve essere strutturato perché diventi stabile e diffuso.

Per Charlie, la chiave è nella doppia formazione di chi propone lo sport: tecnica e pedagogica. Solo la compresenza di queste due dimensioni consente di trasformare l'attività motoria in un'esperienza di crescita integrale, capace di incidere non solo sulle abilità fisiche ma sulla costruzione della persona. Nei progetti che la sua organizzazione propone al territorio⁴, come lo *Young Athletes* (YA), *Inclusione e Scuola* (IeS) e l'*InclusiOne*, lo sport si configura come laboratorio di relazioni inclusive, dove ciascun bambino, con o senza disabilità, è accompagnato a riconoscere e valorizzare le proprie competenze.

L'obiettivo non è 'tirare fuori un campione', ma creare contesti in cui ogni partecipante possa crescere, imparare a stare con gli altri, migliorarsi. Tuttavia, Charlie individua un nodo critico: la mancanza di continuità tra scuola e territorio. Terminati i progetti scolastici, spesso non esistono percorsi extrascolastici che ne raccolgano l'eredità. In questo senso, l'anello tra scuola e comunità rischia di spezzarsi proprio nel momento in cui i ragazzi avrebbero bisogno di un accompagnamento alla vita giovane e poi adulta.

Una prospettiva affine ma più territoriale emerge dalle parole di Donatella, che sposta l'attenzione sulla dimensione collettiva e culturale degli eventi sportivi. L'esperienza del Basket Unificato di Treviso⁵ diventa per lei un esempio concreto di come lo sport possa agire da catalizzatore sociale: un torneo che nasce da una pratica inclusiva e arriva a coinvolgere pubblico, università, arbitri internazionali, aziende e cittadini. Qui lo sport unificato non è solo mezzo di partecipazione, ma motore di una cultura dell'incontro: genera curiosità, trasversalità, contaminazione.

Donatella sottolinea però che questi episodi virtuosi restano spesso isolati, non garantiti su tutto il territorio, e che la vera sfida è renderli sistemici. Il ponte tra scuola e comunità, per reggere, deve essere sostenuto da politiche stabili, da risorse e da reti di collaborazione – come il volontariato aziendale, che lei cita come esempio di connessione tra mondi apparentemente distanti, quello del lavoro e quello del sociale.

Olga porta la riflessione a un livello quasi filosofico, mettendo in discussione lo stesso concetto di 'inclusione'. Se la società è fatta di differenze, si chiede, perché dovremmo 'includere' qualcuno che già ne fa parte? Il suo punto di vista rovescia la prospettiva: l'inclusione, per lei, non è un atto da compiere

⁴ Per approfondire Lucattini, P. (2024). Da esperienze particolari a pratiche comuni: il progetto "Cascina Oremo". In A. Carapella, D. Lombello, & C. Xodo (A cura di), *La pratica sportiva come processo educativo. Atti del XXX Congresso dell'Associazione Pedagogica Italiana - As.Pe.I. in collaborazione con la Chorus Volley - Bergamo Academy* (pp. 97-109). Lecce: Pensa MultiMedia.

⁵ Per approfondire <https://www.diversportbaskettosi.it/> (consultato il 6 ottobre 2025).

ma una condizione da riconoscere. Lo sport diventa allora lo spazio privilegiato per sperimentare questa appartenenza naturale, perché obbliga a misurarsi con abilità e limiti differenti, valorizzando ciò che ognuno sa fare.

L'esperienza del gruppo SPIDERS, da lei raccontata, è un esempio potente di come la pratica sportiva possa trasformare le relazioni scolastiche e familiari: studenti che diventano 'famosi' nella scuola, famiglie che si ritrovano, una comunità che si riconosce intorno al gioco. Ma Olga non nasconde la sua delusione per ciò che accade dopo: finita la scuola, i ragazzi e le famiglie tornano a essere soli, privi di contesti che diano continuità a quelle esperienze. Il ponte, in questo caso, si interrompe bruscamente, e la società non riesce a raccogliere ciò che la scuola ha seminato.

Claudia chiude il quadro con un esempio emblematico di 'passaggio riuscito': quello di Filippo, atleta aretino di SO, la cui partecipazione ai Giochi Mondiali di Abu Dhabi ha trasformato la percezione che la scuola e la comunità avevano di lui. Da ragazzo 'poco valorizzato', è diventato figura di riferimento, fino a ottenere un'opportunità lavorativa proprio all'interno dell'istituzione scolastica. Il suo percorso dimostra come lo sport possa essere non solo un 'ponte', ma una leva concreta di riscatto e riconoscimento sociale. Tuttavia, anche qui, il successo è legato alla presenza di una rete solida – famiglia, associazione, territorio – e non a un sistema strutturato.

Charlie e Donatella evidenziano il bisogno di professionalità e strutture stabili; Olga e Claudia mostrano, attraverso le loro storie, che, quando queste condizioni si realizzano, lo sport diventa realmente trasformatore, producendo autostima, visibilità e integrazione reale.

Le interviste esterne al movimento SO

a) evoluzione delle attività motorie negli ultimi 10 anni

Nel racconto di Martino, Sira e Massimo emerge un quadro complesso e in trasformazione dell'attività motoria negli ultimi decenni, dove la dimensione educativa, inclusiva e sociale dello sport assume significati diversi a seconda dei contesti culturali e professionali di riferimento.

Martino, che dal 2012 lavora nel contesto britannico, offre uno sguardo critico sull'evoluzione delle attività motorie nella scuola inglese. Egli sottolinea come, a differenza del sistema italiano, nel Regno Unito non si possa parlare di vera inclusione scolastica, poiché l'educazione dei giovani con bisogni educativi speciali è spesso demandata a istituti o classi specifiche. Con la pandemia, questa fragilità si è acuita: la riduzione del ruolo dei docenti specializzati nelle Scienze Motorie ha determinato una contrazione della qualità delle attività motorie nelle scuole primarie. Come racconta, "la carenza di attività motoria è segnale di una generale bassa qualità dei servizi educativi. Il nuovo governo che si è insediato lo scorso anno sta cercando di stravolgere

l'impianto educativo all'interno delle scuole, nel tentativo di procedere timidamente verso un modello maggiormente inclusivo. Sullo sfondo restano criticità importanti, relative ai bilanci, alla previdenza sociale, e in mancanza di sostegni economici strutturati, si cerca di rinforzare l'offerta formativa con attività extracurricolari al di fuori dell'orario scolastico. E tra queste, una maggiore attività sportiva in collaborazione con le realtà presenti nelle comunità locali, enti del terzo settore, del volontariato e club locali. Questo è accaduto e sta accadendo negli ultimi 10 anni in UK, dovuto essenzialmente a politiche liberiste che demandano quanto più possibile al mercato, alla beneficenza, al supporto della comunità, svuotando l'intervento statale”.

La sua riflessione evidenzia una transizione culturale da un modello statale e universalistico a uno più frammentato, in cui l'attività motoria diventa campo di supplenza del volontariato e delle comunità locali.

Sira, al contrario, offre una prospettiva interna alla scuola italiana, che attraversa oltre quarant'anni di esperienza diretta: “sono una docente di Educazione Fisica che ha insegnato dal 1979 al 2021. In questi 42 anni ho potuto osservare e vivere in prima persona i profondi cambiamenti avvenuti sia nella scuola che nei contesti extra-scolastici”. Il suo racconto, attraversato da una progressiva apertura verso l'inclusione, mostra come il cambiamento sia stato non solo istituzionale ma anche personale e professionale. Ricorda che “la mia formazione all'ISEF – Istituto Superiore di Educazione Fisica – era fortemente orientata all'insegnamento per le ragazze” e che “l'arrivo degli alunni con disabilità, in particolare con disabilità cognitive e fisiche anche gravi, ha rappresentato per me una sfida importante e inizialmente spiazzante... le risorse per favorire l'inclusione erano limitate e spesso si riusciva a coinvolgere questi studenti solo in ruoli marginali”.

L'incontro con l'educazione inclusiva segna per lei una svolta, resa possibile dall'introduzione dell'Attività Fisica Adattata e dei programmi SO che “hanno aperto nuove prospettive ludiche e inclusive”.

L'esperienza di Sira evolve poi verso un approccio territoriale e comunitario: “Grazie all'autonomia scolastica, nei primi anni 2000 ho proposto, nel mio contesto scolastico – periferia di Vicenza – e in collaborazione con l'amministrazione comunale, un progetto sportivo territoriale. Coinvolgendo tutte le realtà sportive locali, siamo riusciti a offrire agli studenti una varietà più ampia di discipline sportive, nella speranza che potessero coltivarle nel tempo libero e farne uno stile di vita”. Questo progetto rappresenta un esempio di collaborazione virtuosa tra scuola e territorio, che ha ampliato l'offerta sportiva e promosso la partecipazione di tutti, comprese le persone con disabilità: “ho cercato di offrire non solo competenze motorie e sportive, ma anche strumenti relazionali e sociali. Ho sperimentato ogni possibile adattamento per consentire il gioco inclusivo con i miei alunni, fino a rendere

naturale e quotidiana la presenza della disabilità nelle attività motorie scolastiche e sportive”.

Negli anni successivi, il suo impegno si concretizza nella promozione del Baskin, che diventa per lei simbolo di un nuovo paradigma educativo: “nel secondo decennio degli anni Duemila, in qualità di coordinatrice provinciale di Educazione Fisica, ho conosciuto il Baskin, uno sport allora poco conosciuto che mi ha profondamente entusiasmato per la sua portata rivoluzionaria: non solo un modello inclusivo, ma universale”. Da quel momento, Sira si impegna per diffonderlo su scala provinciale e nazionale: “ho potuto formare un gruppo di docenti dedicati che hanno introdotto il Baskin in moltissime scuole, proponendolo non solo come sport, ma come metodologia didattica centrata sull’inclusione reale”.

E ancora: “Dal 2014 al 2021, il lavoro svolto ha portato alla nascita di numerose società sportive di Baskin nel vicentino,” e oggi “sono presidente nazionale dell’Ente Italiano Sport Inclusivi (EISI)⁶, ente nato dalla matrice del Baskin e riconosciuto dal Comitato Italiano Paralimpico (CIP) come promotore di un modello sportivo paralimpico”.

Sira riconosce che “molte scuole italiane stanno adottando questo nuovo paradigma educativo e sportivo” e che “il CIP ha recentemente proposto l’introduzione del Baskin nei nuovi Giochi della Gioventù, un ulteriore riconoscimento del valore di questo sport”.

La sua analisi si conclude con una riflessione culturale di grande attualità: “La normativa scolastica degli ultimi anni ha offerto spazi concreti per sperimentare, innovare e promuovere modelli inclusivi reali, come nel caso del Baskin. Una delle criticità più evidenti resta l’atteggiamento del docente: la volontà di mettersi in gioco, la creatività nell’affrontare le difficoltà, il desiderio di formarsi continuamente, la capacità di rischiare anche quando non si è completamente preparati”.

Se Martino e Sira mettono in luce la dimensione sistemica e pedagogica del cambiamento, Massimo introduce la prospettiva dello sport paralimpico come agente di trasformazione sociale. Dopo anni di carriera agonistica, racconta “ho abbandonato l’attività agonistica da tempo e, da quasi 15 anni, nell’Ente Pubblico CIP, dirigo un comitato regionale paralimpico che, dopo aver speso molte energie nel farsi accettare come referente di sport alla pari del CONI, ci ha consentito di riprendere in modo strutturato e sistematico l’attività, anche sportiva, nelle scuole”.

La sua esperienza si colloca nel punto d’incontro tra sport e cultura: “nel 2013 sono entrato nella Giunta Esecutiva del Comitato Italiano Paralimpico, l’Ente che soprintende su tutto lo sport per disabili che si pratica in Italia. Da questo

⁶ Per approfondire <https://eisi.it/> (consultato il 6 ottobre 2025)

osservatorio indubbiamente privilegiato ho potuto verificare come in questi anni, specialmente dopo le Paralimpiadi di Londra, sia cambiato un po' tutto, non tanto per il mondo dello sport paralimpico in sé, quanto nella percezione che l'universo dei normodotati ha maturato sulla disabilità. Da Londra i paralimpici sono percepiti come veri sportivi, campioni a tutti gli effetti e grazie a questo anche l'approccio della gente comune verso la persona disabile è, a mio giudizio, significativamente cambiato”.

Massimo riconosce allo sport il potere di ridisegnare le rappresentazioni sociali della disabilità: “Noi non siamo serviti solo a sollecitare altri disabili ad uscire di casa e trovare una loro strada, ma siamo serviti a far sì che la disabilità non fosse più associata alla riduzione delle possibilità e dunque all'infelicità. E questo lo hanno capito finalmente tutti”.

La sua riflessione si estende anche alla scuola, dove osserva che “nelle scuole primarie e secondarie le disabilità intellettive sono presenti quasi in ogni classe cambiando non solo il punto di vista dei ragazzi che parte quasi sempre da una totale neutralità, ma soprattutto quello dei genitori, anche se purtroppo non di tutti, con fenomeni di rigetto che sono totalmente antistorici. Questo perché il processo è in atto, sarà ancora lungo ma anche per la disabilità intellettiva e relazionale lo sport sarà il veicolo di emancipazione e con esso di emancipazione dell'intera società”.

La sua convinzione trova conferma nell'esperienza dei *Trisome Games* del 2016, “grazie a quella iniziativa dei ‘Trisome Games’ del 2016 a Firenze, la mia convinzione sul mondo di quella disabilità è cambiata profondamente e altrettanto è successo ai tanti fiorentini e non solo che sono venuti ad assistere alle gare nelle nove discipline proposte, che andavano dal Futsal al Tennis, dalle Bocce al Nuoto, dallo Judo alla Ginnastica, e così via. Lo sport paralimpico cambia la società, è un importante strumento di welfare sociale più che un mero strumento sportivo”.

Se confrontiamo le tre prospettive, emergono alcune linee comuni: l'idea che lo sport, e in particolare l'attività motoria inclusiva, rappresenti oggi un terreno cruciale per il rinnovamento educativo e sociale; la consapevolezza che il cambiamento non può prescindere dalla formazione dei docenti⁷

⁷ Come emerso nei focus group, atleti e partner in numerose occasioni scoprono il movimento SO attraverso la scuola. Diviene quindi determinante per i docenti lavorare in modo collaborativo, progettando insegnamenti efficaci e innovativi (Laurillard, 2012). Anche nell'ambito delle attività motorie e sportive, progettare per unità di apprendimento, caratterizzate da interdisciplinarietà e universalità, rappresenta un'opportunità particolarmente stimolante per il gruppo classe.

Per approfondire Miola, S., Meggiolaro, L., Rodighiero, M. P., Lago, C. D., & Bordignon, D. (2021). *Gioco anch'io. Percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*. Trento: Erickson.

dall'impegno istituzionale e dalla collaborazione con il territorio⁸; e la convinzione che l'inclusione autentica non sia solo un obiettivo pedagogico, ma un processo culturale.

Dalle scuole britanniche di Martino, che cercano nuove vie di inclusione, alle esperienze italiane di Sira e Massimo, che vedono rispettivamente nello sport universale e in quello paralimpico, strumenti di coesione e cittadinanza, emerge una visione condivisa: l'attività motoria non è più solo un ambito educativo, ma un laboratorio di società, dove si sperimenta la possibilità concreta di una comunità più equa e aperta alle differenze.

b) il 'duplice diritto allo sport' nella CRPD

Il tema del 'duplice diritto allo sport' sancito dall'articolo 30 della CRPD apre uno spazio di riflessione complesso, che si muove tra la necessità di garantire pari accesso alle attività sportive *mainstream* e quella di riconoscere l'importanza di contesti dedicati alle persone con disabilità. Le riflessioni di Massimo, Sira e Martino permettono di esplorare questo equilibrio da prospettive complementari, offrendo uno spaccato ricco sulle possibili direzioni di sviluppo dell'inclusione sportiva.

Massimo affronta il tema partendo dal valore intrinseco dello sport come strumento di emancipazione individuale. Egli sottolinea come l'esperienza sportiva, lungi dal limitarsi a un piano motorio, sia un mezzo attraverso cui la persona con disabilità possa scoprire e potenziare capacità inattese, innescando processi di crescita personale e autonomia: "Le risposte motorie che il corpo è in grado di offrire alle sollecitazioni prestazionali dello sportivo sono notevoli, tanto da aver fatto nascere la definizione di 'diversa abilità'. Sono quelle che fisicamente non potrebbero essere associate ai vari tipi di disabilità fisica, ma che invece si scopre che fanno parte del patrimonio motorio dello sportivo disabile, che, se nello sport gli consentono di offrire prestazioni oltre la norma, nella vita di tutti i giorni gli fanno acquisire un'autonomia importante, tale da trasformare profondamente la sua autostima".

⁸ Il territorio rappresenta una straordinaria risorsa per la scuola, a partire già dalle realtà presenti all'interno di questo contributo. Sia il movimento SO, che CIP e EISI presentano nei loro rispettivi portali, pagine dedicate alla collaborazione e alla formazione con e per la scuola. Diviene quindi auspicabile da parte dei docenti, 'mettersi in moto', cercando per quanto possibile di 'mappare il territorio di riferimento', alla ricerca di alleanze, valorizzando tempi e risorse.

Per approfondire: SOI <https://specialolympics.it/la-scuola-inclusiva/>,
CIP <https://www.comitatoparalimpico.it/organizzazione/territorio/scuola.html> EISI
<https://eisi.it/argomenti/eisi/formazione-scuola/> (consultati il 6 ottobre 2025).

Per Massimo, questa forza trasformativa è universale e si manifesta anche nei confronti di condizioni di disabilità molto differenti, come quella visiva: “Lo sport è un vero e proprio farmaco che agisce migliorando indistintamente le doti di chi vi si applica con costanza e impegno. Certo proprio nel mondo della disabilità visiva si nota grande differenza fra gli sportivi ‘occasionalisti’ e quelli regolari a cui in verità appartengono quasi tutti i soggetti con disabilità congenita che approdano nell’universo sportivo”.

A partire da questa convinzione, il dirigente CIP definisce in modo preciso il ruolo di SO, collocandolo come un ambito protetto e accessibile, essenziale per permettere l’ingresso allo sport a persone con disabilità intellettive anche con necessità di sostegni elevati o molto elevati, difficilmente accolte altrove: “Anche nel mondo paralimpico esiste una federazione che accoglie i disabili intellettivi, ma è una federazione votata prevalentemente allo sport competitivo dove certe disabilità gravi faticano ad accedere. Ecco che SO, un’organizzazione che a buon diritto fa parte del mondo dello sport e che infatti è riconosciuta come benemerita dal Comitato Italiano Paralimpico, può essere il contesto nel quale muovere i primi passi per persone con disabilità intellettive importanti, che magari ne compromettono anche le potenzialità fisiche”.

La sua prospettiva si completa in una visione integrata, in cui lo sport non competitivo diventa una porta d’ingresso verso percorsi di crescita, che possono poi aprirsi a livelli più agonistici: “Questo, secondo me, dovrebbe essere il ruolo primario di SO, una realtà aperta a tutte le disabilità intellettive e relazionali dove trovano accoglienza anche disabilità problematiche, e dove lo sport condiviso e non competitivo ha la propria ragione di essere. E poi se un soggetto si rivelerà invece particolarmente performante, potrà aprirsi per lui lo sport agonistico del mondo paralimpico che in atletica, nuoto e tennis tavolo può portarlo addirittura alle Paralimpiadi”.

Se per Massimo il cuore della questione risiede nella funzione abilitante dello sport, per Sira la riflessione si sposta sul piano progettuale e sistemico, interrogandosi su come il sistema sportivo possa evolversi per diventare realmente inclusivo. Il suo punto di partenza è l’esperienza diretta con SO, che riconosce come una delle prime risposte concrete all’inclusione: “Il mio primo approccio con il mondo della disabilità nello sport è avvenuto attraverso il movimento SO, che ha rappresentato per me – e per molti altri docenti e operatori – una delle prime risposte concrete alla necessità di garantire l’accesso allo sport per persone con disabilità intellettiva”. Tuttavia, l’incontro con il Baskin segna per lei un’evoluzione di pensiero, mostrando la possibilità di superare la distinzione tra sport ‘per persone con disabili’ e ‘per persone senza disabilità’: “La mia visione si è profondamente trasformata nel momento in cui ho conosciuto e praticato il Baskin, inteso come applicazione concreta del principio del *Design for All* nello sport. Il Baskin mi ha fatto

comprendere che era possibile andare oltre la divisione tra sport per normodotati e sport per disabili”.

Attraverso la prospettiva dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) e della 'progettazione universale', Sira individua una direzione innovativa per l'inclusione: "Attraverso una ripensata progettazione universale, lo sport può diventare realmente equo e accessibile, tenendo conto delle funzionalità individuali di ciascun praticante secondo l'approccio basato sull'ICF fondamentale per superare categorie rigide e potenzialmente escludenti”.

Su queste basi nasce l'ente EISI, che incarna una 'terza via' tra sport *mainstream* e sport specifico: "Su questa visione è nato EISI, l'ente di promozione che presiedo: con l'obiettivo di proporre una 'terza via' nello sport, che non sia riservata esclusivamente né ai normodotati né a categorie specifiche di disabilità, ma che sia davvero progettata per tutti”.

Pur in un'ottica evolutiva, Sira mantiene un riconoscimento forte del valore sociale di SO: "Ritengo che il movimento SO continui ad avere un ruolo fondamentale, soprattutto per il valore umano, educativo e sociale che rappresenta. garantendo spazi protetti, accoglienti e motivanti per moltissime persone con disabilità intellettiva, permettendo loro di vivere esperienze sportive significative, talvolta altrimenti precluse nei contesti ordinari”.

Ma la sua prospettiva si fa critica e costruttiva nel sottolineare che il futuro richiede integrazione, non polarizzazione: "La coesistenza tra il 'diritto a partecipare alle attività sportive comuni' e il 'diritto a partecipare ad attività sportive specifiche', come indicato nell'articolo 30, ci chiama a una riflessione profonda: non si tratta di scegliere tra l'uno o l'altro modello, ma di integrare e ripensare l'intero sistema sportivo in modo che nessuno debba più 'adattarsi' allo sport, ma che sia lo sport ad adattarsi alle persone”.

Infine, Sira individua una possibile alleanza strategica tra realtà come SO, CIP ed EISI per un'evoluzione condivisa: "SO, insieme a CIP e ora anche EISI, può essere parte attiva di questa trasformazione, contribuendo alla costruzione di un ecosistema sportivo capace di valorizzare le differenze, promuovendo realmente l'inclusione a tutti i livelli: educativo, amatoriale e competitivo”. (Sira, Martino e Massimo invitano le 3 organizzazioni a co-generare nuove forme di collaborazione e azione, e l'Italia potrebbe grazie all'EISI rappresentare un unicum a livello internazionale. Un unicum che divenga una locomotiva lenta ma potente di proposte sportive integrate, miste, unificate da realizzare in contesti olimpici e paralimpici, utopia?)

La prospettiva di Martino si muove invece su un piano più politico e teorico, interrogando la stessa logica che sta alla base della distinzione tra sport per tutti e sport per qualcuno. Egli osserva che proprio nello sport la CRPD introduce un'eccezione ambigua, che può di fatto riprodurre meccanismi di

separazione: “È un paradosso. Se andiamo a leggere tutti gli altri capitoli della CRPD l’approccio è totalmente indirizzato verso una equità totale, verso una equiparazione dei diritti delle persone con disabilità. Lo sport è l’eccezione, l’art. 30 è l’unico dove si apre alla possibilità di conservare quella che è la ‘segregazione’, la possibilità, di promuovere eventi, attività segreganti”.

Questa lettura porta Martino a mettere in discussione la narrazione dominante che, pur proclamando l’inclusione, finisce talvolta per consolidare modelli di specializzazione separata. Egli collega tale contraddizione a una riflessione sui limiti delle grandi campagne internazionali per l’inclusione sportiva, evidenziando la distanza tra la retorica del cambiamento e i risultati effettivamente ottenuti: “se prendiamo i dati Eurostat o altre statistiche nazionali, sappiamo che l’attività motoria delle persone con disabilità è uno dei dati che cresce con maggiore difficoltà. Ad esempio, la campagna enorme realizzata per le Olimpiadi e le Paralimpiadi di Londra 2012, che aspirava a ridisegnare la visione dello sport per persone disabili, è stato un investimento milionario e, a che cosa ha portato? Dopo, 10-15 anni si può affermare che è stata a malapena scalfita l’eguaglianza, direi interessante e allo stesso tempo pericoloso, perché apre a narrative dove si ‘normalizza la diversità’ e come risultato abbiamo livelli di Educazione Fisica molto più bassi in ambito scolastico. È noto come vi siano più rischi per le persone disabili ad essere esposte a vivere in condizioni di povertà, di deprivazione sociale, ma anche, più in generale, un deprezzare quella che è la stessa qualità della vita. E queste sono dati scritti non da me, ma evidenziati dalla ricerca”.

In questa prospettiva, Martino sostiene che la diversità, pur formalmente celebrata, resti spesso confinata in spazi di partecipazione separati, con effetti che rischiano di contraddire lo stesso obiettivo dell’inclusione: “credo che sia curioso come lo sport nella CRPD rimanga appunto questa ‘mosca bianca’, l’eccezione dove la diversità sia ancora, non soltanto non stigmatizzata ma anzi celebrata con iniziative molto particolari, solamente per persone disabili”.

La sua analisi, pur critica, riconosce tuttavia il valore storico e simbolico dei movimenti che hanno aperto la strada all’inclusione sportiva contemporanea: “credo che in questo contesto vada anche riconosciuto il pionierismo di movimenti come SO, come il movimento Paralimpico, l’evoluzione dai Giochi di Stoke Mandeville a oggi, dal riabilitare persone che avevano vissuto la guerra, ritornati dalla guerra con gravi problemi fisici. Attraverso l’esercizio, l’attività fisica, una sorta di inclusione della comunità, un rianimare un valore personale”.

Martino riconosce in particolare il contributo fondamentale di SO nel dare voce a persone spesso rimaste invisibili, ma allo stesso tempo individua il rischio di una perdita di spinta innovativa una volta che il movimento si è istituzionalizzato: “soprattutto dagli anni Sessanta fino a probabilmente i primi anni 2000, SO ha fatto un lavoro egregio, nell’attirare l’attenzione su

quella che era l'esclusione delle persone con disabilità mentale, che poi alla fine sono anche quelle che hanno meno capacità di far sentire la propria voce per tutte altre questioni – che forse emergeranno dalla tua ricerca. [...] il fatto che esiste un movimento che abbia comunque messo questo all'interno del dibattito, che l'abbia stimolato a livello internazionale, credo che sia assolutamente da sottolineare. Dopodiché, come tutti i movimenti che si trasformano in istituzioni, probabilmente il mio punto di vista è che si siano fermati”.

A suo avviso, questo ‘arresto evolutivo’ è legato alla mancata apertura del movimento verso una reale integrazione con lo sport di base e con le comunità territoriali, un’occasione mancata che avrebbe potuto segnare una svolta verso l’inclusione piena: “a un passo che era molto vicino e forse molto facile per loro da fare, diciamo una ‘inclusione totale’, un ampio gesto di offrire un movimento così potente a quelle che erano e sono le comunità locali, ovvero affiancare, sostenere, valorizzare quello che è lo sport di base, che non voleva dire perdere il livello di *élite* ma semplicemente radicare, forse lo stesso movimento SO ancora di più all’interno dei territori. [...] credo che l’occasione grossa si sia persa con l’Unified Sports, dal mio punto di vista, molto simile anche alle nostre proposte Mixed Ability. [...] l’attuazione poi nella pratica fatta di creare regolamenti differenti, di enfatizzare il ruolo ‘speciale’ di alcuni atleti, il fatto che soltanto l’atleta con disabilità possa tirare a canestro piuttosto che un altro partecipante, senza considerare un certo tipo di narrazione mediatica, ecc. questi rappresentano elementi particolarmente differenti tra le due proposte”.

E ancora, Martino esplicita la conseguenza di questo approccio ad un passo da quella ‘inclusione totale’, che rischia di alimentare nuove forme di disuguaglianza e di specialismo: “credo che sia stata ed è un’occasione persa per portare molta più gente vicino allo stesso movimento SO e, in generale, allo sport di base, ‘normalizzando’ poi quella che è la diversità di persone che con disabilità intellettive che alla fine poi come dire sappiamo che è un ‘continuum’ è uno ‘spettro’. Credo che così facendo, portando avanti un movimento potente ma separato dallo sport di base, si raggiunga quasi l’effetto opposto a quello annunciato. La tensione a rinforzare questo ‘specialismo’ e questa diversità porti a radicare ancora di più alcune delle inequità, alcune delle narrazioni che non sono totalmente utili a includere”.

La riflessione di Martino si allarga a un piano ancora più ampio, in cui lo sport viene interpretato come specchio dei processi sociali più generali e non come semplice strumento di riscatto. La sua posizione critica verso la retorica salvifica dello sport si esprime chiaramente in questa affermazione: “lo sport come la panacea di tutti i mali, nel senso che attraverso lo sport sembra si possano curare, risolvere questioni che spaziano dalla salute mentale allo sconfiggere la povertà, dall’educazione alla pace, ecc. Io su questo sono un po’

scettico, nel senso che non credo che lo sport sia la panacea di tutti i mali e credo che lo sport sia lo specchio, il riflesso del mondo intorno a noi. È difficile che qualcosa che sia prodotto dalla nostra società possa curarla magicamente”.

In questo quadro, egli sottolinea anche le differenze strutturali di potere tra i grandi movimenti internazionali e i modelli più orizzontali come il Mixed Ability: “quello che distingue questi movimenti, International Paralympic Committee (IPC) e SO, simili nei contenuti (sport, processi inclusivi) a quanto stiamo cercando di portare avanti come Mixed Ability, quello che li differenzia da noi è il dove risieda il potere, fondamentalmente. Nel senso che alla fine un movimento che ha un vertice piramidale non so se possa essere un movimento, può essere semmai una Istituzione. E non sto parlando di qualità del lavoro fatto e dell’impatto che possano provocare. Sto pensando al senso di appartenenza, di decisione”.

E ancora, amplia la riflessione al rapporto tra istituzionalizzazione e innovazione, cogliendo la tensione strutturale che caratterizza tutti i grandi movimenti nel loro passaggio da esperienze di cambiamento a organizzazioni consolidate: “una questione che riguarda tutte le Istituzioni nel momento in cui ti formalizzi. [...] accade che ti strutturi da un certo punto di vista e diventi una realtà di successo, come di fatto, IPC e SO sono diventate. Forse tutto ciò è dovuto ad un istinto naturale di preservazione dell’Istituzione piuttosto che del continuo rinnovamento, dell’innovazione, dell’idea originale, quella stessa idea (innovativa, di cambiamento) che ha dato vita, forse, a queste realtà. Quindi è una tensione difficilmente risolvibile, però, visti i numeri, credo che sia importante che IPC e SO possano diventare alleati”.

Infine, Martino conclude con un auspicio che riassume la sua posizione: non un rifiuto del passato, ma la richiesta di una nuova fase di trasformazione e coraggio politico: “invece di divenire bastioni del conservatorismo sportivo, guardiani di quella che è l’ortodossia, auguro a IPC e SO di utilizzare veramente lo sport per scardinare alcune delle dinamiche che abbiamo sottolineato fin qua”.

Il confronto tra i tre dirigenti restituisce un quadro complesso e stratificato. Massimo sottolinea il potenziale emancipativo dello sport e la funzione di SO come spazio di avvio protetto; Sira sposta l’attenzione sulla necessità di un’evoluzione sistemica e progettuale verso uno sport realmente universale, capace di superare ogni separazione; Martino, infine, invita a interrogare criticamente le radici culturali e politiche della ‘segregazione sportiva’, pur riconoscendo il ruolo storico dei movimenti che l’hanno alimentata.

Le tre prospettive convergono nel riconoscere che l’inclusione non può essere intesa come concessione o adattamento, ma come trasformazione strutturale e culturale dello sport stesso, affinché diventi davvero uno spazio comune di libertà, equità e crescita per tutti.

c) sport come un possibile 'anello di congiunzione' tra l'inclusione in ambito scolastico e l'inclusione nella comunità allargata

Nel confronto tra le riflessioni di Sira, Massimo e Martino emerge una visione condivisa dello sport come spazio educativo e trasformativo, capace di collegare in modo concreto l'inclusione scolastica a quella sociale. Tuttavia, le tre prospettive si distinguono per approccio e livello di analisi: Sira si muove sul piano pedagogico e comunitario, Massimo su quello istituzionale e politico, mentre Martino propone una lettura critico-educativa, ancorata alla Pedagogia democratica e alla pratica riflessiva dell'inclusione.

Nel racconto di Sira, l'esperienza diretta di insegnamento e la lunga permanenza nello stesso contesto locale rappresentano il punto di partenza di un percorso di costruzione di comunità: l'inclusione, per lei, non è un concetto astratto ma una pratica che nasce dall'intreccio costante tra scuola, famiglie e territorio. Come afferma, "ho sempre considerato le agenzie del territorio come alleate educative fondamentali. Ritengo infatti che la scuola non possa educare da sola: servono reti, dialogo e una visione condivisa. [...] da questa convinzione nasce EISI, un progetto che ho contribuito a fondare e che oggi rappresenta, una concreta risposta al 'passaggio di testimone' tra scuola e comunità nel percorso di inclusione attraverso lo sport".

L'inclusione, in questa prospettiva, è intesa come costruzione di appartenenza e come continuità di esperienze significative che accompagnano la persona oltre i confini della scuola. La missione di EISI, di cui Sira è fondatrice e presidente, mira a promuovere una cultura dell'inclusione autentica, fondata sulla connessione tra i diversi attori del territorio: "costruire appartenenza, generare relazioni significative e contribuire alla realizzazione del progetto di vita delle persone".

Questa visione si concretizza in esempi tangibili che Sira osserva quotidianamente nei territori dove il modello EISI è stato adottato, portando famiglie e atleti a sentirsi parte di un tessuto sociale attivo e accogliente: "Lo sport può davvero essere anello di congiunzione tra l'inclusione scolastica e quella nella comunità allargata".

La sua proposta, tuttavia, non si limita a ripensare le alleanze educative: si spinge verso una ridefinizione strutturale dello sport stesso, superando la distinzione tradizionale tra sport *mainstream* e sport specifici. In questo senso, Sira introduce il concetto di modello universale dello sport, che rappresenta un'evoluzione concettuale dell'idea di inclusione: "Il cuore della nostra proposta è il 'modello universale dello sport'. Non uno sport 'per normodotati', né uno sport 'solo per disabili', ma uno sport per tutti, progettato fin dall'inizio per accogliere le diversità funzionali, superando le logiche separative".

Questa prospettiva non si limita alla teoria ma si traduce in una pratica attiva fatta di formazione, progetti scolastici, eventi e reti di professionisti che condividono un obiettivo comune: “EISI promuove formazione, eventi, progetti scolastici e territoriali, sostenuti da una rete di volontari appassionati e professionisti che condividono questa nuova visione”.

La conclusione di Sira assume un valore fortemente etico e simbolico: l’inclusione non dovrebbe più essere un atto correttivo, ma una condizione naturale del sistema sportivo e sociale. “Il sogno condiviso da chi ha costruito EISI, è che lo ‘sport universale’ possa un giorno sostituire definitivamente lo ‘sport inclusivo’, perché non ci sarà più bisogno di includere qualcuno se lo sport sarà, fin dall’inizio, pensato per tutti”.

Rispetto a questa prospettiva ‘dal basso’, costruita attraverso la rete dei territori, Massimo offre una visione complementare e più istituzionale, radicata nel lavoro del Comitato Italiano Paralimpico (CIP). Nel condividere pienamente l’idea che lo sport sia l’anello di congiunzione tra scuola e società, sottolinea come questo legame richieda una precisa organizzazione e un impegno sistemico da parte delle scuole e delle istituzioni: “lo sport è senza dubbio alcuno l’anello di congiunzione dell’inclusione scolastica prima e sociale poi. Purché le scuole si organizzino ad offrire sport anche agli studenti con disabilità e non ne suggeriscano invece l’esonero dalle ore di attività motoria della classe, come accadeva sempre in passato e a volte ancora oggi”.

Per Massimo, l’inclusione scolastica non si realizza solo attraverso l’intenzione educativa, ma soprattutto mediante la pratica condivisa dello sport, capace di abbattere barriere e pregiudizi in modo spontaneo e gioioso: “È quindi molto importante che si parta già dalla scuola ad includere tutti nello sport, perché questo messaggio aiuterà a bucare il velo di diffidenza che c’è invece nella società verso la disabilità”. Nella sua visione, lo sport è uno strumento di trasformazione culturale, ma la sua efficacia dipende dalla capacità di contrastare le resistenze sociali e i pregiudizi ancora radicati: “diversa è la propensione della società ad accogliere e dunque ad includere gli sportivi disabili e questo diverso atteggiamento è quello sul quale si deve insistere per ridurre il divario sociale e contribuire a creare le basi per una vera e profonda ‘emancipazione’ della disabilità”.

Massimo interpreta l’inclusione come un processo lungo e impegnativo, che richiede lavoro continuo, costanza e soprattutto cambiamento di mentalità anche tra gli insegnanti: “se si saprà lavorare bene credo che lo sport potrà rappresentare il grimaldello giusto per forzare questi stereotipi e contribuire a relegarli in una piccola percentuale della popolazione. E poi non si deve trascurare l’impatto che l’inclusione sportiva ha nei confronti dei docenti, che non sempre sono avvezzi all’associare gioia e divertimento alla disabilità. [...] occorre lavorare alacremente e non arrendersi di fronte ai rifiuti e ai dinieghi”.

La sua analisi si amplia fino a una dimensione globale, evidenziando l'impegno del CIP e dell'IPC nel promuovere l'impatto sociale dello sport e la necessità di ridurre le disuguaglianze tra Paesi: "il CIP investe molte risorse economiche per favorire l'ingresso dello sport paralimpico nelle scuole e dunque favorire questa transizione. E molto fa anche l'IPC, dove un intero dipartimento, denominato 'impact', è dedicato proprio a promuovere l'impatto dello sport nella società, incluso il mondo della scuola".

Tuttavia, Massimo non nasconde le difficoltà che permangono, soprattutto in contesti geograficamente differenti, dove la condizione di disabilità continua ad essere stigmatizzata e lo sport inclusivo fatica ad affermarsi: "se nei paesi sviluppati anche se non si vede ancora il traguardo, si percepisce che molto è cambiato, nel terzo mondo, proprio dove maggiormente opera l'IPC, le cose sono ancora alla partenza. Paesi dove l'accessibilità è un concetto difficilmente comprensibile, società dove, in molti casi, si vive di un'economia di scarto, non accettano facilmente che soggetti che anche in occidente fino a pochi anni fa venivano considerate dei 'reietti', si innalzino al ruolo di protagonisti al pari dei normodotati".

Ciononostante, conclude con una nota di fiducia, riconoscendo il ruolo guida dell'Italia nel promuovere un modello unitario e inclusivo: "Ormai i disabili si sono messi in marcia e proprio l'Italia, unico paese al mondo dove il Comitato Paralimpico nazionale è un Ente Pubblico che raggruppa al suo interno tutti i tipi di disabilità e tutte le Associazioni e gli Enti che si occupano di sport per loro, guida la truppa e indica agli altri il tracciato migliore che dovrebbe essere percorso per ottenere se non una totale parità con lo sport dei normodotati e il CONI, lavora per avvicinarsi il più possibile".

A partire da queste due prospettive, quella pedagogico-comunitaria di Sira e quella istituzionale e politica di Massimo, il contributo di Martino introduce un ulteriore livello di riflessione: quello critico-pedagogico. Egli amplia lo sguardo, collegando lo sport alla formazione del pensiero critico e alla costruzione di una società democratica e partecipata. In questa visione, lo sport non è soltanto uno strumento educativo o di emancipazione, ma un vero e proprio laboratorio di giustizia sociale. Come afferma, "in questo senso credo che divenga interessante, soprattutto per futuri educatori, ricordare il ruolo sociale, il ruolo maieutico dell'educatore: quel facilitare, non solo privo da giudizi, che persegue il porre lo studente, il partecipante, l'attivista, ecc. nella condizione di prendere il controllo della propria vita, del proprio pensiero critico. E quante più persone hanno questa capacità di discernere criticamente, di analizzare criticamente la società, quanto più possiamo parlare poi di esperimenti che configurano una sorta di quella che si chiama la 'prefigurazione'. Esperimenti che immaginano il mondo in maniera diversa, però, da un punto di vista pratico, che è un po' quello che il Mixed Ability cerca di fare".

La sua riflessione si collega direttamente alla pratica educativa di Sira, che costruisce inclusione attraverso reti territoriali e progettualità condivise, ma la espande sul piano teorico, sottolineando il legame tra educazione critica e trasformazione sociale. Martino ribadisce infatti che “Lo sport, l’attività motoria non esistono in un ‘vacuum’, ma rappresentano un riflesso della società. Dal mio personale punto di vista, credo che l’educazione sia assolutamente fondamentale, per cambiare narrazione. Ma l’educazione senza quel modello reale che si dimostra raggiungibile e fattibile, rimane forse su un livello un po’ ideale. Credo quindi nell’unione della comprensione e della chiamata all’azione. L’educazione non è qualcosa che si ferma all’interno delle mura scolastiche e del rapporto insegnante-alunno, ma coinvolge le famiglie, coinvolge gli enti del terzo settore, coinvolge la comunità, è qualcosa che crea quel substrato dove progetti, che siano progetti pilota o piccoli esperimenti, incarnano quell’idea che apre la porta alla possibilità. Senza questo binomio – comprensione e chiamata all’azione – risulta molto difficile parlare di cambiamento sociale perché diventa tutto molto sterile, ipotetico”.

Questa prospettiva dialoga strettamente con il ‘modello universale’ di Sira e con la visione di Massimo sullo sport come ponte tra scuola e società: entrambi, come Martino, sottolineano la necessità di un binomio tra teoria e prassi, tra comprensione e azione, per rendere l’inclusione effettiva.

Martino insiste inoltre sul carattere bidirezionale dell’educazione, dove chi partecipa all’esperienza inclusiva, anche senza disabilità, ne ricava crescita e consapevolezza: “L’atto educativo funziona a doppia maniera, nel senso che chiaramente funziona a livello di supporto per le persone che hanno esigenze di maggiore sostegno, ma funziona anche per quelli che, in quel momento, non hanno bisogni o ne hanno in maniera differente. Funziona da specchio, è questa la dinamica educativa che funziona a 360°. In questo senso si parla di trasmissione di valori, identità che, nella pratica, si può tradurre nel destrutturare quelli che sono gli stereotipi. In questo senso, il fatto che questo approccio pedagogico sia diciamo quasi pubblico, tende a promuovere democrazia”.

In questa prospettiva, Martino sottolinea come i valori più autentici non si trasmettano attraverso l’eccellenza o la selezione, ma attraverso le relazioni e le esperienze condivise: “i valori non sono stati trasmessi attraverso le eccellenze, le selezioni. A volte sono passati molto di più a livello informale attraverso l’interazione tra gruppi che interagivano tra di loro, attraverso il fallimento, attraverso la sconfitta, attraverso il mettersi in questione e quindi attraverso anche mettere in questione i propri valori, a volte aprendosi ad altre idee. In questo senso credo che quanto prima (nella scuola) si possa fare questo lavoro meglio sia, quanto più e prima si formano persone critiche, persone che abbiano a cuore la collettività in generale, tutto il resto poi diverrà, secondo me, un prodotto”.

La sua analisi si spinge poi a criticare la frammentazione delle categorie sportive, che riflettono le gerarchie e le disuguaglianze sociali: “Parlare di divisioni in categorie è qualcosa molto più gestibile anche da un punto di vista mentale e riflette molto di più quella che è poi la struttura socioeconomica che abbiamo intorno”. Tale riflessione si lega alle proposte di Sira e Massimo: la prima promuove un modello universale e non separativo; il secondo lavora per una parità istituzionale effettiva.

Martino riconosce comunque il valore dei percorsi paralimpici, ma invita a superarne la funzione esclusiva, sostenendo la necessità di allargare la base della partecipazione: “Da un certo punto di vista è comprensibile che il movimento Paralimpico, per esempio rispecchi il movimento Olimpico. Di certo possiamo parlare di partecipazione, però, nelle Olimpiadi, tu alla fine stai cercando di identificare attraverso i mezzi più giusti possibili, l’individuo a livello mondiale che eccelle in una specifica disciplina. Stiamo parlando di partecipazione? Stiamo parlando della persona più veloce al mondo che corre i 100 metri. Quelle sono le Olimpiadi, possiamo allora metterci d’accordo sul fatto se sia giusto che le donne corrano insieme agli uomini, possiamo far riferimento ai livelli di doping o meno, però, quello è il movimento Olimpico, in cui posso anche trovarmi bene, è evidente. Però, non può essere l’unica visione di quello che è lo sport”. E ancora “E allora emergono molti gap, molti settori da colmare in questo senso e, da questo punto di vista, quello che il Mixed Ability fa, è di allargare la base della partecipazione. Quella stessa base che accoglie magari anche coloro che poi saranno selezionati o decideranno di far parte un giorno del movimento Paralimpico”.

Infine, la sua conclusione riassume il senso profondo condiviso con Sira e Massimo: l’urgenza di creare contesti educativi sicuri, non giudicanti e realmente inclusivi, in cui sport e scuola diventino i luoghi privilegiati per costruire comunità. “Ritornando a quello che dicevamo prima, il fatto, cioè, che lo sport sia utile per lo sviluppo della pace, sia veicolo di salute mentale, ecc. Credo che questo possa succedere e succederà, ma se prima saranno state fatte, avremo contribuito a fare ‘le cose giuste’. Non sono sicuro che quello – lo sport – sia il motore primario. Sono tutti prodotti che succedono se il contesto è giusto, se il nostro sforzo sarà stato indirizzato nel creare quel contesto, quel ‘brodo primordiale’. Poi alla fine, la vita succede. Creare ambienti che siano, come dire, controllati nel senso di sicuri, senza giudizi e inclusivi. Ecco perché lo sport e la scuola rappresentano occasioni privilegiate per promuovere comunità inclusive. Prima si inizia a lavorare verso questa traiettoria e con questa consapevolezza, prima raggiungeremo il risultato”.

Dall’analisi congiunta delle tre prospettive emerge un quadro articolato e coerente: Sira rappresenta la dimensione pedagogico-comunitaria, che costruisce reti e progetti sul territorio; Massimo incarna la dimensione istituzionale e politica, che organizza e sostiene strutturalmente il

cambiamento; Martino introduce la dimensione critico-pedagogica, che riflette sull'educazione come pratica di emancipazione e democrazia.

Le tre visioni, intrecciate, disegnano un percorso comune: l'inclusione, nello sport come nella società, non è un traguardo ma un processo culturale, educativo e politico, che richiede impegno condiviso, riflessione critica e costruzione di spazi comuni dove la diversità diventi non solo accolta, ma riconosciuta come risorsa fondativa della comunità stessa.

Sintesi finale delle interviste

Nel confrontare quanto emerso nelle interviste alle persone interne e alle esterne al movimento SO, emergono convergenze e divergenze nelle rappresentazioni dello sport come spazio educativo e inclusivo, in particolare sui temi del cambiamento culturale, del duplice diritto allo sport e del rapporto tra scuola e comunità.

Emerge una timida cornice comune: la convinzione che lo sport costituisca un veicolo di trasformazione sociale e un laboratorio di cittadinanza attiva. Tuttavia, le prospettive divergono per posizione istituzionale, livello di analisi e accento posto sui fattori di cambiamento.

Charlie, Claudia, Donatella e Olga descrivono un'evoluzione in atto all'interno del sistema sportivo italiano, orientata al superamento del modello competitivo e selettivo a favore di una pratica fondata su benessere, relazione e inclusione. Tale mutamento è interpretato come un processo prevalentemente "dal basso", generato dall'azione di associazioni, scuole e reti territoriali.

Martino, Massimo e Sira, invece, collocano la riflessione su un piano più ampio, politico e sistemico. Martino evidenzia l'impatto delle politiche neoliberiste e la necessità di un impegno pubblico strutturale con riferimento al contesto inglese, mentre Sira e Massimo sottolineano la dimensione educativa e istituzionale della trasformazione. In questo senso, lo sport è inteso come *spazio di cittadinanza* e non solo come ambito esperienziale. Le interviste interne privilegiano in definitiva una lettura *sociologica e pedagogica*, fondata sulle pratiche quotidiane e sull'esperienza diretta; quelle esterne propongono una visione *politica e culturale*, attenta alle condizioni strutturali dell'inclusione.

Per quanto riguarda la tematica relativa al duplice diritto allo sport (l'art. 30 della CRPD), si registra una generale convergenza concettuale, ma con sguardi differenti. Entrambi i gruppi riconoscono il valore del 'duplice diritto' – partecipazione allo sport comune e a quello specifico per persone con disabilità – come elemento di equilibrio tra universalismo e riconoscimento della diversità. Tuttavia, nelle interviste interne prevale una prospettiva operativa e valoriale: Claudia richiama il protagonismo degli atleti, Donatella

la libertà di scelta, Charlie l'equilibrio tra coerenza e flessibilità, Olga il significato simbolico del riconoscimento. Nelle interviste esterne, invece, la riflessione assume un carattere più teorico e politico: Massimo ne sottolinea la funzione abilitante, Sira ne propone un superamento in direzione di uno sport universale (Design for All), mentre Martino ne analizza criticamente i limiti, denunciando il rischio di una nuova istituzionalizzazione della disabilità. In termini comparativi, le interviste interne tendono a valorizzare la *dimensione esperienziale* del diritto, mentre le esterne ne discutono la *strutturazione normativa e politica*.

Infine, in merito al tema dello sport come ponte tra scuola e comunità, entrambi i gruppi individuano nello sport un luogo di connessione educativa tra la scuola e il territorio. Per gli intervistati interni, tale funzione si concretizza attraverso la formazione degli operatori, la continuità dei progetti e la costruzione di reti locali. Charlie, Donatella e Olga descrivono lo sport come ambito di partecipazione e cura, in cui la comunità si forma attraverso la condivisione dell'esperienza. Gli intervistati esterni collocano la stessa idea su un piano più sistemico: Sira parla di 'continuità educativa' tra istituzioni e società civile, Massimo lo interpreta come strumento di emancipazione culturale e Martino come laboratorio di giustizia sociale.

Un altro punto di convergenza è il riconoscimento di Special Olympics come attore trasformativo. Per gli intervistati interni, SO rappresenta un *laboratorio di innovazione educativa*, capace di incidere sul piano pedagogico e relazionale. Per gli intervistati esterni, SO appare come *agente di mediazione culturale e politica*, il cui potenziale risiede nella capacità di connettere diversi livelli istituzionali (scuola, enti sportivi, comunità). In entrambe le prospettive, SO è considerato un catalizzatore di processi di inclusione, ma con accenti differenti: *esperienziale e formativo* negli interni, *istituzionale e strategico* negli esterni. Il confronto tra i due gruppi di interviste mostra un orizzonte concettuale condiviso – lo sport come spazio di inclusione e trasformazione sociale – accompagnato da diverse scale di analisi. Le interviste interne privilegiano la prospettiva *pedagogico-pratica*, centrata sulle esperienze quotidiane, sui processi educativi e sulla partecipazione diretta degli atleti. Le interviste esterne, invece, offrono una lettura *socio-politica e istituzionale*, che mette in evidenza le condizioni strutturali e le politiche necessarie a rendere sostenibile l'inclusione. Complessivamente, le due prospettive risultano complementari: le prime illuminano la dimensione micro e relazionale del cambiamento, le seconde quella macro e sistemica. Insieme delineano un quadro coerente in cui *Special Olympics* emerge come ponte tra pratica educativa e riforma culturale, tra comunità locali e politiche pubbliche.

Conclusioni

Facevo l'insegnante [...] durante la fase storica in cui l'Educazione Fisica era in qualche modo negata alle persone con disabilità. Venivano chiamati handicappati, e "handicappato" era anche la definizione scolastica. L'handicappato non poteva frequentare la palestra e la sua lezione di Educazione Fisica era collocata in prima o in ultima ora, così il bambino o il ragazzo poteva entrare dopo o uscire prima. L'insegnante di Educazione Fisica, durante la formazione presso l'Istituto Superiore di Educazione Fisica, non aveva conosciuto la disabilità perché la materia non esisteva. L'Educazione Fisica era un retaggio del regime fascista, era sportivizzante, tesa a formare i Gruppi Sportivi Scolastici, a formare il campioncino. Per i bambini handicappati non c'era la possibilità di fare attività. La mia scuola – prosegue Alessandro Palazzotti, fondatore del movimento SO in Italia, inizio anni '80 – era vicina al mare, un campetto ricavato vicino alla spiaggia. Proponevo una fase iniziale di esercizi e poi una fase di gioco, con calcio, palla avvelenata. Notavo un bambino perché arrivava prima e si attaccava alla rete. Pian piano ho cercato di capire chi fosse e lui mi disse: "sono l'handicappato..." Desiderava giocare, vedeva i compagni che giocavano e si divertivano. Capii che non era giusta questa situazione, lo feci entrare nel campetto e iniziai a coinvolgerlo...

Il movimento SO in Italia inizia più o meno così, da quel campetto, da quella sensazione di 'non giusto'. Da allora i percorsi politici e i processi culturali iniziati già dagli anni Sessanta del secolo scorso e che hanno abbracciato gli ambiti scolastici e della comunità allargata, hanno aperto spazio a narrazioni più positive sull'inclusione delle persone con disabilità intellettive, ma l'effettiva integrazione nella società rimane complessa (Goodwin et al., 2006). Se da un lato la vita comunitaria ha sostituito la 'segregazione istituzionale', dall'altro l'inclusione autentica richiede che la società stessa si modifichi per accogliere la diversità, invece di costringere l'individuo a conformarsi a standard comunemente presenti nella e predefiniti dalla società (Oliver e Barnes, 1998).

I familiari delle persone con disabilità desiderano che i propri figli partecipino in modo significativo alla vita sociale, ma spesso si scontrano con ambienti educativi e comunitari non preparati ad accogliere differenze e bisogni particolari (Caldeira, 2016). Le aspettative irrealistiche di coetanei e professionisti, insieme alla mancanza di supporti adeguati, possono rendere

gli spazi tradizionali emotivamente insicuri, aumentando il rischio di esclusione e isolamento (Goodwin et al., 2006; Inoue e Forneris, 2015).

In questo contesto, lo sport e programmi come SO assumono un ruolo cruciale, offrendo ambienti sicuri e strutturati, e se possibile non giudicanti, in cui bambini, giovani e adulti con disabilità intellettive possano sviluppare competenze sociali, autonomia e senso di appartenenza. Inclusione non significa presenza fisica, ma una partecipazione reale e valorizzata, dove le differenze sono riconosciute e rispettate (Caldeira, 2016; Goodwin et al., 2006). Per i genitori, il valore di SO risiede proprio nella capacità di coniugare sicurezza e opportunità di crescita, permettendo ai figli di essere accolti, riconosciuti e stimolati a sviluppare competenze e relazioni sociali significative, contribuendo così anche al loro benessere emotivo e alla costruzione di una comunità più inclusiva. E per gli atleti? E per i partner? Cos'è per loro rilevante?

La ricerca ci invita a rivolgere loro maggiore attenzione. Atleti e partner, ovvero i giovani e gli adulti, con e senza disabilità, coloro che in realtà si mettono in gioco, soffrono e sorridono durante le ore di allenamento o gli interminabili ultimi minuti di partita, al termine dei quali ciascuno troverà comunque la gratificazione nell'aver incontrato sé stesso e nell'occupare un posto sul podio, indipendentemente dal gradino raggiunto e dal materiale della medaglia ricevuta. Atleti e partner, che giocano rispettando il regolamento della disciplina, incontrano difficoltà e soddisfazioni, sfidano tempi, misure e livelli, in un clima leale, divertente, emozionante, ecologicamente pacifico. Atleti e partner che vivono la figura dell'arbitro come garanzia del rispetto della regola ed allo stesso tempo come facilitatore e mediatore di relazioni, comportamenti ed apprendimenti, sconfitte e vittorie. Atleti e partner che, in vista di iniziative internazionali, non sono selezionati utilizzando la sola lente che mette in evidenza il risultato sportivo raggiunto in precedenza. Atleti e partner che vivono l'esperienza sportiva immersi in una marcata cooperazione solidale proiettati verso un duraturo apprendimento cooperativo. Atleti e partner che sottolineano l'importanza dell'altro in un continuo scambio simmetrico. Atleti e partner che si arricchiscono della semplice vittoria rappresentata dalla partecipazione del gruppo. Atleti e partner che, mettendosi in gioco, concorrono nel modificare le rappresentazioni sociali e confinare i pregiudizi della comunità allargata. Atleti e partner che sviluppano le proprie potenzialità con un approccio educativo, all'interno di un contesto inclusivo, dove talvolta si apprende e talvolta si insegna. Magari un giorno saranno proprio loro a guidare il movimento Special Olympics.

Nel frattempo, atleti e partner danno sostanza al programma Unified Sport che, negli ultimi anni, ha ricevuto una crescente attenzione, sull'influenza degli allenatori (McConkey et al., 2021), sugli aspetti specifici di genere

(Menke e Braycich, 2014), ecc. L'attenzione crescente al programma ha suscitato un maggiore interesse per le dimensioni inclusive della pratica sportiva e, in generale, per la 'misurazione' dell'inclusione di atleti e partner, all'interno dei contesti sportivi, così come della comunità allargata. Grazie ad uno studio internazionale, Asunta et al. (2021), hanno sviluppato e testato l'affidabilità e la validità di un questionario di sole dieci domande, utilizzabile come intervista strutturata. Uno strumento semplice, utile per auto-valutare, da parte di atleti e partner, il loro sentirsi inclusi nello sport e nella comunità. E quale significato può evocare il costrutto dell'inclusione per un'atleta, per una partner? *Mi pare che l'inclusione sia esser aperto all'incontro dell'altro, ma soprattutto aperto all'altro molto, molto diverso da me. Essere aperto verso coloro dai quali io non posso ottenere nulla in cambio, nessun beneficio, nessun guadagno in nessun modo. Loro che sono i più differenti da me, i più differenti dal mio modo di pensare, loro che mi inquietano, mi mettono in crisi. Questi altri, molto diversi dalla mia proiezione, mi rendono capace di scoprire che l'ospitalità e la misericordia con chi è molto differente, sono i maggiori atti di inclusione.* Nel prendere in prestito questo messaggio di Marcelo Ducart, e con il desiderio di innescare qualche riflessione finale, concludo fermando alcuni desideri.

Spero che nel futuro, il movimento SO accenda ancora di più i fari su atleti e partner, le anime di quella pionieristica intuizione chiamata Sport Unificato. Spero che la forte crescita monitorata da ISTAT negli ultimi anni sulla partecipazione di studenti con disabilità alle attività motorie scolastiche, si traduca in una crescita anche parziale della partecipazione alle attività motorie nel tempo libero. Spero che le iniziative interregionali promosse da SO così come da EISI, possano trovare sempre maggiori sinergie, azioni e spazi comuni. Spero che le prossime delegazioni che parteciperanno a iniziative internazionali promosse da SO, vedano un numero di partner sempre più in crescita rispetto a quello di atleti. Spero che le competenze, collegate ai programmi YAP e MATP, divengano sempre più patrimonio delle comunità a partire dalle famiglie, dalle scuole, dai luoghi di cura e presa in carico. Come accade virtualmente nell'analisi delle interviste, spero che le persone e le idee appartenenti a IMAS, SO, EISI, magari ospitate in una cornice istituzionale CIP, vadano a incontrarsi, per dialogare e fermare punti di comune interesse. Unire le forze per facilitare e sostanziare azione di ricerca, percorsi di formazione all'interno di Enti e Federazioni, sperimentazioni di tempo libero, di educazione al lavoro. Piccoli passi per contaminare e contaminarsi, cercando e alimentando un mondo migliore.

Bibliografia

- 2015 Special Olympics World Games Organizing Committee. (2015). *Official Souvenir Program*. New York: Professional Sports Publications.
- Alesi, M. & Pepi, A. (2017). Physical Activity Engagement in Young People with Down Syndrome: Investigating Parental Beliefs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 71–83.
- Allan, J., Weiss, J. A., Burnham Riosa, P., Robinson, S., Ryan, S., Tint, A., Vieceili, M. et al. (2011). Complicating, Not Explicating: Taking up Philosophy in Learning Disability Research. *Learning Disability Quarterly*, 34(2), 153–161.
- Armila, P., Rannikko, A. & Torvinen, P. (2018). Young People with Intellectual Disabilities and Sport as a Leisure Activity: Notions from the Finnish Welfare Society. *Leisure Studies*, 37(3), 295–306.
- Asunta, P., Hasanen, E., Kiuppis, F., Rintala, P. & McConkey, R. (2022). “Life is team play”: Social inclusion of people with intellectual disabilities in the context of Special Olympics. *Sport in Society*, 25, 2146–2161.
- Asunta, P., Rintala, P., Pochstein, F., Lyyra, N. & McConkey, R. (2021). The Development and Initial Validation of a Short, Self-Report Measure on Social Inclusion for People with Intellectual Disabilities-A Transnational Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2540.
- Baillie, R. O. & Haegele, J. A. (2025). Special Olympics’ Unified Sports and Physical Education Programming: A Systematic Review. *Quest*.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baran, F., Aktop, A., Ozer, D., Nalbant, S., Aglamis, E., Barak, S., et al. (2013). The effects of a Special Olympics Unified Sports Soccer training program on anthropometry, physical fitness and skilled performance in Special Olympics soccer athletes and non-disabled partners. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 695–709.
- Baran, F., Top, E., Aktop, A., Özer, D. & Nalbant, S. (2009). Evaluation of a unified football program by Special Olympics athletes, partners, parents and coaches. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2, 34–45.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2004). *Theorising and researching disability from a social model perspective*. In Barnes, C. & Mercer, G. (a cura di), *Implementing the social model of disability: Theory and research*. Leeds: The Disability Press, pp. 1–17.
- Bartlo, P. & Klein, P. J. (2011). Physical activity benefits and needs in adults with intellectual disabilities: systematic review of the literature. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116, 220–232.

- Beighton, C. & Wills, J. (2017). Are parents identifying positive aspects to parenting their child with an intellectual disability or are they just coping? A qualitative exploration. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(4), 325–345.
- Bianquin, N. (2018). *Le jeu de l'enfant. Un droit encore à réaliser*. In Besio, S., & Zappaterra, T. (A cura di), *Children's play. Multifaceted aspects*. Pisa: ETS, pp. 13–40.
- Black, K. & Stevenson, P. (2011). The Inclusion Spectrum. <http://www.sportdevelopment.info/index.php/browse-all-documents/748-the-inclusion-spectrum>
- Black, K. & Williamson, D. (2011). *Designing inclusive physical activities and games*. In Cereijo-Roibas, A., Stamatakis, E. & Black, K. (a cura di), *Design for Sport*. Farnham: Gower, pp. 195–224.
- Bocci, F. (2020). *Contesti che apprendono. Un'analisi critica dei significati dell'inclusione*, In Lombardi G. (a cura di), *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori*. Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo d'essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bossink, L. W., van der Putten, A. A. & Vlaskamp, C. (2017). Understanding Low Levels of Physical Activity in People with Intellectual Disabilities: A Systematic Review to Identify Barriers and Facilitators. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 95–110.
- Bowers, K., Corby, D., Lambert, V., Staines, A., McVeigh, T., McKeon, M., Hoey, E., et al. (2016). People with intellectual disability and their families' perspectives of Special Olympics Ireland: Qualitative findings from the SOPHIE study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(4), 354–370.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). *Using Thematic Analysis in Sport and Exercise Research*. In Smith, B. & Sparkes, A. C. (a cura di), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. London: Routledge, pp. 191–205.
- Brittain, I., Biscaia, R. & Gérard, S. (2020). Ableism as a regulator of social practice and disabled peoples' self-determination to participate in sport and physical activity. *Leisure Studies*, 39(2).
- Brooker, K., Van Dooren, K., McPherson, L., Lennox, N. & Ware, R. (2015). Systematic review of interventions aiming to improve involvement in physical activity among adults with intellectual disability. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(3), 434–444.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J. & Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities* (Document No. IC-3). Miami: University of Florida Press.

- Buchner, T. (2021a). On 'integration rooms', tough territories, and 'places to be': The ability-space-regimes of three educational settings at Austrian secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18.
- Buchner, T. (2021b). The special school as 'natural habitat'? On the persistence of segregated education of students with intellectual disabilities. *On Education Journal for Research and Debate*, 4(11).
- Caldeira, O. (2016). *Facing stigma, negotiating expectations and exploring identities in a Special Olympics group transitioning into adulthood* (Doctoral dissertation). Saint John's: Memorial University of Newfoundland.
- Caldin, R. (2014). *Educazione religiosa e disabilità*. In Arici, F., Gabbianidi, R. & Moscato, M. T. (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*. Milano: Franco Angeli, pp. 252–324.
- Caldin, R., Casarotto, G. & Zaltron, O. (2009). *Crescere insieme: i giovani con disabilità tra famiglia, scuola e servizi*. In Pavone, M. (a cura di), *Famiglia e progetto di vita*. Trento: Erickson, pp. 251–276.
- Campbell, F. K. (2001). Inciting legal fictions: 'Disability's' date with ontology and the ableist body of law. *Griffith Law Review*, 10(1), 42–62.
- Campbell, F. K. (2003). *The great divide: Ableism and technologies of disability production*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. New York: Palgrave Macmillan.
- Canevaro, A. (2013a). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 181–184.
- Canevaro, A. (2013b). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Zoffoli, R., Callegari, L. & Gianni, M. (2021a). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Caprara, G. V. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Carey, A. C. (2014). Parents and professionals: Parents' reflections on professionals, the support system, and the family in twentieth-century United States. In S. Burch, M. Rembis & F. Bernstein (a cura di), *Disability histories*. Urbana, IL: University of Illinois Press, pp. 58–76.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishers.
- Cioni, L. & Magnanini A. (2022). Environmental barriers to sport: a comparative study of children with and without disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(2), 211–220.
- Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R. & Martin, L. (2012). Shifting Our Conceptualization of Social Inclusion. *Stigma Research and Action*, 2(2), 75–84.

- Columna, L., Prieto, L., Elias-Revollo, G. & Haegele, J. A. (2020). The perspectives of parents of youth with disabilities toward physical activity: A systematic review. *Disability and Health Journal*, 13(2).
- Commissione delle Comunità Europee (2007). *Libro Bianco sullo Sport*.
- Corbin, S., Holder, M. & Engstrom, K. (2005). *Changing attitudes, changing the world: The health and health care of people with intellectual disabilities*. Washington, DC: Special Olympics International.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Counsell, S. & Agran, M. (2013). Understanding the Special Olympics debate from lifeworld and system perspectives. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 245–256.
- Cummins, R. A. (2002). Proxy respond for subjective well-being: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, 25, 183–207.
- Dairo, Y. M., Collett, J., Dawes, H. & Oskrochi, G. R. (2016). Physical activity levels in adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Preventive Medicine Reports*, 4, 209–219.
- Damiani, P., Colzani, E. & Gomez Paloma, F. (2018). Rugby Mixed Ability e Inclusione. Un'analisi di caso tra Sport, Pedagogia e Neuroscienze. *Formazione & Insegnamento XVI*(1), 195–203.
- de Anna, L. (2014b). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci Editore.
- de Anna, L., Gardou, C., Ricci, C., Roche Olivar, R., & Lombardi, G. (2014a). Educare nelle differenze per una cultura prosociale. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 3(1), 115–131.
- de Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (a cura di) (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*. Milano: FrancoAngeli.
- Deal, M. (2003). Disabled people's attitudes toward other impairment groups: A hierarchy of impairments. *Disability & Society*, 18(7), 897–910.
- Del Bianco, N. (2021). *Sport e adolescenti con disabilità intellettive: riflessioni e proposte pedagogiche*. In Giaconi, C., Del Bianco, N., D'angelo, I. & Aparecida Capellini, S. (A cura di), *La pedagogia speciale incontra gli atleti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli, pp. 87–99.
- Deno, E. (1970). Forum: Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children*, 37(3), 229–237.
- DePauw, K. P. & Gavron, S. J. (2005). *Disability and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Di Palma, D. & Ascione, A. (2017). L'importanza di sviluppare la prospettiva educativa ed inclusiva dello sport. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(4), 18–23.

- Dodd, D. C. H., Zabriskie, R. B., Widmer, M. A. & Eggett, D. (2009). Contributions of family leisure to family functioning among families that include children with developmental disabilities. *Journal of Leisure Research*, 41(2), 261–286.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzar, L., Lazarus, R. & Dean, K. (2001). Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225–238.
- Dykens, E. M. & Cohen, D. J. (1996). Effects of Special Olympics International on social competence in persons with mental retardation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35, 223–229.
- D'Eloia, M. H. & Price, P. (2018). Sense of Belonging: Is Inclusion the Answer? *Sport in Society*, 21(1), 91–105.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 1–21.
- Eley, D. & Kirk, D. (2002). Developing citizenship through sport: The impact of a sport-based volunteer programme on young sport leaders. *Sport, Education and Society*, 7, 151–166.
- Elipe-Lorenzo, P., Diez-Fernández, P., Ruibal-Lista, B. & López-García S. (2025). Barriers faced by people with disabilities in mainstream sports: a systematic review. *Front. Sports Act. Living* 7:1520962.
- Elipe-Lorenzo, P., Verdugo, M. Á., Diez-Fernández, P., Ruibal-Lista, B., & López-García, S. (2025). “Give Me the Opportunity”: Mixed Ability Sports and Quality of Life in People with Intellectual Disabilities. *Sports*, 13(7), 208.
- Elsissy, A. (2013). Effects of unified sports program on athlete self-concept. *Science Movement and Health*, 13 (2), 740–745.
- Emerson, E. (2011). Health status and health risks of the “hidden majority” of adults with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49, 155–165.
- Everett, J., Lock, A., Boggis, A. & Georgiadis, E. (2020). Special Olympics: Athletes’ perspectives, choices and motives. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 332–339.
- Farrell, R. J., Crocker, P. R. E., McDonough, M. H. & Sedgwick, W. A. (2004). The driving force: Motivation in Special Olympians. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(2), 153–166.
- Favazza, P. C., Siperstein, G. N., Zeisel, S. A., Odom, S. L., Sideris, J. H. & Moskowitz, A. L. (2013). Young athletes program: Impact on motor development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30, 235–253.

- Fehsenfeld, M. (2015). Inclusion of outsiders through sport. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 65(1), 31–40.
- Ferguson, P. M. (2001). *Mapping the family: Disability studies and the exploration of parental response to disability*. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (a cura di), *Handbook of disability studies*. London: Sage, pp. 373–395.
- Foucault, M. (1971). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the self*. In Martin, L. H. (a cura di), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press, pp. 16–49.
- Fraser, K., Clayden, M., Piggott, B., & Picknoll, D. (2024). Benefits and barriers of participating in community sport for individuals with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 29(1), 148–166. <https://doi.org/10.1177/17446295241292238>
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10, 19–40.
- Frey, G. C., Stanish, H. I. & Temple, V. A. (2008). Physical activity of youth with intellectual disability: Review and research agenda. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 95–117.
- Gabler-Halle, D., Halle, J. W. & Chung, Y. B. (1993). The effects of aerobic exercise on psychological and behavioral variables of individuals with developmental disabilities: A critical review. *Research in Developmental Disabilities*, 14, 359–386.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione* (Vol. 1, pp. 5-222). Milano: Guerini scientifica.
- Gaspari, P. (a cura di) (2014). *Pedagogia speciale e “BES”. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I. & Capellini, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(2), 274–291.
- Gibbons, S. L. & Bushakra, F. B. (1989). Effects of Special Olympics participation on the perceived competence and social acceptance of mentally retarded children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6, 40–51.

- Giese, M. & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – An examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152–165.
- Giese, M. (2016). Inclusive sports pedagogics: Critical considerations on an anthropological foundation. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 46(2), 102–109.
- Giese, M. (2019). *Constructions of the (Im-)Perfect: Sketch of an inclusive subject didactics in the mirror of disability studies*. Hamburg: Czwalina.
- Giese, M., Buchner, T., Mihajlovic, C. & Oldörp. (2022). The subject of Special Olympics – interrogating the inclusive potentials of a sport movement from an ableism-critical perspective. *Sport in Society*, 25(3), 2178–2192.
- Gilson, C. B., Bethune, L. K., Carter, E. W. & McMillan, E. D. (2017). Informing and equipping parents of people with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(5), 347–360.
- Ginis, K. A. M. & Hicks, A. L. (2005). Exercise research issues in the spinal cord injured population. *Exercise and Sport Sciences Review* 33, 49–52.
- Glidden, L. M., Bamberger, K. T., Draheim, A. R. & Kersh, J. (2011). Parent and athlete perceptions of Special Olympics participation: Utility and danger of proxy responding. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(1), 37–45.
- Gomez Paloma, F. & Sgambelluri, R. (2012). *La disabilità tra didattica e sport*. Napoli: Gruppo Editoriale Simone.
- Goodley, D. (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. London: SAGE.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D., & Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Goodwin, D. L. & Connolly, M. (a cura di). (2022). *Reflexivity and change in adaptive physical activity: Overcoming hubris*. London: Routledge.
- Goodwin, D. L., Fitzpatrick, D. A., Thurmeier, R. & Hall, C. (2006). The decision to join Special Olympics: Parents' perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(2), 163–183.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola: paradigma terapeutico o pedagogico?. *Educazione democratica*, (9), 15–47.
- Grandisson, M., Marcotte, J., Niquette, B., & Milot, E. (2019). Strategies to Foster Inclusion through Sports: A Scoping Review. *Inclusion* 7 (4): 220–233.

- Greve, S., Süßenbach, J. & Stabick, O. (2021). It's (not) the winning – The Special Olympics national handball teams in the trade-off between desire for sporting success and social support. *Sport und Gesellschaft*, 18(2), 187–126.
- Grimon, L. (a cura di) (2022). Il senso dello sport. Valori, agonismo, inclusione. Milano: Mimesis Edizioni.
- Grupe, O. (1993). *Olympisches Menschenbild und olympische Erziehung*. In Prohl, R. (a cura di), *Facetten der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann, pp. 31–38.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hanson, M. J. (2003). Twenty-five years after early intervention: A follow-up of children with Down syndrome and their families. *Infants & Young Children*, 16(4), 354–365.
- Harada, C. M., Siperstein, G. N., Parker, R. C. & Lenox, D. (2011). Promoting social inclusion for people with intellectual disabilities through sport: Special Olympics International, global sport initiatives and strategies. *Sport in Society*, 14(9), 1131–1148.
- Harter, S. (1985). *Self-perception Profile for Children*. University of Denver, Denver, CO.
- Hartley, S. L. & MacLean, W. E. Jr. (2006). A review of the reliability and validity of Likert-type scales for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 813–827.
- Hasanen, E., Asunta, P., Kiuppis, F., Rintala, P. & McConkey, R. (2020). “Life is team play”: Social inclusion of people with intellectual disabilities in the context of Special Olympics. Unpublished work.
- Hassan, D., Dowling, S., McConkey, R. & Menke, S. (2012). The inclusion of people with intellectual disabilities in team sports: Lessons from the Youth Unified Sports programme of Special Olympics. *Sport in Society*, 15(9), 1275–1290.
- Hassan, N. M., Landorf, K. B., Shields, N. & Munteanu, S. E. (2018). Effectiveness of interventions to increase physical activity in individuals with intellectual disabilities: a systematic review of randomised controlled trials. *Journal of Intellectual Disability Research*, 1–24.
- Heller, T., McCubbin, J. A., Drum, C. & Peterson, J. (2011). Physical activity and nutrition health promotion interventions: what is working for people with intellectual disabilities? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49, 26–36.
- Hilgenkamp, T. I., van Wijck, R. & Evenhuis, H. M. (2012). Low physical fitness levels in older adults with ID: results of the HA-ID study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(4), 1048–1058.

- Hodapp, R. M., Casale, E. G. & Sandeson, K. A. (2019). *Parenting children with intellectual disability*. In M. C. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting: Volume 1: Children and parenting*. London: Routledge, pp. 565–596.
- Holburn S., Cea C. D., Coull L. & Goode D. (2007) Personal vs. proxy focus groups' perspectives on quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 4, 210–12.
- Holt, N. L. & Jones, M. I. (2008). *Future directions for positive youth development and sport*. In Holt, N. L. (a cura di), *Positive youth development through sport*. London: Routledge, pp. 122–132.
- Holt, N. L. & Sparkes, A. C. (2001). An ethnographic study of cohesiveness in a college soccer team over a season. *The Sport Psychologist*, 15(3), 237–259.
- Horvat, M., Croce, R. V., Pesce, C. & Fallaize, A. (2019). *Developmental and adapted physical education*. London: Routledge.
- Hourcade, J. J. (1989). Special Olympics: A Review and Critical Analysis. *Therapeutic Recreation Journal*, 23(1), 58–65.
- Howe, P. D. & Silva, C. F. (2024). *Parenting Special Olympians: an agenda for ethnographic engagement*. In Kiuppis, F. & Schwarz, D. (eds) *Special Olympics. Inclusion Debates and Equity in Sport*. Abingdon: Routledge, pp. 26–40.
- Hsieh, K., Rimmer, J. H. & Heller, T. (2014). Obesity and associated factors in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 58, 851–63.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Inoue, C. & Forneris, T. (2015). The role of Special Olympics in promoting social inclusion: An examination of stakeholder perceptions. *Journal of Sport for Development*, 3(5), 23–34.
- Isidori, E. & Aranda, F. (a cura di) (2011). *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Isidori, E. (2012). *Filosofia dell'educazione sportiva: dalla teoria alla prassi*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Jansen, D. E., Krol, B., Groothoff, J. W. & Post, D. (2004). People with intellectual disability and their health problems: A review of comparative studies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 93–102.
- Kanizsa, S. (2013) *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Kennedy Shriver, E. (1962). Hope for the retarded children. Evening Post. www.eunice-kennedyshriver.org/articles/article/148

- Kersh, J. & Siperstein, G. (2008). *The contributions of Special Olympics to positive family functioning*. Boston: University of Massachusetts, Boston, Special Olympics Global Collaborating Center.
- Kersh, J., Siperstein, G. N. & Special Olympics Global Collaborating Center (2012). *The positive contributions of Special Olympics to the family*. <https://www.specialolympics.org/our-work/research/the-positive-contributions-of-special-olympics-to-the-family>
- Kiuppis, F. & Stambulova, N. B. (2020). Editorial: Transitions in Sport life. *Sport in Society*, 23(4), 557–559.
- Kiuppis, F. (2018a). *Inclusion in sport: disability and participation*. *Sport in Society*. In Kiuppis, F. (ed.), *Sport and Disability. From Integration Continuum to Inclusion Spectrum*. Abingdon: Routledge, pp. 4–21.
- Kiuppis, F. (2018b). *Prologue*. In Kiuppis, F. (a cura di), *Sport and Disability —from Integration Continuum to Inclusion Spectrum*. Abingdon: Routledge, pp. xiv–xxv.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, Integration, Inclusion – The Ideology and Reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133.
- Knight, C. J., Berrow, S. R. & Harwood, C. G. (2017). Parenting in sport. *Current Opinion in Psychology*, 16, 93–97.
- Krahn, G. L. & Fox, M. H. (2014). Health disparities of adults with intellectual disabilities: What do we know? What do we do? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 431–446.
- Krahn, G. L., Hammond, L. & Turner, A. (2006). A cascade of disparities: Health and health care access for people with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 12, 70–82.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Participants in a Focus Group*. In Krueger, R. A. & Casey, M. A. (a cura di), *Focus Groups – a Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 280–289.
- Laclau, E. (2005). *On populist reason*. London: Verso.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10–16.
- Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1094, 40–51.
- Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York: New York University Press.
- Lombardi, G. (2024). *Docenti specializzati e curricolari in sinergia. Il sostegno diffuso è possibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Louw, J. S., Kirkpatrick, B. & Leader, G. (2020). Enhancing Social Inclusion of Young Adults with Intellectual Disabilities: A Systematic Review of

- Original Empirical Studies. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(5), 793–807.
- Lucattini, P. (2017). Il diritto ad un applauso. *Pedagogia e Vita, Rivista di problemi pedagogici educativi e didattici, Sport e Educazione*, Anno 75 (2017/1), 208–222. Edizioni Studium. ISSN 0031-3777
- Magnanini, A. (2016). *Sport per tutti: principi pedagogici inclusivi e principi sportivi tra teorie e pratiche*. In de Anna, L. (a cura di), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnanini, A., Cioni, L. & Bolzan, F. (2018b). Educazione alla genitorialità e sport: uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 10(15–16), 491–503.
- Magnanini, A. (2018a). *Pedagogia speciale e sport. Modelli, attività e contesti inclusive tra scuola ed extrascuola*. Venezia: EDIZIONI inCONTROPIEDE.
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J*, 8(3), 33501–33514.
- Manago, B., Davis, J. L. & Goar, C. (2017). Discourse in action: Parents' use of medical and social models to resist disability stigma. *Social Science & Medicine*, 184, 169–177.
- Marks, B., Sisirak, J., Heller, T. & Wagner, M. (2010). Evaluation of community-based health promotion programs for Special Olympics athletes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 119–129.
- Marsh, M. W. (1993). The effects of participation in sport during the last 2 years of high-school. *Sociology of Sport Journal*, 10, 18–43.
- Marsh, H. W. (1998). Age and gender effects in physical self concepts for adolescent elite athletes and nonathletes: a multicohort-multioccasion design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237–59.
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion* (2). .
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: SSOAR.
- Mazzucchelli, T. & Studman, L. (2017). *Parenting support for children with developmental disabilities*. In T. Mazzucchelli & M. Sanders (a cura di.), *The power of positive parenting: Transforming the lives of children, parents and communities using the Triple P system*. Oxford: Oxford University Press, pp. 121–134.
- McConkey, R. & Menke, S. (2022). The community inclusion of athletes with intellectual disability: a transnational study of the impact of participating in Special Olympics. *Sport in Society*, 25(9), 1756–1765.
- McConkey, R., Dowling, S., Hassan, D. & Menke, S. (2013). Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual

- disabilities: a five-nation study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(10), 923–935.
- McConkey, R., Peng, C., Merritt, M. & Shellard, A. (2019). The meaning of social inclusion to players with and without intellectual disability in Unified Sports teams. *Inclusion*, 7(4), 234–243.
- McConkey, R., Pochstein, F., Carlin, L. & Menke, S. (2021). Promoting the social inclusion of players with intellectual disabilities: An assessment tool for sport coaches. *Sport in Society*, 24(3), 430–439.
- McConkey, R., Slater, P., DuBois, L., Shellard, A. & Smith, A. (2020). Engagement with Special Olympics by the general public in 17 countries world-wide. *Sport. Soc*, 25, 1766–1777.
- McGarty, A. M. & Melville, C. A. (2018). Parental perceptions of facilitators and barriers to physical activity for children with intellectual disabilities: a mixed methods systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 73, 40–57.
- Merrells, J., Buchanan, A. & Waters, R. (2018). The Experience of Social Inclusion for People with Intellectual Disability within Community Recreational Programs: A Systematic Review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 43(4), 381–311.
- Mervis, C. B. & Robinson, B. F. (1999). Methodological issues in cross-syndrome comparisons: matching procedures, sensitivity (Se), and specificity (Sp). *Monographs of the Society for Research in Child Development* 64, 115–30.
- Mervis, C. B. & Klein-Tasman, B. P. (2004). Methodological issues in group-matching designs: α levels for control variable comparisons and measurement characteristics of control and target variables. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34, 7–17.
- Miola, S., Meggiolaro, L., Rodighiero, M. P., Lago, C. D., & Bordignon, D. (2021). *Gioco anch'io. Percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Mojtahedi, M. C. & Katsui, H. (2018). *Making the Right Real! A Case Study on the Implementation of the Right to Sport for Persons with Disabilities in Ethiopia*. In Kiuppis, F. (a cura di), *Sport and Disability — from Integration Continuum to Inclusion Spectrum*. Abingdon: Routledge, pp. 40–49.
- Moliterni, P. & Mastrangelo, M. E. (2016). Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(2), 171–188.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando Editore.
- Morgan, V. A., Leonard, H., Bourke, J. & Jablensky, A. (2008). Intellectual disability co-occurring with schizophrenia and other psychiatric illness: Population-based study. *The British Journal of Psychiatry*, 193, 364–372.

- Mura, A. (2011). Attività motoria e sportiva integrata: un traguardo possibile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(4), 323–330.
- Müller, H.-P. (2017). *Von der Meritokratie zur Expertokratie?* In Aulenbacher, B., Dammayr, M., Dörre, K., Menz, W., Riegraf, B. & Wolf, H. (a cura di), *Leistung und Gerechtigkeit: Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus*. Weinheim: Beltz Juventa, pp. 46–63.
- Ninot, G., Bilard, J. & Delignieres, D. (2005). Effects of integrated or segregated sport participation on the physical self for adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 682–689.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignières, D. & Sokolowski, M. (2000). Effects of integrated sport participation on perceived competence for adolescents with mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 208–221.
- NRCIM. (2002). *Characteristics of sports programs for youth development*.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), 385–395.
- Nussbaum, M. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Oakley, A. (1998). Experimentation and social interventions: a forgotten but important history. *British Medical Journal* 317, 1239–1242.
- Oliver, M. & Barnes, C. (1998). *Social policy and disabled people: From exclusion to inclusion*. London: Longman.
- Orr, R. E. (1979). Sport, Myth, and the Handicapped Athlete. *Journal of Physical Education and Recreation*, 50(3), 33–34.
- Overmars-Marx, T., Thomése, F., Verdonchot, M. & Meininger, H. (2014). Advancing social inclusion in the neighbourhood for people with an intellectual disability: an exploration of the literature. *Disability & Society*, 29(2), 255–274.
- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamış, E. & Hutzler, Y. (2012). Effects of a Special Olympics unified sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 229–239.
- O'Rourke, R., Orr, K., Renwick, R., Wright, F., Noronha, J., Bobbie, K. & Arbour-Nicitopoulos, K. (2023). The value of incorporating inclusive sports in schools: an exploration of unified sport experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(4), 629–648.
- Palumbo, C., Ambretti, A. & Scarpa, S. (2019). Esperienze motorie, sportive e disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(1), 217–232.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.

- Pavone, M. (2012). *Inserimento, integrazione, inclusione*. In d'Alonzo, L. & Caldin, R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori Editore.
- Pavone, M. (a cura di) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pereira, A. C., Huddleston, D. E., Brickman, A. M., Sosunov, A. A., Hen, R., McKhannz, G. M. et al. (2007). An *in vivo* correlate of exercise-induced neurogenesis in the adult dentate gyrus. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, 5638–43.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63–80.
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E. & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 325–334.
- Phillips, A. C. & Holland, A. J. (2011). Assessment of objectively measured physical activity levels in individuals with intellectual disabilities with and without Down's syndrome. *PLoS One*, 6(12).
- Pitetti, K. H., Jackson, J. A., Stubbs, N. B., Campbell, K. D. & Battar, S. S. (1989). Fitness levels of adult Special Olympic participants. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6, 354–370.
- Pochstein, F. & McConkey, R. (2022). Assessing changes in the self-reported community inclusion of persons with intellectual disability: contrasts between participants in Special Olympics and non-participants. *Sport in Society*, 25(9), 1793–1804.
- Regni, R. (2016, 4 ottobre). *Sport per l'Umano*. Roma: LUMSA. <http://www.lumsa.it/sport-l%E2%80%99umano-alla-lumsa-un-incontro-con-special-olympics>
- Reynolds, M. C. (1962). A Framework for Considering Some Issues in Special Education. *Exceptional Children*, 28(7), 367–370.
- Renick, M. J. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology* 81, 631–638.
- Riggen, K. & Ulrich, D. (1993). The effects of sport participation on individuals with mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 42–51.
- Rose, N. (2001). The politics of life itself. *Theory, Culture & Society*, 18(6), 1–30.
- Rosegard, E., Pegg, S. & Compton, D. M. (2001). Effect of unified sport on maladaptive behaviors among Special Olympics athletes. *World Leisure Journal*, 43(2), 39–48.

- Roth, K., Pyfer, J. & Huettig, C. (2007). Transition in physical recreation and students with cognitive disabilities: Graduate and parent perspectives. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 94–106.
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2021). Health-oriented ‘Bildung’ or an obligation to a healthy lifestyle? A critical analysis of current PE curricula in Germany. *The Curriculum Journal*, 32(1), 136–151.
- Russo, G. (2013). *Questioni di ben-essere. Pratiche emergenti di cultura, sport, consumi*. Milano: FrancoAngeli.
- Rychetnik, L., Frommer, M., Hawe, P. & Shiell, A. (2002). Criteria for evaluating evidence on public health interventions. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56, 119–127.
- Santomier, J. (1985). Physical Educators, Attitudes and the Mainstream: Suggestions for Teacher Trainers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 328–337.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. Á. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.
- Sen, A. K. (1994). *La diseguaglianza: un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2001). *The Social Model of Disability: An Outdated Ideology?* In Barnartt, S. N. & Altman, B. M. (a cura di), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go*. Stamford, CT: Emerald Group Publishing Limited, pp. 9–28.
- Shapiro, D. R. (2003). Participation motives of Special Olympics athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(2), 150–165.
- Shields, N. & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16(1).
- Shields, N., Synnot, A. J. & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 46(14), 989–997.
- Sibilio, M. (2015). *Lo sport come percorso educativo*. Napoli: Guida.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J. & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29.
- Singh, A., Uijtewilligen, L., Twisk, J. W., Van Mechelen, W. & Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166, 49–55.
- Sloterdijk, P. (2013). *You must change your life: On anthropotechnics*. Cambridge: Polity Press.

- Smith, P. J., Moffat, M. E. K., Gelskey, S. C., Hudson, S. & Kaita, K. (1997). Are community health interventions evaluated appropriately? A review of six journals. *Journal of Clinical Epidemiology*, 50, 137–146.
- Sobey, F. (1970). *The Nonprofessional Revolution in Mental Health*. New York: Columbia University Press.
- Special Olympics Germany. (2021). *Project description: We belong Together*. <https://specialolympics.de/veranstaltungen/projekte/wir-gehoeren-dazu-menschen-mit-geistiger-behinderung-im-Sportverein>
- Special Olympics. (2015). *Our athletes*. http://www.specialolympics.org/program_locator.aspx
- Stanish, H. I., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M. & Bandini, L. G. (2016). Physical activity enjoyment, perceived barriers, and beliefs among adolescents with and without intellectual disabilities. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(1), 102–110.
- Stevenson, P. (2009). *The Pedagogy of Inclusive Youth Sport: Working towards Real Solutions*. In Fitzgerald, H. (a cura di), *Disability and Youth Sport*. London: Routledge, pp. 119–131.
- Storey, K. (2008). The more things change, the more they are the same: Continuing concerns with the Special Olympics. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(3), 134–142.
- Strachan, L., Côté, J. & Deakin, J. (2011). A new view: Exploring positive youth development in elite sport contexts. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3, 9–32.
- Tafuri, D., Di Palma, D., Ascione, A. & Peluso, Cassese, F. (2017). The educational contribution of sport for the formation of the disabled. *Formazione & Insegnamento*, XV(3).
- Tahira, S. (2023). The Association Between Sports Participation and Mental Health Across the Lifespan. *International Journal of Sport Studies for Health*, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.61838/kman.intjssh.5.2.1>
- Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *Journal of School Health*, 75, 214–18.
- Temple, V. A., Frey, G. C. & Stanish, H. I. (2006). Physical activity of adults with mental retardation: Review and research needs. *American Journal of Health Promotion*, 21(1), 2–12.
- Teychenne, M., Ball, K. & Salmon, J. (2008). Physical activity and likelihood of depression in adults: A review. *Preventive Medicine*, 46, 397–411.
- Thoits, P. A. (2011). Resisting the stigma of mental illness. *Social Psychology Quarterly*, 74(1), 6–28.
- Tint, A., Thomson, K. & Weiss, J. A. (2017). A systematic literature review of the physical and psychosocial correlates of Special Olympics participation among individuals with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 61(4), 301–324.

- Tintori, A. & Cerbara, L. (2017). Lo sport di tutti. Valori e didattica dell'integrazione sociale. In Pirone, F. (a cura di), *Pratica sportiva e lavoro sociale tra stato, mercato e comunità. Culture e Studi del Sociale CuSSoc*, 2(1), 43–54.
- Troutman, K. P. & Dufur, M. J. (2007). From high school jocks to college grads assessing the long-term effects of high school sport participation on females' educational attainment. *Youth & Society*, 38, 443–462.
- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 1–12.
- Tudor-Locke, C., Craig, C. L., Aoyagi, Y., Bell, R. C., Croteau, K. A., De Bourdeaudhuij, I. et al. (2011). How many steps/day are enough? For older adults and special populations. *The International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 8, 80.
- United Nations (UN). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content Analysis and Thematic Analysis: Implications for Conducting a Qualitative Descriptive Study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405.
- Valet, A. (2013). *Sport, inclusion, innovation. The Italian case of Baskin (2001–2013)*. Doctoral diss., Université Claude Bernard Lyon 1.
- Valet, A. (2015). *Sport and disability: From the right of access to the right of sharing. The case of Baskin*. In Mezziani, M. (a cura di), *Happiness is in sport, Revue Juridique et Economique du Sport*, 151, 21–22.
- Valet, A. (2018). *About inclusive participation in sport: cultural desirability and technical obstacles*. In Kiuppis, F. (ed.), *Sport and Disability. From Integration Continuum to Inclusion Spectrum*. Abingdon: Routledge, pp. 137–151.
- Van Praag, H., Kempermann, G. & Gage, F. H. (1999). Running increases cell proliferation and neurogenesis in the adult mouse dentate gyrus. *Nature Neuroscience*, 2, 266–70.
- Visentin, S. (2016). Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 121–135.
- Vogt, T., Schneider, S., Anneken, V. & Strüder, H. K. (2013). Moderate cycling exercise enhances neurocognitive processing in adolescents with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2708–16.
- Warburton, D. E., Nicol, C. W. & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174, 801–9.

- Weiler, I. (2003). *Der griechische Athlet – Modell eines zeitlosen männlichen Menschenbildes? Bemerkungen zur antiken Physiognomik und ihrer Rezeptionsgeschichte*. In Krüger, M. (a cura di), *Menschenbilder im Sport*. Schorndorf: Hofmann, pp. 51–83.
- Weiss, J., Diamond, T., Demark, J. & Lovald, B. (2003). Involvement in Special Olympics and its relations to self concept and actual competency in participants with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 24, 281–305.
- Weiss, J. A. & Bebko, J. M. (2008). Participation in Special Olympics and change in athlete self-concept over 42 months.
- Weiss, J. A. (2008). Role of Special Olympics for mothers of adult athletes with intellectual disability. *American Journal of Mental Retardation*, 113(4), 241–253.
- Weiss, J. A., Tajik-Parvinchi, D., Maughan, A. L. & Lake, J. (2018). Family Wellness in Intellectual and Developmental Disabilities: A Balanced Approach. *Current Developmental Disorders Reports* 5 (3): 157–164
- Weiss, M. R. & Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 24, 420–37.
- Wen, C.P., Wai, J. P. M., Tsai, M. K., Yang, Y. C., Cheng, T. Y. D., Lee, M. C. et al. (2011). Minimum amount of physical activity for reduced mortality and extended life expectancy: a prospective cohort study. *The Lancet* 378, 1244–53.
- Wilski, M., Nadolska, A., Dowling, S., Hassan, D. & McConkey, R., (2012). Personal development of participants in Special Olympics Unified Sports teams. *Human Movement*, 13(3), 271–279.
- Wilson, N. J., Jaques, H., Johnson, A. & Brotherton, M. L. (2017). From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 847–858.
- Winnick, J. P. (1987). An Integration Continuum for Sport Participation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(3), 157–161.
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2).
- Wolbring, G. (2021). Cherry-picking and demonizing abilities. *Journal of Disability Studies*, 1(1), 1–10.
- Wolff, E. & Hums, M. A. (2018). *Preface*. In Kiuppis, F. (a cura di), *Sport and Disability: From Integration Continuum to Inclusion Spectrum*. New York: Routledge, pp. 1–3.
- Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E. & Lerner, R. M. (2009). More than child's play: variable-and pattern centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology* 45, 368–382.

Ringraziamenti

Nel percorso che mi ha condotto qui, sono state determinanti le persone, con i loro esempi e le loro parole. Un grazie sincero alle bambine, ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi, alle persone giovani e adulte, alle loro famiglie, per aver condiviso periodi delle nostre vite.

Anche se in leggero ritardo, grazie a Fabio Falomi, Giovanni Ferretti e Umberto Spinelli per le loro presenze, discrete e rassicuranti da fratelli maggiori.

Grazie a Viola, Samuel e Mai-Liis per accompagnarmi quotidianamente nella nostra vita familiare.

Ad Angela Magnanini, Claudia Del Tongo, Elisabetta Genovese, Francesca Caprino, Grazia Lombardi, Lucia de Anna, Maria Elena Mastrangelo e Marianna Piccioli, a Charlie Cremona, Fabrizio Giorgeschi, Giacomo Catalani, Gianluca Livi, Marcelo Ducart e Martino Corazza, per l'amicizia, la stima e la vicinanza dimostrate in molti periodi delle nostre vite.

A Livia, Marta e Filippo per avermi accolto e supportato nel recente pezzo di strada.

Innovazione e ambienti della formazione per lo sviluppo sostenibile

Collana diretta da:

Simona Ferrari, Andrea Garavaglia e Livia Petti

Comitato scientifico:

Filippo Bruni, Università degli Studi del Molise – Anna Dipace, Università telematica Pegaso – Marta De Angelis, Università degli Studi del Molise – Paolo Maria Ferri, Università degli studi di Milano-Bicocca – Lorella Giannandrea, Università degli studi di Macerata – Hagen Lehmann, Università IULM – Jin Mao, Wilkes University, Pennsylvania, USA – Alejandro Quintas Hijós, Universidad de Zaragoza – Silvia Maggiolini, Università Cattolica del Sacro Cuore – Chiara Panciroli, Università Alma Mater Bologna – Davide Parmigiani, Università degli studi di Genova – Monica Fantin, Federal University of Santa Caterina, Brazil – Maila Pentucci, Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara – Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara – Juan De Pablos Pons, Universidad de Sevilla, Spain – Maria Ranieri, Università degli studi di Firenze – Paolo Raviolo, Università eCampus – Pier Cesare Rivoltella, Università Alma Mater Bologna – Marco Rondonotti, Università eCampus – Pier Giuseppe Rossi, Università degli studi di Macerata – Anna Serbati, Università di Trento – Ilaria Terrenghi, Università degli studi di Milano – Serena Triacca, Università eCampus – Luisa Zecca, Università degli studi di Milano-Bicocca – Päivi Rasi-Heikkinen, University of Lapland, Finland.

La collana adotta un processo double blind review con revisori anonimi. Per la revisione si adotta una scheda di revisione convalidata dal Comitato scientifico e resa disponibile sulla pagina web della casa editrice. I testi sono sottoposti a verifica con software antiplagio.

Testi pubblicati

1. *Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Prospettive e proposte didattiche per la scuola primaria*, a cura di Livia Petti
2. *Sperimentare l'innovazione didattica in ottica di sostenibilità. Analisi di un caso di applicazione del metodo EAS a scuola*, di Ilaria Terrenghi
3. *Educare all'inclusione attraverso lo sport. Analisi del movimento Special Olympics*, di Paolo Lucattini